

*Prof. (em.) Dr. Peter Schulz-Hageleit, Technische Universität Berlin*

## ***Alternativen* in der historisch-politischen Bildung**

Unter dem Titel „Alternativen in der historisch-politischen Bildung“ hat der Wochenschau-Verlag im Frühjahr 2014 ein Buch von Peter Schulz-Hageleit veröffentlicht, das sowohl ältere Aufsätze (u.a. zur Friedenserziehung im Geschichtsunterricht) als auch bisher unveröffentlichte Beiträge (u.a. über Kriegskindheit als Erfahrung und Reflexionshintergrund) umfasst.

Das *Buch* bildet zwar den Motivationshintergrund für den im Folgenden abgedruckten *Vortrag*,<sup>1</sup> eröffnet aber einen eigenständigen Zugang zum Thema, der auch den kommunikativen Umständen geschuldet ist (Powerpoint-Präsentation). Alternativ denken können sollte, so der Autor, eine Kategorie des kritischen Geschichtsbewusstseins werden.

Die Persönlichkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers spielt in dem Konzept eine zentrale Rolle.

### INHALT

1. Zum Begriff „Alternative“ – Welche Alternativen sind gemeint?  
Einige Beispiele als erste Denkanstöße
2. Alternativen in der Geschichte – Typen und Inhalte
3. Von der Utopie als illusionärer Konstruktion zur Dekonstruktion des scheinbar Unabänderlichen
4. Alternativen als Elemente des kritischen Geschichtsbewusstseins
5. Zur tragenden Rolle der Emotionen
6. Methodisch-kommunikative Alternativen  
und die Bedeutung der Lehrer/In-Persönlichkeit
7. Zur Idee einer curricularen Alternative
8. Schlussbemerkung zum Thema  
im entwicklungspsychologischen und psychohistorischen Kontext

---

<sup>1</sup> Referat in der *Konferenz für Geschichtsdidaktik*, Regionalgruppe Berlin-Brandenburg, 25. November 2014.

## 1. Zum Begriff „Alternative“ – Welche Alternativen sind gemeint?

### *Einige Beispiele als erste Denkanstöße*

Der Begriff *Alternative* scheint mir umgangssprachlich ziemlich klar zu sein. Es handelt sich um die Wahlmöglichkeit zwischen zwei oder mehreren Dingen, um Entscheidungen für das eine *oder* das andere, im historisch-normativen Kontext, der mir persönlich sehr am Herzen liegt, auch um weitgehend ungenutzte Lebensmöglichkeiten, die in den gesellschaftlichen Hauptströmungen unterzugehen drohen. Zur Einstimmung in das heutige geschichtsdidaktisch gemeinsame Nachdenken gebe ich einige ziemlich willkürlich ausgewählte Inhaltsbeispiele für das, was ich begrifflich unter „Alternative“ verstehe, und hoffe, dass Ihnen assoziativ weitere Beispiele einfallen, die wir dann diskutieren könnten.

- Eine Alternative zum Opel ist nicht der Volkswagen, sondern das Fahrrad, die öffentlichen Verkehrsmittel oder der Weg zu Fuß.
- Die Alternative zur globalisierten „Vernetzung“ ist die entschlossene und konsequente „*Entnetzung*“, die wir etwa in der Kunstszene beobachten können, wenn diese auf alle Facebook- oder Twitter-Veröffentlichungen verzichtet und sich statt dessen mit Präsentationen auf der Straße begnügt (Stäheli 2013).
- Die Alternative zu industriellen Großunternehmen sind regionale Selbstversorger, die sich sowohl im Bankenwesen als auch bei der Energieversorgung immer mehr ausbreiten. – „Small is beautiful“ war schon ein Kampfruf der siebziger Jahre (Schumacher 1973/1974), der in unseren Tagen verstärkt Wirkung erzielt.
- Eine Alternative zur Spionage-Paranoia der Geheimdienste ist nicht die verstärkte Kontrolle dieser Geheimdienste, sondern ihre Abschaffung. Das muss man *denken* dürfen, auch wenn der Gedanke sich weit über reale Möglichkeiten erhebt und somit ins Utopische zu entgleiten droht (vgl. 3. Abschnitt).
- Eine Alternative zur kapitalistisch-patriarchalischen Gesellschaftsordnung sind matriarchalische Gesellschaftsstrukturen, die es leider kaum noch gibt (eben deswegen sind sie historisch-politisch von besonderem Interesse!).<sup>2</sup>
- Die bildungspolitische, geschichtsdidaktische Alternative zu den Waffenlieferungen an die Kurden ist keine wie auch immer verklausulierte Einschränkung und Rechtfertigung dieses Exports, sondern das argumentative Veto gegen Waffenproduktion und –handel

---

<sup>2</sup> Dieser alternative Blick in die globale Geschichte verdient verstärkte Beachtung. Mein Buch gibt zu diesem Thema leider kaum etwas her. Die Welt der *Minangkabau* auf Sumatra bietet inhaltlich einen Einstieg in die vergangene Welt des Matriarchats.

überhaupt und damit auch gegen Deutschlands führende Rolle in diesem Geschäft.

- Eine Alternative zur Didaktik des konservativen Geschichtsunterrichts ist eine Theorie der historisch-politischen Bildung, die das Politisch-Gesellschaftliche als Dimension der historischen Reflexion ernst nimmt, und damit gleichzeitig eine emanzipatorisch-normative Positionierung nicht als fachfremd ausschließt, sondern im Gegenteil bewusst integriert. (Darauf kommen wir im letzten Abschnitt zurück.)

Die meisten der wie auch immer ausgewählten Alternativen haben historische Vorläufer. Die Spionage-Paranoia der Geheimdienste ist beispielsweise nicht erst in unseren Tagen entstanden, sondern ein historisch sattsam bekanntes historisches Phänomen, das im Absolutismus bis weit ins 19. Jahrhundert sein Unwesen trieb, denken wir nur an das Metternich'sche System mit seinen Zensur- und Kontrollbehörden, die ganz Europa erfassten.

Tauchen wir etwas tiefer in die Geschichte ein und fragen wir, welchen Platz historische Alternativen inhaltlich in einer Theorie der historisch-politischen Bildung beanspruchen können und beanspruchen sollten.

Zu den Inhaltsvarianten des Begriffs Alternative ist formal noch anzumerken, dass es politisch-moralische Alternativen gibt, die in meiner Sicht als Leitfaden des Unterrichts völlig inakzeptabel sind. Vielleicht sollte man Folter in bestimmten Fällen doch wieder offiziell erlauben, war zum Beispiel vor einiger Zeit zu hören (vgl. *Reemtsma 2005*). Vielleicht sollte man den ganzen Europa-Quatsch hinter sich lassen und statt dessen die eigene Nation wieder in den Vordergrund stellen, so ist gegenwärtig von einer neuen Partei zu hören. Auch der politisierte, gewalttätig-brutale Islam bietet sich als „Alternative“ zu säkularen Ideologien und als Rettung im drohenden Zerfall der arabischen Lebenswelten an (Hisham Melhem). Derartige alternative Ansprüche sind weder das heutige Thema noch überhaupt meine historisch-politische, didaktische Perspektive, die sich auf lebensgeschichtliche Erfahrungen berufen kann.

Denn was gegenwärtig zu beobachten ist, ist historisch leidvoll bekannt. Der Kalte Krieg war beispielsweise von irreführenden Alternativen psychohistorisch durchsetzt. *Freiheit oder Sozialismus* (bzw. Freiheit statt Sozialismus) war ein Slogan auf der Westseite, den Sarah Wagenknecht 2011 einfach umgedreht hat: *Freiheit statt Kapitalismus* (Eichborn-Verlag).

Das sind samt und sonders unproduktive Alternativen. Auf derartige Polarisierungen wird sich die vorliegende Ausarbeitung jedenfalls *nicht* einlassen, sie widersprechen wesentlichen Grundsätzen der politischen Bildung, die das kritische Urteil fördern soll und fördern will.

## 2. Alternativen in der Geschichte – Typen und Inhalte

Damit der Erkenntnis- und Bildungswert eines Denkens in Alternativen kräftig zur Geltung kommt, unterscheide ich *realgeschichtliche* und *virtuelle* Alternativen und räume den virtuellen Alternativen einen gewissen didaktischen Vorteil ein.

Realgeschichtliche Alternativen haben feste Fundamente in den historischen Tatsachen und Strukturzusammenhängen, die verglichen werden können oder machtpolitisch ohne wesentliche Unterschiede nebeneinander stehen. Sie haben

oft etwas Unbefriedigendes, ja Fatal-Bedrückendes, da und insofern sie die jeweiligen Machtverhältnisse abbilden, denken wir nur

- an das Mittelalter mit ihren Päpsten und Gegenpäpsten (zeitweilig waren es ja drei, die das oberste Amt der damaligen Christenheit für sich beanspruchten),
- an die traurige Alternative zwischen Tod oder Taufe, mit denen die „Heiden“ oft konfrontiert wurden, nachdem ihre Lebensräume von Christen erobert waren,<sup>3</sup> oder
- an den gegenwärtigen Antagonismus zwischen Europapolitik und dem Nationalismus früherer Epochen, den ich persönlich für ziemlich steril halte.

Fruchtbare Impulse für die Suche nach Alternativen in der Geschichte bietet das monumentale Werke von Christian Meier über *Athen*. Schon der Untertitel seines Werkes – „Ein Neubeginn der Weltgeschichte“ – verweist auf die Perspektive des Alternativen. Die Neugründung der Polis unter Kleisthenes (IV. Kapitel) – eben das sei die Alternative zum überkommenen Adelsregime gewesen, eine gesellschaftlich innovative starke Kraft, die sich durchgesetzt habe, während – um mit Christian Meier auch ein Gegenbeispiel zu nennen – der Übergang von der Republik zur Monarchie in der römischen Geschichte als „Krise ohne Alternative“ gedeutet werden kann.<sup>4</sup>

Im Unterschied zu realgeschichtlichen Alternativen machen virtuelle Alternativen eher das nicht oder nur unvollständig Verwirklichte bewusst, ohne damit ins Utopische zu entweichen. Sie halten Ausschau nach Lebenslösungen, die sich der Alternative von Tod oder Taufe entziehen, was – bitte schön – auch sinnbildlich/metaphorisch zu verstehen ist: Was in religiösen Kontexten früher die Zwangstaufe war, ist in modernen Zeiten das Bekenntnis zu einem bestimmten Lebensstil geworden, dem schon die Möglichkeit eines Andersseins mehr als unangenehm ist, so dass eine verbindliche Leitkultur immer wieder eingefordert wird und durchgesetzt werden soll.

Was ich hier analytisch getrennt habe, vermischt sich in der realen Dynamik des Geschichtlichen und bildet – wie könnte es anders sein – Kompromisse. Die Endphase des Ersten Weltkrieges wurde beispielsweise innenpolitisch geprägt von dem ideologischen Konflikt zwischen den Anhängern des *Verständigungsfriedens* und ihren Gegnern, den Anhängern des *Siegfriedens*. Wie lange übte dieser Gegensatz Wirkung aus? Die Anhänger der Siegfriedens konnten sich aufgrund der Machtverhältnisse nicht direkt und sofort durchsetzen (denn der Krieg war für Deutschland faktisch verloren), sie hielten aber in der Weimarer Republik mordlustig und zähe an ihren Plänen fest und ermordeten

<sup>3</sup> Wer *Tod oder Taufe* als Suchwörter ins Internet eingibt, wird zuerst auf den sogenannten Wendenkreuzzug von 1147 verwiesen. - Auf den friesischen Inseln wurde der Kampf gegen die Feudalherren mit dem Kampfruf *Leewer duad iis Slaaw* angestachelt, vgl. die Legende von Pidder Lyng und etliche historisierende Wappen von Schleswig-Holstein.

<sup>4</sup> Inwiefern diese Deutungen die Wirklichkeit treffen oder durch weitere Deutungsalternativen in Frage zu stellen sind, kann ich als Didaktiker nicht beurteilen. Das blockiert aber den bildungstheoretischen Zugang zum Thema nicht.

kaltblütig etliche Gegner, vor allem unter den sogenannten „Erfüllungspolitikern“ (Erzberger 1921, Rathenau 1922).

Wie es weiterging, wissen wir zur Genüge. Die durch den Widerstand von Deutschen ins Auge gefassten politischen „Alternativen“ (der Widerstand in seinen vielfältigen Formen enthielt selbst im Kern die jeweilige „Alternative“) wurde brutal niedergewalzt. Bis zum „bitteren Ende“ gab es vor allem wegen der massenhaft wirksamen, ebenso wahnhaften wie angstvollen Hitler-Gläubigkeit keine wirklichen Chancen,<sup>5</sup> und doch hat der militärische Versuch, das Terrorregime zu stürzen, einen eigenen politisch-ethischen Wert, der für die gegenwärtige kollektive Identität der BRD von großer Bedeutung ist.

Immer wieder wird in diesem Zusammenhang Henning von Tresckow zitiert (1901-1944), der gesagt hat:

*„Das Attentat muss erfolgen, coûte que coûte. Sollte es nicht gelingen, so muss trotzdem in Berlin gehandelt werden. Denn es kommt nicht mehr auf den praktischen Zweck an, sondern darauf, dass die deutsche Widerstandsbewegung vor der Welt und vor der Geschichte den entscheidenden Wurf gewagt hat. Alles andere ist daneben gleichgültig.“<sup>6</sup>*

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzten sich schnell wieder die realgeschichtlichen Alternativen durch, nämlich die zwischen BRD und DDR sowie allgemein der Kalte Krieg mit seinen schizoiden Spaltungen. Aber die Übergangszeit, in der noch nichts endgültig entschieden war, ist für unser Thema, für die historisch-politische Bildung des Denkens in Alternativen, ein besonders fruchtbares Untersuchungsfeld.<sup>7</sup>

Als Beleg zur Veranschaulichung des Mischfeldes von realgeschichtlicher und virtueller Alternative sei das Ahlener Programm der CDU von 1947 erwähnt, das zwar formuliert, dem ganzen Anspruch nach aber nicht umgesetzt wurde, mithin eher virtuellen als realgeschichtlichen Charakter hat. Das Programm beginnt mit folgenden Worten:

*„Das kapitalistische Wirtschaftssystem ist den staatlichen und sozialen Lebensinteressen des deutschen Volkes nicht gerecht geworden. Nach dem furchtbaren politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zusammenbruch als Folge einer verbrecherischen Machtpolitik kann nur eine Neuordnung von Grund aus erfolgen. Inhalt und Ziel dieser sozialen und wirtschaftlichen Neuordnung kann nicht mehr das kapitalistische Gewinn- und Machtstreben, sondern nur das Wohlergehen unseres Volkes sein.“<sup>8</sup>*

<sup>5</sup> *Bis zum bitteren Ende* ist der Titel eines zweibändigen Memoirenwerks von Hans Bernd Gisevius (1904-1974), das in meiner Studienzeit zur Lektüre empfohlen und gelesen wurde. Die Metaphorik des Buchtitels suggeriert eine Alternativlosigkeit des historischen Prozesses, die ideologisch leider weit verbreitet ist, auch in der wissenschaftlichen Historiographie, und konsequent „hinterfragt“ bzw. dekonstruiert werden müsste.

<sup>6</sup> Zitiert aus *Wikipedia* am 5. September 2014 (Stichwort *Henning von Tresckow*), die sich auf die Tresckow-Biografie Bodo Scheurigs bezieht.

<sup>7</sup> Entsprechendes gilt auch für die Umbruchzeit von 1989/90 sowie weitere historisch-strukturelle Veränderungen, die hier aber nicht genauer thematisiert werden können.

<sup>8</sup> Zitiert nach der Kurzdarstellung in *Wikipedia*, Suchwort „Ahlener Programm“, Zugriff 20. Dezember 2013.

Von dieser Vision sind wir heute weiter entfernt als damals, viel weiter. Tonnen von bedrucktem Papier haben sich inzwischen vor diese Alternative als bloßen Gedanken angehäuft. Und darum geht es immer wieder – um den preisgegebenen *Gedanken*, um die alternative historische *Idee*, nicht um die ebenso schnelle wie meistens wirkungslose *Maßnahme*, mit der das alternative Denken praktisch still gelegt wird.<sup>9</sup>

Ein weiterer Beleg führt uns chronologisch zurück in die Geschichte Preußens, die ja etliche Generationen von Historikern mit großem Stolz erfüllt hat: Was für ein Aufstieg! Was für ein Siegestriumph im Kampf um die Vorherrschaft in Europa, wo Preußen im Konzert der Großmächte Frankreich und Österreich lange Zeit überhaupt keine Rolle spielte.

Aber man kann das Ganze auch anders sehen.

Der preußische Militärstaat verdankte seine Macht nicht zuletzt der „Fiktion einer permanenten Bedrohung von außen“, urteilt ein Kommentator des Testaments Friedrichs des Großen (Most, a.a.O., S. 180 f.). Man beachte den alle preußischen Selbstrechtfertigungen in Frage stellenden Ausdruck *Fiktion einer permanenten Bedrohung von außen*, der – wie angedeutet – nicht von mir, sondern von einem mit der Sache vertrauten Fachhistoriker stammt. Der Wahnsinn einer permanenten Bedrohung von außen – das ist uns Heutigen doch bestens vertraut. „Was ist jetzt gefährlicher – Terrorismus oder Sicherheitswahn?“ fragt auf einer Titelseite *Die Zeit*,<sup>10</sup> der man ja keine Effekthascherei unterstellen wird. Es wäre durchaus lehrreich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen damals und heute herauszuarbeiten und dabei die Frage nach dem Fortschritt in der Geschichte vor Augen zu haben. Alternative Deutungen zur Geschichte enthalten stets eine gebieterische Anfrage an die Gegenwart.

Doch nicht genug damit. Der eben erwähnte Kommentator des Politischen Testaments verweist darüber hinaus auf Mahnungen, die die königlichen Vorgänger Friedrichs des Großen ihren Nachfolgern hinterlassen haben. Voller Zufriedenheit bemerkt der vielgescholtene Friedrich I., also der Großvater Friedrichs des II., dass es ihm gelungen sei, in einer Zeit, als alle Nachbarn Krieg führten und damit ihren Ländern und Untertanen Schaden, Unglück und Elend brachten (a.a.O., S. 177), „den Wohlstand seiner Provinzen und ihrer Einwohner in ‚stolzer Ruhe und vollem Frieden‘ zu vermehren.“

Das waren noch Zeiten, als die Könige von Gottes Gnaden Frieden um seiner selbst willen anmahnten und vor „bloßer Regiersucht“ warnten, die ja ein Kennzeichen unserer Demokratien sind. Regieren ohne *Regierungssucht*, auf Macht verzichten, ohne dazu gezwungen zu sein, *mehr Demokratie wagen*<sup>11</sup> –

<sup>9</sup> Auch nach dem Bankenkraus (*Lehmann Brothers*, 2008) schaffen es die Universitäten nicht, Ökonomie auf eine „alternative“, kritische Art zu lehren, wie in Kommentaren zu lesen ist (Chakraborty 2014).

<sup>10</sup> Notiert Ende 2009/Anfang 2010, leider ohne genaue Quellenangabe.

<sup>11</sup> Das war ein Leitspruch des SPD-Politikers Willy Brandt (1913-1992, Bundeskanzler von 1969 bis 1974), der seinem Ideal selbst aber nicht immer gerecht wurde (wie könnte es anders sein!), denken wir an die Berufsverbote und an die Treue zu den USA als Verbündeten trotz der Vietnam-Kriegsverbrechen.

das sind virtuelle Alternativen, die in der historisch-politischen Bildung einen deutlichen Platz beanspruchen sollten.

### 3. Von der Utopie als illusionärer Konstruktion zur Dekonstruktion des scheinbar Unabänderlichen

Über Barack Obama, den gegenwärtig amtierenden 44. Präsidenten der Vereinigten Staaten, mag man sagen, was man will (und ich will gleich persönlich eine große Enttäuschung benennen). Aber er verkörpert eine alternative Wirklichkeit – und um die geht es hier immer wieder –, die vor rund dreihundert Jahren noch nicht einmal gedacht werden konnte. Dem entsprechend plädiere ich hier geschichtsdidaktisch für die Verflüssigung oder Dekonstruktion des scheinbar Unabänderlichen auch und gerade in der Gegenwart.

Was die riesige Enttäuschung angeht, so ist sie Obamas missionarischer Eröffnungsrede geschuldet, *Yes, we can*, die in schreiendem Widerspruch steht zu dem, was politisch praktiziert wird.<sup>12</sup> Ich bin persönlich entsetzt über die von ihm genehmigten unbemannten Killer-Kommandos, die Drohnen, die auch unbeteiligte, zivile Personen töten (das sind sogenannte Kollateralschäden) oder ins Elend der Verstümmelung stürzen.<sup>13</sup> Dass ein Schwarzer Präsident werden konnte, ja, ein zweites Mal gewählt wurde, das ist gleichwohl ein Riesenfortschritt in der Menschheitsgeschichte. Was vor hundertfünfzig bis zweihundert Jahren als Alternative nicht einmal gedacht werden konnte, das ist heute Realität und eine Möglichkeit, die nicht mehr aus der Welt zu schaffen ist.

Mit einigen ihrer Strukturelemente ist die Gegenwart Einlösung von alternativen Lebens- und Gesellschaftsformen, die lange Zeit verboten und tabuisiert wurden. Neben verfassungsrechtlichen Normen, die sich geändert haben, sind in diesem Kontext auch straf- und zivilrechtliche Bestimmungen in Rechnung zu stellen, u.a.

- die Abschaffung der Folter in der Zeit des aufgeklärten Absolutismus,
- die Aufhebung des berühmt-berüchtigten Paragraphen 175 des Strafgesetzbuches, der in der Bundesrepublik noch bis zum Ende der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts in Kraft war, in vielen anderen Ländern aber in je eigener Formatierung immer noch gültig ist,
- die rechtliche Gleichstellung der Frauen,

um nur drei markante Vorgänge kurz anzutippen. Die Tabus von früher sind die Möglichkeiten von heute. So könnte man manche Geschichtsströmungen, durch die virtuelle Lebensmöglichkeiten zur Verwirklichung drängten, zusammenfassen.

Die Gegenwart soll damit aber *nicht* – ich will das ausdrücklich betonen, obwohl es mir selbstverständlich erscheint – zum Höhepunkt einer unaufhaltsamen Fortschrittsbewegung stilisiert werden. Das wäre das Ende jeglicher Erziehung zum alternativen Denken! Nein, es geht im Gegenteil

<sup>12</sup> Psychohistorisch erinnert dieser Verlauf an Woodrow Wilson, 28. Präsident der Vereinigten Staaten von 1913 bis 1828, der die Welt befrieden wollte (*14. Punkte*) und damit realpolitisch völlig gescheitert ist.

<sup>13</sup> Das bewusste Registrieren persönlich-subjektiver Komponenten, auch und gerade von Emotionen (vgl. unten 5.) in didaktisch-inhaltlichen Analysen historisch-politischer Themen ist eine erste *differentia specifica* zur geschichtswissenschaftlich sachlichen Faktenorientierung, die freilich auch ihre Komplikationen hat. (Auf eine zweite *differentia specifica* wird im 6. Abschnitt verwiesen.)

darum, durch die in der Vergangenheit erzielten Fortschritte den Sinn für die Notwendigkeit weiterer Fortschritte zu schärfen und uneingelöste Möglichkeiten besseren Lebens bewusst zu machen.

Diese Möglichkeiten des besseren Lebens werden heutzutage tendenziell eher von Bürgerinitiativen und NGOs (nongovernmental organisations)<sup>14</sup> wahrgenommen als vom Staat und den staatstragenden Parteien. Dass auch Nichtregierungsorganisationen höchst egoistische Ziele verfolgen können und daher keinen Königsweg in die Zukunft eröffnen, ist dabei nicht zu übersehen.

Wenn wir uns an die NGOs halten, die ohne Wenn und Aber eben das vertreten, was im Kalkül der Wahl- und Nationalinteressen unterzugehen droht, ja oft mit Füßen getreten wird – ich denke dabei insbesondere an die Menschenrechte –, dann ist zumindest der Such- und Denkweg deutlich bezeichnet, den eine an Alternativen zum status quo interessierte Theorie der historisch-politischen Bildung einzuschlagen hätte. Die realpolitische Einlösung der historisch-amtlichen Sklavenbefreiung ist die gesellschaftlich-effektive Umsetzung ihres Grundgedankens, die sich von juristisch-vordergründigen Deklamationen nicht abspeisen lässt, sondern auch, ja gerade, die Abschaffung *sklavereiähnlicher* Strukturen einfordert.<sup>15</sup>

Das Denken in Alternativen löst das utopische Denken ab, das über mehrere Generationen den Diskurs der Intellektuellen und Ideologen beeinflusst hat, das aber auch gegenwärtig wieder Geltung beansprucht (Misrahi 2013). Utopien können gewiss Inhalte des historisch-politischen Lehrens und Lernens sein, aber kein curricularer geschweige denn innerer Leitfaden der historisch-politischen Bildung selbst.

Der ewige Frieden war und ist eine illusionäre Konstruktion, sowohl im religiösen Kontext („Schwerter zu Pflugscharen“) als auch in der philosophischen Reflexion (Kant). Die drastische Minderung der Waffenproduktion und des Waffenhandels stellt dagegen ein politisch zwanghaft verteidigtes Strukturelement alternativ in Frage und regt damit gleichzeitig zu der einen oder anderen Handlungsalternative an.<sup>16</sup>

#### 4. *Alternativen als Elemente des kritischen Geschichtsbewusstseins*

Kritisches Geschichtsbewusstsein ist für mich nicht die sachkundige Absicherung nach allen Seiten, sondern – ich könnte fast sagen: im Gegenteil – : kognitiv-emotionale Konflikttoleranz als Ergebnis der wiederholten Auseinandersetzung mit realgeschichtlichen und virtuellen historischen

<sup>14</sup> Unter der deutschen Bezeichnung „Nichtregierungsorganisation“ bietet Wikipedia erste Informationen.

<sup>15</sup> Ein Beleg für moderne Sklaverei, der repräsentativ ist für unzählige weitere Belege ähnlichen Inhalts, bietet eine Reportage von Fritz Schaap über Landarbeiter, in Apulien/Süditalien, die dem Elend in Afrika entfliehen wollten. Gefängnis oder Abschiebung seien „die Alternativen“ zu dieser modernen Sklaverei.

<sup>16</sup> Ein realgeschichtliches Zwischenglied zwischen Alternative und Utopie bilden die verschiedenen Projekte zur Umwandlung von Rüstungsgütern in Zivilgüter, über die im Internet Genaueres im Internet zu erfahren wäre (Suchwort *Rüstungskonversion*). Ähnliche Feststellungen gelten für Kants Utopie *Zum ewigen Frieden*, die den Alternativsinn anhand ausgewählter Aussagen stärken könnte, vgl. etwa Kants Ausführungen ebd. über Vorbedingungen des Friedens.

Alternativen, sofern sie – diese Auseinandersetzung – nicht nur flüchtig, sondern bewusst stattgefunden hat und als Denkpotehtial integriert wurde.

Wann immer –*bewusstsein* in der Umgangssprache als zweiter Teil einer Doppelbegriffs erscheint, werden Defizite und Konflikte angesprochen. Der Angeklagte habe überhaupt kein Unrechtsbewusstsein, heißt es beispielsweise. Aber das wäre nur ein Beispiel, das allein vielleicht noch nicht überzeugt. Daher weitere Beispiele: Gefordert werden in diversen Schriftstücken: Kostenbewusstsein, Krisenbewusstsein, Klassenbewusstsein, Werte- und Demokratiebewusstsein, Holocaustbewusstsein, Gesundheitsbewusstsein, Cholesterinbewusstsein (auf Margarinepackungen), Gefahrenbewusstsein (z. B. im Straßenverkehr), Globalisierungsbewusstsein, Europabewusstsein, müllvermeidendes Grillbewusstsein,<sup>17</sup> ... die Reihe kann ziemlich lange fortgesetzt werden, und sie wird jeden Tag länger; denn jede neue gesellschaftliche Problematik verlangt stürmisch nach einem Platz in unserem Bewusstsein.

Die verschiedenen Alternativen in Geschichte und Gegenwart, realgeschichtlichen und virtuellen Inhalts, verdichten sich im kritischen Geschichtsbewusstsein, so meine geschichtsdidaktische Vision, zu einem *Alternativsinn*, der geeignet sein kann, die Nachfolge des religiösen Jenseitsglaubens anzutreten oder diesen gleichsam zu erden. Der Alternativsinn setzt eine widerstandsfähige psychohistorische Spannungstoleranz voraus und bedürfte einer besonderen didaktisch-methodischen Aufarbeitung einschließlich der Mitteilung und Reflexion von dabei gemachten Lehr-Lern-Erfahrungen, die ich hier leider nicht mehr einbringen kann.

Geschichtsbewusstsein ohne Spannungstoleranz gegenüber Konflikten und Alternativen in der Geschichte ist wie Kuchen, der ohne Butter bzw. ohne Backpulver gebacken wurde: Er fällt in sich zusammen und schmeckt langweilig wie trockener Staub. Auf Belege für eine langweilige Faktenhuberei, die ja nie beendet werden kann, weil immer neue Fakten zu präsentieren sind, will ich hier verzichten, um der Diskussion keine unproduktiven Anhaltspunkte zu bieten.

Die meisten Historiker halten meines Wissens von virtuellen Alternativen nicht viel; denn es geht ja, frei nach Ranke, ums Rekonstruieren der Vergangenheit und nicht um ein Extrapolieren emanzipatorisch-normativer Ideen. Davon sollten wir uns in der Didaktik aber nicht beeindrucken lassen. Historisch-politische Bildung ist selbstverständlich nicht über Geschichtswissenschaft erhaben, sie geht aber auch nicht in dieser auf, sondern arbeitet mit eigenen „Kategorien“, die nicht auf Legitimation durch die Geschichtswissenschaft angewiesen sind.

Wenn z.B. Alexander Demandt im Duktus fachlicher Gelehrsamkeit „ungeschehene Geschichte“ thematisiert und diese jetzt „Alternativen“ nennt, dann hat das mit den hier ins Auge gefassten Alternativen als Substanz einer grundsätzlichen historisch-politischen Denkhaltung nur wenig zu tun. Sicherlich ist es anregend zu überlegen, was geschehen wäre, wenn Kaiser Konstantin die Schlacht an der Milvischen Brücke nicht gewonnen hätte (312 nach Chr.), sondern im Gegenteil: wenn er, von einem Pfeil getroffen, tot vom Pferd gefallen wäre. Sehr wahrscheinlich hätte das Christentum dann nicht den gewaltigen Aufschwung genommen, den es faktisch zu verzeichnen hatte, und diese Vermutung könnte dazu anregen, geschichtlichen oder gar weltgeschichtlichen Zufällen einen Platz im kritischen Geschichtsbewusstsein einzuräumen. Aber genau dieses Nachdenken wird bei Demandt nicht angestoßen.

<sup>17</sup> So formuliert von den Grünen in der Auseinandersetzung über Müllberge, die das Grillen im Berliner Tiergarten hinterlässt (*Der Tagesspiegel*, 18.4.2011).- Zum geschichtsdidaktischen Kontext s. Schulz-Hageleit 2002, 7. Kapitel (S. 93 ff.).

Alternatives Denken im hier entfalteten Sinn ist keine Aufforderung zum Spekulieren über die retrospektive Frage: *Was wäre geschehen, wenn...*, sondern eher ein prospektives Einbinden der Vergangenheit in Aufgaben der Zukunft.

### 5. Zur tragenden Rolle der Emotionen

Das Spiel mit den Möglichkeiten der Geschichte – denn um ein „Spiel“ im metaphorisch-literarischen Sinn handelt es sich – kann nur gelingen, wenn das Emotionale auf die eine oder andere Weise integriert wird. Das ist einerseits relativ einfach, wenn wir zum Beispiel an die inzwischen recht umfangreiche Literatur über Rollenspiele denken (ich selbst habe ja mit dieser Methode etliche Jahre konzeptionell und reell experimentiert). Die professionelle Integration der Emotionen in historisch-politischen Unterricht ist andererseits recht schwierig wenn nicht sogar unmöglich, weil alle theoretischen wie praktischen Voraussetzungen dafür fehlen, angefangen beim einseitig fachorientierten Studium, das die Reflexion über Selbsterfahrungen faktisch ausschließt, über die schulpraktische Ausbildung und die curricularen Sachzwänge bis hin zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Gefühlswelten, die ohne medienwirksame Vermarktung kaum zur Geltung kommen können.

Die Gefühle, das Emotionale, sind aber so etwas wie das kritische Alter Ego der kognitiven, intellektuellen Einsicht, der Rationalität, wie auch umgekehrt die intellektuelle Einsicht zum Alter Ego, zur Alternative, des Gefühls werden kann.<sup>18</sup>

Dass unsere rationalen, mit Wissenschaft untermauerten Einsichten Gefühle in Frage stellen können, wird als These wahrscheinlich eher akzeptiert als die umgekehrte These, dass Gefühle wie eine Art alternative Kontrollinstanz gegenüber der Rationalität fungieren können. Aber so ist es meiner Erfahrung nach, so kann es zumindest sein.

Der kritische Rückblick auf die eigene Bildungsgeschichte liefert mir erste Bestätigungen für die Aufwertung des Gefühls als kritischen Gegenspieler von Rationalität und Wissenschaft. Jahrelang war mir unbehaglich zumute, wenn wortreich-elegante, sachlich scheinbar unanfechtbare Definitionen und Explikationen zum Geschichtsbewusstsein als maßgeblicher Kategorie der Geschichtsdidaktik publiziert wurden. Heute kenne ich den Grund: Mein Geschichtsbewusstsein – und nicht nur meins! – war gleichsam „vergiftet“, ohne dass ich das mentale Gift als solches erkannt hätte.<sup>19</sup>

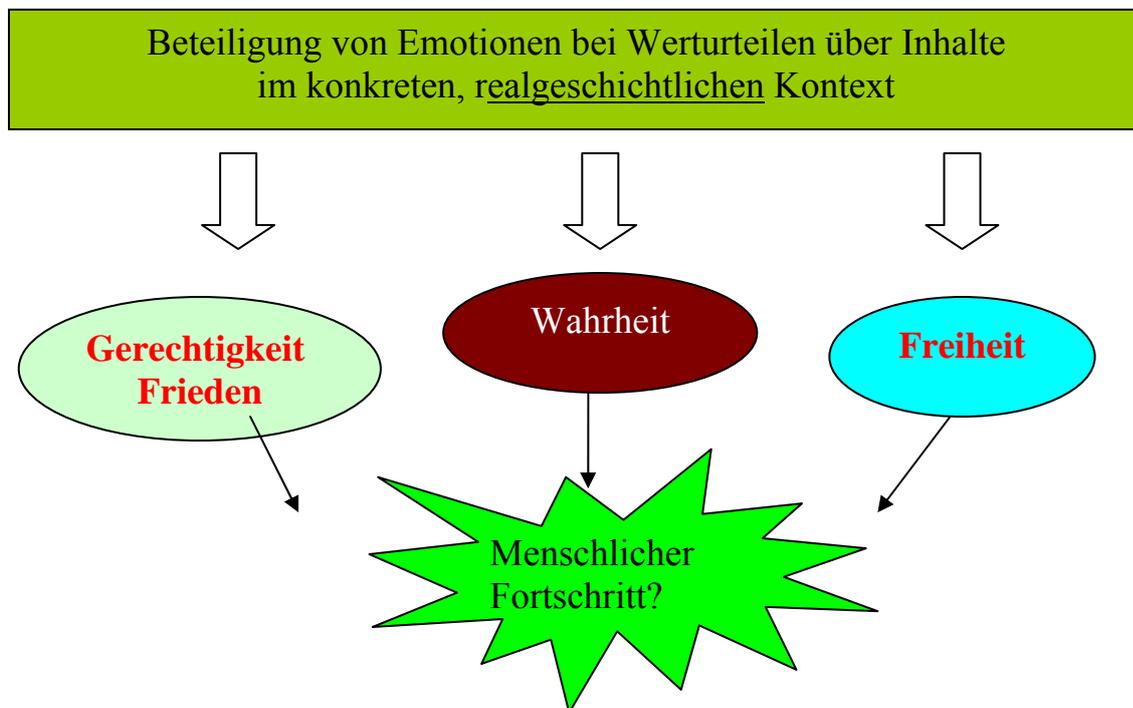
Lebensgeschichtlich induzierte Selbsterkenntnisse können natürlich nicht eins zu eins in Didaktik übersetzt werden. Aber sie berechtigen und ermutigen dazu, dem Wahlspruch der Aufklärung, *Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen* (Kant), eine moderne Variante anzufügen, nämlich: *Habe Mut, auf dein eigenes Gefühl zu achten*. Diese Aufforderung macht auf

<sup>18</sup> Heft 1/2011 der *zdg* (zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften) ist dem Rahmenthema Emotionen gewidmet. Mein Beitrag dort ist dem „Verhältnis zwischen Verstand und Gefühl in der historisch-politischen Bildung“ gewidmet.

<sup>19</sup> Eine Veröffentlichung über die sogenannten „Schwarzen Hefte“ von Martin Heidegger mit dem Titel *Das vergiftete Erbe* (Assheuer 2014) passt vorzüglich in diesen Gedanken, der an anderer Stelle genauer zu begründen wäre.

allen Klassenstufen und in den verschiedensten Lehr-Lern-Situationen Sinn, was aber nicht heißt, dass die Befindlichkeiten wie in manchen Begegnungsgruppen routinemäßig thematisiert werden sollen. Das Achtgeben auf den sozial-emotionalen Kontext unseres Unterrichts ist ein Strukturelement unserer Erziehungshaltung, das vor allem dann zur Anwendung kommen kann, wenn Werturteile und lebensweltliche Einstellungen herausgefordert und besprochen werden, denken wir an kontroverse Themen wie die Kreuzzüge oder überhaupt an die Rechtfertigung von Kriegen mit religiösen Motiven. In derartigen Konstellationen fordert das *Wie* des Unterrichts, Gesprächshaltung, Stimmung und Kommunikation unsere Unterrichtskompetenz zum Nachdenken über Alternativen auf.

Ich bin darauf in einem Text zur Frage von Werturteilen im Geschichtsunterricht genauer eingegangen und möchte die Erörterung der Problematik daher an dieser Stelle beenden;<sup>20</sup> auf einer Graphik kann aber die Thematik zusammenfassend noch vor Augen geführt werden.



<sup>20</sup> Der Beitrag ist in dem Sammelband über *Alternativen in der historisch-politischen Bildung*, der hier vorgestellt wird, abermals abgedruckt. Er enthält einen Abschnitt über das eigene Wertgefühl als *einen* Referenzrahmen für Werturteile über Geschichtliches. Dieser subjektiv-persönliche Referenzrahmen ist auf Verständigung, Respekt und Dialog angelegt (*So geht es mir damit, wie geht es dir damit?*) und darf nicht verabsolutiert werden.

## 6. Methodisch-kommunikative Alternativen<sup>21</sup> und die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrerin und des Lehrers

Ein Gegengewicht zu einer Unterrichtsvorbereitung, die vor allem amtlich-curriculare Vorgaben umzusetzen sucht, sei es im Hinblick auf bestimmte Stoffe oder Inhalte, sei es im Hinblick auf die seit einiger Zeit verordneten „Kompetenzen“, ist die Reflexion über kommunikative Strukturen und Unterrichtsformen, die geändert werden können und geändert werden müssen, wenn das bis dahin gültige unterrichtspraktische Bedingungsgefüge lebendiges Lernen offenbar eher behindert als fördert.<sup>22</sup> Das Bewusstsein für die kommunikativ-methodische Seite des Unterrichts als Alternative besonderer Prägung ist die *differentia specifica* zu einem Geschichtsunterricht, der sich vorwiegend oder sogar ausschließlich an der Geschichtswissenschaft orientiert, ungeachtet aller Überschneidungen, die es praktisch immer gibt. (Alternatives Denken und Recherchieren erhebt sich selbstverständlich nicht über den Stand der Forschung, sondern flankiert diesen kollateral.)

Wichtig in diesem Feld des alternativen didaktischen Denkens und Handelns sind die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren jeweiligen persönlichen und berufsspezifischen Qualifikationen. Die didaktische Leitvorstellung der „Subjektorientierung“ gilt daher in der hier entwickelten Perspektive nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch, ja in erster Linie, für die Lehrerinnen und Lehrer.<sup>23</sup> Wer keinen Sinn hat für das Spiel der Möglichkeiten in Geschichte und Geschichtsunterricht hat, wer daran weder unterrichtspraktisch noch intellektuell-inhaltlich Freude und Interesse entwickeln kann, der sollte schlicht und einfach andere, eigene und insofern auch „alternative“ Wege einschlagen. Nicht alle, aber doch viele Wege führen nach Rom, ins kritische Geschichtsbewusstsein, das wir Lehrerinnen und Lehrer nicht nur lehren, sondern auch, ja vor allem, verkörpern oder zumindest verkörpern sollten, was alles in allem wohl wichtiger ist als die professionelle Belehrung.

Hier noch einige punktuelle Anregungen zum Einsatz methodisch-kommunikativer Alternativen, die durch praxiserfahrene Kolleginnen und Kollegen sicherlich ergänzt, wenn nicht sogar konzeptuell werden können

---

<sup>21</sup> In einem kurzen einleitenden Statement habe ich darauf hingewiesen, dass selbstverständlich auch ein akademischer „Vortrag“ seine methodisch-kommunikativen Alternativen hat: freies Sprechen mit oder ohne Stichworte, freies Sprechen anhand einer vorgegebenen Bilderfolge, Vorlesen eines vorformulierten Textes u.a.m. Situative Voraussetzungen, Ziele und Vorlieben (bzw. Kompetenzen) des Vortragenden sind Faktoren der jeweiligen Entscheidung. Entsprechendes gilt auch für Lehr- und Informationsveranstaltungen mit ihren je eigenen Grundstrukturen.

<sup>22</sup> Zu überprüfen sind immer wieder die Unterrichtsvoraussetzungen etwa im Bereich der Sprachkompetenzen, des Führungsstils, der Sitzordnung sowie Arbeitstechniken und -gewohnheiten, bevorzugte Medien u.a.m.

<sup>23</sup> Ausführlicher dazu 17. Kapitel in: *Alternativen ...* (2014).

- Die Rollenverteilung des Lehr-Lern-Verhältnisses wird umgedreht: Schülerinnen und Schüler stellen dem Lehrer/der Lehrerin Fragen in einem inhaltlichen Rahmen, der vorab verabredet werden muss, wenn die „Alternative“ mehr als ein Jux werden soll (Unterrichtsstoff abfragen? Sach- und Suchgebiete oder Medien festlegen?).<sup>24</sup>
- Der gelegentliche Rollentausch kann systematisiert werden: Schülerfragen, ja sogar Schülerinteressen können zum „konstitutiven Element“ des Geschichtsunterrichts gemacht werden, wie Brigitte Dehne aufgezeigt und praktiziert hat. (Leider ist dieser Vorstoß m.W. nicht fortgesetzt und ausgebaut worden.)
- Wir versuchen, leibhaftige Erfahrungen als Erkenntnismittel zu nutzen und damit Alltagsgeschichte zu verlebendigen:<sup>25</sup>
  - ▶ Leben ohne elektrisch Licht – Wie war das? (Dafür eignen sich „natürlich“ nur die Wintermonate, wenn der Morgen noch dunkel ist.)
  - ▶ Leben ohne Uhr, Auto, Fahrrad – Wie ging das überhaupt?
  - ▶ Leben ohne Facebook, SMS, Apps / WhatsApp, Telefon usw. (Für diese Selbsterfahrung im Dienst des kritischen Geschichtsbewusstseins empfehlen sich Beobachtungsaufgaben.)
  - ▶ Leben in der Stille: für einige Minuten nichts sagen... Wer bricht zuerst das Schweigen?<sup>26</sup>
  - ▶ Leben im existenziellen Stoffwechsel mit der Natur, der das abzuringen wäre, was heutzutage verpackt der Supermarkt anbietet.

Die komplementäre Alternative zum kritischen Geschichtsbewusstsein (vgl. oben 4. Abschnitt) ist *das kritische Gegenwartsbewusstsein*. Auch die letzten scheinbar läppischen Beispiele verweisen auf diese Dimension.

### 7. Zur Idee einer curricularen Alternative

Inhaltliche Alternativen zum ereignisgeschichtlichen, chronologisch formatierten Geschichtsunterricht sind didaktisch-theoretisch vielfach ins Auge gefasst und sogar ausformuliert worden,<sup>27</sup> aber sie haben sich nirgends, so weit ich weiß, zu einer curricularen Alternative entwickelt, von einer amtlichen Bestätigung ganz zu schweigen. Der einzige Vorstoß in dieser Richtung waren

<sup>24</sup> Zahlreiche unterrichtspraktische Anregungen für die Verstärkung von Kreativität im Geschichtsunterricht kommen von Birgit Wenzel.

<sup>25</sup> Heft 11/2000 der Zeitschrift GWU (*Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*) war dem Thema „Geschichte erfahren“ gewidmet. Vgl. auch *Anhang* über weitere Möglichkeiten.

<sup>26</sup> Der sachlich-informative Hintergrund dieses kleinen Simulationsexperiments wird u.a. durch das Schweigegebot mancher Mönchsorden gebildet, denken wir u.a. an die *Trappisten* (vgl. etwa im Internet *Kloster Engelszell* in Österreich an der Donau). Die kognitiv-emotionale Erfahrung trägt möglicherweise dazu bei, das ununterbrochene Lautsprecher-Gedröhne der Gegenwart bewusst zu machen und damit – hoffentlich – kritisch in Frage zu stellen.

<sup>27</sup> Erinnert sei hier nur an die Konzeptionierung eines „problemorientierten“ Geschichtsunterrichts sowie an den Ansatz „Gegenwartsbezüge“ und Erfahrungen bewusst in den traditionellen Geschichtsunterricht zu integrieren.

die eingangs kurz erwähnten Hessischen Rahmenrichtlinien, die damals, in den 70er Jahren, aber in den Stolpersteinen einer konservativen Bildungspolitik hängen geblieben sind.<sup>28</sup>

Ohne eine curricular-organisatorische Alternative für den Geschichtsunterricht vor Augen hinkt die Geschichtsdidaktik atemlos und ängstlich dem politischen Etikettenaustausch hinterher, der die Bildungslandschaft in kurzen Abständen durcheinander bringt.

Ich kann hier abschließend nur andeuten, was mir persönlich vorschwebt; eine diskursfähige Lehrplan-Alternative bedürfte eines umfassenden Projekts, das einer allein gar nicht in Angriff nehmen sollte.

Meine alternative Lehrplan-Idee – es ist, wie gesagt, nicht mehr als eine unausgereifte Idee – könnte genannt werden: *historische Gesellschafts- und Lebenskunde*; sie würde den Orientierungsbedürfnissen und Orientierungsnotwendigkeiten der Heranwachsenden verstärkt Rechnung tragen. Ein curricular roter Faden würde sich durch eine Reihe von Schlüsseldaten und Bildungsinhalten ergeben, die mit Gesellschafts- und Lebensthemen der Gegenwart diskursiv zu verzahnen wären.<sup>29</sup>

Ein aktuell relevantes Schlüsseldatum ist für mich beispielsweise die sogenannte *Bill of Rights* von 1689, die die Rechte des Parlaments gegenüber dem englischen König stärkte und die Entwicklung der Menschenrechte vorantrieb. Ein anderes Schlüsseldatum der Weltgeschichte ist für mich der 1. Januar 1863. An diesem Tag trat die *Emanipation Proclamation* in Kraft, die Sklavenbefreiung, deren radikal-effektive Durchsetzung uns immer noch aufgegeben ist. Am 28. August 1963, hielt Martin Luther King seine berühmte Rede gegen die Rassendiskriminierung („Ich habe einen Traum“). Dieses Datum versieht das Verlangen nach Gerechtigkeit und sozialem Frieden mit realgeschichtlichem Stoff (freilich auch realgeschichtlich mit unausweichlichen Enttäuschungen) und ist damit eine Keimzelle des emanzipatorischen Denkens im kritischen Geschichtsbewusstsein.

Zu den Bildungsinhalten, die einem alternativem Lehrplan Rechnung trügen, würden in meiner Vorstellung auch ausgewählte Personen gehören, die zur Verwirklichung von Menschenrechten beigetragen, in Demokratie- und Befreiungsbewegungen eine Rolle gespielt sowie die *diversity* von Lebensstilen einschließlich geschlechtlicher divergenter Orientierungen bewusst gemacht haben, oft um den Preis erheblicher Risiken für Leib und Leben.

Einer Heroisierung und Idealisierung der Geschichte soll damit nicht das Wort geredet werden. Auch die üblen Seiten der Geschichte müssten politisch konfrontativ bewusst gemacht werden, aber es ist hier nicht der Ort und die Zeit, das genauer darzulegen.

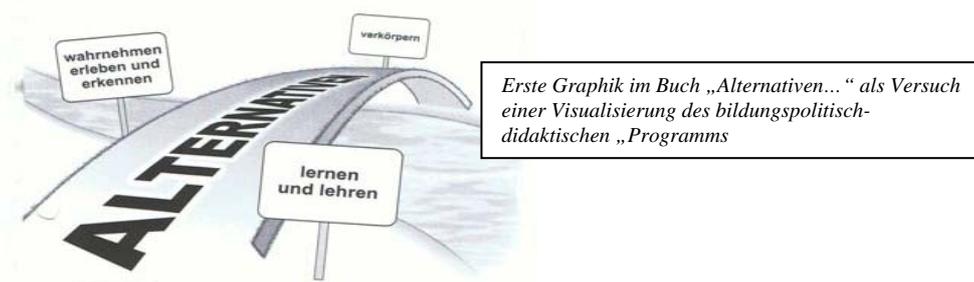
---

<sup>28</sup> Inzwischen hat sich ohne großes Polit-Tamtam ein allmählicher Wandel vollzogen, der die Geschichte als konfliktrichtige Abfolge von national-staatlichen Ereignissen durch eine profilierte Problem- und Strukturorientierung ersetzt, etwa durch sog. Längsschnitte. Das müsste anhand neuer Curricula, wenn sie denn zur Diskussion stehen, im Einzelnen analysiert und referiert werden.

<sup>29</sup> Einen ersten Versuch in dieser Richtung habe ich 2004 unternommen (III. Teil, 4. Kapitel, S. 250 ff.: *Eckdaten und Lebensthemen*).

In Verbindung mit allgemeinen pädagogischen Zielen und enger gefassten Zielen der Sozialkunde verweist das Thema der historisch-gesellschaftlichen und politischen Alternativen grundsätzlich auf die multifaktorielle **Kompetenz mit Alternativen leben zu können**. Das ist so einfach nicht, wie der Alltag vor allem in unseren Städten, aber auch unser persönlicher Alltag täglich zeigt.

Das intellektuell-emotionale „Verkörpern“ von Alternativen ist ein langer Weg mit stets unsicherem Ergebnis, wie diese Illustration darzustellen sucht; sie bildet den visuellen Einstieg in das Buch, auf das ich heute aufmerksam machen wollte. Und damit möchte ich schließen.



#### 8. Eine Schlussbemerkung zum Thema im entwicklungspsychologischen und psychohistorischen Rückblick (Nachtrag)

Die Fähigkeit „eine alternative Wirklichkeit“ innerlich zu schaffen, entwickelt sich lernpsychologisch im 2. Lebensjahr, wenn beispielsweise das Kind einen Bauklotz nimmt und mit diesem wie mit einem Auto spielt.<sup>30</sup> Das symbolische Spiel als Ursprung des Denkens ist eng verbunden mit der Sprachentwicklung und dem Entstehen der Selbst-Bewusstheit.

Wenn das Entstehen des alternativen oder, wie die Psychologen sagen würden, des „symbolischen“ Denkens erheblich gestört ist, warum auch immer, im Extremfall durch Traumatisierung oder totale Vernachlässigung, dann hat die schulische Erziehung zum alternativen Denken, wie es hier ins Auge gefasst wurde, nur unzureichende Voraussetzungen, was ein pädagogisches Engagement selbstverständlich nicht ausschließt, im Gegenteil.

Oft verbinden sich Störungen im frühen Kindesalter und Störungen des emotional gestützten Denkens durch Gesellschaftsstrukturen auf fatale Weise, wie an meiner Generation, der Kriegskinder-Generation, vielfach nachgewiesen werden kann.

Das Lehren und Lernen alternativen Denkens und Verhaltens hatte weder in der Zeit des nationalsozialistischen Vernichtungskriegs noch im Kalten Krieg – insgesamt ein halbes Jahrhundert! – eine psychohistorisch reale Chance. Ostermärsche und Protestdemonstrationen gegen den sog. Nato-Doppelbeschluss mobilisierten zwar hunderttausende Menschen, ja zeitweilige mehr als eine Million (Bonn, 1983); das änderte aber nichts an der militärischen Konfrontationspolitik, die ja gegenwärtig wieder fröhliche Urständ feiert.

Insofern habe ich mit der vorliegenden Abhandlung nachgeholt (bzw. bekräftigt), was lange Zeit nicht deutlich genug zur Geltung kommen konnte, auch und gerade im Bereich der historisch-politischen Bildung.

Ein Zeitalter des flexibel-offenen historisch-politischen Denkens scheint aber auch gegenwärtig nicht in Sicht zu sein; denn die Welt sitzt ziemlich fest im Griff paranoider

<sup>30</sup> Ausführlicher dazu sowie zu den Vorstufen dieses alternativen bzw. symbolischen Denkens Hobson 2014

Denkstrukturen, die materiell eben jene Strukturen verstärken, die eigentlich verringert werden müssten – vor allem in der Aufrüstung, dem lukrativen Geschäft mit dem Töten (Waffenhandel) und den damit vernetzten neoliberalen Dogmen, die alle alternativen Reformansätze, u.a. in der Wirtschaft, marginalisieren oder gar ganz verdrängen.

Umso wichtiger ist es, Alternativen besseren Lebens vor Augen zu haben, individuell und kollektiv, historisch und gegenwärtig.

(Ein Anhang mit weiteren Hinweisen auf Zielperspektiven und Kompetenzen sowie mit einigen Materialien zur Geltung des Begriffs Alternative in der Öffentlichkeit wurde ins persönliche Archiv des Autors verbannt. Bei Bedarf bitte anfordern!)

## Literaturverzeichnis

*Arbour, Louise*: Entmachtet die Großmächte (über eine Alternative zu den UNO-Strukturen des 20. Jahrhunderts). In: *Die Zeit*, 14. 11. 2014.

*Assheuer, Thomas*: Das vergiftete Erbe (über Heideggers „Schwarze Hefte“). In: *Die Zeit* 13. März 2014.

*Bald, Detlef / Wette, Wolfram* (Hrsg.): Alternativen zur Wiederbewaffnung. Friedenskonzeptionen in Westdeutschland 1945-1955. Klartext, Essen 2008.

*Brauer, Juliane / Lücke, Martin*: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. V & R unipress, Göttingen 2013 (Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig, Bd. 133).

*Broder, Henryk M.*: Diktatur der Alternativlosigkeit. In: *Der Tagesspiegel*, 31. 8. 2013.

*Chakraborty, Aditya*: Economic took real batterings after the financial crisis, but universities refuse to teach alternative views. It's as if there is only one way to run economy. In: *The Guardian Weekly* 16. 5. 2014.

*Dehne, Brigitte*: Schülerfragen als konstitutives Element des Geschichtsunterrichts. In: *GWU* (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht) Heft 11/2000.

*Demandt, Alexander*: Maxentius siegt an der Milvischen Brücke. Alternativen zur Constantinischen Wende. In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*. Heft 1/2014, S. 5-21.

*Friedrich der Große*: Das Politische Testament von 1752. Aus dem Französischen übertragen von Friedrich von Oppeln-Bronikowski und mit einem Nachwort versehen von Eckhard Most. Philipp Reclam jun., Stuttgart 1987.

*Hobson, Peter*: Die Wiege des Denkens. Soziale und emotionale Ursprünge symbolischen Denkens. Psychosozial-Verlag, Gießen 2014.

*Kant, Immanuel*: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf (1795). Hrsg. von Rudolf Malter. Philipp Reclam Jun., Stuttgart 1984.

*Lakshmi, Rama*: India's self-appointed ‚Ban-Man‘. In: *The Guardian Weekly* 18.07.2014.

- Lehming, Malte*: Lieber keine Alternative. Das Grundgefühl unsere Zeit lautet: Es soll bleiben, wie es ist. In: *Der Tagesspiegel*, 3. Juni 2014.
- Meier, Christian*: Die Ohnmacht des allmächtigen Dictators Caesar. Drei biographische Skizzen. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1980.
- : Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte. Siedler, Berlin 1993.
- Melhem, Hisham*: Die Barbaren sind unter uns [über den Zusammenbruch der arabischen Welt]. In: *Die Zeit* 20. November 2014.
- Misrahi, Robert*: Leviathan und Garten. Der Utopie die Wirksamkeit zurückgeben. Eine bessere Welt ist möglich. In: *Lettre - international* Nr. 103 (Winter 2013), S. 33-42.
- Mittelweg 36* (Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung), Heft April/Mai 2015 mit dem Rahmenthema: Affekte regieren.
- Reemtsma, Jan Philipp*: Folter im Rechtsstaat? Hamburger Edition, Hamburg 2005.
- Schaap, Fritz*: Hoffnung der Sklaven. Die Tomatenernte in Italien wird weitgehend von der Mafia kontrolliert. Ein Gewerkschafter aus Kamerun stellt sich ihr entgegen. In: *Die Zeit*, 20. November 2014.
- Schulz-Hageleit, Peter*: Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens. Peter Lang, Frankfurt a. M. 2002.
- : Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Centaurus, Herbolzheim (jetzt Freiburg) 2004.
- : Zur emanzipatorischen Kraft von Emotionen. Denkanstöße zum Verhältnis von Verstand und Gefühl in der historisch-politischen Bildung. In: *zdg* Heft 1/2011, S. 10-27.
- : Werturteilsbildung und Urteilskompetenz. In: Anne Lützelberger und Deborah Mohr (Hrsg.): Politisch-historische Urteilskompetenz in Theorie und Praxis. Beiträge zu einer aktuellen fachdidaktischen Diskussion. Hohengehren, Schneider Verlag 2011.
- : Alternativen in der historisch-politischen Bildung. *Mainstream der Geschichte: Erkundungen – Kritik – Unterricht* [alte und neue Beiträge]. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2014.
- Schumacher, Ernst Friedrich*: Small is beautiful. Economics as if People mattered. New York und London, Harper Perennial 1973 (deutsch 1974: Die Rückkehr zum menschlichen Maß. Alternativen für Wirtschaft und Technik).
- Smith, David*: Ramphele quits party politics. In: *The Guardian Weekly*, 18. 07. 2014
- Stäheli, Urs*: Entnetzt Euch! Praktiken und Ästhetiken der Anschlusslosigkeit. In: *Mittelweg 36*, Heft August/September 2013.
- Wenzel, Birgit*: Kreative und innovative Methoden im Geschichtsunterricht. Geschichtsunterricht einmal anders. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2010.