

Einleitung

Historisches Lernen macht Geschichte

Das Lernen aus der Geschichte war und ist allgegenwärtig: Kriege werden in seinem Namen geführt, aber auch Frieden und Versöhnung aus historischen Erfahrungen und Einsichten heraus begründet. Tatsächliche oder vermeintliche Lehren der Geschichte fließen in Staatsverfassungen und internationale Organisationen ein, prägen Gesetze, begründen Besitzansprüche, nähren Leidenschaften, mahnen zur Mäßigung, motivieren aber auch Massenmorde bis hin zu Genoziden oder werden umgekehrt als Appell zu deren Verhinderung beschworen. Lang ist die Liste menschlicher Entscheidungen, Unterlassungen, Taten und Untaten, die unmittelbar zeitgenössisch oder im Rückblick mit dem Lernen aus der Geschichte in Verbindung gebracht wurden.¹

Was glaubten Menschen in politischen Entscheidungssituationen praktisch aus der Geschichte lernen zu können? Und welche konkreten Konsequenzen hatte dieses Bemühen für ihr Handeln und die daraus erwachsenden Folgen? Diesen beiden Fragen wird dieses Buch anhand von vierzehn exemplarischen Fällen von der Antike bis an die Schwelle zum 21. Jahrhundert nachgehen. Damit ist auch bereits ausgesprochen, was dieses Buch *nicht* bietet: eine Beantwortung der Frage, was heute aus der Geschichte abzuleiten wäre, um bestimmte Gegenwartsprobleme zu lösen. Dass ich hier bewusst keine historisch argumentierende Politikberatung mit direktem Anwendungsbezug versuche, ergibt sich nicht aus einem Desinteresse gegenüber den drängenden Fragen unserer Zeit. Es ist vielmehr Ausdruck der Vorsicht und der Hoffnung, dass vielleicht gerade der Verzicht auf aktualitätsbezogene Orientierungsansprüche Erkenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen des praktischen Lernens aus der Geschichte erlaubt, die unter dem Druck und in der Hitze von Gegenwartsfragen kaum zu erreichen wären. Vorsicht ist geboten, denn allzu oft haben sich Menschen geirrt, wenn sie in der Geschichte Rat suchten – selbst gemessen an ihren eigenen Absichten und Zielen.² Davor schützte die Aufrichtigkeit und Ernsthaftigkeit der Lernbereitschaft nicht immer – und auch die Fachkompetenz von Historikern macht sie nicht automatisch zu guten politischen Ratgebern.

Geschichte schärft den Blick von Menschen auf ihre jeweilige Gegenwart nicht notwendigerweise, sie kann ihn auch begrenzen, vernebeln und radikalisieren – mit bedenklichen Konsequenzen bis hin zum Realitätsverlust. Oft genug wurde Geschichte überdies »als Waffe« eingesetzt, wie es Edgar Wolf-
rum treffend formuliert hat.³ Vielfach dürfte den politischen Akteuren selbst nicht bewusst gewesen sein, ob sie historische Herleitungen und Analogien tatsächlich einsetzten, um eine aktuelle Situation besser zu verstehen (»diagnos-tisch«), oder ob es vielleicht doch eher darum ging, bereits getroffene Ent-scheidungen zu legitimieren (»rhetorisch«).⁴ Dies galt auch für Vertreter der Geschichtswissenschaft, wenn sie gefragt oder ungefragt in ihrer fachlichen Rolle politische Empfehlungen abgaben. Ein Beispiel war das flammende und dezidiert historisch argumentierende Plädoyer des prominenten Fachvertreters Friedrich Meinecke für den Kriegseinsatz im Jahr 1914, den er als eine aus der deutschen Geschichte seit den Befreiungskriegen gegen Napoleon abzuleitende Notwendigkeit präsentierte.⁵ Der sicherste Weg, sich politischer (Selbst-)Instrumentalisierung solcher Art zu entziehen oder zu vermeiden, unter dem Deckmantel von Wissenschaft Politik zu treiben, besteht für His-toriker zweifellos darin, gar keine Lehren für das Hier und Heute auszuspre-chen – am besten durch das tiefe Abtauchen in Spezialforschung, für die sich außerhalb eines engen Kreises von Spezialisten kein Mensch interessiert.⁶ Wer sich weltvergessen im Elfenbeinturm den Details merowingerzeitlicher Paläo-grafie widmet, verfällt nicht so leicht dem Risiko, aus der eigenen professio-nellen Rolle heraus Kriegsrhetorik zu produzieren oder bei der Formulierung menschenfeindlicher Ideologien zu assistieren.

Der Verzicht auf einen gegenwartsbezogenen Lernanspruch zugunsten einer Betrachtung des Lernens aus der Geschichte als einer wirksamen Kraft *in der Geschichte* hat allerdings einen Preis: Die Geschichtswissenschaft kann sich der Frage, was denn aus der Geschichte gelernt werden solle, wohl nie vollständig entziehen, ohne den Eindruck der Pflichtvergessenheit zu hinter-lassen.⁷ Mehr noch dürfte dies für das geschichtswissenschaftliche Teilgebiet der Geschichtsdidaktik gelten, die ja das »Lehren« mit dem griechischen *di-dáskein* schon im Namen trägt. Gesellschaften erwarten von der historischen Forschung berechtigterweise Orientierung in ihrer Gegenwart, was der Di-daktiker Karl-Ernst Jeismann treffend als »Geschichtsbegehrten« charakteri-siert hat.⁸ Neben dem Wunsch nach einer Positionsbestimmung im Gefüge der Zeiten liegt darin auch die Hoffnung darauf, dass wissenschaftlich ab-

gesicherte Historie zumindest Anhaltspunkte dafür geben kann, wie eine Gesellschaft ihre Ziele bestimmen soll und welchen Kurs sie einschlagen muss, damit sie diese Ziele erreicht. Es geht dabei um ein kaum zu entwirrendes Knäuel der Fragen ›Wo kommen wir her?‹, ›Wie sehen wir uns selbst?‹ und ›In welche Zukunft gehen wir?‹.⁹ Historiker dürfen solche Orientierungswünsche nicht ignorieren – und würden doch ihrer Gesellschaft einen schlechten Dienst erweisen, wenn sie ihr eine gesicherte Fahrinne historisch fundierter Handlungsempfehlungen vorgaukeln würden, wo doch tatsächlich vor allem Untiefen und Strudel sind. Aber wie könnte ein Kurs zwischen Skylla und Charybdis aussehen, zwischen der vorsichtigen Verweigerung handlungsorientierter Lektionen der Geschichte einerseits und oberflächlichen oder naiven Belehrungen andererseits, die Scheingewissheit erzeugen und vielleicht mehr Schaden als Nutzen nach sich ziehen?

Bei einer Kursbestimmung können vielleicht Überlegungen helfen, die der deutsche Historiker Thomas Nipperdey 1972 in seinem Aufsatz *Über Relevanz* formuliert hat. Dies geschah wahrscheinlich nicht zufällig in der Zeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, die schon im Titel Forschung und Vermittlung zusammenführt. Nipperdey reagierte in der Reformstimmung der 1970er Jahre auf den verbreiteten Vorwurf, die Befassung mit Geschichte sei irrelevant, da sie in ihrer Rückwärtsgewandtheit die Gesellschaft nicht voranbringen könne. Seine Position lässt sich aber aus diesem Debattenkontext lösen und kann auch heute noch Geltung beanspruchen: Man könne durchaus die Erfahrungen der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft nutzbar machen, wenn auch nicht als konkrete Handlungsanleitungen. Die Befassung mit historischen Problemen und Prozessen vermittele vielmehr ein Gespür für das, was Nipperdey den »Spielraum des Möglichen« nennt. Geschichte lenke unter anderem heilsame Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass Absichten und Wirkungen menschlichen Handelns vielfach auseinanderdriften können. Je mehr und je engagierter wir es dagegen darauf anlegen, Geschichte als »Vorgeschichte« des Hier und Jetzt an gegenwärtige Interessen zu binden und aus ihr konkrete Handlungsanleitungen abzuleiten, desto weniger werden uns Nipperdey zufolge solche Anleitungen bei der Bewältigung anstehender Herausforderungen tatsächlich helfen. Zugespitzt formuliert müssen wir auf das Lernen verzichten, um lernen zu können – in Nipperdeys Worten:

» Nur wer sich, indem er vom Lernenwollen gerade absieht, der Fülle der wesentlichen Phänomene der Vergangenheit zuwendet, wird zu Ergebnissen kommen, von denen wir im eben beschrieben Sinne vielleicht etwas lernen können.«¹⁰

Die Erkenntnis der »Diskrepanz zwischen Absichten und Verwirklichungen« menschlichen Handelns führt Nipperdey zufolge dazu, dass Ideologien ihre Macht verlieren und »Handlungsprogramme relativiert« werden: Wer studiere, wie frühere politische Strategien und Heilsversprechen die von ihren Verkündern ausgegebenen Ziele verfehlt hätten, der neige dazu, Vorsicht walten zu lassen, wenn er in der eigenen Lebenszeit auf Zukunftsvisionen und zugehörige Umsetzungspläne vertrauen solle.¹¹ Das entscheidende Lernergebnis war für ihn also Skepsis.¹² Auch wenn Nipperdey das nicht ganz wörtlich ausgesprochen hat, drängt sich beim Lesen seiner Ausführungen von 1972 die Annahme auf, dass er in dieser Skepsis eine für die Demokratie lebensnotwendige Grundhaltung sah. Genau dadurch setzte er sich in einen scharfen Gegensatz zu jenen Zeitgenossen, die den ungebrochenen Glauben an die großen gesellschaftspolitischen Fortschrittsprojekte der 1970er Jahre zum Kern ihres demokratischen Projekts gemacht hatten. Diese hätten – über den möglichen Vorwurf einer als Skeptizismus getarnten konservativen Gesellschaftspolitik hinaus – natürlich mit Recht antworten können, dass mit dem Gestus der Hinterfragung allein keine konstruktive demokratische Willensbildung möglich sei.¹³ Skepsis mag sich im Raum der Politik kontraproduktiven oder ideologisierten Problemlösungen entgegenstellen, löst aber selbst kein einziges Problem. Sie muss konsensbezogen und konstruktiv ergänzt werden.

Es überrascht vor dem Hintergrund von Nipperdeys skeptischer Grundhaltung nicht, dass er betonte, Geschichte könne »die Frage, was wir tun sollen«, nicht »beantworten«, auch wenn er an anderer Stelle von einer »Aufhellung der Gegenwart« spricht.¹⁴ In einer sicherlich unvollkommenen Analogie zur Physik könnte man sagen, dass Nipperdey so etwas wie die ›Heisenberg'sche Unschärferelation der Geschichte‹ formuliert hat: Je präziser wir uns mit einer historischen Situation befassen, desto weniger relevant wird sie für unsere Gegenwart, je mehr wir jedoch gegenwartsbezogene Relevanz hineinlesen wollen, desto unschärfer werden vor unseren Augen ihre zeitgenössischen Besonderheiten, desto weniger geschichtswissenschaftlich betrachten wir sie. Der Vergleich sei durch Stephen Hawkings knappe Definition der physikalischen Unschärferelation erläutert: »Je genauer man die Position eines Teil-

chens zu messen versucht, desto ungenauer lässt sich seine Geschwindigkeit messen, und umgekehrt.«¹⁵

Dass der vergleichende Blick in ferne Wissenschaftsdisziplinen wie die Physik helfen kann, den spezifischen Charakter des historischen Lernens besser zu verstehen, mag auch ein weiteres Beispiel vor Augen führen: Der Wissenschaftstheoretiker Karl R. Popper vermochte es wie wohl kaum ein weiterer Denker, die Welt der Naturwissenschaften und die Sphären der Geschichte und Politik aufeinander zu beziehen. Er war schon in den 1950er Jahren zu einer ähnlichen Einschätzung wie Nipperdey gelangt, indem er das Lernen aus der Geschichte vorwiegend durch Negation bestimmte: Nicht positive Gesetze der Gesellschaftsentwicklung sollten aus den Erfahrungen der Vergangenheit abgeleitet werden, stattdessen gehe es um »Gesetze, die den Aufbau gesellschaftlicher Einrichtungen begrenzen«.¹⁶ Stärker noch als bei Nipperdey ist es in dieser Sichtweise also nicht das Mögliche, sondern das Unmögliche, was aus der Geschichte gelernt werden kann. Dieses Verständnis von historischem Lernen hängt mit Poppers Grundauffassung von Wissenschaft, vor allem von Naturwissenschaft, zusammen: Erkenntnis wird demnach dadurch erreicht, dass die Wissenschaft Theorien formuliert, die sie dann durch das »Testen« an der beobachteten Realität zu widerlegen (»falsifizieren«) und durch bessere zu ersetzen sucht. Endgültig beweisbar beziehungsweise »verifizierbar« ist in dieser Perspektive keine Theorie, aber gute wissenschaftliche Theorien lassen sich trotzdem erreichen und daran erkennen, dass sie empirische Tests vorerst bestehen.¹⁷

Nicht überall stand die Diskussion über das Lernen aus der Geschichte so im Zeichen der Skepsis wie bei Nipperdey und Popper. Vor allem in den USA fällt im Ringen um historische Entscheidungshilfen für Gegenwart und Zukunft ein pragmatischer Grundton auf. Die vom Skeptizismus gebotene Vorsicht sollte lernende Bezugnahmen auf die Vergangenheit nicht blockieren. Das von Nipperdey geforderte Ausleuchten eines Möglichkeitsspektrums lässt sich jenseits des Atlantiks mit Überlegungen der Politikberater Richard E. Neustadt und Ernest R. May verknüpfen, die Mitte der 1980er Jahre eine wesentliche Funktion historischer Analogien darin sahen, die politische Vorstellungskraft (*imagination*) zu fördern – und damit das Durchdenken möglicher Folgen einer Entscheidung. Dies hielten sie deshalb für wichtig, weil Entscheidungsträger gar nicht anders können, als sich auf zurückliegende Erfahrungen zu stützen – und dies heißt eben ab einem gewissen Zeitabstand: auf Geschichte.¹⁸ Ähnlich

vertrat auch Robert Jervis als Experte für die Psychologie der internationalen Politik den Standpunkt, historisches Lernen finde unvermeidlich statt, auch dann, wenn sich die Akteure dessen gar nicht bewusst seien. In einer solchen Perspektive ist es keine Option für die Geschichtswissenschaft, dieses Lernen als Quelle von Fehleinschätzungen pauschal zurückzuweisen. Ginge es ungeprüft »unter dem Radar« der historischen Fachexpertise hindurch, so würde es wohl nur zu noch schlechteren Ergebnissen führen als mit wissenschaftlicher Begleitung.¹⁹

Mit Blick auf die Übernahme von Verantwortung für geschichtsbasierte Lernprozesse zeigt die ›amerikanische Schule‹ eine konstruktive Grundhaltung, die bei aller Vorsicht und Sensibilität für Fehlerquellen nicht so weit geht, den Anspruch auf eine geschichtlich informierte Politik einfach aufzugeben. Erst recht hält sich diese Schule von der manchmal naheliegenden Versuchung fern, in Resignation zu verfallen und das tief sitzende Schlechte im Menschen dafür verantwortlich zu machen, dass in dieser Welt zumindest im Großen und Ganzen kein lernendes Weiterkommen möglich ist. Ein eindrucksvolles Beispiel für diese Versuchung lieferte 1942 der Arzt, Dichter und vorübergehende geistige NS-Kollaborateur Gottfried Benn: In einem damals natürlich unveröffentlichten Essay suchte er sich seine ganz persönliche Verantwortung vor der Geschichte dadurch vom Leib zu schreiben, dass er beim Blick in den *Großen Ploetz* alles Historische auf eine »Krankengeschichte von Irren« reduzierte.²⁰ Angesichts der nie enden wollenden Wiederkehr von Krieg, Gewalt und Unrecht ist es nicht leicht, diesem Impuls zu widerstehen, obwohl er doch vielleicht nur eine Variante der von Ralf Dahrendorf beschriebenen »Versuchung der Unfreiheit« ist,²¹ weil der Geschichtspessimismus Menschen dazu bringen kann, sich einem von anderen vorgegebenen Gang der Dinge zu unterwerfen.

Wie aber könnte ein gegenwartsbezogener Umgang mit Geschichte aussehen, der nicht bei Resignation, Nichtzuständigkeitserklärung und Verantwortungsverweigerung stehen bleibt? May und Neustadt bieten hier eine bedenkenswerte Antwort: Sie betonen, dass es in aller Regel wohl nicht der *eine* und isolierte Geschichtsvergleich sein wird, der in einer bestimmten Situation eine angemessene Orientierung bieten kann; vielmehr sei es das Jonglieren mit verschiedenen, für sich immer unvollkommenen Vergleichsoptionen und Analogieperspektiven, das eine im wahrsten Sinne des Wortes umsichtige Betrachtung der Lage unterstützt und so die Qualität der Ent-

scheidung erhöhe.²² In seiner Studie über die Rolle historischer Analogien auf dem amerikanischen Weg in den Vietnamkrieg warnt der in Harvard und später Singapur lehrende Politikwissenschaftler Yuen Foong Khong mit ähnlichem Tenor besonders vor solchen Parallelisierungen, die allzu konsensfähig sind und zu wenig zum Fragen anregen – die scheinbar »klarsten« Analogien hält er also für die gefährlichsten.²³ Doch nicht nur das Durchdenken einer Pluralität möglicher Parallelen zwischen Vergangenheit und Gegenwart kann ein verantwortliches Lernen aus der Geschichte unterstützen. Auch die Kenntnis früherer Lernversuche vermag dazu beizutragen. Für einen solchen Umgang mit dem schwierigen »Lernstoff« Geschichte möchte ich mich in diesem Buch aussprechen, indem ich eine facettenreiche Auswahl solcher Versuche aus mehr als zwei Jahrtausenden vorstelle. Dabei sollen die aufgegriffenen *case studies* einen Beitrag zur Klärung der Frage leisten, welche Erwartungen wir sinnvollerweise an ein handlungsbezogenes Lernen aus der Geschichte richten können. Keine Scheingewissheit durch neue Analogien zur aktuellen Weltlage, sondern das Wirkenlassen der im Thema liegenden Unsicherheiten ist dabei mein Anliegen, bieten doch gerade diejenigen Lernversuche besonderes Aufklärungspotenzial, die im Rückblick als gescheitert gelten können.²⁴ Solche Fehlleistungen des politisch-historischen Denkens fordern die lernwilligen »Schüler« der Geschichte dazu auf, immer mit blinden Flecken in der eigenen Situationsanalyse zu rechnen und sich einer historischen Analogie gerade dann nicht restlos zu überlassen, wenn sich die Gegenwart als nahezu perfektes *Déjà-vu* einer vergangenen Konstellation zu präsentieren scheint. Wie wichtig dieses von dem Psychologen Daniel Kahneman für den angemessenen Umgang mit Statistiken beschriebene »langsame Denken« auch für die Außen- und Sicherheitspolitik ist, wird deutlich, wenn man sich die starken kognitiven Effekte von Analogiebildungen vor Augen hält.²⁵ Was eine historische Analogie im Raum der Politik konkret leistet, hat Khong am Beispiel des bekannten Topos »Münchener Konferenz 1938« aufgezeigt, der 1965 zur Begründung des Kriegseintritts der USA in Vietnam herangezogen wurde:

- »Appeasement in München 1938 (A) ereignete sich als eine Folge westlicher Nachgiebigkeit (X). Appeasement in Vietnam 1965 (B) ereignet sich auch als eine Folge westlicher Nachgiebigkeit (X). Aus Appeasement in München 1938 (A) ergab sich ein Weltkrieg (Y); deshalb wird sich aus Appeasement in Vietnam 1965 (B) ebenfalls ein Weltkrieg (Y) ergeben.«²⁶

Man muss kein Genie im Bereich der Aussagenlogik sein, um zu erkennen, dass hier kein logisch korrekter Schluss vorliegt. Vielmehr handelt es sich – um Kahnemans Begrifflichkeit nochmals aufzugreifen – um »schnelles Denken« mit hohem Selbsttäuschungsrisiko – oder um einen »shortcut to rationality«, wie es Jervis ausgedrückt hat.²⁷ Dass eine bestimmte Politik (A) in einem bestimmten Kontext zu einem bestimmten Ergebnis (Y) – hier einem Weltkrieg – geführt hat, bedeutete keineswegs, dass eine ähnliche Politik (B) in einem anderen Kontext zu einem ähnlichen Ergebnis (Y) führen muss. Was die Analogie Khong zufolge 1965 »leistete«, war die Ableitung »unbekannter Folgen einer Appeasement-Politik in Vietnam« aus dem historischen Vergleichsbeispiel München 1938.²⁸ Welch desaströsen Folgen verkürztes Lernen aus der Geschichte nach sich ziehen kann, hat auch der französische Historiker und Offizier Marc Bloch in seiner Analyse der Niederlage Frankreichs im Jahr 1940 auf den Punkt gebracht: Die französischen Militärbefehlshaber hätten damals »vor allem beansprucht, den Krieg von 1914–1918 zu erneuern. Die Deutschen führten den von 1940«.²⁹ Dies war für Bloch aber kein Argument, das sich grundsätzlich gegen das Lernen aus der Geschichte ins Feld führen ließe. Ganz im Gegenteil sprach er sich dafür aus, im Geschichtsunterricht unmittelbar zeithistorische Verkürzungen zu überwinden und auch durch die Behandlung weiter entfernter Vergangenheit wieder den »Sinn für das Unterschiedliche« und für »die Veränderung« zu schärfen. Er verwendete hierfür die Metapher eines Meeresforschers, der die Gestirne vernachlässige, weil sie von seinem Forschungsgegenstand zu weit entfernt seien – und der genau deshalb an der Erklärung der Gezeiten scheitere.³⁰

Unter den kurzen Fallstudien dieses Buches finden sich neben Beispielen für Irrtümer und (Selbst-)Täuschungen auch solche, bei denen sich die Lese- rinnen und Leser fragen mögen, ob sie nicht das Thema verfehlten: Es geht um die Verwendung von Geschichte zur Durchsetzung von Ansprüchen und Positionen. Dies kann bis hin zur interessengeleiteten »Erfindung von Vergangenheit« reichen, wie sie der britische Historiker Eric Hobsbawm unter dem Eindruck der blutigen Geschichtspolitik im zerfallenden Jugoslawien der 1990er Jahre beobachtete.³¹ Oft dürfte den Akteuren aber gar nicht bewusst gewesen sein, in welchem Sinne sie Geschichte heranziehen. Daher müssen auch Beispiele im diffusen Grenzbereich zwischen einer glaubwürdigen Lernabsicht und propagandistischen Instrumentalisierungen von Vergangenheit berücksichtigt werden, wenn es um eine nähere Bestimmung des Bereichs

geht, der sich sinnvoll als Lernen aus der Geschichte bezeichnen lässt. Überdies sollen auch jene Grenzfälle Beachtung finden, bei denen sich die Lebenserfahrung der Akteure und die (Zeit-)Geschichte nicht voneinander trennen lassen, wie dies etwa bei Augustus (Octavian) der Fall war, der aus der Geschichte der römischen Republik seit dem späten 2. Jahrhundert v. Chr., aber auch ganz speziell aus dem von ihm miterlebten Schicksal seines 44 v. Chr. ermordeten Onkels und Adoptivvaters C. Iulius Caesar zu lernen suchte.³²

Eine ›Gesamtgeschichte‹ des praktischen Lernens aus der Geschichte ist natürlich nicht realisierbar – nicht für gut 2 000 Jahre, nicht für ein Jahrhundert und nicht einmal für ein Jahrzehnt. Somit bleibt ein Vorhaben des hier versuchten Typs immer Fragment. Daher verwundert es auch nicht, dass jede Auswahl von Fallbeispielen durch andere ersetzt oder um zahllose weitere ergänzt werden könnte: Warum sind Neuzeit und insbesondere Zeitgeschichte im vorliegenden Buch prominenter vertreten als Antike und Mittelalter? Wie kommt es zu dem auffallenden Schwerpunkt in der Geschichte der internationalen Beziehungen unter Einschluss von Kriegen und Fast-Kriegen? Warum ist die RAF-Terroristin Ulrike Meinhof die einzige Frau, die im Zentrum eines Kapitels steht? Wie kann es sein, dass mit dem ersten senegalesischen Staatspräsidenten Léopold Sédar Senghor nur ein einziger postkolonialer Akteur die Bühne betritt – noch dazu einer, dessen intellektuelle Entwicklung intensiv durch das französische Bildungssystem geprägt wurde und der zeitlebens nie mit der Kolonialmacht gebrochen hat? Die Antwort auf diese Fragen – und viele weitere ließen sich ergänzen – liegt natürlich nicht in einer zwingenden Sachlogik, sondern in Prägungen, Interessenschwerpunkten, Kenntnissen, aber auch Kenntnislücken des Verfassers. Insofern trifft auch für dieses Buch die Bemerkung zu, die der französische Humanist Michel de Montaigne im späten 16. Jahrhundert seinen *Essais* vorangestellt hat: Es liefert unabwendbar auch ein Bild seines Autors mit den Unzulänglichkeiten und Einschränkungen seines Blicks auf die historische und gegenwärtige Welt.³³ Unerreichbar war auch das Ziel des knapp 300 Jahre nach Montaigne schreibenden Historikers Leopold von Ranke (1795–1886), beim Verfassen historischer Werke sein »Selbst gleichsam auszulöschen, und nur die Dinge reden, die mächtigen Kräfte erscheinen zu lassen.«³⁴ Denn schon allein die Bestimmung dessen, was als eine in der Geschichte wirksame »Kraft« gelten sollte und ab welchem Wirksamkeitsgrad diese als »mächtig« eingestuft werden könnte, ist gar nicht unabhängig von menschlichen Auswahl- und Gewichtungsentscheidungen

möglich, durch die vergangenes Geschehen überhaupt erst darstellbar wird.³⁵ Eine solche, nicht einfach aus vergangenem Geschehen ableitbare Entscheidung liegt ohne Zweifel vor, wenn das Lernen aus der Geschichte als eine über die Zeiten hinweg handlungsleitende Kraft verstanden wird – als ein Faktor, der selbst Geschichte hervorgebracht hat und weiterhin hervorbringt.

Nicht mit in der Sache liegenden Notwendigkeiten begründbar und damit auch der Subjektivität des Verfassers geschuldet ist zudem die Tendenz dieses Buches, sich im historischen Denken, Entscheiden und Handeln eher für das Tragische zu interessieren als für das Böse. Zu einer solchen Blickrichtung regt ein Gedanke von Robert Jervis an, der angesichts von Rüstungsspiralen feststellt, dass das »zentrale Thema der internationalen Beziehungen nicht das Übel, sondern das Tragische« sei.³⁶ Dass das Böse eine in der Geschichte leider hochwirksame Macht ist, weiß jeder Mensch intuitiv so genau, dass sich jede Aufzählung von Beispielen erübrigt. Das Tragische hebt sich vom Bösen dadurch ab, dass es – mit Aristoteles gesprochen – nicht üble Charaktereigenschaften sind, welche die Handelnden – und in der Politik oft auch die ihnen anvertraute Bevölkerung – ins Unglück führen, sondern dass sie »durch irgendeinen Fehler« hineingeraten.³⁷ Aus solchen Fehlern, die vergangene Akteure trotz teilweise ernsten Bemühens beim Ableiten von Lektionen der Geschichte gemacht haben, lässt sich vielleicht etwas lernen – aus der ein-dimensionalen Verwerfligkeit menschenverachtender Geschichtsbilder, wie sie totalitäre Regime und Bewegungen zur Legitimation ihrer Verbrechen einsetzen und wahrscheinlich weiterhin einsetzen werden, hingegen nicht. Daher liegt der Fokus auf dem Tragischen, nicht auf dem Bösen, das – wie von Hannah Arendt wohl richtig hervorgehoben – »die ganze Welt verwüsten« kann, »gerade weil es wie ein Pilz an der Oberfläche weiterwuchert«, aber »keine Tiefe« hat, weil es nach ihrem Verständnis »immer nur extrem« ist, »aber niemals radikal«. Auch den für dieses Buch immer wieder wichtigen Zusammenhang zwischen Tragik und menschlichem (Fehl-)Urteil hat Hannah Arendt bereits betont.³⁸

Mir ist voll bewusst, dass für alle in diesem Band angesprochenen historischen Prozesse und Probleme jeweils umfangreiche Spezialforschungen ausgewiesener Experten vorliegen. Das Viele und Vielfältige, was Buch und Autor diesen Forschungen verdanken, wurde nach bestem Vermögen in den Anmerkungen festgehalten, was deren Zahl und Länge entschuldigen mag.³⁹ Im Respekt vor der fundierten Expertise, die zu jedem der aufgegriffenen Bei-