

Dr. Peter Schulz-Hageleit

„Vermächtnisse“
als inhaltliche Brennpunkte
didaktisch-normativer
Auseinandersetzungen mit Geschichte

AG Theorie der Geschichtsdidaktik



Berlin, 06. April 2016

(Abendvortrag)

„Vermächtnisse...“ - Inhaltsübersicht

- Begriffe und Begriffsfeld
- „Vermächtnisse“ 1 (personalisierte Beispiele)
- „Vermächtnisse“ 2 (Strukturbeispiele)
- Geschichtswissenschaftliche Essentials
- Geschichtswissenschaftlich-persönliche Orientierungen
(Welche Historiker/innen lese ich gerne?)
- „Psychohistorie“
- Didaktisch-methodische Hinweise

Begriffe und Begriffsfeld

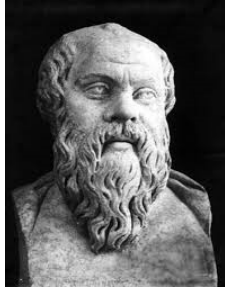
<u>„ERBE“</u>	<u>„VERMÄCHTNISSE“</u>
!!! → 	??? ← 
kommt real- und mentalitätengeschichtlich auf die Lebenden zu.	werden von den Lebenden ausgewählt und angenommen.

Anmerkungen zur Folie „Begriffe und Begriffsfeld“

Die antinomische Unterscheidung von Erbe und Vermächtnis dient eher der analytischen Profilierung des Gedankens als der Beschreibung von Realitäten, denn in Wirklichkeit gibt es Erbe und Vermächtnis nur in mannigfaltigen Mischformen. Was nicht in der einen oder anderen Form als Erbe überliefert ist und fortdauernde Wirkung erzeugt, das kann ich auch nicht als mögliches Vermächtnis wahrnehmen, und umgekehrt: Was ich als Vermächtnis wahrnehme und annehme, das ist auch Erbe.

Die *differentia specifica* liegt in der Haltung des Geschichtsbetrachters_ der Geschichtsbetrachterin, der_ die sich des eigenen psychohistorischen Involviertseins möglichst deutlich bewusst werden müsste (Warum studiere ich Geschichte? Was suche ich hier?), wenn Vermächtnisse die ihnen hier zugewiesene Aufgabe als „normative Brennpunkte normativer Auseinandersetzungen mit Geschichte“ effektiv bearbeiten sollen.

„Vermächtnisse“ (1)



Sokrates: 4. Jh. vor Christus



Bertha von Suttner
1834-1914
„Die Waffen nieder“
1889
Friedensnobelpreis
1905



Elisabeth Selbert: 1896-1986
Mutter der Gleichberechtigung
im Grundgesetz (Art. 3)

Anmerkungen zur Folie „Vermächtnisse“ (1)

Die drei Personen sind relativ willkürlich ausgewählt und könnten durch eine lange Reihe weiterer Personen ergänzt werden. Die Schnittmenge dieser virtuellen Schar liegt im Ungenügen am gesellschaftlich-politischen *status quo*, im Leiden an Ungereimtheiten des bloßen Verstandes (Sokrates), an gesellschaftspolitischen Ungerechtigkeiten (Selbert) und wahnhaft-militärischen Zerstörungen des Lebens (von Suttner), ein Leiden und Mit-Leiden, das kritische Reflexion durchlaufen und gesellschaftliche Relevanz erkämpft hat.

Ohne diese Elemente verfällt kritisches Geschichtsbewusstsein in sich zusammen wie ein Kuchen ohne Hefe, oder es bläht sich auf zum Goldenen Kalb der reinen Wissenschaft.

Ein ebenso kenntnisreiches wie leidenschaftliches Plädoyer für die intensiviere Rezeption und kollektive Verinnerlichung der deutschen Demokratiegeschichte hat der *Zeit*-Autor Benedikt Erenz veröffentlicht („Keine Ahnung, nie gehört“: 17.3.2016). Erenz' Text über „Mutmaßungen zum 18. März“ passt vortrefflich in den hier entfaltenen Argumentationszusammenhang, ohne dass das Wort „Vermächtnis“ vorkommt; das hätte als Forderung und potenzielle Verpflichtung das Gebot der journalistischen Sachlichkeit verletzt.

„Vermächtnisse“ (2)

sind überall in der Geschichte zu finden –
nicht nur in Personen. Wir prüfen...

- Alltagsstrukturen / Lebenswelten;
- Institutionen, Projekte, Ideen, Utopien;
- Symbole / Sinn-Bilder, Mentalitäten, Denkmäler;
- Texte, Dokumente;
- Natur und bestimmte Naturgüter;
- untergegangene Kulturen, Lebensqualitäten der Vergangenheit;
- Vermächtnisse „ex negativo“ (# z.B. Hitlers „legacy“)

Anmerkungen zu Folie „Vermächtnisse“ (2)

Es ist in dieser Liste von punktuellen Hinweisen nicht möglich, die ganze Palette von möglichen Fundorten für Vermächtnisse zu entfalten; das ergäbe ein neues Curriculum, eine neue Didaktik, und die sind hier sowieso nicht beabsichtigt. Einige Stichworte zu den normativen Implikationen ausgewählter Suchfelder müssen genügen.

- *Suchfeld Alltagsstrukturen/Lebenswelten:* Für den regionalen und institutionellen Zusammenhalt mit wechselseitigen Unterstützungen bietet u.a. das 19. Jahrhundert, bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein, mit seiner kooperativen Bewegungen der Mutualität zahlreiche Beispiele, denken wir an die Raiffeisen-Banken, an Genossenschaften und Unterstützungskassen der SPD, aber auch an die Kibbutz-Bewegung in Israel, die bei etlichen Linken des vorigen Jahrhunderts lebhaftes Interesse fand.

- *Suchfeld Utopie.-* „Schwerter zu Pflugscharen“ ist eine bekannte alttestamentarische Friedensutopie (u.a. Jesaja 2), die in mannigfaltigen Gestaltungen vergegenwärtigt werden kann (Denkmal in New York, Aufnäher, DDR-Friedensinitiativen in der DDR u.a.m.). Über den Begriff der *Konversion* informiert das Internet, welche Militäreinrichtungen in zivile Einrichtungen umgewandelt werden können. Nach dem Krieg wurden Stahlhelme als Kochtöpfe genutzt.

- *Suchfeld Texte/Dokumente:* Artikel 1 der Menschenrechtserklärung von 1948 lautet: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.“

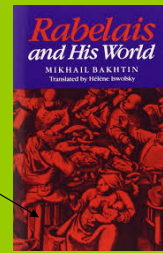
Die Menschenrechte sind ein umfassendes Forum von Vermächtnissen, denn sie werden als Auftrag und politische Leitlinie proklamiert, aber nicht als Staats- und Bürgerrecht realisiert.

Geschichtswissenschaftliche Essentials (1)

- Grundlagenkompetenz und kritisches Geschichtsbewusstsein;
- Einbezug der Kunst und Literatur (-geschichte) sowie kontroverser Deutungen



Renaissance
(Rabelais)



Anmerkungen zur Folie „Geschichtswissenschaftliche Essentials“ (1)

Was immer es an Kontroversen in der Geschichtswissenschaft geben mag: Sie müssen das Vetorecht der Quellen beachten und der sachlichen Aufklärung dienen. Die beiden hier abgebildeten Untersuchungen erfüllen diese Essentials trotz verschiedener, ja konträrer Positionierungen und Perspektiven: Feuvre ist tendenziell christlich orientiert, Bakhtin tendenziell materialistisch. Auf Bakhtin wäre ich ohne das kritische Nachwort eines sachkompetenten Historikers (→Kurt Flasch) nicht aufmerksam geworden. Und das sollte es überall geben: dieses Hinweisen auf die Grenzen einer bestimmten Positionierung.

In der politisch-existenziellen Verunsicherung nach dem Zweiten Weltkrieg bestimmte ein vorsichtiges Abwägen, ein Einerseits-und-andererseits, die geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Argumentationen. Ein solches Einerseits-und-andererseits ist mit den Verweisen auf die zwei Bücher nicht gemeint. Ein Vermächtnis als geistig-emotionale Bindung an einen bestimmten Ausschnitt aus der unübersehbar vielfältigen Vergangenheit ist nicht nur als unmittelbar zugänglicher Inhalt festzuhalten (Sinnbild des Leuchtturms, Folie 9), sondern auch „zwischen den Zeilen“, als „Subtext“, zu ermitteln.

Weitere geschichtswissenschaftliche Orientierungen

Welche Historiker/innen lese ich mit Gewinn und persönlichem Interesse?

Aber auch: Welche Archive sind für mich wichtig und interessant?



Natalie Zemon Davis
geb. 1928
„Alltagsgeschichte“



Saul Friedländer
geb. 1932
Holocaustforscher

Anmerkungen zur Folie „Weitere geschichtswissenschaftliche Orientierungen“

Die Werke der beiden Personen sowie, verallgemeinert, Alltagsgeschichte und Holocaustforschung sind sicherlich Fundgruben für die Suche nach „Vermächtnissen“; sie sind aber auch meiner gegenwärtigen Lebenskonstellation mit ihren speziellen Interessen geschuldet und dürfen daher keine Geltung für alle möglichen weiteren Lebenskonstellationen beanspruchen, wie überhaupt Anregungsquellen für Ermutigungen in der beschwerlichen Auseinandersetzung mit Vergangenheiten praktisch in allen Bereichen der Kulturproduktion zu finden sind, also auch in Kunst und Musik, Philosophie einschließlich ihrer subkulturellen Strebungen, Wissenschaft, Handwerk, um nur einiges anzudeuten.

Die Folie mit ihrem ausdrücklichen Hinweis auf Archive betont den geschichtswissenschaftlichen Rahmen, in dem Vermächtnisse zu suchen wären. Damit soll der existenzielle Untergrund der Orientierung an Vermächtnissen aber nicht als *quantité négligeable* beiseite geschoben werden. Für unübersehbar vieles gibt es überhaupt keine Archive. Für Geschichte im engeren Sinn des Wortes haben viele Philosophen kein Interesse entwickelt, was sie aber für unser Vorhaben nicht von vornherein entwertet, in denke da u.a. an Arthur Schopenhauer (1788-1860), der gegen den großen Hegel und seine Weltgeist-Theorie sozusagen keine Chance hatte.[1]

Die bewusste Hinwendung zu einem historischen Vermächtnis hat kräftige emotionale Komponenten (→8. Folie), was bedeutet, dass das Emotionale in seiner kommunikativen Eigendynamik zu würdigen und zu integrieren ist, auch ohne direkte fachwissenschaftliche resp. fachdidaktische Legitimation.

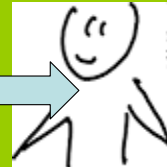
[1] Ausführlicher dazu Rüdiger Safranski: Schopenhauer und die wilden Jahre der Philosophie. Carl Hanser Verlag, Wien und München 1987.

„Psychohistorie“

geschichtstheoretische Umorientierung

- Es gibt keine verbindliche Definition von Psh., der Akzent *hier* liegt auf der Bedeutung des Themas für die eigene Person (einschließlich ihrer Emotionen);
- psychohistorische Geschichtsbetrachtungen beachten auch psh. Akteure wie z.B. Angst, Gewissen, Verdrängung, Triebhaftigkeiten u.v.m.

VERMÄCHTNIS



Anmerkungen zur Folie „Psychohistorie“

Die Bedeutung eines Themas für die Schülerinnen und Schüler stand in meiner Referendarzeit im Mittelpunkt der Unterrichtsvorbereitung, sofern diese sich der Didaktik von Wolfgang Klafki verpflichtet fühlte („Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“, 1958). Dieser pädagogisch-empathischen Schülerorientierung müsste nach meiner Überzeugung eine psychohistorisch formatierte Anfrage an die Lehrerinnen und Lehrer vorangehen, die mit dem Thema ihrerseits bestimmte Bedeutungen verbinden. Ein produktives Unterrichtsgespräch kann sich m.E. nur entwickeln, wenn auch das eigene Involviertsein einigermaßen geklärt und didaktisch gesichert ist.

Es gibt in Deutschland eine Reihe von Lehrstühlen für „Geschichte und ihre Didaktik“. Wer sich die Idee der historischen Vermächtnisse zu eigen macht, müsste gedankenspielerisch eine Umkehrung dieser Kennzeichnung in Erwägung ziehen und nachdenken über didaktisch-normative Auseinandersetzungen „und ihre Geschichte“.

Didaktisch-methodische Hinweise (1)

- „Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch was lernen muss.“ W. Busch

Aber **W a s**?



Und vor allem: **W i e**?



D
a
s

Anmerkungen zur Folie „Didaktisch-methodische Hinweise“ (1)

Zwischen dem intentionalen WAS des Unterrichts, zu dem nicht nur die Inhalte, sondern auch die gegenwärtig propagierten Kompetenzen gehören, und dem methodisch-kommunikativen WIE des Unterrichts besteht eine starke Spannung, die meistens mehr oder weniger unbewusst zugunsten des WAS aufgelöst wird: „Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch was lernen muss.“ Zielgerichtetes Lernen effektiv zu organisieren ist der Kern pädagogisch-didaktischer, professioneller Kompetenzen.

Dagegen wird das WIE als Magd des WAS oft auf Methodisch-Funktionales reduziert und damit seines Eigenwertes beraubt, der aber für das Lernen im weiteren Sinn, für Motivation, lebenslanges Lernen und emotionale Entwicklung unersetzbar wichtig ist.

Die lebendigen Lehr-Lern-Beziehungen, die Haltung des Lehrers_ der Lehrerin gegenüber den Lernenden und dem „Stoff“, der ihnen zugemutet wird, die „Atmosphäre“ im Klassenraum sowie allgemein gesellschaftliche Trends, die in der einen oder anderen Weise auf das Schulleben einwirken,[1] haben ihren Anteil an der Eröffnung von inneren Räumen, in denen Vermächtnisse“ ihre Wirkung entfalten können.[2]

Ein Gegengewicht zum fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das ich als Referendar zu praktizieren hatte, ist die Idee des „authentischen“ Gesprächs mit Ich- und Du-Sätzen, das im Rahmen des Didaktisch-Professionellen verbleibt und die Grenze zum Therapeutisch-Psychologischen nicht überschreitet.

[1] Gegenwärtig (2016) wäre die Spannung zwischen der Willkommenskultur und der „Alternative für Deutschland“ ein solches Feld antagonistischer gesellschaftlicher Tendenzen, die über verschiedene Vermittlungsinstanzen (Lehrer_innen, Eltern, peer-groups, Milieus, Konferenzen usw.) in das Schulleben einwirken.- Unterricht vermeidet suggestive Parteinahme zugunsten von Aufklärung auch und gerade in historisch-politischer Perspektive, Reflexion und sachlich-argumentativer Diskussion.

[2] Als biografisches Beispiel sei hier auf den Lebenslauf von Albert Camus (1913-1960) verwiesen, der sich unmittelbar nach der Verleihung des Literatur-Nobelpreises voller Dankbarkeit an seinen Volksschullehrer „Monsieur Bernard“ wandte und diesem dankte.

Didaktisch-methodische Anregungen (2)

- „Venus von Willendorf“
- ca. 29.500 Jahre alt
(jüngere Altsteinzeit)
- bei Ausgrabungen am
7. August 1908 entdeckt
- ein Symbol der Fruchtbarkeit?



Bild: Naturhistorisches Museum Wien

Anmerkungen zur Folie „Didaktisch-methodische Anregungen“ (2)

Ein umfassendes Vermächtnis und vielleicht das wichtigste ist unser Planet, der von Verwüstung und Ausbeutung bedroht ist und als kostbares, unersetzliches Gut wahrgenommen und verteidigt werden muss, wenn er nicht gänzlich verhunzt werden soll.

Anregungen für die Unterrichtsvorbereitung:

-Nach realgeschichtlichen und medial verständlichen Zugängen suchen, die Fruchtbarkeitssymbole („Venus von Wellendorf“) und symbolisierende Begriffe („Mutter Erde“) präsentieren und in ihrer weiteren Bedeutung reflektieren.

-Den weiten Spannungsbogen zwischen realgeschichtlich-konkreten Forderungen nach einem auskömmlichen Leben („gerechter Brotpreis“) und der philosophischen Gerechtigkeitsidee vor Augen haben und eine Auswahl treffen.

-Die ungleiche Verteilung der Erdressourcen in Vergangenheit und Gegenwart verdeutlichen und durch eine Inszenierung (Rollenspiel) der Erfahrung näher bringen.[1]

[1] Dazu habe ich einen didaktischen Entwurf formuliert (inhaltlich anspruchsvoll, tendenziell nur für die gymnasiale Oberstufe), der über meine Internetseite eingesehen und ausgedruckt werden kann: *Vom Hotzenwald zur Frage: Wem gehört die Erde?*

„Geschichtsdidaktik theoretisch“
Rückblick – Ausblick (ein Zitat)

„Die Vergangenheit? Es gibt eine, die ist *totes Gewicht*. Es gibt eine unverwandelte, die ist unentbehrlich – und es gibt eine, die ist Arsenal, Ressource. Und es gibt eine Vergangenheit, die ist Gift.“

Paul Valéry

Anmerkungen zur Folie „Rückblick – Ausblick“ [1]

Ein großer Teil unseres Geschichtswissens ist, so meine einseitig überspitzte These, „totes Gewicht“ oder - etwas vorsichtiger formuliert und in den Kontext der vorliegenden Reflexionen integriert: konventionelle Orientierungshilfe, die steril bleibt, sofern sie sich auf sich selbst beschränkt.

Aber die uns „unverwandelte“ Vergangenheit,[2] die nach Valéry unentbehrlich ist, sowie die Vergangenheit als Arsenal und Ressource und schließlich die Vergangenheit, die „Gift“ ist, diese drei Vergangenheitstypen enthalten Vermächtnisse, die wir uns in je eigener Formation zu eigen machen können, zu eigen machen müssen, wenn das Geschichtsbewusstsein nicht vom Wust verworrener, unerfreulicher, nicht integrierbarer Tatsachen und Ereignisse erstickt werden soll.

Welche Gift-Vergangenheit Paul Valéry vor Augen hatte, als er die zitierten Zeilen schrieb, weiß ich nicht. Ich weiß aber, was mir und wahrscheinlich vielen meiner Generation lange Zeit das Geschichtsbewusstsein vergiftete: das war die Last und der Fluch der deutschen Vergangenheit, die wir uns nur aneignen können, wenn bestimmte Vermächtnisse eine Art Gegengewicht bzw. Gegengift bilden. Gegengewichte sowie Vermächtnisse „ex negativo“ waren Themen voriger Folien und ihrer kurzen Kommentierungen.

[1] Das Valéry-Zitat findet sich in seinen Tagebüchern („Cahiers“), die in Auszügen auch in deutscher Übersetzung vorliegen: Paul Valéry, Ich grase meiner Gehirnwiese ab. Fischer Klassik, Frankfurt a.M. 2016, S. 267.

[2] Ich weiß leider nicht, wie das französische Wort für diesen Geschichtstypus im Original lautet.