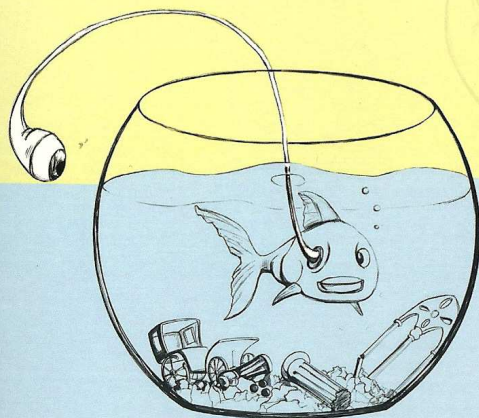


Friedemann Scriba



Ein Essay über historisches Verstehen

*Bemerkungen zu Hermeneutik
und Geschichtsdidaktik*



CENTAURUS

Zum Autor:

Dr. Friedemann Scriba, geboren 1960, hat über Antikerezeption im italienischen Faschismus promoviert und arbeitet seit zwei Jahrzehnten als Geschichts- und Lateinlehrer an Gymnasien. Zuletzt hat er eine Ausbildung als Personal Coach abgeschlossen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86226-265-6

ISSN 0933-047X

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlag & Media UG (haftungsbeschränkt), Herbolzheim 2014

www.centaurus-verlag.de

Umschlagabbildung: Harald Kögler, Berlin.

Umschlaggestaltung: Jasmin Morgenthaler, Visuelle Kommunikation

Satz: Vorlage des Autors

Kurzüberblick

1. Einleitung	1
2. Gadamer's „Wahrheit und Methode“ als Erweiterung geschichtsdiaktischer Denkspielräume	39
2.1. Das Feld des Verstehens in Teil I	39
2.2. Der Prozess des Verstehens in Teil II	74
2.3. Die Medien des Verstehens in Teil III	121
3. Der Raum des Verstehens in Kosellecks „Erfahrungsraum Geschichte“	144
4. Der Gegenstand des Verstehens in der ‚histoire totale‘ der ‚Annalistes‘	163
5. Die Interpreten: Arbeiter am Sinn im Horizont 1	200
6. Das Interpretandum: Präsentierte Geschichte als Panorama im Horizont 2	223
7. Die Vermittlung: Die Rhetorik des Autorentextes	257
8. Schluss	277
Anhänge	291
Praktische Beispiele	291
Literaturverzeichnis	329

Detailliertes Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

- 1.1. Die Befunde empirischer Fachdidaktik – Kategoriales Nicht-Verstehen
- 1.2. Die Sprache dieses Essays: Metaphorik zur Öffnung von Denkspielräumen
- 1.3. Die gedankliche Grundlage: Kurzausschnitt von Gadamer's „Wahrheit und Methode“
- 1.4. Forschungsstand in der Geschichtsdiaktik: Die weitgehende Ausgrenzung von Hermeneutik
- 1.5. Hermeneutik und die disziplinäre Leitkategorie ‚Geschichtsbewusstsein‘
 - 1.5.1. Karl-Ernst Jeismann
 - 1.5.2. Hans-Jürgen Pandel
 - 1.5.3. Jörn Rüsen
 - 1.5.4. Peter Schulz-Hageleit
 - 1.5.5. Volkhard Knigge
- 1.6. Die Lebenswelt als Startpunkt historischer Verstehensprozesse
- 1.7. Zum eigenen Ansatz: Die Metaphorik des Panoramas
- 1.8. Der Charakter des Buches: Ein Essay zum Umgang mit kanonischen Themen

2. Gadamer's „Wahrheit und Methode“ als Erweiterung geschichtsdiaktischer Denkspielräume

- 2.1. Das Feld des Verstehens in Teil I
 - 2.1.1. Humanistische Leitbegriffe und die Eigenart historischer Geisteswissenschaften
 - 2.1.2. Eine Kritik des ästhetischen Sonderbewusstseins und der Transfer auf Geschichtsbewusstsein
 - 2.1.3. Die ontologische Explikation des Kunstwerks und der Transfer auf ‚Präsentierte Geschichte‘
 - 2.1.4. Die Seinsvalenz von Bild und Literatur und die Seinsvalenz von ‚Präsentierter Geschichte‘
- 2.2. Der Prozess des Verstehens in Teil II
 - 2.2.1. Einordnung in Gadamer's Argumentationsgang

2.2.2. Die philosophiehistorische Selbstverortung Gadamers: Die Häutungen der ‚serpens hermeneutica‘ oder die der Geschichtsdidaktik hinterlassenen Endmoränen

2.2.2.1. Geschichtsdidaktisches Erkenntnisinteresse

2.2.2.2. Gadamer mit Heidegger: Die Unhintergebarkeit der geschichtlichen Daseinsweise

2.2.2.2.1. Erbstück 1. Husserls Phänomenologie mit zeitbewusstem Lebensbegriff

2.2.2.2.2. Erbstück 2: Trotz Diltheys Befangenheit in historistischer Aporie: Verortung von Verstehen im Leben und die Wirkungszusammenhänge

2.2.2.2.3. Erbstück 3: Schleiermachers romantische Universalisierung des Verstehens aus dem Geist der Psychologie – und die Befangenheit Rankes und Droysens

2.2.3. Gadamers Phänomenologie von Verstehensprozessen und die ‚phronesis‘ im geschichtsdidaktischen Feld

2.2.3.1. Die Geschichtlichkeit des Verstehens selbst und die Dynamik der Entwürfe

2.2.3.2. Die Bedeutung von Missverstehen und die Haltung gegenüber Andersheit

2.2.3.3. Vor-Urteile als Bedingung für Verstehen

2.2.3.4. Das Klassische als Mitzugehörigkeit

2.2.3.5. Die hermeneutische Bedeutung des Zeitenabstands: Teilhabe am Sinn herstellen im Hermeneutischen Zirkel

2.2.3.6. Die Selbsthistorisierung des Denkens als wirkungsgeschichtlicher Vorgang

2.2.3.7 Die Grundstruktur von Wirkungsgeschichte: Horizontverschmelzung

2.2.4 Gadamers Rückgewinnung der hermeneutischen Grundproblematik der Applikation unter Einsatz der ‚phronesis‘

2.2.4.1. Die Applikation

2.2.4.2. Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein mit ontologischer Struktur der Erfahrung

2.2.4.3. Frage-Antwort-Dialektik als Gespräch platonischer Tradition

2.3. Die Medien des Verstehens in Teil III

2.3.1. Gadamers Primat der Sprache

2.3.2. Die Bestimmung des hermeneutischen Gegenstandes – Kosellecks Relativierung des Gadamer'schen Sprach-Primats

2.3.3. Gadamers Anlehnung an die Theologie des Wortes

2.3.4. Sprache als Horizont in Gadamers hermeneutischer Ontologie

2.3.5. Gadamers Logoentrismus im Lichte bildwissenschaftlicher Einwände: Verstehen in logopetalen Geschichtsakten

2.3.6. Grenzen der narrativen Darstellbarkeit – oder: Die Deixis in der Geschichtsschreibung

3. Der Raum des Verstehens in Kosellecks „Erfahrungsraum Geschichte“

3.1. Darstellung der Konzeption und Diskussion von Einwänden

3.2. Geschichtsdidaktischer Ertrag: Einsicht in anthropologische Dispositive

4. Der Gegenstand des Verstehens in der ‚histoire totale‘ der ‚Annalisten‘

4.1. Das Versprechen des Terminus ‚histoire totale‘

4.2. ‚Annales‘: Eine wissenschaftsgeschichtliche Skizze

4.3. Der geschichtsdidaktische Ertrag historischer Anthropologie

4.3.1. Michael Erbe

4.3.2. Detlev Peukert

4.3.3. Siegfried Quandt

4.4. Historiographische Beispiele: Braudels Mittelmeerbuch und Ginzburgs Menocchio-Geschichte und ihr geschichtsdidaktisches Potenzial

4.5. Folgerungen für die geschichtsdidaktische Praxis

4.5.1. Die Architektur von Verstehenssituationen im Geschichtsunterricht: Das Stadionmodell

4.5.2. Historisch-anthropologisch fragen: Ein Fundus nach

5. Die Interpreten: Arbeiter am Sinn im Horizont 1

5.1. Die Anthropologie des Historikers

5.2. Das Arbeiten am Sinn: Der dynamisierende Effekt des Nicht-Sinns

5.2.1. Geschichte als Horizont von Sinnbildung

5.2.2. Die Spannung von Sinn und Nicht-Sinn

6. Das Interpretandum: ‚Präsentierte Geschichte‘ als Panorama im Horizont 2

6.1. Die Metapher ‚Panorama‘ und die Startsituation des Verstehenden als „Immersion“

6.2. Ernst Cassirers ‚Symbolische Formen‘: Von panoramatischer Immersion zu collagehafter Durchschaubarkeit mit blinden Flecken

6.3. Vom Bildeffekt zur Versprachlichung: Die geschichtsdidaktische Reichweite des bildwissenschaftlichen Konzeptes ‚Deixis‘

6.4. Hayden Whites ‚Metahistory‘ und die Rezeptionsfähigkeit von Schülern

7. Die Vermittlung: Die Rhetorik des Autorentextes

7.1. Plädoyer für eine Rhetoriklehre zu Autorentexten in Schulbüchern

7.2. Merkmale einer Rhetorik des Autorentextes: Bauformen des Erzählens und journalistische Gattungen

8. Schluss

8.1. Der Erkenntnisgewinn für die Geschichtsdidaktik

8.1.1. Der konzeptionelle Ertrag

8.1.2. Ertrag und Desiderate für geschichtsdidaktische Teildisziplinen

8.2. Von der Moral der Geschichte

8.3. Der Rest der Wahrheitsfrage

Anhänge

1. Die emblematische Situation: Willy Brandts Kniefall 1970

2. Das rhetorische Muster

2.1. Vormärz: Die Biographie Robert Blums

2.2. Die deutschen Einigungskriege 1849-1871

2.3. Weimarer Republik: Vorab-Orientierung

3. Theater-Metapher

3.1. Reformation

3.2. Der Imperialismus

4. Dilts'sche Fragen zum „Ersten Weltkrieg“

Literaturverzeichnis

Vorwort

Der Fisch schaut sich dabei zu, wie er im Wasserglas schwimmt.

Dieses Paradoxon ist emblematisch für uns Menschen: Wir können uns denkend von unserem augenblicklichen Tun distanzieren und einen neuen Blick auf unser Dasein und unser Tun gewinnen. In besonderer Weise können wir dieses auch gegenüber unseren Vorfahren und deren Hinterlassenschaften, die uns in Gestalt von Trümmern, Quellen, Tradierungen und Deutungen begegnen. Insofern sind wir historisch eingebettete Wesen – auch wenn wir wie der Fisch im Wasserglas durchaus die Wahl haben, die Relikte auf dem Boden nicht zu sehen und das Teleskopauge der Selbstbeobachtung zu verschließen.

Der Althistoriker Paul Veyne hat diese epistemologische Sondersituation in einem Porträt des Philosophen und Historikers Michel Foucault auf diese eindrücklich knappe, emblematische Metapher gebracht (Veyne 2010, 8).

Ein Geschichtslehrer, der sich vom Ungenügen bereitstehender Hilfsmittel zu einem grundsätzlichen Essay hintreißen lässt, tut Ähnliches wie Veynes Fisch: Er distanziert sich von der Situation schulischen Alltagshandelns, er fährt sein Teleskopauge aus zu einem distanzierten Blick von außen und er schwimmt mit hoffentlich neuen Erkenntnissen, mit klarerem Blick eleganter im Wasser der Geschichtsvermittlung an Schülerinnen und Schüler.

Den Essay, den ich hier vorlege, bestimmt die Natur der Querschnittsdisziplin ‚Geschichtsdidaktik‘ mit ihrer Gemengelage heterogener Theorie- und Praxisbezüge: In dieser Disziplin vermischt sich alles zwischen blitzgescheiterten Gedankengebäuden in den luftigen Höhen von Philosophie, fachhistorisch begründeten Kompetenz- bzw. Themenkatalogen und konkreten Anweisungen für das tägliche Unterrichtshandwerk. Im mehrstöckigen Gebäude ‚Geschichtsdidaktik‘ gelingt es in der universitären Fachdidaktik eher selten, alles zusammenzudenken – vielmehr haben sich die Forscherinnen und Forscher jeweils auf dem zu ihnen passenden Stockwerk von Theorie- oder Praxishaltigkeit eingerichtet. Die Paternoster, die die Etagen dauerhaft verbinden würden, sind abgeschafft. Anders formuliert: Außenstehenden, aber interessierten Lehrpersonen aus Schule und Kulturarbeit präsentiert sich die fachdidaktische Wissenschaftslandschaft als entsprechend fragmentiert.

In diesem Essay unternehme ich zwar das Wagnis, das Teleskopauge auszufahren und Theorie mit Praxis zusammenzuspannen, doch zwingt auch dieses Unterfangen zu Kompromissen auf anderer Seite:

1. Um verschiedene Ebenen auch sprachlich überlappen zu lassen, habe ich mich zum Teil für assoziative Begrifflichkeiten und Metaphern entschieden, die sich einer strengen, auf Abgrenzungen bedachten Definitionsarbeit entziehen. Und ich habe dadurch hoffentlich größere Denkspielräume für das Anliegen gewonnen: das Verstehen von Geschichte und eigener Geschichtlichkeit bei Jugendlichen zu erleichtern – und damit die Ressource ‚Geschichtsbewusstsein‘ in der Entwicklung von Schülerpersönlichkeiten stärker und länger wirken zu lassen.

2. Ich leuchte manche Teilbereiche möglicherweise nicht so weit aus, wie es sich Spezialisten dieser Bereiche gerne wünschen – seien es Absicherungen durch Literaturkenntnis bis zum letzten Detail, seien es tiefgründigere Sondagen, die den Teilbereich voranbringen könnten. Insofern bleibt dieser Essay bewusst oberflächlich und versucht aus einer Fernsicht eine Montage verschiedener Aspekte. Auch das Teleskopauge kann in dem Moment das Wasser nicht fühlen.

Ich folge dem Leitmotiv, gegenüber der Alltagstrance und dem Tunnelblick des Schulbetriebs Horizonte zu erweitern, neue Denkspielräume aufzuzeigen und – so die unbescheidene Hoffnung – ein wenig zur Praxisveränderung im Sinne verstehensorientierten Geschichtsunterrichtes beizutragen. Dass dies schwierig ist, verrät schon der Name des Götterboten Hermes, von dessen Wirken sich angeblich der Name der philosophischen Bezugsdisziplin, der Hermeneutik, ableitet: Verstehen geht mit Missverstehen einher. Davor ist ein Essay, also ein „Versuch“, erst recht nicht gefeit.

Ein Essay ist wie ein junger Wein: Er ist noch nicht ganz ausgegoren, schmeckt aber interessant, Bouquet und Abgang können noch runder werden, die Spritzigkeit liegt an der Grenze zur Aufdringlichkeit. Für diese und andere Schwächen übernehme ich als Autor die Verantwortung.

Gleichzeitig danke ich denen, die beim Ausfahren des Teleskopauges geholfen haben – und manchmal durch Anregungen und Nachfragen dieses Auge auf wichtige Punkte gelenkt haben:

[...]

Als Autor wünsche ich Leserinnen und Lesern erquickliche hermeneutische Prozesse.

1. Einleitung

Versuchen wir zu verstehen....! Das wollen wir in jeder Geschichtsstunde, bei jedem Museumsbesuch – auch wenn wir uns dessen nicht immer bewusst sind.

Versuchen wir zu verstehen,....

....wie es möglich war, dass die Pharaonen im alten Ägypten mit den technischen Mitteln der Eisenzeit derartig große und haltbare Pyramiden bauen ließen,

....wie die Menschen im 14. Jahrhundert mit der großen Pest und ihren Folgen zurechtkamen,

....warum die Krise nach dem Ersten Weltkrieg einige Länder Europas in fürchterliche Diktaturen hineintrief, andere aber nicht!

Die Liste solcher Fragen ließe sich endlos verlängern.

Versuchen wir zu verstehen,.....

wie wir Begebenheiten der Vergangenheit so verstehen können, dass sie für uns Sinn geben!

Darauf sollten wir eine Antwort haben, wenn wir als Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern¹ Geschichte gemäß Lehrplan zumuten, wenn wir als Kulturvermittler in Museen, Medien und historisch gefärbten Events Interessierten Historisches anbieten. Für das historische Verstehen und dessen Vermittlung werden solche Menschen ja bezahlt.²

Schon im 17. Jahrhundert formulierte der spanische Philosoph Baltasar Gracián (1601-1658) ein Menschenbild, worin er Verstehen von Fremdem, Ungewohntem, Vergangenem als unverzichtbar für den ausgebildeten 'hombre discreto' betrachtete. Dieser ‚hombre discreto‘, entgegen Gracián heute natürlich auch als ‚doña discreta‘ denkbar, wird im vorliegenden Essay immer wieder auftreten – als leitmotivischer Held: An dieser Person konkretisieren sich theoretische Gedanken zum Phänomen des Verstehens – im Allgemeinen wie speziell im Historischen. Dieser ‚hombre discreto‘ war wohl einer der wichtigsten Impulsgeber für Hans Georg Gadamer (1900-2002) (GW 1, 41-42), der als Philosoph in der Mitte des 20. Jahrhunderts auf neue Weise versucht hat, das Verstehen philosophisch zu verstehen, also Hermeneutik zu betreiben.

¹ Genderbewusst zu schreiben, ist in der deutschen Sprache nicht leicht. Die Kluft zwischen sprachlicher Ästhetik und angemessener Ethik scheint derzeit nicht überbrückbar. Im Bewusstsein dieses Dilemmas habe ich mich entschieden, neutrale, kombinierende und übliche maskuline Ausdrücke zu mixen. Mit diesem rhetorischen Mittel der Variatio drücke ich aus, dass ich immer alle meine.

² Ulrich Muhlack stellt in seinem Lexikon-Artikel „Verstehen“ als die trotz diverser Infragestellungen typische Erkenntnisweise der Historie dar. Siehe Muhlack in Jordan 2002, 310-314.

Versuchen Schüler zu verstehen, was in ihren Geschichtsbüchern steht, fühlen sie sich von Gracians ‚hombre discreto‘ weit entfernt – will man den Zitaten von Hans Lobentanzer aus seiner Sammlung von Schüleräußerungen zu historischen Themen (1983) auch heute Gültigkeit geben. So z.B.: „Im Mittelalter hatten die Ritter neben ihren Prunk- und Pferdesälen auch noch heizbare Frauenzimmer“, „Im alten Rom baute man für alle Götter einen Palast, der hieß Pantheon: Auch die Mäuse hatten ein eigenes Haus, dies hieß Mausoleum“ oder „Die deutschen Soldaten hießen im letzten Weltkrieg auch Muskeltiere; vermutlich weil sie so gut trainiert waren.“ Schon diese drei Beispiele zeigen, dass unterschiedliche Kompetenzdefizite zu den Missverständnissen führen: sei es die Sprachkompetenz im Bereich der Lexik („Frauenzimmer“, „Musketiere“), sei es das Bewusstsein für den Kontext, für den die Schüler ihre Sätze formulieren (Kulthauten der Antike, Gründe für Anfangserfolge deutscher Soldaten im 2. Weltkrieg). Wenn Lobentanzers Beispiele noch Schmunzeln auslösen und geeignet sind, die Atmosphäre in Fachkonferenzen zu lockern, nehmen sich die Auswirkungen von Missverstehen in der Analyse von Tiefeninterviews in der Sammlung „Opa war kein Nazi“ (Welzer et al. 2002) anders aus: Schon das Bestreben von 15-jährigen, die durchaus ordentlich erfassten „kanonischen“ Daten zum Thema „Nationalsozialismus“ in eine sinnvolle Narration zu bringen, birgt erhebliche Missverständnissrisiken – auch dort, wo psychische Interessen aus dem Familiengedächtnis, das Hauptanliegen des Bandes, noch gar nicht mitkonditionieren können. Schon die Fragmentarität lexikalischer Informationen birgt das Risiko entgleister Narrationen und Interpretationen. (Welzer 2002, 7-10)

In der Tat hat sich die Wissenschaft von der Vermittlung historischen Verstehens, die Geschichtsdidaktik, mit solchen Verstehensprozessen überraschenderweise recht wenig beschäftigt. Daher verfolge ich in diesem Versuch die Idee³, das Verstehen für die Geschichtsdidaktik genauer zu beschreiben und auch Folgerungen für die Unterrichtspraxis zu skizzieren. Das Vokabular bietet im wesentlichen Gadamer, die nach wie vor die unbestrittene emblematische Figur eines nicht ganz unumstrittenen geisteswissenschaftlichen Zugriffs auf die zu verstehende Welt. Der Essay kreist um die Frage: Kann ein hermeneutisches Bewusstsein in der Geschichtsdidaktik das Geschichtsverstehen erleichtern?

Solche Sprüche, wie sie Lobentanzer gesammelt hat, beziehen ihre Komik ja daraus, dass die Schüler etwas nicht richtig verstanden haben. „Nicht richtig“ heißt hier: Sie haben den historischen Kontext nicht erfasst und eine einzelne Information in ihr vorhandenes Weltwissen⁴ scheinbar plausibel eingebettet. Der von Lehrpersonen angestrebte Erkenntnisfortschritt ist nicht erreicht worden; es bleibt nur die

³ Idee gem. Dieter Henrich als eine Art „Heureka-Gedanke“, der im Forscher aufblitzt, sich zur Idee verdichtet und im meist langwierigen Nachhinein durch Modifikationen, Differenzierungen, Abgrenzungen und vertiefte Beweisführung für die Tauglichkeit in wissenschaftlichen Diskursen gefestigt wird. Sie fußt also nicht in deduktiver oder genealogischer Herleitung auf einer Forschungsgeschichte der Disziplin Geschichtsdidaktik. (Henrich 2011, 20-25)

⁴ Bisher scheint das Konzept „Weltwissen“ für Schüler der Sekundarstufen noch nicht didaktisch erfasst zu sein. Es gibt – in sich schon komplex genug – bisher lediglich eine Untersuchung über das Weltwissen der Siebenjährigen. Elschenbroich 2002.

psychohygienisch kathartische Aufhebung der Frustration in Komik. Aber: Eine Katharsis ohne Wirkung.

Das Bestreben, neue Informationen in ein vorhandenes System oder Vorverständnis einzubetten und insgesamt wieder ein in sich plausibel scheinendes Weltbild zu erhalten, ist anthropologisch normal und vom Einsatz kognitiver Energien her auch ökonomisch. Jedoch erfordert historische Erkenntnis mehr Energien. Dies gilt auch für Menschen, bei denen historische Kenntnisse vorausgesetzt werden. Ein paradoxes Beispiel dafür bietet einer der berühmten Fridericus-Rex-Filme aus den 1920er Jahren: Friedrich II. von Preußen (1713-1786), auch als der Große betitelt, ist bekannt als aufgeklärter Absolutist, der sich auch den Künsten und Musen widmet, sich neuen aufklärerischen Ideen widmet und im Rokoko-Saal (entsprechend Menzels Gemälde) mit eleganter Körperhaltung auf der Flöte spielt. In Imaginationen steht also neben dem König der Schlachten auch der musische Rokoko-König. Die Regisseure rechneten mit so starken Imaginationen im Publikum, dass sie auch die Kindheitsepisoden im Rokoko-Ambiente (in der Bild- und Raumauffassung des 19. Jahrhunderts) spielen ließen – um die filmische Illusion nicht etwa durch das robust-sparsame und allenfalls norddeutsch-barocke Umfeld der historischen Wirklichkeit unter dem Vater Friedrich Wilhelm I. zu stören. Die Illusion des Films sollte dadurch funktionieren, dass man sie in sich geschlossenen, aber fachlich nicht haltbaren Vorerwartungen anpasste: Friedrich, das Rokoko-Prinzchen...(Dorgerloh 2012b, 55-82, bes. 70-72)

Die Mühsal historischer Rekonstruktion (sofern sie erkenntnislogisch überhaupt möglich ist) und deren Vermittlung zeigen sich auch in empirischen Untersuchungen, die Geschichtsbewusstsein und –kenntnisse erfassen wollen. Trotz Wissensbeständen und Kompetenzfortschritten in einzelnen Feldern zieht sich durch die Untersuchungen der Befund, dass Schüler bei Verlassen der Schule wenig von Schlüsselkompetenzen, lehrplankonformem Sachwissen oder balancierter historischer Urteilsfähigkeit mitnehmen. Verstehen von Vergangenheit (im Sinne des Historismus und der Sozial- und Kulturwissenschaften) oder womöglich die Sinnbildung über Zeiterfahrung u.ä. scheint nicht zu gelingen.

1.1. Die Befunde empirischer Fachdidaktik – Kategoriales Nicht-Verstehen

Die genannten Befunde lassen sich exemplarisch belegen. 1995 veröffentlichte der Hamburger Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries (*1943) unter dem Titel „Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher – Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland“ eine sozialwissenschaftliche Sondage, die Defizite benennt und aus ihren Befunden Veränderungsforderungen ableitet. Als zentral hebt von Borries die Forderung hervor, die Kompetenz zum Fremdverstehen zu verbessern – und dazu auch die Struktur der Lehrplanthemen im

Hinblick auf lebensnähere anthropologische Fragen zu verändern. (Borries 1995, 426-430) Ähnliche Befunde zeigen sich interkulturell, trotz einer heterogeneren Untersuchungsbasis: So wird für das frühneuzeitliche Europa festgestellt, dass die Schüler die Thematik wenig problematisieren, sondern als „Fluchtbürg“ nutzen. Die Interpretation: „Zur Distanzierung von der Gegenwart und zur Vorstellung einer anderen und besseren Zeit gibt die Frühe Neuzeit eine immer wieder gewählte historische Folie ab. Sie stellt so etwas wie ‚nächste Fremde‘ dar. Es scheint, als gäbe es einen übergreifenden Trend, sich vom Modernisierungsdruck und den Modernisierungsfolgen in der Gegenwart durch die Vorstellung einer anderen Welt im Ursprung der Moderne historisch zu entlasten.“ (Borries 1994, 129-130) Insgesamt zeigen sich – europa- und systemübergreifend – folgende negative, Desiderate historischen Lernens anzeigende Befunde:

„Der eine ist der erstaunlich hohe Grad von Ungeschichtlichkeit in der Annahme bewegender Faktoren des historischen Wandels. Die Befunde sind eindeutig: Die Befragten sind überwiegend nicht in der Lage, die zeitliche Bewegung der menschlichen Lebensverhältnisse im Blick auf die für diese Bewegung maßgeblichen Ursachen selber noch historisch zu betrachten, sondern sie operieren entweder mit Vorstellungen bewegender Kräfte, die von der Gegenwart abgezogen sind, oder mit überzeitlichen Kräften, und nur zu einem sehr geringen Prozentsatz mit Vorstellungen, die epochenspezifisch sind oder noch allgemeiner: einen zeitlichen Koeffizienten haben. Hinsichtlich der fundamentalen Vorstellungen über den zeitlichen Wandel menschlicher Lebensverhältnisse, also der geschichtsphilosophischen Basis jeder historischen Deutung, sind stärkere Anstrengungen zu einer Historisierung dieser Vorstellungen zu unternehmen. Das andere Defizit betrifft die historische Erfahrungsdimension der ‚Umwelt‘. Obwohl es hinreichend starke Indikatoren dafür gibt, daß Jugendliche besonders sensibel für die ökologischen Probleme der Gegenwart sind, hat dies für ihre historische Orientierung kaum Auswirkungen. Das gilt für alle untersuchten Länder. Hier liegt nicht einfach ein Manko der historischen Bildung vor, sondern ein grundsätzliches Manko von Geschichtskultur. Denn ein Blick auf die Fachdisziplin Geschichtswissenschaft zeigt ja eindrucklich, daß auch dort die ökologischen Gegenwartsprobleme noch nicht zu einer dem Gewicht dieser Probleme entsprechenden Intensität umweltgeschichtlicher Forschungen und Interpretationen geführt haben.“ (Borries 1994, 202)⁵

Die Grundproblematik scheint sich im Jahrzehnt nach von Borries' Studie nicht grundlegend geändert zu haben, wenn man das Fazit der Regional-Untersuchung „Was können Abiturienten?“ von Bernd Schönemann und anderen als einigermaßen übertragbar akzeptiert (Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting 2010). Die Studie

⁵ Auch wenn nun zwei Jahrzehnte später die umweltgeschichtliche Fachforschung auch breitenwirksame Studien vorgelegt hat wie z.B. Küster 1995 und 2013 oder Radkau 2012, ist ein solcher Zugriff nicht Gegenstand geschichtsdidaktischer Konzeptionen geworden. Ich führe dies auf ein disziplinäres Selbstverständnis in deutscher Fachhistorie zurück, das sich von Leitvorstellungen wie z.B. in Frankreich mit der sog. Annales-Schule deutlich unterscheidet.

untersucht, im Kontext der Diskussionen um Kompetenzorientierung in Curricula und Aufgabenstellungen, Abiturklausuren zweier Lerngruppen im nordrhein-westfälischen Zentralabitur 2008 und positioniert sich kritisch.

„Das Paradoxon der momentanen Lage besteht zwischen in der weit geöffneten Schere von geschichtsdidaktischer Theorie einerseits und Pragmatik andererseits. Obwohl nicht annähernd zu Ende diskutiert ist, ob die Komplexität vor allem kognitiv anspruchsvoller oder emotional beeinflusster historischer Denkleistungen überhaupt standardisierbar ist, und obwohl die geschichtsdidaktische Empirie keines der vorliegenden Kompetenzmodelle validiert hat, scheint der bildungsadministrative Trend zur Implementierung kompetenzbasierter Curricula und Rahmenpläne unaufhaltbar.“ (Schönemann et al. 2010, 121)

Hinsichtlich der Schülerkompetenzen – immerhin die Crème de la crème im Leistungskurs - konstatiert die Studie fundamentale Mängel an historischen Kompetenzen. Sie vermerkt den Mangel an kontrollierter und reflektierter Durchführung elementarer historischer Denkleistungen, die sichtliche Ungübtheit in historischer Kontextualisierung, Sach- und Werturteilsbildung und grundsätzlicher Reflexion sowie die starke Abhängigkeit der Performanz von Kompetenz von der Menge des Sachkontextes. Lediglich schematisierte Abläufe von Quellenbeschreibung seien eingeübt. (Schönemann et al. 2010, 124-126) Als Konsequenz fordern die Autoren der Studie ein Stufungsmodell elementarer historischer Denkleistungen (Schönemann et al. 2010, 127), ohne klarzustellen, wodurch sich dieses von den zahlreichen Kompetenzmodellen unterscheiden könnte. Die Unzufriedenheit über mangelnde Nachhaltigkeit geschichtspädagogischen Bemühens ist auch hier offenkundig.

Ein Blick in die Lehrbücher auch der Gegenwart zeigt, dass in Deutschland kaum Veränderungen z.B. in Richtung anthropologischer oder globalgeschichtlicher Zugriffe stattgefunden haben; dass sich also eine sog. Schülerorientierung allenfalls in der Erweiterung methodischer Vielfalt in den Unterrichtsstunden, nicht aber in inhaltlich bestimmten Konzeptionen des Unterrichtsfaches Geschichte niedergeschlagen hat. Ein Blick auf die konzeptionellen Diskussionen der universitären Fachdidaktik und ihrer Bündelung in fachdidaktischen Überblicksdarstellungen offenbart, dass seitdem eine Vorstellung von „Verstehen“ nicht geschärft worden ist. Ich beklage dies als ein konzeptionelles Desiderat.

[...]

1.3. Die gedankliche Grundlage: Kurzaufsatz von Gadamer's „Wahrheit und Methode“

Ursprünglich sollte Gadamer's Hauptwerk „Verstehen und Geschehen“ heißen – angelehnt an die Sammlung des Theologen Rudolf Bultmann (1884-1976), die „Glauben und Verstehen“ heißt (Grondin 2003, 186; Bultmann 1952-1993).

Gadamer's Kategorie „Verstehen“ erschließt sich vor dem Hintergrund von Bultmann's Glaubensbegriff: „Verlust des Selbstbesitzes“. Ein Objektivismus, wonach jemand, ein Subjekt, über etwas, ein Objekt, einfach verfügen könne, ist dann nicht mehr möglich. Gadamer's Verstehen muss man angesichts dieses Hintergrundes als eine Beziehung mit partizipatorischen Qualitäten betrachten. Gadamer's Biograph, der Philosoph Jean Grondin (*1955), bündelt die Definition:

„Verstehen ist kein Verfügen über Sinn oder einen selbst, sondern es ist ein Teilnehmen an einem Geschehen, das uns durch das Erschüttern unserer Selbstzufriedenheit verändert.“ (Grondin 2003, 194)

Bultmann hatte 1950 Verstehen in einer Weise entfaltet, die man so zusammenfassen kann: Verstehen sei Teilnahme am Sinngeschehen (Grondin 2003, 200; vgl. Bultmann in Gadamer/Boehm 1976, 239-261, bes. 256-259; dto. Bultmann 1952, Bd. 2, 211-235).

In diesem gedanklichen Feld entwickelte Hans-Georg Gadamer seine Hermeneutik, einerseits gestützt auf das Paradigma der Ontologie Martin Heideggers (1889-1976), andererseits in kritischer Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten. Weil ich schon in den weiteren Passagen dieser Einleitung auf Kerngedanken Gadamer's Bezug nehme, gebe ich hier einen ersten Abriss – der sich im Verlauf der Kapitel 2, 5 und 6 weiter differenziert.

Der erste Teil von „Wahrheit und Methode“ leistet für die Geschichtsdidaktik: Gadamer liefert die Markierung des geschichtsdidaktischen Feldes, indem er die seines Erachtens bestehenden Aporien nach-kantischer Erkenntnistheorie aufhebt. Dazu wertet er die im Zuge von Kant'scher Transzendentalphilosophie und rationalismuskritischer Aufwertung von Kunst ausgegrenzte Dimension des Ästhetischen als Erkenntnisform wieder auf. Dabei will er der dem ästhetischen Subjektivismus innewohnenden Gefahr der Beliebigkeit und folglich Nicht-Diskurstauglichkeit entgegen. In Abgrenzung gegen den Objektivismus der Naturwissenschaften und gegen dessen Einsickern in geisteswissenschaftliche Erkenntnisgegenstände platziert er Kunst als Erkenntnis und Urteilsform. Dazu fordert er, sich anlehnend an einen Schlüsselvortrag des Physiologen und Physikers Hermann von Helmholtz (1821-1894), sich geisteswissenschaftlichen Gegenständen mit der Haltung des ‚Taktes‘ zu nähern und sich so ihrer Spezifik zu öffnen. Übersetzt ins Geschichtsdidaktische: Auf dem geschichtsdidaktischen Feld befinden sich Gegenstände verschiedener Natur, die ihre jeweils passenden Erkenntnisweisen beim Betrachter einfordern. Dieses Feld stecke ich, Gadamer paraphrasierend und geschichtsdidaktisch auswertend, in Kapitel 2.1. genauer ab.

Der zweite Teil leistet für die Geschichtsdidaktik Folgendes: Er bietet das Vokabular, um Prozesse des Verstehens in ihrer Dynamik zu beschreiben. Hierzu erkennt Gadamer

das Vorverständnis oder Vor-Urteil, das jede/r mitbringt, als Startvoraussetzung an. Mit diesem Horizont geht ein Interpretator auf seinen Gegenstand, das Interpretandum, zu, das seinerseits seinen Horizont hat. In diesem Aufeinander-Zubewegen verschmelzen, so Gadamer, die beiden Horizonte. Wie in Hegel's Drei-Schritt-Dialektik entstehen so neue Vor-Urteile, die ihrerseits in neue Horizont-Verschmelzungen eingehen. Somit entwickeln sich Verstehens-Prozesse dynamisch; sie verlaufen in gewisser Weise spiralförmig, weil sich dasselbe Thema fortlaufend tiefer erschließt. Diese Verschmelzung von zwei Horizonten, dem des Interpretieren und dem des Interpretierten, ist die Schlüsselkonstellation, um die ich im vorliegenden Buch auf verschiedenen Abstraktionsstufen kreisen werde. Im Kapitel 5 werde ich den Horizont des Interpretieren, konkret des Schülers oder der Schülerin, anthropologisch einordnen und – Gadamer's Verstehens-Optimismus modifizierend – auch in seinen Grenzen beleuchten. Dieser Horizont wird als Horizont 1 bezeichnet. Im Kapitel 6 werde ich den Horizont des Interpretandums, also des Gegenstandes ‚Geschichte‘, als Horizont 2 beleuchten.

Weil wir als Menschen vom „Gegenstand Geschichte“ nicht alles sehen, sondern nur ein Capriccio aus einzelnen, zufällig überkommenen Überlieferungsfragmenten und aus vielen postumen Deutungen zu sehen bekommen, etikettiere ich diesen Gegenstand als ‚präsentierte Geschichte‘. Dieses Etikett markiert einerseits, dass Interpretieren nie „der Geschichte an sich“, sondern immer einem mehr oder weniger bewussten Mix aus Relikten und Deutungen begegnen, und andererseits, dass dieser Mix nur einen Teil überhaupt geschehener Geschichte enthält. Der Terminus ‚präsentierte Geschichte‘ fungiert also anders, als es der Philosoph Hermann Lübbe (*1926) mit seiner Behauptung, Geschichte präsentiere die Identität einer Gruppe, meint (Lübbe 1979, 290). Lübbe akzentuiert zwar die Tatsache, dass wir - qua Umfängenheit von Geschichte - Identität selbsterhaltungskonform präsentieren, dekliniert das aber nicht wirklich weiter aus - weil er eigentlich einen Beitrag zur in den 1970er Jahren geführten Debatte um die Objektivität von Geschichte leisten will (Lübbe 1979, 277-292). Mein Ausdruck von ‚präsentierter Geschichte‘ grenzt sich in verschiedenen Aspekten ab, scheint aber auch als Metapher klarer und konsequenter als Lübbe: Präsentation heißt tatsächlich, dass etwas für einen Rezipienten gegenwärtig gemacht wird - was er mit seinen Sinnesorganen erleben, kognitiv erfassen oder/und in weitere bewusste oder/und vorbewusste Bedeutungswelten integrieren kann. In ‚Präsentation‘ sind eingeschlossen tatsächliche historische Relikte ebenso wie als geschichtsbezogen qualifizierbare Arrangements in unterschiedlichen Medien. Damit betone ich zunächst die Oberflächlichkeit, mit der ein Rezipient mit Geschichte in Kontakt kommt - woraus der Rezipient dann im Sinne der Gadamer'schen Horizontverschmelzung weiteres Verstehen, also weitere Sinnbildung entwickeln kann. - Damit anerkenne ich zwar grundsätzlich den Konstruktcharakter von Sinnbildungen im Rezipienten ebenso wie die Geltung fachwissenschaftlicher Standards professioneller Historiker bei der Schaffung ihrer Narrationen, qualifiziere aber im Sinne des geschichtsdidaktischen Erkenntnisinteresses die Natur der Vorfindlichkeit von Geschichte für einen prinzipiell dann durchaus aktivierbaren Rezipienten.

Die Gegenüberstellung von Horizont 1 (Interpret) und Horizont 2 (Interpretandum) lässt vermuten, dass Gadamer Interpretieren und Gegenstand wie einen

Naturwissenschaftler und dessen Forschungsobjekt gegenüberstelle und somit objektivistisch argumentiere. Im Gegenteil: Gadamer sieht den Interpreten von vornherein von Geschichte umfassen, ähnlich wie Bultmann den Glauben als Teilnahme am Sinngeschehen beschrieben hat. Insofern ist der Interpret von Anfang an auch im Horizont 2 befindlich. Auf Heidegger fußend, sieht Gadamer den Verstehenden als in wirkungsgeschichtliche Zusammenhänge eingebettet und in diesen aktiv agierend; er leitet daraus sein – diskutables – Verhältnis zu Tradition und seinen Optimismus der grundsätzlichen Orientierung auf Verstehbarkeit ab. In Kapitel 3 werde ich dieses Eingebettetsein von Geschichte mit Hilfe von Reinhart Kosellecks Metapher vom „Erfahrungsraum ‚Geschichte‘“ geschichtsdidaktisch mit anthropologischer Stoßrichtung ausleuchten. Dies wiederum legt nahe, die Gegenstände auf dem geschichtsdidaktischen Feld zu inventarisieren – wozu ich mich in Kapitel 4 der Versprechen bediene, die im Konzept ‚histoire totale‘ der sog. ‚Annales‘-Schule französischer Historiographie liegen.

Diesen zweiten Teil entwickelt Gadamer in Abgrenzung gegen ältere Traditionen der Hermeneutik als philologische Methode und als Philosophie im 19. Jahrhundert. Er setzt sich dabei kritisch mit Schleiermacher, Dilthey und Husserl auseinander. Ich referiere in Kapitel 2.2. auch diese Positionen – allerdings dann auf der Suche nach deren Erbstücken, die trotz des Säurebades von Gadammers Paradigmenwechsel geschichtsdidaktischen Bestand haben können.

Der dritte Teil leistet für die Geschichtsdidaktik, dass er eine Diskussion über das Verhältnis von Sprache und Bild anstiftet. Gadamer insistiert auf der Sprachlichkeit jedes Verstehens – nimmt also letztlich auch die „Übersetzbarkeit“ von Kunst in Sprache an, auch wenn er sich der Überhellungen und Verdunklungen in jedem Übersetzungsprozess bewusst ist. Dies wird von Bildwissenschaftlern deutlich anders gesehen: Diese insistieren auf einem Bildern eigenen Kommunikationsmodus, bezeichnet als Deixis. In Kapitel 2.3. werde ich dazu abwägend Stellung nehmen und in Kapitel 6 eine Relativierung unter Rekurs auf Konzepte aus den Bildwissenschaften und der Rhetorik vornehmen.

In die Paraphrase von Gadammers Hauptwerk werde ich auch einige Einzeldiskussionen – seien es Präzisierungen durch Gadamer selbst, seien es Kritiken und Relativierungen durch andere – einbauen. Insgesamt aber folgt das Kapitel 2 dem Gedankengang Gadammers.

In besonderer Radikalität wird die Problematik des Fremdverstehens in der Hermeneutik des Interkulturellen sichtbar. Während Gadamer mit seiner alphilologischen Bildung sich im Rahmen europäischer Wirkungsgeschichte, also *innerhalb* seiner Herkunftstradition, bewegt, stellen sich bei einer Auseinandersetzung beispielsweise mit „klassischen“ Texten konfuzianischer Herkunft ganz andere Verstehenshindernisse auch kategorialen Gewichts in den Weg. Der Philosoph und Sinologe Stephan Schmidt (*1972) hat in seiner Arbeit „Die Herausforderung des Fremden“ solche Hindernisse herausgemeißelt und damit auch einen philosophischen Prüfstein für die Tragfähigkeit hermeneutischen Zugriffes bereitgestellt. Dieser Prüfstein wird im Laufe der Darstellung wiederholt zum Einsatz kommen.

1.4. Forschungsstand in der Geschichtsdidaktik:

Die weitgehende Ausgrenzung von Hermeneutik

Im Handbuch für Geschichtsdidaktik definiert Thomas Sandkühler (*1962) die Hermeneutik als Lehre vom Sinnverstehen und grenzt sie, in Anlehnung an Karl-Georg Fabers Definition, gegen normative und philosophische Hermeneutik mit folgender Setzung ab:

„Im Unterschied zur normativen Hermeneutik geht es in der historischen Hermeneutik nicht um die Geschichte als Ganzes oder die Einordnung historischer Phänomene in einen größeren Zusammenhang, sondern um das ‚Sinnverstehen menschlicher Vergangenheit über die Quellen‘ (Faber 1974, 110)“ (Sandkühler 1997, 144)

Ähnlich wie Faber in einer früheren Auflage des Handbuches für Geschichtsdidaktik (Faber 1985) schneidet Sandkühler eine vermeintlich eigenständig bzw. eigengesetzlich bleibende historische Hermeneutik aus der sich seit der Antike wandelnden Wirkungsgeschichte heraus; dabei verzichtet er darauf, die Konsequenzen der Wandlungen einer philosophischen Hermeneutik, die spätestens seit Heidegger stark um historisches Verstehen durch existenziell historische Menschen kreist, in den Blick zu nehmen und für historisches Erkennen zu taxieren. Ohne dass Argumente genannt werden, findet in verschiedenen Auflagen eines orientierenden Leitmediums der Disziplin „Fachdidaktik Geschichte“ eine Marginalisierung von Hermeneutik statt. Ein Verdikt der – tatsächlich diskutablen – Traditionsverhaftung Gadammers bereitet das Terrain, um die Historische Sozialwissenschaft Bielefelder Prägung gegen eine „hermeneutische Tradition“ des Historismus in Stellung zu bringen und die neuen kulturorientierten Trends wie Alltags-, Mikro- und Mentalitätsgeschichte als „neohermeneutisch“ zu qualifizieren (Sandkühler 1997, 145-146). Eine Begründung für die Abgrenzung und die folgende Marginalisierung (etwa wegen epistemologischer Schwächen oder wegen hinterfragbarer Grundannahmen) bietet das Orientierungsmedium nicht.

[...]

1.7. Zum eigenen Ansatz: Die Metaphorik des Panoramas

Will man Verstehensprozesse beschreiben, muss sich die Aufmerksamkeit nicht nur den Verstehenden, sondern auch dem zu verstehenden Gegenstand zuwenden. Das heißt hier: Dem Lerngegenstand Geschichte - aus der Perspektive der Lernenden, der Lehrenden und weiterer Geschichts-Arrangeure.

Den Schülern präsentiert sich Geschichte immer als ein Arrangement von Gegenständen oder/und Informationen, die sich mehr oder minder manifest als historisch darstellen. Sie sehen sich dem gegenüber, was in der Bildwissenschaft als ein ‚Capriccio‘ bezeichnet wird: Eine kunstvoll zusammengestellte Landschaft voller Ruinen, die realhistorisch viel weiter auseinanderlagen. Sie sehen sich arrangierten

Zusammenhängen gegenüber, auch wenn sie sich der Tatsache des Arrangiertseins nicht bewusst sind. Im öffentlichen Raum sehen sie Gebäude und andere Relikte, die die Zeichen der Zeitlichkeit implizit oder explizit vermitteln - beispielsweise eine gotische Kirche auf einem modernen Stadtplatz wie den Dom in Köln neben dem Hauptbahnhof oder in Berlin die Marienkirche neben dem Fernsehturm. Im Schulunterricht begegnet ihnen Geschichte als gesteuertes Arrangement von Informationen und aufbereiteten Quellen im Geschichtsbuch bzw. im Unterricht als Medienverbund.

Eine Perspektivensetzung durch Arrangeure ist so immer schon gegeben und trifft auf das Rezeptionsvermögen und -verhalten der Schüler. Schüler treffen – auch ohne sich dessen bewusst zu sein - auf Geschichte als einem arrangierten Capriccio. Die Perspektiven und Auswahlentscheidungen der Arrangeure (Lehrplangestalter, fachwissenschaftliche Berater, geronnener fachwissenschaftlicher Wissensstand, sozialmoralische Anforderungen) folgen Kriterien, die mit dem Rezeptionsvermögen des jeweiligen Schülers nicht synchronisiert sind. Vor allem der mehr oder weniger kanonische Wissensstoff folgt - auf heruntergebrochenem Niveau - der Logik dominanter fachwissenschaftlicher Strömungen, in Deutschland i.d.R. einer seit den 1970er Jahren kanonisch stabilisierten Mischung aus Politik- und Sozialgeschichte (vgl. Daumüller 2012, 371-372, 383-384). Den Schülern stellt sich hingegen Geschichte nicht als maßstabsverkleinerter kanonischer Wissensstand mit eingegegtem Urteilsspielraum dar, sondern als Capriccio von Infos, Bildern, Tönen, Mythen, Wertungen, deren Zusammenhang sich erst erschließen muss. Eine schulische Geschichtspräsentation muss an dieses spezielle Rezeptionsvermögen zunächst einmal andocken, um dann weitere Kategorien, Zugriffe, Aspekte vermitteln zu können.

Der später als Politikwissenschaftler und Vater des Begriffes „Verfassungspatriotismus“ bekannt gewordene Dolf Sternberger (1907-1989) unternahm 1938 in einem emblematisch gewordenen Buch den Versuch, das 19. Jahrhundert analog zu einem wichtigen Medium der Zeit, dem Rund-Panorama, darzustellen. Er fokussierte dabei die bürgerliche Seite des späten 19. Jahrhunderts (Sternberger 1938, 8). Er begann mit einer ausführlichen Beschreibung des 1883 in Berlin für 21 Jahre gezeigten Groß-Panoramas der Schlacht von Sedan 1870 unter der Ägide Anton von Werners (Sternberger 1938, 11-21). Anschließend führte er - sehr individuell geprägt - einige Aspekte der Lebenswirklichkeit und Mentalität des 19. Jahrhunderts vor: längs des Kontrastpaares ‚Natürlich-Künstlich‘, Landschaft und Meer, Genre, das Zauberwort ‚Entwicklung‘, das Höhere, das Innere des Hauses oder Schein bei Nacht. Ein verbales Gemälde, das den Leser eintauchen lassen soll wie in ein Rundpanorama, de facto ein Capriccio, gewidmet momentanen Bildwelten und ihren mentalen Wirkungen, nicht einer Großerzählung beispielsweise des Fortschritts (Sternberger 1938, 22-212). Gleichzeitig enthüllt – aufgrund des Verweises auf Zufälligkeit in der Einleitung (Sternberger 1938, 9-10) und der Abfolge der sieben Kapitelüberschriften – dieses Capriccio seine Konstruiertheit. Mit einer gewissen List agierte der mit einer Jüdin verheiratete Sternberger hier ähnlich wie in seinem damaligen Hauptberuf, Redakteur bei der bürgerlichen Frankfurter Zeitung: Die antinationalsozialistische Botschaft „zwischen den Zeilen“ unterzubringen. Die Zufälligkeit von Geschichte anhand einer bestimmten Bürgerlichkeit zu thematisieren

und einfach darzustellen, war ein implizites Gegenprogramm gegen den rassistischen, sich teilweise antibürgerlich gerierenden Determinismus der Nationalsozialisten.

Im Panorama ist also ein Miteinander von umfangender, aufsaugender, holistischer Illusion zum einen und von gezielter Konstruiertheit zum anderen fasslich. Dieses Miteinander lädt dazu ein, mit Hilfe der Vorstellung ‚Panorama‘ Begegnungen mit Geschichte aus Sicht der Lernenden zu beschreiben:

- Ein Panorama suggeriert eine sinnvolle Kontinuität nach einem mehr oder weniger verborgenen, aber enthüllbaren Ordnungsprinzip.

- Ein Panorama stellt durch Auswahl und Einbettung wesentliche Episoden besonders heraus und macht sie so für den Betrachter deutbar.

- Diese Episoden fungieren als Kerne, um weitere Sinnbildungsprozesse (Verkettung zu Geschichten, Andockung an eigenen Bilderhaushalt, Andockung an eigenen Gefühlshaushalt, Einfügung in eigenes Wertesystem) in Gang zu setzen.

- Es gibt eine arrangierte Bezogenheit zu dem Lernenden im Mittelpunkt des Panoramas.

Der ‚hombre discreto‘ verfügt zu Beginn dieses Essays nicht nur über die Modulationsinstanz ‚Geschichtsbewusstsein‘, durch die er mit seiner Lebenswelt interagiert. Er ist außerdem umgeben von arrangierter Geschichte: Metaphorisch gesprochen bewegt er sich in einem Panorama, das trotz seiner capricciohaften Chaotik in einem Verstehensprozess Struktur bzw. Sinn entfaltet.

1.8. Der Charakter des Buches - Ein Essay zum Umgang mit kanonischen Themen

Auch wenn meine Überlegungen um Gadamers „Wahrheit und Methode“ kreisen, liegt hier kein philosophischer Essay vor. Der Essay bewegt sich zwischen den vielen disziplinären Matrizen, die eine Querschnittsdisziplin wie die Geschichtsdidaktik bestimmen. Als Geschichtsdidaktiker nutze ich philosophische Aussagen tentativ für meine Zwecke – nämlich durch versuchsweise Kombination von Gedanken anderer für die Disziplin weitere Denkspielräume zu öffnen.

Hinsichtlich des Umgangs mit Lehrplan-Vorgaben drängen schon diese Vorüberlegungen zu einer Kritik der in Deutschland vorherrschenden Curricula mit ihrer Betonung von Politik- und Strukturgeschichte und in den jüngeren Jahrhunderten einer anscheinend zunehmenden Fokussierung auf Deutschland. Dies leistet der Essay nicht. Denn: Wenn er auch von Lehrbuchautoren, Lehrerbildnern und vielleicht gar von Lehrkräften beachtet werden will, kann er von deren Lebenswelt nicht völlig abstrahieren. Daher nehme ich die Curricula als gegebene Arbeitsbedingung hin und versuche, in diesem Rahmen historisches Verstehen theoretisch zu fassen und praktische Konsequenzen vorzuschlagen. Schon andere Fragen auf die konventionellen

Themen verändern diese Themen und öffnen manchmal neue Möglichkeiten historischen Verstehens.

Ein Essay ist ein Versuch. Er kann beginnen.

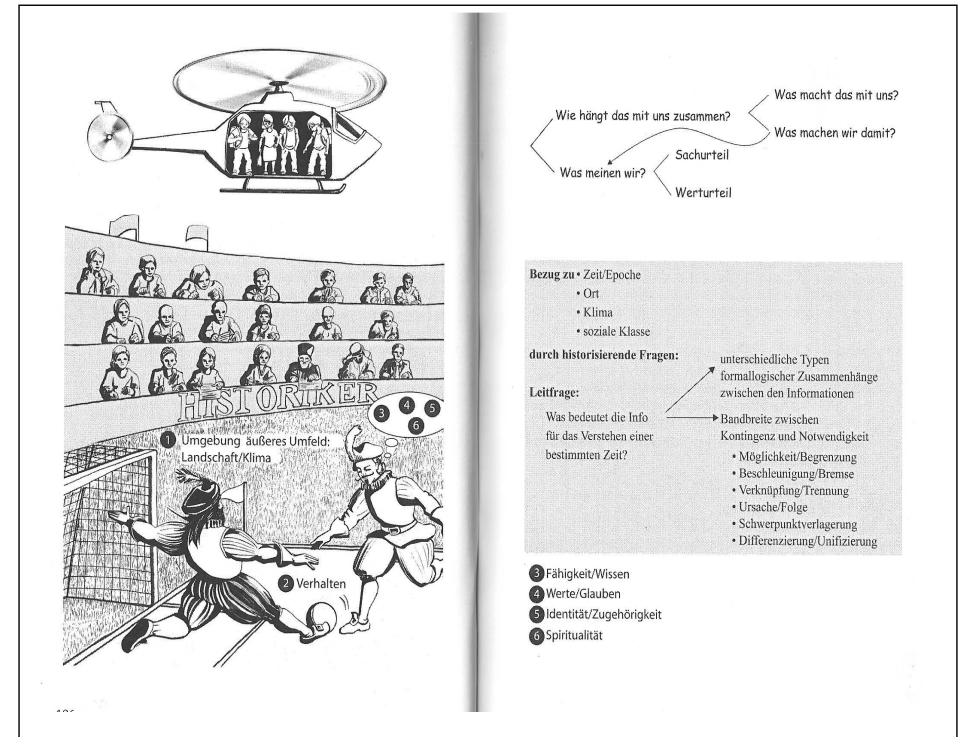
4. Der Gegenstand des Verstehens in der ‚histoire totale‘ der ‚Annalistes‘

4.5. Folgerungen für die geschichtsdidaktische Praxis

4.5.1. Die Architektur von Verstehenssituationen im Geschichtsunterricht: Das Stadionmodell

4.5.2. Historisch-anthropologisch fragen: Ein Fundus nach Robert Dilts

Abbildung zur Erläuterung von 4.5.1. und 4.5.2.



8. Schluss

Im 2013 wiedereröffneten Amsterdamer Rijksmuseum leuchten knallig neonfarbene Schilder – neben barocken Stillleben und Porträts, gemalt von Rembrandt oder Vermeer. Sie stören nach dem Willen des englischen Sachbuchautors und Aktionskünstlers Alain de Botton (*1969) eine Ausstellungs-konzeption, die sich – trotz technischen Fortschritts – gegenüber bürgerlichen Museumsidealen des 19. Jahrhunderts nicht geändert habe. Auf diese Schilder, die wie überdimensionierte Post-it-Zettel wirken, haben de Botton und der Kunsttheoretiker John Armstrong (*1966) ihre Sicht auf die Werke geschrieben: Statt Lebensdaten, Maltechniken, Stilklassifizierung und Schulzuordnung - den üblichen Informationen auf Beschilderungen - wollen die beiden mit ihrer Kunstaktion Beziehungen zwischen den Bildern und ihren Betrachtern stiften. De Botton stört den gewohnten Leerlauf, der durch die hohen Besucherzahlen überdeckt wird. Der Feuilletonist Hanno Rauterberg beschreibt:

„Im Grunde ist de Bottons Ausstellung keine. Abgesehen von einigen Themenräumen hat er die Sammlung des Reichsmuseums nicht umgehängt, er hat nur hier und dort einen seiner großen Notizzettel angebracht, lauter Aufforderungen an die Besucher, die Bilder nicht nur anzusehen, sondern ihnen nahe zu kommen, sie zu betreten. Wie wäre es, wenn nicht Jesus dort auf dem Arm der Jungfrau säße, geschnitzt um 1400, sondern der Besucher es wäre, der so innig, so wissend angeschaut würde? Wie wäre es, sich von einem Landschaftsbild in die Ferne tragen zu lassen und für einen Augenblick von allem Vertrauten Abschied zu nehmen? Und wer vor einer Vitrine mit lauter kostbaren Gläsern steht, den fragt de Botton: Wie wäre es, wenn du nicht nur deren Zerbrechlichkeit bewundern würdest, sondern auch deine eigene?“ (Rauterberg 2014)

De Botton funktionalisiert Kunst ausdrücklich als Lebenshilfe, als Therapie, als Ort der Selbstoptimierung. Rauterberg bemerkt kritisch, dass De Botton seine Texte zwischen Kunstwerk und Betrachter schiebe und damit die mögliche unbequeme Zweideutigkeit der Bilder wegdefiniere. Trotz dieser Kritik erkennt Rauterberg de Bottons Aktion an als Symptom-Anzeige für eine misslingende Beziehung zwischen Publikum und Museum:

„Auch wenn manche Museen einiges Geld für Forschung aufwenden – das Publikum ist noch immer die große Unbekannte. Nie wissen die Kuratoren genau, wer da eigentlich kommt. Welches Vorwissen die Besucher mitbringen. Ob sie tatsächlich, wie erhofft, das Museum ein wenig gebildeter verlassen. Gerade aber weil die Kuratoren ihre Besucher kaum kennen, weil sie nur wenig über deren Wahrnehmung wissen, machen sie ihre Ausstellungen vor allem für ihresgleichen. Selbst der Katalog dient oft weniger der Vermittlung, eher wird er als fachwissenschaftliche Diskursplattform genutzt. Und schon deshalb hat de Botton recht, wenn er daran erinnert, dass eine Ausstellung auch anderes vermag, als nur kunsthistorische Thesen zu illustrieren. [...] Er versucht sich – das zumindest kann man ihm zugutehalten – an einer neuen Narration. Denn

„daran mangelt es den Museen. Entweder ist der Besucher mit den kunsthistorischen Erzählmustern vertraut, oder aber er treibt verloren auf dem weiten Bildermeer. Anders als ein Buch oder ein Spielfilm entwickeln die wenigsten Kunstwerke eine Dramaturgie, die sich auch ungeschulten Besuchern auf Anhieb erschließt. Und auch deshalb appelliert de Botton an die inneren Bilder der Betrachter, an Intuition und Vorstellungskraft. Er hofft auf den persönlichen Blick – und das auf eine keineswegs unhistorische Weise.“ (Rauterberg 2014)

Mit diesem Essay über das Verstehen habe ich tentativ ebenfalls neonfarbene Schilder im etablierten geschichts-didaktischen Diskursraum verteilt. Meine Schilder sind möglicherweise nicht ganz so heterogen und situativ, folgen sie doch einer Hypothese: Die von Hans-Georg Gadamer in den 1950er Jahren entwickelte und in geschichts-didaktischen Diskursen weitgehend marginalisierte Hermeneutik kann eine Beziehung zwischen „präsentierter Geschichte“ und Rezipienten, insbesondere Schülern, neu konzeptionalisieren. Die real existierende Beziehung schätze ich dabei ähnlich ein wie Rauterberg die Beziehung zwischen Exponaten und Museumsbesuchern. Das gemeinsame Thema meiner Zettel im Diskursraum ist die Kategorie des Verstehens. Von Gadamer übernehme ich die Vorstellung, dass historisches Verstehen ein dauernder Prozess ist: In diesem verschmelzen die Horizonte des Interpreten auf der einen Seite und die des Interpretandums, also der sich präsentierenden Geschichte, auf der anderen Seite. Dabei dekonstruiert der Interpret Schritt für Schritt in einem spiralförmigen Lernprozess seine impliziten und expliziten Vor-Urteile. So versteht er sein unentrinnbares Umfängen-Sein von Geschichte immer präziser.

Den Interpreten, vor allem die historischen Bildungsbestrebungen ausgesetzten Schülerinnen und Schüler, habe ich typisiert in der Gestalt des ‚Hombre discreto‘, den Gadamer im ersten Teil seines Hauptwerkes „Wahrheit und Methode“ skizziert. Im Verlaufe des Essays hat diese Gestalt an Charakter und Profil gewonnen – so dass sich theoretisch gewonnene Aussagen in einer ‚persona‘ anschaulich verdichten und – so man will – in Kompetenzstandards übersetzen lassen. Der Essay entwickelt die Gestalt eines geschichtsbewussten, verstehensfähigen ‚Hombre discreto‘.

Im einleitenden Kapitel 1 habe ich den Mangel hermeneutischen Bewusstseins in geschichts-didaktischen Diskursen konstatiert und als Ursache für die mangelnde Nachhaltigkeit von Geschichtsunterricht benannt. Die Leitkategorie bundesdeutscher Geschichts-didaktik seit den 1970er Jahren, „Geschichtsbewusstsein“, halte ich aufrecht. Dabei fasse ich das Geschichtsbewusstsein als die Modulationsinstanz, in der die horizontverschmelzenden Verstehensprozesse stattfinden. Diese Prozesse können auch aus der Lebenswelt von Schülern herrührende unreflektierte, von Volkhardt Knigge als „entgleiste“ qualifizierte Geschichtsbilder in Bewegung bringen.

In Kapitel 2 habe ich Gadamers Hauptwerk „Wahrheit und Methode“ sowie einige Ergänzungen paraphrasiert und ins Geschichts-didaktische übersetzt. Dabei habe ich zunächst – anhand von Teil 1 - das geschichts-didaktische Feld bestimmt, indem ich Gadamers Kritik am naturwissenschaftlichen Objektivismus des 19. Jahrhunderts und dessen implizitem Fortwirken in geisteswissenschaftlichen Zugriffen zum einen und die

Rückholung von Kunst aus ihrer epistemologischen Sonderzone in den Bereich diskursfähiger Urteile zum anderen übernommen habe. Als zentral erwies sich dabei die von Heidegger herkommende Grundannahme, dass der Mensch der Geschichte nicht gegenüberstehe wie einem naturwissenschaftlichen Untersuchungsobjekt, sondern existenziell in Geschichte eingebettet sei und unausweichlich sein Leben verstehend vollziehe. Die Rückholung von Kunst eröffnete Denkspielräume in Richtung einer Gegenstandsklärung, nämlich den Einschluss von Historischer Anthropologie und vom Konzept einer ‚histoire totale‘. Die Haltung von Geschichtsrezipienten qualifizierte Gadamer mit dem von Helmholtz eingeführten Begriff des ‚Taktes‘. Sodann habe ich – anhand von Teil 2 – mit verschiedenen Schlüsselbegriffen Gadamers den Prozess des Verstehens beleuchtet und die geschichtsdidaktischen Konsequenzen exemplifiziert. Dabei schoben sich die Vor-Urteile, deren Thematisierung und die Fassung von Verstehen als Horizontverschmelzung in den Vordergrund. Dabei fungierten die Interpreten als Teile wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins, das sie ihrerseits durch ihre Interpretationsleistungen weiter dynamisierten. In diesem Teil legte Gadamer die Grundlagen für die didaktische Vorstellung spiralförmiger Lernprozesse, denen ihrerseits ein Kommunikationsmodus des Fragens im Sinne antiker Gesprächsphilosophie zu Grunde liegt. Die in pädagogischen Diskursen oft deklarierte, aber nicht begründete Norm der Schülerorientierung erhielt hier einen philosophischen Unterbau. Abschließend erzwang Gadamers Primat der Sprache in Teil 3 eine Diskussion über den Stellenwert auch anderer Kommunikationsmodi, namentlich der ‚Deixis‘ als Modus des Bildlichen. Ich habe dabei den Eigenwert von ‚Deixis‘ und die Grenzen von deren Übersetzbarkeit in Sprache anerkannt, gleichzeitig jedoch mit Gadamer auf einem Drang zur Versprachlichung hin beharrt – begründet durch den Zwang zu intersubjektiver Kommunikation. Auch diese Diskussion drängt zur Akzeptanz einer sich plurimedial präsentierenden ‚histoire totale‘. – Einen ‚hombre discreto‘ qualifiziert sein Umfangensein von Geschichte, das er in Prozessen fortschreitender Horizontverschmelzung zunehmend versteht und deren Vieldimensionalität er in Grenzen versprachlicht. Seine Beziehung zu Geschichte vollzieht er in Geschichtsakten.

In Kapitel 3 habe ich das von Gadamer behauptete Umfangensein von Geschichte weiter beleuchtet, indem ich mich metaphorisch der Konzeption Reinhart Kosellecks vom „Erfahrungsraum ‚Geschichte‘“ bediente und so Interpreten bzw. ihre Verstehensprozesse historisch im posthistoristischen Europa lokalisieren konnte. Kosellecks Konzeption drängt ebenfalls zur Annahme einer ‚histoire totale‘, in die der Mensch einerseits unhintergebar eingebettet ist und die er andererseits in allen ihren Dimensionen als präsentierte erleben und verstehen kann. Der ‚hombre discreto‘ unserer Zeit ist damit in seinen Verstehensprozessen historisiert.

In Kapitel 4 habe ich Konsequenzen für den Gegenstand skizziert. Aus dem „Umfangensein von Geschichte“ habe ich den Verstehensgegenstand ‚histoire totale‘ abgeleitet. Anhand einiger Diskussionen in Deutschland und exemplarischer Werke „annalistischer“ Provenienz, insbesondere Fernand Braudels Mittelmeerbuch, habe ich dies in seinem geschichtsdidaktischen Ertrag exemplifiziert. Daraus habe ich, angelehnt an ein Persönlichkeitsmodell von Robert Dilts, einen Katalog von Fragen abgeleitet, mit

dem sich Interpretieren qua verstehender Beziehung, historisch-anthropologisch blickend, schrittweise auch kanonischen Lehrplanthemen annähern können.

In den Kapiteln 5 und 6 habe ich Gadamers Horizontverschmelzung weiter analysiert und deren Grenzen gegen Gadamers Optimismus grundsätzlicher Verständigung präzisiert. Hinsichtlich des Horizontes des Interpretieren, also des Horizontes 1, habe ich mich dazu der Überlegungen Emil Angehrns bedient und die unterschiedlichen Grade zwischen Verstehen, Missverständnissen und völligem Unverständnis thematisiert. Dabei habe ich im Prinzip jeden Interpretieren aufgrund seiner Umfängenheit von Geschichte anthropologisch als Historiker gefasst. Auch in Anerkenntnis spiralförmig fortschreitender Verstehensprozesse wird der ‚hombre discreto‘ in seinem Verstehen auf Unübersetzbarkeiten und Unverständlichkeiten stoßen, die er in sein Geschichtsbild als solche integrieren muss. Hinsichtlich des Horizontes des Interpretierens, also des als ‚histoire totale‘ aufgefassten Horizontes 2, habe ich den Gedanken auch außersprachlicher Kommunikationsmodi wieder aufgegriffen und mit einer weiteren Gegenstandsbeschreibung vertieft: In Anlehnung an Dolf Sternberger und Ernst Cassirer habe ich die sich den Interpretieren präsentierende Geschichte als Panorama und als Pluralität symbolischer Formen bestimmt und daraus auch eine Koexistenz verschiedener Kommunikationsmodi abgeleitet. Der ‚hombre discreto‘ sieht sich in ein Panorama eingetaucht – wofür der Begriff der ‚Immersion‘ von Oliver Grau steht –, er sieht sich den unterschiedlichen dort vorkommenden Kommunikationsmodi gegenüber und oszilliert demnach zwischen unterschiedlichen Verstehensweisen. Der Sog zur Versprachlichung holt ihn teilweise aus der Immersion heraus.

In Kapitel 7 habe ich die Interpreten mit ihrer Vorurteilsstruktur in den Blick genommen und diese Struktur als Rezeptionsvoraussetzung, als Antennen, bestimmt. Unter Rückgriff auf rhetorische Traditionen habe ich daraus eine praxisbezogene Rhetorik des Autorentextes in Lehrbüchern skizzenhaft abgeleitet: Darin habe ich gefordert, dass Autorentexte an dieser Disposition anknüpfen müssen – was sich in der Befolgung bestimmter erzähltechnischer Regeln u.a. journalistischer Provenienz niederschlägt. Der ‚hombre discreto‘ kann besser verstehen, wenn man ihm rhetorikbewusste Orientierungstexte bietet. Im Anhang skizziere ich dazu einige Beispiele.

8.1. Der Erkenntnisgewinn für die Geschichtsdidaktik

Es gilt nun den Erkenntnisgewinn zu taxieren, den die neonfarbenen Schilder in einer geschichtsdidaktischen Diskurslandschaft anzuzeigen beanspruchen. Anders und als Frage formuliert: Welche Gewinne kann ein verstehensorientierter, hermeneutischer Zugriff in das operative Geschäft von Geschichtsdidaktik einbringen?

8.1.1. Der konzeptionelle Ertrag

Konzeptionell nimmt Hermeneutik Schüler und andere Geschichtsrezipienten als historisch geprägte Subjekte ernst. Dadurch, dass sie mit Heidegger und vor allem Gadamer die unentrinnbare Historizität der Subjekte zum anthropologischen Ausgangspunkt von Verstehensprozessen macht, hat sie die Norm der Schülerorientierung nicht lediglich als Appell zu anderer Themen- oder Methodenwahl postuliert, sondern als konstitutives Moment jedes Umgangs mit Geschichte auch auf deskriptiver Ebene gesetzt. Dieser Ausgangspunkt impliziert gleichzeitig, die Ganzheitlichkeit der Verstehensmodi einerseits und die Ganzheitlichkeit der Verstehenden dauerhaft in den Blick zu nehmen. Diese Holistik, Interpretieren wie Interpretandum betreffend, erzwingt, Möglichkeiten und Grenzen von Verstehensprozessen zu reflektieren: Eine Skala zwischen Verstehen und völligem Unverständnis sowie eine Palette unterschiedlicher Kommunikationsmodi zwischen Logos und Deixis erzwingen eine größere Flexibilität in der Definition und Taxierung von Kompetenzzielen. Der hermeneutische Zugriff profiliert und historisiert stärker die Beziehung zwischen Schüler und Geschichte als „Erfahrungsraum“ in Anlehnung an Koselleck, reflektiert explizit die Weite des Gegenstandes (als unentrinnbare ‚histoire totale‘) und dessen Vieldimensionalität (mit unvermeidbar heterogenen Verstehensmöglichkeiten und -grenzen). Insofern konditioniert Hermeneutik die Erwartungsspielräume an historische Lernprozesse flexibler im Allgemeinen und in der konkreten Einzelarbeit (z.B. Unterrichtsplanung, Lehrmittelerstellung) präziser. Schülerorientierung und Methodenvielfalt erhalten so eine Begründung, die nicht mehr rein appellativ und angesichts rauer Unterrichtswirklichkeit dem Utopievorwurf von Praktikern nicht mehr automatisch resistent wäre.

Der hermeneutische Zugriff, operationalisiert in der Metapher des „Erfahrungsraums ‚Geschichte‘“, führt hin auf eine Historische Anthropologie, die als formallogische gemeinsame Basis Interpretieren und Interpretandum zusammenbringt. Ein anthropologisch bestimmter Fragenkatalog kann sich sowohl an den Interpretieren als auch als das Interpretandum richten. Mit diesem Arbeitsinstrument öffnet der hermeneutische Zugriff eine neue Sicht auf historische Themen, gleichzeitig auch auf die Dispositionen der Rezipienten. Letzteres belebt Gedanken des Publikumsbezuges rhetorischer Tradition und operationalisiert sie in Anforderungen an geschichtsdidaktisch aufbereitete Medien, hier exemplarisch an Autorentexte zur Erstorientierung in Lehrbüchern. Dies erweist sich als praktische Neuerung, die eine serviceorientierte Geschichtsdidaktik tatsächlich auch zu weiteren praktischen Umsetzungen in Lehrmedien anstiften kann: Eine solche Didaktik kann mit dieser Grundlage verstehensfreundlichere Narrationen produzieren und Aufgaben bzw. Lehrerhilfen für die schnelle Herstellung von eigenen Autorentexten bzw. „Anmoderationen“ anbieten.

Die dem hermeneutischen Ansatz innewohnende Holistik setzt sich der – manchmal schwer fasslichen - Dynamik in Erkenntnisprozessen aus. Diesen Fluss verdichtet sie in der Metapher der Horizontverschmelzung, die ihrerseits eine normative Argumentation nur vom Gegenstand her oder eine Fixierung nur auf das Schülersubjekt von vornherein ausschließt. Das in der Metapher ‚Horizontverschmelzung‘ steckende Prozessuale erzwingt eine Bescheidenheit in der Formulierung von Lern- oder Kompetenzzielen und

eine Organisation von Lernprozessen als Spirale. Damit rechtfertigen sich an Vor-Urteile andockende Zwischenstände und grobe Erstorientierungen - unter Rechtfertigungszwang hingegen gerät jene Vorstellung von Geschichtsunterricht, die wenig reflektiert einfach fachwissenschaftliche Standards herunterbricht und die Historizität von Historikern nicht thematisiert. ‚Horizontverschmelzung‘ ermöglicht altersgemäße Curricula und Lernprozesse eigener Logik, die auf genuin geschichtswissenschaftliche Standards in Entwicklungsprozessen allmählich hinsteuern.

Im Ergebnis hat dieser Essay gezeigt, dass ein hermeneutisches Bewusstsein – kristallisiert um Gadamers Konzept der „Horizontverschmelzung“ – Geschichtsdidaktik für verbesserte Verstehensprozesse bei Lernenden öffnen kann. Ein Blick auf geschichtsdidaktische Teildisziplinen untersetzt dieses Ergebnis.

‚Hombre discreto‘ und ‚doña discreta‘ sind in diesem Essay als Historiker aufgetreten. Unter der Annahme, dass Menschen von Geschichte unausweichlich umfassen sind und sich deren Einfluss nicht entziehen können, kann der ‚hombre discreto‘ diese Rolle nicht ablegen; er kann sich lediglich einer Bewusstwerdung dieser Tatsache verweigern. Faktisch befindet er sich im Inneren eines Rundpanoramas, zu dem er in einem spiralförmigen Lernprozess eine immer reflektiertere Beziehung aufnehmen und sich somit der Macht von dessen Bildern, der völligen Immersion, durch schrittweise Emersion partiell entziehen kann. Hierbei erlebt er über unterschiedliche Sinnesorgane bzw. Lernkanäle parallel laufende Wirkungen, die er teilweise versprachlichen kann; er versucht weitgehend zu versprachlichen, schon um mit anderen über Historie zu kommunizieren. Er muss in dieser Übersetzungsarbeit wissentlich in Kauf nehmen, dass er Überhellungen und Unterbelichtungen gegenüber einer Erstbegegnung erzeugt. Dies liegt in der Natur von Übersetzungsprozessen. In diesen Prozessen revidiert er mögliche Vor-Urteile, tritt selbst in den Prozess von Wirkungsgeschichte ein und begibt sich in ein dialogisches Verhältnis zu ‚Präsentierter Geschichte‘. Hier findet die von Gadamer so bezeichnete Horizontverschmelzung statt. Im Laufe seiner Lebensgeschichte erfasst der ‚hombre discreto‘ seinen Erfahrungsraum zunehmend als geschichtlich. Diese Erfahrung stimuliert in ihm Fragen an Geschichte, die zu Beginn von einem historisch-anthropologischen Interesse an Selbsterweiterung durch Fremdbegegnung, später durch das Interesse an genetischer Erklärung des So-Seins eigener Lebenswelt und fortschreitend auch durch vertiefte Fragen bestimmter Sachlogiken bestimmt sein dürfte. Es geschehen logopetale Geschichtsakte. Interventionen durch Lehrpersonen oder Geschichtsvermittler nimmt der ‚hombre discreto‘ besonders dann gerne auf, wenn sie an seiner Lebenswelt und an seinen Rezeptionskanälen anschließen können. Deshalb freut er sich bei sprachhaltigen Interventionen über eine vertraute rhetorische Form.

8.1.2. Ertrag und Desiderate für geschichtsdidaktische Teildisziplinen

Dieser Essay gibt sich ja gegenüber der Querschnittsdisziplin ‚Geschichtsdidaktik‘ anspruchsvoll – will er ja zum einen mit Argumenten philosophischer Provenienz die Denkspielräume im Grundsätzlichen erweitern, zum anderen doch auch neue Perspektiven für das operative Didaktikgeschäft öffnen. Aber in dieser Spannweite alle

geschichtsdidaktischen Teildisziplinen angemessen berücksichtigen und miteinander relationieren zu wollen, sprengt die Möglichkeiten von Autor und Gattung.

Doch möchte ich einige Desiderata, die dieser Essay letztlich bloßlegt, benennen.

a. Die Teildisziplin der Curriculumforschung sieht sich dem Bedarf gegenüber, die anthropologische Bezogenheit historischer Verstehensprozesse in die Auswahl und die Strukturierung von Themen miteinzubeziehen. Zwar kann man sich – wie gezeigt – mit historisch-anthropologisch geprägten Fragestellungen über Frageketten an kanonische Lehrplanthemen heranpirschen, doch steckt in diesem Verfahren eine Eigendynamik, die bisherige Lehrplan-Architekturen in Frage stellt. Das Thema „Erster Weltkrieg“ ändert sich fundamental, wenn die Bedeutung der Spanischen Grippe seit Beginn 1918 in ihrer lebensweltlichen Bedeutung an der Front, in der Heimat und schließlich auch in der Nachkriegskrise ihren Opferzahlen (mindestens 25 Mio. angesichts von 10 Mio. Gefallenen) entsprechend gewürdigt würde. Bislang kommt sie in den Schulbüchern – wenn überhaupt – am Rande als Zusatznotiz vor. Das Thema „Dreißigjähriger Krieg“ gewinnt Nähe und strukturerehellende Kraft, wenn es – z.B. im Verbund mit Politikwissenschaft – im Vergleich mit den staatszerstrenden Kriegen in Afrika und jüngst wohl auch im Nahen Osten verglichen würde. Letzteres Beispiel würde auch dadurch an Brisanz gewinnen, dass in unserer Einwanderungsgesellschaft auch zunehmend solche Kinder in den Klassenzimmern sitzen, die selbst oder familiengeschichtlich vermittelt genau solche Kriege mit religiös argumentierenden und opportunistisch agierenden Warlords sowie marodierenden Banden bei Abwesenheit staatlicher Schutzstrukturen kennen. Schulunterricht findet nunmehr vor dem Hintergrund unhintergebar migrationsgesellschaftlicher Differenzierung statt und verlangt auch curricular transkulturelle Zugriffe, um historische Verstehensprozesse zu ermöglichen. Dazu gehört es auch, ausländische Erfahrungen wie etwa im Einwanderungsland Kanada abzurufen und produktiv für die hiesige Situation zu verwerten. Insofern ruft eine verstehensorientierte Curriculumforschung nach Ausbruch aus der nationalen Provinz.

b. Das Verhältnis zwischen Fachhistorie und Fachdidaktik wird genau dann zum Thema, wenn ein hermeneutischer Zugriff die Vorstellung, Geschichtsunterricht sei auf Schüler heruntertransformierte Fachwissenschaft, fundamental untergräbt. Als Desiderat bleiben dann:

- einerseits die Klärung des Verhältnisses der Querschnittsdisziplin zu innovativen fachhistorischen Strömungen (Historische Anthropologie, Weltgeschichte, Komparatistik und Histoire croisée)
- andererseits die Reflexion von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Unterricht bzw. Geschichtskultur und wissenschaftlichen Normen – bei Aufrechterhaltung der Norm einer kritischen Diskursfähigkeit.

c. Insofern Geschichtsdidaktik eine Servicefunktion für Lehrplangestalter, Lehrerbildner, Lehrkräfte und für die Produzenten von Lehrmedien wahrnimmt, fordert ein verstehensorientierter Ansatz über die hiesigen Skizzen hinaus weitere konkrete Materialien in Gestalt von Fragekatalogen, von exemplarischen Kapiteln für neu gestaltete Schulbücher und anderen Medien, Modelleinheiten für die einschlägigen

Lehrerzeitschriften u.ä. Insofern dieser Essay Gadamers Primat der Sprache mit seiner Vorstellung von „logopetalen Geschichtsakten“ trotz hoher Gewichtung auch deiktischer Kommunikationsformen im Ganzen fortschreibt, fordert er größere fachdidaktische Aktivitäten im Teilbereich „Sprachbildung im Fachunterricht“ ein. Angesichts wachsender Sprachdefizite auch bei Gymnasiasten in der Sekundarstufe II, reichen die für die Primarstufe entwickelten Übungstypen aus der DaZ-Didaktik ebensowenig wie das an Fachbegriffen orientierte Training in einigen Schulbüchern. Vielmehr gilt es, Aspekte wie die Logik von Sätzen, wie deren Zusammenhang durch Konnektoren, wie Alltagsmetaphorik und wie allgemeines Sachtextvokabular didaktisch einzufangen und in eine praxisbezogene Propädeutik historischen Verstehens im Unterricht umzusetzen – was sich in der Gestalt von Autorentexten und Erschließungsaufgaben, in der Aufbereitung von Quellentexten, in der Vorerschließung durch Listen von Vokabeln und Redewendungen widerspiegeln würde. Fachdidaktiken moderner und alter Fremdsprachen bieten dazu Impulse. Um diese Desiderata zu decken, öffnen sich im serviceorientierten Teil der Geschichtsdidaktik weite Felder auch für studentische Projekte und Dissertationen.

8.2. Von der Moral der Geschichte

Geschichte kann ganz schön heiß sein.

Dies vor allem dann, wenn sie einen selbst betrifft und damit möglicherweise das Selbstbild in Frage stellt. Das Selbstbild schreit dann nach Stabilisierung, grenzt möglicherweise Fremdes oder Unverständliches aus. Nicht nur Knigges „entgleiste Geschichtsbilder“ verharren dann auf der Skala Nicht-Sinn und erhelltem Sinn nahe am Nicht-Sinn. Das menschliche Selbstbild, das ja auch Ergebnis eines Entwicklungsprozesses durch verschiedene sozialmoralische Stufen ist, enthält auch einen gesetzten, evtl. metaphysisch begründeten Haushalt moralischer Werte. Insofern wir von Geschichte umfungen sind, affiziert diese auch diesen moralischen Teil unseres Selbstes. Moral funkt immer wieder in die unterschiedlichen Arten historischer Verstehensprozesse hinein – durch die Empörung vor allem von Schülerinnen in der Mittelstufe über Grausamkeiten und Ungerechtigkeiten in der Geschichte, oder durch die Neigung zur Verwendung von Wert- statt von Sachurteilen gegenüber historischen Figuren. Auf Seiten der Lehrpersonen: Diese müssen große Mühe auch in der Sekundarstufe II aufwenden, um wenigstens eine Ahnung über den Unterschied zwischen Sach- und Werturteil zu erzeugen. Trotz aller Nähe zu fachwissenschaftlichen Methoden- und Reflexionsstandards, trotz allen Wissens über die Prozesshaftigkeit und Kontextgebundenheit historischen Lernens: Geschichte bleibt mit Moral verwoben – und erspart der Fachdidaktik nicht die Hausaufgabe, auch diese ethische Komponente zum Thema zu machen (vgl. Scriba 2002, 87-102, 127).

Schon Polybios (ca. 200-120 v.Chr.) argumentierte moralisch, als er seinen Vorgänger Phylarchos korrigierte in einer Erzählung über den Krieg des Achäischen Städtebundes gegen Kleomenes von Sparta. Polybios wollte – wie die meisten antiken Historiographen – moralisch belehren: die schönen Taten rühmen, die verabscheuungswürdigen tadeln. Polybios' Seele schwankte nicht zwischen „historischer Wahrheit“ und „Moral“, sie sei nur moralisch – konstatiert Dolf Sternberger in seinen Notizen über Geschichte (Sternberger 1987, 745-746). Er führt aus:

„Die Wissenschaft wird zumeist beschäftigt sein, die Legende zu berichtigen, ganz ebenso, wie schon Polybios die Achäer-Legende jenes Phylarchos berichtet hat. Aus größerer Entfernung wird die neue Wissenschaft vielleicht beide, Phylarchos und Polybios (um bei diesem Beispiel zu bleiben), miteinander vergleichen und sie, sofern die Quellen es erlauben, einer Prüfung unterziehen mit dem Ziel, womöglich beiden Seiten gerecht zu werden, der achäischen und der spartanischen. Vielleicht wird sie auf diesem Wege die Version des Phylarchos etwas ernster nehmen, als es zu seiner Zeit Polybios getan hat, und vielleicht wird sie an der Version des Polybios, die so lange die Oberhand behalten hat, ein paar Korrekturen vornehmen derart, daß die Achäer von ihrer ‚Milde und Großmut‘ einiges einbüßen (Ich male es nur hypothetisch aus, kenne keine moderne wissenschaftliche Darstellung des ‚kleomenischen Krieges‘.) Sie wird, wie es ihres Amtes ist, Gerechtigkeit zu üben streben, als eine Art von imaginärem Gerichtshof. Es wird ihr möglicherweise in manchen Fällen schwer

werden, das Gute und das Böse zu unterscheiden, schwerer als dem antiken Autor in seiner antiken Naivität (Aber auch Karl Marx hat Gut und Böse mit rascher Hand verteilt, er hat die weltgeschichtliche Legende von der Ausbeutung erzählt.) Auch der wissenschaftliche Historiker wird den beteiligten Staatsmännern ebenso in die Karten zu sehen suchen, wie es schon der alte Polybios vor mehr als zweitausend Jahren getan hat; das ‚Kiebitzen‘ bei den Akteuren der Staatshandlungen ist von je eine Lieblingsbeschäftigung der Geschichtsschreiber. Der moderne Historiker wird wohl bei seinen »Ermittlungen« hinsichtlich der Sitten einer abgetanen Epoche manches auf sich beruhen lassen, sich aus Gründen der weiten Entfernung Meinungsäußerungen von der Art des Zeitgenossen Polybios vielfach verkneifen. Aber endlich wird auch er ein Urteil sprechen müssen. Wissenschaft mag die Legende berichtigen – und in ihrem Fortgang wiederum die Berichtigung berichtigen: das ist der Prozeß der historischen Forschung –, aber niemals wird sie aus der Legende heraustreten können. Die historische Wahrheit kann nicht aus sich selbst bestehen, sie wird geführt und gleichsam beseelt von der Frage nach der moralischen Wahrheit.“ (Sternberger 1987, 746)

Insofern der Mensch sich als von Geschichte umfungen wahrnimmt, kommt er im Verstehensprozess um moralische Wertungen nicht herum. Dies geschieht vor allem dann, wenn er sich in der Spannung zwischen Nicht-Sinn und erhelltem Sinn dem Horizont des Interpretandums so gar nicht öffnen kann. Dann dominiert die eine moralische Seele. Insofern sich vor allem Schülerinnen der Sekundarstufe I auch über eindeutige Vorstellungen von „gerecht“ und „ungerecht“ definieren und dabei sozialmoralische Entwicklungsvorgänge vollziehen, konfrontieren sie das Unterrichtsgeschehen immer wieder mit der Frage nach der Moral. Auch in der Sekundarstufe II wird es oft schwierig, Schülern auch nur eine Ahnung in der Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil zu vermitteln. Hermeneutischen Verstehensprozessen kommt in diesem Kontext die Aufgabe zu, tatsächlich eine Balance zwischen den verschiedenen Regelwerken im Inneren des Interpreteten zu finden und diese auch zum Thema zu machen.

Der ‚hombre discreto‘ als Historiker balanciert seine diversen Rollen und Urteilssysteme immer wieder aus.

8.3. Der Rest der Wahrheitsfrage

Auch wer neonfarbene Schilder als Störer in etablierten Diskursen liest, wird urteilen und nach deren Wahrheit fragen. Insbesondere dann, wenn der Autor dieser Schilder sich an einem Werk orientiert, das „Wahrheit“ im Titel trägt. Die Frage nach Wahrheit drängt sich dann besonders auf, wenn Lehrpersonen Leistungen von Schülern insbesondere auf der Ebene des Sachwissens beurteilen sollen – und sich dabei nicht von dem Diktum leiten lassen, Geschichte sei die Lüge, auf die man sich geeinigt habe. Ein didaktischer Essay wird die Frage nach der Wahrheit ebensowenig letztbegründet beantworten können, wie es mit weit größerem intellektuellem und spirituellem

Aufwand in Philosophie und Religion seit Jahrtausenden nicht gelungen ist. Er kann sich aber auch aufgrund der Ernsthaftigkeit der sozialen Situation der Bewertung von Schülerleistungen zum einen, aber auch der Ernsthaftigkeit historischen Verstehens im Lebensvollzug zum anderen diesem Thema nicht mit postmoderner Beliebigkeit entziehen – auch dann nicht, wenn er sich im Sinne Goertz' und konstruktivistischer Ansätze einer nicht ganz auflösbaren Unsicherheit von Geschichte voll bewusst ist. Gadamer's Schüler Günter Figal konstatiert, dass es Gadamer selbst nicht gelungen sei, die methodisch abgesicherte Wahrheit der Naturwissenschaften in Relation zu bringen mit einer hermeneutischen, in Kunst und geschichtlicher Überlieferung sich zeigenden Wahrheit, dass Gadamer also keinen einheitlichen, übergreifenden Wahrheitsbegriff gefunden habe (Figal 2011, 27). Für die Inkorporierung sozialwissenschaftlicher Zugriffe im Sinne der Reihenuntersuchungen der ‚Annalisten‘ oder der sog. Bielefelder Schule habe ich implizit angenommen, dass die Weiterung des Gadamer'schen Kunstbegriffes ein historisches Panorama mit seinen unterschiedlichen Medien inkl. Wirtschafts- und Sozialstatistik mit einschlieÙe, und habe somit für mein Anliegen die innerfachliche Kontroverse entschärft. Figals philosophischer Einwand bleibt zunächst bestehen. Figal interpretiert Gadamer allerdings weiter:

„Dabei läÙt sich die Durchdringung der Sache und deren Sichzeigen als evidente Wahrheitserfahrung bestimmen, die hermeneutischer und methodisch-naturwissenschaftlicher Wahrheit gleichermaßen zukommt.“ (Figal 2011, 27)

Wahrheit sei somit eine Korrelation von Zeigen und Sich-Zeigen, die dann phänomenal erfüllt sei, wenn Zeigen und Sich-Zeigen sich durchdrängen (Figal 2011, 27). Damit lokalisiert Figal in seiner Gadamer-Interpretation Wahrheit in der Dynamik eines Verstehensprozesses selbst – und zwar nicht im Nebel irgendeiner Dynamik, sondern in der Sichtbarkeit und Benennbarkeit der Bewegungen in Herkunft und Richtung. Unter Bezug auf Gadamer's Textorientierung, aber m.E. prinzipiell übertragbar auf die Vieldimensionalität von ‚Präsentierter Geschichte‘ beschreibt Figal seine Ortsbestimmung von Wahrheit:

„Hermeneutische Wahrheit läÙt sich dann näher als diejenige Wahrheit bestimmen, die durch Texte gezeigt wird, also durch solche Zeigemöglichkeiten, die als beständige für Interpretation offen sind. Im hermeneutischen Erkennen der Interpretation kommen, wie schon im aufmerksamen Lesen, in einer der ‚epoché‘ vergleichbaren hermeneutischen Einstellung die Erkenntnismöglichkeiten eines Textes als solche zur Geltung. Paradigmatisch geschieht dies in der Erfahrung von Kunst.“ (Figal 2011, 27)

Der Philosoph Theodore George bestimmt im Zusammenhang der Wahrheitsfrage die Fortschrittlichkeit in Gadamer's Kunstverständnis, wo Kunst, Wahrheit und Schönheit untrennbar miteinander zusammenhängen:

„So können der Wahrheitsanspruch und die Schönheit der Kunst im gadamer'schen Sinne weniger als Eigenschaften eines schon fertiggestellten und daher in sich vollständigen Produktes oder Kunstwerkes gesehen werden. Sie sind vielmehr als Ausdruck der Freiheit, die Gadamer als wesentliches Moment der Kunst des menschlichen Spiels ansieht, zu begreifen.“ (George 2011, 122).

Wahrheit leuchtet hier für den Moment auf, wo sich im Verstehensprozess durch den Verstehenden selbst oder durch einen Dritten z.B. in einer Lerngruppe tatsächlich keine weiteren Fragen stellen – was ja selten von Dauer ist. Prozesshaft eingebunden, ist Wahrheit damit einem beliebigen Subjektivismus entzogen. Die nächste „Ansprache“ durch das Interpretandum erzwingt weiteres Suchen. Ein momentanes Stehenbleiben oder Einfrieren verdankt sich anderen Umständen: derzeit fehlenden Erkenntnismitteln, derzeit fehlendes Kontextwissen, derzeit fehlende Zeit etwa wegen des Endes einer Unterrichtsstunde oder einer Museumsöffnung oder wegen des Lehrplanzwanges zu einem neuen Thema. Diese Zwänge sind dann aber keine Freiheit. Die Freiheit im Verstehensprozess als Begegnung wird Erkenntnisse einen Moment wahr machen.

Der ‚hombre discreto‘ erlebt in Prozessen historischen Verstehens Momente von Wahrheit.