

Hans-Günter Marcieniec

Der Vorkurs im Geschichtsunterricht des Gymnasiums. Psychologische und methodische Erfahrungen.

Der Wissenschaft verpflichtete Arbeit zum Geschichts-Unterricht am Gymnasium zur Ablegung eines Pädagogischen Staatsexamens - vorgelegt beim Staatlichen Studienseminar fürs Lehramt an Gymnasien in Frankfurt am Main 1961

Inhaltsübersicht

- Einleitung
- Geschichte und Geschichtsbewußtsein. Die Frage nach Wesen, Sinn und Ziel der Geschichte. Eine philosophische Besinnung.
- Die Frage nach der Gültigkeit der vorgetragenen Geschichtsanschauung.
- Die Wertfrage im Geschichtsunterricht des Vorkurses.
- Vom Bildungswert der Geschichte,
- Jugendpsychologische Voraussetzungen des Vorkurses im Geschichtsunterricht.
 - Ausweitung der psychologischen Erörterungen.
 - Eine Schülerbefragung, Folgerungen für den Unterricht.
- Meine Unterrichtspraxis im Geschichtsvorkurs.
 - Die Stundenreihe, Übersicht.
 - Die Erfahrungen in den Stunden.
- Schlußbemerkungen.

Einleitung

Als ich zu Ostern 1961 damit beauftragt wurde, u.a. den Geschichtsunterricht in einer Quinta der Musterschule zu Frankfurt am Main vertretungsweise zu übernehmen, ahnte ich noch nicht das Ausmaß der Probleme, das sich daraus für mich ergeben würde.

Das wurde anders, nachdem ich mich vergewissert hatte, daß die „neuen“ Quintaner - bis dahin Sextaner - planmäßig noch keinen Geschichtsunterricht gehabt hatten. Um festzustellen, welche Geschichtskennntnisse die Schüler indirekt - auf dem Wege des Heimatkundeunterrichts in der Grundschule und später durch Sozialkunde- und Erdkundeunterricht in der Sexta - evtl. erworben hatten, blieb mir keine Zeit mehr, denn die erste Geschichtsstunde stand vor der Tür und wollte gehalten sein.

Sich vorher in Seminarsitzungen und Fachsitzungen des Seminars theoretisch mit dem Geschichtsvorkurs befaßt zu haben - und die Unausweichlichkeit und Notwendigkeit, einen solchen Unterricht in eigener Verantwortung praktisch zu halten, das sind wohl und wahrhaftig verschiedene Dinge. Zudem dürfte es kein Sakrileg bedeuten, wenn ich feststelle, daß der Geschichtsvorkurs - verglichen mit dem Haupt- und mit dem Oberkurs - eigentlich allenthalben eine bescheidene Behandlung erfuhr - wenn nicht gar vernachlässigt wurde. Alle diese Feststellungen und Überlegungen legten sich plötzlich - da sich die Verantwortlichkeit meldete und übernommen sein wollte - wie eine Last auf mich.

Durch einen Blick in die Bildungspläne¹⁾ versuchte ich mir über die Aufgabe des Geschichtsvorkurses klarzuwerden. Was jedoch dort gesagt wird, das bezieht sich, wie ich mit einiger Enttäuschung feststellte, vornehmlich auf den Oberkurs. Einzig der zweite Absatz des mit „Aufgabe“ überschriebenen Teiles bezieht sich indirekt auf den Vorkurs. Es heißt dort: „Von Anfang an soll der Geschichtsunterricht am Gymnasium... dem jungen Menschen zur Erkenntnis seiner innigen Verbundenheit mit dem Schicksal der Gemeinschaft, in die er gestellt ist, verhelfen und dadurch in ihm den Willen entwickeln, im öffentlichen Leben verantwortlich mitzuwirken. Dazu muß er ihm eine Kenntnis der wichtigsten Ereignisse der Geschichte vermitteln und ihn spüren lassen, wie sich auch in der Gegenwart Geschichte vollzieht.“ Dann aber lesen wir in dem mit „Methodische Hinweise“ überschriebenen Teile noch etwas über die Aufgabe des Vorkurses, das schon

einen konkreteren Charakter hat. Dort heißt es: „Der Vorkurs (5. und 6. Schuljahr. Zusatz vom Verfasser) hat die Aufgabe, in den Kindern das Interesse für die Geschichte zu wecken und ihnen den Zugang zum Geschichtsverständnis zu öffnen. Der Altersstufe entsprechend, bietet er bildhafte Ereignisse und Gestalten in kleineren Unterrichtseinheiten, die nicht notwendig nach chronologischen Gesichtspunkten geordnet und nicht in entwicklungsgeschichtlichem Zusammenhang darzubieten sind.“²⁾ Und schließlich erfahren wir auch, was der Schüler des Vorkurses lernen solle: „...ein Verständnis für die Andersartigkeit der Vergangenheit, für Zeitdauer und zeitliche Abstände, für geschichtliche Veränderungen in der Heimat, für die Geschichte als Schicksal der eigenen Familie.“³⁾

Das klingt alles etwas formal und abstrakt. Inwieweit dahinter doch mehr verborgen sein könnte, das soll uns im Verlaufe dieser Arbeit noch an späterer Stelle beschäftigen. Dann folgt in den Bildungsplänen jedoch ein Satz, der uns stärker aufhorchen läßt: „Einige bedeutende Gestalten, nicht so sehr aus der politischen Geschichte, als aus der Geschichte der Humanität und des menschlichen Geistes, sollen lebendig geworden sein und Begeisterung geweckt haben.“⁴⁾ Was damit gemeint sein könnte wird uns ebenfalls noch - obwohl auf den ersten Blick doch so einfach und verständlich erscheinend - beschäftigen müssen.

Bevor ich jedoch daran gehe, mich intensiver darauf einzulassen - was nicht Aufgabe einer Einleitung sein kann - sollen an dieser Stelle noch einige allgemeine Anmerkungen zu Anlaß, Entstehung, Art des Aufbaus und zur Intention der folgenden Arbeit sowie zu ihren Abgrenzungen gemacht werden.

Indem ich also, wie bereits gesagt, mit der Übernahme des Geschichtsunterrichts in einer Quinta plötzlich beauftragt wurde, war das für mich wie der Anruf zu einer unverzüglichen Entscheidung, in ein Wasser zu springen, dessen Oberfläche ich wohl sehen und überschauen, dessen Tiefe ich jedoch noch nicht zu ermessen vermochte und auch nicht, was sich in ihr verbarg und worauf ich stoßen würde.

Eine solche Situation vermag zu entmutigen, möglicherweise auch zu schockieren. Aber - sie war andererseits das, was man sich in manchen Stunden, die vom Gefühle des Ungenügens, vielleicht sogar des Unmuts wegen der relativ verantwortungsleeren Theorie

erfüllt gewesen waren, als Erwachsener gewünscht hatte: Die Gelegenheit zur Übernahme einer selbstverantwortlichen Tätigkeit.

Da ich den Unterricht vollkommen selbständig übernahm, ohne das Dabeisein eines „rückenstärkenden“ Mentors, mußte mir das Unausweichliche einer Auseinandersetzung mit den damit auftauchenden Problemen mannigfacher Art umso härter fühlbar werden. Es gab in diesem Falle keine Möglichkeit zum Ausweichen. Bald spürte ich, daß ich in dieser Situation eine erhebliche Verantwortung trüge: w i e ich nämlich den Unterricht gestalten würde, davon könnte es auch abhängen, welches Verhältnis meine Schüler in den folgenden Jahren zur Geschichte überhaupt bekommen würden. Ich meinte vor meinem inneren Auge das Bild eines entstehenden Gebäudes zu sehen, dessen Fundamente mitzulegen mir aufgegeben war.

Ich weiß, daß, wenn ich das sage, es sehr idealisch klingt. Aber ich bin ebenso von der Richtigkeit und sogar von der Notwendigkeit dessen, was ich gesagt habe, überzeugt. Denn: soll Bildungsarbeit an unseren Schülern nur einigermaßen erfolgreich geleistet werden, so ist es unerlässlich, den Bildungsgang in einem Zusammenhange zu sehen, in welchem die einzelnen Schritte und Stufen als notwendig aufeinander bezogen erscheinen - und in welchem jeder einzelne Schritt in dem Bewußtsein (speziell in dem des Lehrers und Erziehers) geschieht, daß e r an seiner Stelle der wichtigste ist und daß o h n e ihn das Ganze, als Ziel, nicht zu erreichen ist. Insofern lag der Akzent in dem Satz „w i e ich nämlich den Unterricht gestalten würde“ nicht nur auf dem „wie“, sondern ebenso stark auf dem „ich“.

Zwar erhielt die Klasse bald darauf einen planmäßigen Geschichtslehrer - aber ich führte den Geschichtsunterricht gleichwohl weiter. War nun auch wieder ein Mentor vorhanden, der während meines Unterrichts anwesend war, so ließ sich in mir der stattgehabte Vorgang, gleichsam das Aufbrechen einer Schale, nicht mehr rückgängig machen: der ursprüngliche Auftrag zu einem voll-selbstverantwortlichen Tun war mir nun mal bis in den Kern meines Ichs gegangen - und die Antriebe, die sich dort entwickelt hatten, wirkten aus ihm ungehemmt weiter.

Als es an der Zeit war, sich nach einem Thema für die schriftliche Assessoren-Arbeit umzusehen, gab es keine Qual des Suchens und Überlegens: ich stand inzwischen viel zu

tief in der von mir übernommenen Aufgabe, als daß ich diese nicht durch eine zusammenhängende Darstellung hätte, zumindest vorläufig, abschließen wollen.

So ergab sich denn - nach Rücksprache mit meinem Fachleiter für Geschichte - das Thema: Der Vorkurs im Geschichtsunterricht. Psychologische und methodische Erfahrungen.

Die im folgenden niedergelegten Überlegungen, Erörterungen, die Niederschrift der Erfahrungen, die ich machen konnte - und auch mußte, ausgeweitet zu Besinnungen auch prinzipieller Art, sollen diese Arbeit ausmachen. Ich werde dabei in Bereiche ausgreifen müssen, die dem flüchtigen Leser auf den ersten Blick als diesem Thema peripher erscheinen könnten. Gleichwohl werde ich es tun und kann im Hinblick auf einen solchen Leser nur hoffen, daß auch ihm am Ende klargeworden sein möge, solche Ausweitungen seien für das ganze Unterfangen wesentlich, daher notwendig.

Die bereits eingangs festgestellte Enttäuschung darüber, wie sparsam die Bildungspläne mit Äußerungen und Hinweisen bezüglich des Vorkurses umgehen, könnten im Leser den Eindruck vom Vorkurse als einem verwaisten Kind entstehen lassen. Zwar erscheint der Vorkurs in den Geschichtsunterricht des Gymnasiums als miteinbezogen. Aber man gewinnt doch den Eindruck - ich wäre froh, er wäre falsch - , daß mit dem Hauptkurs der Geschichtsunterricht recht eigentlich erst einsetze. Eine gewisse Ratlosigkeit, was mit und im Vorkurs anzufangen sei, scheint unübersehbar. Und das ist nicht nur in den Bildungsplänen so. Zwar gibt der 1. Band des von Wolfgang Kleinknecht herausgegebenen Handbuchs des Geschichtsunterrichts auf engem Raum einige wertvolle Hinweise⁵⁾, jedoch ist es auch hier so, daß dem Haupt- und Oberkurs der Vorrang gegeben wird. Kleinknecht selbst erwähnt⁶⁾ eine weitverbreitete Gegnerschaft gegen den Vorkurs, und für Heinrich Roth wurde diese Tatsache Anlaß zu seiner „Kind und Geschichte“ betitelten Untersuchung⁷⁾, mit welcher er die in seiner Einleitung ebenfalls erwähnten Vorbehalte gegen einen „verfrühten Geschichtsunterricht“⁸⁾ entkräftet.

Aufs Ganze gesehen bleibt doch der Eindruck, daß es sich beim Vorkurs um ein nun einmal gegebenes Anhängsel - richtiger wohl: Vorhängsel - handelt, das als Gegebenheit hinzunehmen sei, gewissermaßen als ein rudimentärer Appendix, dessen Amputation früher oder später erfolgen müsse.

In jedem Falle bleibt weithin die Vorstellung vom Vorkurs als eines Exerzierfeldes, auf dem das spätere Geschichtsbewußtsein eine erste Übung erfahren soll. Daran ist so viel richtig, daß - wie weiter oben schon gesagt - Haupt- und Oberkurs auf dem Vorkurs aufbauen; weiter, daß die psychische Struktur der Vorkursschüler aller Erfahrung nach noch kein Geschichtsbewußtsein im Sinne der Erwachsenen oder wenigstens der reiferen Schüler zuläßt. Ob allerdings auf jener Stufe n u r Formalia gebildet werden können und sollen, gewissermaßen das geistige Rüstzeug, mit dessen Hilfe der spätere Schüler Geschichte erst verstehen und bewußt erleben kann, ob andererseits nur ein erstes Abschreiten im Sinne eines räumlichen Kennenlernens des späteren Aufgabenbereichs erfolgen kann, das selber aber der tieferen Teilnahme nach noch ganz im Ungefähren und Unverbindlichen bleibt - o d e r ob nicht doch bereits im Vorkurs Geschichte als ein den Menschen wesensmäßig angehendes Phänomen wenigstens indirekt verdeutlicht werden kann: d a s bleibe der weiteren Erfahrung und des weiteren Nachdenkens wert. Wenn Geschichte den Menschen als solchen kennzeichnet, wenn Geschichte immer und nur mit dem Menschen gegeben ist, weil i h m allein wesensgemäß - d a n n muß auch im Vorkurs etwas davon aufleuchten können. Freilich ist es ein anderes, G e s c h i c h t e zu haben - und das B e w u ß t s e i n davon. Das volle Geschichtsbewußtsein ist, vom Quintaner aus gesehen, ein Fernziel, es ist vielleicht selbst vom Oberstufenschüler noch nicht erreicht, zumindest nicht von allen Oberstufenschülern und, wir müssen ehrlich sein, längst nicht von allen Erwachsenen. Gleichwohl bleibt es ein anzustrebendes Ziel, und gerade die Gymnasialbildung sollte - und will - ein tieferes Geschichtsbewußtsein ermöglichen.

Es dürfte sich hinsichtlich einer umfassenderen Einschätzung der Bedeutung des geschichtlichen Vorkurses empfehlen, diesen nicht nur als einen Anfang zu sehen, gleichsam von ihm aus in Form einer Frosch-Perspektive zum Ziele des gesamten Bildungsganges aufzublicken, sondern auch umgekehrt den Vorkurs vom Standpunkte des Zieles her ins Auge zu fassen. In der Weise, wie es Kleinknecht ausdrückt: „...daß auch dem Vorkurs seine besondere, altersgemäße, aufs Ganze hin gerichtete Aufgabe gegeben“ werde.⁹⁾

Insofern sind die Inhalte des Vorkurses nicht nur durch psychologische Gegebenheiten der Phasen der vollen Kindheit und der Vorpubertät¹⁰⁾ auf Seiten der Schüler bestimmt, sondern a u c h durch die Forderungen, die in Anbetracht des Bildungszieles des Geschichtsunterrichts notwendigerweise erhoben werden müssen. Im Schnittpunkte

beider Bedingungskurven wird das im Vorkurs jeweils zu Leistende liegen, wobei der Schnittpunkt in seiner Lage nicht dauert, sondern - durch die beiden bedingenden Kurven jeweils zu einer neuen Lage bestimmt - auf einer gedachten Linie aufwärts stiege. Das ist natürlich nur ein abstraktes Modell bildlicher Vorstellung - und vermag die Komplexität eines so außerordentlich lebendigen Vorgangs wie den der geistigen Bildung nicht wirklich zu erfassen.

Worauf es mir ankommt: deutlich zu machen, daß dem geschichtlichen Vorkurs innerhalb des Geschichtsunterrichts des Gymnasiums sein legitimer Platz zukommt; daß der Vorkurs - auf die ihm eigene Art - integrierender Bestandteil des gymnasialen Bildungsganges ist, daß man deshalb nicht jenen, ohne diesem zu schaden, aussparen kann.

Wenn das Gymnasium heute noch einen ernstgemeinten Bildungsauftrag hat, wenn dieser Bildungsauftrag darin besteht, junge Menschen zu einer geistigen Durchdringung und Bewältigung dessen, was unsere heutige Welt heißt, zu befähigen, womit nicht nur eine individuell-menschliche, sondern eine gesellschaftliche und politische Aufgabe erfüllt wird - dann zielt die gymnasiale Bildung von Beginn an auf ein Besonderes, in dem ihre eigene Rechtfertigung beschlossen ist. So ist der Geschichtsvorkurs innerhalb dieses Ganzen zwar nicht mehr als eine „Hinführung zur Geschichte“, wie Kleinknecht es sagt¹¹⁾, aber eine Hinführung zur Geschichte unter einer von Beginn an spezifischen Forderung, nämlich jener nach der Bildung junger Menschen, die geistig für mehr offen sind als für einen verstandesmäßig-virtuosen Umgang mit historischen Fakten, der evtl, nur als Medium dient, eine vorgebliche Überlegenheit zur Schau zu stellen. Die für die Oberstufe geforderte philosophische Besinnung in Form der philosophischen Propädeutik - über die Forderung einer formalen Fächerzusammenschau hinweg - soll die Schüler dazu führen, zu einem Selbstverständnis ihrer selbst als Menschen und zu einem Selbstverständnis ihrer selbst in ihrer Welt zu gelangen. Das ist zugleich ein Politikum. Aus der gewonnenen - oder doch wenigstens angebahnten - Einsicht, was es eigentlich mit dem Menschen auf sich habe, sollen sie nach Eintritt ins sog. Leben selbständig zum Handeln aus tieferer Verantwortung fähig sein, so, wie aus vertiefter Einsicht immer auch die tiefer gefühlte Verpflichtung entspringen sollte. Unsere Zeit braucht Menschen ! - ebensowohl wie das tägliche Brot.

Von einer solchen Schau des gymnasialen Bildungszieles her fällt auch auf den Vorkurs ein Licht, das diesem - als integrierendem Bestandteil eines eigengearteten Ganzen - besondere Plastizität verleiht. Die Vorkursschüler stehen deshalb als solche schon unter dem Anspruch des Zieles, das sie als Abiturienten einstmals erreichen sollen. Sie sind eben nicht nur Schüler eines 5. und 6. Schuljahres - was rein rechnerisch-quantitativ ja stimmt - sondern sie sind als Sextaner und Quintaner in ein Ganzes eigener Art hineingenommen und von daher durch das dem Gymnasium eigene Bildungsziel mittels des dem Gymnasium eigenen Bildungsgutes bestimmt. Man sollte bei solchen Feststellungen an keinen - mit einem ängstlichen Seitenblick auf einen falsch verstandenen Sozialismus und Demokratismus - Komplexen leiden. Es kann uns weder um Nivellierung gehen noch etwa darum, einer pädagogischen Breitenarbeit in den Arm fallen zu wollen. Letztere ist durchaus notwendig. Aber sie darf uns nicht die Augen der Tatsache gegenüber verschließen, daß jede Gesellschaft - auch eine solche mit freiheitlich-demokratischer und sozialer Grundordnung - nur dann lebensfähig bleibt, wenn es eine Elite der vom Wesentlichen her geistig Bewegten gibt, die Stagnationen zu verhüten und eine Gesellschaft zu immer neuer schöpferischer Fruchtbarkeit offenzuhalten vermögen.

Alle diese Fragen können hier gleichsam nur angerissen werden. Zumindest war das andererseits aber insofern nötig, als dadurch eine Begründung für den Aufbau dieser Arbeit gewonnen werden sollte.

Ich werde mich am Beginn meiner Arbeit mit dem Ziele geschichtlicher Bildung beschäftigen müssen - wie auch mit der prinzipiellen Frage nach der Geschichte selbst. Das mag - im Hinblick sowohl auf den Geschichtsvorkurs selbst wie auch auf das im Sinne des im Vorkurs Möglichen - als Übertreibung oder als verstiegen erscheinen. Diese Ansicht jedoch teile ich nicht. Es geht ja nicht darum, mit den Vorkursschülern eine philosophische Besinnung über Geschichte zu treiben - eine Unmöglichkeit - sondern darum, daß auch derjenige Geschichts - L e h r e r , der den Vorkurs betreut, sowohl dort wie auf jeder anderen Schulstufe wissen muß, wohin denn d a s G a n z e geht. Es geht also - wie bei jedem echten Vorbereiten - um eine Auseinandersetzung mit der Sache selbst, um ein Befragen dieser Sache auf die Momente von besonderem Bildungswert - und damit um ein Bereitstellen der Voraussetzungen für die notwendige unterrichtliche Zubereitung, auch mittels psychologischer und methodischer Überlegungen.

In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, daß der für diese Arbeit gewählte Aufbau nicht dem Ablauf der ihr zugrunde liegenden Unterrichtsstunden folgt. Wesentliche Phasen dieser Stunden werden nur dann in dieser Arbeit dargestellt, wenn das dem Gesetz des systematischeren Fragens - unter dem diese Arbeit stehen soll - entgegenkommt und sich in es eingliedern läßt. Die Arbeit will sich ebensowenig auf eine additiv vorgenommene Darstellung der Stundenreihe beschränken. Es werden in ihr mehr und andere Dinge erörtert, als die Unterrichtsstunden direkt zum Inhalt hatten. Das geschieht besonders dort, wo es um zu Erörterndes geht, das primär den Lehrer selbst angeht. Aber - der Unterricht lebt ja nie nur aus dessen Inhalt selbst, sondern steht - besonders vom Lehrer aus gesehen - stets in einem umgreifenden Zusammenhange und schöpft aus einem reicheren Fundus als dem des konkreten Inhalts einer Stunde.

Zu sagen bliebe schließlich noch, was diese Arbeit weder sein will noch sein kann: sie bringt der Allgemeinheit nichts, was nicht schon irgendwo in irgendeinem Zusammenhange gedacht und fixiert worden wäre - sie bringt von diesem Standpunkte aus gesehen nichts Neues.

Wenn sie jemandem etwas Neues gebracht hat, dann - mir selbst. Denn auf dem Wege zu ihrer Vorbereitung und endlichen Niederschrift, zum Teil auch während der Niederschrift selbst, bin ich zu Einsichten gezwungen worden, die - zumindest in dem mit dem Geschichtsvorkurs gegebenen Zusammenhang - für mich neu waren. So gesehen habe ich diese Arbeit um keines außerhalb meines eigenen Interesses liegenden Zweckes geschrieben. Daß sie als schriftliche Arbeit meiner Pädagogischen Prüfung dienen soll und ihren äußeren Anlaß durch den Vorblick auf jene erhielt, ist auf die Sache hin gesehen unwesentlich.

Obwohl also die im folgenden vorgetragenen Gedanken kein Neuland eröffnen werden und keine - aufs Allgemeine hin gesehen - pädagogischen Offenbarungen sein werden, können sie vielleicht doch für sich in Anspruch nehmen, etwas Wesentliches nachvollzogen und nachgedacht zu haben. Wesentliches zu erinnern aber dürfte wenigstens mehr sein als nichts.

Geschichte und Geschichtsbewußtsein
Die Frage nach Wesen, Sinn und Ziel der Geschichte
Eine philosophische Besinnung

.....Mancher / Trägt Scheue, an die Quelle zu
 gehn; / Es beginnt nämlich der Reichtum /
 Im Meere.....

(Hölderlin, Andenken, 4)

Symptom der Unruhe unserer Zeit um die Erziehung
 ist die Intensität pädagogischen Bemühens ohne
 Einheit einer Idee, die unabsehbare jährliche Literatur,
 die Steigerung didaktischer Kunst. Die persönliche
 Hingabe einzelner Lehrer geschieht in einem Maße,
 wie sie kaum jemals war und ist doch, weil nicht
 getragen von einem Ganzen, ohnmächtig...

(Jaspers, Die geistige Situation der Zeit)12)

Als Karl Jaspers diese Worte formulierte, schrieb man das Jahr 1931. Vieles ist seitdem
 geschehen, vieles hat sich verändert. Aber die Grundsituation, die Jaspers zu solchen
 Sätzen veranlaßte, ist geblieben: der Mensch steht immer noch in Gefahr, sich zu
 verlieren oder zu verfehlen. Diese Gefahr ist in dem Maße größer, als unsere äußeren
 Lebensbedingungen glänzendere geworden sind und den Blick von den wesentlichen
 Dingen abzuziehen drohen. Hans Rothfels¹³⁾ spricht von der „Lebensmacht, die
 Geschichte heißt“ - und weiter von der „Geschichtlichkeit“ - also von der
 Zuständigkeit des Menschen in der Geschichte - die „mit unserer Existenz selbst
 gegeben ist“. Auf das gleiche zielt Karl Jaspers, wenn er sagt: „Der Blick auf die
 Menschheitsgeschichte aber führt uns in das Geheimnis unseres Menschseins...“.¹⁴⁾

Geschichte erscheint somit als ein mit dem Menschsein gegebenes Phänomen, das sich
 aus der eigenartigen, geistbestimmten Existenz erklärt. Das Tier hat keine Geschichte. Es
 ist nur fähig, „...den natürlichen Kreislauf des Lebens ins Endlose gleichbleibend zu
 wiederholen...“.¹⁵⁾ Auch die Natur hat nach Jaspers „Geschichte nur als ein bewußtloses,
 an menschlichen Maßstäben gemessen unendlich langsames, unumkehrbares

Anderswerden“.¹⁶⁾ Somit ist das Wort „Geschichte“ durch Erfüllung mit einem bestimmten Bedeutungsgehalt zu einem philosophischen, ja einem ontologischen Terminus geworden und bezeichnet als solcher qualitativ etwas anderes als eine - der Etymologie nach - dem Worte ursprünglich zugrunde liegende Bedeutung des bloßen Geschehens. Freilich „geschieht“ auch in der Geschichte des Menschen etwas, es geht etwas vor, es finden sich Wandlung und Veränderung, so daß Wilmans geradezu von der Veränderung als einer geschichtlichen Kategorie sprechen konnte.¹⁷⁾ Aber - und hier liegt der wesentliche Unterschied zwischen menschlicher Geschichte und den mit „Geschichte“ bezeichneten Vorgängen in Natur und Tierwelt - : menschliche Geschichte ist immer bestimmt durch den geheimnisvollen Ursprung menschlicher Existenz. Dieser Ursprung ist ein Geheimnis, mit Mitteln der Wissenschaft nicht zu erhellen, gleichwohl eine Tatsache, an der kein Mensch vorbeikommt und die in ihrer Dunkelheit als eine den Menschen an sich betreffende Realität einfach zu akzeptieren ist. Ein Übersehen dieser unbewiesen bewiesenen Tatsache betrügt den Menschen um sich selbst.

Es hat Zeiten gegeben, die aus einem Wissenschaftsaberglauben (wie Jaspers das nennt) den Versuch unternahmen, den Menschen auch in seinem Ursprung zu einer berechenbaren Größe zu machen. Ein in sich selbst versperrter Rationalismus, der Positivismus wie auch der Darwinismus leugneten - jeder auf seine Weise - das, was dem Menschen wesentlich ist. Wir alle kennen das Fortleben solcher Geisteshaltungen in der durchaus geschichtsmächtigen gegenwärtigen Form materialistischer Philosophie. Jedoch allein die Tatsache, sich zu solchen Geisteshaltungen, zu solcher Weise menschlichen Selbstverständnisses entschieden zu haben, ist der Beweis für das dem Menschen in seinem Ursprung gegebene Phänomen der Freiheit, die dem Determinismus noch dadurch widerspricht, daß sie ihn wählt.

Alle biologischen Ableitungsversuche des Menschen werden durch neueste Forschungen in Frage gestellt. So besonders durch diejenigen des Baseler Zoologen und Anthropologen Adolf Portmann. Er weist auf das Einseitige und dem Menschen als solchem unangemessene Verfahren hin, bei dem Versuch zu seiner Erforschung „...eine Art vitalen Unterbaues alles Menschlichen...“ vorauszusetzen, „...auf dem dann die Geisteswerke entstehen, wobei dieses geistige Leben nach Möglichkeit auf elementare Lebensfunktionen zurückgeführt werden soll“.¹⁸⁾

Portmann weist auf die Gefahren hin, die aus der Übertragung biologisch-zoologischer Methoden auf den Forschungsbereich der Anthropologie für den Menschen selber erwachsen: „Manche haben dieser Versuchung nachgegeben: eine wahre Inflation der Menschenwerte und der Menschenwürde ist in vielen Fällen die Folge gewesen - eine Abwertung, für die wir wohl die Beispiele aus unserer Gegenwart nicht besonders aufzählen müssen“.¹⁹⁾

Ohne an dieser Stelle Portmanns Gedankengänge - die aus strenger Forschungsarbeit erwachsen - ausbreiten zu können, sei hier wenigstens angeführt, daß er den Menschen sieht als ein Wesen, in dem Vitalsphäre und Geistigkeit eine voneinander unlösbare Einheit eingegangen sind, die eben ihn, den Menschen, als solchen konstituieren. „Wie bei einem Bilde der Entwurf vorausgeht...“, so sagt Portmann, „wie auf jeder weiteren Gestaltungsstufe bedeutende Wesenszüge des künftigen Werkes gegenwärtig sind...“, so ist auch in der Entwicklung eines Menschen die besondere Wesensart von Anfang an in entscheidenden Zügen da, ist „Menschliches“ von allem Beginn dieses Werdens vorhanden.“²⁰⁾

In diesem Sinne kann Jaspers sagen: „...das Biologische, wenn man es im Menschen fassen will, hört auf, nur biologisch zu sein.“²¹⁾ „Das Wesentliche ist vielmehr die Daseinsweise des Menschen im Ganzen.“²²⁾ Und schließlich: „Wenn sich somit im Menschen die biologische von der geistigen Wirklichkeit nicht trennen läßt, so heißt das: Der Mensch ist nicht zunächst als eine zoologische Art zu begreifen, die sich entwickeln könnte, und zu der dann der Geist eines Tages als etwas Neues hinzukäme. Der Mensch muß innerhalb des Biologischen schon biologisch etwas ursprünglich von allem anderen Leben Verschiedenes sein.“²³⁾

Wie und wann aber dieses so geartete Menschsein zum erstenmal aufgetreten ist, das entzieht sich aller wissenschaftlichen Nachweise. Man hat gemeint, durch prähistorische Forschungen dem Rätsel auf die Spur zu kommen. Aber „...immer deutlicher zeigen sie (die Funde aus der Vorgeschichte. Zusatz des Verfassers) noch in den zeitfernten Spuren ein Eigentümliches, Menschliches - ...immer ahnen wir in diesen Spuren den vollen Menschen, der ihr Anlaß war.“²⁴⁾ Das am weitesten zurückverfolgbare Verhalten von geschichtlichen Menschen zur Vorgeschichte in Form von Mythen und Bildern zeigt uns, daß „...sie alle im Ganzen... das großartige Bild von der Notwendigkeit (geben), daß der

Mensch sich, wie auch immer, auf seinen Grund in der Tiefe der vorgeschichtlichen Zeit bezieht,²⁵⁾

In dieser vorgeschichtlichen Zeit liegt irgendwo der Ursprung des Menschseins, das als solches „nicht abzuleiten (ist) aus einem anderen, sondern ist unmittelbar zum Grund aller Dinge.“²⁶⁾ Aus ihm allein ist der Ursprung des Menschseins abzuleiten und das Wesen des Menschseins zu erklären. Anders ließe sich nicht einsehen, wie der Mensch immer über sich hinausdränge, transzendiere, sich selbst in Frage stelle und daraus neue Antriebe zu seiner Erfüllung erhalte, wie es das tradierte Wissen um eine etwa 5000 Jahre dauernde Geschichte beweist, wie es aber auch die Deutung vorgeschichtlicher Funde nahelegt.²⁷⁾

Aber der Mensch der Vorgeschichte ist - obgleich festzuhalten ist, daß er schon immer Mensch ist - dieses Menschsein erst potentiell. Er trägt gleichsam die Möglichkeit dazu in sich, Geschichte zu haben, hat sich jedoch noch nicht zu dem, was wir heute unter Geschichte philosophisch begreifen, entfaltet. Er hat nur erst der Möglichkeit nach Geschichte. Anders gesagt: der Mensch der Vorgeschichte ist zwar der dem Grunde entsprungene Mensch, jedoch ist er sich noch nicht als ein solcher bewußt. In der Jasper'schen Deutung sieht das so aus: es „...war ein vergleichsweise dauernder geistiger Zustand, in dem trotz Katastrophen alles sich wiederholte, beschränkt in den Horizonten, in einer stillen, sehr langsamen geistigen Bewegung, die nicht bewußt und daher nicht begriffen wurde.“²⁸⁾

Ich zeichne in Kürze nach, was Jaspers weiterhin entwirft, und stütze mich dabei auf sein Buch „Vom Ursprung und Ziel der Geschichte“ - insbesondere auf die mit „Die Achsenzeit“ überschriebene erste Unterabteilung des ersten Teiles des Buches, ohne die Zitate durch Fußnoten besonders zu bezeichnen.

Waren die ersten Hochkulturen bereits eine Weiterentwicklung menschlicher Daseinsform, so lag doch über ihnen noch „ein merkwürdiger Schleier..., als ob der Mensch in ihnen noch nicht eigentlich zu sich gekommen sei.“ Aber dann brach plötzlich ein Neues auf, etwas, das die bisherige Weise menschlichen Seins in sich vernichtete: der Mensch wurde „sich des Seins im Ganzen, seiner selbst und seiner Grenzen bewußt...“. Eine alles ergreifende Unruhe reißt die damalige Welt in sich hinein und bringt in ihrem Schmelztiegel das hervor, was Jaspers die Grundlage unserer seitherigen Geschichte nennt. Der Mensch „erfährt die Fruchtbarkeit der Welt und die eigene Ohnmacht. Er stellt

radikale Fragen. Er drängt vor dem Abgrund (vor den ihn die Einsicht seines eigenen Seins, erstmals bewußt, schleudert. Zusatz vom Verfasser) auf Befreiung und Erlösung.“ Er steckt sich die höchsten Ziele, indem er „mit Bewußtsein seine eigenen Grenzen erfaßt.“ Eine Re-flexion unerhörten Ausmaßes setzt ein, „das Denken richtete sich auf das Denken.“ Der Mensch erfährt seine „Unbedingtheit in der Tiefe des Selbstseins und in der Klarheit der Transzendenz.“ Diskussion, Parteibildung, Zerspaltung des Geistigen, „das sich doch im Gegensätzlichen aufeinander bezog“, lassen Unruhe und Bewegung entstehen, die bis an den „Rand des geistigen Chaos“ führen. In diesem „Chaos“ aber entstehen die „Grundkategorien“, in denen wir bis heute denken, die Ansätze zu den Weltreligionen werden geschaffen, aus denen noch heute die Menschen weithin leben. „In jedem Sinne wurde der Schritt ins Universale getan.“ Denn: wenn diese geistige Revolution auch durch einzelne vollzogen wird - „...was der Einzelne wird, verändert doch indirekt alle. Das Menschsein im Ganzen tut einen Sprung.“

Jaspers legt diese Ereignisse in den Zeitraum von etwa 800 bis 200 vor Christus und wagt es, den Höhepunkt dieses Zeitraumes um 500 vor Christus festzulegen. Als den Ort dieser Geschehnisse setzt er China, Indien und den vorderasiatisch-europäischen Raum an. Was dort geschieht, ist oben bereits kurz angedeutet und wird von Jaspers als „gesamte Veränderung des Menschseins“ bezeichnet und in den einen Begriff der „Vergeistigung“ zusammengefaßt. Diese Vergeistigung ist an solche Erscheinungen geknüpft wie die chinesische Philosophie (insbesondere des Konfuzius und des Laotse), die indischen Upanishaden und das Leben Buddhas, die indische Philosophie, das Weltbild Zarathustras im Iran, die palästinensischen Propheten, Homer in Griechenland, die griechische Philosophie, die griechischen Tragiker sowie Thukydides und Archimedes.

Jaspers hat dieses Phänomen einer aufbrechenden Vergeistigung die „Achsenzeit“ genannt. Er hat mit dieser Formulierung schärfsten Widerspruch herausgefordert, der stellenweise so weit gegangen ist, Jaspers überhaupt mit einem Fragezeichen zu versehen, ihn nicht für voll zu nehmen. Das Fragezeichen könnte hingehen, Jaspers selbst versteht seine „These“ (er selbst nennt sie so) damit. Das andere jedoch dürfte einem Manne gegenüber total unangemessen sein, der - was Weite des Denkens, Redlichkeit des Fragens und Suchens und dauernden Sich-selbst-in-Frage-Stellens angeht - zu den wenigen ganz großen Denkern der Gegenwart - nicht nur des deutschsprachigen Raumes - gehören dürfte. Jaspers selbst geht so weit, nicht nur die begriffliche Formulierung seiner These in Frage zu stellen, sondern diese selbst: „Meine Hinweise

bedeuten Frage und Aufforderung, es mit der These zu versuchen.“²⁹⁾ Uns aber sollte es doch nicht um eine geglückte oder mißglückte Formulierung gehen, sondern vielmehr um das, was sich gehaltlich dahinter verbirgt. Wo Wissenschaft sich darin erschöpft, über dem Streit um Äußerlichkeiten das Wesentliche zu übersehen, da hat sie ihres Ursprungs und Zieles vergessen und sich eigentlich ihrer tiefsten Rechtfertigung schon begeben.

Was aber, so fragen wir, ist mit dieser „Achsenzeit“ nun für den Menschen - und damit für seine Geschichte - eingetreten ? Welche Bedeutung hat das, was damals geschah, für den Menschen ?

Jaspers sagt: „Diese Achse wäre dort, wo geboren wurde, was seitdem der Mensch sein kann, wo die überwältigende Fruchtbarkeit in der Gestaltung des Menschseins geschehen ist in einer Weise, die für das Abendland und Asien und alle Menschen, ohne den Maßstab eines bestimmten Glaubensinhalts, wenn nicht empirisch zwingend und einsehbar, doch aber auf Grund empirischer Einsicht überzeugend sein könnte, derart, daß für alle Völker ein gemeinsamer Rahmen geschichtlichen Selbstverständnisses erwachsen würde.“³⁰⁾

Diese Zeit hat den Menschen, indem er sich seines Ursprungs bewußt wurde, recht eigentlich erst frei-gesetzt. Das, was dem Menschen schon vom Ursprung her seinem Wesen nach eignete: frei zu sein, nicht endgültig fixiert zu sein, offen zu sein gegenüber sich und der Welt - das wird ihm nun als Möglichkeit zum Handeln aus Freiheit bewußt.

Aber auch etwas anderes tritt mit der „Achsenzeit“ ein: Indem sich der Mensch seines Ursprungs bewußt wird, indem er sich aus dem Ursprunge her weiß, erfährt er über alle rassistisch oder anderswie bedingten Unterschiede hinweg die Verwandtschaft aller Menschen im gleichen Ursprunge. „...der Zusammenhang zwischen Menschen besteht nicht wesentlich durch ihre zoologische Gestalt, sondern dadurch, daß sie sich verstehen können, daß sie alle Bewußtsein, Denken und Geist sind. Hier ist zwischen den Menschen eine innerste Verwandtschaft, während ein Abgrund gegenüber auch den ihnen nächsten Tieren besteht.“³¹⁾

Diese menschliche Solidarität in ihrer Ursprünglichkeit ist mittels empirischer Untersuchungen weder beweisbar noch zu widerlegen. Es handelt sich bei ihr „um einen

dem Menschsein geschichtlich erwachsenen Glauben an eine Zusammengehörigkeit, die den Abgrund gegenüber dem Tiere zu ihrer Voraussetzung hat.“³²⁾

Die dem Menschen von je mitgegebene Wesensbestimmung als „zoon politikon“ greift in diesem Glauben von einer aufs Lokale beschränkten Gültigkeit über ins Universale. Alle späteren - jeweils durch Besonderheiten von Raum und Zeit bedingten - Versuche zu einer demokratischen und sozialen Daseinsordnung - wir selbst stehen mitten darin - finden in diesem Glauben ihre Begründung. In dem Maße, wie der Mensch sich seiner als eines im Ursprunge freien Wesens bewußt wird, ist ihm der andere Mensch nie nur Natur oder Mittel, sondern stets - wie er selbst - ein im Ursprunge mit der Freiheit beschenktes Wesen. „Bedingung unseres Menschseins ist menschliche Solidarität, erhellt durch Naturrecht und Menschenrecht, stets verraten und immer wieder als Anspruch sich meldend.“³³⁾

Mit diesem letzten Zitat weist Karl Jaspers bereits auf die Brüchigkeit dessen hin, was der Mensch auf dem Wege der Geschichte - im Hinhören auf das Geheimnis seines Ursprungs - in der Verwirklichung seiner selbst schon erreichte. Es ist eben keineswegs so, daß nun, seit der „Achsenzeit“, Geschichte im Sinne eines ununterbrochenen Fortschritts die sich vollendende Menschwerdung wäre. Zwar hat der Mensch sein eigenes Wesen als ein Sollen erfahren, sich zu dem zu machen, was er dem geistigen Ursprunge nach ist; aber - dieses Sollen „ist keineswegs zuverlässig wie Naturgesetze.“³⁴⁾ Das heißt: das, was der Mensch jederzeit aus Freiheit werden kann, kann er ebenso jederzeit - und hier zeigt sich der Januskopf der Freiheit - verfehlen. Das kann so radikal geschehen, daß der Mensch - seines Ursprungs vergessend - wieder zurücksinkt in einen Zustand, der dem vorgeschichtlichen vergleichbar wäre. Die „Erinnerung an das Unvergänglich-Menschliche“³⁵⁾ kann eben verloren werden.

Diese Erinnerung geschieht auf dem Wege des Tradierens, ist also eine Sache des Geistes und damit - der Freiheit. Inwieweit und ob überhaupt Traditionen beim Menschen zu etwas werden können, das festen Erbanlagen gleicht, wenn ja, ob ein solcher Übergang für die geschichtliche Zeit überhaupt schon beweiskräftig zu machen wäre - das muß ungeklärt bleiben. Gegenwärtig spricht man jedoch im allgemeinen davon, daß einem Menschen etwas zur „zweiten Natur“ geworden sei und meint damit solche am Menschen feststellbaren Züge und Haltungen, die ihm anezogen, aber eben nicht auf dem Wege ererbter Anlagen überkommen sind. Zur Zeit spricht Portmann von

einem „Grundgesetz“ der menschlichen Individualentwicklung: „dem notwendigen Zusammenwirken von erblich gegebenen Anlagen und einmaligen, durch die Tradition des geschichtlichen Lebens bestimmten Sozialgebilden.“³⁶⁾

Damit ist - in biologisch gefärbter Terminologie - derjenige Fragenkomplex gemeint, den wir oben angeschnitten haben. In einer vor geraumer Zeit über den Rundfunk gehaltenen Vorlesung hat Portmann jedoch gerade auf diesen unfesten und versehrbaren Teil des Menschen seine Hoffnungen gesetzt. Und in der Tat ist für die Geschichte diese Freiheit im Menschen dasjenige, mittels dessen er sich zu einer Daseinsordnung in Freiheit erheben - und damit geschichtlich verwirklichen kann, was er i n s e i n e m U r s p r u n g e i s t , Aber - und unter diesem „aber“ wird menschliche Existenz immer stehen - die Hoffnungen können ebensogut enttäuscht werden. Dem Menschen ist Geschichte immer wieder aufgegeben und damit - er sich selbst. Im Hinblick auf diese unveränderbare Tatsache gibt es für niemand und zu keiner Zeit Ausruhen oder Dispens. Selbst Erreichtes kann jederzeit wieder verlorengehen, und sollte es jahrhundertlang bestanden haben. Bewahrt werden kann es nur in der Er-innerung, was bedeutet, daß der Mensch Überkommenes in seinem Innern auf seinen Wert befragt, den es im Sinne der menschlichen Verwirklichung festzuhalten gilt. Insofern ist Geschichte auch nötig als eine Wissenschaft, welche je erfolgtes geschichtliches Handeln aus Entscheidung zur Freiheit festhält und dem Menschen der jeweiligen Gegenwart damit zu seinem Selbstverständnis verhilft.

Es k a n n also doch so etwas wie einen Fortschritt in der Geschichte geben. Aber nicht derart, daß - wie in der Technik - ein Schritt notwendig aus dem anderen folgt, so daß die Weiterentwicklung wie von einem fernhinausliegenden Ziel determiniert erscheint. Der Fortschritt in der Geschichte unterliegt keiner zwingenden Konsequenz. Der Gang der Geschichte wird sich - paradoxerweise - auch nur in dem Maße seinem Ziele nähern (ohne es jemals vollends zu erreichen), in welchem der Mensch bereit ist, sich seines Ursprungs und damit - seiner selbst zu er-innern und jederzeit zu ihm - er - innernd - zurückzugehen.

Nun ist der Mensch jedoch keine aus der Retorte der Abstraktion zu gewinnende Existenz, sondern als Endlicher immer in eine bestimmte Zeit, ein bestimmtes Volk mit von ihnen her bestimmten geschichtlichen Überlieferungen hineingestellt. Jaspers sagt: „Er (der Mensch. Zusatz des Verfassers) hat einen Erkenntnisinhalt, stammt aus beweisbarem

Wissen vom Endlichen. Aber er ist in seiner Allgemeinheit Zeiger auf einen Glaubensgehalt, in dem die Freiheit menschlicher Aufgaben entspringt.“³⁷⁾

Dieses Hineingebundensein in Bedingungen des Endlichen bewirkt, daß zwar Freiheit gesehen wird, aber „...was erforderlich sei, sie zu ermöglichen, darüber gehen die Auffassungen sogleich weit auseinander.“³⁸⁾ Insofern scheint Freiheit unmöglich. „In den Polaritäten erwachsen die Alternativen: ich muß mich in der Zeit konkret entscheiden, wofür und wozu ich lebe. Ich kann nicht alles sein, ich muß einseitig werden, ich muß kämpfen gegen das, was ich zugleich als unausweichlich anerkenne.“³⁹⁾

Das Denken kann nicht bei sich bleiben, vom Menschen wird Verwirklichung in Raum und Zeit gefordert. Die reale Situation stellt vor die Entscheidung zu dem oder zu jenem. An dieser Notwendigkeit „strandet die Überwindung der Gegensätze“. Aber der Mensch muß handeln, stets seine Verwirklichung versuchen, auch auf die Gefahr der Einseitigkeit hin. Nur indem er sich entscheiden kann, ist er frei. „Wer sich entscheidet, nimmt eine dadurch ergriffene Unfreiheit auf sich. Mit dem Preisgeben von Möglichkeiten verwirklicht er frei, aber beschränkt sich. Durch Verwirklichung wird die Freiheit gehaltvoll, aber auf dem Wege in eine Unfreiheit.“⁴⁰⁾

Konkrete Weltgestaltung und „Meditation des ewigen Seins“ - zwischen diesen Polaritäten schafft der Mensch seine Geschichte. Die Freiheit scheint in sich gespalten, ist dialektisch gespannt - treibt sich jedoch **d a r a u s** hervor. „Der politische Begriff der Freiheit wird äußerlich und verkehrt, wenn er nicht fundiert bleibt in dem Sinn der Freiheit, die als das eigentliche Sein und Tun des Menschen gelten muß.“⁴¹⁾ Unsere Freiheit ist nie „...causa sui. Wäre sie das, so wäre der Mensch Gott. Eigentliche Freiheit wird sich ihrer Grenze bewußt.“⁴²⁾

In diesem Grenzbewußtsein liegt die Chance, die infolge freien Verwirklichens eingegangene Beschränkung im Grunde zu überwinden. Denn - wie die Freiheit einerseits die „Entschiedenheit geschichtlicher Entscheidung“ ist, so ist sie andererseits „der Möglichkeit nach alles. Sie ist bereit, was von außen kommt, nicht nur als Gegensatz zu nehmen, sondern in sich selbst hineinzubilden. Freiheit ist die Vernunft grenzenloser Offenheit und das Hörenkönnen...“⁴³⁾

Das aber erfordert den im echten Sinne wandlungsbereiten Menschen. „Die Menschen zur Freiheit zu bringen, das heißt, sie zum Miteinanderreden zu bringen.“⁴⁴⁾ Es kann aber nur ein Miteinanderreden aus dem Grunde des Bewußtseins gemeinsamer Existenz sein, nicht die „Diskussion“ des „Sophisten“, dessen „Leidenschaft“ jene ist. „Er braucht entschiedene Worte, nimmt radikale Stellungen ein, aber er hält sie nicht fest. Was der Andere sagt, nimmt er auf. Er gibt jedem vor, daß, was er sage, auch richtig sei, nur müsse man dieses hinzusetzen und jenes modifizieren. Er geht ganz auf den Anderen ein, um nachher zu tun, als ob das alles gar nicht gesagt wäre.“⁴⁵⁾

Alle Grenzen, die der sich entscheidende Mensch erfährt, sind nur erträglich und sogar überwindbar durch eine innere Haltung der Offenheit, die selbst im politischen oder gar kriegerischen Gegner noch den im Ursprung Verwandten zu sehen vermag,

Wenn nun aber Geschichte gebunden bleibt an konkrete Entscheidungen in Zeit und Raum, wenn Entscheidungen aus der Freiheit so und auch anders ausfallen können, wenn durch Unterlassen des Er - innerens des Ursprungs Erreichtes vergessen, verloren werden kann und der Mensch sich ausbleiben kann - ist Geschichte dann nicht nur „zufällige Mannigfaltigkeit“ ?⁴⁶⁾

„Schon im Anfang dieses Erwachens des eigentlich menschlichen Geistes“ (am Anfang der Achsenzeit. Zusatz des Verfassers), so sagt Karl Jaspers, „ist der Mensch getragen von Erinnerung, hat er das Bewußtsein des Spätseins... Man will planend den Gang der Ereignisse in die Hand nehmen... Das Ganze der Geschichte wird gedacht als eine Folge von Weltgestalten, entweder als ein Prozeß des ständigen Schlechterwerdens, oder als Kreislauf, oder als Aufstieg...“⁴⁷⁾ Das heißt aber: von dem Augenblick an, da der Mensch sich seiner selbst und damit seiner Geschichte bewußt wird, datiert das Streben, sein Wesen - empfangen aus dem Geheimnisse seines Ursprungs - in dem konkreten geschichtlichen Werk, seiner Weltgestaltung, zu verwirklichen. Das Ursprungsbewußtsein zieht notwendig die Idee eines Zieles nach sich. An den verschiedensten Orten, von verschiedensten Ansätzen und Voraussetzungen her wird der Versuch unternommen, die Weltgestaltung zu „Chiffren des Seins“⁴⁸⁾ werden zu lassen. In diesen Versuchen zeigt sich „die Grundparadoxie unserer Existenz, nur in der Welt über die Welt hinaus leben zu können... Es gibt keinen Weg um die Welt herum, sondern nur durch die Welt, keinen Weg um die Geschichte herum, sondern nur durch die Geschichte.“⁴⁹⁾ Diese Geschichte ist ein ständig Aufgegebenes, ihr Abschluß erscheint unmöglich. Und doch - „die

Geschichte liegt zwischen Ursprung und Ziel, in ihr wirkt die Idee der Einheit.⁵⁰⁾ Aber: diese Einheitsvorstellung kann nicht mehr sein als ein Symbol. Die Einheit ist, als Ziel gesehen, die unendliche Aufgabe. Alle sichtbar werdenden Einheiten haben nur partikularen Charakter, sie sind höchstens Vorbedingungen einer möglichen Einheit. „Diese Einheit kann nicht wirklich werden, weder als der komplette Mensch noch als die richtige Welteinrichtung, noch als das endgültig durchdringende und offene gegenseitige Verstehen und Einverständnis. Das Eine ist vielmehr der unendliche ferne Bezugspunkt, der Ursprung und Ziel zugleich ist; es ist das Eine der Transzendenz.“⁵¹⁾

J e d o c h - und diese dauernd wechselnden Adversativa sind legitimer Ausdruck einer Haltung, die sich menschlicher Polarität bewußt ist und sich zwischen ihr in der Schwebelage hält - j e d o c h: wenn uns die Geschichte eben nicht in zufällige, zerstreute Mannigfaltigkeit zerfallen soll, wenn nicht dauernder Wandel und dauernde Veränderung ohne Richtung vor sich gehen soll, dann kann auf die Idee der Einheit der Geschichte nicht verzichtet werden. Diese Idee aber darf nicht von menschlichen Denksystemen, nicht von partikularen Einheiten geschichtlicher Weltgestaltung abgeleitet werden. Sie ist der stets neue Anruf an den geschichtlich sich entscheidenden und handelnden Menschen aus seinem Ursprunge her, dem er als seinem Ziele, durch die Welt hindurch, zustrebt und von dem aus er seiner Gegenwart einen Sinn zu verleihen sucht. Der Sinn der Geschichte ist d i e s e r Weg zwischen Ursprung und Ziel.

Von daher fällt nun auch ein Licht auf eine W e r t u n g in der Geschichte, wobei man sich darüber im klaren sein muß, daß eine Anschauung - die selber Geschichtsanschauung ist - von der her gewertet wird, als solche selbst geschichtliche Entscheidung ist und - verhaftet in den Bedingungen der Endlichkeit - selbst in der Geschichte steht. Auch hier gelten Entscheidung und Offensein zugleich.

„Geschichte“, so sagt Jaspers, „wird in Wertrangordnungen gesehen... Es gliedert sich das Wirkliche nach dem Wesentlichen und Unwesentlichen.“⁵²⁾

W a s aber ist es nun, das eine Ordnung der Werte sein läßt ? - das den Werten ihren Rang verleiht ? Die Antwort, zu gewinnen aus dem letzten Zitat, wäre: das geschichtlich Wesentliche ! Was aber wäre dieses ?

Bleibt man bei der Jaspers'schen Geschichtsauffassung, so fällt die Bestimmung des geschichtlich Wesentlichen nicht schwer: es wäre jeweils dort, wo der Mensch seine Welt aus der Erinnerung seines Ursprungs - und, so könnte man sagen, im Hinblick auf das Ziel der Geschichte - geschichtlich zu gestalten versucht. Die ersten großen Gestaltungen dieser Art wären - und damit kehren wir noch einmal zum weiter oben Gesagten zurück - diejenigen der sog. „Achsenzeit“. Achse, so drückt es Jaspers aus, war „...ein Zeitalter um die Mitte des letzten Jahrtausends vor Christus, für das alles Vorhergehende wie Vorbereitung erscheinen kann, und auf das sich alles Folgende faktisch und oft in hellem Bewußtsein zurückbezieht. Die Weltgeschichte des Menschseins hat von hier her ihre Struktur. Es ist keine Achse, von der wir Absolutheit und Einzigkeit für immer behaupten dürften. Sondern es ist die Achse der bisherigen kurzen Weltgeschichte, das, was im Bewußtsein aller Menschen den Grund ihrer solidarisch anerkannten geschichtlichen Einheit bedeuten könnte. Dann wäre diese reale Achsenzeit die Inkarnation einer idealen Achse, um das sich das Menschsein in seiner Bewegung zusammenfindet.“⁵³⁾

Dieser „Durchbruch“, der bei Chinesen, Indern und den Bewohnern des vorderasiatisch-europäischen Raumes geschehen ist, hat nicht zu gleichmäßiger Entwicklung geführt. Seit dem 17. Jahrhundert gleiten Indien und China wieder zurück, Völker, die an diesem Durchbruch nicht selber beteiligt waren, gründen sich entweder darauf - oder bleiben abseits. Jaspers führt dafür die unterscheidenden Bezeichnungen „geschichtliche Völker“ und „Naturvölker“ ein.

Auf die Durchbruchsvölker des vorderasiatisch-europäischen Raumes gründeten sich die damit in die Geschichte eintretenden Völker des Nordens. Sie haben für die folgenden Jahrtausende abendländischer Geschichte hervorragende Bedeutung. „In Europa erwacht aus den nordischen Völkern nach der Berührung mit der Achsenzeit... eine bis dahin unreflektierte Substanz, die... verwandt ist mit den Kräften, die zum Teil in der Achsenzeit zur Erscheinung kamen... Es wächst in neuen Schöpfungen des Geistes, was etwa von unbändigem Trotz zur Bewegung der geistigen Empörung, dann des Fragens und Suchens wird, oder was vom unerschütterlichen Ich zur freien Persönlichkeit auf dem Grunde selbstseiender Existenz wird...“⁵⁴⁾

Hier, im Abendland, ist die Idee der Freiheit - bewußt geworden in der Berührung mit der Achsenzeit - in intensivstem geschichtlichen Handeln in immer neuen Verwirklichungen

versucht worden. Gegründet auf Antike und Christentum kam es, insbesondere im europäischen Raume, zu immer neuen Durchbrüchen. Die weltgeschichtliche Periode von 1500 - 1830 zeigt im Abendlande einen „Reichtum außerordentlicher Persönlichkeiten..., unvergängliche Werke der Dichtung und Kunst, ...tiefste Antriebe der Religion...“ und ist „...schließlich durch Schöpfung in Wissenschaft und Technik ausgezeichnet...“ und somit „die unmittelbare Voraussetzung unseres eigenen geistigen Lebens.“⁵⁵⁾

Von Europa ist schließlich etwas ausgegangen, das die gesamte Welt innerlich und äußerlich revolutioniert und sowohl Chancen wie auch Gefahren gebracht hat: die Technik. Damit ist „...die Welt europäisch geworden durch Aufnahme europäischer Technik und europäischer nationaler Forderungen, und wendet beides mit Erfolg gegen Europa.“⁵⁶⁾

Damit hat die Weltgeschichte eigentlich erst begonnen. Es kann heute keine lokal begrenzte Geschichte mehr geben - nur noch eine planetarische. Diese Situation ist Chance und Gefahr zugleich. Chance insofern, als es in der zukünftigen Geschichte möglich sein könnte, auf den geschichtlichen Gegebenheiten planetarischen Ausmaßes die Idee der ursprünglichen Einheit geschichtlich annähernd zu verwirklichen. Gefahr insofern, als die unbewältigte Technik den Menschen als solchen bedroht. Und zwar nicht nur die Technik als solche, sondern die von ihr übernommene Technisierung der gesamten Daseinsordnung.⁵⁷⁾ Diese Gefahr ist umso größer wegen des planetarischen Ausmaßes gegenwärtiger Geschichte: es gibt auf unserer Erde keine Rückzugsmöglichkeiten mehr. Damit ist das gesamte Menschsein in unserer Zeit in Frage gestellt. „...es ist eine ganz andere Sorge um die Zukunft des Menschen in die Welt gekommen, wie sie vorher nie da war. Es ist die Sorge um das Menschsein selber, ...die Möglichkeit, der Mensch könne sich selber verlieren, die Menschheit teils unmerklich, teils durch gewaltsame Katastrophen in eine Nivellierung und Maschinisierung geraten, in ein Leben ohne Freiheit und ohne Erfüllung, in eine dunkle Bosheit ohne Humanität.“⁵⁸⁾

Damit sind wir wieder am Ausgangspunkt unserer philosophischen Besinnung.

Die Geschichte der Gegenwart, u n s e r e Geschichte, ist in einer Krise. Die Chance, diese Krise zu überwinden, sieht Jaspers darin, daß „...das Entsetzliche bewußt wird. Nur das hellste Bewußtsein kann helfen. Das Schaudern vor solcher Zukunft kann sie vielleicht

verhindern. Das schreckliche Vergessen darf nicht stattfinden... Angst muß uns bleiben, die sich umsetzt in aktive Sorge.“⁵⁹⁾

Es droht dem Menschen der Verlust der Freiheit, womit er sich - seinem Ursprunge gemäß - selbst verlöre. Diesen Weg zu gehen - oder nicht zu gehen: das liegt am Menschen selbst. Denn - wem anders als uns selbst dürfen wir die Verantwortung für unsere Geschichte aufbürden ? „Zwar der Einzelne ist wehrlos, nur in Gemeinschaft kann die Gefahr besiegt werden. Aber jeder Einzelne spürt, daß seine Freiwilligkeit daran beteiligt ist.“⁶⁰⁾

Aus dieser Gefahr verhelfen uns keine Ideologien und in sich abgeschlossenen geschichtlichen Totalbilder. Denn sie sind immer das in sich versteifte Partikulare, dessen Anspruch, das Ganze nach sich zu gestalten, immer Zwang und Vergewaltigung nach sich zieht und keine Freiheit sein läßt. Allein die - zwar relative Unfreiheit auf sich nehmende - notwendige geschichtliche Entscheidung, welche in der Offenheit für den Ursprung des Menschseins verbleibt, kann der verwirklichten Freiheit sich nähern. Diese Chance ist da.

„In der Geschichte selbst ... bleibt die Perspektive der Zeit: vielleicht noch eine lange, sehr lange Geschichte der Menschheit auf dem nun einheitlich gewordenen Erdball. In dieser Perspektive dann ist für jeden die Frage: wo er darin stehen wolle, für was er wirken wolle.“⁶¹⁾

Die Frage nach der Gültigkeit der vorgetragenen Geschichtsanschauung

Alles erzieherische Handeln ist letztlich weltanschaulich bedingt und geht aus einer Grundbewertung des Seinsphänomens hervor. Denn die pädagogischen Akte erfolgen ja nicht im geschichts- und geistesleeren Raum. Die Art, wie wir Kinder erziehen, ist weder zufällig noch directionslos, sondern in ihr wirkt sich zwangsläufig unsere existentielle Haltung, unsere Sinndeutung der Welt und des Lebens aus.

(Hans-Herbert Stoldt)⁶²⁾

Bevor wir der Frage nachgehen wollen, was denn diese philosophische Besinnung auf die Geschichte für den Geschichtsunterricht im allgemeinen und für den Geschichtsvorkurs im besonderen zu bedeuten habe, müssen wir wenigstens in Kürze die Frage nach der Gültigkeit der vorgetragenen Geschichtsanschauung stellen.

Indem wir uns im vorstehenden Kapitel offensichtlich stark an die Geschichtsauffassung Karl Jaspers' anlehnten, wurde bereits eine geschichtliche Entscheidung getroffen. An einer solchen Entscheidung sollte sich kein Mensch vorbeidrücken: der Historiker gar, insbesondere wenn er ein Lehramt ausübt, kann es nicht ohne Preisgabe der Berechtigung zu seinem Amte, „Wir stehen in geschichtlicher Verantwortung, wenn wir aktiv handelnd in die Welt eingreifen, aber auch, wenn wir geschichtliche Ereignisse innerlich so oder so verarbeiten. In beiden Fällen geht es um unsere Entscheidungen.“⁶³⁾

Die vom Lehrer und Erzieher zu treffende Entscheidung steht nun aber noch unter einer besonderen, weil zusätzlichen Verantwortung. Denn er, der auf dem Grunde seiner Geschichtsanschauung, die - bei aller Vorsicht gegenüber einem negativ beladenen Worte - von seiner „Weltanschauung“ getragen wird, wenn nicht sogar mit ihr identisch ist, unterrichtend auch immer Geschichte deutet - er steht mit in der Verantwortung dafür, mit welcher Geschichtsanschauung junge Menschen die Schule verlassen und selber handelnd in die Geschichte eingreifen.⁶⁴⁾

Insofern ist es nicht gleichgültig, welche Geschichtsanschauung der Geschichtslehrer hat. Er wird um sie in höchstem Ernste ringen müssen und würde dann, gäbe er seine persönlichste Deutung an die Schüler weiter, wahrscheinlich wegen der dabei zu verspürenden Echtheit seiner Haltung am stärksten wirken können.

Die Mannigfaltigkeit der möglichen persönlichen Geschichtsdeutungen wäre jedoch zu groß, die Gefahr, in bloßen, wenig überprüften Meinungen steckenzubleiben, ebenfalls. Zudem wären solche persönlichen Geschichtsauffassungen in Gefahr, das Ganze mittels der eigenen Partikularität zu vergewaltigen. Es könnte die Weite fehlen, um der Vielfalt geschichtlichen Lebens - das ja auch immer geistiges Leben ist - gerecht werden zu können.⁶⁵⁾

Die Geschichte der Geschichtsphilosophie kann uns lehren, wie die großartigsten Konzeptionen - es sei hier nur an diejenige Hegels erinnert - am Ende eigentlich immer dem Systemzwang erlagen. Der Zorn des Philosophen, daß die sperrige Welt sich nicht widerstandslos einordnen wollte, ließ ihn schließlich das Wort vom „Abfall der Weltgeschichte“ sprechen. Welche unabsehbaren Folgen ein solches Denken nach sich ziehen kann, hat uns die jüngste Vergangenheit mit brutaler Konsequenz gelehrt. Dort, wo die Geschichte nach rein menschlicher Konzeption abzulaufen hat, macht sich der Mensch zum Herrn und Richter der Geschichte - und bestimmt schließlich auch, was als geschichtsunwürdig zu gelten habe. Ein derartiges Urteil - noch dazu konkret vollstreckt - ist gleichzeitig ein solches über Würde oder Unwürde jeweils bestimmter lebender Menschen.

Es gibt nichts außerhalb des Menschen, was ihn dagegen gefeit machte, solchen geistigen Verengungen nicht zu verfallen, wenn er es nicht in sich selbst immer wieder aufsucht. Das, was wir damit meinen, ist die ständige Er-innerung seines Ursprungs, aus der allein - ob er sich's eingesteht oder nicht - er die notwendige Offenheit gegenüber der Geschichte und gegenüber sich selbst gewinnen kann - und sich diese auch in der konkreten Entscheidung bewahrt.

Wir werden daher als Geschichtslehrer gut daran tun, uns nach einer Geschichtsauffassung umzusehen, welche die größtmögliche Weite verspricht. Auch bei solcher Suche ist Offenheit gefordert gegenüber den eigenen persönlichen Grenzen. Es hieße den Begriff der Persönlichkeit falsch verstehen, wären wir der Meinung, nur das

habe Wert, was aus uns selbst entspringt. Wo es, wie in der Geschichte, insbesondere angesichts der gegenwärtigen Situation, ums Ganze geht, ist das Steckenbleiben in der eigenen Beschränktheit die unangemessene geistige Haltung. Wir müssen schon diejenigen Quellen aufsuchen, in denen der Ursprung am lautersten erscheint. D.h.: wir müssen solche Denker befragen - bei allem kritischen Wissen, daß auch sie den Bedingungen der Endlichkeit unterliegen - in denen das Unverlierbar-Menschliche am reinsten zur Erscheinung kommt in der Weise, wie sie Geschichte anschauen, d.h. aber wiederum geschichtliche Entscheidungen treffen.

Die Haltung der Offenheit gegenüber der Geschichte entspringt der Grundüberzeugung, daß die Geschichte selbst offen, unabschließbar oder unvollendbar sei. Beides gründet sich bei genauerem Hinsehen letztlich auf ein bestimmtes menschliches Selbstverständnis: auf die Weise der Deutung menschlicher Existenz selbst.

Wenn wir uns weitgehend der Jaspers'schen Geschichtsanschauung angeschlossen haben, so haben wir damit auf eigene Originalität verzichtet - gewinnen sie jedoch in dem Maße zurück, wie wir uns diese Anschauung dauernd kritisch zu eigen machen, d.h. sie immerwährender Überprüfung unterziehen.

Es gilt also zu fragen, welchen Anspruch auf Gültigkeit die Jaspers'sche Geschichtsanschauung erheben kann. Wir tun dies, indem wir bei anderen großen zeitgenössischen Geschichtsdenkern anfragen, um auf diese Weise eventuelle Gemeinsamkeiten zu finden, die eine Gültigkeit der Grundintention Jaspers'schen Denkens wahrscheinlich machen könnten.

Walther Hofer stellt diese Frage so: „Soviel Denker über Geschichte, soviel Aspekte von der Geschichte. Trotzdem hat die Frage ihre Berechtigung, ob in dieser Vielfalt der individuellen denkerischen Leistungen gemeinsame Grundprinzipien bzw. Grunderfahrungen und Grunderwartungen zu entdecken seien.“⁶⁶⁾

Wir stützen uns im folgenden auf die Ergebnisse der Untersuchungen Hofers: Denker verschiedenster Herkunft, Artung, Denkansätze und Denkrichtung - Jan Huizinga, Benedetto Croce, Karl Jaspers, Alfred Weber, Friedrich Meinecke, Theodor Litt, Ortega y Gasset, Salvador de Madariaga, Raymond Aron, René Grousset und Arnold Toynbee - zeigen folgende Gemeinsamkeiten:

1) Es besteht das Bewußtsein von der Einzigartigkeit und Unausweichlichkeit der Entscheidung in der Gegenwart. Es geht dabei um Sein oder Nichtsein der Menschheit.

2) Es besteht das Bewußtsein vom Verlust der Transzendenz, von der Geschichtsdenken und Weltanschauung getragen würden.

3) Es besteht das Bewußtsein von der Gefährlichkeit der „Idee“ im Sinne von „Ideologie“. Diese Gefährlichkeit besteht insbesondere darin, daß versucht würde, die menschliche Entwicklung einer totalen Planung zu unterwerfen.

4) Es besteht das Bewußtsein von der Existenz und der Notwendigkeit der Freiheit. Sie ist gleichermaßen formendes Prinzip menschlicher Persönlichkeit wie schöpferische Kraft der Geschichte.⁶⁷⁾

Hofer zieht daraus folgende Schlüsse:

Nur in der Freiheit der Gestaltung unserer Zukunft kann der Sinn der Geschichte liegen, und zwar unter gleichzeitigem Schöpfen aus dem geistigen Erbe der Vergangenheit.

Einhellig wird eine deterministische Geschichtsauffassung abgelehnt - und damit jeder Mensch in persönliche Verantwortung aus dem Bewußtsein seiner Freiheit gestellt.

Die Zukunft ist offen, wir wissen sie nicht. Das Ziel jedoch ist eindeutig Freiheit. Absolute Freiheit ist unerreichbar. Dagegen liegt im dauernden Kampf um die höchsten Werte menschlicher Existenz d e r e n Sinn - und damit - vielleicht - auch der Sinn der G e s c h i c h t e.⁶⁸⁾

Es scheint also ein Geschichtsdenken zu geben - verschieden nur dadurch, daß der Gedanke schöpferischer Individualität gleichzeitig auch Form- und Gestaltungsprinzip dieses Denkens ist - dessen tiefere Einheitlichkeit und Übereinstimmung „...durch die historische Begriffsreihe Antike - Christentum - Humanismus - Menschenrechte - Demokratie gekennzeichnet erscheint.“⁶⁹⁾

Aber eben nicht nur - so möchten wir hinzusetzen - durch die formale Aufreihung dieser Begriffe, sondern durch das Aufnehmen und Anverwandeln dessen, was an lebendigem Gehalt von ihnen begriffen wird.

Das Tiefste, der Grund, aus dem solches Denken lebt, scheint uns in der Erinnerung des Ursprungs menschlicher Existenz gegeben, das sich - so würde Jaspers sagen - in der Transzendenz erfährt, von daher sich seiner Freiheit, seiner Grenze und - seiner Würde bewußt wird und sich von daher zur Offenheit gegenüber sich selber und seinem Handeln - damit aber gegenüber der Geschichte - aufgerufen weiß.

Kleinknecht⁷⁰⁾ macht auf zwei gegenläufige Tendenzen des Geschichtsdenkens aufmerksam: die eine ist gekennzeichnet durch die erneute Hinwendung zu stärkerer religiöser oder philosophischer Besinnung, die andere durch Neigung oder offenes Bekenntnis zum Nihilismus. In der Bildung des jungen Menschen, so meint er, könnten wir mit dem Nihilismus nichts anfangen. Diese Formulierung möchten wir dahingehend erweitern, daß man mit dem Nihilismus sehr wohl etwas „anfangen“ könnte: nämlich die Zerstörung dessen, was der Mensch eigentlich ist. Wer Geschichte unter dem Gesichtspunkt des Nihilismus betrachtet, leugnet damit den Menschen selbst - er sägt den Ast ab, auf dem er selbst sitzt oder sitzen möchte.

Eine andere Bewandnis hat es mit dem deterministischen Geschichtsdenken, wie es in Ideologien - wohl mit am stärksten in denen marxistischer Prägung - lebt. Aber auch hier wird, wenn auch auf andere Weise, der Mensch in seinem Eigentlichen verfehlt, indem man ihn aus der mit seiner Existenz gegebenen Grundspannung gewaltsam in einen Zustand der Spannungslosigkeit zwingt - und ihn damit zu einer manipulier- und berechenbaren Sache degradiert.

Wir haben dieses kurze Kapitel eingeschaltet um der gespürten Notwendigkeit willen, unsere dem Geschichtsunterricht zugrunde gelegte Geschichtsanschauung im Umkreise gegenwärtigen Geschichtsdenkens auf ihre Weite und Gültigkeit hin zu überprüfen. Diese Überprüfung hat ergeben, daß wir es einstweilen mit unserer zuvor vorgetragenen Geschichtsanschauung, zu der wir uns entschieden haben, versuchen dürfen.

Dieses vorläufige Ergebnis enthebt uns nicht der Aufgabe zukünftiger Überprüfungen.

Dem unbefangenen Leser könnte längst schon die Frage gekommen sein, was denn das alles mit dem Thema dieser Arbeit zu tun habe, die ja auf den Geschichtsvorkurs - in diesem besonderen Falle auf den Geschichtsunterricht in einer Quinta, mithin auf Schüler im Durchschnittsalter von 11 Lebensjahren - gerichtet sein soll.

Nun kann es sich ja in der Tat nicht darum handeln - jedoch wir rennen mit dieser Feststellung nur offene Türen ein - mit den Vorkursschülern das Phänomen der Geschichte philosophisch zu betrachten.

Aber dieses Ziel, das für den Oberkurs gestellt bleibt, ist gleichwohl auch im Vorkurs nicht aus den Augen zu verlieren. Denn im Vorkurs wird der Schüler gleichsam auf die Bahn gebracht, die ihn an das Ziel seiner gymnasialen Bildung bringen soll. Er selber freilich vermag das alles noch nicht zu überschauen. Für ihn muß es der Lehrer und Erzieher tun. Trotzdem kann der Start mitentscheidend sein dafür, ob und wie jemand das Ziel erreicht. Wir sehen hier einmal von all den Einflüssen ab, die - im Schüler selbst liegend oder von außen kommend - auch den sich auf dem Wege Befindlichen noch hindern können, das Ziel zu erreichen. Wir haben hier nur die Verantwortung des Lehrers im Blick, der dem Vorkurs-Schüler beim Start zur geschichtlichen Bildung behilflich ist. Was der Schüler noch nicht wissen kann, muß der Lehrer und Erzieher für ihn wissen. Diese Feststellung braucht den Aufruf zur Eigentätigkeit des Schülers in keiner Weise zu berühren - ganz im Gegenteil.

Wenn der Schüler auf Grund der Bedingungen seines Alters und seiner geistigen Entwicklungsstufe noch zu keiner echten philosophischen Besinnung fähig ist, dann ist das gerade für seinen Lehrer kein Grund, selber darauf zu verzichten. Was er dem Schüler im Geschichtsunterricht des Vorkurses nahezubringen versucht, wird durch die Art und Weise, wie er es nahebringt - unausgesprochen - von der Anschauung bestimmt und gefärbt sein, die er als Erwachsener der Geschichte gegenüber hat.

Insofern begleitet den Schüler nicht nur die Faktizität geschichtlichen Wissens, das er im Vorkurs erlangt hat, auf seinem weiteren Bildungswege, sondern - so denken wir - vielmehr dasjenige, was er an geistiger Prägung durch das Medium dieses Wissens bereits im Vorkurs erhalten hat. Denn: was der Vorkurs an faktischem Wissen vermitteln kann - ist relativ gering. Es dürfte auf keiner anderen Stufe so deutlich werden wie hier,

daß das Wissen als Faktizität nur mittelbare Bedeutung hat (womit auf gar keinen Fall gesagt ist, daß es keine hätte).

Wir greifen damit schon dem weiteren Gange der Arbeit vor. Beabsichtigt mit diesem Vorgriff war nur, das Bewußtsein des notwendigen Zusammenhanges zu wahren, den die einzelnen Teile dieser Arbeit im Blick auf das Thema, als ihrer Sinnmitte, haben.

Damit jedoch die Bedeutung des ersten Teiles für das Thema deutlicher werde, entschließen wir uns, ein Kapitel folgen zu lassen, das den Zusammenhang einer begründeten Geschichtsanschauung mit der Unterrichtspraxis im Vorkurs demonstrieren und beleuchten soll.

Die Wertfrage im Geschichtsunterricht des Vorkurses

Der Geschichtslehrer sitzt über seinen Vorbereitungen. Thema: Die Eroberung Mexikos durch den spanischen Konquistador Hernando Cortez.^{70a)}

Vorausgegangen ist eine Unterrichtsstunde über Christoph Kolumbus. Der Geschichtslehrer denkt an Cortez wie an eine Gegengestalt zu Kolumbus: der Entdecker als ein gleichsam friedlicher Eroberer - gegenüber dem kriegerisch-gewaltsamen (!) Cortez: der Grausame, Brutale, der „Renaissancemensch“, d e r Mann, welcher ein Volk, das nie an die Spanier gedacht hatte, schon gar nicht feindlich, angreift, besiegt, der den aztekischen Staat zerstört; d e r Mann, welcher - auf die Überlegenheit seiner Waffen gestützt - ein grauenvolles Blutbad unter den Azteken anrichtet - der Verabscheuungswürdige, zu Verurteilende usw., usw.

D a g e g e n: die armen unschuldigen Azteken! Ein Volk, das den Spaniern gar nichts getan hatte, das ja nur seiner eigenen Art, seiner eigenständigen Kultur gemäß leben wollte, das die Spanier freundlich empfing, ihnen Geschenke machte, das überfallene, ausgeraubte, gemordete, bedauernswerte Volk usw., usw.

So sieht das in der Schwarz-Weiß-Zeichnung aus. Aber dann schaut der Geschichtslehrer in die Quelle - und was er dort liest, das läßt seine erste, flüchtig entworfene Konzeption ins Wanken geraten. Cortez war zwar ein Mensch seiner Zeit, aber - ein durchaus gebildeter Mann, durchaus von christlichem Glauben beseelt, aus welchem sein Wollen und Handeln gespeist wurden. In ihm verquickten sich christliches mit nationalem und persönlich-ehrgeizigem Wollen. Wir müssen annehmen, daß er sich im Dienste seines Königs und seines Gottes fühlte. Dabei - trotz aller Härte und Entschiedenheit - ein Mann, der nicht ohne Zartheit des Herzens war, voller Edelmut gegen seine Unterlegenen, empfänglich für edle menschliche sowie auch ehrenhafte und tapfere Haltung seiner Gegner; betroffen im Innersten von der Grausamkeit des Geschehens, das er - als Verantwortlicher - auslöste; versuchend, die kulturellen Schöpfungen eines ihm artfremden Volkes - für welche er durchaus ein Gespür hatte - zu retten, aber - überrollt vom einmal ausgelösten Geschehen selbst, schmerzerfüllt, tragisch...

Und der Geschichtslehrer liest weiter: von der Lebensweise der Azteken, von ihrem eigenen kriegerischen, höchst brutalen Verhalten gegenüber ihren Nachbarn, von ihren rauhen, grausamen religiösen Opferritualen, die nichts verraten von dem im Geist aufgebrochenen Verstehen ihres Mitmenschen als eines im Ursprunge verwandten, sondern grausam gesteigerte Apotheose eines ihre Daseinsordnung tragenden „Glaubens“ sind, welcher - geronnen in den Gestalten des Kriegsgottes Huitzilopochtli und des Höllengottes Tezcatlipoca - die ins Transzendente projizierte Daseinsweise der Azteken ist.

Und der Geschichtslehrer - er ist ein Europäer der Gegenwart und steht in der Tradition abendländisch-christlichen Geistes, und seine Urteile und Wertungen sind von daher bestimmt - wandelt sein erstes, im Versuche einer ersten Unterrichts-Konzeption enthaltenes sehr flaches Urteil. Nicht völlig aber doch so, daß ihm nun das zwar unmotivierte (doch - wer weiß auch dieses schon ?) Vorgehen des Cortez wie eine zwar furchtbare, aber ganz im Grunde doch „gerechte“ Tat gegenüber den Azteken erscheinen möchte.

Seltsam mutet in diesem Zusammenhange eines Wertungsversuchs die überlieferte Sage der Azteken an, es würden dereinst lichte „Götter“ im Reiche erscheinen, dieses vernichten und die Herrschaft darüber antreten. Ist das nicht wie ein ins Dunkel der Sage gehülltes untergründiges Wissen um Schuld und Gericht, um eine gerechtere eigene Daseinsordnung ? Wir vermögen nichts dergleichen zu beweisen. Wir wissen durch die Geschichtsschreibung nur, daß diese bei den Azteken lebendige Sage geschichtsmächtig wurde insofern, als sie die Azteken gegenüber den erscheinenden Spaniern in ihrer Aktivität lähmte, sie im Zustand einer unbestimmten inneren Erwartung demjenigen Schlag entgegenhielt, der in Gestalt der Spanier auf sie herniederfiel. Vordergründiges Geschehen, das der geschichtliche Mensch unbewußt handelnd betreibt. Ein oberflächiger (oberflächlicher ?), in Fakten zwar greifbarer Kausalnexus von Ursachen und Wirkungen - dessen Geflecht aber an einigen Stellen dünn zu sein scheint und darunter etwas ahnend aufscheinen läßt von der Suche des Menschen nach mehr als nach einer Befriedigung innerhalb des vorgründig Geschehenden.

Tatsache ist: in Zukunft flatterte in Amerika das Banner des „allerchristlichsten Königs“. Tatsachen sind auch, daß - wie schon Kolumbus, nach einem langen entbehrungsreichen Leben im Dienste seiner Idee endlich an das vermeintliche Ziel

gelangend, den Ort seiner Landung „San Salvador“ nannte - Cortez seine Gründung an der mexikanischen Küste „Vera Cruz“ taufte. Nur äußerliche Gewohnheit einer christlich bestimmten Daseinsordnung ?

Der in seinen Vorbereitungen versunkene Geschichtslehrer ertappt sich auf den Wegen der Spekulation. Es erwacht sein wissenschafts-theoretisches Gewissen. Er erkennt, daß er im Begriff war, Historie nach ethischen Maßstäben zu bemessen und weiß, erschreckend, sofort, daß solches nicht als legitim anerkannt - und verpönt ist.

Aber wieder erhält er einen Stoß: er spürt, wie er in die Bahnen historistischer Methode abzugleiten droht, wie er hart vor der Entscheidung zum bloßen „alles verstehen“ steht - und ihm will das wie ein bequemer Ausweg erscheinen. Er weiß, daß mit dieser zweifelhaften Entscheidung nichts gewonnen wäre. Gewonnen ? - will er denn etwas „gewinnen“ ? Und wenn ja: w a s will er denn gewinnen ?

Er will - er ist ja Pädagoge ! - daß seine Schüler nicht nur positivistisch etwas zur Kenntnis nehmen, daß - auch bei Berücksichtigung der faktenhungrigen Quintaner - für sie aus den Fakten etwas hervorscheint, daß sie angerührt werden - durch die äußeren Geschehnisse hindurch - von etwas, das sich i n, h i n t e r ihnen verbirgt: eine L e h r e ? Das klingt verdächtig nach der „Moral von der Geschicht“ ! - einen S i n n ? - oder eine Ahnung: d a s ist das Menschenleben, d a s ist der Mensch in seiner Geschichte, d a s ist menschliches Dasein, seine Existenz ?

Vielleicht das Letztere. Mit Sicherheit das Letztere. Der Geschichtslehrer wird zeigen: s o wirksam kann ein Mensch sein ! - s o l c h e riesigen Unternehmungen kann er in die Tat umsetzen ! D a s will er - aber d a s kommt dabei heraus !

Der Geschichtslehrer wird durch die Art, wie er seinen Unterricht anlegt - und hält, indirekt für den Quintaner spürbar werden lassen, daß der handelnde Mensch (im weitesten Sinne verstanden) - und nur der handelnde ist der geschichtlich bedeutende - an Grenzen stößt, wo ihm seine Absichten in Ohnmacht zerrinnen, wo er ggf. auch schuldig wird, aber - wo er, i s t er bedeutend, diese Schuld in ihrer tieferen Bedingtheit erkennt, anerkennt und auch auf sich nimmt. Das Leiden am Leben, das trotzdem nicht lähmt, sondern als existenzielle Bedingung anerkannt und getragen wird,

das ihn sich selbst als ausgesetzt wie auch als berufen erfahren läßt - d a s zeichnet den Menschen einer erfüllten Existenz aus.

Aber mit diesen Ausführungen greifen wir bereits wieder einem späteren Kapitel dieser Arbeit vor.

Eduard Spranger gibt in seiner Arbeit „Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung“⁷¹⁾ folgendes zu bedenken, das mir einer vertieften Besinnung für wert erscheint: Die objektive Kultur habe, so meint Spranger, durch den historischen Prozeß eine „fremdartig wirkende Massivität“ erhalten, so daß „selbst der Erwachsene... sich heute nur schwer durch diese Irrgärten der Kultur hindurchfinde“. Es sei völlig unmöglich, so fährt Spranger fort, den Zögling den Weg der tatsächlichen Geschichte in der Phantasie nochmal gehen zu lassen. „Wenn es also nicht so wäre, daß man von gewissen konstant bleibenden Sinnfaktoren aus doch in das historische Gesamtgebilde eindringen könnte, dann bleiben Sachverhalte, die hier verstanden werden müssen, dem Ungelehrten überhaupt unerreichbar. Das ist offenbar nicht der Fall. Gewiß läßt sich das Feinere nur aus der historischen „Genesis“ erklären. Aber vielleicht haben wir in der Anwendung der historischen Methode... etwas zu viel getan. Vielleicht gibt es beharrende Sinnelemente, die wie Trittsteine den Übergang in zunächst fremde Zusammenhänge und Gebilde gestatten. Vielleicht enthält der „Geist“ eine begrenzte Anzahl von Strukturen, die sich zwar historisch verwandeln, aber auch immer wiederholen. Eine echte Unendlichkeit von völligen Singularitäten könnte ja kein Mensch erfassen.“

Dieses „Ungeschichtliche im Geschichtlichen“ - wie ich es nennen möchte - ist seit je der Gegenstand heftiger Diskussionen gewesen und galt für lange Zeit im Munde eines Historikers als die Sünde wider den Geist seiner Wissenschaft. Das konnte m.E. nur deshalb geschehen, weil der Wissenschaftsstolz - vom allgemeinen Zeitgeist gespeist und sicherlich auch durch Kompensation eines „Komplexes“ gegenüber den „exakten“ Naturwissenschaften entstanden - sich gegen dasjenige sperrte, was einer unvoreingenommenen und unverkrampften Betrachtung als der Geschichte wesensmäßig zugehörig erscheinen muß: das Hereinragen der Transzendenz, des rein Geistigen - oder wie immer man es nennen will - in den Bereich der historischen Empirie. Das Ungeschichtliche in der Geschichte zeigt sich im immer erneuten Aufbrechen der Sinnfrage im Menschen. Mit ihr aber hängt notwendig auch immer die Frage nach dem Wert geschichtlicher Ereignisse zusammen.

Hans Mommsen schreibt unter dem Stichwort „Historische Methode“ folgendes⁷²⁾: „Die Geschichte vermittelt nur einen „Ausschnitt“ aus der Fülle vergangener Wirklichkeit, das heißt, sie bewahrt nur das vor dem Vergessenwerden, was in irgendeiner Weise als wissenswert erscheint. Wissenswert ist gemeinhin nur das, was unser Interesse erregt. Das Interesse an der Vergangenheit aber umfaßt nicht den Kosmos der Vergangenheiten, sondern nur dasjenige davon, was unsere Gegenwart bedingt, was wir als unsere „Vorgeschichte“ begreifen, sowie dasjenige Wissen, welches zu deren Aufhellung beiträgt und allgemein den Menschen als geschichtliches Wesen betrifft (gesperrt vom Verfasser) ... Geschichte ist also nicht ein dem Historiker vorgegebener Stoff, den er durchdringt, vielmehr modellt erst die ordnende, wertende und Zusammenhänge aufweisende geistige Bemühung des Menschen das chaotische Vielerlei der Überlieferung um in eine mehr oder minder sinnvolle Geschehnisabfolge, die er als Geschichte begreift.“

Mit welcher Berechtigung aber, so fragen wir, geht der Mensch an ein solches Unternehmen ? Und - welcher Gesichtspunkt leitet ihn bei der Ordnung geschichtlicher Ereignisse in eine sinnvolle Geschehnisabfolge ? Wo hat er diesen Gesichtspunkt eigentlich her, wenn nicht aus einer Grundbedingung seiner geistigen Existenz ?

Freilich, so ist wiederum einzuräumen, ist es dem Menschen möglich, bei einem geschichtsbetrachtenden Tun auch die Haltung der Sinnlosigkeit, des Nihilismus einzunehmen. Ein solches Tun ist ja selbst immer geschichtlich, ihm geht eine Entscheidung voraus. Aber - eine Ordnung unter dem Gesichtspunkte der Sinnlosigkeit vorzunehmen, erscheint uns als Widerspruch in sich selbst - und beweist uns die Brüchigkeit eines solchen Unterfangens. Der Mensch verneint sich als solchen damit selbst. Dieser letzte Satz ist bereits wieder eine Wertung, vorgenommen vom Standpunkt eigener Geschichtsanschauung. Jedoch - wir bekennen uns zu ihm als aus dem Glauben an den Menschen, dem es aus der Freiheit seines Wesens und in Erinnerung an den Ursprung dieser Freiheit möglich ist, geschichtlich sinnvoll zu handeln.

Nur von hier - so meinen wir - wird es möglich, Geschichte wertend zu deuten, ohne in die Gefahr eines Systemzwangs oder in die des Sinnlosen zu geraten. Nur von hier aus erscheint es uns als möglich, jeder geschichtlichen Erscheinung gerecht zu werden und das in ihr als sinnvoll zu erkennen, was als das „Unverlierbar-Menschliche“ (Theodor

Schieder) in der geschichtlichen Erscheinung nach seiner Verwirklichung drängt. Das gilt für jeden Ort und für jede Zeit.

„Denn wenn auch unser Geschichtsbild stark modifiziert werden mag... - wesentlich ist, daß das Geschichtswissen im Ganzen nicht das letzte Wissen ist. Es kommt an auf den Anspruch an Gegenwärtigkeit als Ewigkeit in der Zeit. Die Geschichte ist umgriffen von dem weiteren Horizont, in dem die Gegenwärtigkeit als Stätte, Bewährung, Entscheidung, Erfüllung gilt. Was ewig ist, erscheint als Entscheidung in der Zeit. Für das transzendierende Bewußtsein der Existenz verschwindet die Geschichte in der ewigen Gegenwart.“⁷³⁾

Ja - für das t r a n s z e n d i e r e n d e Bewußtsein dürfte das vielleicht einsichtig sein. Nun sind wir mit unseren Überlegungen bisher im Bereiche der Erwachsenen geblieben, des Lehrers und Erziehers. Wie ist es nun aber mit dem Werten beim Schüler, also demjenigen Pole innerhalb des pädagogischen Feldes, auf den der Erzieher - als Lehrer primär mittels seines Unterrichts - notwendig bezogen ist ?

Sind alle diese Gedankengänge nicht „überzogen“ im Hinblick auf einen Geschichtsunterricht von Quintanern ? Ich sehe Menschen vor meinem geistigen Auge, denen die unausgesprochene Frage im Gesicht geschrieben steht: Was soll das alles ?

W e n n es richtig ist, daß Geschichte etwas ist, das den Menschen als solchen angeht, d a n n geht sie ihn immer an, auch den jungen Menschen und Schüler. Es ist, davon einmal abgesehen, bei dem gegenwärtigen Stande unseres Wissens eine Selbstverständlichkeit, daß die durch die Psychologie erhellten Bedingungen, unter denen der Heranwachsende auf seinen Entwicklungsstufen jeweils steht, berücksichtigt werden müssen. Es geht hierbei um eine „pädagogisch-psychologische Tatsachenforschung“, wie Ebeling das genannt hat.⁷⁴⁾

Aus einer Fülle von Fragen, die Ebeling aufwirft und die er von der pädagogisch-psychologischen Tatsachenforschung erhellt wissen möchte, greife ich die folgenden heraus: „Welche Fehldeutungen sind zu beobachten ? Wie baut sich schließlich für das Kind aus der Mannigfaltigkeit des Gegebenen ein anschauliches Gesamtbild... auf ?“

Allein solche Fragen zu stellen bedeutet, davon überzeugt zu sein, daß bereits das Kind in seine Geschichtskennntnisse begrenzten Umfangs eine Ordnung zu bringen versucht, die es mittels Deutung und Wertungen aufbaut. Abgesehen davon, welcher Art diese Deutungen sein mögen, so beweist allein die Tatsache, daß sie geschehen, daß der Antrieb, Deutungen vorzunehmen, grundsätzlich im Menschen wirksam ist, auch im Kinde.

Heinrich Roth, auf dessen schon oben genannte Untersuchung sich Ebeling in der 4. Auflage seiner Methodik dankbar beruft, sagt in diesem Zusammenhange folgendes⁷⁵⁾: „Es war mein Bemühen, den Nachweis zu liefern, daß vom 9. bis 11. Lebensjahr ab die geschichtliche Gegenwart und Vergangenheit, wie sie „in der Luft liegt“ und heute von allen Seiten auf den Jugendlichen eindringt, aufgeschnappt wird und sich die ersten Urteile und Vorurteile festzusetzen beginnen... Ich habe daraus den Schluß gezogen, daß die Jugend von diesem Alter ab „geschichtlich betreut“ werden müsse. Gerade weil sich die außerschulischen Einflüsse unter anderem durch die Wirkung der Massenmedien unkontrolliert vermehren, fällt gleichzeitig der Ruf nach verantwortlicher Führung und dauerhaftem Geleit in der Verarbeitung alles Geschichtlichen mehr und mehr der Schule zu.“

Hiermit ist zweierlei gesagt. Wenn wir von der Frage nach der Bildung kindlicher Deutungsfähigkeit einmal absehen, so bleibt wiederum die Bestätigung der Tatsache, daß das Kind grundsätzlich Geschichte deutet.

Wir wollen dafür - bevor auf die Erfahrungen in eigener Unterrichtspraxis eingegangen werden soll - - noch einen weiteren Zeugen aufrufen, und zwar Theodor Litt. Angesichts der Ergebnisse der Roth'schen Untersuchung sagt er: „Durch sie wurde ich in einer Überzeugung bestätigt, die für mich im Laufe der Jahre immer fester geworden ist: daß die Frage, „wann“ das geschichtliche Verständnis erwacht, falsch gestellt ist... Man kann die Frage auch vom entgegengesetzten Ende her stellen. Wann ist man mit der Bildung des geschichtlichen Verständnisses „fertig“? A l s e c h t e L e b e n s f u n k t i o n (gesperrt vom Verfasser) entwickelt es sich weiter bis zu dem Punkt, an dem die geistige Entwicklung stillesteht. Mit dem Jahr 1933 begann für mich, den Zweiundfünfzigjährigen, ein neues Kapitel der Erziehung zum Verstehen der Geschichte. Es ist noch heute nicht zu Ende. Wie will man da nach rückwärts hin einen Punkt des Erwachens aufzeigen!“ (gesperrt vom Verfasser)⁷⁶⁾

Nehmen wir aus diesen Zitaten folgendes mit:

1) bereits das Kind deutet Geschichte und unternimmt Wertungen.

2) dieser Antrieb zur Geschichtsdeutung ist zwar prinzipiell menschlich; wegen des begrenzten Umfangs der kindlichen Geschichtskenntnisse und der entwicklungsmäßig bedingten Reife des Kindes ist dieses jedoch in Gefahr, sich Deutungen zu eigen zu machen, die im Sinne einer „objektiven“ Einschätzung Fehldeutungen sein müssen.

Diese zuletzt genannte Gefahr ist sozialpsychologisch bedingt und kann wegen der Unkontrollierbarkeit der mannigfachen Einflüsse, denen das Kind ausgesetzt ist, nicht ausgeschlossen werden: man kann das Kind in keinen „Elfenbeinturm“ setzen. Es ergibt sich aber die Notwendigkeit, wie von Heinrich Roth betont, daß die Schule die Deutungsversuche der Schüler korrigiert, lenkt und leitet. Das bedeutet aber für den jeweils in der Verantwortung stehenden Lehrer, daß er für sich selbst dauernd um eine Sinndeutung der Geschichte bemüht sein muß, wodurch es ihm möglich werde, partikularen Verengungen oder einem Wertrelativismus zu entgehen, Fehldeutungen und von ihr abhängige falsche Wertungen bei den Schülern zurechtzurücken.

Aber - wie soll er das tun ?

Es ist wohl klar, daß man das bei Quintanern nicht mit einer Art von „direkter Methode“ tun kann. Man kann es nur mittelbar, und zwar durch die Anlage und Gestaltung des Unterrichts, durch Auswahl bestimmter Züge des Stoffes, durch Setzung von Akzenten und durch eine bestimmte „Komposition“ des für den Unterricht Ausgewählten.

Natürlich muß dabei im Lehrer der Historiker mit dem Pädagogen in Streit geraten. Aber - verschließen wir uns doch nicht die Augen: die Arbeit des Historikers ist nie von einer Deutung frei. Wenn es nun noch - zumal in der Schule - darum geht, mittels der Geschichte auf die Schüler menschlich bildend zu wirken, so sollte uns dieses hohe und notwendige Ziel die wissenschaftlichen Skrupel erträglich machen.

Freilich - damit steht der Geschichtslehrer in einer Versehrbarkeit und Gefährdung besonderen Ausmaßes. Die Verantwortung, die hier übernommen sein will, ist wahrlich

groß. Aber - wo wäre der Mensch von Gefährdungen frei? Er wäre es - aber eben auch nur scheinbar - nur dann, wenn er sich als Mensch absolut setzte und keine andere Bindung anerkannte als diejenige seines eigenen Beliebens. Mittels dieses Vergleichs wird deutlich, daß der als Pädagoge Deutung vollziehende Historiker, der sich dabei stets in die Verantwortung eines ihn Übergreifenden gestellt weiß, von jenem anderen Deuter qualitativ unterschieden ist.

Unter einer Bedingung muß jedoch die Gestaltung des Geschichtsunterrichts stehen: alle ausgewählten Züge, die das darzustellende Geschehen vertreten, müssen - soweit sich das überhaupt nachprüfen läßt - historisch stimmen.

Ich versuche im folgenden das zuvor Erörterte am Beispiele der Cortez-Stunde zu verdeutlichen.

Ich verzichte bei dieser Nachzeichnung der Stunde auf genauere psychologische und methodische Hinweise (Verwendung von Anschauungsmaterial etc.), da es hierbei um die Verdeutlichung dessen geht, inwieweit in meinen Quintanern die Fähigkeit zum Werten von Geschichte lebendig ist; weiter: auf welche Weise ich versuchte, durch meine indirekt gegebene Wertung die ihre zu stützen.

Ich ließ die Schüler mittels einer kurzen Wiederholung dasjenige zusammentragen, was ihnen von der Behandlung der Entdeckungen des Kolumbus im Gedächtnis geblieben war. Die in der Folge dieser Entdeckungen auf den westindischen Inseln gegründeten Statthalterschaften der Spanier nahm ich zum Anlaß, mit meiner Erzählung einzusetzen.

Ich begann dort, wo der junge Sekretär des Diego Velasquez, Königlichen Statthalters auf Kuba, von diesem den Befehl erhält, eine Expedition nach Mexiko auszurüsten und durchzuführen. Den Namen des Sekretärs lasse ich vorläufig noch unerwähnt, um dadurch nicht nur eine Spannung zu schaffen - unter deren Bogen ich einige Angaben über seine Persönlichkeit anbringe, wie Herkunft, Bildung etc. - sondern um zu erschweren, daß über mögliches Vorwissen schon vorm Beginn allen Geschehens mitauftretende Vorurteile ein erst später erforderliches Urteil vorbestimmen. Die Angaben zu seiner Person halte ich für wichtig. Zwar soll er uns im Verlauf der Stunde durch sein Auftreten und Handeln erst recht eigentlich verlebendigt werden, aber manche seiner

späteren Reaktionen finden ihre Erklärung in jenen ersten Hinweisen auf ihn. Erst später löste ich die Spannung durch die Namensnennung: Hernando Cortez.

Beim Besprechen der Vorbereitung der Expedition ergaben sich gute Ansatzpunkte für die Aktivierung der Schüler, z.B.: Was wird Cortez wohl alles mitgenommen haben ?

Dann schuf ich durch meine Erzählung eine erneute Spannung: ich berichtete, wie der Statthalter den jungen Sekretär - die Schüler rechneten aus, wie alt er zur Zeit der Expedition wohl gewesen sein konnte - wegen dessen Eigenschaften außerordentlich schätzte, wie ihn aber plötzliche Zweifel ankamen, gerade diesem Manne mittels des Oberbefehls über die Expedition derartige Macht zu übertragen. Aus finsterem und mißtrauischem Brüten über das Entstehen möglicher, ihm unangenehmer Entwicklungen schnellt, wie ein Pfeil, der Entschluß, Cortez den Oberbefehl wieder abzunehmen: noch mitten in den Vorbereitungen, kurz vorm Auslaufen aus Kuba erhält Cortez - der erstaunlich Wachsame - von befreundeten Boten den Wink, es seien Beauftragte des Statthalters unterwegs, ihm nicht nur den Oberbefehl abzunehmen, sondern ihn evtl. sogar zu verhaften.

Gemeinsam mit den Schülern überlegte ich, welche Gründe den Statthalter wohl zu seiner Meinungsänderung bewogen haben könnten. Dabei leuchtete etwas auf von den Machtkämpfen in der Politik, von der Verschlungenheit, ja Unentwirrbarkeit möglicher Motive, die zu solchen Kämpfen treiben können. Gleichzeitig aber ließ ich die Schüler etwas davon spüren, wie geschichtliches Handeln sowohl frei - als auch durch das Drängen der Umstände veranlaßt ist: Hernando Cortez ist nicht der Mann, der sich untätig geschlagen gibt. Kaum mit einer selbstverantwortlichen Tätigkeit betraut, gibt er sich so, als sei der Bereich entschiedenen Handelns genau die Luft, die er von je geatmet hat: noch bevor die Beauftragten des Statthalters bei ihm sein können, sticht er mit seiner Expeditionsflotte in See. Die ersten Würfel sind gefallen.

Nach der Landung der Expedition an der mexikanischen Küste, am 12. März 1519, sieht sich Cortez vor neue Schwierigkeiten gestellt: das Land ist besiedelt. Indianer treten den Eindringlingen feindlich gegenüber. Nur durch die Überlegenheit ihrer Waffen erzwingen sich die Spanier Frieden. Noch ist das ganze Unternehmen wenig zielgerichtet. Allerdings wirkt eine Rückkehr nach Kuba als Drohung - und hält Cortez in Mexiko zurück: eine ihm selbst noch unbewußte Vorentscheidung alles späteren Geschehens. Vorerst läßt sich

Cortez in einem Gebiete nieder, das von einem mit den Azteken befeindeten Stamme bewohnt ist, und gründet dort den Ort *V e r a C r u z*.

Ich verdeutsche den Quintanern diesen Namen. Wir überlegen, warum Cortez wohl gerade diesen gewählt habe. Indem ich das tue, versuche ich in den Quintanern den Gedanken daran zu wecken, daß Cortez - trotz aller späteren Skrupellosigkeit im Handeln, wie sich noch zeigen wird - doch Christ war - und von daher sein Handeln mitbestimmt wurde. Das wird später noch an einigen Punkten des Handlungsverlaufs deutlich werden. Gerade das Festhalten dieses Faktums und - wie absichtslos in eine Konfrontation mit dem harten realpolitischen Handeln gestellt, soll die Schüler davor bewahren, zu rasche Bausch- und Bogen-Urteile zu fällen. Der Hinweis auf christlich bestimmte Handlungsantriebe wird durch unausdrückliche Gegenüberstellung mit den tatsächlich erfolgenden Handlungen auch eine Ahnung erzeugen können, wie fragwürdig geschichtliches Handeln ist - das trotzdem nicht umgangen werden kann.

Cortez, sich seiner gefährdeten, unsicheren Lage wohl bewußt - Rückkehr nach Kuba bedeutet Gefangenschaft und Strafe, Bleiben in Vera Cruz bedeutet, umgeben von einer Übermacht mißtrauisch beobachtender Eingeborener, dauernde Unsicherheit - hält mit seinen Soldaten kriegerische Übungen ab.

Wir überlegen, welche Gründe ihn dazu bewegen: Erhaltung der Kampfkraft seiner Truppe - aber auch taktische Überlegungen, nämlich die Abschreckung der Eingeborenen.

Bei dieser Gelegenheit vermag man dem Gegenstandshunger der Quintaner Rechnung zu tragen: die Beschreibung der Waffen, der Ausrüstung insgesamt; die Tatsache, daß den damaligen Indianern Pferde noch fremd und für sie Gegenstand staunender Ehrfurcht und des Schreckens sind, regen das Interesse der Quintaner an, deren bisherige Vorstellungen von Indianern späterer Zeit entstammen und mit dem Pferde unlöslich verknüpft sind. Erstaunt zuerst, auch ungläubig und kritisch, greifen sie diese Neuheit als Erweiterung ihres Wissens schließlich willig und dankbar auf.

Noch plant Cortez keinen Zug nach Tenochtitlan, dem späteren Mexiko. Noch weiß er nur sehr dunkel von dem Reiche der Azteken. Noch fehlt der Anlaß.

Diesen Zustand der Offenheit für alle Möglichkeiten künftiger Entscheidung versuche ich mittels meiner Darstellung indirekt für die Schüler spürbar werden zu lassen. Sie wissen genau: die Geschichte endet hier nicht, es geht weiter - aber wie ? Es ist Spannung. In sie hinein setze ich die Ankunft der aztekischen Gesandtschaft im Lager der Spanier.

Kaiser Montezuma, durch ein wohlorganisiertes Nachrichtensystem über die Spanier und ihr Tun und Verhalten laufend unterrichtet, ist in Unruhe. Vielleicht wirkt dabei die in der aztekischen Tradition lebendige Sage von der Ankunft „heller Götter“ mit. Er will jedenfalls die Spanier bewegen, das Land zu verlassen.

Die Ankunft der Gesandtschaft wird von mir ausgemalt, ohne historisch ungenau oder falsch zu werden: Auftreten und Haltung der reich geschmückten Aztekenfürsten, ihre Waffen, ihre mitgebrachten Geschenke: reichverzierte Rüstungen, Waffen, Schmuck, schöne Stoffe, aus Vogelfedern geknüpft Mäntel und Tücher - alles das dient dem Hervorrufen der Vorstellung bei den Schülern, daß man es bei den Azteken mit kultivierten, kunstsinnigen Menschen zu tun habe.

Schließlich - als Höhepunkt der Schenkungszeremonie - zwei riesige Scheiben, kunstvoll Sonne und Mond darstellend, aus - purem Golde !

Und nun: hier die vorgebrachte Bitte des Kaisers Montezuma - dort, in Betrachtung der funkelnden Geschenke, die Spanier ! Hören sie eigentlich die Bitte der Azteken ? Was geht wohl in ihren Köpfen vor ?

Ich lasse die Schüler überlegen. In Erinnerung an die zweifelhafte Mannschaft des Kolumbus wird es ihnen nicht schwer, sich in die verschiedensten Reaktionen der Soldaten des Cortez hineinzudenken: von Neugier über Abenteuerlust bis zu entfachter reiner Goldgier usw., usw.

Und Cortez selber ? Ist auch er von solchen oder ähnlichen Gedanken bewegt ? Wird er der Bitte Montezumas, das Land zu verlassen, nachkommen ? Nach Kuba zurückgehen, er, der durch erneute Eigenmächtigkeit - er hat sich von seinen Soldaten zum Generalkapitän von Vera Cruz ernennen lassen - den Zorn des kubanischen Statthalters geschürt hat ? Ist er der Mann, sich freiwillig auszuliefern ?

Was kann er sonst tun ? Wird er in Vera Cruz bleiben ? Wird er nach Mexiko gehen ? Und wenn ja - aus den gleichen Antrieben wie seine einfachen Soldaten ? Er, der geistig Gebildete ?

Er beschließt, Boten nach Europa zu senden, die seinem König die Aussicht auf Eroberung eines großen Reiches verhelfen sollen. Er erhofft dadurch königliche Rückendeckung gegen Diego Velasquez. Sein Weg beginnt sich in seinen Gedanken abzuzeichnen - es gibt für einen Cortez kein Zurück.

Gegenüber der aztekischen Gesandtschaft verhält er sich ablehnend. Und damit hat er den ersten Schritt von der Entscheidung selbst ins geschichtliche Handeln hinein getan.

Der vorher noch offene Raum möglicher freier Entscheidungen hat sich auf eine einzige zugespitzt und verengt. Insofern hat scheinbar die Spannung nachgelassen. In Wirklichkeit hat sie sich nur verengt, dadurch jedoch verstärkt: ihre Qualität ist eine andere geworden. Was wird nun - im Hinblick aufs Aztekenreich geschehen ?

Ein neuer Knoten der Handlung ist geschürzt, der Handlungsstrang Cortez - Kuba hat sich mit einem neuen, nämlich Cortez - Azteken verknüpft. Ein Wendepunkt ist eingetreten: es geht in Neues, Unabsehbares hinein.

Aber noch wartet der Spanier. Er weiß von der Gesandtschaft, daß ein mächtiges Indianerheer bereitsteht, ihn und die Seinen zu bekämpfen, zurückzuschlagen. Bessere Waffen allein helfen gegen eine solche Übermacht nichts. Und Cortez scheint vom Glücke begünstigt: mehrere Indianerstämme, mit den Azteken verfeindet oder von ihnen unterworfen, haben von der Begegnung Cortez' mit den aztekischen Gesandten Kunde erhalten. Sie sehen die Stunde ihrer Rache und Befreiung gekommen, bieten sich den Spaniern als Verbündete an.

Ein Kreuzgewebe menschlicher Interessen, Absichten und Leidenschaften, eine schier unentwirrbare Mannigfaltigkeit von Antrieben treffen zusammen und stellen das bereit, was von einem überlegenen Manne aus freier Entscheidung ergriffen und durch seinen Willen in die Richtung größerer geschichtlicher Gestaltung gelenkt wird.

Diese Ballung geschichtlicher Mächtigkeit wird - anschaulich verdichtet wie in einem Bilde - offenbar in jener überlieferten Szene, die uns diesen Cortez zeigt, wie er, in einiger Entfernung von seinen Soldaten, allein am Strande von Vera Cruz steht: nachdenklich und stumm schaut er aufs Meer, auf die kleine Flotte seiner Schiffe, die - sich leis in der Dünung wiegend - im Hafen liegen. Eine Weile steht er so. Plötzlich, sich umwendend zu seinen Soldaten, gibt er laut und knapp den Befehl, der alle entsetzt: „Die Schiffe verbrennen !“

Der Inhalt dieses Befehls - und die Stimme, welche ihn gibt, lassen wohl alle Beteiligten ahnen, was eine wahre Entscheidung bedeutet, unter welche Härte geschichtsmächtiges Handeln den Menschen zu zwingen vermag. Auch die Schüler sind - wird in auf Spannung und Pointe angelegter Darstellung diese Szene vorgetragen- angerührt wie von einem Hauch, man hätte in der Klasse die berühmte Stecknadel fallen hören können.

Solche Phasen des Unterrichts, besser: solche Höhepunkte bestimmter Phasen, können den Schüler in das dargestellte Geschehen so hineinreißen, daß für ihn zu diesem kaum eine Distanz bleibt. Die dargestellte Handlung kann so in den Schülern leben, daß beinahe sie selber die Handlung leben. Solche hochgespannten Augenblicke, gleichsam Verdichtungen der Handlung, vermögen - so möchte ich auf Grund meiner Beobachtungen meinen - dem Schüler wie in einem hellsichtigen Augenblick Erkenntnisse einzugeben, die zwar von ihm noch nicht auf dem Wege der Reflexion gewonnen werden können - und die er doch, vermöge einer Art intuitiven Erfassens, zu haben in der Lage ist.

Hier stehen wir wieder vor einer immensen Verantwortlichkeit des Lehrers und Erziehers. Gerade die Möglichkeit, den Schüler mit-zu-reißen, was aber bedeutet, ihn - wenn auch nur für einen blitzesgleichen Moment - zu entwurzeln, aus sich selbst herauszureißen in etwas hinein, das außerhalb seiner ist - gerade diese Möglichkeit liefert ihn dem Erzieher aus. Insofern hat der Erzieher Macht über den Schüler. Diese Art der Machtausübung geschieht in der Klausur des Klassenraumes, verborgen und praktisch ungreifbar für jede Kontrolle. Der Erzieher unterliegt - vielleicht mehr als bei jeder anderen Art des Machtgebrauchs - nur seiner eigenen. Ohne ein tiefgegründetes Ethos wird er in Gefahr sein - vielleicht sogar entgegen einer bewußten Absicht - dem Schüler im Hinblick auf dessen menschliche Bildung tiefgehend zu schaden.

Aber zurück zur Cortez-Stunde, die wir hier hauptsächlich der Fragen wegen nachzuzeichnen versuchen, welche Rolle das geschichtliche Werten beim Vorkursschüler spielt, ob und in welcher Weise es vorhanden ist. Wenn wir, scheinbar, immer wieder von der geradlinigen Verfolgung dieser Frage abschweifen, so deshalb, weil sich das lebendige Ganze einer Unterrichtsstunde nur künstlich zerreißen läßt, aber auch deshalb, weil die im Vorkurs vorzunehmende geschichtliche Wertung - an welcher der Schüler für seine eigene eine Stütze finden soll - nur auf indirektem Wege mit-gegeben werden kann (wir werden uns in einem Kapitel über die jugendpsychologischen Voraussetzungen damit noch beschäftigen): insbesondere durch die Auswahl bestimmter Züge eines historischen Geschehens, durch die Art ihrer Anordnung zueinander, durch die Schaffung bestimmter Akzente innerhalb dieser Anordnung usw., kurz - durch die Anlage und Gestaltung der Unterrichtsstunde insgesamt.

Der Zug der Spanier ins Landesinnere Mexikos beginnt. Hier ist die Gelegenheit, wo wir sie verlassen können, um ihnen im Geiste vorauszuweichen, um einen Blick auf die Eigenart jenes geheimnisvollen Reiches zu tun: Was sind das eigentlich für Leute, diese Azteken? Warum haben sie unter ihren indianischen Nachbarn so viele haßerfüllte Feinde? etc. Zuerst einmal der Name: „Azteken“ - das bedeutet „die Leute von Aztlan“. „Aztlan“ aber heißt soviel wie „Land des weißen Reiher“. Derartige Worterklärungen nehmen die Quintaner gerne auf, alles, was ihnen Wissen über und von Gegenständen, Dingen aller Art bringt, verleiht ihnen Welt ein. Danach verlangen sie.

„Land des weißen Reiher“? Man kann die Schüler überlegen lassen, worauf das hindeutet: Reiher sind Vögel, welche wasserreiche Gegenden bevorzugen. Aber hier? - ein Blick auf unsere Karte: wie ist das mit Mexiko? Das ist ein rauhes Hochgebirgsland. Man kann die Quintaner vor diesen Widerspruch stellen: bald werden sie herausgefunden haben, daß die Azteken ursprünglich woanders gewohnt haben müssen. Wo? - ja, wo wären solche Gebiete, in denen Reiher leben? - hier, dort, vielleicht aber auch dort? Alles Möglichkeiten - aber man weiß eben über die Urheimat der Azteken nichts Genaues.

Mexiko, in das sie schließlich gelangten, war schon vor ihnen besiedelt. Jetzt aber erhebt sich dort das aztekische Reich. Wie ist das möglich? Bald haben die Quintaner heraus, daß die Azteken ein Eroberervolk gewesen sein müssen, daß die Unterworfenen,

Verdrängten sie nicht geliebt haben werden, daß deshalb die Azteken immer unter Waffen stehen mußten, ein hartes und kriegerisches Volk.

Indem das herausgearbeitet wird, erfolgt nicht etwa eine Schwächung der Wertposition der Azteken zugunsten der Spanier: sie haben praktisch nur gleichgezogen, denn auch von den Spaniern ist man einiges gewöhnt.

Aber vielleicht erwähnen wir noch die Gründung der Hauptstadt: Tenochtitlan-Mexiko, auf einer Felseninsel inmitten eines großen Sees gebaut. Den Hinweis, das zu tun, erhielten die Azteken durch ein göttliches Zeichen, gedeutet durch die Priester als Wille der Gottheit, an d i e s e r Stelle zu bauen: ein Adler, der auf einem Felsen eine Schlange fraß ! Adler und Schlange als Symbole der Gottheit - seltsame, fremde Welt.

Und stellen wir vielleicht noch einen Bezug zur Gegenwart her: W o ist denn der See heute ? R i n g s um die Stadt ? In dieser Gestalt ist er nicht sichtbar. Vielleicht zugeschüttet ? Jawohl - und darauf wurde ein großer Teil der heutigen Stadt erbaut, auf lockeren Boden. Die Folgen: durch die Senkung des Baugrundes klaffen heute Risse in vielen Gebäuden. Ein- und Zusammensturz drohen. Erregendes Hereinragen der Vergangenheit in unsere Zeit, die Gegenwart.

Aber nun zurück zu den heranrückenden Spaniern ! Wir schauen auf die Karte, um uns den Marsch vorzustellen: schwierige Wege, steinig, gefahrvoll. Und hier - sogar Schnee auf den Bergen ! Also ist es dort wohl auch kalt. Und nicht nur das - je weiter die Spanier an Mexiko herankommen, umso mehr Widerstand der Eingeborenen stellt sich ihnen entgegen. Feuerwaffen und die den Indianern schrecklichen Reiter - sechsfüßige Wesen ! - brechen ihn. Die Eingeborenen geraten in Furcht. Denken wir doch an die uralte Sage der Azteken: vielleicht lebt der Glaube an sie jetzt wieder stärker auf !? Die Folge: weitere Stämme fallen von den Azteken ab, schließen sich den Spaniern an.

Montezuma schickt ihnen zwei weitere Gesandtschaften entgegen, aber Cortez weist seine Bitten, seine Forderungen und Warnungen ab.

Nun werden sogar viele Azteken selbst von Zweifeln ergriffen - sind es nicht doch die prophezeiten weißen Götter, die da kommen ? Eine vielköpfige Schar zieht den Spaniern entgegen, kniet ehrerbietig nieder, waffenlos, breitet Opfergeschenke aus. Cortez, durch

den Marsch hart und mißtrauisch geworden, traut diesem Frieden nicht, wittert Heimtücke und Hinterlist. Ein Kommandowort - und seine Soldaten metzeln die wehrlos Knieenden nieder.

Und auch hierauf wieder die Reaktion der Schüler: ein stummes Entsetzen, ein atemanhaltendes Schauern. So etwas geschieht in der Geschichte auch! Das geschieht unter und zwischen Menschen, immer und überall. Hier gibt es kein Beschönigen, nur ein Aufdecken des „so ist es“. Es sind die Spanier, C h r i s t e n, die das tun. Man kann es einerseits verstehen, ja - a b e r

Anfang November 1519 erreichen die Spanier das Ufer des Sees, in dessen Mitte Mexiko liegt. Man schlägt ein Lager auf. Dann bricht der Morgen an, und in seiner Dämmerung sehen Hunderte spanischer Augenpaare ein märchenhaftes Bild: da liegt die Stadt, riesenhaft, mit beinahe unzähligen Tempeln, Türmen und Palästen aus weißem Gestein! Drei schmale Wege, über viele hölzerne Brücken geführt, verbinden sie mit dem Land. Sie sind weder zerstört noch gesperrt. Alles im Umkreise ist ruhig, ja - still. Wo sind die Azteken? Die Spanier zögern. Da ist es wiederum Cortez, der die Stille lähmender Ungewißheit durchbricht: auf weißem Pferde sitzend, reitet er als erster auf einen der Wege hinauf, seine Hauptleute und Musketiere folgen ihm nach.

Weit geöffnet ist das Tor der Stadt. Davor eine Gruppe von Azteken. Montezuma selbst, in sein prunkvollstes Gewand gehüllt, sitzt in einem Tragstuhl aus Gold, um ihn herum 400 aztekische Edelleute, die Würdenträger des Staates.

Ehrfurchtsvoll empfängt er Cortez. Man tauscht Geschenke aus. Der Kaiser lädt die Spanier als seine Gäste in die Stadt, weist ihnen einen großen Palast zur Gastwohnung an. Dann gibt er den Spaniern zu Ehren ein großes Festmahl. Aller Reichtum und Prunk werden vor den Augen der Gäste entfaltet. Mit allem möchte er erreichen, die Spanier freundlich zu stimmen, um sie schließlich doch noch zum Abzuge zu bewegen. Das war schon der Grund seiner ersten Gesandtschaft. Und immer bewirkt sein Bemühen gerade das Gegenteil. Er waltet über sich wie sein eigenes Schicksal.

Denn die Soldaten, daheim in Spanien zu den Ärmsten der Armen zählend, vielleicht sogar Verbrecher, werden behandelt wie Fürsten - wie Götter. Die Speisen, ihnen meist

unbekannt, werden auf goldenen Platten von Dienerinnen serviert - welcher Anreiz zur Habgier, welcher Ausblick auf möglichen Reichtum !

Unter den Speisen eine wohlschmeckende Cremespeise, bestehend aus den zermahlenden Bohnen einer den Spaniern unbekannt Pflanze, des Kakaos (aztekisch „choco“), und Milch (lat. lac) - uns Heutigen als „Schokolade“ selbstverständlich.

Cortez erklärt dem Kaiser, daß er nur gekommen sei, ihn kennenzulernen und ihm Kunde vom Gotte der Christen zu bringen ! Bloßer Vorwand ? Fromme Bemäntelung ganz anderer Absichten ? Sicherlich nicht der einzige Grund seines Kommens, aber - deshalb doch nicht unglaubhaft, Ein Begleiter des Cortez hat es uns schriftlich so überliefert. Er war dabei. Das hat er uns Heutigen voraus. Und wenn wir auch um die häufig erfolgte - und erfolgende - Schönfärberei in der Geschichtsschreibung wissen: hätte der Schreiber beim Vorliegen rein machtpolitischer Interessen damals einen Grund gehabt, das zu verschweigen ? Man hätte Spanien auch auf diese Weise ein Reich erworben und hätte des Dankes des Königs gewiß sein dürfen, denn ihm wäre es gleichgültig gewesen, unter welchem Vorzeichen ihm Macht zugewachsen wäre. Aber - man dachte eben damals in Spanien nicht nur an Macht um der Macht willen, sondern an Macht um eines anderen willen - der Ausbreitung des Christentums in der Welt.

Den Schülern dürfen diese Motive nicht vorenthalten bleiben. Denn bei aller Verflochtenheit mit irdisch-endlichen Antrieben waltet in der Geschichte der spanischen Eroberungen ein Anderes, oft fast verborgen unter der Last des Abstoßenden, Schauderhaften - aber eben doch da !: der Versuch zur Verwirklichung des von seinem Ursprunge her freien Menschen mittels vom Christentum her bestimmter geschichtlicher Weltgestaltung.

Nur so kann - ohne die Realien der Politik zu übersehen, aber auch ohne aus ihnen das Walten einer Sinnlosigkeit in der Geschichte herauszulesen - ein Sinn erkannt und können von ihm her, bei aller kritischen Stellungnahme - Wertungen vorgenommen werden.

Nur indem hierauf vermittlems der Unterrichtsgestaltung indirekt hingewiesen wird - nicht in Form des direkten abstrakten Aussprechens, das wäre dem Vorkurs

unangemessen, das kann nicht oft genug betont werden - nur dadurch kann schon im Vorkurs das Werten des Schülers in verantwortlicher Weise gefördert werden.

Solche leicht hingeworfenen Urteile wie: „Was im Namen des Christentums geschieht - ist immer richtig!“ - oder: „Der Zweck heiligt die Mittel!“ - oder: „Die Christen sind Heuchler, das beweist die Geschichte!“ - oder: „Laßt mich in Ruh' mit der Geschichte - es ist doch immer wieder das gleiche sinnlose Durcheinander!“ - um nur einige der verbreitetsten zu nennen - solche Urteile treffen nur die Oberfläche dessen, was der Mensch in seiner Geschichte versucht. Aber solche Urteile und Wertungen liegen, wie Heinrich Roth es ausdrückt, „in der Luft“ und werden von den Kindern, auch von unseren Quintanern, „aufgeschnappt“. Wird nichts gegen die Verfestigung solcher Wertungen unternommen, wachsen sie sich zu einer Geschichtsanschauung aus, auf Grund welcher die jungen Menschen einmal selber geschichtliche Entscheidungen treffen und handelnd in die Geschichte eingreifen - und dann gnade uns Gott vor den möglichen Auswirkungen.

Schon unseren Quintanern muß eine Ahnung davon aufgehen, was es bedeutet, ein Mensch mit allen seinen Mängeln und Irrtümern zu sein. Begrenzt, endlich, gebunden - und d o c h zu einem Darüberhinaus frei sein zu können. Zu können? - zu müssen! Sie müssen etwas ahnen von der Wirklichkeit menschlicher Existenz in ihrer Geschichte, von der Grundspannung, der Polarität, deren versuchte Überwindung bzw. Lösung den Menschen stets wieder scheitern läßt - aber auch von der Großartigkeit möglicher Freiheit, die den Menschen mindestens ebensooft - und hoffentlich e i n m a l mehr! - den Versuch erneuern läßt.

Und nun führt die Cortez-Stunde zu einem ihrer bemerkenswertesten Höhepunkte, deren sie - vom Stoffe her - so viele hat.

In den Gästepalast zurückgekehrt, ordnet Cortez dessen Befestigung an, um gegen mögliche Überraschungen gesichert zu sein.

Inzwischen sind mehrere seiner Soldaten - wie man das in einer fremden Stadt halt so zu tun pflegt - durch die Straßen geschlendert, ungehindert und unangefochten.

Die Straßen gleichen an manchen Stellen Schluchten, wenn sich links und rechts gewaltige Gebäude erheben, so daß man schon den Kopf in den Nacken legen muß, will man zu ihren Dächern aufschauen. Die Soldaten haben die riesigen Steinblöcke bewundert, aus denen die Häusermauern gefügt sind, kunstvoll - denn die Blöcke sind so glatt behauen, daß sie fast fugenlos aufeinanderstoßen. Man hat das, die Finger darübergleitend, mit anerkennendem Kopfnicken zur Kenntnis genommen. Man ist auf Plätze gekommen, auf denen hochaufragende steinerne Denkmalsäulen stehen. Krankenhäuser hat man gesehen und Dampfbäder. Gartenanlagen mit unzähligen Blumen, Gärten, in denen Tiere gehalten werden. Man ist an spielenden Springbrunnen vorübergekommen und hat - Warmwasserleitungen bewundert.

Bewohner der Stadt sind ihnen begegnet, hohe Beamte und Offiziere, an ihren prächtigen Gewändern oder den goldverzierten Rüstungen, wohl auch an der stolzen Haltung erkennbar - der Adel des aztekischen Volkes. Sie haben Priester in gemessener Haltung gesehen und - schließlich überall in der Stadt die gewöhnlichen, aber freien Azteken, welche als Handwerker, Händler und Soldaten leben.

Geschickt sind sie schon, diese Handwerker, das muß der Neid ihnen lassen. Wenn auch manches fremd anmutet, was sie herstellen, so daß manchem der Spanier das Lachen ankommt: aus Federn Tücher und Mäntel zu knüpfen ! Aber mühselig ist das und verlangt Geschick. Und Geschmack ! Denn die Azteken verwenden bunte, auch gefärbte Federn, knüpfen Muster von seltsamer Linienführung. Und leicht sind diese Tücher - man müßte so etwas auch haben.

Aber dort erst, woher man Hämmern hört, dort blinkt es und blitzt es: geschickte Goldschmiede verziern Rüstungen der Vornehmen, treiben Schmuckstücke aus Gold, fassen Perlen und Edelsteine mit ihm. Ja - d a f ü r haben die Söhne Spaniens Verständnis. Aus den dunkelbärtigen Gesichtern, unter den eisernen Helmrändern hervor starren dunkle Augen - fasziniert, voller Neugier, habgierig, hart.

Man schaut an sich selbst hinunter, sieht und spürt die Härte der stumpfblickenden eisernen Rüstungen. Dagegen die aztekischen Soldaten: ihre Bewaffnung besteht aus Messer, Pfeil und Bogen. Kein Eisen - ja, es gibt k e i n Eisen in diesem Reiche ! Messer und Werkzeuge sind aus Stein, einige aus Kupfer, aber das Eisen - es fehlt.

Eine fröhliche, eine heitere Stadt, eine herrliche Stadt. Die Bewohner sind zwar Heiden, aber - zu leben verstehen sie schon.

Und die Soldaten wandern weiter. Und dann stehen sie plötzlich vor einer riesigen Pyramide, gefügt aus steinernen Quadern. Auf ihrer oberen Plattform ein Bauwerk - das Heiligtum der Azteken, der Tempel. Er überragt die gesamte Stadt.

Aber dort - was ist das ? Ein Spanier stößt den anderen an, deutet auf etwas hin, dort vor dem Tempel ! Sie stehen wie festgewurzelt, Entsetzen beschleicht sie, sie, die harten Gesellen.....

In ihren Palast zurückgekehrt, berichten sie ihrem Generalkapitän von ihrer Entdeckung: vor dem Tempel, aufgeschichtet zu einer Pyramide - unzählige Menschenschädel ! Was hat das zu bedeuten ? Menschenopfer ?

Cortez läßt Montezuma darum bitten, den Haupttempel besuchen zu dürfen. Montezuma sagt - nach Beratung mit seinen Priestern - zu. Er persönlich empfängt den Spanier auf dem Tempel. Die von Blut besudelten und überkrusteten Opfersteine vor einem drachengestaltigen Götzenbilde erregen Ekel und Widerwillen in Cortez.

Montezuma, freundlich, weist in die Runde: unten dehnt sich die Stadt. Auf dem großen Markt, in den Straßen ein geschäftiges Leben, es summt und lärmt bis hier herauf. Rundum im Lande die Ortschaften, jeweils überragt von weißen Tempeln. Ein wunderbar schönes Bild. Aber dann der Gedanke, daß vor jedem Tempel -

Cortez wendet sich an Montezuma, verlangt, das Hauptheiligtum sehen zu dürfen. Man führt ihn in einen Saal: zwei mit Schmuck übersäte Götzenbilder von furchtbarer, schaudererregender Gestaltung. Auf Räucherbecken im dampfenden Harz - drei Menschenherzen, die Opfer dieses Tages. Auch an anderen Stellen liegen Menschenherzen umher. Boden und Wände der Kapelle sind schwarz von Blut. Ein unerträglicher Gestank, ärger als in spanischen Schlachthäusern, verpestet die Luft.

Cortez kann lange nicht sprechen. Dann wendet er sich an den Kaiser. Und nun spricht er das aus, was er - trotz aller Härte des Politikers und Kriegers - als Christ nicht anders

fühlen kann: Wie könnt Ihr, ein so großer Fürst und weiser Mann, eine solche Teufelei dulden ?

An dieser Frage scheiden sich die Geister. In ihr liegt der Anlaß zu allen weiteren Geschehnissen, die in aller Furchtbarkeit losbrechen, in ihrer Folge das Aztekenreich zerstören - und die Herrschaft der Spanier unter dem Zeichen des christlichen Kreuzes bringen werden.

Ich sehe noch jetzt die Gesichter meiner Quintaner vor mir: das Entsetzen hatte sich ihnen mitgeteilt.

Ich verwendete für die Behandlung der Eroberung des Aztekenreiches insgesamt drei Stunden. Ich legte jede Stunde so an, daß sie jeweils in einem Höhepunkte besonderer Art gipfelte. Die zweite Stunde z.B. in der „Traurigen Nacht“, die dritte Stunde hatte dann den zweiten Zug Cortez' nach Mexiko zum Inhalte. Aber die Art, wie die Geschehnisse der zwei folgenden Stunden von den Schülern aufgenommen wurden, waren von der ersten Stunde her bestimmt.

Freilich - diese Quintaner sind Europäer, stehen immer noch - auch wenn man von einem Traditionsbruch spricht - in der abendländisch-christlichen Tradition und sind von daher in ihrem „Werten“ - oder sagen wir vorsichtiger: in der Weise, wie sie Geschichte aufnehmen - vorbestimmt. Auch die zwei jüdischen und die beiden türkischen Kinder, also Mohammedaner, machen darin keine wesentliche Ausnahme.

Sollte das letztendlich bedeuten, daß wir in die Art und Weise unserer Unterrichtsgestaltung eine christliche Sinndeutung - und damit Wertung - hineinlegten ? Daß sie in zu engen und beschränkten Bahnen verlief ?

Erinnern wir uns an unsere vorangegangenen Besinnungen: es möchte daran deutlich geworden sein, daß die von uns gewählte Geschichtsanschauung a u c h das Christentum als eine durch Zeit und Raum bedingte geschichtliche Weltgestaltung verstand, als einen Versuch, die in seinem Ursprung begründete Freiheit des Menschen zu verwirklichen. Als ein solcher Versuch hat die Erscheinung des Christentums für eine weiter gespannte Geschichtsauffassung seinen Wert, nicht dagegen als die von Dogmen gestützte und auferbaute Institution.

Ich sollte nicht zu betonen brauchen, daß ich das als Historiker sage. Ich laufe mit solcher Feststellung auch keinen Sturm gegen Kirchen und Religionen - wenn man es von der oder jener Seite vielleicht auch so auffassen wird.

Die nächste Stunde wurde mit einer Wiederholung eingeleitet. Dabei stellte ich nun mit Interesse fest, daß die Frage nach dem Wert in den Schülern durchaus lebendig war. Es ergaben sich - bei der Lebendigkeit der Quintaner etwas Erfrischendes - regelrechte kleine „Diskussionen“. Die Schüler waren nach Schluß der ersten Stunde mit der Frage des Cortez an Montezuma nach Haus gegangen. Das ganze vor ihrer willigen Aufnahmebereitschaft abgerollte Geschehen hatte in dieser Frage gegipfelt, wahrhaft gegipfelt ! Denn: in ihr trafen zwei Welten aufeinander, jede in sich historisch geschlossen. Aber - welche von beiden konnte im Sinne der übergreifenden Geschichte den größeren Anspruch erheben ? Welche hatte - im Hinblick auf die „weiterführende Geschichte“ und damit auf den menschlichen Fortschritt - das größere „Recht“ ?

Leicht war es den Schülern nicht gemacht worden. Denn ich hatte in der Anlage meiner Stunde eine simplifizierende Schwarz-Weiß-Zeichnung zu vermeiden versucht. Man darf m.E. überall eher vereinfachen als im Hinblick auf die Wertfrage in der Geschichte !

Während der Wiederholung - sie brachte viele Fakten, welche sich den Schülern als interessante Neuheiten fest im Gedächtnis verankert hatten; aber - das ist bei Quintanern mit Rücksicht auf ihre Reifungsstufe „natürlich“ - während der Wiederholung also zeigte sich noch einmal eine Art von Ringen um einen Standpunkt in bezug auf das Geschehen: einer meinte, daß die Spanier doch kein Recht gehabt hätten, in das Aztekenreich einzudringen. Ihm wurde von einem anderen entgegnet, man hätte doch gesehen, wie grausam die Azteken mit Menschen umgegangen seien. So etwas dürfte es doch nicht geben. Dem antwortete ein dritter, daß ja auch Cortez eine ganze Schar friedfertiger Azteken habe niedermetzeln lassen.

Ohne sie direkt ausgesprochen zu haben, waren doch diese oder ähnliche Standpunkte während der vorangegangenen Stunde an dem vordergründigen Geschehen, an einigen seiner Höhepunkte indirekt „erschieden“, waren aufgeleuchtet, waren mittels der gespannten Bereitschaft, mit der die Quintaner die Handlung miterlebt hatten, in sie eingegangen - und taten ihre Wirkung.

Es war mir sehr recht, daß am Beginn der zweiten Stunde diese Standpunkte von den Schülern artikuliert wurden. Da standen sie nun noch einmal nebeneinander. Ich wollte und konnte sie nicht relativieren. Auch im Hinblick auf sie und ihre Widersprüchlichkeit galt für jeden einzelnen, der mit ihnen konfrontiert war, wieder - die Entscheidung.

Ich gab zu überlegen, was es denn bedeute, wenn Menschen andere Menschen „schlachten“? Eine derart zugespitzte Formulierung führte die Wortführer der verschiedenen Standpunkte zusammen. Die Abscheu vor solchem Tun, die Empörung darüber, vereinte die Gegner: *S o e t w a s* darf man mit Menschen nicht tun!

Es wäre falsch gewesen, hätte ich jetzt versucht, das - im Sinne historistischen „Verstehens“ - Eigengesetzliche einer Kultur, ihre besonderen Sitten etc., ins Spiel zu bringen. Man hätte das auf unkomplizierte Weise versuchen können, etwa mit der Frage: Hat nicht ein jedes Volk das Recht, so zu sein, wie es sein will? Aber eine solche Frage hätte Verwirrung gestiftet. Ich nahm es auf mich, im Sinne eines wahren geschichtsbildenden Wollens die Unterlassung einer solchen scheinbar toleranten Frage zu verantworten.

Gleichwohl wurde dem Cortez nichts geschenkt. Einige Schüler drangen darauf, ihn wegen seiner Grausamkeiten ebenfalls zu verurteilen. Wir ließen das zwar geschehen, regten aber in seinem Falle zur Überlegung an, ob es nicht Gründe gäbe, die nicht doch für gewissermaßen „mildernde Umstände“ sprächen, zumal er es doch gewesen sei, durch den der abscheulichen Sitte des Menschenopfers in Mexiko ein Ende bereitet wurde.

Eine solche Einschränkung des Urteils bedeutete nicht eine Relativierung dessen, was an Grausamkeiten durch die Spanier begangen worden war. Würde es das bedeuten wollen, so näherten wir uns wieder bedenklich der Ansicht, daß der Zweck die Mittel heilige. Hat man erst diesen einen Schritt getan, so wird man bald der Werte-Willkür Tür und Tor geöffnet haben und würde bald, im Bewußtsein einer scheinbaren Legitimität, jedes Mittel anwenden zu dürfen, in der „Mittel-barkeit“ steckenbleiben und außer und über ihr nichts mehr kennen.

Es sollte durch die Einschränkung des Urteils nur auf das Gespanntsein wirklicher Geschichte verwiesen werden, die auch dann, wenn sie unterm Anspruch des Ewigen steht, der Bedingtheit alles Endlichen unterworfen bleibt. Auch dort kann Geschichte nicht mehr sein, als sie ist: die Geschichte des Menschen, der im Blick auf seinen Ursprung bei der Verwirklichung dessen immer wieder scheitert. Trotzdem bleibt es wesentlich, in w e l c h e m geschichtlichen Handeln dieser Ursprung als solcher am reinsten lebt.

Indem ich mit den Quintanern diese zwei Sätze festhielt, nämlich daß man d a s, was die Azteken mit den Menschen taten, nämlich „schlachten“, einfach nicht tut - daß man aber andererseits beim Versuch, so etwas für die Zukunft unmöglich zu machen, nicht s o l c h e Mittel anwenden sollte (obwohl es oft wohl „nicht anders geht“!), wie die Spanier sie anwendeten - indem ich diese Sätze mit den Quintanern festhielt, war der Grundspannung der Geschichte auf eine den Quintanern mögliche Weise wertend Genüge getan.

D a s ist kein großartiges Ergebnis. Aber wir befinden uns ja im Vorkurs des Geschichtsunterrichts. Und alles in allem gesehen halte ich dieses Ergebnis für wesentlich und habe - nicht ohne tieferen Grund - der Behandlung der Wertfrage im geschichtlichen Vorkurs einen so großen Raum gegeben.

Eine rein empirisch begründete Geschichtsanschauung würde einfach aufrechnen: die Azteken waren doch nette Menschen, aber - sie haben getötet! Die Spanier waren auch nette Menschen, aber - auch sie haben getötet! Unter den Strich gebracht stehen sie also gleich, ergo es hebt sich beides auf.

Wenn es s o einfach wäre, dann brauchten wir keinen Geschichtsunterricht ist alles gleichgültig - dann ist alles gleichgültig, Und wir brauchten auch kein Bemühen, kein Ringen um die Geschichte, da sich ja doch alles wieder einmal ausgleiche. Eine solche Anschauung von der Geschichte handelt mit dem Rechenstifte des wertfreien Rationalen - also Beschränkten. Vielleicht sagen wir besser: Einseitigen. Doch auch dieses Wort trifft nicht. Es fehlt einer solchen Anschauung ganz einfach eine Dimension der menschlichen Existenz - bzw. diese ist verschüttet. Man kann Geschichte nicht betreiben, wie man Ziffern in ein Kontobuch einträgt. Geschichte ist eine Geisteswissenschaft. Man schaue sich dieses Wort einmal an, möglichst ohne verstellten Blick: und man wird mehr wissen und verstehen.

Und die Quintaner ? Man erinnere sich noch einmal des Wortes von Heinrich Roth: „es liegt viel in der Luft“ - und die Kinder „schnappen es auf“ ! Und w a s da alles in der Luft liegt ! Wir haben die Schüler - zumal in der Großstadt - nur jeden Tag einen Vormittag lang, und im Geschichtsunterricht sogar nur für zwei Schulstunden in der Woche. Ansonsten verlieren sie sich, versickern für uns in der Ungreifbarkeit.

Die Psychologie stellt fest, daß der Phase der vollen Kindheit die Frage nach dem Wert noch nicht zentral ist, nur peripher. Das Werten sei noch nicht das eigentliche Anliegen dieses Alters. Wertungen würden von den Erwachsenen übernommen. Dieser Aufweis dürfte die Wirklichkeit richtig wiedergeben. Gleichwohl hieße es, ihn falsch zu verstehen, wollte man deshalb im Unterricht die Frage des Wertens außer acht lassen. Es ist eine Sache des Akzents, nicht eine solche des Entweder - Oder. Die Untersuchungen Roths könnten diese Ansicht unterstützen.

Gerade w e i l Wertungen übernommen werden, kommt es darauf an, von wem. Daß die heutigen Eltern - bei der oft mangelnden Muße und Lust zu intensiverer geistiger Bemühung (eine andere Frage ist die des geistigen Vermögens) - wenig geeignet sein dürften, den Kindern Wertungen größerer Weite zu vermitteln, dürfte als Feststellung keinen Mangel an menschlicher Achtung bedeuten.

Hier kann nur die Schule, insbesondere der Historiker, einspringen. Er muß es. Die Förderung der Wertfrage wird zum allgemeinen Problem unserer Zeit, das den Geschichtsunterricht als solchen übersteigt. Von ihr aus werden wir auch in der Geschichte unserer Gegenwart in die Verantwortung genommen.

So gesehen wird sie zum Problem von brennender Aktualität, auch im Hinblick auf die Bewältigung unserer jüngsten Vergangenheit und - im Hinblick auf notwendige zukünftige Entscheidungen. Wo wir uns nicht darum bemühen, einen Sinn zu suchen, von dem her wir Werte setzen, die unsere Entscheidungen bestimmen, werden wir der chaotischen Vielfalt der Erscheinungen nicht Herr und müssen in ihnen ersticken oder wesenlos umtreiben.

Deshalb können wir nicht früh genug damit beginnen, den in der Phase der vollen Kindheit noch unentwickelten Kern anzureichern, aus dem bald danach die Haltung des Wertens

beginnen kann, sich zu entfalten. Man vermag, trotz Psychologie, von diesen Dingen nur bildhaft zu sprechen und wird so rationalen Analytikern immer willkommenen Anlaß bieten, die Sonde der Kritik einzulegen. Aber es geht halt beim Reichtum des menschlichen Lebens nicht nur mit analytischer Logik - es sei denn, man erinnerte sich auch an die weit zurückreichende Bedeutung der Wurzel dieses Wortes. Damit allerdings hätte man schon wieder Geschichte.

Wir verlassen nun diesen Frage-Bereich, um in einem kurzen Kapitel den Bildungswert der Geschichte im Unterricht - und um danach die jugend-psychologischen Voraussetzungen für den Geschichtsvorkurs zu erörtern.

Vom Bildungswert der Geschichte

Wir Menschen bedürfen der Bildung im kritischen Denken und Verstehen, bedürfen der geschichtlichen und philosophischen Welt, um urteilsfähig und selbständig zu werden.

(Karl Jaspers)⁷⁷⁾

Wir können nicht auf der einen Seite der Einsicht huldigen, wie sehr unsere Kultur historisch bestimmt ist..., und auf der anderen Seite uns der geistigen Bewältigung dieser Einsicht gegenüber ... gleichgültig verhalten.

(Heinrich Roth)⁷⁸⁾

Ich erinnere noch einmal an das, was ich in der Einleitung, dann aber in den auf sie folgenden Kapiteln des öfteren zum Ausdruck gebracht habe: Ich sehe den Vorkurs des Geschichtsunterrichts hineingestellt in den großen Zusammenhang, der vom Bildungsziele des Geschichtsunterrichts am Gymnasium bestimmt ist.

Ich versuchte vom Ziele her den Beginn zu sehen. Ich bemühte mich bisher um Klarheit über die Fragen: Was ist Geschichte ? Was bedeuten sich Mensch und Geschichte ? Können wir einen Sinn in der Geschichte erkennen ? Welche Bedeutung hat eine als sinnvoll erkannte Geschichte für den Menschen überhaupt - und für den Geschichtsunterricht im besonderen ?

Indem ich solchen Fragen nachging, war ich mir der Notwendigkeit bewußt, sie gerade in unserer Gegenwart in Angriff zu nehmen. Ich bin überzeugt davon, daß die Auseinandersetzung mit ihnen für uns eine Existenzfrage und ein Politikum allerersten Ranges ist. Jedoch: mit der Beruhigung über diese Erkenntnis ist es nicht getan - die Erkenntnis verlangt, daß man zum Handeln übergehe.

Die Tat des Geschichtslehrers sollte es sein, mit dem Ohr an der Gegenwart in ständiger Auseinandersetzung mit der Geschichte zu bleiben - und von daher das Wissen zu gewinnen, was denn für die geschichtliche Bildung nötig sei.

Für den Geschichtslehrer des Vorkurses würde sich zusätzlich die besondere Aufgabe ergeben, das richtige Maß und die Weise zu finden, mittels deren er - dem Reifestand seiner Schüler Rechnung tragend - diese auf das ins Auge gefaßte Ziel vorbereitet, sie zu ihm hin auf den Weg bringt.

Was den Bildungswert der Geschichte ausmache, das ist, indirekt, schon im Vorangegangenen enthalten. Ich kann mich deshalb an dieser Stelle darauf beschränken, es kurz zusammenzufassen.

Von der Sinnfrage, die suchend an die Geschichte gestellt wird, bekommen wir den ersten Hinweis auf den Wert, den die Geschichte für die Bildung des Menschen hat. Die Frage nach dem Sinn der Geschichte ist nämlich die nach dem Menschsein. Die Beschäftigung mit der Geschichte bringt den Menschen zu seinem Selbstverständnis. Das „Erkenne dich selbst“ ist die im Menschen jeder Gegenwart stets wieder aufbrechende, an ihn selbst gerichtete Forderung. Von der Gegenwart aus zurückschauend in die Vergangenheit, sucht er in der Geschichte sich selbst. Das bedeutet keinen Versuch, Vergangenheit zu wiederholen oder in sie zu fliehen vor der Forderung des Tages, welche ihm Entscheidungen abverlangt; es bedeutet vielmehr einen Versuch, in der Begegnung mit den Menschen der Vergangenheit etwas zu erfahren von der Grundspannung der in die Geschichte gestellten Existenz - sowie darüber, wie sich andere Menschen in dieser Spannung „gehalten haben“. Daraus kann Kraft und Ermutigung geschöpft werden für die Entscheidung zum Handeln in der Gegenwart, das in die Zukunft hineinwirkt.

Diese Perspektive faßt das Existentielle ins Auge, das den Menschen in der weitergefaßten Bedeutung des Wortes „Geschichte“ angeht. Insofern ist „Sittliches im Spiel“. ⁷⁹⁾

Aber das Zurückgehen in die Vergangenheit hat noch eine andere Perspektive. Sie ist mit der ersten untrennbar verknüpft und zielt auf „Geschichte“ im engeren Sinne, auf das „Historische“.

Die geschichtlichen Gestaltungen der Gegenwart, in die wir hineingestellt sind und in denen wir leben, erhellen sich uns in ihrer Bedeutung, wenn wir ihren Ursprung, ihre Genesis, ihren Anlaß und ihre Entwicklung in der Vergangenheit aufsuchen. Indem sie von uns, dem je konkreten Mitglied einer Gemeinschaft, dem Staatsbürger etc., der in und mit ihnen lebt und umgeht, ergriffen und weitergeführt, verworfen oder geändert werden wollen, stellen sie uns dauernd vor Entscheidungen. Im Schwanken und in der Unsicherheit gegenüber der geforderten Entscheidung können wir nur Festigkeit gewinnen durch eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, in der die Wurzeln der Gegenwart sind.

Von ihnen her ist Gewißheit möglich, wie wir uns gegenüber dem in die Gegenwart hinein Gewordenen und in ihr Bestehenden zu entscheiden haben. Das gilt - um ein Beispiel zu bringen - gegenüber dem von Jaspers als eine der Grundtendenzen gegenwärtiger Geschichte bezeichneten Sozialismus. Unser Verhalten ihm gegenüber kann Klarheit gewinnen aus der Vergangenheit, in welcher Ursachen und Anlässe aufgesucht werden können, die zu einer so universal gewordenen Grundtendenz unserer Gegenwart führten und die wir als Versuche des Menschen verstehen müssen, seine ihm bewußt gewordene Würde - die er seinem Ursprunge verdankt - in der Geschichte zu beanspruchen und - allerdings auch in der ihm angemessenen Weise - zu verwirklichen.

Aber das ist eben gleichzeitig eine sittliche Entscheidung und betrifft die menschliche Existenz als solche.

Insofern ist geschichtliche Bildung, konkret gesprochen, eine Bildung des Menschen zur Persönlichkeit, aber nicht zur Persönlichkeit um ihrer selbst willen, sondern zur Persönlichkeit in der Gemeinschaft: in Familie, Gemeinde, Staat und in der Menschheit. Geschichtliche Bildung ist - auf die Gegenwart bezogen - p o l i t i s c h e Bildung.⁸⁰⁾

Es ist in diesem Zusammenhange unerlässlich, daß als Voraussetzung des oben Gesagten die Aneignung des geschichtlichen Stoffes zu gelten habe. In ihr liegt der naheliegendste Bildungswert des Geschichte vermittelnden Unterrichts. Nur über die Einsicht in Fakten, Beziehungen und Zusammenhänge kann man zur geschichtlichen Besinnung gelangen. Be-sinn-ung verstanden als ein nachdenkliches Fragen nach dem Sinn in der Geschichte. Nur von Kenntnis kann zur Er-kenntnis fortgeschritten werden. Indem der in die Vergangenheit nach sich selbst fragende Mensch sich um das Verstehen des

Vergangenen bemüht, indem er durch das ihm oft fremd anmutende Geschehen hindurch nach dessen Sinn fragt, ist er dazu aufgerufen, Besonnenheit walten zu lassen, sich um Sachlichkeit und Gerechtigkeit zu bemühen. Diese Haltung allein - die vom Geschichtslehrer zu wecken und zu fördern ist - bedeutet einen charakterlichen Gewinn und läßt die intellektuellen und seelischen Fähigkeiten im jungen Menschen wachsen.⁸¹⁾

Nun ist jedoch einsichtig, daß mit all dem Gesagten nur dasjenige Ziel geschichtlicher Bildung gemeint sein kann, dem sich der Geschichtsunterricht des Gymnasiums an seinem Ende genähert haben möchte.

Wir aber stehen mit dieser Arbeit am Beginn dieses Bildungsweges und haben uns deshalb zu fragen, wie wir „aus den kleinen Anfängen des Vorkurses eine Ausweitung und Vertiefung in jugendgemäßer Weise“⁸²⁾ erreichen können, welche Bedeutung die Geschichte als Bildungswert für den Vorkursschüler haben kann. Zur Klärung dieser Frage wird es nun nötig, den besagten Schüler ins Auge zu fassen, ihn in seiner leiblich-geistig-seelischen Konstitution zu sehen - da ja er es ist, dem die Bildung mittels des Geschichtsunterrichts gilt. Wir werden uns deshalb im folgenden Kapitel anhand der psychologischen Forschung auf die Eigenart des Vorkursschülers besinnen. Danach soll in Form eines größeren Kapitels die Praxis des Unterrichts zu Worte kommen: mit und in ihr wurde versucht, dem bis dahin Erörterten durch die Unterrichts-Gestaltung praktisch gerecht zu werden.

Jugendpsychologische Voraussetzungen des Vorkurses im Geschichtsunterricht

Die Quinta, welche ich von Ostern bis zum Sommer 1961 in Geschichte unterrichtete, bestand aus 42 Buben des Schuljahrgangs 1949/50. Die meisten der Schüler waren 11 Jahre alt, einige standen im 11. Lebensjahre. Ein Schüler war bereits 12 Jahre alt - ein kleiner Ungar, dessen Eltern infolge des Ungarn-Aufstands 1956 mit ihm in die Bundesrepublik geflohen waren.

Im ganzen gesehen bot die Klasse - sieht man von individuell bedingten Gradunterschieden ab - doch ein homogenes Bild, was sowohl den somatischen wie auch den psychischen Entwicklungsstand betraf. Man darf also - sich den Forschungsergebnissen der Entwicklungspsychologie anschließend - davon sprechen, daß sich diese Schüler in der Phase der vollen Kindheit befanden, und zwar an deren Ende, so daß leichte Übergänge in die Phase der Vorpubertät möglich waren.

Ich möchte im folgenden die allgemeinen Charakteristika dieser Entwicklungsstufe darlegen, wobei ich mich hauptsächlich auf Alfred Petzelt stütze.⁸³⁾

Die Aktivität der vorangegangenen „Phase der Schulfähigkeit“ war auf das Aufgabenwissen gerichtet. Nun, nach Eintritt in die neue Entwicklungsphase, wendet sich die Aktivität den Inhalten zu. Damit verlangt das Gegenständliche sein Recht. Es beginnt - und herrscht letztendlich - die Frage nach dem Wirklichen und Nichtwirklichen. „Die Objektivierung“, sagt Petzelt, „wird Thema der Haltung“.

Das Kind tritt der Welt als einem Gegen - Stande gegenüber. Es sieht sich - anders als im Märchenalter - im Unterschiede zu ihr und sieht die Dinge der Welt im Unterschiede zueinander. Leibliches Längenwachstum geht im Seelischen mit einer Extraversion einher, wodurch das in sich selbst Versponnensein des Kleinkindes gesprengt wird.⁸⁴⁾

Die bisher herrschende Nicht-Wirklichkeit wird nicht einfach negiert, sondern die Entwicklung drängt zu einem neuen Verhältnis, in welchem das „Meinen“ durch den Gegenstand seine Begrenzung erfährt. Das bisher gültige, vorherrschende Spiel erfährt

man als Unterschied gegenüber der Arbeit. Der Unterschied - erst einmal rein konstatierend - zwischen den Geschlechtern wird gesehen.

Jedoch die Bezeichnung „Objekthinwendung“ reicht zur Kennzeichnung dieser Phasenhaltung nicht aus. Denn nicht nur das *S a c h l i c h e* verlangt sein Recht, sondern auch das *S i t t l i c h e* erhebt seinen Anspruch. Man will wissen, wie etwas recht ist. Insofern liegt nicht nur der Wille zum Objekt vor, sondern zugleich der zur Objektivität. Die Aufgabe, die - allgemein gesehen - vor dem Kinde steht, um die es sich müht, formuliert Petzelt so: das Kind „...sucht und fragt danach, wie ‚es‘ einerseits wahrhaft ist, wie man ‚es‘ andererseits richtig macht.“

Ich hebe - im Hinblick auf den Vorkurs im Geschichtsunterricht (vgl. das Kapitel „Die Wertfrage...“) - diese Ausführungen Petzelts besonders hervor und lasse einige andere - z.T. inhaltlich zusammengefaßt - folgen: auch das Unbedingte, Gott, gehört zur Aufgabenstellung; aus der Haltung dieser Phase wird nach dem „Sein“ gefragt. Denn: die eine einzige große Aufgabenhaltung will wissen, wie alles ist - folglich muß man auch von Gott ausdrücklich wissen wollen. Petzelt sagt dazu: „Eine erziehlich höchst bedeutsame Angelegenheit“.

Eine weitere, für die Intention sowohl wie für die Konzeption meiner Arbeit höchst bedeutungsvolle Feststellung Petzelts lautet so: das Ich dieser Phase wolle „wissen, wie alles ist, um zu sich selbst zu kommen.“ Man wolle *s i c h* an Gegenständen, am Sittlichen, am Göttlichen selbst lernen.

D a s aber ist - diesen Schluß möchte ich mir in der Folge solcher Äußerungen erlauben - das Bemühen um die eigene Existenz. Man möge mich hier nicht falsch verstehen, diesen meinen Schluß nicht überdehnen: denn das Kind dieser Phase betreibt dieses Bemühen um sich selbst nicht so, „...als ob es Philosophie triebe, ...als ob es überhaupt darüber nachgrübelte...“, sondern es drängt gewissermaßen unbewußt in eine Aufgabe hinein, an deren Ende dann „Philosophieren“ und „Nachgrübeln“ stehen. Die Aus - einander - setzung mit der Welt, die anfangs als solche alle Kräfte beansprucht, kommt später endlich dahin, daß das Ich durch philosophierendes Fragen wieder zu einer Zusammen - setzung des in die Mannigfaltigkeit Zersetzten kommen muß, d.h. aber die Frage nach einer sinnvollen Bezogenheit und Ordnung stellen muß.

Das soeben ganz verallgemeinernd Gesagte stimmt in der Realität jedoch nicht ganz. Da ist es nicht so, daß in der Phase der vollen Kindheit nur Auseinandersetzung wäre, in der Reifezeit und danach nur philosophisches Fragen. Es geht auch hier - wie schon bei der Wertfrage angemerkt - nicht um ein Entweder - Oder, sondern um den Akzent. Beides, Hinwendung zum Objekt und Sich-selbst-sehen bzw. -erkennen am Objekt, sind in der Phase der vollen Kindheit miteinander verquickt. Aber eben so, daß das letztere noch ganz im ersteren enthalten ist. Die Tendenz, sich selbst zu erfahren, ist bereits vorhanden, hat sich jedoch noch nicht „durch-gearbeitet“.

In der Wirklichkeit sieht das dann so aus, wie Petzelt es charakterisiert: „Die Wertwelt wird weder in ihrer Mannigfaltigkeit gesucht, noch fragt man nach ihr, sie wird einfach von den Eltern übernommen ! Man darf dieses Moment nicht unterschätzen ... Man darf nur nicht vergessen, daß in dieser Phase nicht sowohl das eigene Suchen (also das von sich aus bewußt vorgenommene Werten; Zusatz des Verfassers) nach Wertbestimmungen regiert, sondern das Vorfinden der Werte ausschlaggebend ist für die Haltung.“

Kleinknecht scheint dem auf den ersten Blick zu widersprechen, wenn er sagt: „Diese Hereinnahme einer neuen Welt geschieht oft vollkommen wahllos und ohne ein Wertbewußtsein“. ⁸⁵⁾ Aber dieser Widerspruch relativiert sich durch das Adverb „oft“ und durch das Kopulationssubstantiv „-bewußtsein“. Und so führt Kleinknecht denn auch bei der Aufstellung psychologischer Ansatzpunkte für den Geschichtsunterricht den folgenden auf: des Kindes Sinn für das Beispielhafte und Werthafte, die auch schon hier in ihm angelegt sind, sich aber erst in der Vorpubertät, also gegen Ende des Vorkurses, klar herausentwickeln...“, (Unterstreichungen vom Verfasser)⁸⁶⁾

In diesem Zusammenhange sei noch an Remplein erinnert, der über die Aufgabe der Anschauungsbilder für die Phase der vollen Kindheit folgendes sagt⁸⁷⁾: das Kind könne, da es „mit einem Male“ (?) einer Fülle von Einzelercheinungen gegenüberstehe, da andererseits seine geistigen Fähigkeiten noch nicht voll entwickelt seien, nicht alles sofort denkend verarbeiten. Es müsse vieles zunächst unverstanden hinnehmen, was es mittels der Anschauungsbilder tue, welche unverstandene Wahrnehmungen gleichsam konservierten bis zur späteren intellektuellen Verarbeitung.

Wichtig erscheint mir im Zusammenhange mit meiner Arbeit eine weitere Feststellung Rempleins⁸⁸⁾: in den Vordergrund treten die noëtischen Gefühle, beispielsweise Staunen

(Verwunderung), Bewunderung, es regen sich Zweifel und Überzeugung. „Bedenkt man“, so sagt Rempelin, „daß Staunen und Zweifel am Anfang philosophischen Denkens stehen, dann ersieht man daraus die Wichtigkeit dieses Entwicklungsschrittes.“

Ich lege auf die Herausstellung solcher Zitate deshalb so großen Wert, weil ich meine, daß man häufig in Gefahr ist, bei der psychischen Einschätzung der in Rede stehenden Entwicklungsstufe ausschließlich den „Gegenstandshunger“ zu sehen, womit die Zuständlichkeit der Kinder dieses Alters schlagwortartig allzu allgemein charakterisiert wird - und daß man damit all das andere übersieht, was im Kinde dieses Alters im Ansatz auch schon vorhanden, wenn auch noch nicht sein zentrales Anliegen geworden ist.

Wir können es uns - im Hinblick auf das Ziel des Geschichtsunterrichts, insbesondere aber im Hinblick auf die „geistige Situation der Zeit“ - nicht erlauben, diejenigen Schichten im psychischen Gefüge des Vorkursschülers ohne Pflege zu lassen, von denen auf späteren Stufen das Höchste erhofft wird. Die Aufgabe des Geschichtsvorkurses kann nicht schon dann als erfüllt angesehen werden, wenn man durch eine Fülle geschichtlicher Fakten dem Wirklichkeits- und Gegenstandshunger der Schüler gerecht zu werden versuchte. Eine solche Methode wäre ein bloßes Abspeisen vordergründiger Bedürfnisse. Man sollte stattdessen vielmehr versuchen, durch Anlage und Gestaltung des Unterrichts, m i t t e l s der Fakten u n d ihrer Anordnung, immer auch indirekt die Wertfrage zu stellen. Das aber wird nur möglich, wenn man sich als Geschichtslehrer zuvor mit den Problemen der Geschichte auseinandergesetzt hat, um auf Grund des immer nur vorläufig möglichen Standpunktes das Wagnis des Wertens unternehmen zu können.

In unserer Zeit, in der alle Werte ins Schwimmen geraten sind, ist das eine besonders delikate Angelegenheit. Es verlangt den Mut zur Entscheidung. Jedoch - der Geschichtslehrer kann und darf nicht darauf verzichten. Er darf es sich nicht leicht machen.

Hans Ebeling spricht von einem „heilpädagogischen“ und - im umfassendsten Sinne - von einem „politischen Problem“ im Geschichtsunterricht. „Es gilt, eine in Unordnung geratene (äußere wie innere) Welt wieder in Ordnung bringen - das aber kann nur, wer selbst in Ordnung ist. Alle Erziehungs- und Unterrichtsarbeit beginnt so im Lehrer selbst. Und sie erstreckt sich auf sein ganzes Sein...“⁸⁹⁾

Wie könnten wir angesichts solcher Situation, die uns allen doch dauernd fühlbar, die uns bewußt ist, darauf verzichten, so früh wie möglich in unseren Schülern einen Grund zu legen, von dem her ein langsamer Wandel dieser in Unordnung geratenen Zeit möglich wäre ?

Doch schauen wir weiter auf die Charakteristika der Phase der vollen Kindheit, welche Züge sie aufweist, die bei der Gestaltung des Unterrichts, speziell des Geschichtsunterrichts, Beachtung finden müssen.

Ich stütze mich wieder auf das genannte Buch Petzelts.

Auffällig sind die *N e u g i e r* und die *W i ß b e g i e r*, die sich auf alles ausdehnen, was sich nur darbietet. Die Kinder dieser Phase sind die hartnäckigsten und dankbarsten Zuschauer bei allem, was geschieht, im Haus und auf der Straße, beim Handwerker und bei solchen Berufen, bei denen sichtbar „etwas getan wird“. Bald begnügt man sich nicht mit dem bloßen Betrachten des Geschehens. Man kommt dahinter, daß ein Geschehen in Zusammenhängen abläuft. Man fragt nach der Wirklichkeit der kausalen Verhältnisse. Beobachten, Fragen, Experimentieren setzen ein. Man setzt Ursachen, um die Wirkungen zu provozieren. Das Funktionieren mechanischer Apparate entspricht dieser kausalen Fragehaltung. Das Technische als solches steht nicht im Vordergrund, sondern ist nur ein Fall des Wirklichen. Man will überall Bescheid wissen und weiß es schließlich auch. Das aber will man zeigen, beweisen, um sein Wissen zu bewähren, man bietet sich an, ist hilfsbereit.

Langeweile ist verpönt.

Ein weiterer charakteristischer Zug an diesem Alter ist der *S a m m e l t r i e b*. Man will Wirkliches greifbar haben. Alles ist wert, gesammelt zu werden, es trägt seinen Wert einfach in sich.

Die *S p r a c h e* wird insofern zum Sonderfall des Wirklichen, als man sich „richtig“ auszudrücken versucht, was aber heißt: den Dingen und Gegenständen angemessen.

Da man sich um die Dinge kümmert, wie sie wirklich *s i n d*, kümmert man sich auch um sie, wie sie *w a r e n*. Denn die Vergangenheit ist auch eine Form der Wirklichkeit. Aber

ebenso fragt man danach, wie die Wirklichkeit einmal *s e i n w i r d*, und denkt sich alle möglichen Zukunftsgestaltungen aus, noch voller Phantasie zwar - aber doch ist damit das ganze Phänomen der *Z e i t* ins Blickfeld getreten.

Mit dieser Hinwendung zur Wirklichkeit, auf mannigfache Weise sich äußernd, ist verbunden eine Wandlung des Ichs. Man gewinnt in den Sonderwerten der Gegenstände auch einen Sonderwert des eigenen Daseins. Alle Regungen des Ichs nach außen sind gleichermaßen auch „persönlichkeitsgestaltend“. Man erfährt sich als ein Selbst in seinem Standort allem anderen gegenüber: den Dingen, den Eltern und Erwachsenen, auch gegenüber Gott. Die Kinder dieser Entwicklungsphase bieten sich selbst in „gewußter Kindheit“ dar: man ist eben ein Bub (oder ein Mädchen?) von 11 Jahren, kein Kleinkind mehr, aber - man ist auch nicht mehr als ein solcher Bub. Man ist es mit Selbstbewußtsein, übernimmt mit Stolz übertragene Aufgaben, lehnt Zimperlichkeiten ab, ist im Äußeren etwas „ruppig“, rauft, wenn es sein muß, mogelt auch mal - und hat dann ein schlechtes Gewissen.

Man schaut auf den Vater, sieht den eigenen Lebensweg vor sich und schätzt ihn nach den Eltern und Erwachsenen. Die Wertwelt wird vom Erwachsenen, insbesondere von den Eltern übernommen.

Gegenüber gestellten Aufgaben verhält man sich kritisch.

Wenn ich diese Charakteristika der vollen Kindheit betrachte, so erhalte ich von ihnen folgende Aufschlüsse für den Geschichtsunterricht:

Der Hunger nach Wirklichkeit verlangt, daß der Unterricht dem Schüler eine Fülle von Fakten liefert, die für ihn neu sind. Wenn das berücksichtigt wird, ist mit dem Interesse des Schülers zu rechnen. Fragen wie die nach der Aufmerksamkeit, nach der Disziplin etc. werden sich dadurch weitgehend von selbst beantworten.

Wegen der vorwiegend gegenstandsbezogenen Haltung der Schüler wird der Geschichtsunterricht das Dargebotene von jeder Abstraktheit, von jedem blassen Schematismus fernhalten müssen. Gegenstände und Personen müssen in ihrem Sosein plastisch und für die Anschauung faßbar werden. Keine blassen Begriffe, sondern

lebendige Gestalten, und zwar in ihrer Einmaligkeit und Besonderheit, so daß sie in ihrer Unterschiedenheit greifbar werden, verlangen die Schüler.

Damit hängt eng zusammen, daß genaue sprachliche Bezeichnungen gegeben werden, keine Gattungs- und Artbegriffe, sondern die jede Besonderheit kennzeichnenden Eigennamen.

Es darf keine Langeweile entstehen. Nicht nur das Bedürfnis nach Neuem ist zufriedenzustellen, sondern die Dinge, Gegenstände und Personen sind bewegt bzw. handelnd vorzuführen. Das Handlungsgeschehen ist zu spannen, muß Täler und Berge haben, Steigerungen, Gipfel, Höhepunkte - und ruhigere Phasen, die mit Betrachtung ruhender Gegenstände - oder mit eigener Anwendung des Gelernten (direkter oder immanenter Wiederholung) auszufüllen sind.

Zu berücksichtigen ist für die Unterrichtsgestaltung ferner die Extravertiertheit der Kinder, die sich in starker Aktivität äußert. Sie ist in den Unterricht mit einzubeziehen, für ihn nutzbar zu machen. Die Schüler müssen Gelegenheit haben, sich zu äußern, das, was ihnen auf der Seele brennt, loszuwerden. Andererseits wird man sich davor hüten müssen, die Stunden zu bloßen Redestunden verkommen zu lassen. Immer müssen die Schüler auch geführt werden, sie wollen das auch, nur darf das Führen nicht als Fessel fühlbar werden.

Man wird, das soeben Gesagte berücksichtigend, in der Methode elastisch sein müssen, die Stunden nicht immer nach einem Schema ablaufen lassen dürfen, sonst entsteht auch daraus wieder Langeweile.

Neugier, Wißbegierde, Sammeleifer und Aktivität müssen in den Unterricht mit einbezogen werden. Bei der Beschaffung von Bild- und sonstigem Anschauungsmaterial wird ein dementsprechender Hinweis des Lehrers die Schüler zu Helfern gewinnen. Man wird sie leicht dazu veranlassen können, über das im Unterricht Geforderte hinaus selbsttätig „weiterzuforschen“. Das wird immer einige „Spezialisten“ und „Fachleute“ ergeben, deren Kenntnisse für den Unterricht an der oder jener Stelle fruchtbar werden können. Man wird mit Hilfe solcher „Sachkenner“ den Unterricht immer auf eine breitere Basis stellen, immer aus einem größeren Fundus schöpfen können.

Natürlich werden - den sich auch jetzt schon herausbildenden Neigungen und Begabungsrichtungen gemäß - nicht alle Schüler in gleicher Weise für Geschichte interessiert sein. Jedoch kann man sich bei dieser Altersstufe noch auf den Willen zum Wettbewerb stützen. Wo es darum geht, Kenntnisse und Wissen zu beweisen, wird auch auf den Gebieten vieles getan, für die der ältere Schüler oft nicht mehr als ein pflichtgemäßes Arbeiten aufbringt.

Das vom Schüler ausgehende Fragen nach Vergangenheit und Zukunft ist für die Weckung und Festigung des Zeitbewußtseins nutzbar zu machen. In diesem Ansatzpunkt, welcher der seelischen Struktur des Schülers gemäß ist, liegen für den Geschichtsunterricht Aufgabe und Chance zugleich, eine wesentliche Kategorie der Geschichte bewußt zu machen: die Zeit in ihrem Fluß.

Damit hängt zusammen, daß der Fluß der Zeit nur abgelesen werden kann an den Dingen, Gegenständen und Personen. Nur die beobachtete Veränderung, der Wandel der Dinge in der Zeit, lassen uns diesen Zeitfluß erleben. Für dieses Erlebnis kann die starke Gegenstandsbezogenheit dieser Altersstufe eine Hilfe sein: indem die Kinder die Dinge in ihrer Umwelt beobachten, sehen sie auch, daß diese sich wandeln, sich in ihrer Erscheinung nicht immer gleich bleiben. Damit wäre der Zugang zu einer weiteren wesentlichen Erscheinungsweise von Geschichte gewonnen.

Die Erfahrung der Unterschiede innerhalb der gegenständlichen Welt, die Erfahrung der Eigenwertigkeit der Dinge in ihrem gegenständlichen Sosein, die Erfahrung des Eigenwerts des Ichs - sie alle verlangen nach einer Zuordnung der einzelnen Gegenstände und Menschen zueinander, nach einer Ordnung, in der sie stehen. Hier liegt der Ansatzpunkt, eine weitere Kategorie der Geschichte bewußt werden zu lassen, auf die besonders Wilmans nachdrücklich hingewiesen hat: das Soziale. Vom Sozialkundeunterricht her wachsen wichtige Hilfen zu: er kann zum „Bundesgenossen“⁹⁰⁾ des Geschichtsunterrichts werden.

Vom Zeitbewußtsein her läßt sich ein Verständnis für ein Wesentliches der Geschichte eröffnen. Die Pflege des Zeitbewußtseins sollte nicht nur formal bleiben. Was für die Geschichte gilt, gilt damit auch für den Menschen. Es sollte deshalb versucht werden, den Wandel der Geschichte am Menschen zu zeigen. Die Betrachtung eines alten Handwerkzeuges, eines alten Hauses etc. sollte nicht nur in der Feststellung enden, daß

heutige Handwerkzeuge etc. anders seien. Nicht daß „es“ oder „etwas“ anders sei, sondern daß „man“ es zu verschiedenen Zeiten anders machte - d a s zu wissen ist fürs Geschichtsverständnis wesentlich. Alles sollte deutlich auf den Menschen zurückgeführt werden als demjenigen, der mittels seiner Schöpfungen, Einrichtungen etc. Geschichte gestaltet, und zwar immer wieder auf andere Weise, doch d a r i n sich gleich bleibend, d a ß er die Gestaltung der ihm gegenüberstehenden Welt versucht. Die Frage nach dem „wie man es jeweils machte“ kann hineinführen in das Bemühen um eine sachgerechte Erfassung eines bestimmten geschichtlichen Ereignisses, Geschehens, einer bestimmten geschichtlichen Zeit. Es kann in der verstehenden Aneignung des Fremden aber gleichzeitig das bleibende Menschliche fühlbar gemacht werden, die Verwandtschaft alles Menschlichen in dem Versuch, die Welt menschenwürdig zu formen.

D a m i t verbunden ist das Gespür für solche Fälle, in denen menschliches Wollen in die Irre ging, fehlte, scheiterte. Auch an solche Fälle ist der Schüler heranzuführen. Es darf eben nicht nur ums „Geschichtenerzählen“ gehen, in dem der Geschichtsunterricht sich erschöpft und seinen Zweck findet, sondern die „Geschichten“ des Vorkurses müssen Medium sein, um - auf eine dem Alter gemäße Weise - in den Kern dessen vorzufühlen, was „Geschichte“ eigentlich ist.

Die Möglichkeiten des Menschen müssen aufleuchten. Möglichkeiten aber bedeutet: keine Sicherheit, keine Gewißheit, sondern immer auch Versehrbarkeit, Irrtum, Verfehlung. W a s aber in der Geschichte anzustreben sei, w o z u der Mensch um seiner selbst willen aufgerufen ist, d a s muß den Schülern mittels der immer den Unterricht indirekt begleitenden Wertfrage - die mit der Frage nach dem Sinn der Geschichte und damit des Menschen unlösbar verbunden ist - in Form der Anschauung „mitgesagt“ werden. Hier ist der Lehrer der Aktive, Gebende - und die Schüler sind aktiv nur als Nehmende. Denn wir wissen: der Quintaner wertet zwar, aber erst ansatzweise, im wesentlichen ist er noch auf die Übernahme von Wertungen angewiesen. Ich habe dieses Problem ausführlicher im Kapitel „Die Wertfrage...“ erörtert.

Die existentielle Unsicherheit des Menschen, bedingt durch seine Endlichkeit, durch sein Hineingebundensein in Zeit und Raum, kann aufleuchten bei der Einführung in das Verständnis von Zeit-räumen. Die Relation zwischen der Lebenszeit eines einzelnen Menschen - und den Zeiträumen geschichtlicher Jahrtausende vermag eine Ahnung davon zu geben von der Winzigkeit und Kleinheit eines einzelnen Menschen. Andererseits

kann daran deutlich werden, wie der Einzelne ein Glied einer Kette ist, die über Familie, Gemeinde und Volk bis zur gesamten Menschheit ein Ganzes bildet; wie er innerhalb dieses Ganzen steht, das eine Chance ist, die Verlorenheit des Einzelnen in der Zeit zu überwinden, den „Graben des Zeitraumes“ ausfüllend zu überbrücken. Dann ist aber auch immer wieder der Einzelne selbst zu zeigen, wie er, an seiner Stelle der Kette stehend, sich zu bewähren hat, auf daß die Kette nicht breche, wie es von seiner Entscheidung abhängt, ganz allein von seiner Entscheidung, daß wahrhaft Erreichtes dauere - über ihn hinweg in die Zukunft hinein.

Ausweitung der psychologischen Erörterungen

Ich habe aus Ergebnissen der entwicklungspsychologischen Forschung Schlüsse zu ziehen versucht hinsichtlich dessen, was dem Geschichtsunterricht des Vorkurses nötig und möglich ist. Das bleibt, obwohl immer auf das Kind dieser Entwicklungsphase hin gesehen, doch stark im Bereiche des Allgemeinen. Denn: die Ergebnisse dieser Psychologie sind die von Einzelbeobachtungen abgezogenen Gemeinsamkeiten. Für eine erste Orientierung liegt für den Lehrer und Erzieher zwar Wichtiges in diesen Ergebnissen beschlossen, es ist durchaus ein Gewinn aus ihnen zu ziehen - aber dem einzelnen Schüler in seiner individuellen Eigenart werden diese verallgemeinerten Ergebnisse in keinem Falle voll gerecht. Allerdings ist die individuelle Ausprägung im Alter der vollen Kindheit erst im Werden, man spürt in der Praxis sofort, daß die diesem Alter allgemein gemäße Haltung vorherrscht.

Gleichwohl dürfen die Individualität unterschiedlich mitformenden Faktoren nicht übersehen werden. Sie werden wirksam aus Bereichen, um die sich die Sozialpsychologie bemüht. Um deutlich zu machen, was hier gemeint ist, sei ein Beispiel genannt.

Wir wissen durch die Soziologie, daß sich die Gesellschaft unserer Zeit in einer tiefgreifenden Wandlung und Umschichtung befindet, daß einstmals bestehende Stände- und Klassenschranken abgebaut werden, daß der große Zug der Entwicklung in Richtung - nicht gerade einer Nivellierung - aber eines Ausgleichs und einer Angleichung geht. Dieser Zug gehört zur Geschichte der Gegenwart - und kann als Versuch einer umfassenden Verwirklichung des allgemein gewordenen Bewußtseins von der Würde, der Freiheit und vom Menschsein in seinem Ursprung verstanden werden. Dieser Zug ist heute von globalem Ausmaß - und dem unbefangenen und unvoreingenommenen Blick wird die diesem Zug zugrunde liegende Berechtigung nicht zweifelhaft sein. Die Sorge, die sich trotzdem einstellt, ist nicht, daß dieser Zug besteht, sondern die, wie aus ihm wieder eine überschaubare Ordnung werde. Unsere Zeit trägt das Signum des Übergangs an sich, zeigt weit- und tiefgehende Auflösungserscheinungen, so daß auch das, was wert wäre, festgehalten zu werden, Bestand zu haben, in Gefahr ist, in die allgemeine Auflösung hineingerissen zu werden.

Alles ist in Fluktuation, äußerlich verstärkt durch die Folgen des erst kurze Zeit zurückliegenden großen Krieges: ganze Bevölkerungsteile aus ihren Wurzelböden gerissen, eine Wanderungswelle - mit den früheren Völkerwanderungen vergleichbar - hat schon während des Krieges begonnen und ist bis heute noch nicht zur Ruhe gekommen: die Evakuierten, die Heimatvertriebenen, die Flüchtlinge aller Art.

Traditionen, der Heimat verwachsen und von ihr aus sich sinnvoll eingliedernd in einen größeren Traditionszusammenhang, sind abgerissen. Familien, einst in sich geschlossen, in einen großen verwandtschaftlichen Zusammenhang hineingestellt, einen festen gesellschaftlichen Platz in ihrer Heimat einnehmend, sind in ihnen fremde Umgebungen verschlagen, die verwandtschaftlichen Bande sind oft zerrissen, oft durch räumlich weite Trennungen locker geworden. Was ist dem Menschen der Gegenwart „Heimat“? Petzelt⁹¹⁾ sagt: „Die Fragen nach der Heimat, wie sie früher aussah, wie sie vor tausend Jahren gewesen sein mag, ist nicht aufzuhalten.“ Was aber antworten ein Vater, eine Mutter heute auf solche Fragen? Ihr Bub, der Quintaner des Jahres 1961 - also ums Jahr 1950 herum geboren - kennt die Heimat der Eltern nicht mehr. Für ihn ist Heimat der Ort seiner Geburt. Nach ihm fragt er. Was aber wissen die Eltern über ihn, über seine Vergangenheit, sie, die oft, wohl meist, vor der Notwendigkeit stehen, sich eine neue Existenz aufzubauen, die deshalb vor lauter Arbeit und Rackerei keinen Blick seitwärts verschwenden können?

Und dann das andere Signum unserer Zeit - sich verknüpfend mit dem ersten: das bloße Leben für die Gegenwart, die weitgehende Geschichtslosigkeit, das Dahintreiben in der Zeit. Den sog. Wert des Lebens nur in der Erfüllung des Jetzt zu sehen. Der Lebensstandard - das Auto, der Fernsehempfänger - werden zum Ziel, nur bis zu ihm denkt man: wo bleibt da der Antrieb, sich mit dem neuen Lebensraume, in den man verschlagen wurde, vertraut zu machen, ihn zur „Heimat“ werden zu lassen?

Petzelt sagt: „Der Großvater weiß auf einem Gebiete besonders Bescheid...“.⁹²⁾ Wie aber sieht es in der Wirklichkeit aus - in einer Quinta des Jahres 1961 in der Großstadt Frankfurt am Main? Wo sind hier die Großväter, die der Bub befragen könnte, wovon dem Geschichtsunterricht des Vorkurses Hilfen zuwachsen könnten? Bereits eine rasche, oberflächliche Befragung der Schüler ergibt folgendes: Nur zwei der Schüler (von 42) sind in Frankfurt am Main geboren. Nur 3 oder 4 von ihnen haben ihre Großeltern am Ort, die

Großeltern der anderen - sofern sie überhaupt noch am Leben sind - wohnen woanders, nur wenige in der näheren Umgebung der Stadt.

Und wie geht es zu, wenn - vielleicht einmal in der Woche - die Familie sich zu einem Besuch der Großeltern entschließt? Allein die Entfernungen innerhalb der Stadt, die Umständlichkeiten mit der Straßenbahn etc. Und, wenn die Wochentage voller aufreibender Arbeit waren, vielleicht verlangt der Vater sogar nach etwas anderem, er will „mal raus“, vielleicht will er auf den Fußballplatz, vielleicht nimmt er seinen Buben auch mit. Daß es vielfach so ist, darauf deuten die Äußerungen der Schüler selbst: dazu aufgefordert, sich an Ereignisse und Geschehnisse zu erinnern, die sie - gleichsam im Zeitraum ihrer „persönlichen“ Geschichte - erlebt hätten, häuften sich in den Antworten die sportlichen Ereignisse. Daß die letzten Olympischen Spiele genannt wurden, als durch Radio, Fernsehen und Film vermittelte Erlebnisse, ist verständlich, hier liegen sogar gute Ansatzpunkte für den Geschichtsunterricht. Wenn jedoch Spiele der Fußball-Ligen genannt werden, mit einer Akribie in den Angaben über Namen der Spieler, Ort und Zeit des Spiels, Torverhältnisse etc., etc. - Spiele, die oft schon Jahre zurückliegen, dann ist man doch betroffen und fragt sich insgeheim, was von hier dem Geschichtsunterricht zuwachsen könne. Wenn sich erlebte Geschichte an solchen Markierungen orientiert, vielleicht aus Mangel an anderem orientieren muß, dann ist etwas nicht in Ordnung und muß nachdenklich stimmen.

Hans Heinrich Muchow hat in diesem Zusammenhang auf folgendes hingewiesen⁹³⁾: besonders der Zuschauer-Sport liefere die Jugend den „Vermassungstendenzen“ unserer Zeit aus; „vorgemachtes Leben“ setze sich an die Stelle von „selbstgelebtem Leben“. Man berausche sich an den sportlichen Leistungen anderer und habe nur ein „abgeleitetes“ Erlebnis. Das fördere wohl emotionale und massenpsychische Kräfte, aber nicht willensmäßige und personale.

Diese Konsumhaltung oder „Verbraucherhaltung“⁹⁴⁾ dringt „als das primäre soziale Ansinnen in alle Verhaltensschichten des Menschen ein“ (Schelsky). Sie entspricht der Haltung des „außen-geleiteten“ Menschen bei Riesman (vgl. sein Buch in Anm. 94) und bestimmt ihn auch in seinem Verhältnis gegenüber der Politik: passive Haltung zum politischen Geschehen; bloßer „Verbrauch“ von Nachrichten; Auffassen des politischen Geschehens als eines Schauspiels, das andere aufführen und dem man als Zuschauer gegenübersteht; die „ohne-mich-Haltung“ etc. etc.

Diese in unserer Bevölkerung grassierende Haltung eines „politischen und gesamtgesellschaftlichen Desinteresses“ (Schelsky) könne erklärt werden als Folge „einer enttäuschten politischen Mobilisierung durch ein totales System und einer kollektiven politischen Schuldzurechnung auf der einen und der Rückwendung auf die privaten Interessen durch die Notlagen der Zeit auf der anderen Seite“ (Schelsky), aber - d a m i t ist diese „Gleichgültigkeit neuen Stils“ nicht aus der Welt geschafft.

In einer solchen Atmosphäre wachsen unsere Schüler weithin auf, von ihr werden sie in vielen Fällen erheblich bis entscheidend mitgeprägt, und da sie innerhalb ihrer Familien auf historisch-politische Gegenstände kaum noch verwiesen werden, richtet sich die Aktivität ihres Alters auf Gegenstände, von denen dem Geschichtsunterricht, mehr noch: ihrer eigenen geschichtlichen Bildung echter Gewinn kaum wächst.

Nun soll es uns bei diesem Anreißen einiger die Gegenwart bewegender Probleme nicht darum gehen, im Sinne einer „emotional“ verfahrenen „Kulturkritik“ „Traditionsprotest“ zu üben.⁹⁵⁾ Ich habe bereits vom Übergangscharakter unserer Zeit gesprochen. Gehlen spricht von der „Unbestimmtheit als Zeitsignatur“. Übergang aber bedeutet Bewegung, eine in sich nicht geschlossene Zuständlichkeit zwischen einem Nicht-mehr und einem anderen Noch-nicht. Riesman, Schelsky und Gehlen sprechen die Ahnungen neuer Horizonte aus. Wir stehen nicht in der Zukunft, um jetzt schon erkennen zu können, was von dem in der Gegenwart sich Entwickelnden dauern - und zu einem neuen Daseins- und Normengefüge sich integrieren wird. Es könnte beispielsweise sein, daß die heute bei unseren Jugendlichen festgestellte und beklagte Nüchternheit und Sachlichkeit, das „understatement“⁹⁶⁾, gerade der hoffnungsreiche Ansatzpunkt einer in Zukunft notwendigen menschlichen Haltung ist; oder daß die konstatierte und beklagte geringe Merkfähigkeit des Gedächtnisses bei der Reizüberflutung in unserer Zeit eine biologisch notwendige und anthropologisch positiv zu wertende Entwicklung ist⁹⁷⁾, die den Menschen als solchen schützt und bewahrt usw.

Wir können alle diese Symptome in ihrem Wert oder Unwert für die Zukunft noch kaum zutreffend einschätzen. A b e r wir können uns als Lehrer und Erzieher auch nicht im Raume der Relativierungen bewegen. Wenn alle Normen und Werte, an denen der Mensch früherer Zeiten seinen Halt fand, heute unfest geworden sind, so ist der Rückzug auf den Menschen selbst die letzte Bastion. Wir können nur versuchen, den Menschen

- und zwar das Unverlierbare an ihm, das, was ihn als Menschen ausmacht - über die Zeiten zu retten. Ein solcher Versuch aber setzt eine vertiefte Besinnung auf das voraus, was der Mensch seinem Wesen nach ist, was wir zu erkennen vermögen an ihm, solange wir ihn geschichtlich zu fassen vermögen (vgl. hierzu das erste Kapitel dieser Arbeit.)

Aber zum Vorkurs zurück.

Das oben angeschnittene Problem, das an dem Begriff „Heimat“ entsteht und das mit den soziologischen Phänomenen „Familie“ und „Verwandtschaft“ verknüpft ist, weist auf einen Bruch der natürlichsten Tradition, mit dem der Geschichtsunterricht rechnen muß. Das Einführen der Schüler in ein Bewußtsein von Zeiträumen mittels der „Generation“ und „Generationenfolge“ (Kind - Vater - Großvater - Urgroßvater) ist unter den gegenwärtigen Umständen fraglich geworden. Während der größte Teil der Schüler noch die Geburtstage von Vater und Mutter weiß, hakt es bei den meisten schon aus, wenn sie das auch nur ungefähre Geburtsjahr auch nur eines Großelternanteiles nennen sollen.

Während der bisherige Geschichtsunterricht darauf hoffen durfte, am bereits wachen Wissen der Kinder um ihre nächsten Familienangehörigen eine Hilfe beim Veranschaulichen des geschichtlichen Zeit-Raumes vorzufinden, kann man heute auf diese Hilfe nicht mehr rechnen. Man kann höchstens die Aktivität der Schüler - n a c h erfolgter Anregung - auf die selbständige Erforschung der Familiengeschichte lenken. Das wird man nicht unterlassen, aber - wie bereits gesagt - bei der Einführung in den Geschichtsunterricht kann man nicht schon unbedingt auf ein derartiges Vorwissen der Schüler setzen.

Eine Schülerbefragung. Folgerungen für den Unterricht.

In einer Vertretungsstunde hatte ich die Gelegenheit, einen Teil der Schüler (leider waren nicht alle Schüler der Klasse anwesend, obwohl davon ausgegangen werden kann, daß sich bei vollzähliger Anwesenheit das Ergebnis der Befragung nicht wesentlich verändert haben würde) über die „Q u e l l e“ ihrer bereits vorhandenen Geschichtskennntnisse zu befragen. Zu dieser Frage gingen von - immerhin - 28 anwesenden Schülern die

folgenden Antworten ein (wobei von einzelnen Schülern mehrere „Quellen“ genannt wurden):

von den Eltern:	8 Nennungen
von den Großeltern:	keine Nennung
von den Geschwistern:	1 Nennung
von der Volksschule:	6 Nennungen
aus Büchern:	18 Nennungen
vom Fernsehen:	1 Nennung
vom Film:	3 Nennungen
aus „Geschichtstabellen“:	1 Nennung
allgemein davon „gehört“:	1 Nennung

Selbst wenn wir die Einschränkung machen müssen, daß diese ganz unsystematisch vorgenommene Befragung keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben kann, so lassen sich aus den Antworten doch einige Hinweise dafür entnehmen, wie wenig geschichtliche Vorkenntnisse die Schüler aus dem Umgang mit Familienangehörigen mitbringen.

Diejenigen Schüler, die von ihren Eltern, immerhin den nächsten Menschen, „etwas erfahren“ haben, machen ein knappes Drittel der Gesamtbefragten aus. Großeltern werden als Erfahrungsquellen überhaupt nicht genannt. Ein knappes Viertel der befragten Schüler entsinnt sich, in der Volksschule etwas von der Geschichte gehört zu haben. Dagegen liegen die Bücher als Erfahrungsquellen weit an der Spitze. Bei ihnen klingt allerdings ein anderes Problem an: welcher Art sind die Bücher, die den Schülern „Geschichte“ vermitteln? Wenn man in den Antworten u.a. liest: Karl May, Raumfahrtbücher, Weltkriegsbücher - dann denkt man unwillkürlich an „Comics“ und an die 30- oder 50-Pfennig-Hefte der berüchtigten Kriegsliteratur. Ein Schüler schreibt sogar: „...aus nationalsozialistischen Büchern“. Dabei ist es durchaus möglich, daß der Schreiber eigentlich sagen wollte: „Bücher, die sich mit dem Nationalsozialismus beschäftigen“. Es kann aber auch durchaus der Fall sein, daß in einigen Elternhäusern noch Bücher nazistischen Inhalts stehen, die - und das wäre das Bedenkliche - den Kindern zugänglich wären. Unmöglich ist nichts.

Aufs Ganze gesehen nimmt man aus den Antworten doch mit, daß die Schüler bei der außerschulischen Erwerbung geschichtlicher Kenntnisse weitgehend sich selbst überlassen und daß deshalb - bei ihrer unkritisch befriedigten Gegenstandshungrigkeit - ihre Quellen oft recht zweifelhafter Natur sind.

Daran wird einmal mehr deutlich, wie wichtig es ist, daß die Schule die Lenkung übernimmt. Wie wichtig es aber auch ist, daß der Geschichtslehrer Wertungen anbietet, die der Schüler unbeschadet übernehmen kann. Denn die unwirklichen „Helden“, die er einer auf Effekthascherei, falsche Idealisierung und Sensation angelegten „Literatur“ entnimmt, verbiegen die Realität und werden der wirklichen Geschichte nicht gerecht.

E i n e s kann man jedoch den Schülerantworten eindeutig entnehmen: das Interesse an der Geschichte ist da! - die Dimensionen der Zeit werden gesehen. Das größte Interesse findet die Vergangenheit, für die Gegenwart ist es geringer.

Von den 28 Schülern (jeder konnte mehrere Antworten abgeben) wurde gefragt:

32 mal nach der Vergangenheit

6 mal nach der Gegenwart

Die Fragen nach der Vergangenheit differenzierten sich in

4 Fragen nach der Vorgeschichte

14 Fragen nach der Geschichte des Altertums

6 Fragen nach dem Mittelalter

8 Fragen nach der Neueren Geschichte

Bei diesen Antworten ist das Interesse an der Antike besonders auffällig.

Die Interesse findenden Stoffe, Ereignisse etc. sind bunt und vielfältig. Das Ergebnis der entwicklungspsychologischen Untersuchungen, das wir am Anfang dieses Kapitels erwähnten: a l l e s ist wissenswert, wird bestätigt.

Die Angaben darüber, was die Schüler zu wissen wünschen, sind teils allgemein gehalten, teils gehen sie ins Detail. Heißt es bei einem Schüler „über die Römer“, so will der andere etwas „über die römischen Legionen“ wissen, der dritte möchte gar „die Ausrüstung der Legionäre“ kennenlernen. Einer fragt nach „dem Urmenschen“ schlechthin, der andere dagegen danach, „wie der Urmensch gejagt“ habe.

Der Zug zum Detail und Besonderen geht bis zur bestimmten historischen Persönlichkeit. So wurden 14 mal Namen genannt. Auch hierbei sind die Interessen über die ganze Geschichte verstreut: Cäsar (2 x), Kolumbus, Napoleon, Karl der Große (2 x), Cook, Spartakus, Hitler, Livingstone, Eichmann (2 x), Gagarin.

Nach Technik und Wissenschaft wird 4 x gefragt. Ebensooft taucht das Interesse an Sagen auf. Das läßt aufhorchen: es scheint zu zeigen, daß die Technik - die zum täglichen Umgang des Kindes gehört - gar nicht den Vorrang zu haben scheint, den wir ihr als in Problemen denkende Erwachsene geben. Zum anderen wird aber doch deutlich, daß die Sage als etwas, dem Unwirkliches anhaftet, bei den Jungen an Reiz verloren hat.

Ein Schüler möchte wissen, ob es auf dem Monde Lebewesen gibt, ein anderer interessiert sich nur für die Geschichte der Tierwelt: er fragt nach den Sauriern.

Auffällig ist das Interesse für die Kriegsgeschichte und für „Kämpfe“. Oft sind es Kriege und Kämpfe, die in der Geschichte von je interessiert haben: der Fall Karthagos; auch allgemeiner: die Punischen Kriege; dann der berühmte „Kampf um Rom“; auch „wie Römer und Germanen miteinander kämpften“; „wie die asiatischen Völker gegen die Germanen (!)“ kämpften; und : die Weltkriege.

Alles Ereignisse, die auf irgendeine Weise Wendepunkte in der Geschichte bedeuten. Hierbei sei es einmal ganz unerheblich, woher die Jungen die Anregungen dazu erhielten. Die Menschen unserer Tage scheinen - bei aller Geschichtsmüdigkeit - eben doch noch einige Wendepunkte in der Erinnerung zu tragen, an denen sich für die Menschheit im Ganzen etwas entschied.

Das starke Interesse am „Kampf“ scheint tief im Menschen begründet. Es ist oft vielleicht weniger das Interesse am Kampfe in der Bedeutung, die er im Laufe der Geschichte unseligerweise bekommen hat, nämlich als waffenstarrende Auseinandersetzung mit dem Ziel der Vernichtung des Gegners, sondern das Interesse an einer Auseinandersetzung, auch in unblutiger Form, in der sich etwas Wichtiges und für die Geschichte Bedeutsames entscheidet. Insofern wäre der Kampf im weiteren Sinne eine Art Bild, eine Metapher, das Zeichen bzw. Symbolon für eine Entscheidung über Sieg oder Niederlage, Überleben oder

Untergang - möglicherweise eine Entscheidung auch durch die Mittel der Gewalt, wobei aber in jedem Falle das von Interesse ist, w e r da kämpft und w o r u m.

Hier wäre ein Ansatzpunkt für den Unterricht, in dem auch auf das Zerstörerische jedes bewaffneten Krieges und Kampfes hinzuweisen wäre - natürlich immer an möglichst konkreter Verbildlichung. Wo anschaulich zu machen wäre, daß Kampf in dieser Form den Menschen in den meisten Fällen entwürdigt - und dem eigentlichen Wesen des Menschen nicht gemäß ist. Wo aber auch zu zeigen wäre, wie um der Verteidigung dessen willen, was der Mensch als sein höchstes Gut weiß, ein gewaltsamer Kampf unvermeidlich ist.

Die Zwiesichtigkeit, Doppeldeutigkeit dessen, was jede kriegerisch-gewaltsame Auseinandersetzung bedeutet und mit sich bringt, sollte ahnbar gemacht werden, aber auch, wie sich der Mensch sogar noch in solchen Situationen edel und seinem Wesen gemäß verhalten kann, so daß noch in ihrer Niederlage die Idee des Ursprungs des Menschseins aufzuleuchten vermag. Für das erste verweise ich auf das Kapitel über die Cortez-Stunde, für das zweite gibt der Cortez-Stoff auch etwas her: das Verhalten des Cortez gegenüber dem unterlegenen Azteken-Kaiser oder - seine, freilich fehlgeschlagene, Bemühung, ein größeres Gemetzel in Tenochtitlan und die Zerstörung der Stadt selbst zu verhindern.

Zweimal wird von den Schülern schließlich nach dem Untergang von Pompeji gefragt.

Wendepunkte, Entscheidungen, Grenzsituationen - so könnte man eine erkennbare Tendenz in den Schülerantworten resümieren. Alles Ereignisse, wo der Mensch als solcher in Frage steht. Da diese Themen von den Schülern selber genannt werden, sollte man sie aufgreifen. Es käme hier auf den Lehrer an, sie den Schülern durch die Art seines Unterrichts zu deuten. Aber im bewaffneten Kampf, im Kriege, erschöpft sich ja - Gott sei Dank - die Geschichte, auch die Geschichte des Kampfes, nicht. Es können Ereignisse aus dem Bereich des Sozialen, der Erfindungen etc. vorgeführt werden. Die Schüler dieses Alters sind ja, wie dargelegt wurde, bereit, alles aufzunehmen, was ihrer Wißbegier entgegenkommt, wenn es denn nur Profil, Plastizität, Anschaulichkeit hat oder - wenn es spannend ist. Dafür eignen sich besonders diejenigen Stoffe, bei denen es um eine geschichtliche - damit aber um eine menschliche - Entscheidung geht, denn dabei gibt es immer „Spannung“.

Von diesen Überlegungen her wäre auch die Anwendung der Methode des „Exemplarischen“ zu bedenken, insonderheit für den Bereich des geschichtlichen Vorkurses. Denn bei ihr braucht auf chronologische Abfolge des geschichtlichen Wissensstoffes wenig geachtet zu werden, was infolge der zur Verfügung stehenden Zeit und der jugendpsychologischen Voraussetzungen auch schlecht möglich wäre. Unausgesprochen hat diese Arbeit das „Exemplarische“ eigentlich schon immer berührt und umkreist.

Denn - und auf diese Erkenntnis hinzuweisen ist von Bedeutung - das exemplarische Lernen ist etwas anderes und mehr - als nur die von der Fülle des Stoffes erzwungene Beschränkung. Das Exemplarische und die ihm folgende Methode besteht wesentlich in der Weckung des Sinns für das Substantielle in Mensch und Geschichte - und grenzt sich somit qualitativ gegen das vorwiegend quantitative Verfahren des „Mutes zur Lücke“ ab. Insofern ist das Exemplarische nicht nur ein methodisches, sondern auch ein didaktisches Verfahren.

Wenn Martin Wagenschein - obwohl Nichtfachmann - sagt: „Geschichte forscht nach dem, was einmal w a r , und was e i n - mal war, was immer anders kommt, wenn auch Verwandtes, Ähnliches wiederkehren kann...“⁹⁸⁾ dann denkt er bei „Ähnliches“ und „Verwandtes“ noch zu stark an das Gesetz in der Naturwissenschaft, aber eben doch nicht nur: denn „ähnlich“ und „verwandt“ bedeuten nicht „dasselbe“. Es scheint mir, als sei in seiner Bemerkung doch Wesentliches erspürt: das „Gesetz“ in der Geschichte ist der in sie „ge-setzte“ Mensch, den es in seinen in Zeit und Raum vor sich gehenden Verwirklichungen jeweils aufzusuchen gilt. Er selbst ist freilich als beständig nur darin, daß er von seinem Ursprunge her frei zur Entscheidung ist. Es würde jedoch den Rahmen der Arbeit sprengen, wollte ich dieses Problem noch gesondert diskutieren.

Eine andere Frage, die sich von seiten der sozialpsychologischen Überlegungen nahelegt, ist die nach der sog. „Heimatgeschichte“ im Vorkurs. Wir hatten zu dem Begriffe der Heimat in diesem Kapitel bereits einige Fragen aufgeworfen. Es ist ja von der gegenwärtigen geschichtlichen Situation und Entwicklung her gesehen überhaupt die Frage, ob sich jemals wieder etwas herstellt, das dem Bedeutungsgehalt, den „Heimat“ in vergangenen Zeiten hatte, gleiche. Das Zeitalter der Technik mit seinen raumüberspannenden Folgen, die Auswirkungen auf Beruf und Wohnsitz, die dem Anscheine nach bestehende Tendenz zu globalen Zusammenschlüssen und damit die

Möglichkeiten, vielleicht Notwendigkeiten, zu Bewegungen der Menschheit - auf durchaus friedliche Weise - in heute noch ungeahnten Aktionsradien usw., usw.: solche Überlegungen, zwar der Zukunft vorgreifend, aber doch schon von Beobachtungen in der Gegenwart gestützt, lassen mich den Begriff „Heimatgeschichte“ doch etwas zweifelnd betrachten.

Aber verlassen wir den Boden der Spekulation: als Ergebnis einer Untersuchung im Rahmen der Sozialkunde wurde betreffs der Geburtsorte der Schüler der Musterschule in Frankfurt folgendes ermittelt⁹⁹⁾:

Geboren wurden

in Frankfurt / Main:	33,7 % der Schülerschaft
an anderen Orten der Bundesrepublik:	33,9 % der Schülerschaft
außerhalb der Bundesrepublik:	32,4 % der Schülerschaft
<u>insgesamt:</u>	<u>100 % der Schülerschaft</u>

(Zeitpunkt der Untersuchung: Februar 1961.)

Diese Untersuchung, die zu einem anderen Zwecke durchgeführt wurde als zu dem unseren, vermag aber trotzdem das zu stützen, wovon wir uns bei einer Befragung der Quintaner eine erste Überzeugung holten: „Heimat“ ist für die Schüler kein Selbstverständliches, Festes mehr, es ist nichts mehr, nach dem man mit besonderer Dringlichkeit fragt und das die Grundlage des Erlebens abgibt. Für viele ist Frankfurt ein Wohnort, der es wegen seiner großstädtischen Struktur zudem schwierig macht, ihn zu „erforschen“ und sich „zu erobern“.

Wenn auch heute noch in Methodiken des Geschichtsunterrichts empfohlen wird, vom Nahen ins Ferne zu gehen, von der Heimat aus in die sie umgreifenden Räume, so wäre zu fragen, was denn dem heutigen Menschen - und auch dem Kinde schon - das „Nahe“ eigentlich sei? Sicher in den meisten Fällen die Eltern, die Wohnung, ein paar Menschen, die Schule, vielleicht ein Spielplatz - vielleicht auch das Auto, die Landstraße, durchhuschte Dörfer, vielleicht der Taunus oder auch - die Nordsee, Paris oder Venedig?

Von 28 befragten Schülern wünschte sich e i n e r , etwas über Frankfurt am Main zu erfahren !

Natürlich k a n n man auch Frankfurt am Main in den Geschichtsunterricht einbeziehen. Man sollte es tun, schon wegen der möglichen Anschauung direkt vor der Haustür. Ich habe es sogar getan. Aber die Frage stellt sich ja anders, nämlich: Ist es vom S c h ü l e r her geboten, mit der Heimatgeschichte zu beginnen ?

Man darf es bezweifeln. Denn: sie sind überall zu Hause - wie viele, viele Erwachsene überall „zu Hause“ sind, auch im übertragenen Sinne, nur nicht - bei sich selber.

Deshalb glaube ich schließen zu dürfen, daß es unerheblich ist, w o man mit dem Geschichtsunterricht einsetze - mache allerdings die Einschränkung, daß ich diesen Schluß im Hinblick auf die Erfahrungen mit einer Quinta eines Jungen-Gymnasiums der Großstadt Frankfurt am Main des Jahres 1961 ziehe !

Die breite Streuung in Raum und Zeit, welche die geschichtlichen Interessen der Quintaner zeigen, legt die Vermutung nahe, daß man ihnen nicht wehe tut, wenn man nicht unbedingt auf die Heimatgeschichte pocht.

Aber - w o man auch immer ansetze: man sollte - den M e n s c h e n zeigen ! Denn e r muß sich immer und überall e n t s c h e i d e n, wo auch immer seine Heimat sei. In i h m und in der Kenntnis von ihm, was er ist, sein kann - und nicht sein kann, sollte das „ N a h e“ erlebt werden.

Ich wende mich nun der Unterrichtspraxis selbst zu.

Meine Unterrichtspraxis im Geschichtsvorkurs

Wie in der Einleitung bereits angemerkt, bestand meine Aufgabe darin, eine Jungen-Quinta in den Geschichtsunterricht einzuführen.

Die didaktischen und methodischen Probleme, die mir aus und während dieser Aufgabe erwachsen, haben in den voranstehenden Kapiteln ihren Niederschlag gefunden. Ich nenne sie, zusammengefaßt, noch einmal:

1)

Was ist im Geschichtsunterricht des Vorkurses eigentlich zu tun? Über diese Frage geben die Hessischen Bildungspläne sowie - konkret-stofflich - die Geschichtslehrbücher für die Unterstufe Aufschluß. Aber - das dort Genannte ist so, wie es da steht, tot. Es will verlebendigt werden. Dazu gehört, daß es vom Lehrer ergriffen werde, indem er sich selber davon ergreifen läßt. Solche Überlegungen führten mich zu dem weiteren Problem:

2)

In welcher Weise lasse ich mich von dem Stoff ergreifen? - bzw. wie ergreife ich ihn? Damit verbunden stellt sich die Frage nach Standort und Standpunkt des Lehrers, den er gegenüber und in der Geschichte einnimmt - die Frage nach der Geschichtsanschauung, nach dem Sinn der Geschichte, wie man Geschichte verarbeiten sollte etc. Ich erinnerte mich dabei der Worte, daß „aller Unterricht beim Lehrer“ anfangs (Ebeling) und daß, „wer Geschichte lehren will, ...zunächst einmal ihr gegenüber wieder einen Standpunkt gewinnen“ müsse (Roth).

Nachdem das von mir - nicht zum ersten Male, aber erneut - versucht worden war, erkannte ich die Notwendigkeit:

3)

auch schon dem Schüler des Vorkurses einen sinngerichteten, damit aber einen wertenden Geschichtsunterricht zu vermitteln. Dabei durfte ich nicht den Schüler „eliminieren“, sondern müßte fragen:

4)

welche Ansatzpunkte liegen hierfür in der psychischen Struktur des Schülers selbst ? Von dorthin stellte sich das nächste Problem:

5)

wie kann ich dem Schüler des Vorkurses das, was ich auf Grund meines geschichtlichen Standpunktes für notwendig erachte, in einer ihm angemessenen Weise nahebringen ?

Von diesen Problemen, die mir vor und während meines Unterrichts aufgingen, ist diese Arbeit in Anlage und Inhalt bestimmt, von ihnen und der Auseinandersetzung mit ihnen nährt sie sich.

Nicht alle der genannten Probleme sind mir in dieser systematischen Reihenfolge gekommen. So gesehen ist diese Arbeit eine Verfälschung des tatsächlichen Ablaufs. Aber wenn ich in ihr den Umkreis meiner Erfahrungen niederlegen soll, so dienen diese meiner weiteren beruflichen Arbeit. Insofern erschien es mir als berechtigt, alle Einzelerfahrungen in eine Ordnung zu fassen. Das habe ich mit dieser vorliegenden Arbeit versucht.

Es muß allerdings hinzugefügt werden: diejenige Mitte, aus der alles entstand, war doch der Unterricht selbst. Insofern ist der Ort, den er in dieser Arbeit - die ihn ans Ende rückt - erhält, nicht gleich dem Ort, der ihm gemäß seiner Bedeutung gebührt. Ich glaube, mich mit dieser Feststellung hinreichend verständlich gemacht zu haben.

Für meinen Unterricht standen mir insgesamt 12 Stunden zur Verfügung. Ich gebe, bevor ich auf die einzelnen Stunden eingehe, einen Aufriß davon, wie ich die einzelnen Stunden stofflich füllte - und was ich mit ihnen bezweckte.¹⁰⁰⁾

1. Stunde:

Ein Blick aus dem Fenster. - Beobachtungen der Schüler zwecks Einführung in das Verständnis der Kategorie der Veränderung und des Wandels.

2. Stunde:

Anknüpfung an die erste Stunde und immanente Wiederholung zwecks Vertiefung der Ergebnisse.

Nutzbarmachung des an verschiedenen Dingen beobachteten Wandels für eine erste Einführung in den Begriff des Zeitraumes: Ereignisse aus der „persönlichen“ Geschichte. Markierung durch Jahreszahlen.

3. Stunde:

Das elektrische Licht. - Anknüpfen an das bei den Schülern beobachtete technische Interesse: Thomas Alva Edison, Heinrich Goebel.

4. Stunde:

Schülerbeobachtungen bei der vergleichenden Gegenüberstellung der beiden Forscher Goebel und Edison.

Was ist geschichtlich wichtig ? - was weniger wichtig ? (Hinführung auf die Kategorie des Sozialen).

Erweiterung der Zeit-Raum-Vorstellung durch die Ineinbeziehung Goebels und Edisons.

5. Stunde:

Herstellung einer Verbindung zwischen dem Thema der 4. und dem der 5. Stunde - und der räumlichen Nähe der Schüler: Frankfurt am Main um das Jahr 1890 - die Internationale Elektrotechnische Ausstellung (Emil Rathenau; A E G).

6. Stunde:

Erweiterung der Zeit-Raum-Vorstellung: das Zeitband. - Erlebte Relationen zwischen verschieden langen Zeit-Räumen. Das Setzen von Markierungen im Zeitraum zwecks Gewinnung von „Stand-Punkten“. Erstes Hinführen zur Einsicht, daß es notwendig sei, Aufzeichnungen zu machen (Zeit-Tafel).

7. Stunde:

Das Vortasten in den Zeit-Raum durch seine Auffüllung mit anschaulich Gewußtem: Marco Polo reist nach China. Erweiterung des mittelalterlich-europäischen Weltbildes.

8. Stunde:

Christoph Kolumbus. - Durchbrechen des mittelalterlichen Weltbildes durch die Tat des Entdeckers.

Der geschichtliche Mensch in der Bewährung - bezogen auf sein Ziel.

9. Stunde:

Die erste größere Wiederholung. - Hinführung der Schüler zum Verständnis für die Gliederung der Geschichte in verschiedene „Spalten“, veranschaulicht an der Zeittafel; Einigung darauf, wie eine solche Zeittafel am treffendsten auszusehen habe; Aufgabe an die Schüler, solche Tafeln anzufertigen.

10. Stunde:

Hernando Cortez. - Der erste Zug nach Mexiko. Versuch, durch die Komposition der Lehrer-Erzählung eine Wertung geschichtlicher Ereignisse anschaulich „mitzugeben“.

11. Stunde:

Fortsetzung der vorigen Stunde: die Ereignisse bis zur „traurigen Nacht“. - Der Mensch als Wille zur Verwirklichung seines Zieles.

12. Stunde:

Der zweite Mexiko-Zug des Cortez. - Der Zusammenbruch und die Eroberung des Azteken-Reiches. Das Ende des Eroberers. Kritische Schüleräußerungen.

Ich werde nun die einzelnen Stunden so weit darstellen und besprechen, als sie für das Eigentümliche des Geschichtsunterrichts im Vorkurs aufschlußreich sind. Dabei bediene ich mich folgender Verfahrensweise:

In Erinnerung dessen, was Wilhelm Flitner in seinem Buche „Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode“ zu einem erweiterten Begriff der Methode¹⁰¹⁾ ausgeführt hat, verstehe ich den Unterricht als den Versuch, den Schüler mit einem Inhalte in Begegnung zu bringen, wobei der „Zustand des Aufwachsenden“ - also insbesondere seine psychische Eigenart - stets berücksichtigt werden muß. Flitner hat damit versucht, die aus wissenschaftlichen Gründen sonst stets auseinandergehaltenen Bereiche von Unterrichtsgegenstand, Psychologie und Methode zusammenzuschauen, was ja in der pädagogischen Praxis stets angestrebt wird.

Schon in den vorangegangenen Kapiteln hat sich gezeigt, daß sich diese Bereiche nur künstlich auseinanderhalten lassen: wo man beispielsweise in der Pädagogik Psychologie betreibt, tut man das stets im Hinblick auf einen Gegenstand des Unterrichts - und damit auch im Hinblick auf eine dem angemessene Methode. Die pädagogische Wirklichkeit ist eben ein unzerreißbares Ganzes. Ich werde bei der Darstellung und Besprechung der Unterrichtsstunden deshalb die einzelnen Bereiche innerhalb des Unterrichtsganzen belassen.

Die erste Stunde

Ich stand vor der Aufgabe, meine Schüler in die Geschichte einzuführen. Das ist zu verstehen als der Versuch zu einem *s y s t e m a t i s c h e r e n* Geschichtsbetrachten - als es ohne Zweifel von den Schülern auch schon vor diesem Zeitpunkt geübt wurde.

Ich ging davon aus, den Schülern den *W a n d e l* in der Geschichte an den Gegenständen ihrer Umwelt bewußt zu machen - bemerkt hatte ihn jeder für sich natürlich längst. Das Ganze bedeutete: von einem Gegenstande der Gegenwart aus nach rückwärts zu fragen: wie hat er oder wie haben die Gegenstände seiner Art *f r ü h e r* ausgesehen? Zweifel hatte ich hinsichtlich des in den Geschichtslehrbüchern eingeschlagenen Weges¹⁰²⁾, der das Zeitbewußtsein über die Familie (Generationenfolge) zu wecken und zu festigen versucht (vgl. hierzu das vorige Kapitel dieser Arbeit). Ich beschloß daher, einen anderen Weg zu versuchen.

Ich begann die Stunde damit, daß ich die des Kommenden harrenden 42 Quintaner einfach aufforderte, einen sorgfältigen Blick aus dem Fenster ihres Klassenzimmers zu

tun. Gleichzeitig bekamen sie die Aufgabe, sich alles zu merken, was in ihrem Blickfeld auftauchte.

Man kann sich leicht vorstellen, mit welcher Wonne die Buben einer solchen Aufforderung nach kurzem Zögern schließlich nachkamen: es gab ein kurzes Gedrängel um die vordersten Plätze - aber schließlich lagen meine 42 Quintaner in den offenen Fenstern und *s c h a u t e n* wirklich. Es waren nur einige kurze Ermahnungen nötig und der Hinweis, daß sie über das Beobachtete nachher berichten müßten, um Ruhe und Intensität zu erreichen: schließlich wollte ja jeder den vollständigsten Bericht erstatten.

Nachdem sie ca. 5 Minuten lang beobachtet und sich danach auf ihre Plätze begeben hatten, forderte ich sie dazu auf, über das Gesehene in freier Rede möglichst genau zu berichten.

Die Äußerungen machten mich betroffen, denn sie brachten anderes, als ich erwartet hatte: durch Nennung von Art- und Gattungsbegriffen wurde das beobachtete Einzelne zusammengefaßt: „Autos, Häuser, Bäume...“ etc.

Damit konnte ich im Hinblick auf das historisch Einmalige und Individuelle nichts beginnen. Meine erste Aufforderung an die Schüler war zu allgemein gehalten gewesen, hatte auf „alles“ gedeutet - und die Schüler hatten dieser Aufforderung genau entsprochen: sie hatten sich der Fülle des Einzelnen durch Subsumtion unter Gattungsbegriffe bemächtigt.

Das ließ folgende Schlüsse zu: entweder besaßen sie eine schon recht entwickelte Fähigkeit zum abstrakten Denken - o d e r es fehlten ihnen noch die Eigennamen, die das Besondere bezeichnen (das Kind wird ja beim Fragen nach den Namen der Gegenstände - „was ist das?“ - häufig mit Gattungsbegriffen zufriedengestellt: „das ist ein B a u m“).

Sei es nun, wie es ist: mir mußte es darum gehen, aus der Fülle das Einzelne, Besondere herauszugreifen, um an ihm den Wandel und die Veränderung sehen zu lehren.

Ich gab Hilfestellung, lenkte den Blick der Schüler noch einmal zum Fenster hinaus und ließ sie - im Vertrauen auf das technische Interesse der Buben - die an der Straße

parkenden Automobile in Augenschein nehmen. Ein offensichtliches Interesse war damit angesprochen. Die nun folgenden Äußerungen versuchten sich förmlich den Rang abzulaufen, ließen an Genauigkeit im Detail nichts zu wünschen übrig. Ich ließ die Schüler erst einmal ihr Wissen loswerden, wobei ich allerdings streng darauf achtete, daß die Äußerungen im geordneten Nacheinander erfolgten.

Aus der Summe der genannten Autotypen griff ich eine heraus: „Ist dieser Opel Rekord dort ein neuer Wagen?“ - Die fachmännische Antwort: „Nein das ist Baujahr 55!“ Ob denn ein Opel Rekord des Baujahres 1960 genauso aussähe, wollte ich wissen. Fast mitleidig wurden die im Äußeren sichtbaren Unterschiede dargelegt- - Ob jemand wisse, ob es v o r 1955 schon Wagen dieses Fabrikats gegeben habe. - Einige Schüler bejahten diese Frage mit Sicherheit, andere waren spürbar unsicher: man näherte sich dem Zeitpunkt der eigenen Geburt - und hatte seine Kenntnisse nicht mehr aus eigener Anschauung. Man könnte es aber bei den Vätern erfragen. Eine unsicher geäußerte Meinung ging dahin, daß es seit 1939 Opelautos gäbe.

Jetzt griff ich ein. In einem mitgebrachten Bildband hatte ich eine größere Photographie eines Opelautos aus den Jahren 1935 - 1938. In Ermangelung eines Projektors ließ ich die Schüler sich im Halbkreise um mich scharen und das Bild betrachten: Staunen, Betroffenheit, ja - Geringschätzung malten sich auf den Gesichtern: s o also hatte ein Opel damals ausgesehen !?

Und nun wurden verschüttete Erinnerungen wach. Einer sagte: „Solch einen hat meine Mutter damals gefahren!“ Vielleicht hatte er eine Erinnerung an ein Bild aus dem Photoalbum der Familie. Er war jedenfalls in diesem Moment der von den anderen mit gemischten Gefühlen betrachtete Zeuge, der mehr wußte.

Bei der nun folgenden Beschreibung des Bildes wurde treffend das Besondere herausgestellt: die Kastenform. Wir verglichen es mit einem vorm Fenster stehenden Opel des Baujahres 1960. Rasch wurden die Unterschiede gesehen: niedriger, länger, „schnittiger“, „Stromlinie“ (was er denn mit „Stromlinie“ meine? - Antworten: „Der Luftwiderstand ist geringer.“ „Er kann schneller fahren.“ Gegen die letzte Antwort ein anderer: „Seine Maschine ist ja auch viel stärker!“).

Ob es denn wohl vor dem Modell von 1938 schon solche Wagen gegeben habe, wollte ich nun wissen.

Jetzt war man ratlos. Vom Opel wußte man nichts mehr zu sagen. Aber „Mercedes-Wagen hat es schon gegeben.“ - Einer warf eine Jahreszahl hin: „1888.“ Sie kam der wirklichen Zahl 1886 sehr nahe. Damit war ein weiterer Vorstoß in die Vergangenheit angebahnt. Ich nahm ihn auf: wo man darüber etwas erfahren könne ?

Die erste Antwort war: „Aus Büchern.“ Ob das wohl die einzige Möglichkeit sei ? - Nachdenken. Dann: „Vielleicht (!) vom Großvater ?“ - Wer sich denn einmal bei seinem Großvater darüber informieren könne, fragte ich.

Und jetzt kam die Überraschung: von 42 Quintanern erklärten sich ganze z w e i Schüler in der Lage dazu !

Diese beiden erhielten den Auftrag, uns allen ihre Informationen demnächst mitzuteilen. Der eine der beiden Schüler war ein Glücksfall für uns: sein Großvater sei „Straßenmeister“ bei der Stadt Frankfurt gewesen, der wisse sicher, wie es früher in den Straßen der Stadt ausgesehen habe.

Ich lenkte wieder zurück in die Gegenwart. Es genügte mir vorerst, den Blick der Schüler für den Wandel von Gegenständen in der Zeit geweckt zu haben. Ich versuchte nun, eine Festigung und Vertiefung des Erlebten zu erreichen. Mit einem Hinweis auf das, was sich unseren Blicken vorm Fenster bot, fragte ich: „Sieht denn das, was wir da sehen, an jedem Tage so aus ?“ Fast spontan kam es „Ja !“ Ich gab darauf nichts von mir als ein zweifelnd-fragendes: „So ?“ Darauf herrschte einen Augenblick lang Schweigen. Ich spürte, wie die Schüler an diesem „So ?“ herumrätselten. Plötzlich brach auf einigen Gesichtern förmlich sichtbar etwas durch - eine Erkenntnis, ein Begreifen, die Finger waren ebenso rasch oben. „Es stehen ja nicht an jedem Tag dieselben Autos da“, sagte einer. „Es wird ja nicht jeden Tag das Haus verputzt“, ein anderer. „Die Bäume sind auch nicht immer grün“, ein dritter. „Und dieselben Menschen sind auch nicht an jedem Tag auf der Straße“, ein vierter.

Mit diesem Durchbruch war bereits etwas Wichtiges erreicht: die Schüler hatten den Wandel der Dinge in der Zeit erfaßt. Ihr Denken war in diejenige Richtung gelenkt, in der ein Wesentliches der Geschichte spürbar und später - begreifbar werden würde.

Ich schritt zu einer weiteren Vertiefung der frischen Erkenntnis: wie lange sie diesen „Blick aus dem Fenster“ denn schon kannten? Im behutsamen Schreiten gingen wir auf der Zeitlinie zurück. Einer sagte: „Seit Ostern 1960.“ Ein anderer ging weiter: „Seit Januar 1960 - als wir die Sextaneraufnahme hatten, die Prüfung.“ - „Weiß denn jemand von Euch, wie diese Straße vor 1960 ausgesehen hat?“ - Leicht betretenes Schweigen.

Obwohl man hätte erwarten dürfen, daß einige der Schüler vor ihrer Musterschulzeit in diese Stadtgegend gekommen wären, schien zumindest eine Erinnerung daran nicht vorhanden zu sein. Auf diesem Wege war also nicht weiterzukommen. Nur einer kam mir - bei der Frage, wo man wohl dazu etwas erfahren könne - zu Hilfe: „Beim Vater.“ Der kenne nämlich die Musterschule, weil er hier Schüler gewesen sei. - Ich fragte, ob denn der Vater schon einmal etwas davon erzählt habe - „Nein.“

Dieser Schüler erhielt den Auftrag, für uns alle beim Vater über das frühere Aussehen der Musterschule und ihrer Umgebung etwas in Erfahrung zu bringen. Stolz wurde dieser Auftrag akzeptiert.

Hier hielt ich ein. Versuchte eine Zusammenfassung in Form einer Besinnung. Von ihr aus sollte eine immanente Aufforderung ausgehen, zu neuen Erkenntnissen vorzudringen.

Ob sie nach allem, was wir bislang herausgefunden hätten, noch meinten, daß ihre Väter und Großväter - vorausgesetzt es hätte bestanden - beim Blick aus diesem Fenster dasselbe erblickt haben würden wie wir? - Die Äußerungen der Schüler verfringen sich sogleich wieder bei den Autos: andere Autos; vielleicht nicht so viele; sie wären nicht so schnell gefahren; sie hätten bestimmt einen größeren Qualm gemacht, da das Benzin „damals“ noch anders gewesen wäre - usw., usw.

Was ihnen denn bei all diesen Vergleichen auffiele? - Jetzt erfolgte die Antwort eines türkischen Schülers, der in seiner geschichtlichen Reife, wie mir bereits aufgefallen war, den anderen voraus zu sein schien: „Die Autos haben eine - Geschichte.“

Normalerweise wird eine solche Antwort kaum zu erwarten sein. Ich hatte nicht damit gerechnet, mußte jedoch annehmen, was an Schüleräußerungen kam. Da das Wort „Geschichte“ ein Abstraktum ist, mußte ich prüfen, inwieweit das Gros der Schüler es schon mit Anschauung zu erfüllen wußte. Ich forderte die Quintaner deshalb auf, mir zu sagen, was sie sich dabei dächten. -

Die Antworten zeigten mir, daß die Formulierung des kleinen Türken nicht über die Köpfe hinweggegangen war: „Man hat die Autos anders gemacht“; „die Autos haben sich verändert“; man habe sie „besser“ gemacht, weil „man“ immer wieder etwas dazugelernt habe - etc.

Damit schien nun aber das Interesse an weiteren Beobachtungen außerordentlich geweckt zu sein. Man schaute wieder aus dem Fenster, bemerkte - mit dem Hinweis auf eine Lücke in der Häuserzeile - daß früher dort mehr Häuser gestanden haben müßten. Einer behauptete, die Häuser hätten zur Kinderzeit ihrer Väter noch gar nicht gestanden. Der Großteil der Schüler neigte ebenfalls zu dieser Vermutung.

Hier mußte eingegriffen werden, um nicht bloßes Vermuten oder gar die Lust am einfachen Behaupten wuchern zu lassen. Ich wiegte den Kopf und sagte: „Das können wir doch durch richtiges Hinschauen herausbekommen.“

Es dauerte nicht lange, da schossen ein paar Finger hoch: „Die Fenster haben oben und unten solche Simse - das macht man doch heute gar nicht mehr!“ - „Über den Fenstern sind solche komischen Dreiecke!“ - „Die Fenster sind auch so hoch, und die Scheiben sind so oft unterteilt! Heute macht man breite, große Fenster!“ - etc.

Von den hohen Fenstern konnte auf hohe Räume geschlossen werden. Dann kamen die Schüler darauf, daß man - baute man heute so - ein Stockwerk weniger erhielte usw. Eine Menge von Einzelbeobachtungen folgte. Bald waren wir beim Raummangel in einer heutigen Großstadt.

Ich griff ein und erzählte den Schülern davon, wie es im Jahre 1900 - rasch wurde ausgerechnet, wie lange das her sei - mit der Größe Frankfurts bestellt gewesen sei: die heutigen Stadtteile (ich ließ welche aufzählen) waren noch selbständige Gemeinden; dort,

wo heute Straßen und Häuser sind, waren damals noch Felder und Wiesen etc. Die damalige Einwohnerzahl Frankfurts machte großen Eindruck bei den Schülern.

Fassen wir zusammen, was diese Stunde ergeben hatte:

- 1) der Versuch, den Schülern den Wandel der menschlichen Welt in der Zeit anschaulich zu machen, schien geglückt.
- 2) erste Zahlen waren genannt worden, aber auf ihre Bedeutung hinzuweisen, war noch nicht Ziel dieser Stunde.
- 3) Kenntnisse über Frankfurt am Main, die „Heimat“ der Schüler, waren spärlich.
- 4) als Erfahrungsquellen geschichtlicher Kenntnisse wurden spontan „Bücher“ genannt. Die Familie als Erfahrungsquelle schien eine untergeordnete Rolle zu spielen.
- 5) die Fähigkeit zum „richtigen Sehen“ war in den Schülern zwar schon angelegt, aber hier und da drohte noch die Gefahr, ins Behaupten und Fabulieren zu geraten. Hier muß die Erziehung ansetzen. Denn: das richtige, unverstellte, sachliche Sehen ist eine der Voraussetzungen zum Verstehen des Historischen.
- 6) den Schülern muß Raum gegeben werden, ihre Aktivität muß genutzt werden. Doch ist auch hierbei Maßhalten geboten - sonst zerfließt die Stunde in ein bloßes Reden. Es wird vom jeweiligen Thema der Stunde abhängen, ob man den Schülern mehr oder weniger Raum läßt. Auf jeden Fall muß die Aktivität der Schüler gebunden sein - entweder als eigenes Mithandeln oder als „aktives“ Miterleben.
- 7) die Zeitdimension der Zukunft wird bereits gesehen („...im Jahre 2000 werden bestimmt Raketenautos fahren.“).
- 8) die Erfassung des Zeitraumes durch Zahlen bereitet dem Verständnis noch Schwierigkeiten. So fehlt offensichtlich das Verständnis für den Unterschied zwischen dem Jahre 2000 und dem zweiten Jahrtausend.

Eine weitere Schwierigkeit bereitet der Übergang von einem Jahrhundert ins andere, also über die Jahrhundertsschwelle hinweg. Als mir die Schüler sagen sollten, wieviel Jahre von 1888 bis heute vergangen seien, kamen die verwunderlichsten Antworten: 79, 80, 75 Jahre - schließlich richtig: 73 Jahre. - Die Erfassung des Zeitraumes mittels Zahlen ist den Schülern dieser Altersstufe ungewohnt und neu. Ein Kollege der mathematischen Fakultät bestätigte mir gesprächsweise, daß die Überschreitung der Grenze von einem Hundert in ein anderes Schwierigkeiten bereite, zumal beim Rückgehen in das nächst niedrigere Hundert.

9) technische Detail-Kennntnis ist - in unserer Zeit nicht überaus verwunderlich - bei den Quintanern in hohem Maße vorhanden. Für dieses Gebiet kann man immer Interesse voraussetzen, hier liegen Ansatzpunkte für den Unterricht. Obwohl es so scheint, als wäre die Technik trotzdem nur e i n wissenswertes Gebiet unter anderen, machte ich mir Gedanken über eine solche Formulierung wie „A u t o s haben eine Geschichte“. Vielleicht hat die Jugend ein glücklicheres Verhältnis zur Technik als wir, indem sie sie wertfrei erlebt. Darin könnte aber auch folgende Gefahr liegen: man sieht die Technik wie losgelöst vom Menschen, billigt ihr ein Eigendasein zu: A u t o s haben Geschichte.

Es erschien mir auf jeden Fall geraten, in einer der nächsten Stunden noch einmal an diese Formulierung anzuknüpfen - und den M e n s c h e n als Schöpfer der Technik in das Blickfeld zu rücken - und damit auch als den Verantwortlichen für sie.

10) Für die Weiterführung des Unterrichts bot die erste Stunde mehrere mögliche Ansatzpunkte: der Blick aus dem Fenster könnte zu einem Projekt ausgeweitet werden: die Straße vor unserer Schule - auch die Schule selbst - in ihrer Geschichte. Hier geschehene bedeutsam Ereignisse könnten Knotenpunkte sein, von denen aus man in Querverbindungen auf gesamtlokales und überlokales geschichtliches Geschehen eingehen könnte. Z.B.: die Zerstörungen der Schule im Zusammenhange mit dem 2. Weltkrieg; Schicksale ehemaliger Musterschüler im Kriege; Schicksale ehemaliger jüdischer Musterschüler in der Zeit des Nationalsozialismus - u.a.m.

Meine Intentionen gingen jedoch andere Wege, zumal der Behandlung der Zeitgeschichte im Vorkurs eine gleichzeitige Untersuchung meiner Kollegin Gudrun Kaden gilt.

Ich habe den Verlauf der ersten Stunde absichtlich ausführlich und möglichst „naturgetreu“ dargestellt, um die Unterrichtsatmosphäre in meiner Quinta, einer Klasse mit frischen, lebendigen Jungen, spürbar werden zu lassen. Die Berichte über die folgenden Stunden werde ich hie und da stärker rafften und hauptsächlich diejenigen Beobachtungen stärker hervorheben, die für den Geschichtsunterricht im Vorkurs von allgemeinem Interesse sein könnten.

Die zweite Stunde

Ich knüpfte an die vergangene Stunde an, indem ich den Schülern einen Überblick über die Entwicklung des Automobils gab. Das geschah ganz in Form anschaulicher Bilder. Ich „malte“ ihnen, erzählend, den ersten Motorwagen von Daimler. Ich sagte ihnen, daß ursprünglich das Wort „Auto“ dafür nicht gebräuchlich gewesen sei. Die Schüler waren ungläubig. Sie wollten wissen, wie man denn diese Fahrzeuge genannt habe. Ich gab zu überlegen: am Anfange steht die Erfindung des Benzinmotors (August Otto 1876). Der steht ganz für sich da. Wir überlegten, was man eigentlich damit meint, wenn man von einem M o t o r spricht. Nach einigen Versuchen, mir zu antworten, gab ich ihnen das deutsche Wort: „Beweger“. Stellte ihnen vor: nun stehe der Erfinder vor diesem Motor, denke nach und - mit einer Aufforderung an die Schüler: „Was hättet ihr wohl überlegt, wenn i h r der Erfinder eines solchen Motors gewesen wäret?“ - Bald kamen die Antworten: „Was man mit ihm anfangen könnte - in Bewegung setzen könnte“ etc., „eben auch einen Wagen.“ Ich bat zu überlegen, welche Wagen man v o r dem Auto schon gekannt habe. „Pferdewagen“. Wir suchten nach spezielleren Bezeichnungen: Ackerwagen, Kutsche etc.

Dann brach es bei einem der Schüler durch, Er folgerte daß der Erfinder seinen Motor in einen der damals üblichen Wagen eingebaut hätte. - Nun war es bis zur Herausfindung der ursprünglichen Bezeichnung nicht mehr weit: Motorwagen oder Motorkutsche! Insbesondere die letztgenannte Bezeichnung bereitete den Schülern ein ungeheures Vergnügen. Man fühlte sich doch sehr erhaben.

Ich ließ die überlegene Heiterkeit abklingen. Dann stellte ich, sehr ruhig und emotionslos, die Frage, ob es recht sei, über solche Dinge zu lachen. Nachdenken bei den Schülern. Dann: nein, es wäre nicht recht, denn wenn es diese Wagen nicht gegeben hätte, dann

hätten wir heute vielleicht noch gar keine Autos. - Diese Äußerung genügte mir. Damit war unsere Gegenwart in ihrer Abhängigkeit von der Vergangenheit gesehen.

Ich schilderte den Schülern nun in Form einer Szene die Fahrt eines solchen Motorwagens unter Betonung von Einzelheiten und damaligen Umständen. Die Quintaner waren fasziniert. Ich sagte ihnen, daß man in der Bevölkerung solche Wagen als Spielerei angesehen habe, ja - daß man sie sogar in amerikanischen Zirkussen vorgeführt habe.

Dann die ersten Automobilrennen: 1894 von Paris nach Rouen, Entfernung 150 km (die Orte an der Strecke wurden auf der Karte aufgesucht und gezeigt). 102 Wagen starteten - 15 kamen ans Ziel. Ich fragte, wie schnell die Wagen ihrer Meinung nach wohl gefahren sein könnten, Natürlich konnte ich nicht erwarten, daß die Jungen die damals mögliche Geschwindigkeit richtig einschätzen würden. Aber es war doch eine Aufgabe für sie, nicht ins Blaue hinein zu raten, sondern das von mir Gehörte mitzubedenken. Genannte Geschwindigkeiten lösten Diskussionen aus, zu hohe Geschwindigkeiten hielt man auf Grund der Konstruktion der Wagen für unmöglich, aber solche von 35 - 40 Stundenkilometern für angemessen.

Als ich ihnen die Durchschnittsgeschwindigkeit mit 20,5 km angab, war ein großes Staunen bei den Schülern. Es ging ihnen wohl auf, aus welchen kleinen Anfängen geschichtliche Entwicklungen entstehen.

Ich schob ein nächstes Glied der Entwicklungskette ein: das Autorennen von Paris nach Bordeaux im Jahre 1900. Wir suchten die Streckenorte auf der Karte. Die Schüler bemerkten, diese Strecke sei weiter als die von Paris nach Rouen. Ich gab zu bedenken, ob das etwas bedeuten könnte. Man sprach die Vermutung aus, daß die Wagen inzwischen „besser“ geworden wären. Griff aber bei der Schätzung der Geschwindigkeit immer noch höher als auf die tatsächlichen 24,5 km in der Stunde.

An dieser Stelle hielt ich ein, da ich meinte, die Schüler hätten vorerst genügend Hinweise auf das „Werden“ in der Geschichte erhalten; diese sollten erst einmal in ihnen wirken und weiterarbeiten. Ich wußte auch, daß das Interesse der Buben geweckt war, daß sie zu Hause nach Bildern und weiteren Aufschlüssen suchen würden. Einige hatten mich ausdrücklich gefragt, ob sie solche Bilder dann mit in die Schule bringen „dürften“. Selbstverständlich „durften“ sie das, wir alle wären ihnen sehr dankbar dafür.

Die zweite Hälfte der Stunde verwendete ich darauf, das bisher noch unsystematisch geschehene Ausdehnen des Zeitbewußtseins in die Vergangenheit an einem kürzeren Zeitraum systematischer zu betreiben.

Mit der Frage an die Schüler, ob sie denn für sich selbst von einer Geschichte sprechen könnten, gingen wir dazu über, den Zeitraum der „persönlichen“ oder „eigenen“ Geschichte abzustecken und mit Erlebnissen etc. aufzufüllen.

Über die nachdenklich stimmenden Äußerungen der Quintaner hinsichtlich dessen, was sie in ihrem Leben für wichtig hielten, habe ich im vorigen Kapitel dieser Arbeit bereits einiges gesagt. Im Vordergrund standen technische oder sportliche Ereignisse. Man wird diese Tatsache nicht als zu tragisch bewerten dürfen, wenn man an die Extravertiertheit der Jungen dieses Alters denkt (kaum einer erwähnte beispielsweise den Übergang von der Grundschule in die Höhere Schule als ein für das eigene Leben festzuhaltendes Ereignis): man denkt eben „von sich weg“. Wenn jedoch die natürlicherweise nach außen gerichtete Aktivität sich hauptsächlich an Technik und Sport bindet, sich wohl mangels anderer auffälliger Geschehnisse binden muß, dann ist das immerhin bemerkenswert - mehr für die Gesellschaft als für die Kinder.

Nun bin ich der Meinung, daß man als Lehrer nicht versuchen sollte, den Schüler von diesen Dingen „wegzuziehen“. Einmal würde er gar nicht begreifen, warum er weggezogen wird, zum anderen kann man unsere Gegenwart in ihrer Realität nicht negieren, man kann sie höchstens schöpferisch bewältigen. Es geht auch nicht um die Technik als solche, sondern um die Gewinnung des rechten Verhältnisses zu ihr. Darauf müßten auch schon die Quintaner indirekt hingewiesen werden; und zwar in der ganz unkomplizierten Form, daß der M e n s c h selbst in den Mittelpunkt gerückt wird, die Technik aber als seine Schöpfung gesehen und begriffen wird. Die Technik ist abhängig vom Menschen - nicht umgekehrt.

Überhaupt zeigte sich beim Zusammentragen der Ereignisse und Geschehnisse, derer sich die Schüler im Hinblick auf den Zeitraum ihres Lebens entsannen, daß die bunteste Mannigfaltigkeit zusammengestellt wurde, ohne an Wert oder Unwert, Bedeutendes oder Unbedeutendes zu denken. Das war, da diesem Alter a l l e s wissenswert erscheint und der Gegenstand in seinem Wert von der Wißbarkeit bestimmt ist, nicht verwunderlich.

Ich beschloß deshalb, mittels der folgenden Stunden zu versuchen, in den Schülern ein Gefühl für die rechte Stellung von Mensch und Technik zueinander - als auch das Gespür für historisch Wesentliches und Unwesentliches zu wecken.

Die dritte Stunde

In ihren Mittelpunkt stellte ich zwei Erfinder-Schicksale, die sich glichen und doch wieder wesentlich unterschieden: die beiden Erfinder auf dem Gebiete der Elektrotechnik Heinrich G o e b e l (geb. 1818) und Thomas Alva E d i s o n (geb. 1847).

Der Einstieg: ich ging von der Überlegung aus, daß uns heute Lebenden - insbesondere wohl den Schülern - das elektrische Licht eine Selbstverständlichkeit ist, an die wir kein Nachdenken mehr verschwenden. Um die Schüler aus dieser Selbstverständlichkeit aufzuschrecken, tat ich nicht mehr und nicht weniger, als zum Lichtschalter zu gehen, das Licht einzuschalten - und nach ca. 1 Minute ebenso ruhig und kommentarlos wieder auszuschalten.

Damit war das Interesse erregt und die Frage wach: „Warum tat er das?“ Gleichzeitig aber kreiste das Denken um den Gegenstand meines Tuns: das elektrische Licht !

Wir ermittelten aus Erinnerungen an Erzählungen von Eltern, Verwandten etc., daß „früher“ das elektrische Licht nur stellenweise - oder gar nicht vorhanden gewesen sein müsse, daß es „noch früher“ wohl gar kein elektrisches Licht gegeben haben müsse. Also auch das elektrische Licht „hat Geschichte“.

Nun erzählte ich den Schülern den Lebensweg Edisons. Ich gliederte sein Leben in einige Episoden auf: Edison hatte keine richtige Schulbildung, erwarb sich jedoch in zähem Fleiß sein Wissen selbst; Edison als Zeitungsjunge bei einer großen amerikanischen Eisenbahngesellschaft; das heimlich eingerichtete kleine Laboratorium, das Experimentieren, die Explosion im Eisenbahnwagen; als Telegraphist in Boston, schließlich in New York; die Gründung einer Fabrik zur Herstellung der selbsterfundene Maschinen. Höhepunkt der Erzählung ist der Versuch Edisons, die Elektrizität für die Lichterzeugung nutzbar zu machen: ich bemühe mich, ganz anschaulich zu sein, die

Primitivität der Werkstatt deutlich werden zu lassen, das bohrende Suchen des Erfinders, das Ringen mit der Materie.

Indem ich die Schüler die Depression der Beteiligten bei Rückschlägen nacherleben lasse, versuche ich, in ihnen ein Gefühl für die Schwere eines Erfinderlebens zu wecken, für das Maß an Energie, an Aufopferung um eines gesteckten Zieles willen. Aber auch der Humor kommt zu Wort: bei der Suche nach einem geeigneten Material für den Glühfaden fällt Edisons Blick auf den in pausenloser Arbeit gewachsenen Bart eines Mitarbeiters und - Edison versucht die Barthaare als Glühfadenmaterial. Solche eingestreuten Geschichtchen lockern ungemein auf, die Erzählung läßt sich danach wieder umso besser spannen. Weitere Mittel zur Auflockerung findet man darin, die Schüler nicht nur „passiv“ miterleben zu lassen, sondern sie an einer Erfindung gewissermaßen „selbst zu beteiligen“. Zwischenfragen des Lehrers wie: „warum ist dieser Versuch wohl fehlgeschlagen?“ o.ä. spannen die Schüler mit in das Geschehen ein.

Ich konnte dabei wieder einmal feststellen, daß die Quintaner über erstaunliche technische Kenntnisse verfügen. Es wurde von ihnen genau erklärt, wie es dazu komme, daß eine Glühbirne leuchte. Begriffe wie „Anode“ und „Kathode“ tauchten auf. Ich versuchte, den Schülern den Strom als einen Fluß lauter kleiner Teilchen, lauter kleiner Körper anschaulich zu machen, der sich durch den Faden der Glühbirne hindurchzwinge, Reibung und dadurch Hitze erzeuge, so daß der Faden zu glühen und zu leuchten beginne. Der Zusammenhang zwischen Reibung und Wärme wurde auf mein Geheiß erprobt, indem man mit den Handflächen kräftig auf den Tischplatten rieb.

Durch retardierende Momente spannte ich die Erzählung bis zu dem Punkt, an dem Edisons und seiner Mitarbeiter Mühen belohnt wurden: die erste gelungene Glühbirne erstrahlte in „hellem“ Licht.

Der weitere Weg der Auswertung dieser Erfindung wurde durch die folgende Szene veranschaulicht: in New York - damals einmalig auf Erden - wurde eine ganze Straße von 1284 Lampen erhellt. Die Amerikaner kamen von weit her, um das zu sehen, fuhren in ihren Wagen immer wieder die Straße hinauf und hinab und sagten voller Stolz: „Edison hat die Nacht zum Tage gemacht!“

Nun ließ ich diesen Strang meiner Erzählung ruhen - und verknotete ihn, für das Jahr 1893, mit einem anderen. Ich berichtete eine Gerichtsszene in New York: ein alter, weißhaariger Mann ist angeklagt, ohne Erlaubnis Edisons Glühbirnen herzustellen. Dieser Mann aber behauptet, die Glühbirne selbst erfunden zu haben. Er heißt - Heinrich Goebel.

Mittels kurzen Rückblendens in die Vergangenheit wurde erzählt, wer dieser Mann war: schon immer ein Bastler, voller Ideen, erfindet er zum eigenen Spaß 1854 die Glühbirne, beleuchtet das Schaufenster seines Uhrenladens damit, dann das Haus selbst. Aber immer tut er das nur aus spielerischer Freude an der Sache selbst, ihm kommt nicht der Gedanke, seine Erfindung nutzbar zu machen.

Zurück in den Gerichtssaal: der alte Goebel beweist den Richtern augenscheinlich, indem er nämlich vor ihren Augen eine Glühlampe herstellt, daß er Edison nicht bestohlen hat, sondern daß er das Recht beanspruchen darf, der erste Erfinder der Glühlampe zu sein.

Mit dieser Ehrenrettung Goebels beendete ich meine Erzählung.

Abschließend stellte ich fest, daß man heute zwar weiß: Goebel war der erste Erfinder der Glühlampe, daß man aber trotzdem Edison für den eigentlichen Erfinder hält. Ist das denn richtig ?

Die Stunde war um, mit dieser Frage gingen die Schüler nach Haus.

Die vierte Stunde

Wir erinnern uns in Form einer Wiederholung an das in der vorigen Stunde Gehörte. Die spannendsten Phasen sind den Quintanern gut im Gedächtnis geblieben, von ihnen her erschließen wir in lockerer Unterrichtsform noch einmal den Zusammenhang. Es zeigt sich wieder, daß der Quintaner anschaulichen, handlungsstarken Geschichtsunterricht braucht. Nur auf diese Weise scheint es möglich zu sein, ihn für Fragen, die über das rein Vordergründige hinausgehen, aufgeschlossen zu machen, ihn also Geschichte begreifen zu lassen. Das spannende Geschehen selbst muß ihn gewissermaßen, ohne daß er den Zwang einer Absicht spürt, zu einer Deutung des Geschehens führen.

Ich wiederhole meine am Ende vergangener Stunde gestellte Frage: „Obwohl also Heinrich Goebel der erste Erfinder der Glühlampe war, spricht man von Edison als dem Erfinder. Haltet ihr das für richtig?“ Dann überlasse ich die Schüler ihren Gedanken. Und sie denken wirklich, das sieht man.

Dann kommen ihre Äußerungen. „Es ist richtig so, denn Edison hat sein ganzes Geld für seine Erfindung geopfert!“ - „Er hat aber damit auch welches verdient!“ - „Heinrich Goebel hat seine Erfindung nicht patentieren lassen!“ (eine Erklärung des Wortes und Begriffes „Patent“ war während der Stunde erfolgt). Ich sage: „Er hätte es doch tun können.“ Darauf meint ein Schüler: „Er hat eben nicht daran gedacht. Es hat ihm halt nur Spaß gemacht!“ Ein Einwand erfolgt: „Vielleicht hat Heinrich Goebel kein Geld gehabt.“ Ich frage nur: „Und Edison?“

Die Schüler bringen nun folgendes zusammen: Edison habe sein verdientes Geld von Jugend an in Bücher und Materialien gesteckt. Er habe sein ganzes Geld geopfert, um seine Erfindungen ermöglichen zu können. Er habe allen Menschen mit seiner Erfindung etwas „schenken“ wollen. Goebel sei zwar der erste Erfinder der Glühbirne, aber er habe seine Erfindung „nur zu seinem Spaß gemacht“, er wollte den Menschen nichts schenken, deshalb sei es richtig, Edison den eigentlichen Erfinder der Glühlampe zu nennen.

Ich sage zu den Quintanern: „Beides, was ihr gehört habt, gehört doch zur Geschichte. Warum spricht man nun aber mehr von Edison als von Goebel?“ Eine erste Äußerung besagt: die Geschichte von Edison sei „fröhlicher“, die von Goebel „trauriger“. In dieser Äußerung wird ein erster Ansatz einer selbständigen Wertung sichtbar, aber noch ganz von der unmittelbaren Wirkung her vorgenommen, welche das Anhören beider Geschichten beim Schüler auslöste.

Trotzdem ist etwas Richtiges erfüllt.

Aber dann stößt ein Schüler weiter vor: die Geschichte Edisons sei „wichtiger“. Warum wird das denn sagen können?

Ein anderer Schüler äußert sich so: Edison habe den Menschen etwas Nützliches geben wollen.

Was ist erreicht worden? Zum ersten, so meine ich, haben die Schüler eine anschauliche Vorstellung davon bekommen, was es bedeutet, sich einer Sache ganz zu verschreiben: die Zähigkeit, Beharrlichkeit, das persönliche Opfer. Zum zweiten: es scheint ihnen einsichtig geworden zu sein, daß es geschichtliche Ereignisse verschiedenen Wertes gibt. Der Wert wurde vom Dienst an der Menschheit her bestimmt. Damit aber ist die Kategorie des „Sozialen“ angeklungen. Damit verbunden dürfte eine erste Einsicht in den Unterschied zwischen geschichtlich „Wichtigem“ und weniger Wichtigem erfolgt sein. Ferner sind die Schüler auf die Erkenntnis vorbereitet worden, daß die Technik nicht von selbst entsteht, daß nicht s i e es ist, die Geschichte hat, sondern daß sie zur Geschichte des M e n s c h e n gehört, in seiner Verantwortung steht, weil e r es ist, der s i e m a c h t .

Ich stoße in dieser Richtung weiter vor, erinnere die Schüler an den Ausspruch eines ihrer Klassenkameraden: „Einer von euch hat neulich gesagt, A u t o s hätten eine Geschichte. In der vergangenen Stunde hat dann ein anderer gemeint, auch der elektrische Strom habe eine Geschichte. Sagt mal - stimmt das denn eigentlich?“

Betretenes Schweigen breitet sich aus. Eine Art von Hilflosigkeit ist zu bemerken - der Sinn meiner Frage ist offensichtlich nicht begriffen.

Ich lasse die Schüler ruhig weiter nachdenken, an meiner Frage herumtasten - aber es zündet nichts. Ich habe das Gefühl, ich müßte hier nachfassen. Ich weise mit einer Kopfbewegung zum Fenster - draußen stehen ja jeden Tag Autos - und sage: „Schaut euch die Autos da draußen an, dieses einzelne Auto dort: da steht es, vollkommen still und ruhig. Kann man denn da sagen, daß Autos eine Geschichte haben?“

Diesmal geht's. Nach einem kurzen, gleichsam ruckhaften Überlegen kommen bei mehreren Schülern die Finger hoch. Da bin ich gespannt. Die erste Äußerung besagt: Ja ! - denn die Autos sind immer anders geworden, haben sich verändert, die Motorkutschen sahen ja ganz anders aus als die Autos von heute, w a r e n auch anders.

Ich spüre Enttäuschung, aber ich will noch nicht aufgeben, da ich annehmen darf, die Erkenntnis sei vorbereitet, liege dicht unter der Bewußtseinschwelle. Der Schritt über

diese hinweg ist das Problem. Ich greife auf Edison zurück und sage nur: „Die Glühbirne ist also von selbst gekommen.“

Ein ruckhaftes Aufmerken ist die Reaktion - und dann ist es geschafft: „Nein, die Menschen haben Geschichte, denn ohne die Menschen wären ja die Autos gar nicht da, auch die Glühlampen nicht!“

Wir erinnern uns nun gemeinsam, daß zu jeder Erfindung ein Mensch nötig gewesen sei, der sie machte. Ohne das Denken, Forschen und Probieren der Menschen gäbe es alles das nicht, was wir heute benutzen: die Fahrzeuge, das elektrische Licht.

Für mich muß ich allerdings festhalten, daß diese befreiende Antwort von dem wahrscheinlich intelligentesten Schüler der Klasse kam, und daß wahrscheinlich nur zwei oder drei weitere Schüler eine ähnliche Antwort hätten geben können. Von hier stellt sich die Frage: Habe ich die Quintaner überfordert ?

Ich glaube das trotz einiger Bedenken nicht: denn es waren letztlich die Quintaner, die - wenn auch mit Anstößen seitens des Lehrers - jene Antworten fanden. Kann man, soll man auf solche anleitenden Hilfen verzichten ? Ich bin überzeugt: nein ! Denn ohne Fordern würde man das Fortschreiten in der Erkenntnis sich selbst überlassen - aber erstens hat man nicht die Zeit dazu, und zweitens hätte man keinerlei Kontrolle, zu welchem Ziel und Ergebnis dieses sich selbst überlassene Erkennen gelangte.

Von daher gesehen haben auch die berühmten „Zugpferde“ einer Klasse ihre Bedeutung. Es ist durchaus ein anderes, ob der Lehrer eine Antwort gibt oder ob sie von einem Mitglied der Klasse gefunden wird, und sei es auch von einem Schüler, der den anderen geistig überlegen ist. In einer Quinta ist die eigene Begabungsart den einzelnen Schülern noch nicht so weit bewußt geworden, daß sie sich leistungsmäßig darauf zurückzögen. Das Beispiel eines Kameraden, gleichgültig in welchem Fach, zieht noch - man möchte es ihm möglichst gleichtun.

Zudem ist es für die Schüler, wenn einer von ihnen - stellvertretend für sie alle - erst einmal den „Sprung nach vorn“ getan hat, nicht mehr so schwierig, sich die nun im Raume stehende Erkenntnis anzueignen. Der Lehrer wird hierbei allerdings helfen müssen, indem er die Schüler veranlaßt, sich zu der neuen Erkenntnis zu äußern, sie gedanklich zu

umkreisen und sich an ihr zu versuchen, bis er die relative Gewißheit hat, daß dieser Erkenntnisinhalt von den meisten Schülern verstanden ist. Das erfordert Einhalten und Verweilen - also Zeit. Jedoch - die derart aufgewendete Zeit wird sich im Hinblick auf die weiteren Erkenntnisschritte des Unterrichts lohnen.

Den Rest der Stunde verwendete ich für eine Zusammenfassung der in den vergangenen Stunden berührten Ereignisse. Ich beabsichtigte damit, den mit den Ereignissen gegebenen Zeitraum vom Jahre 1961 an - rückschreitend zu gliedern und damit für das Verständnis faßbarer zu machen. Das konnte in dieser Stunde nur vorbereitend und in ganz grober Weise geschehen, gleichsam holzschnittartig.

Ich forderte die Quintaner auf, alle Ereignisse, die ihnen im Gedächtnis geblieben waren, zu nennen, auch diejenigen aus ihrer „persönlichen“ Geschichte. Hinsichtlich letzterer einigten wir uns jedoch darauf, nur solche Ereignisse zu benennen, welche sie alle erlebt hatten, bzw. solche, die für die Menschheit „wichtig“ gewesen wären,

Damit wurde versucht, den Zeitraum ihrer „persönlichen“ Geschichte in einen größeren Zeitraum einzuordnen, ihnen damit bedeutend, daß sie selber nicht außerhalb der Geschichte stünden, sondern in ihr.

Die Schüler waren eifrig: galt es doch „Wissen“ zu beweisen. Das klingt zwar etwas schönrednerisch und idealisierend, und freilich gab es - wie in den vorigen Stunden auch schon - einige, die sich zurückhielten, sei es aus individuell bedingter Konzentrationsschwäche, aus Arbeitsunwilligkeit oder aus schwachem Interesse an der Geschichte selbst, vielleicht auch, weil i c h sie nicht in der rechten Weise „anspruch“. Bei einer Klassenfrequenz von 42 Schülern sollte jedoch erst einmal das Wundermittel gefunden werden, welches verbürgt, alle Schüler einer normalen Klasse gleichmäßig zu aktivieren.

Aufs Ganze gesehen jedoch stimmte es, wenn ich sagte: die Schüler waren eifrig. Sie nannten mir Ereignisse und Geschehnisse - viele hatten sich sogar die jeweiligen Jahreszahlen gemerkt - die ich nun vor ihren Augen an der Tafel chronologisch einordnete. Die Schüler schrieben das an der Tafel Erscheinende gleichzeitig in ihre Hefte ein, die zu diesem Zwecke sich zu besorgen ich sie veranlaßt hatte.

Zugleich wurde sich darin geübt, bei der Nennung von Ereignissen nur das Wichtigste - und d a s knapp zu sagen. Wir überlegten gemeinsam, daß das Notierte nur ein Anhaltspunkt für unser Gedächtnis sein solle, um sich an das Ganze wieder zu erinnern.

Der durch die notierten Ereignisse markierte Zeitraum reichte von 1961 bis zum Jahre 1847 - dem Geburtsjahre Edisons - zurück. Die Schüler erinnerten sich dieses Datums, und ich nahm es auf: konnte es doch vorerst dazu dienen, unsere Markierungen möglichst weit in die geschichtliche Vergangenheit vorzuschieben. Zwischen den beiden zeitlichen Eckdaten lagen schließlich der Weltraumflug Gagarins (1961); die Olympischen Spiele, die Aufnahme in die Musterschule (1960); der Ungarn-Aufstand - durch den anwesenden kleinen Ungarn erinnert - (1956); das eigene Geburtsjahr (1950/49); der 2. Weltkrieg (1945 - 1939); die Geburtsjahre der Eltern; der 1. Weltkrieg (1914 - 1918); die Geburtsjahre der Großeltern wurden vorerst ausgelassen, da sie von den meisten Schülern nicht gewußt wurden; Heinrich Goebel vor Gericht (1893); das erste Auto (1886); die erste beleuchtete Straße (New York 1882); Edison, Erfinder der Glühlampe (1879); Goebel erfindet die Glühlampe (1854); Geburt Edisons (1847).

Diese Daten wurden selbstverständlich u n t e r e i n a n d e r geschrieben. Wir hatten uns geeinigt bei Edison „Erfinder der Glühlampe“, bei Goebel jedoch „erfindet...“ zu schreiben, um den Unterschied anzudeuten, der zwischen den beiden zu machen sei.

Ich hatte darauf geachtet, daß nur solche Daten aufgenommen wurden, mit denen die Schüler auf irgendeine Weise eigene Vorstellungen verbanden. Zur freiwilligen Hausaufgabe - die Jungen hatten von selbst danach verlangt - wurde gemacht, diese im Unterricht erstellte Tabelle um Ereignisse in ihrem eigenen Leben zu ergänzen.

Die fünfte Stunde

Die Schüler drängten zum Vorlesen ihrer zu Haus ergänzten Tabellen. Das nahm ich als ein gutes Zeichen, zeigte es doch prinzipielles Interesse. Ich beschloß deshalb, einige Minuten dafür zu opfern - und gab insbesondere solchen Schülern Raum, die sonst wenig gesagt hatten, zog auch einige von denen heran, die sich nicht meldeten. Das Vorgetragene unterschied sich nach Fleiß und Interesse. Schließlich traf ich auf einen

Schüler, der weit mehr getan hatte als die anderen - und als er sollte: er hatte beispielsweise eine Fülle von Daten aus Edisons Leben hinzugefügt, Da hieß es dann u.a.: Erfindung des Films, dazu die Jahreszahl.

Hier sprach das Lexikon. Wie sollte ich reagieren? Ich lobte den Schüler erst einmal wegen seines Fleißes. Man muß sich hüten - das hatte ich an Kleinigkeiten bereits erfahren - die Schüler dort einfach zurückzuweisen, wo es um freiwillig erbrachte Leistungen geht. Ein solches Verhalten kann den Unterricht des Wertvollsten berauben, das er braucht: des Interesses und der Arbeitswilligkeit des Schülers. Andererseits ging es nicht an, daß unverständene Dinge, mit denen sich keine anschaulich gewußten Vorstellungen verbanden, einfach mitgeschleppt wurden. Um dem Schüler diese Problematik einsichtig zu machen, forderte ich ihn ganz ruhig auf, uns allen doch - denn er sei ja der Fachmann - etwas von der Erfindung des Films durch Edison zu erzählen: wie dieser dazu gekommen sei etc., etc.

Da stand er, betroffen, errötete, zuckte die Schultern und sagte ehrlich: das wisse er nicht.

Meine Aufforderung an die Klasse: Was müssen wir hierzu sagen? Das Ergebnis gemeinsamen Nachdenkens - mit meiner Hilfe: In Büchern etwas nachzulesen ist lobenswert; man sollte es immer tun. Aber - w e n n man es tut, dann so, daß man über die Sache am Ende mehr weiß als nur das Datum und was an ihm geschah. In unserer Zeittafel sollten nur diejenigen Ereignisse stehen, von denen wir wirklich etwas wüßten.

Der Schüler zeigte sich - erfreulicherweise - nicht beleidigt. Er sah den ihm erteilten Rat als berechtigt ein. Dieser Hinweis war nötig, um nicht das lexikalische Wissen zu fördern und großzuziehen. Das sog. Faktenwissen allein sollte nicht herrschend werden.

Ich ging nun zum eigentlichen Thema der Stunde über: mittels eines vorbereiteten Projektors (zwei ganze, dazu veraltete Apparate besitzt die Schule und wie schwer war es gewesen, wenigstens an einen von ihnen heranzukommen, da die Kunsterzieher und die Biologen, verständlicherweise, mit Argusaugen darüber wachten!) - mit ihm also warf ich ein Bild an die Wand (ich hatte mir einige Bilder aus dem Historischen Museum in Frankfurt am Main ausgeliehen): der Roßmarkt um 1890.

Nach einer kurzen Weile des Schauens - ohne einen Kommentar meinerseits - war der Großteil der Schüler „im Bilde“. Ich ließ sie in lockerer Form sagen, was zu sehen sei. Die Einzelheiten interessierten: Schienen auf der Straße, eine Straßenbahn darauf, aber - ein Pferd davor. Damit war klar, daß es ein Bild aus früherer Zeit sein müsse.

Ich forderte die Schüler auf, anderes und mehr zu suchen, was in unseren Tagen nicht mehr zu sehen sei. Die Schülerantworten: der Wagen ist offen; Gaslaternen an den Straßenseiten; die Menschen seien anders angezogen, „so altertümlich“.

Es tauchte die Frage nach der Zeit auf. Ich nenne die Jahreszahl, füge auch hinzu, woher ich das Bild habe. Das macht Eindruck: das Bild ist „echt“. Ein Schüler kommt so ganz nebenher darauf, daß man also damals schon photographiert habe.

Ich lenke die Aufmerksamkeit auf die Gebäude. Man sieht - zuerst ganz allgemein - das „Andere“, was man auch mit „Alter“ bezeichnet. Das genügt mir nicht. Man findet, die Häuser seien sehr verziert, so wie man das heute, nicht an allen, aber noch an einigen sehen könne. Ich greife den Bezug zur Gegenwart auf: „Warum nur an einigen?“ Weil die anderen im Kriege zerbombt worden seien.

Wir finden heraus, daß man den Zierat als einen Schmuck der Häuser ansehen müsse; daß solche Bauweise sicher sehr teuer gewesen sein müsse. Im Hinblick auf die Kleidung der Menschen fallen die übergroßen Hüte der Frauen auf.

Bildwechsel: das Hauptportal des Frankfurter Hauptbahnhofes, etwa ums Jahr 1889. Davor: Empfang einer fürstlichen Persönlichkeit - einige Männer in Galauniformen, eine Menschenmenge als Zuschauer. (Das Bild stammt ebenfalls aus dem Historischen Museum.)

Die Schüler finden heraus: es sei der Hauptbahnhof, es müsse ihn also damals schon gegeben haben. Ich erwähne das Baujahr 1888, erzähle ihnen, was der damalige deutsche Kaiser bei einem Besuche in Frankfurt gesagt haben soll: „So etwas können sich nur die Frankfurter leisten“. Warum er das wohl gesagt habe? Vielleicht haben die Frankfurter viel Geld gehabt, so wird vermutet. Ich male den Schülern ein Bild von Frankfurt in jener Zeit: reiche Kaufleute, Händler - 3 8 0 Millionäre !

Die Vorstellung, es habe damals nur wohlhabende Leute gegeben - sie würde von der gerade in jener Zeit so akuten sozialen Frage wegführen. Im weiteren Verlauf der Stunde wird darauf noch einzugehen sein.

Wir schauen uns die Kleidung der Menschen noch einmal an: lange Röcke, große Hüte, Spitzen, Verzierungen, Federn.

Bildwechsel: zwei Damen und ein Herr in der Mode von 1890 (farbig). Die schon vorher gemachten Beobachtungen werden vertieft, Ich frage die Schüler, ob sie solche Kleider anziehen möchten. Einer meint, das müsse beim Laufen doch hinderlich sein. Ein anderer: die Röcke fegten doch über die Straße. Vielleicht sei man nicht so viel gelaufen, mutmaßt ein dritter.

Ich erzähle, daß die Männer damals in steifen Kragen, Hüten und Pelzmänteln ihren Berufen nachgegangen seien: der Arzt, der Rechtsanwalt, der Beamte, der Kaufmann. Handschuhe wurden nur zu Hause abgelegt. Vor frischer Luft und Sonne habe man sich gefürchtet, deshalb die großen Hüte der Frauen.

Und da kommt eine ausgezeichnete Schüleräußerung: „Wie haben es denn die Frauen gemacht, wenn sie Washtag hatten?“ Ich gebe diese Frage an die Klasse zurück. Dann kommt die Vermutung: es habe sicherlich Menschen gegeben, welche die Wäsche für die anderen gewaschen hätten, d i e hätten dann bestimmt keine Handschuhe angehabt !

Damit sind wir bei der sozialen Frage jener Zeit. Es genügt mir für diese Stunde, daß sie angeklungen ist. Für den weiteren Geschichtsunterricht hätte man hieran einen Ansatzpunkt, beispielsweise für den Weberaufstand.

Es folgt nun noch eine Fülle weiterer Überlegungen.

Für den Lehrer stellt sich die Frage, ob er bei der diese Altersstufe kennzeichnenden Sammelhaltung im Umgang mit Gegenständen darauf verzichten sollte, eine kausale Verknüpfung der Fakten - im Sinne des Ursache-Wirkung-Verhältnisses - zu versuchen. Heinrich Roth hat in seinem bereits öfter zitierten Buch an Beispielen gezeigt, daß sich schon bei Zehnjährigen Erklärungsversuche geschichtlichen Geschehens mittels

der Verknüpfung von Fakten beobachten lassen, wenn auch die allgemein auftretende Art der Verknüpfung noch die „wenn - dann“-Beziehung sei.

Ich glaube die Erfahrung gemacht zu haben, daß man nur eines nicht dürfe: die Verknüpfung der Fakten auf abstrakte Weise selbst zu vollziehen und das dabei Herausgekommene den Quintanern als „fertiges Ergebnis“ aufzudrängen: so etwas wird sofort wieder vergessen. Der Zugang des Vorkursschülers zum Verständnis für Zusammenhänge wird nur über den Schüler selbst erreicht: er muß auf Grund seiner gegenständlichen Beobachtungen die Zusammenhänge selbst finden. Freilich: der Lehrer wird ihm dabei Hilfestellung leisten, wird ihn davor zu bewahren versuchen, in die Irre zu gehen, wird nichts erzwingen, wenn ihm vom Verständnis des Schülers her nichts entgegenkommt.

Wichtig für einen Unterrichts-„Erfolg“ bleibt immer auch die Stoffauswahl, die Art der Anschauungsmittel etc. Insbesondere solche, die sich dafür eignen, in eine lebendige Situation, in eine Szene verwandelt zu werden, sind die dem Vorkursschüler angemessenen. Das Lebendige, Anschauliche, Konkrete und Spannende prägt sich ein. Sobald aber das erreicht ist, hat man den Schüler auch meistens in die Lage versetzt, Beziehungen zu sehen und - auch häufig richtig zu deuten.

Als Beispiel das Modebild einer Dame um 1890: setzt es der Lehrer um in Bewegung, d.h. schildert er diese Dame beim Gang über eine der damaligen Straßen, wie sie elegant die langen Röcke rafft - so wird dem normal begabten Schüler - sobald er sich dieses bewegten Bildes wieder erinnert - assoziativ einfallen: lange Röcke - Raffen - Straße - Pferdebahn o.ä. - aha! also nicht nur ein Ausdruck vornehmer Haltung, sondern auch Notwendigkeit. Und er wird eine Vorstellung davon haben: so sah es also in einer größeren Stadt um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert aus. (Man vergleiche hierzu die Äußerung des einen zitierten Schülers hinsichtlich des Waschtages !)

Ich hatte erreicht: eine Veranschaulichung der äußeren Lebensweise in Frankfurt (in Deutschland?) um 1890, ein Kolorit. Die Schüler hatten sogar ohne Schwierigkeiten den Zusammenhang zwischen Mode und Bauweise gesehen, was einem Beobachten des „Zeitstils“ sehr nahekam.)

Nun stellte ich in dieses Kolorit etwas hinein, was die Verbindung zwischen der 3. und der 4. Stunde u n d der heutigen herstellte: die Internationale Elektrotechnische Ausstellung von 1891 in Frankfurt am Main.

Ich skizziere den dabei eingeschlagenen Weg: Ich projiziere noch einmal ein Bild Edisons an die Wand: Glühbirnen gibt es nun, jeder, der das Geld dafür hat, kann sie sich kaufen, aber - l e u c h t e n sie deshalb schon? Die Glühbirnen brauchen Strom. Den kann man aus Akkumulatoren entnehmen oder von Elektrizitätswerken beziehen. In solchen Werken benötigt man Maschinen, die müssen angetrieben werden durch aus der Kohle gewonnene Energie oder durch Wasserkraft. H a t man in allen Städten bzw. an allen Orten Kohle und Kohleverarbeitung oder Wasserkraft? Man müßte also den Strom von zu seiner Erzeugung geeigneten Orten an solche schaffen, die für die Stromerzeugung ungeeignet sind. Aber - w i e ?

Diese Phase der Stunde sieht in der Raffung „dürrer“ aus, als sie das im Unterricht war: die Schüler folgerten ausgezeichnet. Natürlich wird man sich hüten müssen, solche folgernden Phasen des Unterrichts zeitlich zu überdehnen.

Nun setzte ich mit der Erzählung ein: der Berliner Ingenieur Emil Rathenau beschäftigte sich mit der Frage der Stromübertragung. (Beim Namen Rathenau kam übrigens die Verbindung zum Rathenau-Platz in Frankfurt zustande.)

Im Jahre 1891 - wir wissen ja, wie es zu jener Zeit hier aussah - habe in Frankfurt eine große Ausstellung stattgefunden. Berühmte Ingenieure aus aller Welt haben die modernsten elektrischen Geräte vorführen wollen. Rathenau habe am Neckar ein Kraftwerk gebaut, von dem er den Strom durch ein Kabel bis zum Ausstellungsgelände leitete.

Ich zeigte eine Ballonaufnahme von der Ausstellung, das Stadtpanorama ist darauf zu erkennen: Dom, Paulskirche, Nikolai-Kirche, Dreikönigskirche. Aus der Konstellation dieser Türme erschließen wir ungefähr den Ort der Ausstellung. Und außerdem: sie kann nur dort gestanden haben, wo zu dieser Zeit unbebauter Raum war.

Ich projiziere einen Stadtplan von 1890 an die Wand. Rote Flächen bedeuten Häuser, weiß gezeichnete bedeuten freies Gelände. Die Schüler entdecken viel Weiß vor und

hinter dem Hauptbahnhof - und zeigen sich verwundert, daß man den Hauptbahnhof so „weit draußen“ gebaut hätte. Ich zeige nochmals die Ballonaufnahme. Die Schüler tippen für das Ausstellungsgelände auf einen Raum in der Umgebung des Bahnhofs.

Ich beende den wahrhaft weitgespannten Bogen: weise nochmals auf Edison, dann aber auf Rathenaus Bedeutung für uns alle hin - wenn wir heute so ganz selbstverständlich den Lichtschalter andrehen, dann sollten wir dieser Männer gedenken.

Es wird jedem aufgefallen sein, daß an dieser Stunde etwas nicht stimmt. Es stimmte tatsächlich etwas nicht - ich mußte mich bei kontrollierenden Wiederholungsfragen davon überzeugen lassen: die Stunde war „randgefüllt“ gewesen. Ich hatte zuviel gewollt. Zwar hatten sich die Schüler während des Unterrichts als durchaus „bei der Sache“ gezeigt, waren durchaus interessiert etc. Aber - ich war hart an die Grenze ihrer Aufnahmefähigkeit gegangen: noch ein wenig mehr, und die Schüler hätten gegähnt. Nicht aus prinzipiellem Desinteresse an der Sache, sondern aus einem natürlichen Schutzbedürfnis ihrer gesamten Konstitution.

Die Lehre für mich aus der Nachbereitung: man sollte Schüler niemals „überfüttern“. Quintaner sind zwar gegenstandshungrig und vertragen eine ganze Menge. Wenn sie jedoch dazu noch viele Zusammenhänge sehen und knüpfen sollen, so geht das an die Grenze ihrer Kapazität. Man sollte sich durch Anzeichen eines „immer noch“ vorhandenen Interesses nicht täuschen lassen: zwar wird punktuell noch mitgearbeitet, aber die Summe aller Einzelheiten wird nicht verarbeitet. Ein tieferes Einprägen des Stoffes beim Schüler dieser Altersstufe - so robust er erscheinen mag - ist nur möglich, wenn man auf eine Spannung des Unterrichts immer wieder eine Phase der Entspannung folgen läßt. Wo sich in zu kurzen Zeitabfolgen zu viel übereinanderlegt, wird das jeweils Darunterliegende rasch wieder ausgewischt, gewinnt im Gedächtnis keine scharfen Konturen. Übrig bleibt schließlich - ein formloser Klumpen, mit dem der Schüler - wenn überhaupt - wenig oder nichts anzufangen weiß.

Die sechste Stunde

Mit Rücksicht auf die vorangegangene Stunde hatte ich für diesmal etwas ganz anderes vorbereitet. Ich wollte, bevor ich den Schülern wieder einen geschichtlichen Stoff

vorstellte, einige Tage hingehen lassen in der Hoffnung, es möge sich von der vergangenen Unterrichtsstunde doch noch etwas in ihnen abklären und setzen.

Mein Vorhaben war zu versuchen, die Vorstellung der Schüler vom geschichtlichen **Z e i t r a u m** durch eine vertiefende Veranschaulichung zu festigen.

Anschauungsmittel: das **Z e i t b a n d**¹⁰³⁾. D.i. z.B. ein Papierstreifen mit Stricheinteilung, und zwar nach folgendem Schema: für je ein Jahr wird je ein Millimeter aufgetragen, für 10 Jahre also 1 Zentimeter (stark markiert), für 100 Jahre demzufolge 10 cm (stärker und dazu rot markiert), für 1000 Jahre 1 Meter (stärkste rote Markierung). Die Jahrzehnte, Jahrhunderte und Jahrtausende werden zusätzlich mit **Z a h l e n** , und zwar in gesteigerten Größen versehen.

Ob ein größerer oder kleinerer Maßstab zu wählen ist - das wird sich jeweils nach dem vorgesehenen Ziel des Unterrichts, aber auch nach der Größe des Klassenzimmers richten.

Das von mir angefertigte Band hatte eine Gesamtlänge von ca. 4,60 Metern und eine Breite von 6 Zentimetern. Bei der zu wählenden Längen : Breiten-Proportion wird man jeweils bedenken müssen, welche Wirkung man mit dem Band erzielen will: ist die Breite im Verhältnis zur Länge zu groß gewählt, so wird das ausgerollte Band kürzer erscheinen. Freilich ist ein Breiten-Minimum insofern vorgeschrieben, als die Eintragungen auf dem Bande groß genug sein müssen, um von den Schülern auf den hinteren Plätzen noch gut erkannt zu werden.

Das beabsichtigte Ziel: in den Schülern sollte mittels dieses Bandes die zeit-räumliche Vorstellung vertieft und gefestigt werden. Die Fläche des Bandes gibt eine räumliche Anschauung, die mittels der auf ihr eingetragenen Markierungen - welche Zeitabschnitte bedeuten - zur zeit-räumlichen Anschauung verknüpft wird.

Man wird den Schülern zuvor einige erklärende Worte sagen müssen. Als brauchbar hat es sich herausgestellt, wenn an der Tafel der für das Band gewählte Maßstab angeschrieben steht, also z.B. 1 mm = 1 Jahr etc. Dieser Tafelanschrieb kann zu Beginn der Stunde durch einen Flügel der üblich gewordenen dreiteiligen Tafel noch verdeckt

gehalten werden, so daß die Schüler vom Anschrieb nicht abgelenkt werden, bis er gebraucht wird.

Es empfiehlt sich weiter, einige ausgewählte Daten aus der Geschichte ebenfalls vorher an die Tafel zu schreiben: kurze, jeweils durch ein Stichwort charakterisierte Angaben, dazu die geschichtlichen Jahreszahlen. Diese Daten können, sollten Nennungen seitens der Schüler spärlich sein, für Eintragungen ins Zeitband benutzt werden.

Die Vorführung eines solchen Zeitbandes als Thema einer Unterrichtsstunde: das erscheint auf den ersten Blick als eine trockene, rein formale Angelegenheit. Es kommt jedoch darauf an, wie man ein solches „Mittel“ einsetzt. Es ist weiterhin nötig, daß man wenigstens eine geographische Deutschlandkarte - möglichst großen Maßstabs - in der Klasse aufhängt, eine zweite Karte - von Europa - sollte bereitstehen.

Interessant war es nun, in der Stunde die Reaktionen der Quintaner zu beobachten: nach kurzen, einführenden Worten begann ich - vor der Klasse stehend - das Band langsam zu entrollen - dabei wurde das äußerste rechte Ende, das die Jahreszahl 1961 trug, frei. Ich entrollte das Band vorerst bis zur Markierung 1900. Inzwischen war auch der an die Tafel geschriebene Maßstab sichtbar gemacht worden. Die Schüler, aufgefordert, sich zu dem, was sie sahen, zu äußern, hatten sehr rasch heraus, was dieses entrollte Stück Band bedeuten sollte. Ich ließ den aufgedeckten „Zeit-Raum“ mit Anschauung füllen, indem ich die von den Schülern gewußten geschichtlichen Ereignisse nennen und jeweils an der entsprechenden Markierung des Bandes zeigen ließ.

Den Zeitraum des bisherigen eigenen Lebens der Quintaner fanden wir als ein 11mm langes Bandstück an dessen äußerstem Ende. Um dieses relativ kurze, aber - da das eigene Leben bedeutend - wichtige Stück des Bandes nie aus den Augen zu verlieren, wurde es mittels eines roten Stiftes eingerahmt und kräftig schraffiert. So war und blieb es gut sichtbar: der Zeitraum des eigenen Lebens als solcher und in seinem Verhältnis zu einem größeren Zeitraum stand sichtbar „vor Augen“.

Ich ließ nun einen Schüler nach vorn kommen und das Band am entrollten Ende halten - er hatte damit die Zeit seines eigenen Lebens „in der Hand“. Selbst aber rollte ich die bislang verborgene Vergangenheit weiter auf bis zur Markierung 1800. Auch bis hierhin

bewegten wir uns noch in einem durch einige Daten bekannten Zeitraum: rasch wurden sie genannt und gezeigt. Die Kenntnisse reichten bis zur Geburt Edisons, 1847.

Wieder forderte ich die Schüler auf, die Relation zwischen dem Zeitraum der nun aufgedeckten 161 Jahre und dem des eigenen Lebens (11 Jahre) zu „sehen“. Stück um Stück wurde so die Vergangenheit „entrollt“. Schließlich lag die Wende der Zeiten offen. Ich hatte sie durch eine große rote „0“ gekennzeichnet, von der aus zwei rote Pfeile in entgegengesetzte Richtungen wiesen. Dazu erbrachten die Schüler auf Anhieb das passende Ereignis die Geburt Jesu.

Einer will wissen, warum man denn an dieser Stelle von einer „Zeiten-Wende“ spricht.

Nun ist es ja in der Tat so, daß die Bedeutung dieses Datums eine „Setzung“ ist. Der Fluß der Zeit selbst geht ungebrochen durch es hindurch - und fließt, aus der Vergangenheit kommend, ungerührt auf die Gegenwart her und in die Zukunft weiter. So erscheint es jedenfalls dem sachlichen Verstande des Historikers. Die Gewißheit im Glauben, daß die Geburt Christi als zeitliche Erscheinung Gottes alle zukünftige Zeit qualitativ ändere, ist für ihn eigentlich von nachrangiger Bedeutung. Jedoch - auch die Geschichtsschreibung hält, in weiten Teilen der Erde, auch heute noch an dieser Zeiteinteilung fest, und - eine Schülerfrage heischt nach einer Antwort.

Ich gebe diese Frage zuerst einmal an die Klasse zurück. Wir kommen gemeinsam zu dem Schluß: die Geburt Christi sei vielen Menschen als so wichtig erschienen, daß sie diesen Tag „0“ als den Beginn einer „neuen“ Zeit ansahen und von ihm an die Zeit von neuem zu zählen begannen. Ein Schüler meint, es sei ja Gottes Sohn gewesen, der an diesem Tage auf die Erde gekommen sei, und d a s sei doch etwas Einmaliges.

Auf diesem Erklärungsstande muß das Problem jedoch verlassen werden, denn alles Weitere überstiege die Kapazität der Quintaner. Aber - man sollte die Rechnung nie ohne den Wirt machen! Als wir von der Bedeutung der sog. Zeitenwende für die „Menschen“ gesprochen hatten, waren wie gewohnt „christliche“ Menschen gemeint gewesen. Nun meldete sich ein Schüler jüdischen Glaubens, der mit seinen Eltern vor wenigen Jahren aus Israel gekommen war. Er sagte ganz schlicht und ruhig: „W i r rechnen die Zeit aber anders, nämlich bei u n s fängt die Zeit (!) schon 5000 Jahre v o r Jesu (er sagte ganz selbstverständlich „Jesu“) Geburt an.“

Derartiges hatte ich vorher nicht bedacht. Der Ton, in dem diese Feststellung erfolgte, war sachlich, ganz und gar der einer Mitteilung, einer Information - und ohne auch nur eine Spur von Verletztsein wegen unserer vorher so selbstverständlich und gedankenlos vorgenommenen Gleichsetzung von Menschen und Christen. Zugleich aber schwang etwas darin mit vom tradierten Stolz eines uralten geschichtlichen Volkes.

Ich nahm diese Äußerung bestätigend auf, und auch bei allen Schülern war nichts von Widerspruch zu verspüren, was für mich besonders erfreulich war. Ich brauchte diesbezüglich nicht einzugreifen, die Atmosphäre war menschlich sachlich und sauber. Um jedoch die aufgetretene Problematik einer Zeitenrechnung jedem späteren Entweder-Oder zwischen nur zwei möglichen Standpunkten von vornherein zu entziehen, griff ich zu: ich forderte einen der beiden türkischen Jungen auf, uns zu sagen, wie denn die Mohammedaner „i h r e“ Zeit rechneten.

Daran knüpfte ich die Bemerkung, daß Gott in vielen Gestalten unter den Menschen erscheinen könne. Er wäre ja nicht Gott, wenn er das nicht könnte. Um jedoch nicht in einer solchen „Relativierung“ zu verbleiben - wo bliebe da noch ein berechtigter Grund, „unsere“ Zeitenrechnung mit der Geburt Christi beginnen zu lassen - fügte ich hinzu: da wir hier in einem Lande lebten, das hauptsächlich von Christen bewohnt wird, sei es eben üblich, die Zeitenrechnung mit seiner Geburt beginnen zu lassen.

Mit dieser Aussage schienen alle Schüler zufriedengestellt.

Auch mit solchen Situationen muß man in einer heutigen Quinta rechnen, zumal in einer Großstadtschule. Und - ich persönlich bekenne: eine solche Weite im Geiste tut wohl - ohne sich deshalb aus geschichtlichen Bindungen in einen Raum völliger Indifferenz auflösen zu müssen.

Unser Zeitband wurde weiter entrollt. Meter um Meter, Jahrtausend um Jahrtausend. Die formale Angelegenheit kann zum anschaulichen Erlebnis werden. Hierfür nicht unwichtig ist, daß immer wieder die Relation zwischen der Dauer des eigenen Lebens und der „Länge“ der Geschichte erinnert wird.

Dieses - am Mittel der Anschauung zu erreichende - „Einsehen“ wird zum Erlebnis der eigenen Winzigkeit am äußersten Ende einer langen Geschichte. Zugleich aber stellt dieses äußerste Ende die Frage: Wie soll es weitergehen ?

Leicht kann man den Schülern klarmachen, daß s i e es sind, von denen es abhängt, ob sich das Band auch in der noch offenen Richtung fortsetzen werde. S i e sind der Ansatzpunkt für das weitere Wachsen des Bandes in die Zukunft.

Als das von mir mitgebrachte Band entrollt war, befanden wir uns beim Jahre 3000 vor Christus. Die Breite des Klassenzimmers reichte dafür gerade noch aus. Und wieder wurde die Relation gesehen. Die Wirkung davon bei den Schülern drückte sich in einem spontanen, echt staunenden „O o h“ aus. Darin lag für den aufmerksam lauschenden Lehrer vieles. Er wußte, hier war „etwas angekommen“ - und zwar im innersten Kerne der Jungen.

Doch genug davon. Als problematisch erscheint es, Zeiträume, wenn auch nur symbolisch, als „leeren Raum“ zu entrollen, in dem die Anschauung des Schülers - mangels Kenntnis geschichtlicher Ereignisse - keinen Haltepunkt findet. Aber - auch das konnte ich hierbei erfahren - die Schüler bringen schon immer einiges mit, was zwar meistens noch nebulos ist, sich aber vorläufig doch ergreifen läßt, um der Vorstellung hie und da einen Ansatzpunkt im sonst Leeren zu schaffen. „Wo ist das Mittelalter ? - Wann haben die Römer gelebt ?“ etc. Die Griechen, die Ägypter tauchen bei ihnen auf.

Aber - mit dem Jahre 3000 vor Christus hört die Geschichte nicht auf !

Man kann die Schüler noch einen Blick weiter in die Vergangenheit tun lassen. Z.B. bis zu den Eiszeiten: davon lebt in der Vorstellung der Schüler immer schon etwas. Man kann es ergreifen. Die einfach nur genannte Zahl vor 120 000 Jahren ! - als solche ist tot. Doch mit Hilfe des nun eingespielten Maßstabes des Zeitbandes rechnen die Schüler aus, wie lang ein Band sein müßte, damit das Ende der Eiszeiten (vor 120 000 Jahren) noch darauf eingetragen werden könnte etc.

Man kann - solange es sich um Strecken von 100, 200 Metern, vielleicht sogar von einigen Kilometern handelt - solche Zeitstrecken räumlich veranschaulichen: auf dem Schulhof gibt es vielleicht eine 100 m-Bahn usw.

Man sollte das Ganze jedoch nicht in eine Spielerei um ihrer selbst willen abgleiten lassen. Sobald man nämlich Strecken erhält, die nur noch mit Hilfe von Karten zu veranschaulichen wären, kann Verwirrung eintreten. Denn in solchen Fällen muß der Quintaner bereits eine komplizierte Umrechnung leisten: von der wirklichen Länge eines durch räumliche Strecke versinnbildlichten Zeitraumes in den Maßstab des Zeitbandes; die daraus erhaltene Strecke wäre dann nicht mehr in der vorhandenen Wirklichkeit aufsuchbar, sondern auf einem - wiederum maßstäblich gegebenen - Abbild der Wirklichkeit. Die Wirkung einer unmittelbar gegebenen Anschauung ginge darüber verloren.

Es genügt durchaus, ein sichtbares Band von einigen Metern Länge vorzuführen. Vielleicht kann man mittels zwei oder drei weiterer Zeitpunkte die fernere Vergangenheit an einigen Stellen lichten, um anzuzeigen, daß mit dem sichtbaren Ende des Bandes die Geschichte nicht aufhört, denn - Quintaner nehmen alles gegenständlich auf, nur wo sie das können, i s t etwas für sie wirklich.

Wir schlossen die Stunde, indem wir uns klarmachten, daß es notwendig sei, die gewußte Geschichte aufzuzeichnen, um Punkte in der fließenden Zeit zu gewinnen, auf denen man „stehen“ könne (sog. „Trittsteine“ nach Ebeling).

Die siebente Stunde

Ich hatte mich entschlossen, einen solchen „Trittstein“ relativ weit in die Vergangenheit hinauszusetzen. Er sollte für uns die vorläufig am weitesten hinausgeschobene Markierung sein, von der aus wir in der Folge den Raum bis zur Gegenwart mit enger gesetzten Markierungen auffüllen könnten.

Thema der Stunde: Marco Polo.

Dieser „verfrühte Entdecker“ und Weltreisende eignet sich besonders gut für die Altersstufe der „Neu“ - und Wißbegier. Er vermag in seiner Person die Schüler

mitzunehmen auf eine Reise, die ihm - und mit ihm den Schülern - Unbekanntes wahrhaft „erschließt“. Die Reise in das Unbekannte: sie ist die diesem Alter angemessene Lebensweise, hier sind Genesis und Entwicklung; denn das Ziel hat ein solcher Reisender noch nicht als Besitz, er muß es, im wörtlichen Sinne, erst „er-fahren“; Neues wird zuerst mittels der Sinne rein gegenständlich begriffen. Das Begreifen geistiger Art ist erst die Folge.

Insofern empfiehlt es sich, die Form der R e i s e zur Methode für den Gegenstand zu machen.

Aber so völlig unvermittelt mit den Schülern nach Venedig zu springen - das wollte ich doch nicht. Einen wenigstens dünnen Faden des Bezugs zur bekannten Nähe wollte ich doch spannen.

Für den Unterrichts-Einstieg wählte ich folgenden Weg: im Angesichte der Schüler schrieb ich an die Tafel:

Erdscheibe
Pfeffersack
Venedig
1271
China
1453

Ich brauchte keine Aufforderung zu geben: die Schüler wollten wissen, was diese rätselhaften Wörter und Zahlen „bedeuten“ („...das ist ein Durcheinander von Wörtern und Zahlen!“ - „Man kann sich gar nichts dabei denken!“ - Diese letzte Äußerung eines Quintaners zeigt übrigens, daß das Verlangen wach ist, sich bei Fakten und Gegenständen „etwas zu denken“, einen Zusammenhang zu knüpfen, Beziehungen, eine Ordnung herzustellen, die sich auf irgendeine Weise als sinnvoll begreifen läßt. Aber - w i e Ordnung hergestellt wird, d a s ist bereits Deutung.)

Ich erklärte den Schülern, das Ganze solle ein Rätsel sein, das wir am Ende der Stunde gemeinsam gelöst haben wollen. Damit ist die Stunde in eine Spannung gesetzt, die Schüler wollen ans Ende der Stunde, ohne ihr selbst jedoch ausweichen zu können.

Wir gehen das erste Wort an: Erd - scheibe. Die Schüler finden rasch das Wesentliche, das damit gemeint ist. Ich veranschauliche es durch eine Tafelskizze: so also dachten sich die Menschen früher das Aussehen der Erde - die Erde als eine Scheibe !

Zweiter Schritt: ich veranschauliche den Schülern mittels einer kleinen Szene - die ich in das mittelalterliche Frankfurt versetze - ein Stück Gesellschaftsgeschichte: zwei einfache Frankfurter Bürger, die schwatzend in einer Gasse stehen, machen einem herannahenden, in kostbare Pelze gekleideten Herrn Platz - und flüstern sich hinter seinem Rücken zu: „Pfeffersack!“ - Auch hier finden die Schüler rasch den Zusammenhang: das kann nur ein reicher Kaufmann und Händler sein.

Dritter Schritt: ich frage, wie es denn möglich sein könnte, durch den Handel mit Pfeffer so reich zu werden. Die Schüler meinen: das könnte nur sein, wenn man viel davon verkaufe - oder wenn der Pfeffer sehr teuer wäre. Ich erzähle ihnen, daß man früher mit „Pfeffersack“ einen Gewürzhändler meinte; daß die Menschen wegen ihrer einförmigen Nahrung nach Speisegewürzen beehrten; daß diese von weit hergeholt werden mußten (die Schüler sagen spontan: China! - ich berichtige das mit „Indien“; eine Karte wurde inzwischen entrollt) - und deshalb so teuer waren.

Vierter Schritt: auf der Karte veranschauliche ich den Schülern einen der damaligen Handelswege: Indien - Persischer Golf - Euphrat und Tigris - Bagdad - Syrische Wüste - Tripolis - Venedig - Länder Europas. Wir lesen an der Karte die Schwierigkeiten eines solchen Weges ab. Ich nenne den Schülern die Beförderungsmittel der damaligen Zeit.

Fünfter Schritt: Wir sehen, an einer Karte, wie sich viele Handelswege in Venedig schneiden. Venedig sitzt wie die „Spinne im Netz“. Was ist das für eine Stadt, warum ist sie so mächtig? - Mittels eines maßstabgrößereren Kartenplanes sehen wir die Lage der Stadt, durchzogen von Kanälen, ringsum von Wasser umgeben. Ich berichte kurz den Anlaß zu dieser seltsamen Stadtgründung, lasse den unbeugsamen Willen des Menschen aufscheinen, Nöten und Schwierigkeiten mutig und klug zu begegnen. Die Schüler kommen leicht darauf, daß bei einer Stadtanlage wie dieser der Besitz von Schiffen notwendig sei.

Sechster Schritt: Venedig im Jahre 1271. Der bisher vorbereitete Höhepunkt der Stunde, die eigentliche Reise, beginnt. Der junge reiche Kaufmannssohn Marco Polo begleitet Vater und Onkel auf eine Reise. Wo geht sie hin? Sollten die Schüler nicht schon davon gehört haben, kann man das Ziel noch ungenannt lassen, um die Spannung zu erhöhen. Jetzt tritt die reine Lehrer-Erzählung in Funktion: die Schüler erleben die weite, beschwerliche Reise mit: die verschiedenen Fortbewegungsmittel; den Ritt durch Wüsten und über Gebirge. Der Weg wird an der Karte verfolgt. Mit den Augen Marco Polos erleben sie bis dahin in Europa unbekannte Dinge: z.B. das Erdöl in Persien. Dann folgt der lange Ritt am Rande des Himalaya entlang, schließlich begegnen sie den Boten des chinesischen Kaisers (wie ist das möglich, daß der von ihrem Kommen weiß?), dann der freundliche Empfang in Peking, dieser fremdartigen Stadt mit hohen Mauern und engen Toren, mit Menschen von gelber Gesichtsfarbe und Zöpfen usw. Die Pracht des Palastes, die fremartige Majestät des Kaisers, der so furchterregend thront und doch so freundlich sein kann. Dann Marco Polo: sein waches Auge, seine Gabe, neue Aufgaben geschickt zu meistern; das Staatsamt, der Vertraute des Kaisers. Und nun erst die Inspektionsfahrten durch das chinesische Reich: das Papiergeld, die Kohle, die Maulbeerplantagen, das Postwesen, die Alleen, die Eigenart der Fürsorge gegenüber den Armen. Alles sieht Marco Polo zum erstenmal: Europa kann hier etwas lernen.

Wichtig erscheint mir neben dem rein Gegenständlichen: die Erweiterung der Kenntnis von der Welt. Dann aber insbesondere die Möglichkeit einer menschlichen Verständigung über alle rassistischen, religiösen und kulturellen Schranken hinweg - Marco Polo bleibt Venezianer, der Kaiser bleibt Chinese, sie bleiben, was sie sind - und werden dabei doch andere.

Es geht nicht um Vollständigkeit der Fakten. Die Rückkehr der Polos (1292) kann man ebensogut fortlassen.

Ausklang: Handel und Verkehr mit dem Fernen Osten hörten plötzlich auf, die Handelswege waren unterbrochen. Was war geschehen? - Hier bekomme ich Hilfe von seiten eines der türkischen Schüler. Er weiß, was gemeint ist: die Türken haben Konstantinopel erobert! Gemeinsam stellen wir das Wesentliche für die anderen Schüler heraus: die Türken haben nun alle Handelswege besetzt - warum lassen sie den Verkehr nicht weitergehen? Wir überlegen: die Händler verdienen viel Geld, ihre Wege gehen durch türkisches Staatsgebiet... Bald kommen die Quintaner drauf: „Vielleicht

wollten sie das Geld selbst verdienen?“ Wir überlegen, daß diese Forderung nicht unberechtigt sei. Damit ist möglichen Ressentiments erst einmal vorgebeugt: sachlich verständliche Interessen stehen gegen gleichartige andere.

Was aber machen die Menschen nun in Europa ? Sie wollen doch Gewürze haben !? Mit dieser offenen Frage schließt die Stunde.

Die achte Stunde

Thema dieser Stunde: Christoph Kolumbus. Die offen gebliebene Frage am Ende der vorigen Stunde soll eine Antwort finden: Europa versucht auf einem neuen Wege, Indien und China zu erreichen. Menschlicher Mittelpunkt ist der Genuese Kolumbus, ein Mann, in welchem sich der Drang seiner Zeit - über die engen Grenzen Europas hinaus - gleichsam inkarniert; in welchem ein unbändiger Wille lebt, das ins Auge gefaßte Ziel zu erreichen; der dafür alle Opfer zu bringen bereit ist. Hier kann das an Edison bereits anschaulich Gewordene eine Vertiefung erfahren.

Wir knüpfen an die vergangene Stunde an, erinnern uns des damaligen Weltbildes (die Erde eine S c h e i b e). Wir veranschaulichen uns dieses Weltbild mittels einiger vergrößerter Weltkarten des Altertums. Wichtig an ihnen ist u.a.: es existieren im Wissen der Menschen nur Asien, Europa und Afrika, rings umgeben vom Ozean.

In einem zweiten Schritt erinnern wir uns der offenen Frage jener Zeit: Wie kommt man auf anderen Wegen als bisher nach den „Gewürzländern“ ?

Im dritten vorbereitenden Schritt führe ich die Schüler in „neue“ Gedanken ein, die in der damaligen Zeit bereits vorhanden waren, aber für ketzerisch und utopisch galten: die Erde sei keine Scheibe, sondern eine Kugel; man müsse demzufolge Indien und China auch auf dem Westwege erreichen können.

Eine erregende Zeit ! Ich veranschauliche das an einer Szene: der Nürnberger u n d Seefahrer Martin Behaim ist von einer großen Fahrt in seine Heimat.zurückgekehrt. In einer Ratsstube berichtet er seinen Bekannten von den wunderbaren Dingen, die er erlebt hat. Dann fällt von ihm das Wort: Indien müsse auf dem Westwege erreichbar sein. Seinen

kopfschüttelnden Zuhörern veranschaulicht er das so: er nimmt einen auf dem Tisch liegenden Apfel, vergleicht die Gestalt der Erde mit derjenigen des Apfels, bezeichnet einen Punkt am Apfel als Nürnberg - und vollführt von dort aus mit dem Finger einen Weg um den Apfel, bzw. die Erde, herum nach „Nürnberg“ zurück.

Es empfiehlt sich, vor den Schülern die gleiche Art der Veranschaulichung zu wählen. Indem man den Finger sichtbar langsam um den Apfel herumführt (dafür wählt man am besten die Vertikale), bereitet man in den Buben das Verständnis für die Befürchtungen der damaligen Menschen vor: den Wasserberg wohl herunter-, aber nicht wieder heraufzukönnen; am unteren Pol der Erde mit dem Kopf nach unten zu hängen etc., etc.

Der Hauptteil der Stunde gilt der Fahrt des Kolumbus. Um die Zähigkeit dieses Mannes hinsichtlich seines Zieles zu veranschaulichen, berichte ich als kurze Szene, wie er in hoffnungsloser Armut darauf wartet, die Mittel zu erhalten, die ihm die Verwirklichung seiner Pläne ermöglichen sollen: Schiffe !

Und dann ist es so weit: die spanische Königin stellt ihm 3 Schiffe zur Verfügung - die Fahrt kann beginnen. Doch nun fangen die Schwierigkeiten erst an: es will sich niemand bereitfinden, diese gefährliche Reise mitzumachen. Ich lasse die Schüler sich erinnern, w e l c h e Gründe die Menschen davon abhielten.

Mit einer zusammengewürfelten Mannschaft, bestehend aus Abenteurern und Sträflingen, welche der sagenhafte Reichtum des Fernen „Ostens“ lockt, tritt Kolumbus endlich die Reise an. Um die Verlorenheit und die scheinbare Aussichtslosigkeit dieses Unternehmens zu verdeutlichen, wähle ich ein Schaubild, welches die Größe einer damaligen Karavelle mit derjenigen eines heutigen Ozeanschiffes vergleicht.

Dann berichte ich die Fahrt selbst. Es empfiehlt sich dafür ein sachlicher Bericht, der ruhig in einer gewissen Eintönigkeit und einer scheinbaren Wiederholung des für so lange Zeit immer Gleichen vor sich gehen kann - er unterstreicht damit den Inhalt des von den Männern Erlebten: wochen- und monatelang immer das gleiche graue Meer um sich. Ein Gefühl der Verlorenheit will sich ausbreiten, die Mannschaften drohen ihm zu erliegen. Doch dann, als Gegenpol: Kolumbus, die schon ergraute, aber hohe und unbeugsame Gestalt im Wettermantel auf dem Achterschiff. Wie er da ruhig und scheinbar unbeirrt seine Eintragungen ins Logbuch macht.

Das Auf und Ab in dem wechselnden Wogen von Hoffnung und Verzweiflung.

Ich folge dem überlieferten Logbuch des Kolumbus ziemlich genau - die Schüler wissen das zu schätzen. Wo sie das sichere Gefühl haben: hier wird kein Märchen erzählt, sondern hier ist Wiedergabe echter Wirklichkeit! - da sind sie zur Aufnahme umso williger und bereit.

Und dann endlich das Land! Die feierliche Zeremonie und - Kolumbus an seinem Ziel im Schmucke der Admiralsuniform, das Banner Spaniens in den Händen und - die Benennung des Landungsortes: San Salvador.

An den Schluß der Stunde setze ich die bekannte Anekdote vom „Ei des Kolumbus“. Ob wahr oder nicht - eine gute Anekdote ist immer so, daß sie wahr sein könnte. Zudem gibt es in dieser anschaulichen Form kaum etwas anderes, was das Wesentliche geschichtsmächtiger Entscheidung derart herausstellt: „Meine Herren, d a s ist der Unterschied: jeder von Ihnen hätte es g e k o n n t , aber i c h habe es g e t a n !“

I c h habe einen methodischen Fehler begangen: in meiner Erzählung habe ich das Z i e l nicht genannt, habe die Entdeckung eines neuen S e e w e g e s in ihrer Genesis vor den Schülern entstehen lassen. Und um diese Entdeckung ging es ja Kolumbus in der Tat. Das L a n d, das er erreichen w o l l t e , war bekannt: Indien. Daß er zusätzlich zu einem Seewege ein bisher unbekanntes L a n d entdeckt hatte - das wußte er bei seiner Landung noch nicht.

Mein Fehler bestand nun darin, daß ich eine moderne Weltkarte aufgehängt hatte, auf der Amerika den Schülern bereits vor Augen war. Zwischen Erzählung und der Art des Anschauungsmittels bestand also ein Bruch, der die Schüler verwirren mußte und der die Geschlossenheit der Stunde störte.

Man müßte demgegenüber auf einer, möglichst in Schwarz gehaltenen Karte, auf der zwischen dem eingezeichneten Europa und dem ebenso eingezeichneten Ostasien in westlicher Richtung nur die leere Fläche des Ozeans sichtbar wäre, den Weg des Kolumbus durch ein das Erzählen begleitendes Einzeichnen sich vor den Schülern anschaulich „entwickeln“ lassen. An d e m Punkte, wo Kolumbus wirklich Land erreichte,

wäre auf der Karte aber Leere, Damit wäre augenscheinlich, daß an dieser Stelle ein bisher unbekanntes Land entdeckt worden sein mußte, Die Schüler hätten die Entdeckung anschaulich miterlebt.

Die neunte Stunde

Für diese Stunde hatte ich beschlossen, eine Erlebnispause einzulegen. Sie sollte dazu dienen, das bisher erworbene Wissen zu festigen. Ich wählte als Unterrichtsform eine indirekte Wiederholung. Den Schülern allerdings dadurch nicht als Wiederholung kenntlich, indem ich diese mit der Erstellung einer Zeit-Tafel verband.

Als Grundlage hierfür diene die bisherige Arbeit zwecks Weckung und Förderung des Zeitbewußtseins, ebenso die Übungen zur Veranschaulichung des Zeitraumes sowie die bisher notierten Stichworte und Zahlen.

Die Zeit schien mir für die Erstellung einer solchen Zeit-Tafel reif. Denn: indem ich die Schüler nach jeder Stunde aufgefordert hatte, ihre neuen Kenntnisse den bereits vorhandenen Merknutzen hinzuzufügen, mußten mit großer Wahrscheinlichkeit die meisten von ihnen in Schwierigkeiten geraten sein:

1) die dazugekommenen Daten ließen sich nicht zwischen die bisher notierten schreiben. Es mußte jedesmal eine neue Liste angefertigt werden. Den Schülern mußte das Umständliche und Unhaltbare einer solchen Verfahrensweise eigentlich aufgegangen sein, insbesondere im Hinblick auf den künftig sich mehrenden Stoff;

2) es hatten sich gleichzeitige Ereignisse eingestellt. Man hätte sie nebeneinander schreiben müssen, doch hatte man auf den Heftseiten keinen Platz mehr dafür.

Ich brauchte nur das Stichwort zu geben - und die Schüler redeten sich ihre Nöte von der Seele. Mein Gefühl für den rechten Zeitpunkt hatte mich nicht getrogen.

Ich forderte die Jungen dazu auf, Vorschläge zu unterbreiten, wie man aus diesem Dilemma herauskommen könne. Einer sagt: „Man könnte ein größeres Blatt nehmen.“ Aber völlig richtig wendet ein anderer dagegen ein, daß es kaum ein so großes Blatt

geben dürfte, um beispielsweise die Ereignisse von heute bis zur Geburt Christi darauf unterzubringen. Ein nächster sagt, man könnte auf den Seiten des Heftes Überträge machen. Als Reaktion darauf schüttelte ich nur bedenklich den Kopf. Dadurch selbst nachdenklich geworden, finden die Quintaner heraus: man behielte bei dieser Notierungsweise zwischen dem bereits Aufgeschriebenen ja doch keinen Platz übrig, um Neues unterbringen zu können. Man müßte Seiten freilassen. Allerdings wüßte man vorher doch nie, w i e v i e l Seiten man frei lassen solle.

Ich greife ein: so geht es offenbar nicht. Also - andere Vorschläge. Und nun „funk“ es bei einem: „Man könnte immer eine Seite an die andere unten dran kleben.“

Hiermit ist das P r i n z i p bereits entdeckt. Ich sage: „Stellt euch vor, ihr wißt, was von 1847 bis 1961 geschehen ist. Danach erfahrt ihr etwas aus der Zeit um Christi Geburt. Ihr nehmt nun beide Blätter - und klebt sie aneinander!“

Jetzt erfolgt der Durchbruch allgemein: Das gehe nicht, weil ja noch was dazwischen kommt !

Es war nun nicht mehr schwierig, die gangbarste Lösung zu finden: eine möglichst breite, aber im Verhältnis dazu längere Papierrolle, auf der die Ereignisse eingetragen werden.

Eine weitere Überlegung führte zu der Einsicht, daß man die Jahreszahlen schon vorher auf dem Blatt stehen haben sollte, um jedes neugewußte Ereignis an der „richtigen Stelle“ eintragen zu können. Einer erinnerte an das Zeitband - nur breiter müsse unsere Rolle sein.

Breiter ? Wieso ? - „Ja, weil doch manchmal mehreres zur selben Zeit passiert ist, wir es aber nicht in einer Stunde alles erfahren haben.“ Ein anderer Junge geht noch weiter. Er meint, es gäbe doch auch „verschiedene Gebiete“ in der Geschichte. Was er damit meine, will ich wissen. Er sagt: Erfinder - oder Kriege - „oder andere große Männer.“

Ich holte nun eine unbeschriebene Zeittafel hervor. An ihr einigten wir uns auf den voraussichtlich brauchbarsten Maßstab: 20 cm für einen Zeitraum von 100 Jahren.

Nun galt es, die Anzahl der senkrechten Spalten und damit die einzelnen Gebiete zu bestimmen. Wir einigten uns auf folgende:

- Familiengeschichte
- Geschichte unserer Stadt
- Erfinder (dazu gehört auch alles Technische)
- Entdecker
- Kriege
- Geschichte der Staaten
- Lebensweise der Menschen (Moden, Bauten etc.)

Damit waren zwar nicht alle geschichtlichen Erscheinungsweisen erfaßt, aber wir mußten uns räumlich beschränken. Zudem waren die gewählten Überschriften so dehnbar, daß man manches noch Unberücksichtigte würde einordnen können.

Die Schüler erhielten folgende Hausaufgabe:

- 1) Innerhalb von 8 Tagen sollte jeder eine Zeittafel angefertigt haben.
- 2) Jeder sollte versuchen, seine bisher erworbenen Geschichtskennntnisse einzutragen, wobei auf die Einordnung in die richtigen Gebiete geachtet werden mußte. Die Einträge sollten vorerst nur mit Bleistift erfolgen.
- 3) Es dürften immer nur wenige Wörter eingetragen werden, da sonst der vorhandene Platz nicht ausreichte (mit dieser Forderung strebte ich gleichzeitig eine notwendig intensive Besinnung vor der Niederschrift an).
- 4) Es dürfte nur d a s eingetragen werden, worüber man Genaueres wüßte.
- 5) Bei der Ausfüllung der Spalte „Familiengeschichte“ bestehe absolute Freiwilligkeit.

Die zehnte Stunde

Mit ihr begann ich den Cortez-Stoff. Ich habe diese Stunde bereits unter dem leitenden Gesichtspunkt der Wertfrage dargestellt und verweise auf das entsprechende Kapitel dieser Arbeit.

Die beiden letzten Stunden meiner Unterrichtsreihe

Diese beiden Stunden galten ebenfalls der Eroberung des Aztekenreiches durch Hernando Cortez.

Ich habe bei der weiter oben dargestellten ersten Stunde dieser Unterrichtseinheit darauf hingewiesen, daß die auf sie folgenden Stunden ganz von ihr her bestimmt worden seien.

In Fortsetzung der ersten Stunde wurde versucht, den Schülern ein Bild vom Menschen in seiner Geschichte zu „malen“. Er wurde in den Mittelpunkt des vordergründigen Geschehens gerückt. Diese Akzentuierung sollte anschaulich machen, daß er es ist, auf den es in der Geschichte ankommt. Gleichzeitig aber wurde versucht, den Schülern auf dem Wege der Gestaltung des Vordergründigen anschaulich mitzugeben, daß es in der Geschichte immer um mehr geht als um dasjenige, das da faktisch zur Erscheinung kommt. Denn der Mensch geht im faktisch Erscheinenden nicht auf insofern, als er seinem Ursprunge gemäß stets mehr ist als das, wozu er sich in der Geschichte macht. Unter dem Anspruche eines - ihm bewußten oder unbewußten - Sollens stehend, befindet er sich zugleich immer in einem Geflecht irdischer Abhängigkeiten, die ihn daran hindern, sich menschlich rein zu verwirklichen. Aus dieser dem Menschen eigenen geschichtlichen Situation erklärt sich der immer erneute Aufbruch zu sich selbst, der in der gesamten Geschichte zu beobachten ist.

Wenn es in den Bildungsplänen des Landes Hessen heißt, daß in den Vorkursschülern die „Begeisterung geweckt“ werden sollte, so weist das in diejenige Richtung, in die ich mit meinen Versuchen zielte. Denn: Be-geist-erung im echten Sinne kann nur bedeuten, den Schülern den Anspruch des Geistigen an den Menschen in seiner Geschichte fühlbar werden zu lassen. Das kann nicht mittels eines abstrakt gehaltenen Hinweises erfolgen,

sondern kann nur an einem konkreten geschichtlichen Handeln aufleuchten, nur an ihm. An der Gestalt des Spaniers Hernando Cortez sollten die Quintaner einen Menschen erleben, der, den Wechselfällen des Schicksals übergeben, diese ergreift, um den Menschen darin zu behaupten. Nicht ohne dabei schuldig zu werden, aber doch so, daß er an dieser Schuld leidet, in welchem Leiden indirekt der Anspruch erscheint. Auf die Darstellung solcher Züge wurde von mir Wert gelegt - z.B. auf die Darstellung Cortez' angesichts der Zerstörung Tenochtitlans oder auf die Darstellung seines tragischen Gefühls der Ohnmacht angesichts der von ihm in Bewegung gebrachten Lawine der grausamen kriegerischen Ereignisse in der Endphase der Eroberung, unter der Tausende von Menschen begraben wurden. Mit dem Verstehen solcher Situationen, die der geschichtlich handelnde Mensch verursacht, ist n i c h t gemeint, sich angesichts ihrer zu beruhigen, ganz im Gegenteil war darauf hinzuwirken, daß aus ihnen ein Anruf, der Anspruch an sich selbst vernommen wird.

Am Ende der letzten Stunde wurde eine Zusammenfassung unternommen, in der die Schüler - dem zuvor Gesagten zufolge - noch einmal zur Stellungnahme aufgefordert wurden. In ihren Äußerungen wiederholte sich das, was ich am Schluß des Kapitels über die Wertfrage im Geschichtsunterricht des Vorkurses bereits berichten konnte.

Schlußbemerkungen

Allein der Gedanke, nach einem quantifizierbaren „Ergebnis“ der Unterrichtsstunden zu suchen, hat für mich etwas, das hilflos macht. Man könnte sich, mannhaft, der einen anwandelnden Hilflosigkeit entreißen, indem man beispielsweise eine Art von Statistik anzufertigen versuchte. Noch besser wären freilich mehrere spezielle. Statistiken haben etwas verzweifelt Heroisches - sind wie ein Fels in der Flut: an ihnen vermag man sich festzuhalten.

Ich hätte die Schüler ausgeklügelt testen können, nach dem und jenem, um damit die Zunahme des Geschichtsbewußtseins von der ersten bis nach der zwölften Stunde „erfassen“ zu können. Dann hätte ich ein Test-Ergebnis gehabt, infolge davon vielleicht sogar ein persönliches Erfolgs- und Hochgefühl. Aber - nichts dergleichen habe ich getan - und demzufolge weder das eine noch das andere.

Gibt es nicht vielleicht doch ein Ergebnis ? Ich glaube schon. Das Ergebnis meiner Arbeit, die aus dem Unterricht und dem mir Bewußtwerden eines Problems erwuchs, ist diese Arbeit selbst. Ich vermag nur festzustellen: h i e r waren meine S c h ü l e r - unter d i e s e m Vorzeichen und unter d i e s e n Bedingungen bin ich angetreten - auf d i e s e W e i s e habe ich versucht, meine Schüler in die Geschichte einzuführen.

Ob ich damit und dabei erfolgreich war - d a s zu sagen verbietet eine Bescheidenheit, die sich aus einer ahnungstiefen Erkenntnis um das Fragwürdige jeder, insbesondere aber der geschichtlichen Erziehung und Bildungsarbeit ergibt.

Ein quantifizierbarer Erfolg meines Versuchs, die Schüler gemäß den von mir gesehenen Ansprüchen an die Geschichte heranzuführen, dürfte, und zwar insbesondere nach nur 12 Unterrichtsstunden, nicht sicher zu erkennen sein. Aber ein Wesentliches, so scheint es mir jedenfalls, meine ich doch erkannt zu haben. Ich möchte es kurz so umreißen: Wie darf man es bewerten, wenn die Quintaner nach den Stunden das Pult umlagern und Fragen auf Fragen stellen ? - wenn sich das auf einem gemeinsamen Heimwege fortsetzt ? - wenn sie, und zwar unaufgefordert, in den Unterricht Bücher, Artikel und Bilder mitbringen, die sich auf die Unterrichtsthemen beziehen ? - wenn sie darin wetteifern, die schönste und beste Zeit-Tafel anzufertigen ? usw. Sollte man nicht angesichts all dessen der Meinung sein dürfen, daß in den Schülern etwas angekommen und im Werden ist, das am Geschichtlichen inneren Anteil nimmt ?

Überhaupt - der innere Anteil ! In den schriftlichen Antworten anlässlich der schon erwähnten Schülerbefragung taucht eine Formulierung beinahe stereotyp auf: „E r z ä h l e n Sie uns bitte... !“ Oder ein Kollege berichtet einige Schüleräußerungen betreffs des Interesses am Geschichtsunterricht: „...weil da so s p a n n e n d e r z ä h l t wird !“

Als das wichtigste Medium erscheint in solchen Äußerungen das E r z ä h l e n. Dieses scheint zumindest die dem V o r k u r s angemessene Form des Geschichtsunterrichts zu sein. Ich habe diese Darbietungsform deshalb auch in den Mittelpunkt meiner Unterrichtsstunden gerückt. Als wichtig erschien mir das vor allem aus zwei Gründen:

1) durch das Erzählen läßt sich Welt vermitteln, nach der die Schüler dieser Altersstufe verlangen;

2) durch eine gestaltende Erzählung läßt sich gleichzeitig das mitgeben, was die noëtischen Gefühle der Schüler anspricht und Wertbewußtsein in ihnen zu wecken vermag - d a r a u f aber - das möchte meine Arbeit wenigstens ansatzweise deutlich gemacht haben - richtete sich mein unterrichtliches Bestreben. Denn - wir sollten es uns einfach nicht erlauben dürfen, unseren Unterricht, insbesondere auch den Geschichtsunterricht in der Unterstufe im Raume einer Wertindifferenz und der Wertunverbindlichkeit zu belassen in der selbsttröstenden Beruhigung, dafür sei es ja noch zu früh, das alles werde später dann schon noch kommen. Fehlt noch hinzuzufügen: von alleine.

Ich brauche in diesem Zusammenhange nur daran zu erinnern, daß in den kommunistisch regierten Staaten bereits das Kindergartenalter in einer Umgebung aufwächst, die ihm auf kindgemäße Weise die Anfangsgründe der als Wissenschaft verbrämten Ideologie nahebringt, daß die Fibeln der Grundschul Kinder in die gleiche Richtung zielen. Hier wird nicht nur auf das Kind gesehen, sondern auch darauf, was der Staat von ihm dereinst erwartet. Sollen wir, die wir von uns überzeugt sind, in der „freien Welt“ zu leben, darauf verzichten, dem Schüler schon früh ein Gefühl davon zu vermitteln, was es bedeutet, ein - nach jahrtausendlangem Ringen maßgeblicher Denker um den wahren, gültigen Begriff dieses Phänomens - f r e i e r Mensch zu sein ? Sollten wir als Lehrer, die wir uns diesen freien Menschen als höchstes Ziel setzen, in unserem Unterricht weniger zielgerichtet sein ?

Wenn die Quintaner nicht nur nach der Erzählung verlangen, sondern im selben Atemzuge nach der „spannenden“ Erzählung, so liegt darin etwas beschlossen, das, wie ich meine, der von mir geäußerten Erziehungsabsicht vom Schüler her entgegenkommt. W a s ist denn eigentlich „s p a n n e n d“? In jeder Spannung ist immer ein „Ziehen“ am Werke, ein Zug in entgegengesetzte Richtungen, welcher das in der Spannung Stehende an einem Punkte einer höchsten Belastung aussetzt. W a s aber könnte g e s p a n n t e r sein als der M e n s c h in s e i n e r G e s c h i c h t e ? E r ist der Punkt, in dem sich das Ziehen in sich entgegengesetzte Richtungen auswirkt, e r steht in der Grundspannung seiner Existenz, in welcher er sich derart zu bewähren hat, daß er nicht in zwei spannungslose Hälften zerbreche. Der A n s p r u c h auf Grund seines Ursprungs -

und die Tatsache, daß seine Geschichte in Zeit und Raum verläuft - versetzen den Menschen in diese Spannung. Endliches und Unendliches, Individuelles und Überindividuelles stehen sich in ihm fordernd gegenüber. Auch eine Ideologie bezeichnet etwas Überindividuelles, aber sie ist nicht die letzte, eigentliche Transzendenz. Auch eine Ideologie vermag den geschichtlichen Menschen zu spannen - jedoch nicht so, daß er sich in solcher Spannung in seinem Wesen erföhre.

Wenn der Vorkursschüler nach „Spannung“ verlangt - so wie es jeder unverbildete Mensch tut - dann spricht, so möchte ich meinen, aus ihm bereits der Mensch, der - noch aus einem dunklen, aber zielsicheren Gefühl heraus - nach dem verlangt, was ihm wesentlich ist. Die spannende Erzählung vermag es, ihm die geschichtliche Grundspannung zu vermitteln, durch jene kommt er mit-erlebend dieser nahe, er, der noch nicht an der Reihe ist, sie unvermittelt selbst zu erleben. Daß solches möglich sei, das ist meine Überzeugung. Indem ich das sage, stütze ich mich auf Berufenere: ich erinnere beispielsweise an Eduard Spranger, der davon spricht, daß das Kind tiefere Sinnbezüge mindestens ahnungsweise erfaßt, sie „versteht“ „kraft einer dunklen Antizipation des Ganzen, in das sie eingelagert sind“ (Vorbemerkungen zu den „Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung“).

Gewarnt muß allerdings werden - auch das gehört zu der Summe meiner Erfahrungen - die Geschichtserzählung zum alleinigen Unterrichtsmittel im Vorkurs zu machen. Wenn die Erzählung den Schülern ein Erlebnis, vielleicht sogar eine Begegnung vermitteln kann, so ist das etwas Seltenes. Otto Friedrich Bollnow hat es in seinem Buche „Existenzphilosophie und Pädagogik“ überzeugend dargelegt: die Schüler gewöhnen sich leicht an „Erzählstunden“, und da kein Mensch in seinem Innersten in dauernder Spannung zu leben vermag, gibt sich auch der Schüler sehr bald wohliger Passivität hin und bringt in ihr die Stunde angenehm hin. Jede Einseitigkeit wird spannungslos, und gerade der Wechsel zwischen Stunden, die Wesentliches erlebbar zu machen vermögen, und solchen, die von harter Alltagsarbeit erfüllt sind, erzieht durch sich selbst, weil geradezu ein Abbild geschichtlicher Existenz, zu einem aus seinem Wesen heraus verantwortlich handelnden Menschen.

Damit bin ich am Ende dieser Arbeit. Wenn ich mich danach frage, ob ich einen Gewinn aus den mit dieser Arbeit verbundenen Tätigkeiten und Erfahrungen gezogen habe, so

kann ich das bejahen. Hinsichtlich meiner Schüler möchte ich - insbesondere wegen der kurzen Zeit der Zusammenarbeit mit ihnen - nichts behaupten.

Diese Arbeit war gebunden an eine einmalige pädagogische Situation. In Erinnerung daran muß es fragwürdig bleiben, ob sich aus ihr Erfahrungen in andere einmalige pädagogische Situationen übernehmen lassen. Sie vermag höchstens Hinweise darauf zu geben, womit man im Geschichtsunterricht des Vorkurses zu rechnen hat.

Endnoten

- 1) Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen; II. Das Bildungsgut; D. Das Bildungsgut des Gymnasiums. Sondernummer 4 des Amtsblatts des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Jg. 10, Wiesbaden, März 1957, S. 465.
- 2) a.a.O., S. 465 f.
- 3) a.a.O. S. 466.
- 4) a.a.O. S. 466.
- 5) Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer, Hrsg. Wolfgang Kleinknecht / Wolfgang Lohan. Diesterweg Ffm. 1959, 2. Aufl., S. 15 ff.
- 6) a.a.O., S. 16.
- 7) Heinrich Roth, Kind und Geschichte. Kösel Verlag München 1958, 2. Aufl.
- 8) a.a.O., S. 8.
- 9) Kleinknecht, a.a.O., S. 16.
- 10) Alfred Petzelt, Kindheit - Jugend - Reifezeit, Caritas-Verlag Freiburg / Br. 1951, S. 122 ff.
- 11) a.a.O., S. 17.
- 12) Karl Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, Gruyter Berlin 1960, S. 102.
- 13) Hans Rothfels in der Einleitung des Bandes „Geschichte“ im Fischer Lexikon Bd. 24. Fi. Bücherei Ffm 1961.
- 14) Karl Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, Fi. Bücherei Ffm 1955, S. 11.
- 15) a.a.O., S.46.
- 16) a.a.O.
- 17) E. Wilmans, Geschichtsunterricht, Grundlegung seiner Methodik, Klett Stuttgart 1949.
- 18) Adolf Portmann, Zoologie und das neue Bild des Menschen. Rowohlt Hamburg 1956, rde Bd. 20, S. 106.
- 19) Adolf Portmann, a.a.O.
- 20) derselbe, a.a.O., S. 79.
- 21) Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 47.
- 22) ebenda.
- 23) ebenda.
- 24) Portmann, a.a.O., S. 108.
- 25) Jaspers, Vom Ursprung....., S. 41.
- 26) derselbe, Der philosophische Glaube. Fischer Bücherei Ffm 1958, S. 54.
- 27) Vgl. hierzu: Herbert Kühn, Das Erwachen der Menschheit. Fischer-Bücherei Ffm 1954.
- 28) Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 17.
- 29) Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 19.
- 30) a.a.O., S. 14.
- 31) a.a.O., S. 51.
- 32) a.a.O., S. 52.
- 33) a.a.O., S. 52.
- 34) ebenda.
- 35) Theodor Schieder, Erneuerung des Geschichtsbewußtseins. In: Offene Welt, Nr. 53, 1958, 1/2. Zitiert nach Heinrich Roth, Kind und Geschichte. München 1958, S. 9.

- 36) A. Portmann, a.a.O., S. 109.
- 37) Der philosophische Glaube, S. 60.
- 38) Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 148.
- 39) a.a.O., S. 151.
- 40) a.a.O., S. 152.
- 41) a.a.O., S. 150.
- 42) a.a.O., S. 151.
- 43) ebenda.
- 44) a.a.O., S. 152.
- 45) Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, S. 170.
- 46) Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 251.
- 47) a.a.O., S. 17.
- 48) a.a.O., S. 261.
- 49) a.a.O., S. 263.
- 50) a.a.O., S. 253.
- 51) a.a.O.
- 52) a.a.O., S. 250.
- 53) a.a.O., S. 251.
- 54) a.a.O., S. 63.
- 55) a.a.O., S. 66.
- 56) a.a.O., S. 80.
- 57) vgl. Jaspers, Die geistige Situation der Zeit - sowie: Vom Ursprung und Ziel...
- 58) Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 143.
- 59) a.a.O., S. 145.
- 60) a.a.O., S. 145.
- 61) a.a.O., S. 263.
- 62) Hans-Herbert Stoldt, Die pädagogische Krise der Gegenwart, Ihr Wesen und ihre Überwindung. Klett Stuttgart 1959, S. 126.
- 63) Heinrich Roth, Kind und Geschichte, S. 7.
- 64) vgl. Wolfgang Kleinknecht in: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, S. 1 f.
- 65) ebenda.
- 66) Walther Hofer, Geschichte zwischen Philosophie und Politik. Stuttgart 1956 S. 153 ff.
- 67) a.a.O., S. 166 ff.
- 68) a.a.O., S. 180 f. Vgl. hierzu auch W. Kleinknecht, a.a.O., S. 4.
- 69) Walther Hofer, a.a.O., S. 167.
- 70) a.a.O., S. 5.
- 70a) Zu dieser Stunde benutzte Literatur: Hans Wihl, Bilder aus der Vergangenheit. Diesterweg Ffm 1960, Karl Heinz Burbach / Rudolf Stielow, Renaissance Reformation - Glaubenskämpfe. In: Bilder aus der Weltgeschichte, Hrsg. Rudolf Stielow, H. 6/7. Diesterweg Ffm o.J. Bernal Diaz del Castillo, Historia verdadera de la conquista de la Nueva Espana. Madrid 1632 u.ö.; deutsch von C. Ritter, Gotha 1848.
- 71) in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 26, 1959, Teil I, 1. Kapitel: „Die Anknüpfung an Urphänomene“.

- 72) in: *Geschichte, Bd. 24 des Fi. Lex., Fischer Bücherei Ffm 1961, S. 81.*
- 73) Jaspers, *Vom Ziel und Ursprung...*, S. 263.
- 74) Hans Ebeling, *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Schroedel Verlag Berlin / Hannover / Darmstadt 1961, S. 31.
- 75) Heinrich Roth, *Kind und Geschichte*, Vorwort S. 7 f.
- 76) zitiert bei Heinrich Roth, a.a.O., S. 10 f.
- 77) *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, S. 163.
- 78) *Kind und Geschichte*, S. 8.
- 79) Reinhard Wittram, *Das Interesse an der Geschichte*. 1958. Zitiert bei Wolfgang Kleinknecht, a.a.O., S. 13.
- 80) Vgl.: *Bildungspläne II.D.: Das Bildungsgut des Gymnasiums*. S. 465. *Bildungspläne II.A.: Gemeinsame Bildungs- und Erziehungsaufgaben der allgemeinbildenden Schulen*. S. 12 - Heinrich Roth, a.a.O., S. 98 u.ö. - Kleinknecht, a.a.O., S. 14.
- 81) Kleinknecht, a.a.O., S. 11.
- 82) ders. a.a.O., S.15.
- 83) Alfred Petzelt, *Kindheit-Jugend-Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung*. Freiburg/Br. 1951, S. 122 ff.
- 84) Heinz Remplein, *Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit*, München 1952, S. 177 f.
- 85) Kleinknecht, a.a.O., S. 17.
- 86) a.a.O., S. 19.
- 87) Remplein, a.a.O., S. 183.
- 88) a.a.O., S. 185 f.
- 89) Hans Ebeling, *Methodik des Geschichtsunterrichts*, S. 23.
- 90) Heinrich Roth, a.a.O., S. 98.
- 91) a.a.O., S. 133.
- 92) a.a.O., S. 127.
- 93) *Jugend im Wandel. Die anthropologische Situation der heutigen Jugend*. Schleswig 1955, S. 39 ff.
- 94) Helmut Schelsky in der Einleitung zu David Riesman, *Die einsame Masse*. Rde 72/73 Hamburg 1958 S. 13 u.ö.
- 95) Arnold Gehlen, *Die Seele im technischen Zeitalter*. Rde 53, Hamburg 1957, S. 92f.
- 96) Hans Heinrich Muchow, *Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend*, Rde 94, Hamburg 1959, S. 107 ff.
- 97) a.a.O., S. 82.
- 98) Martin Wagenschein, *Zum Begriff des exemplarischen Lehrens*, In: *Zs. f. Päd.*, 2. Jg. H. 3, Weinheim / Bergstraße 1956, S. 145.
- 99) Klaus Wesner und Günther Guddat, beide O l c, in: *Die Musterschule*. Nr. 18, Juni 1961, S. 10 f.
- 100) bei allem Folgenden stütze ich mich auf meine schriftlichen Vorbereitungen sowie auf meine Nachbereitungen und die von mir angefertigten Stundenprotokolle.
- 101) Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstraße, 1953, S. 18 ff.
- 102) Vgl. hierzu: Ida Maria Bauer / Otto Heinrich Müller, *Der Mensch im Wandel der Zeiten*. Ausgabe A für Hessen, 5. u. 6. Schuljahr. Westermann Braunschweig 1958.
- 103) vgl. in ähnlicher Form bei Ebeling, a.a.O., S. 93 ff.

Literaturverzeichnis

Bauer, Ida Maria und Müller, Otto Heinrich: Der Mensch im Wandel der Zeiten, Geschichtsbuch für die deutsche Schule. Ausg. A: Hessen; 5. und 6. Schuljahr, Braunschweig 1959.

Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen. II.
Das Bildungsgut. A. Gemeinsame Bildungs- und Erziehungsaufgaben der allgemeinbildenden Schulen. - In: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung. Jg. 10. Wiesbaden 1957.

Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen usw. ... II.
Das Bildungsgut. D. Das Bildungsgut des Gymnasiums. Wiesbaden 1957.

Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959.

Busemann, Adolf: Geborgenheit und Entwurzelung des jungen Menschen. Ratingen 1951.

Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1960.

Diaz del Catillo, Bernal:
Historia verdadera de la conquista de la Nueva España, Madrid 1632 u.ö.; deutsch von C. Ritter, Gotha 1848.

Ebeling, Hans: Methodik des Geschichtsunterrichts. Hannover 1961, 4. Auflage.

Emrich, Willi:
Das Goldene Buch der Stadt Frankfurt am Main. Ffm 1958.

Flitner, Wilhelm:
Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. Weinheim / Bergstraße 1953, 2. Auflage.

Gehlen, Arnold:
Die Seele im technischen Zeitalter. Hamburg 1957.

Geschichte. Fi.Lex. Bd. 24. Hrsg.: Waldemar Besson. Ffm 1961.

Hillebrand, M. J.:
Psychologie des Lernens und Lehrens. Stuttgart/Bern 1958.

Hofer, Walther:
Geschichte zwischen Philosophie und Politik. Stuttgart 1956.

Hoffmann, Waldemar u. Müller, Georg:
Einst und Jetzt, Geschichtserzählung für das 5. u. 6. Schuljahr. Ffm 1960, 7. Aufl.

Jaspers, Karl:
Die geistige Situation der Zeit. Berlin 1960, 5. Aufl.

Jaspers, Karl:
Der philosophische Glaube. Ffm. 1958.

Jaspers, Karl:
Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. Ffm. 1955.

Kleinknecht, Wolfgang u. Lohan, Wolfgang (Hrsg.):
Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Ffm. 1959, 2. Aufl.

König, René:
Soziologie der Familie. In: Soziologie. Hrsg. Arnold Gehlen / Helmut Schelsky, Düsseldorf / Köln 1955

Kühn, Herbert:
Das Erwachen der Menschheit, Ffm. 1954.

Lerner, Franz (Hrsg.):
Das tätige Frankfurt. Ffm. 1955.

Muchow, Hans Heinrich:
Jugend im Wandel. Schleswig 1955, 2. Aufl.

Muchow, Hans Heinrich:
Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend. Hamburg 1960.

Petzelt, Alfred:
Kindheit - Jugend - Reifezeit. Freiburg i.Br. 1951.

Philosophie, Fi.Lex. Bd. 11. Hrsg. Ivo Frenzel. Ffm. 1959.

Pinnow, Hermann:
Frankfurt. Die Steine reden. Ffm. o.J.

Portmann, Adolf:
Zoologie und das neue Bild des Menschen. Hamburg 1956.

Psychologie, Fi.Lex. Bd. 6. Hrsg. Peter R. Hofstätter. Ffm. 1959.

Remplein, Heinz:
Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München / Basel 1952.

Renaissance - Reformation - Glaubenskämpfe.
In: Bilder aus der Weltgeschichte H. 6/7. Hrsg. Rudolf Stielow. Ffm. o.J.

Riesman, David: Die einsame Masse. Hamburg 1958.

Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. München 1958, 2. Aufl.

Soziologie, Fi.Lex. Bd. 10. Hrsg. René König. Ffm. 1958.

Spranger, Eduard:
Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Bonn 1959, 3. Aufl.

Spranger, Eduard:
Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958.

Stoldt, Hans-Herbert:
Die pädagogische Krise der Gegenwart. Stuttgart 1959.

Wagenschein, Martin: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. Weinheim Bergstraße 1956.

Wesner, Klaus u. Guddat, Günther: Aus welchen Ländern stammen unsere Schüler ? In: Die Musterschule Nr. 18. Ffm. Juni 1961.

Wihl, Hans: Bilder aus der Vergangenheit. Ffm. 1960, 3. Aufl.

Wilmans, E.: Geschichtsunterricht, Grundlegung seiner Methodik. Stuttgart 1949.

(01.10.2001)

© Copyright / Urheberrechte

Hans-Günter Marcieniec
Jägerstraße 1
D-36329 Romrod
Telefon 06636-210

Zitate bitte unter Angabe des Verfassernamens (Hans-Günter Marcieniec) und der Informationsquelle (<http://www.marcieniec.de>).