

Volker Wolter

Rede aus Anlass der Verabschiedung von Karl-Heinz Schwarz Thema: Denkmalschutz und Schule

23. Januar 2017, Schelfkirche in Schwerin

Sehr geehrter Herr Bischof Dr. von Maltzahn, meine sehr geehrten Damen und Herren, allen voran lieber Herr Schwarz!

Ich danke sehr für die Einladung, hier vor Ihnen zu sprechen, und fühle mich auch ein wenig geschmeichelt, denn ich bin ja nun kein ausgewiesener und schon gar kein zertifizierter Experte in Sachen Denkmalschutz und Denkmalpflege, noch nicht einmal Denkmalpädagogik (wenn es diese Berufsbezeichnung denn überhaupt gibt), sondern ich fühle mich lediglich durch 20 Jahre gemeinsamer Erfahrung und auch gemeinsamen Arbeitens an einem bestimmten mecklenburgischen Baudenkmal des späten 15. Jahrhunderts im Dorf Müßelmow mit Herrn Schwarz und Herrn Gauer in besonderer Weise verbunden. Und die praktische Arbeit vor Ort fand über all die Jahre im Wesentlichen mit Schülern, Studenten und Lehrlinge des Bauhandwerks statt, oft auch mit Schülern des Berufsvorbereitungsjahrs, also Jugendliche ohne ordentlichen Schulabschluss. Unser Projekt hatte neben dem denkmalpflegerischen Ansatz also insbesondere auch pädagogische und soziale Aspekte. Hier zeigte sich oft für die von mir betreuten Gymnasiasten, dass sie vor Ort in Müßelmow eben nicht die Herren im weißen Kragen spielen können, sondern in mancher Hinsicht die Lehrlinge und BVJ-Schüler ihnen etwas voraushaben. Das Projekt Müßelmow ist ein Stück Denkmalpädagogik, ist in mancherlei Hinsicht auch geeignet, Prinzipielles der wichtigen Heranführung von Jugendlichen an das historische Bau-Erbe deutlich zu machen, ist aber in seiner Gesamtheit, schon durch den zeitlichen Aspekt, aber auch durch die ungewöhnliche große Unterstützung, die wir durch die kirchliche Baudenkmalpflege erfahren haben, sicher kein Musterfall, keine Blaupause nach der Devise: schafft viele Müßelmows.

Ich werde Ihnen allen im Folgenden als Laie nun wirklich nichts Neues zum Thema Denkmal oder kirchliches Denkmal erzählen können, aber ich kann vielleicht etwas sagen zur Frage, in welchem Verhältnis die meisten Kinder und Jugendlichen in einem Hamburger Großstadtgymnasium zu den sie umgebenden Denkmälern stehen, ja, ob es ein solches Verhältnis überhaupt gibt, und ob es eine Chance gibt, dieses Verhältnis so zu gestalten, dass auch kommende Generationen sich dieses Themas engagiert annehmen.

In der Großstadt, insbesondere in den durch den 2. Weltkrieg schwer geschädigten Großstädten, fällt es Jugendlichen schwer, historisches Bau-Erbe überhaupt zu erfahren. Vieles, insbesondere im Westen, ist ja, obwohl noch teilweise erhalten, wurde ja einfach weggeräumt. *Meine* Schüler leben in einem Vorort Hamburgs, 88.000 Einwohner, und gehen täglich an historischen Baumwerken vorbei: In Rahlstedt steht eine der ältesten erhaltenen Kirchen im norddeutschen Raum, 1248 erstmals urkundlich erwähnt. Die alte Salzstraße führt durch Rahlstedt, es gibt eine historische Heerstraße, auf der schon Napoleons Truppen unterwegs waren, mühsam erhalten, aber wenigstens immer noch da. Aber ortsteilprägend ist das alles nicht. Es herrscht der Einheitsstil der Einkaufsstraßen vor, den man aus nahezu jeder Mittelstadt kennt.

Letztlich stellt sich mir als Schulmann die Frage, ob Schule etwas dazu beitragen kann, das Bewusstsein für die Bedeutung kulturellen Erbes und dessen Erhaltung bei Jugendlichen zu wecken und damit einen Beitrag zu einer sich weiter entwickelnden Denkmalkultur und zu einer damit verbundenen Kultur des Ehrenamtes zu leisten. Meine Perspektive ist eine pädagogische, insbesondere eine didaktische. Das macht meine Gedanken vielleicht etwas anstrengend.

Ich gliedere meinen Vortrag in 3 Teile

Denkmalpflege ist aktives Geschichtsbewusstsein, und Geschichtsbewusstsein zu wecken ist eine der Zentralaufgaben weiterführender Schulen. **Zunächst** sage ich daher etwas zu meinen ganz persönlichen Wahrnehmungen hinsichtlich des gegenwärtigen **Geschichtsbewusstseins Jugendlicher**, gespeist aus über 30 Jahre Unterricht und Beobachtung der Geschichtsdidaktik, wie sie sich in den Schulbüchern niederschlägt. Schule findet ja immer im gesellschaftlichen Kontext statt. Wenn man ihre Aufgaben und ihre Möglichkeiten betrachtet, muss man immer auch auf den herrschenden **Zeitgeist** schauen, denn eines ist mir nach 40 Jahren Schuldienst klarer denn je: Schule ist zeitgeistregiert, seit sie in den späten 60er Jahren aufgewacht ist oder aufgeweckt wurde, und das ist erst recht der Fall seit dem PISA-Schock.

Anschließend spitze ich darauf zu, welche Erfahrungen ich in fast 40 Jahren Schuldienst im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung gemacht habe, um zu zeigen, in welchem didaktischen Spannungsfeld sich eine auf Denkmalkultur ausgerichtete Pädagogik überhaupt entfalten kann.

Und im dritten und letzten Teil geht es dann darum, zu zeigen, welches Potenzial eine Denkmalpädagogik entfalten könnte, wenn sie denn einmal etwas ernster genommen würde, als dies heute der Fall ist. Wie immer steht dabei, wie bei jedem anderen relevanten gesellschaftlichen Problem, die Frage im Raum, ob die Einführung eines Schulfaches „Denkmalschutz“ helfen könnte, diesem Thema eine größere Aufmerksamkeit zu verschaffen. Diese Frage wird von mir übrigens, das vorweg, mit „Nein“ beantwortet.

Teil 1: Zum Wirkungszusammenhang von Geschichte, Zeitgeist und Schule

Man muss kein Kulturpessimist sein, wenn man feststellt, dass geschichtliches Bewusstsein derzeit nicht hoch im Kurs steht. Der Deutsche Historikertag, der vor ein paar Wochen bei uns in Hamburg stattfand, hat sehr deutlich auf dieses gesellschaftliche Manko, das natürlich auch ein Manko der Schule ist, hingewiesen. Daran ändert übrigens auch der steigende Besuch am Tag des offenen Denkmals nichts. Das ist ein kleiner Ausschnitt, und diese Zahlen sind ja immer noch klein.

Diesem Gesamtbefund entsprechend werden unsere Schüler in einer Welt groß, die ganz stark in der *Gegenwart* lebt, im „Hier und Jetzt“, wo aber gleichzeitig und im *doppelten* Sinn auch ein recht – ich sage mal – „eigen-tümliches“ Verhältnis zur *Zukunft* herrscht: Die Welt als Eigentum, nicht als auf Zeit geliehene Gabe. Diese Welt sagt „Zu-kunft“, meint damit aber letztlich nichts anderes als „Zu-griff“ und hält das für in jeder Beziehung legitim. Erhart Kästner, der langjährige Direktor der Wolfenbütteler Bibliothek, hat das einmal auf die Formel gebracht: Wo „nicht mehr an einen **Weltenplan** geglaubt wird, muss **Weltplanung** her.“¹ Und wehe, das funktioniert nicht und die Zukunft lässt sich *nicht* verlässlich steuern! Dann werden sofort die Interventions-Instrumente verfeinert: noch mehr Steuerung, noch mehr Sicherungsseile, noch mehr Sozialtechnologie, noch mehr Überwachung, noch mehr Eingriffstiefe. Und wenn auch *das* nicht zum Ziel führt, bricht der modernen Welt der Angstschweiß aus. Beruhigung und Entschleunigung sind zurzeit nicht gerade in Mode. Ein Smartphone hält deutlich kürzer als ein Stück Kernseife, aber das *nächste* winkt ja schon am Markt. Das ist der wesentliche Teil von Welterfahrung, wie unsere Schüler sie machen. Und ich bin weit davon entfernt, Ihnen daraus einen Vorwurf machen; aber das macht eine Beschäftigung mit kulturellem Erbe halt sehr schwer. Der Philosoph Peter Sloterdijk hat 2014 in seinem Buch „Die schrecklichen Kinder der Neuzeit“² mit den Phänomenen der Moderne auseinandergesetzt. Es ist ihr Hang zur Diskontinuität, die eklatante Unfähigkeit, sich als Gründende **und** Beständige zu reproduzieren. Die Moderne ist, so Thomas Schmidt in der ZEIT, „der Habitus des verweigerten oder ausgeschlagenen Erbes, der Verachtung des Vorbilds, des mutwilligen und voraussetzungslosen Anfangens, des Sturzes in die Zeit.“³ Unsere Schüler können gar nicht anders, als daran teilzunehmen.

Die Teilhabe an *diesem* Aspekt einer nach vorne stürmenden Wirklichkeit fällt Schülern übrigens überwiegend leicht. Sie sind ja, biografisch gesehen, nahezu geschichtslos, **hic et nunc** ist die Devise. Den **Zusammenhang** zwischen Herkunft und Zukunft zu verstehen, fällt ihnen dagegen naturgemäß schwer, insbesondere dann, wenn Eltern selbst überwiegend so funktionieren. Die Erwartung oft derselben, geschichtsarmen Eltern, Schule solle dagegenhalten, ist so wenig aussichtsreich wie die jetzt in Hamburg wieder einmal laut werdende Forderung

¹ Dieser Gedanke stammt von Erhart Kästner, dem langjährigen Direktor der Wolfenbütteler Bibliothek: E. K.: Aufstand der Dinge. Byzantinische Aufzeichnungen. Frankfurt/M. 1974

² Peter Sloterdijk: Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Über das anti-genealogische Experiment der Moderne. Berlin 2014

³ Thomas E. Schmidt: Söhne ohne Väter. In: DIE ZEIT Nr. 26/2014. Auch: <http://www.zeit.de/2014/26/peter-sloterdijk-die-schrecklichen-kinder-der-neuzeit/komplettansicht>

an die Schulen, sie solle endlich ihren Mathematikunterricht verbessern, denn Mathematik sei schließlich eine Schlüsselqualifikation. Das ist ja alles richtig; aber Schüler werden das doch so lange nicht recht ernst nehmen, wie sich der Vater am Frühstückstisch damit brüstet, er habe sich seinerzeit durch den Matheunterricht auch nur so durchgeschummelt, und sei doch schließlich auch etwas geworden. Dieser Antagonismus zwischen NSPRUCH UND Realität gilt übrigens für viele andere Fächer; wir hören das von unseren Schülern über den Latein- und sonstigen Fremdsprachenunterricht mit Ausnahme von Englisch, über Religion wie über die musischen Fächer: Man kommt auch „ohne“ durch.

Aber auch die Schülerinnen und Schüler *leben nun mal* in einer Welt voller Geschichte – ob sie sie nun wahrnehmen oder nicht. Wir müssen sie ihnen in der Schule deshalb in der einen oder anderen Weise erschließen. Nur wie, angesichts ungünstiger Rahmenbedingungen?

Als Geschichtslehrer darf ich das sagen: ein guter, zeitgemäßer Geschichtsunterricht könnte dazu beitragen, relativierend und ruhig analysierend, ja sogar entschleunigend die Dinge auf ein rechtes Maß zurückzubringen und den gegenwärtigen Katastrophenbildern Zeiten entgegenzuhalten, in der sogar *schwerste* Krisen bewältigt wurden, der Weltuntergang ausfiel und manches überdauerte, was schon mal verloren schien, weil es Menschen gab, die ihre Kraft noch in der größten Not genau diesen gefährdeten Dingen schenkten - und die hatten *auch* Hunger und froren!

Und was macht der Geschichtsunterricht, angesichts dieses Befundes? Wer die *Langzeitwirkungen* unseres gegenwärtigen Geschichtsunterrichts betrachtet, könnte fast verzweifeln; ich wundere mich *nicht* darüber, dass angesichts der derzeitigen Curricula viele Schüler eine Haltung einnehmen, irgendwann habe man es schließlich hinter sich. **Hängen bleibt** oft **bestenfalls** noch das eine oder andere Spektakuläre: von der Antike der Mythos des Trojanischen Pferdes und die spartanische Blutsuppe, vom Mittelalter die Faszination der Kreuzzüge und die Hexenverbrennungen. Warum soll ein 12jähriger auch **nachhaltig** Gefallen finden am Investiturstreit des Mittelalters, an Grundherrschaft und Lehnswesen, warum soll ein 13jähriger entflammen für Hegemonialpolitik und die „balance of power am Beispiel des Spanischen Erbfolgekrieges“? Letzteres Thema ist übrigens ein direktes Zitat aus einem heute noch gültigen Original-Curriculum für die Klassenstufe 7, also 12jährige! Ich sage nicht, in welchem Bundesland.

Ich komme zur zweiten Fragestellung, nämlich: In welchem derzeitigen schulischen, didaktischen Kontext kann und muss sich denn die Problematik des historischen Bau-Erbes bewähren? Was will Schule denn eigentlich gegenwärtig, und ist das mit der Aufgabenstellung des Denkmalschutzes überhaupt kompatibel?

„**Relevanzstrukturen**“⁴ sind der Kern gesellschaftlicher Institutionen und nachhaltigen Lernens; das wissen wir schon lange. In früheren Zeiten konnten durch die so genannte „Schwarze Pädagogik“ wie Prügelstrafe, Nachsitzen oder die Androhung des sozialen Abstiegs („Werd' doch Straßenfeger!“) falsche Relevanzen geschaffen werden. Das ist gottlob längst vorbei oder spielt sich, wenn man den gestrigen „Tatort“ als reales Abbild ernst nimmt, nicht mehr in der Schule, sondern an den Universitäten ab. Aber egal, für welches Lernen: es gilt immer die Erkenntnis: Was für uns *nicht wichtig* ist, nehmen wir *nicht* auf. Das Mittelalter ist deshalb unendlich weit weg für einen 12jährigen Schüler, und auch das 19. Jahrhundert ist eine ganz andere Welt. Aber die gotische Backsteinkirche in der Nähe, ein Wohnquartier der Gründerzeit, an dem man jeden Tag vorbeigeht *oder* in dem man vielleicht sogar selbst wohnt, die eigene Schule im Jugendstil oder nach Schumacher-Art: *Das* sind lebbar, visuelle, hörbare, fühlbare, ja bisweilen sogar olfaktorische Erlebnisse, die eine Welt, die vorher nur aus Papier bestand, plötzlich *aufschließen*, historisches Inselwissen vernetzen und bedeutsam machen, weil mit ihnen *Sinn* entsteht *und* persönliche Beziehung: Denn Dinge, zu denen man eine persönliche Beziehung hat, möchte man **behalten** (im doppelten Sinn des Wortes), und man sucht sich im Ergebnis womöglich sogar **die** Kenntnisse und Fähigkeiten, die man braucht, um anstehende Probleme ihres Erhalts und ihrer sinnvollen Nutzung zu lösen.

Die herausragende Eigenschaft der Institution Schule ist es dabei **nicht**, jedenfalls nach meinem Verständnis, ein Hort der Seinsgewissheiten zu sein, sondern, wie Kunst und Literatur, ein Ort des institutionalisierten Zweifels. Das halten nach meiner Erfahrung unsere Schüler nicht nur aus; das hilft ihnen sogar dabei, eine *eigene* Linie zu finden, und es hilft ihnen hoffentlich auch, all das, was ihnen tagtäglich als „Weltgeist“ daherkommt, irgendwann einmal auch als Zeitgeist mit sinkenden Halbwertzeiten zu entlarven. Darum sind der *kognitive Konflikt* und die *Kontroverse* über den richtigen Weg konstitutiv für das Lernen, nicht nur in der Schule. Der Streit zum Beispiel um den Erhalt oder den Abriss und Ersatz eines alten Gebäudes im eigenen Quartier, die Frage, ob ein historisierender Neubau ein legitimes Mittel ist, schmerzhaft städtebauliche Lücken zu schließen und zu einer harmonischen Anmutung einer ehemals kriegszerstörten Stadt zu kommen, und ob es z.B. sinnvoll ist, von historischen Gebäuden nur noch die Fassade übrigzulassen, um dahinter ein Einkaufszentrum modernster Bauart oder ein Parkhaus entstehen zu lassen (ein sehr hamburgisches Phänomen in diesen Tagen), sind geeignete Diskussionsfelder für einen politischen, denkmalorientierten Unter-

⁴ Der Begriff stammt von Peter Berger und Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt / Main 1970; S. 47,76, 84, insbesondere S. 154: „So bemüht sich der Lehrer, Inhalte, die er vermittelt, <vertraut zu machen>; er macht sie lebendig. Das heißt: er macht sie scheinen, , als wären sie vertraut wie die <vertraute> Welt des Kindes daheim. Er macht sie relevant. Das heißt: er <verleitet> das Kind, sein Augenmerk von den <natürlich> auf dieser <künstlicheren> Objekte zu richten. Solche Kunstgriffe sind nötig, weil schon die internalisierte Wirklichkeit da ist und sich beharrlich neuen Internalisierungen <in den Weg> stellt. Präzisionsgrad und Charakter der pädagogischen Methoden richten sich nach den Beweggründen, die jemand hat, wenn er sich neues Wissen aneignet.“

richt, der das Bau-Erbe zum Ausgangspunkt eines gesellschaftlichen und historischen Diskurses macht. Das hilft, die Dinge nicht nur nach ihrem Münzwert zu befragen, sondern auch nach ihrem Wert für die eigene Identität und für eine konsistente Gesellschaft.

Höchster Ausdruck des gegenwärtigen schulischen Zeitgeists ist jedoch die beständige und umfassende Forderung der Bildungspolitik nach so genannten Bildungs-„Standards“. Das hört sich sehr gut an, scheint dadurch doch

1. der immer wieder erhobene Vorwurf endlich widerlegt zu werden, die Schule sei wegen willkürlicher Notengebung durch die Lehrkräfte immer auch ein Hort der Ungerechtigkeit. Wenn endlich ein allgemeingültiger Standard, geadelt noch durch den Begriff „Zentral“ und am besten durch den Zusatz „europäisch“, sowohl in der zu erreichenden Gesamtleistung als auch in den einzelnen Benchmarks eingeführt sei, so die Hoffnung, seien erstens die regionalen Unterschiede in Deutschland und Europa aufgehoben, der Schüler in Bremen müsse endlich dasselbe leisten wie der Schüler in Bayern, und es brauche auch keine Landeskinderklauseln an den Universitäten mehr, um die derzeitigen Verzerrungen bei den Abiturnoten auszugleichen. Das im Bologna-prozess eingeführte europäische Bachelor- und Mastersystem ist bereits Ausfluss dieses Denkens. Jetzt sind gerade die Schulen dran.
2. Es ist ja wirklich ein ernstzunehmendes Problem, das durch „Standards“ zu lösen wäre: Endlich könnten, so die These, die sozialen Schieflagen beseitigt werden, die dazu führten, dass Kinder aus besser gestellten Familien im Durchschnitt signifikant bessere *Leistungsbewertungen* und Abschlüsse erzielen als Schüler aus sozial belasteten Verhältnissen. Die implizite Behauptung ist dabei aber, dass das, was man nun also im Einzelnen, punktuell, in 2-Stunden-Tests abprüfe, immer auch eine generalisierende Aussage zulasse. Ich habe daran bei manchen Prüfungsaufgaben meine starken Zweifel. Jedenfalls steht eines fest: Das „teaching to the test“ und das „learning for the test“ nehmen stark zu. Nach Ableistung in der Klausur ist das meiste dann für den Schüler wieder genauso wertlos wie vorher. Die Relevanz des Gelernten bezieht sich also nicht mehr auf dessen Verwertbarkeit für die Bewältigung eines privaten oder beruflichen Lebens, sondern auf das Einheimsen von „credit points“. Da haben wir ihn wieder: den Münzwert. Hier wird Bildung auf die platte Seite gestellt, und man freut sich, dass sie so gut steht. Solange dieser Trend des permanenten Messens und Wiegens anhält und sich womöglich weiter verstärkt, wird mehr **ausgebildet** als **gebildet**. Eine breit aufgestellt Testvorbereitungs- und Testdurchführungsindustrie und die immer größer werdenden Nachhilfeinstitute bedanken sich hierfür bei der Bertelsmannstiftung.

Wenn sich also *Standardisierung* verselbständigt und zum alleinigen Prinzip von Unterricht gemacht wird, wird der oben beschriebene Zugang zum Besonderen, zum Wohnortnahen, Erfahrungsrelevanten, Erlebbareren erschwert. Als notwendiges Pendant zum *Standard* schlage ich deshalb die wieder stärkere Beschäftigung mit den Realien und mit Querschnitts-

aufgaben vor; da kann z.B. die Auseinandersetzung mit dem Denkmal eine zeitgeistresistente oder -zeitgeist-überwindende pädagogische Strategie sein. Das Gymnasium wird dadurch nicht gleich zum Realgymnasium alter Bauart, sondern schärft sein *Bildungs*-Profil.

An vielen Stellen ist man meines Erachtens auf einem zunächst einmal sehr richtigen Weg. Ein Beispiel: Wer von uns hat sich in seiner Schulzeit nicht auch schon gefragt, wozu das wohl letztlich gut sei, was man dort im **Fach Mathematik** betreibe, wozu das wohl gut sei, wenn man eine Kurvendiskussion anfertige usw. Da reichte oft auch die Behauptung des Mathelehrers nicht aus, so etwas sei zum Beispiel in der Versicherungsmathematik sehr sehr wichtig. Man wollte ja gar kein Versicherungsangestellter werden. Der Vater am Frühstückstisch hatte – scheinbar – Recht.

Das Zauberwort in der gegenwärtigen Diskussion um das deutsche Zentralabitur im Fach Mathematik ist der Begriff „Mathematisches Modellieren“. Man versteht darunter den Prozess, aus der Realität zum Beispiel eines Betriebes Fragestellungen abzuleiten, in mathematische Modelle als reduzierte, vereinfachte Abbilder zu überführen, dem Schüler diese Problemlage zu erläutern und ihn das Problem mit mathematischen Mitteln lösen zu lassen. Das Resultat wird dann vor dem realen Kontext bewertet. Die gegenwärtigen sehr großen Probleme, die das so genannte Vor-Abitur in Hamburg gerade in diesen Tagen aufgeworfen hat (vielleicht haben Sie davon gehört), zeigt allerdings, dass es noch Schwierigkeiten bei der im Prinzip *richtigen* Einbindung der Mathematik in die Wirklichkeit gibt. Auf Dauer kann ja das jetzt praktizierte landesweite Liften der erzielten Ergebnisse um eine ganze Note nicht die Lösung sein, die Schüler zu einer realitätsgerechten, aber auch fachlich anspruchsvollen Beherrschung der Mathematik zu bringen.

Ich kann darauf nicht im Einzelnen eingehen; die Mathematik ist auch nicht *mein* Fach. Ich stelle an diesem Punkt nur fest, dass bei der Auseinandersetzung mit der Realität, wie sie um Umgang mit dem Bau-Erbe geschieht, **kein** mühevolleres Überleiten der Theorie in die Realität ist. Diese Realität ist nämlich von Anfang an schon da; sie muss nicht erst „modellierend“ konstruiert werden; und sie kann den Ausgangspunkt bieten, die **Bezugswissenschaften** eines reflektierten Denkmalschutzes nach ihrem Beitrag zur Lösung weitreichender Probleme heranzuziehen. Und das sind die **Naturwissenschaften** genauso wie die **Geisteswissenschaften**, die **Informatik** genauso wie die **Mathematik**, die **Religion** wie die **Künste**.

Das hört sich jetzt wahrscheinlich alles ein bisschen groß an: Denkmalpädagogik ist weiß Gott kein Zaubermittel zur Lösung aller denkbaren didaktischen Fragen, kann aber zumindest ein Korrektiv sein für allzu modellhaftes, standardisiertes pädagogisches Handeln. Die Schule muss nur willens sein, die echte Realität und nicht nur ein Modell der Realität hineinzulassen. Das Denkmal ist oft Typus, immer aber auch und vor allem Einzelfall – kein Standard.

Ich komme jetzt zum 3. Teil und der Frage nach der Umsetzung im bestehenden Bildungssystem der Länder

Ich habe vorhin die Etablierung eines neuen Schulfaches bereits vorab abgelehnt und möchte jetzt begründen, weshalb ich dies für den falschen Weg halte.

Es ist ein fataler gesellschaftlicher Allerweltsweg, bei einem erkannten Problem sofort darüber nachzudenken, wie die Schule zum Reparaturbetrieb werden könnte. Sind die Menschen zu dick, muss das Fach Ernährungskunde her; nimmt die Zahl der Verkehrstoten zu: Verkehrsunterricht auch noch in höheren Klassen. AIDS breitet sich wieder aus: Die Sexualkunde muss ausgeweitet werden; wissen 20% der Deutschen den Bundespräsidenten nicht zu benennen: Das Fach Politik ist mit zu wenig Stunden ausgestattet. Der Handygebrauch nimmt wahnhaftige Züge an: das Fach Medienkunde muss her. Dabei gilt aber nach wie vor die alte mathematische Regel, dass man eigentlich sagen müsste, was raus soll, wenn etwas Neues in den Topf soll. Das aber wird nun regelmäßig übergangen. Ergebnis: Die Schule wird überfrachtet.

Die Etablierung eines weiteren Faches würde dem ohnehin bestehenden Trend aller Fächer Vorschub leisten, der Einfachheit halber doch wieder inner-mathematisch, inner-historisch, inner-literarisch zu bleiben. Der Blick über den Tellerrand ist vielen vielleicht wünschbar, gilt aber nicht als überlebenswichtig. Man kann als „Denkmalschutz-Kurs“ auch schön für sich hinwursteln.

Vielmehr muss also gelten: Das Thema des möglichst ortsnahen historischen Bau-Erbes ist ein Querschnittsthema, das von allen Fächern profitieren kann und muss, von dem aber auch alle anderen Fächer profitieren können, weil es dem, was in den jeweiligen Fächern an Wissenschaftspropädeutik geleistet wird, eine zusätzliche Plausibilitätsstruktur geben könnte: Man wüsste nun, zumindest mal an einem oder mehreren Orten, zu einem oder mehreren Zeitpunkten im Jahreslauf, *wofür* man etwas tut. Zuarbeit und gemeinsame Erfolgserlebnisse, wenn es funktioniert, wären ein großer Motivationsschub. Das ist *kein* Standard, aber auch kein neuer Provinzialismus.

Für ein Querschnittsthema ist nun aber das Korsett des täglichen Stundenplans, selbst bei Doppelstunden, nicht recht geeignet. Die Projektstage in regelmäßigen Abständen während des Schuljahres oder die Projektwoche sind an etlichen Hamburger Schulen ein bisschen aus der Mode gekommen, manchmal schon totgesagt: völlig zu Unrecht, wie ich meine.

Ich fasse zusammen:

Das Fach Geschichte muss deutlich reformiert, entrümpelt werden. Ich zitiere: „Geschichte, das ist: sich über Vergangenes beugen wie über einen Schlossbrunnen, wenn die Sonne hochsteht, etwas Licht in die Tiefe fällt, auf den Wasserspiegel, und man halbdeutlich, immerhin doch, etwas vom eigenen Spiegelbild erblickt.“ Dieser Satz, wiederum von Erhart Kästner, ist mir ein schönes Bild, das den Entstehungs- und Erlebnisprozess geschichtlichen Denkens lebhaft beschreibt. Gymnasialer Geschichtsunterricht muss auch diese Augenblicke

des Emotionalen aufnehmen und erweitern: Er ist zunächst natürlich rational, *analytisch-dekonstruktiv*, wissenschaftsbezogen, systematisch und simulativ. Seine unbedingt notwendige *Ergänzung* aber sind die Synthese und Konstruktion, sind der historische Kontext und die Stofflichkeit, sind Vision, Phantasie und vor allem das *Ganze*, das mehr ist als die Summe seiner *Teile* – mit einem Wort: ein reales Artefakt, ein „Denk-mal“, ein Ensemble, denn das ist, wie der Hamburger Autor Wolfgang Borchert es 1946 formuliert hat, „mehr als ein Haufen Steine“. Wie und wo kann man die Janusköpfigkeit der deutschen Geschichte besser erlebbar machen als durch den Besuch authentischer Orte wie in Weimar-Buchenwald, wo die Atmosphäre der Gründerzeit und der Jahrhundertwende besser erfahren als in den entsprechenden Quartieren Hamburgs? Worin zeigt sich der Geist von Schule besser als in ihren Schulbauten? Und auch: wo ist Spiritualität unmittelbarer erfahrbar als in einer Kirche, einer Moschee, einer Synagoge? „Numen inest“. Und alles liegt praktisch vor der Tür für den Großstadtjugendlichen. Er weiß es nur nicht oder bemerkt es nur am Rande.

Und der Geschichtsunterricht muss auch wieder lernen, altersangemessene *Geschichten zu erzählen*. Diese Forderung ist nun allerdings fast ein Tabubruch. Als ich in den 70er Jahren studierte, wurde im Germanistikstudium häufig vermittelt, dass der erste Zugang zu einem Gedicht die Frage nach den sozioökonomischen Rahmenbedingungen seines Autors und seiner Zeit war. Das fiel bei Rilke oder Celan naturgemäß etwas schwer. Deswegen gehörten sie auch nicht zu den Themen, denen man sich widmete. In unserem **Geschichtsstudium** wurde, ganz materialistisch, zuerst nach den Klassenverhältnissen und den unterschiedlichen Interessen gefragt. Die Dinge waren von manchen meiner Mitstudenten dann sehr schnell sehr klar erkannt, in ihren Ursachen analysiert und in den Konsequenzen dargelegt. In der Nähe der Uni Hamburg gab es die so genannte „Internationale Buchhandlung“, die allerdings weniger international war, sondern vorwiegend Verlagsproduktionen der DDR verkaufte. Wie erstaunt war ich, als ich dort schon damals beim Stöbern ein Buch fand, das nannte sich: „Der Geschichtslehrer erzählt“. Der **narrative Ansatz** war natürlich hier und dort auch überformt durch die nahegelegten marxistischen Deutungsmuster. Zu allererst aber waren es mal Geschichten, mit denen die Kinder anzusprechen waren. Mir hat das gefallen, und ich halte es auch heute für nötig.

Diese Forderung nach narrativen Ansätzen im Unterricht ist kein Votum dafür, einen neuen Mystizismus in die aufgeklärte Schule zu bringen, sondern nur die Forderung, eine oft sehr distanzierte, unemotionale Geschichtsbetrachtung durch ereignisgeschichtliche Ergänzungen zu relativieren und zu veranschaulichen. Wenn man sich in einem historischen Gebäude befindet, fängt dieses sofort an zu erzählen – von den Menschen, denen es bedeutend war, von den Ereignissen, denen es einen Ort, einen Raum gab. Das haftet an den Wänden jedenfalls mehr, als es an bedrucktem Papier haftet. Hierzu gibt das Denkmal einen Forschungs-Anlass und eine Plausibilität, die nur durch Realbegegnung geschaffen werden kann. Im historischen Gebäude begegnet den Schülern Geschichte nicht virtuell, sondern bringt sich viel mehr in ihren manifesten Zeugnissen nahe, fordert dann aber auch nach Einordnung in größere Zusammenhänge. Ein Denkmal ist ein *Narrativ*.

Diese Stärke des authentischen Raums hat sich uns in den 20 Jahren unseres Projekts Müssemow bei jeder Arbeitskampagne jeder neuen Gruppe erschlossen. Wir schätzen, dass im Laufe dieser Jahre etwa 1.500 Schülerinnen vor Ort waren, darunter auch Letten und Norweger. Nicht nur, dass sich durch die Arbeit vor Ort sofort das befriedigende Gefühl der Selbstwirksamkeit ergibt. Die anstehenden Probleme rufen auch sofort nach den Bezugswissenschaften. Zum Beispiel gab es im Dachstuhl eine bewegte Flora und Fauna von Holzschädlingen, und es stellte sich die Frage nach den Bekämpfungsmaßnahmen, insbesondere ökologischer Art. Als wir unter 7 Schichten Kalkfarbe eine Ausmalung des gesamten Kirchenraumes mit mehr oder weniger gut erhaltenen Bildern aus dem frühen 18. Jahrhundert fanden, war die Zeit gekommen, sich fachlichen Rat zu holen. Wir fanden ihn bei den Professoren und Studenten des Fachbereichs Wandgestaltung/Wandmalerei der Fachhochschule in Hildesheim, die unseren Schülern etwas über die Probleme der Sicherung und Restaurierung erläuterten, ein Gutachten im Rahmen ihrer Seminararbeiten erstellten und Vorschläge zur Austrocknung der durchnässten Wände machten. Kapillarwirkung, Thermik, Bauphysik, Bauchemie standen für einige Wochen auf dem Stundenplan eines Wahrpflichtkurses unserer Mittelstufe. Und in der Anfangszeit hat mein Leistungskurs Deutsch eine Zeitzugebefragung bei mehreren Dorfbewohnern durchgeführt, die zum Teil erschütternde Einblicke in die letzten Monate des Nazi-Regimes, in Flucht und Vertreibung bis nach Müssemow und auch erheiternde bis furchtbare Vorgänge in der Ulbricht-Ära zutage kommen ließen. Dieser kleine Flecken stand über mehrere Tage im NEUEN DEUTSCHLAND an prominenter Stelle! Plötzlich erscheint ein Dorf von damals noch 230 Einwohnern, jetzt noch 80, wie ein gesellschaftlicher und historischer Mikrokosmos, als sei er nach unseren Bedürfnissen *modelliert*. Er war aber schon von Anfang an da. Grundherrschaft und die Plessens, der dreißigjährige Krieg, die Nachwendzeit: alles war hier präsent und konnte erforscht werden.

Natürlich braucht es zur Einbeziehung denkmalpädagogischer Ansätze in den Unterricht eines Gymnasiums oder auch anderer Schulformen der Besitzer, die den Besuch und möglichst auch das Mittun von Schülerinnen und Schülern nicht nur zulassen, sondern möglichst auch fördern. Niemand kann erwarten, dass sich noch einmal ein solcher Glücksfall ereignet wie Müssemow. Eine kleine spätgotische Dorfkirche, aufgegeben, nur noch auf den Zusammenbruch wartend, wenige Jahre nach der Wende. Mitarbeiter der Landeskirche, die einen unerfahrenen Lehrer dorthin schicken. Dorfbewohner, die den Neuzugang mit seinen spinnerten Ideen nicht sofort als „Besserwessi“ vom Hof jagen, einen Landeskonservator Zander, der das ganze zeitweise zur Chefsache macht, ein paar Kollegen, die mittun, insbesondere mein Kollege von der Berufsschule 8 in Hamburg und sein Schulleiter Dr. Bertold Thielicke, der Sohn des bekannten Theologen an der Universität Hamburg, der sofort Feuer und Flamme ist und vor allem Karl-Heinz Schwarz und Klaus-Peter Gauer, die es insbesondere in der Anfangszeit ertrugen, dass der gute Wille mindestens genauso groß war wie der Dilettantismus und die Unerfahrenheit, aber auch die Bereitschaft, Ratschläge zu befolgen und sich peinlich genau an die einschlägigen Vorschriften und Vereinbarungen zu halten.

Herr Schwarz geht nun heute in den Ruhestand (ich übrigens am Freitag dieser Woche), und verzeihen Sie mir, wenn ich etwas aus der Rolle falle, mein vereinbartes Thema auf den „Fall Müsselmow“ zuspitze und an Herrn Schwarz noch einige Worte richte.

Lieber Herr Schwarz, ich habe Ihnen sehr zu danken für die jahrelange verständnisvolle Unterstützung mit Rat und Tat. Nun geht es für Sie in den Feierabend. und aus diesem Anlass habe ich Ihnen einen so genannten *Feierabendstein* mitgebracht. Meine Schülerinnen und Schüler haben diesen klosterformatigen Ziegelsteins aus dem Schutt der vor vielen Jahren abgerissenen Sakristei dieser Müsselmower Dorfkirche gebuddelt; er ist ungefähr 500 Jahre alt. *Feierabendsteine* sind nach häufiger Lesart ja Ziegel, in die man im Rohzustand als Grünling etwas hineingeritzt oder -gedrückt hat. Manchmal eine kleine Botschaft; oft etwas viel Banaleres, nämlich ein unverwechselbares Zeichen, das für einen bestimmten Ziegeleiarbeiter stand. Der letzte Rohling seiner Schicht am Abend bekam dieses Signum, als Beweis: „Seht! Bis hierher ging mein heutiges Tagwerk!“. Man bezahlte ja nach Menge. Selbstverständlich kamen auch solche Feierabendsteine mit in den Brennofen. Bei dem hier mitgebrachten handelt es sich nicht um die sonst häufiger vorkommenden, bei denen der Arbeiter eine Tierpfote oder etwas Ähnliches für den Abdruck verwendete. Sondern er hat im wahrsten Sinn des Wortes eine ganz persönliche Spur seiner Arbeit hinterlassen, indem er in die Schmalseite des Grünlings 3 Finger seiner Hand drückte. Der Stein ist damit beredter Ausdruck dessen, worauf Brecht in seinem bekannten Gedicht „Frage eines lesenden Arbeiters“ hinweisen möchte: „Wer baute das siebentorige Theben? (...) Und das mehrmals zerstörte Babylon./ Wer baute es so viele Male auf?“ Und Brecht sagt mit Recht, dass es ja nicht die Potentaten sind, die solche Gebäude erbauen, sondern die vielen „Arbeiter“ an der Basis, von denen später oft kaum noch gesprochen wird. Das wird Ihnen, Herr Schwarz, nicht geschehen. Sie *haben Spuren hinterlassen, nicht nur bei uns in Müsselmow*.

Ich wünsche Ihnen, lieber Herr Schwarz, in diesem Sinn, einen schönen Feierabend, und Ihnen allen danke ich für die Aufmerksamkeit.
