

**Technische Universität Berlin**



Peter Schulz-Hageleit

**Geschichte, Psychologie  
und Lebensgeschichte**

**Fünf Aufsätze**

TUB-DOKUMENTATION  
BERLIN 1988

WEITERBILDUNG  
Heft 18

**Die Bedeutung von historischen Inhalten  
für unser Leben**

**Von der „didaktischen Analyse“  
zum „authentischen Gespräch“**

Vorabdruck in: Journal für Geschichte, Heft 1/1987

## 1. Einführung

Der Untertitel des Aufsatzes enthält einen neuen, durch Anführungszeichen hervorgehobenen Begriff und verweist damit auf einen innovativen gedanklich-theoretischen Vorschlag, der seinen Anspruch durch die Formel „von . . . zu“ recht deutlich, wenn nicht sogar: etwas theatralisch in Szene setzt.

Ich hätte nicht den Mut, eine pädagogisch-didaktische Programmatik in dieser Weise zu präsentieren, wenn nicht erstens vom Begriff her („authentisches Gespräch“) ziemlich klar wäre, was gemeint ist (insofern wird auch gar nichts wirklich Neues präsentiert), und zweitens mein Anliegen nicht schon freundlich verständnisvolles Interesse gefunden hätte, unter anderem bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen, die mich auch mit ermutigenden Rückmeldungen aus der Schulpraxis versehen haben.

Es ist nicht schwer zu erraten, worum es geht. Es gibt Rollengespräche (als Unterrichtsmethode), Prüfungsgespräche, fragend entwickelnde Unterrichtsgespräche und viele andere Gespräche. „Authentische“ Gespräche beruhen auf einer dialogischen, partnerschaftlichen Ich-Du-Beziehung, in der sich keiner zu verstecken und zu verstellen braucht. Sie führen nicht zu einem vorab festgelegten Ziel, sondern lassen sich intensiv auf die Aussagen des Gegenübers ein, ohne das Ich dabei aufzugeben. Sie sind von innen her nicht funktionalisiert, sondern „authentisch“ – echt.

*Im authentischen Gespräch werden Themen (Inhalte, Stoffe, Gegenstände) so besprochen, daß ihre persönliche Bedeutung für die Gesprächspartner im Mittelpunkt steht, weniger die „objektive“ Dimension des Themas, obwohl auch die nicht außer acht bleiben darf; davon wird nachher noch ausführlicher zu reden sein.*

Von der Bedeutung eines Themas für Lernende ist bekanntlich ausdrücklich in Klafkis „didaktischer Analyse“ die Rede, die ich meinen Lehrerstudenten nach wie vor als Lektüre empfehle. Insofern ist meine Titelformulierung überzogen, denn die didaktische Analyse soll überhaupt nicht außer Kraft gesetzt werden. Sie bleibt vielmehr als Grundlage und Anregungspotential bestehen, zumal sie von Klafki zeitgemäß ergänzt und zu anderen Ansätzen produktiv in Beziehung gesetzt wurde. Ich werde daher sogleich mit inhaltlich ausführlichen Rückgriffen auf Klafki beginnen, den ich in vielen Punkten einfach abschreiben könnte. Auch andere Buch- oder Aufsatztitel, die „von“ einer grundlegenden Theorie „zu“ einer späteren Ausformung fortzuschreiten vorgeben (zum Beispiel: „Von der Psychoanalyse zur Logotherapie“; oder: „Von der Tiefenpsychologie zur Höhenpsychologie“) können – oder besser – sollten ihre Quellgebiete nicht verleugnen und behaupten, sie stünden über dem Alten, aus dem sie kommen.

Authentische Gespräche ergeben sich nicht einfach so. Sie verlangen vielmehr eine intensive Vorbereitung und Einstimmung, sowohl im Hinblick auf das Thema und seine didaktischen Eigenheiten („didaktische Analyse“) als auch im Hinblick auf die Gesprächspartner und ihre Eigenheiten („Bedingungsanalyse“). Meine Formulierung des Aufsatzthemas bezeichnet demnach eher *eine zeitliche Abfolge im didaktischen Handeln* als einen neuen Theorie-Ansatz. Freilich: der auf die didaktische Analyse folgende Schritt des authentischen Gesprächs hat seine Eigenheiten, und es ist unumgänglich, sich ihrer mit eigenen neuen Mitteln zu vergewissern.

In ersten Anläufen zur begrifflichen Klärung dessen, was ich seit einiger Zeit in meinen akademischen Übungen betreibe und in den nächsten Jahren forschungsmäßig auszubauen gedenke, habe ich nicht nur von „authentischen Gesprächen“ und „Bedeutungsdialogen“, sondern auch von „Betroffenheits- und Bedeutungsanalysen“ sowie weiteren Verständigungsformen gesprochen. Derartige Sachaktionen und Umwege sind wohl keine Schande. Ob oder inwieweit mein jetziger „Fund“ die nächste Zeit überdauert, abgelegt wird oder der Gleichgültigkeit verfällt, wird sich zeigen.

Mein Hauptarbeitsgebiet ist die Geschichtsdidaktik, so daß es naheliegt, die Überlegungen mit Belegen aus dem Bereich des historischen Lernens fortzusetzen, obwohl das, was ich hier anspreche, auch für andere Fächer und Themenbereiche Geltung beansprucht. Freilich sollten in dem Thema der Mensch und seine vielfältigen Belange irgendwie vorkommen. Über die „Bedeutung“ der Zahl Pi hätte ich jedenfalls nichts persönlich Authentisches zu sagen.

## 2. Die historischen „Tatsachen“ und ihre „Bedeutung“

In der Schule und im Leben sind ungezählte Tatsachen und Tatsachenzusammenhänge zu lernen, die didaktisch kurz als „Wissen“ oder „Kenntnisse“ zusammengefaßt werden und so begrifflich von anderen Lernzielen und Lernebenen, zum Beispiel den affektiven und den pragmatischen, abgegrenzt werden. Heftiger als in anderen Fächern ist im Fach Geschichte der Stellenwert dieser „Tatsachen“ umstritten. Wir kennen in unserer Disziplin Extrempositionen, die etwa verkünden, es gebe gar keine historischen Tatsachen, sondern nur Behauptungen von Historikern. Zu solchen Äußerungen werde ich mich nicht versteigen. Aber ich habe Anlaß, ausdrücklich daran zu erinnern, daß die historischen Tatsachen nicht für sich bestehen können, sondern stets abhängig sind von einem Interpretations- oder Bedeutungszusammenhang, der nicht aus der Historie als solcher erwächst (oder ganz vorsichtig: nicht nur), sondern von uns Menschen entworfen und laufend korrigiert wird. Darin besteht weitgehender Konsens. Erich Weniger hat daher sehr griffig von den „sogenannten Tatsachen“ gesprochen, und wenn wir über den Tellerrand unserer Schuldisziplin schauen, werden wir allenthalben ähnliches feststellen: Auch die Tatsache, daß ein Stein immer nach unten fällt, ist sozusagen „relativ“ und vom theoretischen Erklärungszusammenhang abhängig.

Tatsachen, insbesondere die historisch-politischen mit ihren existentiellen Komponenten, leben durch ihre Bedeutung, die wir ihnen verleihen oder die, anders ausgedrückt, bei der Auseinandersetzung mit ihnen in uns gefühlsmäßig und gedanklich entstehen. Tatsachen ohne Bedeutung sind praktisch inexistent; insofern hat die eben zitierte Extremposition schon recht. *Ein einziger Blick in das wellenförmig schwankende öffentliche Interesse an historischen Themen gibt zu erkennen, wie stark unsere persönlich-politische Anteilnahme das Geschichtliche gleichsam auflädt oder bis zur Nichtigkeit verdünnt.* Wer hätte zur Zeit der Studentenbewegung gedacht, welche Hochschätzung die großen Männer wie Luther, Bismarck und Friedrich II. bald wieder erfahren würden, und zwar in Ost und West. Nach den Bedeutungen historischer Themen zu fragen, ist also ein geschichtsdidaktisches Essential, an dem meines Erachtens niemand vorbeikommt. Nach der gemeinsamen Grundsatzfrage trennen sich freilich bald die Geister, denn wie die Bedeutungen zu ermitteln und zu verhandeln wären, das ist nicht nur theoretisch umstritten, sondern praktisch heiß umkämpft, nicht zuletzt in der Schule, wo die Indoktrinationsangst vom einen zum anderen geschoben wird.

Geschichtswissenschaftlich, geschichtsdidaktisch und nicht zuletzt schulpraktisch heißt das unter anderem, daß wir nicht nur tausende und abertausende von „Tatsachen“ auftischen und konsumieren sollten, sondern vielmehr immer wieder, bei geeigneten Themen, nach der Bedeutung fragen sollten, die der Sachverhalt für uns persönlich hat. Welche Bedeutung hat beispielsweise die Tatsache eines von oben geeinten starken deutschen Reiches für dich, welche hat sie für mich? Das etwa wäre eine Leitfrage zur Eröffnung eines authentischen Gesprächs. Daß es hierbei nicht ums Rechthaben und um bestimmte Ziele gehen kann, wurde schon angedeutet. Dialogisch nach der Bedeutung fragen, die ein Thema für mich selbst und für andere hat, das setzt die vorherige Klärung des Themas und ihre Eingrenzung auf eine elementare oder kategoriale Problematik voraus. Über die Bedeutung der Französischen Revolution kann ich nur reden, wenn ich weiß, was da geschah. Authentische Gespräche im Geschichtsunterricht werden also bei deutlich umrissenen Sachverhalten und in sich verständlichen Inhalten ansetzen: Deutschland als „Nation“, Deutschlands Zusammenbruch 1945, Religion, Gewalt, Verantwortung usw. Es wäre überflüssig, solches zu fordern und zu empfehlen, wenn der Geschichtsunterricht nicht nach wie vor eine unendliche Abfolge sogenannter „Tatsachen“ präsentierte, die als Ganzes für die Schüler eine gigantische Sinnlosigkeit ergeben und nichts weiter.

Der Inhaltsaspekt eines Themas wird von der Bildungstheorie stärker als von anderen Theorien ausgeleuchtet, so daß ich meine Überlegungen hier fortsetzen werde, ohne damit eine dogmatische Anhängerschaft bekunden zu wollen. Interessantes und Wichtiges findet sich selbstverständlich auch andernorts, je nachdem was man selbst sucht und will.

### 3. Didaktische Analyse, Selbstreflexion, Dialog

Die *zweite und dritte Leitfrage in Klafkis didaktischer Analyse* enthält unter anderem folgende Formulierungen:

„Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?“

Es ist entscheidend wichtig, daß diese Frage nicht als eine rein methodische verstanden wird; diesen Sinn hat sie erst in zweiter Linie. Zunächst und zentral geht es um die Frage, ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte. Und zwar ist mit dieser kindlichen oder jugendlichen „Bildung“ nicht primär „Schulbildung“ als abgrenzbarer Sonderbereich des Wissens, Könnens, Sich-Gebens, Sich-Verhaltens gemeint, sondern die geistige Welt, der Habitus des jungen Menschen im ganzen.“

„Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?“

Hat dieser Inhalt eine lebendige Stellung im geistigen Leben der Jugendlichen und Erwachsenen, in das die Kinder hineinwachsen sollen, oder läßt sich begründen, daß er sie erhalten wird oder erhalten müßte? Ist dieser Inhalt ein echtes Element einer (im guten Sinn verstandenen) Allgemeinbildung, oder stellt er einen verfrühten Vorgriff auf irgendeine Spezialausbildung – etwa eine Berufslehre – vor? (Im letzten Falle müßte man auf ihn verzichten.) – Ist der Zukunftsbezug dieses Inhaltes den Kindern bereits bewußt, kann er ihnen eröffnet werden, oder ist er so schwer einsehbar, daß er den Kindern einstweilen noch verborgen bleiben und zunächst allein durch den Erzieher verantwortet werden muß?“

Wir sollten uns bei der Lektüre dieser Sätze nicht von einigen unzeitgemäßen Worten ablenken lassen. Inhaltlich ist die Frage nach der Zukunftsbedeutung eines Themas so brisant wie nie zuvor, denken wir nur an heiß umkämpfte historisch-politische Themen wie Frieden, Umwelt, Arbeit und Arbeitslosigkeit. Antialogisch und gesprächsfeindlich sind alle vom Staat ausgehenden Direktiven, die das Ergebnis der Verständigung über Inhaltsbedeutungen vorwegnehmen, ebenso wie die eigenen ideologischen Direktiven, insofern sie den Schülern unausweichlich, schon wegen der Zensur, auf einen bestimmten Weg schicken. Ich bewahre im authentischen Gespräch als Lehrer meine Meinung und meine „Überlegenheit“, aber ich setze sie nicht direktiv ein, sondern versuche vielmehr, vor dem Hintergrund meines eigenen Empfindens und Denkens den und die anderen zu verstehen.

Nicht ohne Brisanz ist auch die Fußnote in Klafkis Frage nach der Zukunftsbedeu-

tung eines Themas. „Es ist vor allem dieser Gesichtspunkt“, heißt es dort (der Gesichtspunkt der Zukunftsbedeutung), „unter dem man unsere Lehrpläne einer scharfen Kritik unterziehen sollte. (. . .) Man fragt sich, was wir in der Schule für die mit den eben genannten (hier nicht zitierten) Stichworten bezeichneten drängenden Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben eigentlich tun.“

Die alte didaktische Analyse zergliedert Inhalte im Hinblick auf ihre „Abnehmer“, die Schüler und Schülerinnen. Der Lehrer spielt dabei die Rolle des Analysierenden, der außen vor bleibt oder vorsichtiger formuliert: die Analyse nicht mit derselben Intensität auf sich selbst bezieht.

Überhaupt hat der Begriff „Analyse“ etwas sehr Objektivierendes, so als wenn der Gegenstand der Analyse unabhängig von mir selbst gegeben ist und als Objekt zergliedert werden kann. Analyse ist etwas anderes als Dialog und Gespräch. Klafki hat in späteren Äußerungen zum selben Themenbereich die Person des Lehrers ausdrücklich in die Überlegungen einbezogen, und ich habe Anlaß, auch diese Überlegungen zur Begründung des eigenen Anliegens zu zitieren:

„Die Frage nach der gegenwärtigen und der vermutlichen zukünftigen Bedeutung potentieller Ziel-Themen-Zusammenhänge für die Schüler muß, sofern Unterricht als Interaktionsprozeß verstanden wird, zugleich als Frage an den planenden Lehrer oder die Lehrergruppe verstanden werden: *Welche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hat die zur Diskussion stehende Thematik für den Lehrer, welcher eigenen Voreinstellungen, Vorurteile, Interessen wird sich der reflektierende Lehrer bewußt, sofern er die Frage auf sich bezieht? Welche Vorstellungen über die gegenwärtige oder die wünschenswerte zukünftige Gesellschaft, über Möglichkeiten technischer Entwicklung, über die Mitbestimmungsfrage usw. hat er selbst?*

Damit werden zugleich unausweichlich Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen angesprochen, und wir würden uns als Lehrende etwas vormachen, wenn wir glaubten, wir könnten solchen Fragen im Unterricht oder in der Unterrichtsvorbereitung ausweichen. Unterschiedliche Interessen stecken in dem, was wir Lehrer tun, ohnehin immer darinnen. Wenn dem so ist, dann muß dieser Tatbestand ausdrücklich in die Planung mit einbezogen werden. Es handelt sich hier also nicht um einen Akt „freier Entscheidung“ des einzelnen Lehrers, so als könnte jemand auch argumentieren: ‚Es paßt mir aber nicht, daß Schule und Unterricht etwas mit Politik oder Gesellschaft zu tun haben sollen!‘ Sie haben nachweislich etwas damit zu tun, ob man das will oder nicht!

In der geforderten *Selbstreflexion* oder auch einer gemeinsamen Erörterung mit den Schülern soll die perspektivische Brechung, in der wir die historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit und, durch sie vermittelt, auch Natur auffassen, beurteilen, be-handeln, bewußt werden. Und nur auf diesem Wege können wir als Lehrer

die scheinbare Selbstverständlichkeit unserer bisherigen Perspektiven in Frage stellen und damit wahrnehmungsfähig und diskussionsfähig für die gegebenenfalls andersartigen Bedeutsamkeitsperspektiven der Schüler werden.“

In diesem Text möchte ich zwei Begriffe hervorheben, die für mich ebenfalls konstitutiv sind und gleichwohl einen neuen Akzent erhalten sollen. Der eine Begriff heißt: Unterricht als „*Interaktionsprozeß*“. Er drückt auch mein pädagogisch-didaktisches Anliegen aus, da er die unablässige und auf die Dauer unerquickliche „Belehrung“ von oben zugunsten gemeinsamer „Erfahrungen“, die sich bei der Interaktion zwangsläufig ergeben, gleichsam nicht zuläßt. Ich würde es dennoch vorziehen, ergänzend von einer Lehr-Lern-Beziehung zu sprechen, weil auch der Begriff des „Prozesses“ etwas sehr Planmäßiges hat. (Inwiefern eine Lehr-Lern-Beziehung ohne Steuerung schulpraktisch überhaupt möglich ist, werde ich weiter unten erörtern. Selbstverständlich kann und soll hier die Einrichtung des Unterrichts als eine Veranstaltung geplanten, organisierten und erfolgreichen Lernens überhaupt nicht in Frage gestellt werden. Ich möchte einige Perspektiven betonen, die im allgemeinen vernachlässigt werden, unter anderem die affektiv-dynamische Ebene des Unterrichts, die sich oft quer zu allen Inhalten und Zielen stellt.)

Der andere für den hier entwickelten Gedankengang wichtige Begriff heißt „*Selbstreflexion*“. Ich halte ihn für zentral, möchte ihn aber durch den Begriff der „*Introspektion*“ ergänzen, um das Nicht-Intellektuelle und das Gewahren von inneren Reaktionen verschiedenster Art, also auch von Gefühlen, stärker ins Bewußtsein zu haben. Bei meinen ersten Versuchen mit authentischen Gesprächen über die Bedeutung historischer Inhalte habe ich ausdrücklich dazu aufgefordert, nicht nur die Gedanken „im Kopf“, sondern auch die Gefühle „im Herzen“ oder „im Bauch“ zu nennen oder zumindest: innerlich zu registrieren. (Was davon auch ausgesprochen werden kann, ist eine andere schwierige Frage.) *Introspektion und authentisches Gespräch hängen also eng miteinander zusammen.* Ich muß mich nicht nur auf die Aussage des und der anderen einlassen, sondern auch auf mich selbst. Bevor ich den Dialog beginne, gilt es, in mich hineinzuhorchen und zu -schauen. Gefühle können etwas sehr Unzweckmäßiges sein. Sie lenken ab, halten auf, verwirren. Der Sturm auf die Bastille, dem absolutistischen Symbol von Unterdrückung und Gewalt, mobilisiert unweigerlich eigene Gewaltwünsche und Gewaltängste, wenn er nach Klärung des „objektiven“ Sachverhalts so besprochen wird, wie hier skizziert wurde: bewußt „subjektiv“ unter Einbeziehung personal-existentialer Komponenten. Wir begeben uns damit auf ein schwieriges Feld, das weiterer methodologischer Vergegenwärtigung bedarf.

#### 4. Zum Verhältnis von Didaktik und Psychoanalyse

Wo die affektiv-dynamische Beziehungsebene bei Lernprozessen und Gefühle angesprochen werden, auch sozusagen „schwierige“ Gefühle, die scheinbar gar nicht zur Sache gehören, da sind wir auf die Psychologie und die Psychoanalyse verwiesen. Über die allgemeine Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik gibt es inzwischen eine Fülle von Literatur. Was es nicht gibt (und vielleicht nie geben wird), ist eine „psychoanalytische Didaktik“, die jene bewußten und unbewußten Bedeutungsschichten der Inhalte für Lernende und Lehrende theoretisch aufarbeitet und praktisch zur Erfahrung bringt. Wünschenswert ist ein Vorstoß in dieser Richtung, da Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten, Mißverständnisse und Denkblockaden, politische und persönliche Diffamierungen und Verständigungsschwierigkeiten aller Art eher zunehmen als abnehmen und wir meines Erachtens in dieser Hinsicht nicht weiterkommen, wenn die tieferen, zum großen Teil unbewußten Schichten der Probleme ausgeklammert bleiben. Mit dem Begriff des „Dialogs“ hatte ich die Psychoanalyse bereits einbezogen; denn er hat dort eine ganz wichtige Begründung. Kommunikation und Dialog können schon in frühesten Entwicklungsstadien gestört sein. Das Mutter-Kind-Verhältnis prägt das ganze weitere Leben, wie wir wissen. Kommunikation und Dialog laufen nicht nur mit Worten und im Bewußtsein ab, sondern auch ohne Worte und im Unbewußten. Die non-verbale Kommunikation mit Haltungen, Gesten und Blicken ist eine Art Vermittlungsinstanz zwischen der bewußt und deutlich vorgetragenen Mitteilung und den nicht mehr wahrnehmbaren Befindlichkeiten im Innern der Person. Eine zur Schau gestellte Freude und Zufriedenheit kann tiefe Trauer überdecken, um ein beliebiges konkretisierendes Beispiel zu nennen. Auf eine Darstellung und Auswertung der Psychoanalyse unter didaktischen Fragestellungen muß hier verzichtet werden. Ein undifferenzierter Verweis ist jedoch schon wegen des Leitbegriffs „Authentizität“ unerlässlich. Was in mir echt oder unecht ist, läßt sich meistens sehr viel schwieriger ermitteln, als auf Antrieb zu meinen ist. Was ist fremd in mir, was ist wirklich mein eigenes? Das erkennen wir oft erst nach einem langen und schmerzhaften Prozeß psychoanalytischer Aufklärung.

Authentische Gespräche setzen ein relativ hohes Maß an Aufklärung und Stabilität voraus. Sie sind deswegen in der Schule nicht die Regel, sondern eher die Ausnahme, aber sie sollten, wie gesagt, nicht einfach aus dem Bewußtsein und der Realitätsbeschreibung gestrichen werden. Authentische Gespräche verlangen ferner die Fähigkeit zur „Empathie“, das heißt zur Einfühlung in den anderen. Auch hierbei sind die praktischen und theoretischen Erfahrungen der Psychoanalyse unerlässlich.

*Mit dem Hinweis auf die Psychoanalyse gehen wir insofern über die didaktische Analyse hinaus, als damit nicht nur inhaltliche Bedeutungen, sondern bewußt auch interaktionelle, affektiv-dynamische Bedeutungen thematisiert werden. Daß einer*

viel oder wenig spricht, sich erregt oder gleichgültig bleibt, Alkohol trinkt oder abstinent lebt – das alles hat seine „Bedeutung“. In der Psychoanalyse fragen wir sogar nach der Bedeutung des scheinbar Unsinnigen. Krankheiten, Fehlverhalten und Symptome haben ihre Bedeutung für den Menschen. Meistens erfüllen sie eine Schutzfunktion. Bedeutungen zu ermitteln heißt daher unter anderem: Einzelheiten im Lebensganzen „verstehen“. Der Begriff des Verstehens hat eine lange geisteswissenschaftliche Tradition, auf der die Bildungstheorie beruht. Er hat jedoch auch in der Psychoanalyse zentrale Bedeutung. Natürlich gehören nicht alle Bedeutungsrecherchen in den Geltungsbereich von Didaktik; viele bleiben therapeutisch indiziert. Doch wer will hier, zumal unter den pathologischen Umständen unserer Zeit, einen eindeutigen Trennungsstrich ziehen?

#### 5. Ein Beispiel: Jugend in der Nachkriegszeit

Zum Unterrichtsversuch einer Schulpraktikantin

„Jugend im Wandel der Zeit“ heißt das Thema einer 10. Abschlußklasse in Berlin, unterrichtet von einer jungen Praktikantin, die mit Liedern und Texten in geschicktem Arrangement versucht, Unterschiede zwischen der Nachkriegsgeneration, der Generation der 60er und der 80er Jahre herauszuarbeiten. Auf Einzelheiten der Stunde und der Stundenbesprechung will ich hier nicht eingehen. Auffällig war mir – und das mußte unter anderem Gegenstand der Besprechung werden –, daß sie sowohl sich selbst als auch die Jugendlichen sorgsam vom Thema fernhielt. Es war immer die Rede von Menschen, die außerhalb des Klassenraums lebten, obwohl hier Jugend gleichsam in höchster Konzentration anzutreffen war. Ja, das Thema und der Umgang mit den Jugendlichen seien ihr, räumte sie nach einigen Minuten ein, unbehaglich. Sie wisse nicht, wie sie mit persönlichen Statements umzugehen hätte. Deswegen habe sie sich an die vorab festgelegte Tabelle gehalten, in die unterschiedliche Merkmale (in einer scheinobjektiven Weise) festgehalten wurden. Bei der Kategorie „politisches Verhalten“ müsse sie einräumen, daß sie selbst nie genau wisse, wie sie sich zu entscheiden habe. Und viel Interesse an Politik könne sie bei sich, ehrlich gesagt, nicht feststellen . . .

„Ehrlich gesagt!“ Ich fragte sie, ob sie es für denkbar hielte, mit genau diesem Bekenntnis das Unterrichtsgespräch zu beginnen, denn wenn sie als Studentin bei sich „Gleichgültigkeit“ der Politik gegenüber feststelle, könne man Ähnliches oder zumindest tieferes Verständnis dafür auch bei den Jugendlichen annehmen. Jedenfalls wäre das ein provozierender Denkanstoß. –

Die didaktische Ausbildungsarbeit müßte hier beginnen. Wie wäre das durch den „Denkanstoß“ angeregte Gespräch zu führen? Wie ist zu vermeiden, daß es bei ei-

nem Austausch von Ich-Statements bleibt, bei denen die Schüler sich herausgefordert aber nicht gefördert fühlen? – Ich habe dazu bisher noch keine Verlaufsmodelle. Zu den möglichen und besonderen Ausprägungen authentischer Gespräche unter schulischen Bedingungen sind noch Erfahrungen zu sammeln. Daß es beim Thema „Gleichgültigkeit gegen Politik, insbesondere bei Jugendlichen“, nicht abwegig ist, aufeinander einzugehen und daß im Prozeß des innerlich beteiligten Anhörens und Verarbeitens von Ich-Mitteilungen anderer der eigene und der gemeinsame Horizont erweitert werden kann, ist für mich persönlich theoretisch wie praktisch sicher. Wie ich's anderen „beibringen“ kann, ist eine noch unerledigte Frage.

## 6. Der Abbruch der Bastille – zweites Beispiel

Mitteilungen aus einem Fortbildungsseminar für Lehrer

Die nachstehende Schwarz-Weiß-Zeichnung beruht auf einem farbigen zeitgenössischen Gemälde, das im Carnavalet-Museum von Paris zu sehen und als Postkarte zu erhalten ist. Sie lag den Teilnehmern eines Fortbildungsseminars für Lehrer vor, in dem die Unterrichtsmodelle zunächst als Selbsterfahrungs- und Simulationsexperiment getestet werden, bevor die didaktische Relevanz des Vorhabens und die praktischen Anwendungsmöglichkeiten in der Schule zur Sprache kommen. Diese Bildvorlage könnte, wie schon angedeutet, Ausgangspunkt für ein Rollengespräch sein. Die mit Hacke und Brecheisen agierenden Personen fordern gleichsam dazu auf, daß wir ihnen Gedanken und Wort verleihen. Das Rollengespräch ließe sich zu einem Rollenspiel erweitern; damit habe ich viele Jahre experimentiert. Neu in der genannten Lern-Lehr-Situation war, daß ich die Teilnehmer/innen aufforderte zu sagen, welche Bedeutung der symbolträchtige Vorgang für sie persönlich habe, also einfach die durch das Bild hervorgerufenen Gefühle und Gedanken zu äußern und möglichst viele Sätze mit „Ich“ zu machen, unabhängig davon, ob sie gut zur Geschichte passen oder nicht. Die Konfrontation hatte etwas zusätzlich Provokatives, da ich das an sich schon aussagekräftige Bild zusätzlich mit der Überschrift versehen hatte:

„Die Bastille“. – Ein Symbol der GEWALT wird zerstört und abgetragen.  
Welche Gedanken und Empfindungen gehen dir dazu durch den ‚Kopf‘“?

Ich gebe mit meinen Worten wieder, was unter anderem etwa gesagt wurde:

- Ich finde es gut, daß eine Frau dabei ist.
- Hier geschieht etwas gemeinsam und solidarisch. Das gefällt mir.
- Ich sehe die Gefahr von Ausschreitungen. Die Realität der Revolution ist nicht so friedlich, wie sie dort dargestellt ist. Ich habe Schwierigkeiten mit Aggressionen und fürchte, diese in den Schülern mit so einem Bild anzusprechen.



- Ich habe den Wunsch, da mitzumachen.
- In Berlin haben wir eine Mauer, die so ähnlich aussieht. Die wollen viele Menschen am liebsten auch abreißen.
- Ich war zum Wochenende bei der Friedensdemonstration im Hunsrück. Da war auch so eine Mauer, die wir hätten abreißen können. Aber es verlief alles friedlich.

Meine eigenen Beiträge entsprangen der Annahme, daß es Revolutionen der dargestellten Art nicht mehr geben wird. Ich bin ziemlich verzweifelt bei dem Gedanken, daß uns die nächsten Jahre und Jahrzehnte keine massiven, tiefgreifenden Veränderungen beschoren werden. Wir haben, sagte ich, meiner Meinung nach zwar eine Fülle von Gewaltsymbolen (zum Beispiel die Atomraketen), aber keine reale Chance, daß sie radikal beseitigt werden. Meine Beiträge, in der nachfolgenden Besprechung als Lenkung interpretiert (!), provozierten qualitativ andere Aussagen, unter anderem die, daß es auch „innere“ Mauern gebe, die zur Beseitigung anstehen. Dann stockte das Gespräch; Abwehr und Widerstand machten sich bemerkbar.

## 7. Authentisches Gespräch als Methode, Einstellung und Entwicklungsprozeß

Wie geht es nun weiter? Wo endet das Gespräch? Welches Ergebnis ließe sich festhalten? So etwa könnten die Fragen einer lernzielorientierten Didaktik lauten. Ich weise sie nicht pauschal zurück, möchte aber schon an dieser Stelle betonen, daß authentische Gespräche keine fertige Unterrichtsmethode bilden, die schematisch zu praktizieren wäre wie ein Test oder ein in Minuten eingeteiltes Stundenschema, sondern eher auf eine pädagogische Einstellung verweisen und auf längere Entwicklungsprozesse angelegt sind. Bezeichnend war der Einwurf eines Skeptikers bei der Vorstellung meines Konzepts, der besagte, daß mein authentisches Gespräch als „Einstieg“ in eine Stunde gar nicht schlecht, im übrigen aber unbrauchbar sei, da die Schule mit ihren spezifischen Anforderungen andere Wege vorschreibe. Dagegen muß ich betonen: Das authentische Gespräch als methodischer „Einstieg“ wäre Mißbrauch! Es würde genau das Gegenteil bewirken von dem, was es beabsichtigt. Die Schüler zur Offenheit verführen, um sie dann auf den vorgeplanten Weg zu zwingen: Das wäre die Perversion eines authentischen Gesprächs. Mein Motto lautet: Was ich als Lehrer heute nicht erreiche und „schaffe“, das läßt sich vielleicht in einem Jahr verwirklichen. *Das Lernen im Dialog kann eine kurze Sequenz sein. Es ist jedoch gleichzeitig als längerer Reifungs- und Erziehungsprozeß zu verstehen, jedenfalls in dem hier vertretenen Zusammenhang.*

In einem Gespräch mit dem Kollegen Klafki, für das ich mich hier noch einmal be-

danke, habe ich – immer noch auf der Suche nach den treffenden Worten – den Begriff „Bedeutungspartnerschaft“ improvisiert. Wer eigene Kinder hat, kann den Einfall vielleicht leichter nachvollziehen als einer, der ausschließlich berufsmäßig mit Kindern zu tun hat, oft nur in kurzer und zerstückelter Zeit. Was dem in Entwicklung befindlichen jungen Menschen heute von ungeheurer Wichtigkeit (Bedeutung) ist, kann morgen schon überholt sein und in einem Jahr eine ganz neue Bedeutung annehmen. Das partnerschaftliche Gespräch darüber sollte gleichwohl nie abreißen. Klafki wies in dem erwähnten Gespräch ferner auf die Freude des Lehrenden am Erkenntnisfortschritt des Lernenden hin. Auch das ist ein Element dialogischen Lernens und authentischen Gesprächs, in dem die Partner sich ernstnehmen und am wechselseitigen Gewinn Interesse haben.

Vorläufige Ergebnisse von Bedeutungsgesprächen können (in gemeinsamen oder individuellen Notizen) festgehalten und in späteren Zusammenhängen erneut eingebracht werden. Die Themen „Gewalt“, Gewaltherrschaft, Widerstand und Revolution werden im chronologischen Fortgang des Unterrichts nach der Französischen Revolution noch mehrmals unausweichlich auftauchen, unter anderem beim Kolonialismus und Imperialismus, beim Ersten und Zweiten Weltkrieg, beim Nationalsozialismus, schließlich bei gegenwartskundlichen Themen. Da wäre es dann vor allem am Lehrer, sich zu erinnern, welche Reaktionen damals interessant waren, damit aus dem einmaligen Gespräch eine dialogische Entwicklung wird. Unterrichtspraktisch sind beim Thema „Französische Revolution – der Bastille-Sturm“ folgende Schritte denkbar:

1. Klärung des Sachverhalts, gelenktes Lernen, Reduktion und Profilierung der tatsächlichen komplexen Zusammenhänge („Elementarisierung“ im Sinne der Bildungstheorie);
2. Introspektion nach deutlicher Aufforderung, der persönlichen Bedeutung des Themas innerlich nachzugehen;
3. Austausch der Assoziationen, Aufnahme von Beziehungen, Gespräch über die jeweiligen Bedeutungen;
4. Notizen von Eindrücken, vorläufigen Ergebnissen und offenen Fragen, sowohl zur rational-inhaltlichen Ebene des Gesprächs als auch zur affektiv-dynamischen Ebene des Gesprächs.

## 8. Bedeutungsanalyse als dialogische Verständigung

Alle Gesprächsformen haben ihre Berechtigung und ihren Wert. Die bisherigen Ausführungen sollen nicht den Eindruck vermitteln, daß etwa ein Unterrichtsgespräch, in dem die Lernenden durch gezielte Lernhilfen zu weiterführenden Erkenntnissen gebracht werden, nichts „Echtes“, Authentisches habe. Die Hervorhebung des au-



thentischen Gesprächs als solchem bedeutet, daß es Situationen gibt, in denen ich mich als Lehrender bestimmter Funktionen und Rollen entledigen kann und entledigen sollte, mithin auch von mir selbst spreche, in der direkten Konfrontation mit Themen, Problemen und Personen, ohne Zweckabsichten und Behauptungswünsche. Ein und derselbe Unterrichtsinhalt kann als Unterrichtsgespräch, als Rollengespräch oder als authentisches Gespräch bearbeitet werden. Im geschichtsdidaktischen Rollengespräch bitte ich die Teilnehmer, sich in die Rolle einer historisch vorgegebenen Person zu versetzen und aus diesem Rollenverhältnis heraus ein Gespräch mit anderen Teilnehmern zu beginnen, die eine andere Rolle übernommen haben. Im authentischen Gespräch bitte ich die Teilnehmer zu sagen, was sie zu dem Inhalt persönlich denken und empfinden. In etwa diesem Sinn hat vor kurzem auch J. Hering in einer eindrucksvollen Dissertation die Forderung nach „authentischen Erzählungen“ erhoben. Bedeutungsgespräche setzen das Denken in Gang, sie schließen es nicht ab und führen zu keinem endgültigen Ergebnis. Sie lassen sich mit Erwachsenen und mit Jugendlichen führen, mit Einschränkungen auch mit Kindern. Voraussetzung ist eine grundsätzliche Gesprächsfähigkeit.

Klafkis didaktische Analyse will die Bedeutung der Inhalte für die Schüler/innen ermitteln. In dieser Analyse im Hinblick und für einen anderen liegt eine Gefahr. Denn im Grunde können wir nie genau wissen, welche Bedeutung der Inhalt für die Schüler/innen hat. Auch die Bedingungsanalyse hilft da überhaupt nicht weiter, im Gegenteil: Mit ihrem schein-objektiven Gepräge verstärkt sich die Gefahr, daß wir den Schülern unsere Deutungen auferlegen. Was weiß ich denn wirklich und sicher von ihnen? Können und sollten die jungen Menschen nicht für sich selbst sprechen? Auch das ist, ich weiß, viel leichter gesagt als getan. Denn Bedeutungen sind nicht einfach abrufbar wie Geburtsdaten oder Lieblingsspeisen. Sie sind in der Tiefe des Menschen verwurzelt und für glatte Preisgaben ungeeignet. Auf dem Wege dialogischer Verständigungen können sie jedoch in Teilen zutage kommen.

Wenn von „offenem“ Unterricht die Rede ist, dann sollte daher nicht nur die curricular-methodische Seite bedacht werden, sondern ebenso die inhaltliche. Offenes Lernen im Fach Geschichte bedeutet für mich unter anderem, daß die Bedeutung der Inhalte offen bleibt für einen dialogischen Gang in tiefere Regionen.

### Literaturnachweis

- B. Bittner und Chr. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Forschung. Königshausen und Neumann. Würzburg 1985 (ein Beitrag geht auf die Frage ein, inwiefern es eine „psychoanalytische Didaktik“ geben könne).

- J. Hering, Geschichte erfahrbar – Die Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts. Verlag Helmut Lierhaus, Dortmund 1985.
- W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Erster Abdruck in: Die deutsche Schule 1958/10. Nachdruck in zahlreichen Kompendien.
- W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Beltz, Weinheim und Basel 1985. (Hier ist vor allem auf die siebente Studie über Probleme der „Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ zu verweisen, aus der zitiert wurde.)
- R. Spitz, Vom Dialog. Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch Nr. 39030, Wien 1982.
- K. Stierle und R. Warning (Hrsg.), Das Gespräch. Reihe „Poetik und Hermeneutik“, Bd. XI. Wilhelm Fink Verlag, München 1984.