

Technische Universität Berlin



Peter Schulz-Hageleit

**Geschichte, Psychologie
und Lebensgeschichte**

Fünf Aufsätze

TUB-DOKUMENTATION
BERLIN 1988

WEITERBILDUNG
Heft 18

**Geschichtsdidaktik
und
Psychoanalyse
oder:
Mea res agitur?**

Vorabdruck in: H.G. Kirchhoff (Hrsg.), Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 11). Brockmeyer, Bochum 1986.

Einleitung

Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen von Geschichte wird, soweit ich weiß, von keinem ihrer Vertreter als methodologisch autark vorgestellt. Im Gegenteil! Geschichtsdidaktik sei, so etwa wird argumentiert, angewiesen auf die Kooperation mit anderen Disziplinen, wie zum Beispiel

- Gesellschafts- und Geschichtstheorie,
- Soziologie und Sozialisationsforschung,
- Psychologie unter besonderer Berücksichtigung der Lernpsychologie,
- Geschichts- und Kommunikationswissenschaft,
- Schulpädagogik, allgemeine Didaktik usw.

Die Reihe ließe sich lange fortsetzen, sehr lange, nur die Psychoanalyse bliebe, soweit ich weiß, konsequent ausgeschlossen. Ich kenne jedenfalls keinen, der sie ausdrücklich in geschichtsdidaktische Überlegungen einbezogen hätte.

Das ist auf Anhieb schwer zu verstehen, weil Psychoanalyse lebensgeschichtliche Aufklärung betreibt und insofern einer kritischen Geschichtsdidaktik, ihrem Selbstverständnis zufolge, geradezu unentbehrlich sein müßte. Zu erinnern ist ferner daran, daß ein Standbein der Kritischen Theorie, auf die sich namhafte Didaktiker berufen, die Psychoanalyse ist (das andere der Marxismus), von der Entwicklung der Psychoanalyse zu einer Kulturtheorie ganz zu schweigen. Dennoch gibt es keine „psychoanalytische Didaktik“. Das hat verschiedene Gründe, die ich hier, obwohl sie einer ausführlichen Untersuchung wert wären, jedoch nicht erörtern möchte. Ich beginne statt dessen mit der einfachen *These, daß Geschichtsdidaktik sich bei geeigneten Anlässen, Themen und Vorhaben psychoanalytischen Mitdenkens vergewissern sollte*, und werde im folgenden drei Anwendungs- oder Kooperationsbereiche nennen, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit und systematische Fundierung erheben zu können.

Mitdenken und Kooperation – das ist übrigens leichter gesagt als getan. Dem Anspruch entsprechend, müßte dieses Referat dialogisch entwickelt werden. Der monologische Beginn ist ein Zugeständnis an die Mangellage. Ich bin analytisch nicht unerfahren, aber kein Analytiker, und kann daher nicht mehr, als das Gespräch eröffnen.

Wozu könnte die Geschichtsdidaktik Psychoanalyse brauchen? Ich behaupte:

I. Zur Relativierung und Ergänzung didaktischer Theorie

Psychoanalyse ist eine Art Archäologie von Lebensgeschichte. Sie erforscht Untergründiges und setzt Ich-Kräfte frei, die im Unbewußten gebunden waren. Sie rekonstruiert verborgene Zusammenhänge und löst dabei innere, äußerlich meist merk-

würdig anmutende Zwänge auf. Sie geht zu den in der Kindheit liegenden Ursprüngen von Lebenskonflikten zurück und bewältigt diese mit neuen Kräften: Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten – so soll der analytische Aufklärungsprozeß laufen. Existentiell gefordert ist die Psychoanalyse auf Wunsch von Betroffenen bei lebensbedrohlichen Krisen oder anhaltenden psychisch pathogenen Beeinträchtigungen, denken wir an Depressionen, Suizidgefährdung, Angst und Alpträume, Liebes- und Kontaktunfähigkeit, Verschwendungssucht, Kleptomanie, seelische oder körperliche Grausamkeit usw. usw., doch – wie gesagt: Psychoanalyse gilt als Analyseinstrument fürs kranke Leben ebenso wie fürs gesunde (die Grenzen zwischen beiden sind in vielen Fällen sowieso fließend), und sie hat so in der Pädagogik wie in der Heilpädagogik unbestreitbare Bedeutung errungen.

Psychoanalyse verweist, das möchte ich noch einmal hervorheben, *bewußt auf den unbewußten Hintergrund seelischer Vorgänge*. Alle bekannten Begriffe (Fixierung, Verdrängung, Projektion, Abspaltung, Überich, Identifikation, Rationalisierung usw.) sind so konzipiert, daß hinter äußeren Verhaltensweisen die innerlich wirkenden Kräfte sichtbar werden. Wenn das Unbewußte in der Psychoanalyse eine so große Rolle spielt, wie kann sie dann – die Frage liegt nahe – mit der Geschichtsdidaktik ins Gespräch kommen, beschäftigt diese sich doch vorrangig mit dem ganz bewußten, ja planmäßig organisierten Lernen von Geschichte. Nun, sie kann dort, wo wir Geschichtsdidaktiker uns mit Vordergründigkeiten begnügen, ja begnügen müssen oder sogar selbstdiszipliniert begnügen sollten, relativieren und ergänzen, und ich will das an einem ersten Beleg verdeutlichen:

In einer, wie ich finde, vorzüglichen Abhandlung befaßt sich der Kollege Jochen Hering mit der „Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts“. Das fünfte der insgesamt acht Kapitel faßt er folgendermaßen zusammen:

„Geschichten teilen uns eine Erfahrung mit. Vor uns entfaltet sich ein in Zeit und Raum zusammenhängendes Geschehen, geprägt von Haltung und Anschauung des Erzählers. Das gibt dem Leser oder Hörer die Möglichkeit, sich der Zusammenhänge, in denen er steht, bewußt zu werden, sich nach seiner Haltung und seiner Anschauung zu fragen. So kann Selbst-Bewußtsein entstehen, verstanden als dasjenige, was die Erfassung und Bewertung des eigenen Lebenszusammenhangs auf Dauer stellt. Die Erinnerung ist Träger dieses Bewußtseins, in ihr bleibt Vergangenes lebendig, und im Erzählen von Geschichten wird es gegenwärtig.

Nicht alles ist den Menschen der Erinnerung (und damit der Geschichte) wert. Vieles findet keinen Eingang in Geschichten, und *was nicht mehr zur Sprache kommt*, d.h. nicht erzählt bzw. weiter erzählt und damit auch weitergereicht wird, *hat keine Bedeutung mehr* und ist endgültig tot.“

Diese Aussage ist, psychoanalytisch interpretiert, nicht richtig. Neben den Geschich-

ten, die erzählbar sind und weitgereicht werden, gibt's unendlich viele Geschichten, die sprachlos bleiben, weil sie uns mit Angst, Scham oder Wut erfüllen, weil wir sie nicht erinnern wollen und nicht erzählen können. Sie sind deswegen keineswegs „tot“, sondern im Gegenteil stark und lebendig und mischen sich unter mancherlei Verkleidungen ins bewußte Leben.

Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang allgemein, historisch-politisch an die Zeit des Nationalsozialismus zu erinnern, über die jahrzehntelang wenig erzählt wurde, so daß kaum etwas „bewältigt“ werden konnte, doch wir können die Bedeutung der nicht-erzählten und weitgehend unbewußten Geschichten auch lebensgeschichtlich begreifen: Mein Vater war, um ein persönliches Beispiel zu geben, bei der Waffen-SS, kämpfende Truppe, und wir haben als Familie der Herrenrasse einige Zeit in Polen gelebt, in der Nähe eines Juden-Ghettos, wie ich später rekonstruiert habe. Doch darüber wurde nie erzählt. Um so heftiger war das untergründige Leben des Nicht-Erzählten bei allen, den Eltern und den Kindern.

Für den Unterricht gilt Entsprechendes. Quer zu den ins Bewußtsein gehenden Lernvorgängen mit ihren spezifischen Inhalten und Zielen gibt es eine psychisch-dynamische Dimension der subjektiv-persönlichen und objektiv-inhaltlichen Beziehungen, die nicht zur Sprache kommen, weil sie nicht ins Unterrichtsgeschehen „passen“ oder gar nicht bewußt sind. *Das scheinbar Nichtpassende wäre das didaktisch-analytisch eigentlich Interessante.*

Relativieren und ergänzen würde die Psychoanalyse meines Erachtens ferner, wenn sie die in der didaktischen Theorie fast durchgängige, ja geradezu maßlose Hochschätzung intellektueller, wissensmäßiger Lernziele und historisch-politischer „Rationalität“ zur Kenntnis nähme. Seitdem mit guten Gründen die Demokratisierung des Unterrichts gefordert und in Ansätzen auch praktiziert wurde, ist es ferner fast selbstverständlich, „Geschichte von unten“ zu unterrichten, zur Identifikation mit den Unterdrückten aufzufordern und „multiperspektivisch“-dynamisch für eine bessere, vernünftige Zukunft einzustehen. Ich selbst habe das nie anders gemacht, doch da (in dieser Hochschätzung historisch-politischer Vernunft und der Aufforderung zur Identifikation mit den Leidenden) steckt eine große Gefahr drin, der wir mal ins Auge sehen sollten. Es ist *die Gefahr der Verleugnung dessen, was uns nicht paßt.* Geht das bei der Beschäftigung mit Geschichte wirklich ohne weiteres so, daß wir uns mit den Unterdrückten identifizieren und nicht mit den Unterdrückern? Haben wir nicht alle, jeder auf seine Weise, Anteil und Freude an der Macht? Wo wäre die Grenze zwischen legitimer und illegitimer Machtausübung? Ich möchte auch das theoretisch nicht weiter vertiefen, sondern eine Beobachtung einfügen, die mein Anliegen verdeutlichen mag.

Einen Teil meiner Ferien habe ich in Italien verbracht, wo man der antiken Geschichte touristisch sozusagen gar nicht ausweichen kann, und ein Besuch galt in

Rom dem Kolosseum, das ich bis dahin noch nicht gesehen hatte. Beim Hinweg und ersten Anblick überfiel mich ein Unbehagen, das mir nicht gleich klar war. Immer wieder müssen wir die Monumente selbstgefälliger Herrschaft bestaunen, ob wir wollen oder nicht, so etwa ging's mir wohl durch den Sinn. Tausende von Besuchern strömten mit mir ins Kolosseum, die meisten versehen mit bunten bilderreichen Informationsbüchern, aus denen anschaulich hervorgeht, daß hier Christen und anderes „unwerte Leben“ von Tieren zerfleischt wurden, den herrschaftlichen Zuschauern zur Unterhaltung.

Sie ahnen vielleicht, worauf ich hinauswill: Dieses Wissen hatte für die Besucher keine Bedeutung. Das nennt man in der Psychoanalyse: Verleugnung. Verleugnen heißt nicht (oder zumindest nicht immer), etwas überhaupt nicht zur Kenntnis nehmen. Verleugnen heißt eher: etwas zur *Kenntnis* nehmen, ohne es gleichzeitig mit *Bedeutung* auszustatten. Ich habe mir dort in Rom die Gesichter angeschaut und bin hier und da einem Gespräch gefolgt: Da trübte kein Mitleiden das touristische Staunen. Warum auch?! Bin ich auf Reisen, um die Leiden der Verfolgten nachzuempfinden? Fast zwingend ist die Perspektive der damaligen Herrschaften in dieser Kulisse, und so geht's auch in anderen Zusammenhängen überall in der Welt. Unser Geschichtsunterricht ist dagegen ziemlich machtlos.

Diese bis hierher entwickelten Einsichten hätten *keine unmittelbaren didaktischen Handlungskonsequenzen*. (Ich muß sagen „hätten“, weil ich nicht weiß, ob Sie diese oder ähnliche Einsichten mit mir teilen.) Sie könnten aber mittelbar die Einstellung der Lehrenden und langfristig die Unterrichtstheorie und -praxis ändern. Darauf können wir vielleicht in der Diskussion eingehen.

Nachdem ich – fast willkürlich – einige Stellen genannt, an denen die Psychoanalyse das geschichtsdidaktische Denken bereichern könnte, möchte ich auf einen ganz anderen Bereich übergehen, auf das didaktische Handeln und den konkreten Unterricht. Wir brauchen, behaupte ich, Psychoanalyse –

II. Zur Beratung bei Unterrichts- und Simulationsexperimenten

Sie alle, meine Damen und Herren, kennen sicherlich das sogenannte Milgram-Experiment. Es testete die Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität, indem es Versuchspersonen bei einem Lernprozeß simulierte Elektroschocks verabfolgen ließ, und kam zu dem fürchterlichen Ergebnis: „Ganz gewöhnliche Menschen, die nur schlicht ihre Aufgabe erfüllen und keinerlei persönliche Feindseligkeit empfinden, können zu Handlungen in einem grausigen Vernichtungsprozeß veranlaßt werden. Schlimmer noch: selbst wenn ihnen die zerstörerischen Folgen ihres Handelns vor Augen geführt und klar bewußt gemacht werden und wenn man ihnen sagt, sie sollen Handlungen ausführen, die in krassem Widerspruch stehen zu ihren moralischen Grundüberzeugungen, so verfügen doch nur vereinzelte Menschen über genügend

Standfestigkeit, um der Autorität wirksam Widerstand entgegenzusetzen.“

In fast jedem von uns steckt also ein potentieller Folterknecht, und vielleicht erinnert sich in diesem Augenblick der eine oder andere unter uns (ich selbst hab' mich schon eingeschlossen) an eine Situation der Unterwerfung und des Gehorsams wider besseres Wissen und Gewissen.

In diesen Zusammenhang paßt eine Nachricht unserer Tage (August 1985). Befragt, welchen Sinn denn die Mehrfachbestrafung und neuerliche Verfolgung eines Wehrdienst-Totalverweigerers habe (die mir zwanghaft sadistische Züge zu tragen scheint), antwortete der Bundeswehr-Pressesprecher: „Es stellt sich nicht die Frage nach dem Sinn, sondern nach Befehl und Gehorsam.“ Wie weit, das wäre meine Frage, reicht diese Mentalität in die Schulstuben und Geschichtsstunden? Doch zurück zum Milgram-Experiment. Experimente der oben angedeuteten Art gehören, das möchte ich betonen, grundsätzlich nicht in die Schule. Sowohl das pädagogisch-didaktische wie auch das psychoanalytische Lernverhältnis besteht idealtypisch in einem dialogisch-partnerschaftlichen Arbeitsbündnis, das die Übertölpelung des einen durch den anderen prinzipiell nicht zuläßt. Mit den Worten „idealtypisch“ und „grundsätzlich“ ist angedeutet, daß ich unter bestimmten Bedingungen Ausnahmen für möglich halte. Vor allem aber gibt es, gemessen an Milgram, harmlosere Vorformen, mit denen wir uns hier beschäftigen können. Ich denke da unter anderem an szenische Gestaltungen mit historischen Inhalten, mit denen ich mich lange und intensiv beschäftigt habe, und an Überraschungseffekte bei der ungewollten *Feststellung eigener Befangenheiten*.

In alle Rollenspiele mit geschichtlichem Inhalt fließen nach meiner Erfahrung lebensgeschichtliche, psychodramatische Elemente ein, die wir bei einer ganzheitlichen Betrachtung des Lernvorganges nicht einfach beiseite schieben dürfen, wenn wir beiden, der Geschichte und der Lebensgeschichte, gerecht werden wollen. Ein Beispiel: In einem Fortbildungsseminar, über das ich an anderer Stelle kurz berichtet habe, beschäftigt sich eine kleine Gruppe von Lehrern und Studenten, meinen Anregungen und Vorarbeiten folgend, mit dem vorreformatorischen Ablasshandel. Ich bitte die Teilnehmer, zur Vorbereitung nicht nur die geschichtlichen Belege, sondern auch die lebensgeschichtlichen Anklänge zu beachten, das heißt also, unter anderem zu bedenken, welche Bedeutung Schuldgefühle, schlechtes Gewissen, Gewissensentlastungen und weitere Verarbeitungsformen in unserem Leben haben. Das genaue Ergebnis dieser gelenkten Introspektion kann ich nicht mitteilen. In einem detaillierten Verlaufsprotokoll ließe sich aber nachweisen, daß sowohl das Rollenspiel, in dem jeder ein ablaßbedürftiges Vorgehen vorzutragen hatte, als auch die anschließende Diskussion über politische wie persönliche Vorgänge des Sich-Freikaufens, durch die forcierte persönliche Anteilnahme bereichert wurden. Einiges davon kam zur Sprache. Der Clou der ganzen, kollektiv entwickelten Szenerie war

übrigens, daß ein Gangsterpaar Ablass für einen Diebstahl begehrte, den es noch gar nicht begangen hatte, um nach empfangenem Ablass flugs die Ablasskasse zu klauen – welcher bedeutungsträchtiger Vorgang – dieses Sich-Freikaufen von Verantwortung.

In einem anderen Rollenspiel zur Französischen Revolution hatte ich die Rolle des angeklagten Königs übernommen. Ich stand vor dem Nationalkonvent und ertrug Beschimpfungen und Haßreden. Oben auf den Galerien saß das Volk, und einige Studentinnen gefielen sich darin, mir Papierkügelchen auf den Kopf zu werfen. Ich war durstig und bat um ein Glas Wasser. Das provozierte die Antwort, daß ich dem Volk schon genug Blut ausgesaugt hätte und daher jetzt nicht einmal Wasser erhielt. Ich bat abermals um Wasser, und so ging es einige Male hin und her, bis eine mitleidige Person spontan aufsprang und mir das Glas Wasser holte. Mir persönlich oder dem König in der spielerisch vergegenwärtigten Historie? – das wäre eine der Fragen, die sich anschließen könnte. Ich will hier nicht genauer darauf eingehen und auch vor dem naheliegenden Mißverständnis warnen, daß Geschichtsunterricht dieser Art dazu dienen könne, mit Tricks besser an das Innere der Teilnehmer/innen heranzukommen. Nein, es ginge um die *Annäherung und wechselseitige Befruchtung von lebensgeschichtlich „inneren“ und geschichtlich „äußeren“ Themen*, um nicht mehr, aber auch nicht um weniger. Das psychodramatisch offene geschichtliche Rollenspiel ist dabei nur eine von mehreren geeigneten Methoden. Das Erzählen und Hören von Geschichten wäre eine andere, das gelenkte Unterrichtsgespräch eine nächste. Es käme also meiner Meinung nach weniger auf das Methodenarrangement an als auf die Fähigkeit des Lehrers, „innere Themen“ überhaupt wahrzunehmen und zur Geltung zu bringen, bei den Schülern im Unterricht, aber auch bei sich selbst.

Bevor ich darauf im dritten Teil genauer zu sprechen komme, möchte ich noch etwas Grundsätzliches über die mögliche Rolle der Psychoanalyse bei Innovationen und bei Unterrichtsexperimenten sagen. Wenn wir die gewohnten Bahnen der Chronologie und des Frontalunterrichts verlassen, werden Ängste ausgelöst. *Diese Ängste müssen aufgenommen und bearbeitet werden*, anderenfalls wird es nie eine wirkliche Änderung geben. Bekanntlich ist der erste und einzige bedeutsame Versuch, Geschichte und Lebensgeschichte bewußt aufeinander zu beziehen, in Ängsten und Widerständen aller Art versandet. Ich meine den Versuch der Hessischen Rahmenrichtlinien. Zur Zeit ist an eine umfassende, politische Umorientierung überhaupt nicht zu denken, so daß wir es eher mit den Ängsten und Widerständen in kleinerem Kreis (Fachkonferenz, Seminar, Elternabend usw.) zu tun haben. Wenn ich so unterrichtete, wie Sie sich das vorstellen, den Einwand höre ich oft, dann schaffe ich „meinen“ (?) Stoff nicht. Die Kinder müssen erst was Richtiges lernen und sich eine Grundlage erarbeiten, dann können Probleme gewälzt werden, so etwa lautet ein anderer Einwand. Tief verinnerlicht sind viele dieser Zwänge, so daß die beste Absicht oft in

ihr Gegenteil verkehrt wird. Proklamiert wird die Orientierung am Schüler, praktiziert wird ein entfremdetes Lernen im Bann von Lernzielphalanxen und Stoffpenssen. Woher kommt das?

Allgemeine Formeln helfen hier wenig, weil die Gründe zahlreich und vielschichtig sind. Aber ich kann nach diesen Fragen auch nicht einfach die Antwort verweigern und wage daher zu behaupten, daß ein wesentlicher Grund für die Stagnationen im historisch-politischen Lernen, der allgemeinen „Tendenzwende“ entsprechend, in der „Furcht vor der Freiheit“ (Fromm) und im *Mangel an produktiver Freiheitserfahrung* zu suchen ist. Die in unseren Schulstuben immer noch vorherrschende chronologische Ereignisgeschichte bietet eine Sicherheit des Habens, die zu Recht niemand aufgibt, solange sich die Erfahrung eines anderen und vielleicht Besseren nicht ankündigt. Ähnliches gilt für das Ritual der festgelegten Unterrichtsschritte und äußerlich aufgesetzten Lernziele. Da muß man weder etwas von sich persönlich preisgeben, noch direkte Begegnungen oder unstrukturierte Situationen befürchten.

Hüten wir uns vor einer Fehleinschätzung dieser und anderer Sicherheitsbedürfnisse! Überprüfen wir das Problem der Freiheitsfurcht zuerst an uns selbst! Auch ich werde unruhig, wenn ich an den nächsten Teil meiner Ausführungen denke, denn da wird ja die Sicherheit des monologischen Vortrags aufgegeben und Ihre Mitarbeit in nicht ganz üblicher Weise erbeten. Was nun, wenn Sie die Mitarbeit verweigern und damit mein ganzes Konzept durcheinanderbringen? Ich komme damit zum dritten und wichtigsten Teil meiner Überlegungen. Wir brauchen in der Geschichtsdidaktik methodisch stimmige, analytische Überlegungen, die sich mit dem *Verhältnis zwischen Psychostrukturen und Inhaltsstrukturen* beschäftigen. Ich nenne diese Überlegungen (nach langem, begrifflichem Hin und Her, das ich hier nicht schildern möchte) Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse, wobei das Wort „Bedeutung“ mehr die objektivgeschichtliche Seite und das Wort „Betroffenheit“ mehr die lebensgeschichtlich-subjektive repräsentieren soll.

III. Ein praktischer Ansatz: Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen

Zum Gemeingut geschichtsdidaktischen Denkens gehören seit langem, ungeachtet konzeptioneller Differenzen im einzelnen, die Bedingungsanalyse, die didaktische Analyse und die Sachanalyse. Was nach meinem Dafürhalten dazukommen sollte (wie schon angedeutet: nicht ständig und nach festen Maßstäben, sondern in verschiedenen Ausführungen, je nach Thema), ist keineswegs völlig neu, sondern war in den genannten Analysen schon enthalten, aber eben nicht bewußt und ausdrücklich, sondern eher zwischen den Zeilen und meistens ziemlich zufällig. Was eine Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse sein könnte, möchte ich sogleich an einem Beispiel erläutern, das den Vorbereitungen auf eine Tagung in Berlin zum Thema „Die Berliner und ihre Obrigkeiten“ entstammt. Ein Themenschwerpunkt war der Vormärz,

und dieser wiederum wurde von der Referentin auf die Rolle eingeschränkt, die Bettine von Arnim in der Zeit spielt. Eine von Bettines bekannten Publikationen heißt: „Dies Buch gehört dem König“. Um die Eigenart einer Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse würdigen zu können, müßten wir das Buch als Ganzes vorab zur Kenntnis nehmen, denn hier sind ja jene „Bedeutungen“ enthalten, die „Betroffenheit“ auslösten. (Man könnte vielleicht auch umgekehrt formulieren: Bestimmte „Betroffenheiten“ Bettines sprachen lebensgeschichtliche „Bedeutungen“ ihrer Leserin an.) Auf eine Inhaltsangabe muß ich aus Zeitmangel jedoch verzichten. Der folgende Text entstand nahezu unabsichtlich, im offenen Gespräch über den Tagungsgegenstand. Die Referentin stellte mir aus ihren Überlegungen folgende Mitteilungen zur Verfügung:

„Das Buch ist ein Appell: Der König soll eingreifen und die Not des Volkes lindern. Dem Appell hätte ich früher zugestimmt: Wer helfen kann, soll helfen, dachte ich, vor allem dann, wenn er die Möglichkeiten dazu hat.

Dem entsprechend habe ich auch gehandelt, eingegriffen und geholfen, ohne darüber nachzudenken, ob meine Hilfe auch erwünscht war. Das lag daran, daß ich mir früher, in meiner Kindheit, direkte Hilfe ohne lange Fragerei selbst gewünscht habe.

Inzwischen ist das anders. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß meine Hilfe gar nicht so ankam, wie sie gemeint war. Ich bin oft auf Ablehnung gestoßen, selbst wenn meine Hilfe „Erfolg“ hatte, zum Beispiel bei der Fürsprache für andere. Das hat mich nachdenklich gemacht, und ich bin zur Einsicht gekommen, daß so eine unerbetene Hilfe von außen die Menschen entmündigt, daß sie abhängig macht und den Hilfsbedürftigen hindert, seine Kräfte zu gebrauchen und seinen eigenen Weg zu gehen.

Alexander von Humboldt hat Bettine von Arnim später geraten, nicht mehr an den König oder für den König, sondern für das Volk zu schreiben. Das finde ich richtig. Aber ich bin nicht immer ganz sicher: Manche Menschen sind so hilflos, daß sie nicht einmal um Hilfe bitten können. Da würde die Idee der Selbsthilfe versagen.

Ich will weiter darüber nachdenken und mit anderen darüber reden, ob Bettine von Arnim sich gegenüber der allgemeinen Not, dem Volk und der Obrigkeit „richtig“ verhalten hat. Im Grunde ist das auch eine meiner Lebensfragen, über die ich heute so, in zehn Jahren aber vielleicht ganz anders denke.“ (B.D., Berlin, im Sept. 85, anlässlich einer Tagung zum Thema „Die Berliner und ihre Obrigkeiten“)

Die Schreiberin dieses Textes ist also am Überlegen, wie sie selbst mit hilfsbedürftigen Menschen umgehen sollte, und sie verweist auf den Ursprung dieser für sie so wichtigen Frage, indem sie sagt: „Ich habe mir früher, in meiner Kindheit, direkte

Hilfe ohne lange Fragerei selbst heftig gewünscht.“ Sie erinnert sich bei oder nach der Lektüre von Bettines Buch an eigene Problemlösungsversuche und lebensgeschichtliche Wandlungen. Sie bekennt, immer noch auf der Suche nach dem „richtigen“ Verhalten gegenüber der allgemeinen Not zu sein, und möchte mit anderen über ihre Fragen sprechen. – Das sind Erklärungen persönlicher „Betroffenheit“, die durch die Auseinandersetzung mit objektiv vorliegenden historischen „Bedeutungen“ provoziert wurden. Selbstverständlich geht sowohl die historische Bedeutung von Bettines Roman als auch die persönliche Betroffenheit der Leserin weit über das hinaus, was hier gesagt wurde. Aber die einer eigenen Analyse bedürftigen Randzonen sind hier ohne Belang. Wichtig für mein Anliegen sind die *Berührungszonen zwischen Geschichte und Lebensgeschichte*, die Verknüpfungspunkte und Schnittmengen.

Bekannt, ja vertraut und selbstverständlich ist uns die Denkweise der Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse, wenn wir sie auf andere anwenden können. Das sind immer wieder die Schüler. Unterrichtsentwürfe äußern sich fast immer zur gegenwärtigen „Bedeutung“ des Stundenthemas, und alle Motivationsbemühungen laufen letztlich darauf hinaus, in den Schülern Betroffenheit zu erzeugen, kurzum das bekannte „*Tua res agitur*“ einzulösen. Ich könnte mich selbst als Beleg für diese Didaktik der Orientierung am anderen zitieren. Aus dem „*Tua res agitur!*“ möchte ich eine einfache Frage machen: *Mea res agitur?* Geht's hier, bei diesem Thema, um meine Sache? Wenn ja, inwiefern?

Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen enthalten demnach viele Sätze, die mit „Ich ...“ anfangen. Und zwar nicht nur „Ich denke, daß ...“, sondern auch und ausdrücklich: Ich fühle, ich spüre in mir, ich merke, mir fällt ein, ich bin unsicher, es freut mich, es erfüllt mich mit Genugtuung, ich finde es abscheulich, meine Hoffnung ist, da habe ich Angst, mich beschäftigt ... usw. usw. Ihren Zweck verpassen derartige Mitteilungen, wenn sie in narzißtische Selbstdarstellungen ausarten. Fester Bezugspunkt bleibt die Geschichte in ihrer jeweiligen Darbietungsform: Sie kann zwar selektiv interpretiert, aber nicht beliebig übergangen werden.

Daß der Lehrer sich als Person in den Unterricht einbringen und die Schüler als Personen anerkennen soll, jeden mit seinen Stärken, Vorlieben und je eigenen Bezügen zum Unterrichtsgegenstand, das ist eine keineswegs originelle Forderung. Ich habe das bei verschiedenen Autoren des öfteren gelesen, unter anderem bei Hartmut von Hentig. *Die Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse bringt darüber hinaus auch die, sagen wir mal, feineren Bezüge zwischen Person und Geschichte zum Ausdruck, das nur Halbfertige und Widersprüchliche, das oft Anstößige und schwer Aussprechbare, das scheinbar Unsachliche.* Ein weiteres Beispiel: Kaum ein Thema ist in den vergangenen Jahren so intensiv und extensiv diskutiert worden wie das der Friedenserziehung. Allein die einschlägigen Publikationen für den historisch-politischen Unter-

richt sind inzwischen kaum noch zu übersehen. Ich selbst habe mich daran beteiligt. Eine Art Unterthema heißt: Kinderkriegsspielzeug. Viele Erzieher fordern, daß Kinderkriegsspielzeug verboten wird und dokumentieren in Ausstellungen, wohin die ideologische Produktion führen kann. Wenn ich mich heute diesem Thema zuwenden hätte, müßte ich fairerweise bekennen, daß ich einige Zeit mit großer Anteilnahme „Risiko“ gespielt habe, ich weiß nicht, ob Sie dieses Spiel kennen (Erläuterung). Ich, der ich in Mutlangen einmal mit anderen die Zufahrtsstraße zum Atomraketen-Depot blockiert habe und deswegen verurteilt worden bin, habe einen Teil meiner früheren Freizeit mit einem Spiel verbracht, in dem ganze Erdteile und gewaltige Millionenheere mit wenigen Zügen oder Schlägen vernichtet werden. Ist das nicht ein Widerspruch? Stellt das nicht mein Engagement für eine Friedenserziehung im Geschichtsunterricht in Frage? – Auch auf diese keineswegs rhetorisch gemeinte Frage könnten wir zu einem anderen Zeitpunkt zurückkommen. Jetzt sollte erst einmal die Bedeutung von Bedeutungsanalysen abgerundet werden.

Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen dienen der Entschlüsselung des Bezuges zwischen bestimmten Personen und bestimmten Ausschnitten der Geschichte (Vorgänge und Zusammenhänge, deren anschauliche Darbietung hier stets vorausgesetzt wird). Sie beginnen mit der Feststellung des eigenen Interesses (oder Desinteresses) am Thema, setzen sich fort in der dialogischen Auseinandersetzung und gipfeln in der psychoanalytisch begrifflichen Durchdringung des Lernprozesses. Oft gehen die Ebenen ineinander über. Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen setzen die anderen Komponenten des didaktischen Handelns und Denkens nicht außer Kraft (vor allem nicht die geschichtswissenschaftliche, die für die Klärung des historisch-objektiven Bedeutungsgefüges unerlässlich ist), sondern ergänzen diese. Mit der Betonung des Dialogischen auf der zweiten Ebene tritt auch das pädagogisch-didaktische Anliegen im ganzen deutlicher hervor. „Für mich hat das Thema folgende Bedeutung, welche hat es für dich?“ so etwa ließe sich die Schüler-Lehrer-Beziehung formulieren, und die Formulierung würde sogar methodische Konsequenzen im einzelnen nahelegen: auf jeden Fall viel Zeit und Ruhe, keine Zensur, Offenheit und Gleichwertigkeit der Ergebnisse, weg von dem amtlich verordneten oberflächlichen Hinweghuschen über alles Mögliche. *Dialogische Verständigung* verlangt Vertrauen, Taktgefühl und Respekt vor dem jeweils anderen. Sie setzt ein Quantum Ich-Stärke und einige existentielle Sicherheiten voraus, die ich im einzelnen nicht aufzählen kann. Einfach zu erledigen wie das Abhaken einer Checkliste zur Effektivierung des Unterrichts sind solche Analysen also nicht.

Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen sind *Beiträge zur Sinnfindung bei der Beschäftigung mit Geschichte*. Nichts macht den Geschichtsunterricht unter inhaltlichem Aspekt auf die Dauer so langweilig wie die endlose Aneinanderreihung von Daten und Ereignissen, die insgesamt überhaupt keinen Sinn ergeben. Welchen Sinn hat die(se) Geschichte für uns? Diese Frage sollten wir uns als Lehrer und Didakti-

ker immer wieder vorlegen, bevor wir Geschichte unterrichten.

Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen sind stets lebensgeschichtlich eingefärbt. Sie fallen daher mit zwanzig Jahren anders aus als mit vierzig oder sechzig, bei einem Mann anders als bei einer Frau, bei einem gut verdienenden Beamten anders als bei einem Arbeitslosen. Das unterscheidet sie von der didaktischen und von der Sachanalyse, die solche Differenzen übergehen oder nur am Rande erwähnen. Sie könnten auf der ersten Ebene einfach überschrieben werden: Mein derzeitiger persönlicher Bezug zum Thema. Oder: Was finde ich hier interessant und wichtig? Was uns nicht wichtig ist, sollten wir nicht unterrichten. „Betroffenheit“ im tiefinnerlichen existentiellen Sinn stellt sich natürlich nur bei wenigen Themen ein.

Ich möchte noch ein Beispiel für eine ungeplante Bedeutungsanalyse anführen. In einem Artikel der Wochenzeitung „Die Zeit“ über die sozial Verfolgten des sogenannten Dritten Reiches schreibt der Psychiater Klaus Dörner (16.9.85):

„Wer bin ich, daß ich mir jetzt anmaße, öffentlich für das Millionenheer der vergessenen und daher stillschweigend gebilligten NS-Opfer sprechen zu wollen? Ich bin vom Jahrgang 1933, also ‚ein Kind des Vertrauens zum Führer‘, bürgerlich behütet aufgewachsen, begeistert vom Nationalsozialismus. Die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse verfolgte ich weinend am Radio; denn die Besatzungsmächte hängten die Helden meiner Kindheit auf. Noch Ende der 50er Jahre, als ich längst gelernt hatte, daß jeder anständige Mensch Demokrat zu sein hat, registrierte ich in mir heimliche Gefühle der Zustimmung zum Nationalsozialismus. Natürlich nicht zum Massenmord an den Juden, wohl aber zur NS-Gesellschaftsreform mit dem Ziel, daß es nur noch gemeinschaftsfähige, produktiv leistungsfähige und gesunde Menschen geben möge. Und ich denke mir insgeheim, wenn beim Führerwort, daß man von dem ‚Menschenkehrich‘ getrost eine Million beiseite schaufeln könne, selbst in mir noch eine verborgene Saite mitschwang, wieviel mehr wird dies bei denen der Fall sein, die älter sind als ich und die Innen-, Sozial- und Gesundheitspolitik in Deutschland im Krieg und in der Nachkriegszeit zu gestalten hatten? Ob das die Erklärung für das systematische Vergessen der sozial Verfolgten des Dritten Reichs ist?“

Der kleine Text berichtet über einen lebensgeschichtlichen Lernprozeß. Er enthält Mitteilungen über gefühlsmäßige Anteilnahme, ja, über Gefühlsausbrüche, und gesteht „insgeheim“ Regungen ein. Er erkennt in den anderen verlassene Positionen seiner selbst und kann daher beides entwickeln: Distanz und Verständnis. Er schließt mit Fragen.

Das sind Elemente einer Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse, die in dieser subtil selbstkritischen Art natürlich nicht von allen erwartet werden können, vor allem nicht von Schülern. Wir müssen, wie gesagt, mit verschiedenen Entwicklungsstufen

und Vollkommenheitsgraden rechnen.

Allein die Tatsache, daß bestimmte historische Fakten Bedeutung haben und andere nicht, verdient analytische, introspektiv-dialogische Beachtung. Welche Bedeutung hat der 8. Mai 1945 für mich und für uns? Die Diskussion über diesen Gedenktag zeigte unter anderem, daß bestimmte Bedeutungen öffentlich nicht zugelassen werden sollen. Um so wichtiger erscheint es mir, daß die Multiplikatoren der geschichtlichen Bildung in einen offenen Gedankenaustausch über die Bedeutung historisch-politischer Inhalte eintreten.

Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen haben im Gesamtrahmen didaktischen Denkens und Handelns keinesweg immer denselben Stellenwert. Sie gewinnen an Bedeutung in dem Maße, wie in den Unterrichtsinhalten ungeachtet ihrer Faktizitäten existentiell fundamentale, analytisch faßbare Lebensbezüge hervortreten, ich denke dabei unter anderem an

- Personen oder Personentypen der Geschichte, die bei der *Bildung des Ich-Ideals* in heutiger Zeit von Bedeutung sein könnten. – Eine Kollegin erzählte mir von dem Eindruck, den die Erzählung ihres damaligen Lehrers über Demosthenes bei ihr hinterlassen habe. Durch willentliche Anstrengung vom Stotterer zum großen Redner aufsteigen – Das habe ihr ungeheuer imponiert.
- alternative Gesellschaftsformen, die geeignet sind, aktuelle *Beziehungswünsche und Objektbeziehungen* zu thematisieren. – In dem bereits erwähnten Fortbildungsseminar wurde in einer Sitzung die beginnende Jungsteinzeit mit dem Übergang vom Horden- und Nomadenleben zur sesshaften Lebensweise besprochen. Wir versuchten, uns in das Phänomen der allmählichen Neukonstituierung gemeinsamen Lebens hineinzudenken und machten Planskizzen für unser Dorf: Wie soll es organisiert sein? Wo leben die Mütter mit ihren Kindern? Welche Rolle spielen die Väter?
- bedeutungsträchtige Symbole, die geeignet sind, undeutliche innere *Strebungen und Konflikte* zu verdeutlichen. – Aus meiner Schulzeit ist mir in Erinnerung, daß ein Lehrer fast ohne Kommentar den Umriß einer in sich ruhenden Buddhafigur und das christliche Kreuz an die Tafel gezeichnet hatte. Das sprach emotionale Grundbefindlichkeiten an, die Sehnsucht nach innerem Frieden und die Bereitschaft zum Leid. Symbolhaft und bedeutungsträchtig sind zahlreiche „Bilder“ und Mythologien der Weltgeschichte, denken wir an die griechischen Rachegöttinnen, die äußerlich repräsentieren, was wir innerlich psychoanalytisch als quälende *Schuldgefühle* kennen.
- an historisch-politische Vorgänge, deren Erklärung mit psychoanalytischen Begriffen weithin akzeptiert wird, auch geschichtswissenschaftlich, denken wir an die *projektiven Entlastungen* bei der vorurteilshaften Beurteilung von Minderheiten, insbesondere der Juden im Nationalsozialismus. Wenn alle Un-

zulänglichkeiten des Menschlichen, ja der Inbegriff des Bösen, dem anderen aufgeladen werden, dann braucht man bei sich selbst nicht mehr zu suchen. Gibt's diese „Sündenböcke“ auch heute, so könnte didaktisch die Frage lauten, in unserer mittelbaren oder unmittelbaren Umgebung? Zum allgemeinen Denken gehören ferner psychoanalytische Begriffe wie Verdrängung, Frustration, Masochismus, Sadismus. Sie mit geschichtlich-lebensgeschichtlichem Inhalt zu füllen und so der *Realitätsprüfung* zugänglich zu machen, wäre Aufgabe einer psychoanalytischen Didaktik.

Diese vier Hinweise dienen der Illustrierung dessen, was ich vorhin als Schnittfläche bezeichnet habe. Geschichte, Lebensgeschichte und Psychoanalyse begegnen sich in den Beispielen auf je eigene Weise. Der Lehrer steckt seinerseits auf je eigene Weise in dem Prozeß, das statisch gegebene didaktische Dreieck, bestehend aus den Punkten „Stoff, Lehrer, Schüler“, gewinnt so unausweichlich innere Dynamik. Die eigentlich inhaltliche Arbeit müßte nun beginnen. Fernziel wäre eine *curriculare Abstimmung subjektiv „innerer“ (lebensgeschichtlicher) Themen und objektiv „äußerer“ (geschichtlicher) Themen*. Ich halte das für möglich, aber nicht im Alleingang.

Die Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse im Stufenschema

3.				Analytische Aufklärung	
2.			Dialogische Verständigung		
1.		Introspektive Betroffenheit			

Die freien Felder sollen veranschaulichen, daß die bei der eigenen *Betroffenheit* ansetzende *Analyse der Bedeutung von Inhalten* stets im Zusammenhang mit anderen Dimensionen des Lernprozesses und der Unterrichtsvorbereitung zu sehen ist.

IV. Zwei Texte – Mea res agitur ?

(Redaktionelle Vorbemerkung: Die folgenden beiden Texte sollten ohne Quellenangabe ausgegeben und im Stil einer Selbsterfahrung „zur Diskussion gestellt“ werden. Zu einem derartigen Gespräch über Bedeutungen und Betroffenheiten ist es jedoch nicht gekommen. Ich bin nachträglich auch nicht sicher, ob der große offizielle Rahmen einer Konferenz mit vielen unbekanntem Menschen dafür geeignet gewesen wäre. Betroffenheitsgespräche setzen ein Mindestmaß an Vertrauen und Vertrautsein voraus, zumal dann, wenn es zu Entlarvungen kommen kann. Beide Texte sind Hitlers „Mein Kampf“ entnommen (S. 421 ff. und S. 479 ff. in der Ausgabe von 1940), was nicht auf den ersten Blick zu erkennen ist.

1. Völkische Einstellung auf Rasse und Persönlichkeit

„Gegenüber der marxistischen Lehre erkennt die völkische Weltanschauung die Bedeutung der Menschheit in deren rassistischen Urelementen. Sie sieht im Staat prinzipiell nur ein Mittel zum Zweck und faßt als seinen Zweck die Erhaltung des rassischen Daseins der Menschen auf. Sie glaubt somit keineswegs an eine Gleichheit der Rassen, sondern erkennt mit ihrer Verschiedenheit auch ihren höheren oder minderen Wert und fühlt sich durch diese Erkenntnis verpflichtet, gemäß dem ewigen Willen, das dieses Universum beherrscht, den Sieg des Besseren, Stärkeren zu fördern, die Unterordnung des Schlechteren und Schwächeren zu verlangen. Sie huldigt damit prinzipiell dem aristokratischen Grundgedanken der Natur und glaubt an die Geltung dieses Gesetzes bis herab zum letzten Einzelwesen. Sie sieht nicht nur den verschiedenen Wert der Rassen, sondern auch den verschiedenen Wert der Einzelmenschen. Aus der Rasse schält sich für sie die Bedeutung der Person heraus; dadurch aber wirkt sie gegenüber dem desorganisierenden Marxismus organisatorisch.“

Was bewirkt dieser Text in Ihnen?

Achten Sie (gemäß den Ausführungen über Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse) auf die durch den Text ausgelösten inneren Vorgänge und überlegen Sie, was Sie davon mitteilen könnten (Notizen?).

2. Staatliche Auslese der Tüchtigen

„Jawohl, unerträglich ist der Gedanke, daß alljährlich Hunderttausende vollständig talentloser Menschen einer höheren Ausbildung gewürdigt werden, während andere Hunderttausende von großer Begabung ohne jede höhere Ausbildung bleiben. Der Verlust, den die Nation dadurch erleidet, ist nicht abzuschätzen. Wenn in den letzten Jahrzehnten der Reichtum an bedeutenden Erfindungen besonders in Nordamerika außerordentlich zunahm, dann nicht zuletzt deshalb, weil dort wesentlich

mehr Talente aus untersten Schichten die Möglichkeit einer höheren Ausbildung finden, als dies in Europa der Fall ist.

Zum Erfinden genügt eben nicht eingetrichtertes Wissen, sondern nur das vom Talent beseelte. Darauf aber legt man bei uns heute keinen Wert; die gute Note allein soll es ausmachen.

Auch hier wird der völkische Staat einst erziehend einzugreifen haben. *Er hat nicht die Aufgabe, einer bestehenden Gesellschaftsklasse den maßgebenden Einfluß zu wahren, sondern die Aufgabe, aus der Summe aller Volksgenossen die fähigsten Köpfe herauszuholen und zu Amt und Würden zu bringen.* Er hat nicht nur die Verpflichtung, dem Durchschnittskind in der Volksschule eine bestimmte Erziehung zu geben, sondern auch die Pflicht, das Talent auf die Bahn zu bringen, auf die es gehört."

Was bewirkt dieser Text bei Ihnen?

Achten Sie (gemäß den Ausführungen über Bedeutungs- und Betroffenheitsanalyse) auf die durch den Text ausgelösten inneren Vorgänge und überlegen Sie, was Sie davon mitteilen könnten (Notizen?).

V. Ein Blick in den Schulalltag

(Bericht über eine Doppelstunde zum Thema „Lebenswert“)

Die Schüler/innen der 10. Klasse einer Berliner Gesamtschule beschäftigen sich, dem Rahmenplan entsprechend, mit der Weimarer Republik und dem Aufstieg des Nationalsozialismus. Zur Darstellung der nazistischen Ideologie hat die Lehrerin einen leicht zugänglichen Quellentext ausgewählt, in dem die nationalsozialistische Weltanschauung erläutert und die Menschheit in Kuli- oder Fellachenrassen, Parasiten und Herren- und Kriegerassen eingeteilt wird. Sie, die Lehrerin, sei „ins Schwimmen“ geraten, berichtet sie danach, als die Schüler auf ihre Frage nach der Gegenwartsbedeutung dieser Rassenlehre geantwortet hätten: Ja, so sei das eben in der Welt, damals wie heute, basta.

Bei diesem Stand setze ich mit meiner „Gastvorstellung“ ein.

1. Phase:

Ich male einen Strich auf die Tafel, den ich in zehn Teile untergliedere und mit der Bezeichnung „Lebenswert“ versehe. Von Null bis 10 erstreckt sich also die Skala möglicher Wertschätzungen. Wer 10 Punkte hat, ist „vollwertig“. Die Schüler/innen haben die Rassenlehre der Nazis aus der vorigen Stunde gut im Kopf, und ich vermerke die Namen der ungleichwertigen „Rassen“ unter dem Strich, indem ich

die Wörter „Geschichte“ und „Nazis“ anfüge. Dann geht's zur Kernfrage über: Wie sieht's in der Gegenwart aus? Wie können wir uns selbst einordnen? Das Tafelbild sieht im ganzen also folgendermaßen aus:



Ich stelle den Schüler/inne/n nach einigem Hin und Her folgende Doppelfrage: Wo meint ihr, wo ihr steht? Wo wollt ihr stehen? Natürlich wollen alle „vollwertig“ sein, und ich kann in diesen Wunsch ohne Abstrich einstimmen. Bei der Einschätzung des realen Wertes gibt's abermals Unklarheiten, weil die Begriffe Wert, wertvoll, wertlos von den Schüler/inne/n anders verstanden werden als von mir. Ich habe die normative Aussage der Grund- und Menschenrechte im Kopf, während die Schüler an finanziellen Wert, an materiellen Nutzen und Verwertbarkeit denken (!). Ein Baby sei nicht soviel „wert“ wie ein Erwachsener, sagt ein Schüler, da es noch nicht so intelligent und stark wie ein Erwachsener sei.

Trotz dieser Mißverständnisse, die bei einer gründlicheren Bedingungsanalyse hätten vermieden werden können, kommt klar zum Ausdruck, daß auch heute sowohl auf der allgemeinen politischen wie auf der besonderen persönlichen Ebene grobe Unterschiede in der Einstufung von Menschen und ihren „Lebenswerten“ bestehen. Die Schüler nennen u.a. die Vorgänge in Südafrika.

Dann geben die Schüler mir meine Frage zurück und wollen wissen, wie ich mich selbst einschätze. Ich erzähle, daß ich mich auf der Werteskala jetzt der zweiten Hälfte zurechne, aber in meinem Leben des öfteren mit dem Gefühl zu tun gehabt habe, nichts wert zu sein, zum Beispiel als ich in der Schule sitzengeblieben war. Die Notizen der Fachlehrerin, die dem Unterricht folgt, vermerken an dieser Stelle „Mäuschenstille“ (!).

2. Phase:

Ich leite zur Geschichte und zu meinen Requisiten zurück. Auf dem Lehrertisch steht vom Stundenbeginn an ein großer Korb mit Fallobst, das im zweiten Teil eine

Rolle spielen soll. Wir lesen und besprechen folgenden Text, den ich geschrieben habe:

Madige Äpfel

Oder: Was wird mit Willi Treulieb (1940)?

(Vorlage für ein Rollenspiel)

- 1 Gehen wir in Gedanken fünfundvierzig Jahre zurück, in den September 1945. Wie sah es da in Berlin aus?

Seit einem Jahr ist Krieg. Die deutschen Truppen sind überall siegreich, trotzdem haben viele Deutsche kein gutes Gefühl: Sie haben den Ersten Weltkrieg mit seinen

- 5 fürchterlichen Folgen noch nicht vergessen und denken: Wie lange wird es dieses Mal gutgehen?

Familie Treulieb ist in mieser Stimmung. Sie macht sich Sorgen, nicht nur über Onkel Karl, der als erster an der Front sein wollte und nun verletzt in einem Lazarett liegt, sondern auch über seinen fünfzehnjährigen Sohn Willi, der „nicht ganz richtig im Kopf“ und daher seit einem Jahr in einer Heilanstalt ist. Seit einigen Wochen hört man schreckliche Gerüchte: Die Geisteskranken sollen getötet werden, weil sie unnütze Esser sind. Willi ist nicht verrückt, aber weiß man dann, was die machen?

- 10 Ganz verstört hat Frau Bresecke vom Hinterhof vor einigen Tagen ein Schreiben vorgelesen, in dem ihr mitgeteilt wurde, daß ihre Tochter Erna, die ebenfalls in einem Heim für Geistesranke untergebracht war, ganz plötzlich an einer akuten Blinddarmvereiterung gestorben sei. Dabei hatte Erna seit ihrem 7. Lebensjahr gar keinen Blinddarm mehr.

- 20 Wie in fast jeder deutschen Familie dieser Zeit gibt's auch bei den Treuliebs stramme Nazis und Hitler-Bewunderer. Die tun das Gerade von der „Euthanasie“ entweder als dummes Zeug ab oder behaupten, daß der Führer schon wisse, was für das deutsche Volk nötig sei. In harten Zeiten dürfe man nicht zimperlich sein, sagen sie. Die deutsche Rasse müsse rein und stark werden.

- 25 Aber was soll mit Willi werden? Soll man sich darauf verlassen, daß er arbeitsfähig ist und ihm daher wahrscheinlich nichts passieren wird? Willis Mutter ist ganz zweifelt: Erst wird ihr der Mann zum Krüppel geschossen und jetzt der Sohn weggenommen. Aber sie traut sich nicht, alleine zu handeln.

WAS IST ZU TUN?

Setzt euch in Gruppen zusammen und überlegt, welche Rolle jeder spielen will. Die Personen und den Ablauf des Gesprächs könnt ihr festlegen, wie ihr wollt. Wenn ihr wollt, könnt ihr bei eurer kleinen Vorführung so tun, als ob ihr Falläpfel zu Kompott verarbeitet. Die Requisiten dafür liegen bereit.

3. Phase: Vorbereitung in Gruppen auf das Rollengespräch

Die Schüler/innen haben sechs Stunden hinter sich und wollen nicht recht. Die Unruhe ist erheblich. Trotzdem entwickeln allmählich alle Gruppen ihren Plan, und nach Ablauf einiger Zeit setzt sich die erste Gruppe spontan nach vorn, um mit dem Schälen der Äpfel zu beginnen. Sie schälen und futtern so eifrig, daß ich den Korb vorübergehend an mich nehmen muß, damit für alle Gruppen etwas bleibt.

4. Phase: Rollengespräche in fünf Durchgängen

In jeder Gruppe sind drei Typen zu beobachten: der menschlich-kritische, der dem behinderten Willi zu Hilfe kommen will; der pro-nazistische, der mit erstaunlicher Redegewandtheit für Härte argumentiert, und der schweigsame, der keine Meinung hat und bei dieser Meinung bleibt.

Die einzelnen Vorführungen werden mit Kommentaren und Gelächter bedacht. Das affektiv-soziale Geschehen hat offenkundig größere Bedeutung als die inhaltliche Ebene. Direkte Betroffenheit wird und kann hier nicht artikuliert werden.

5. Phase: Zur Aktualität des Historischen

Ich spreche den Schülern für ihre Leistungen meine Anerkennung aus und verweise auf den tatsächlichen historischen Hintergrund. Die Kurve zu einem problembewußten „mea res agitur“ will nicht mehr recht gelingen. Ohne längere Kommentare werden daher die zwei Texte aus Hitlers „Mein Kampf“ vorgelesen. Beim zweiten Text fällt den Schülern die aktuelle Eliteförderung ein; in der Tat ist die Tradition dieses Gedankens ebenso offenkundig wie (für mich) bedrückend.

Rückblick:

Ich hatte die Komplexität der Frage nach dem Lebenswert unterschätzt und die Wirkung des Rollenspiels überschätzt. Trotzdem hatte ich nach der Doppelstunde das Gefühl, daß eine curriculare Annäherung der subjektiv-lebensgeschichtlichen und der objektiv-geschichtlichen Themen keine Schimäre, sondern eine reale didaktische Möglichkeit ist. Es waren sowohl „introspektive Betroffenheiten“ als auch „dialogische Verständigung“ zu vermerken. Für eine „analytische Aufklärung“, die Handlungsperspektiven eröffnet, war die Zeit zu kurz. Betroffen waren wir beide, die Fachlehrerin und ich, von der verinnerlichten Lebenswert-Perspektive der Jugendlichen, denen die Rassenideologie der Nazis kein Anlaß zur empörten Distanzierung war. Doch nicht die Schüler trifft die „Schuld“, sondern ihre Welt und Umwelt, die realitätsgerecht wahrgenommen wird.

Nachtrag der Fachlehrerin:

Ausgangspunkt für die nächste Stunde war meine Frage an sie, was sie eigentlich unter einem wertvollen Leben verstünden. Mir war dies nämlich anhand der genannten Beispiele in der vorangegangenen Stunde nicht ganz klar geworden, bzw. ich hatte den Eindruck gewonnen, wertvoll wäre für sie das gleiche wie nützlich, mächtig oder berühmt. Dies wurde von einem Großteil der KG spontan und nachdrücklich verneint, und in gleicher Weise versuchten sie, mir ihre eigene Auffassung zu verdeutlichen: Jeder Mensch habe grundsätzlich den gleichen Wert, nur weil einer reich sei, sei er deshalb nicht besser, es komme darauf an, was er mit seinem Reichtum mache, d.h. man habe durchaus die Möglichkeit, seinen Wert zu steigern, sofern man seine Fähigkeiten und sein Geld für die Allgemeinheit einsetze. Auf eine Bemerkung hin, dies sei doch die von mir angesprochene Nützlichkeit, wurde entgegnet – es komme hier auf die inneren Qualitäten an, mehr auf den Wunsch und Willen, als auf den Ertrag, sonst hätten ja die kleinen Leute von vornherein keine Chance. Hier folgten dann einige Beispiele, bis eine Schülerin auf das Beispiel des behinderten Kindes zurückgriff und daran verdeutlichte, dieses Kind könne doch überhaupt nichts Wertvolles *tun*, trotzdem *sei* es doch aber genau so wertvoll wie jeder andere Mensch.

Hier hakte ich ein, hob den Unterschied zwischen Tun und Sein noch einmal deutlich hervor und fragte direkt nach, inwiefern denn ein Kind mit schwersten körperlichen und geistigen Behinderungen ihrer Meinung nach wertvoll sein könne.

Die weiteren Äußerungen folgten nun nicht mehr schnell nacheinander, sondern häufig erst nach angestrengtem und intensivem Nachdenken:

Ein körperlich und geistig behinderter Mensch habe doch schließlich auch Gefühle, er könne sich doch auch freuen und könne Zuneigung und Zärtlichkeit – z.B. einem Tier, aber auch Menschen gegenüber empfinden, viele Menschen – sie selbst eingeschlossen – könnten dies aber nicht wahrnehmen, einige wollten dies nicht, weil sie Behinderte verachten, andere aber seien aufgrund des fehlenden Umgangs mit Behinderten, vor allem aus Unkenntnis und Unsicherheit dazu nicht in der Lage. Außerdem werden ja Behinderte nicht nur Ablehnung hervorrufen, sondern auch Mitleid und Fürsorge, und dies sei doch schließlich wichtig und wertvoll.

In diesem Gespräch wurde die Unzufriedenheit mit dem vorgefundenen Wertgefüge deutlich. Es erfolgte keine direkte Ablehnung, da klare Orientierungen durchaus als angenehm empfunden wurden, Zweifel wurden aber angemeldet, sobald die eigene Position zur Sprache kam. Während die Schüler sich während des ersten Teils lebhaft, spontan, entschieden und in schneller Abfolge äußerten, waren die Äußerungen im zweiten Teil deutlich durch Nachdenklichkeit gekennzeichnet, sie erfolgten zögernd und stockend, obwohl die innere Anteilnahme zweifelsohne größer war.

Wichtig in beiden Gesprächsphasen war nicht so sehr – jedenfalls nicht ausschließlich – die Auseinandersetzung mit dem Schicksal eines körperlich und geistig schwer behinderten Kindes, sondern daß die *eigenen* Vorstellungen, Meinungen und Hoffnungen hinsichtlich des Umgangs der Menschen miteinander wertvoll waren.

VI. Zur Diskussion unter den Geschichtsdidaktikern

(Ein subjektiver Eindruck)

Die Diskussion unter den Kolleginnen und Kollegen, geleitet von Rolf Schörken, war lebhaft und kontrovers. Meine Anregung, Subjektivität (zunächst einmal) gelten zu lassen, setzt sich mit diesen Zeilen verstärkt fort; denn ich kann als Vortragender und „Betroffener“ unmöglich objektiv berichten.

1. Ein Haupteinwand in der Diskussion zielte auf den möglichen Mißbrauch meines Ansatzes in dem Sinn, daß Psychoanalyse zur Psychotechnik verkommen und die Ich-Mitteilungen des Lehrers zur *Einengung der Schüler* führen können. Die Gefahr darf in der Tat nicht übersehen werden, und es ist zu fragen, ob ein psychoanalytisch gänzlich unerfahrener Lehrer das, was ich hier angeregt habe, überhaupt praktizieren kann. Auf die Gefahr einer „narzißtischen Selbstdarstellung“ des Lehrers, in die sich die Schüler einzufügen hätten, habe ich im Text selbst schon verwiesen.

Einen effektiven Mißbrauch des „Modells“ halte ich für ausgeschlossen, sofern „das dialogische Prinzip“ wirklich ernstgenommen wird. Im Begriff des Dialoges treffen sich psychoanalytische, erziehungsphilosophische und pädagogisch-didaktische Vorstellungen. Für den Bereich der Politik ist er nicht geeignet. Im Dialog sind Zwang und subtile Repression ausgeschlossen.

2. Ein anderer Einwand betraf die Schulwirklichkeit und *die realen Möglichkeiten des Unterrichts*. „Ich kann doch nicht ‚so‘ (das heißt so offen, subjektiv und didaktisch ungeschützt) mit den Schülern reden“, wurde gesagt. Auch dieser Einwand hat seine Berechtigung. Es wäre in der Tat völlig verfehlt, sich seelisch immer wieder zu entblößen. Doch so waren meine Anregungen auch nicht gemeint. Gemeint ist auf der ersten Ebene, gleichsam als Minimalkonsens, das Eigeninteresse des Lehrers am Thema, am Schüler und am ganzheitlichen Umgang mit beiden. Ganzheitlicher Umgang miteinander ist im Alltag selbstverständlich nur tendenziell möglich. Doch die Tendenz wäre, wenn sie wirklich spürbar ist, schon sehr viel. Im übrigen ist zu überlegen, welche Angst in der Vorstellung steckt, daß die schulischen Machtverhältnisse und Rollenklischees einmal nicht mehr gelten könnten.
3. Auffällig für mich als Vortragenden und Betroffenen (mit Angst vor Ablehnung und massivem Interesse an Zustimmung) war der *Zwiespalt zwischen of-*

fiziellen Stellungnahmen in der Diskussionsrunde und eher privaten Mitteilungen nach der Diskussion. Auf der offiziellen Bühne waren die Stellungnahmen nicht ablehnend, im ganzen aber (nach meinem Eindruck) kritisch-kämpferisch. Die persönlichen Mitteilungen danach bekundeten dagegen eher Wohlwollen und Zustimmung, von einer Ausnahme abgesehen. Eigenartig! Diese Stimmungsverteilung würde, wenn sie keine Sinnestäuschung in der Befangenheit war, ziemlich genau meinen inhaltlichen Ausführungen entsprechen, nämlich so: Offenheit und wohlwollendes Interesse („Dialog“) sind Privatsache und öffentlich nur in kleinen Dosierungen zulässig. Wenn andere zuhören, wirken „objektiv“ gesellschaftliche Strukturen, und die heißen „subjektiv“: Kampf, Abgrenzung, Selbstbehauptung!

4. Die heftigsten Reaktionen wurden sichtbar, als die Diskussion auf die *Bedeutung des Psychoanalyse für gesellschaftlich-kollektive Vorgänge* überging und ich einiges über die deutsche „Unfähigkeit zu trauern“ (Mitscherlich) sagte. Daß die Deutschen sich nach dem Verlust ihres mystifizierten Ich-Ideals Hitler mehrheitlich mit den amerikanischen Siegern identifiziert hätten (das war meine These in Erinnerung eines Vortrages von H.E. Richter, den ich kurz zuvor gehört hatte), wurde als Oberflächlichkeit scharf zurückgewiesen. Leider war die Zeit an diesem Punkt schon überzogen, so daß das Gespräch an Ort und Stelle nicht fortgesetzt werden konnte. Muß es deswegen beendet sein?
5. Neben den Einwänden und Widersprüchen waren einige Mißverständnisse zu verzeichnen, von denen ich zwei nennen will. Das erste ist *eine vermutete Methoden-Exklusivität*, die ich ausdrücklich *nicht* formuliert habe. Die dialogische Verständigung über die Bedeutung geschichtlicher Inhalte schließt beispielsweise die Betroffenheit im Schweigen überhaupt nicht aus, im Gegenteil! Auch soll damit das zielstrebige Lernen im schulisch üblichen Sinn nicht außer Kraft gesetzt werden. Ich habe für Ergänzungen im pädagogisch-didaktischen Denken plädiert, nicht für ein neues Modell. Dementsprechend unangemessen ist die *Befürchtung, daß Emotionen die Rationalität beiseitedrängen könnten*. Ist das eine Spätwirkung unserer Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus, der in der Tat Schindluder mit den besten Gefühlen getrieben hat? Habe ich ein einziges Wort gegen die Vernunft gesagt? Eine Polarisierung zwischen verlässlicher Vernunft und unverlässlichem Gefühl oder Emotionalität und Rationalität wäre völlig widersinnig, jedenfalls in dem hier entwickelten Zusammenhang, der von Trennungslinien ganz anderer Art ausgegangen ist. Ich denke – abermals in Anlehnung an Arbeitsergebnisse der Psychoanalyse – an die Gegnerschaft zwischen Kräften des Lebens und Kräften des Todes, an die sehr einfache und dennoch sinnvolle Unterscheidung zwischen Befreiung und Unterdrückung, Liebe und Haß, Entfaltung und Verkümmern, Aufbau und Zerstörung, dialogische Verbindung und autistische Absonderung und an-

dere Antinomien ähnlicher Art. Alles das ist in uns, triebvermischt, sowohl lebensgeschichtlich-individuell als auch geschichtlich-kollektiv, und es kommt überhaupt nicht darauf an, die Gedanken vor den Gefühlen zu schützen oder umgekehrt, sondern beide auf den richtigen Weg zu bringen.

VII. Ausblick: Zu den Chancen einer psychoanalytischen Didaktik

Ich möchte zum Abschluß zwei Erfahrungen nennen, die es zweifelhaft erscheinen lassen, daß aus dem gelegentlichen Einbezug psychoanalytischen Denkens in die Geschichtsdidaktik eine „psychoanalytische Didaktik“ aus einem Guß wird. Die erste Erfahrung entstammt der Beschäftigung mit der Psychoanalyse. Ich habe versucht, meine eigene Sachkundigkeit durch Besuche von Lehrveranstaltungen im Berliner Karl-Abraham-Institut zu erhöhen. Dem Versuch wurden eindeutige Grenzen gezogen mit dem Hinweis, daß außer einigen Lehrveranstaltungen für Gasthörer Außenstehende keinen Zutritt haben, ohne Ausnahme. Das mag triftige Gründe haben, die zu erörtern hier nicht der Platz ist. Ich stelle einfach fest, daß die Kooperation, wie ich sie hier entworfen habe, praktisch und konkret so einfach nicht ist.

Die zweite Erfahrung entstammt der Geschichtsdidaktik. Ein erfahrener und ungewöhnlich engagierter Lehrer nahm vor einigen Jahren mit mir Verbindung auf, weil er promovieren wollte. Da er an einer Sonderschule arbeitete, lenkte ich seine Aufmerksamkeit auf das Thema „Geschichtsunterricht mit verhaltensschwierigen Kindern“ und ermutigte ihn, die eigene praktische Arbeit in die Überlegungen einzubeziehen. Ich war vor allem fasziniert von dem ebenso selbstsicheren wie beziehungsstarken Umgang dieses Kollegen mit den affektiv und sozial tief geschädigten Jugendlichen. Leider (leider für die Geschichtsdidaktik) blieb für die wissenschaftliche Aufarbeitung seines praktisch erfolgreichen pädagogisch-didaktischen Handelns nicht genug Zeit. Ich schaffte es nicht, ihn auf die dafür notwendige Distanz zu seinem Tun zu ziehen, so daß auch dieser Versuch, Geschichtsdidaktik durch einen neuen Beitrag zu bereichern, abgebrochen werden mußte.

Beide Erfahrungen sind kein Anlaß zur Resignation, aber Anlaß zur realitätsgerechten Skepsis gegenüber dem wissenschaftlich-persönlichen Wunsch einer psychoanalytischen Didaktik, die von günstigen Umständen und Mehrfachqualifikationen abhängt und insofern ein Nebenweg unserer Disziplin bleiben wird.