

Peter Schulz-Hageleit

**Geschichte, Psychologie
und Lebensgeschichte**

Fünf Aufsätze

**Zum Verhältnis von geschichtlich - objektiven Themen
und lebensgeschichtlich-subjektiven Inhalten**

Vorabdruck in: G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein
und historisches Lernen*. Centaurus, Pfaffenweiler 1988

I. Methodischer Ansatz und Hauptthese

Ich werde im folgenden zu begründen versuchen, daß wir uns geschichtlichen Themen nicht einfach so, frei, selbst-bewußt und objektiv zuwenden, sondern nach Maßgabe persönlich und kollektiver Voreinstellungen, die zumindest teilweise unbewußt sind. Meine Hauptthese ist dementsprechend ganz einfach: *Wenn wir über GESCHICHTSBEWUSSTSEIN nachdenken, sollten wir das VOR- und UNBEWUSSTE einbeziehen, andernfalls kommen wir zu falschen Ergebnissen und schiefen Perspektiven.*

Vor- und Unbewußtes einbeziehen – das klingt komplizierter und geheimnisvoller, als es ist. Zunächst ginge es einfach darum, angesichts ausgewählter historischer Themen „Ich“ zu sagen, auch Gefühle zu registrieren und dialogisch miteinander zu reden, ohne Siegesambitionen und Rechthabenzwänge. Es ist nach meinen Erfahrungen immer wieder erstaunlich, was bei solchen nicht-direktiven Gesprächen ins Bewußtsein aufsteigt. Sodann könnte die Themenwahl als solche diskutiert werden. Wo steigen wir bereitwillig und mit Interesse ein? Wo machen wir lieber einen Bogen? Können Gründe für die Vorliebe des einen und für die Ablehnung des anderen ermittelt und besprochen werden? Welche Rolle spielen bei den Entscheidungsprozessen des Geschichtsbewußtseins die materiellen Arbeits- und Lebensbedingungen? Mein Anliegen ist prinzipiell weder neu noch originell. „Jede historische Arbeit teilt abgelaufene Zeit auf, wählt zwischen den chronologischen Fakten, richtet sich hierbei mehr oder weniger bewußt nach eigener Vorliebe oder Ablehnung“ heißt es beispielsweise in einem Überblickartikel über die französische Geschichtsschreibung der „Annales“, um nur eine von praktisch zahllosen Äußerungen ähnlichen Inhalts zu zitieren. Neu in meinem Ansatz sind vielleicht einige Akzentverschiebungen (zum Beispiel von der Lernpsychologie zur Psychoanalyse) und die Konsequenz, mit der ich die eben zitierte Einsicht zu entfalten versuche.

II. Zur Formulierung des Themas

Anlaß zu Mißverständnissen könnten die Begriffe „objektiv“ und „subjektiv“ bieten. Gemeint ist damit nicht (oder vorsichtiger: nicht vorrangig oder gar ausschließlich) der Gegensatz von allgemeiner, wissenschaftlich erwiesener Gültigkeit auf der einen Seite und persönlich individueller Empfindung auf der anderen Seite. Gemeint ist vielmehr die analytisch zweckmäßige *Trennung von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt*, von ICH und DU, von Eigenwelt und Außenwelt. Geschichtlich objektive Themen sind also alle Inhalte mit Aussagen zur Vergangenheit, die mir von außen „vorgegeben“ sind. Der Unterschied zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung wird damit zunächst eingebettet.

Ein Thema ist sprachlich deutlich umrissen und kann sozusagen in Aufsatzform behandelt werden, zum Beispiel: die Wirkung der Französischen Revolution auf Deutschland. Oder: die Verschmelzungspolitik Alexanders des Großen. Daß wir derartige Themen nie in reiner Objektivität, sondern immer mit subjektiven Beimischungen vorfinden, ist eine Denkkomplikation, die ich hier, in der vorgeschriebenen Kürze, nicht weiter bearbeiten kann. *Ein Inhalt* umfaßt dagegen stets mehr als ein Thema, unter anderem auch gefühlsmäßige Beteiligungen und Unbewußtes. Es gibt im Sinn dieser Worterklärungen natürlich auch bewußt gegebene, lebensgeschichtlich subjektive Themen, die unter anderem in Oral-history-Projekten zur Geltung kommen und zuweilen bis zum Überdruß angesprochen werden, wie Sie vielleicht aus eigener Erfahrung im Umgang mit anderen Menschen wissen. Doch diese Themen sind nicht Gegenstand der hier vorgelegten Überlegungen. Hier sollen vielmehr die durch lebensgeschichtliche Inhalte geprägten, mehr oder weniger deutlich wahrnehmbaren Einstellungsmodi zu geschichtlichen Themen erörtert werden. *Wir kennen das Problem praktisch auch aus unserem Unterricht: Manche Themen werden lebhaft aufgegriffen, andere entschieden abgelehnt, und oft wissen wir nicht genau, warum das gerade so ist und nicht anders.* Zuwendung und Abwendung – das sind die Eckpfeiler einer kleinen Typologie, die den Mittelpunkt meiner Ausführungen bilden. Doch bevor ich diese Typologie darstellte, möchte ich anhand von zwei Fallbeispielen noch genauer erläutern, was die terminologisch unscharfen „lebensgeschichtlich subjektiven Inhalte“ unter anderem sind und was sie bewirken, oder vorsichtiger: bewirken könnten.

III. Erstes Fallbeispiel: die Angst vor dem Tod

Eine bekannte deutsche Politikerin berichtet folgendes aus ihrem Leben: „Ich gehöre zu der Generation, in deren ersten Tanzstunden Maschinenpistolen knallten, die mit Hafthohlladung und Panzerfaust gedrillt wurde, die auf der Flucht neben Toten saß, in der Giftabteilung des V-2-Werkes Jüdinnen begegnete, die sich heimlich auf die Pulverwaage stellten, um ihre Überlebenschancen abzutaxen. Wir sahen Gehängte im umkämpften Berlin. Wir wurden mit Entsetzen konfrontiert, ehe wir eigentlich die innere Kraft zum Bestehen des Schreckens hatten. Mich hat jahrelang Todesangst geschüttelt. Dieser Arm, der meine, wird so faulen, wie die Arme, die ich gesehen habe.“

Mich hat jahrelang Todesangst geschüttelt! Ich zitiere diesen Satz noch einmal und versee ihn mit einem Ausrufungszeichen, weil er ein ungewöhnliches Bekenntnis darstellt, in das ich überdies auf meine Weise einstimmen kann: Todesangst vor feindlichen Bombern war einige Zeit auch mein Lebenselement: Ich bin 1939 geboren, die ersten sechs Jahre meines Lebens waren Kriegsjahre. Von der Angst wa-

ren damals unendlich viele erfaßt, Täter wie Opfer, Kinder wie Erwachsene, Verfolger wie Verfolgte. In einem anderen autobiographischen Zeugnis heißt es:

„Ich habe nur unter Angst gelitten. Es ist ja bis heute meine schlimme Krankheit. Ich habe bis heute eine Angstneurose. Ich hab ja alles unter so wahnsinniger Angst gemacht. Es ist ganz furchtbar. Ich bin ein ängstlicher Typ. Das ist ja wohl auch daraus hervorgegangen, weil meine Eltern versucht haben, mich zu behüten. Ich habe sehr unter Angst gelitten. Die Angst überwog bei mir.“

Meine Frage lautet: *Was wird aus dieser Angst, wenn die Angstumstände vergangen und verschwunden sind?* Eins ist sicher: Sie löst sich nicht einfach in Luft auf. Sie bleibt entweder deutlich spürbar erhalten, wie das im zweiten autobiographischen Beleg geschildert wird, oder sie wird ins Unbewußte „verdrängt“, wie der inzwischen geläufige psychoanalytische Ausdruck lautet. Im Zustand der Verdrängung wirkt die Angst unkenntlich weiter, oft mit eigenartigen Verschiebungen und Verkleidungen. Das in derartigen Erfahrungen gebildete unbewußte Lebensmotiv kann dann etwa heißen: Ich will nie wieder so hilflos ausgeliefert sein. Ich will lieber selbst dreinschlagen, als erschlagen werden. Ohmacht ist etwas Entsetzliches, Angst kann unerträglich werden, Stärke überwindet beides.

Das Lebensmotiv in dieser Form ist natürlich eine Konstruktion, die überdies unvollständig und mangelhaft ist. Doch ohne eine derartige Hilfskonstruktion wären die Einstellung der zitierten Politikerin zu vielen historisch-politischen Themen und ihr dementsprechendes öffentliches Handeln unverständlich, zumindest für mich. Sie wissen oder ahnen inzwischen, wen ich hier zitiert habe. Es ist die Berliner Schulsenatorin Frau Dr. Laurien, die den für Frieden und Abrüstung engagierten Lehrern am 27. Oktober 1983 zugerufen hatte: „Wer Kinder als Demonstrationsobjekte der Politik benutzt, macht sich des Vorwurfs des Faschismus schuldig.“

Auch in diesem Satz, der eine Welle von Unverständnis und Empörung ausgelöst hat, ist das lebensgeschichtliche Motiv zu erkennen: Kinder sollen nicht wieder Spielball der Politik sein, so wie es damals bei den Nazis war. Wer möchte als Pädagoge nicht einstimmen! Ich bin in diesem Punkt mit Frau Laurien völlig einig, aber ich bin gleichzeitig entsetzt über die *demagogische Verschiebung oder völlige Verkehrung der Fronten* – ein Vorgang, der leider sehr häufig zu beobachten ist. Was die Faschisten verschuldet haben, wird – überspitzt zusammengefaßt – den Antifaschisten angehängt. Die dem Druck des Unbewußten entstammende Projektion der eigenen Faschismus-Anteile auf einen Sündenbock-Gegner ist eins der größten Hindernisse für den Fortschritt politischer Bildung. Es ist im übrigen bekannt, welche didaktisch inhaltlichen und curricular thematischen Konsequenzen eine derartige Einstellung hat, so daß ich meine Erläuterungen an dieser Stelle abbrechen und mit einem weiteren Fallbeispiel ergänzen kann.

IV. Zweites Fallbeispiel: die Scheu vor Konflikten und vor Gewalt

In einer kleinen Gesprächsrunde berichtet ein Student, daß er noch bei seinen Eltern wohne und keinen Anlaß sehe, sein Leben äußerlich zu ändern. Es sei durchaus möglich, die Eltern-Kind-Beziehung so zu gestalten, daß größere Konflikte vermieden werden und allmählich eine Partnerschaft unter Erwachsenen entstünde. Die Mitteilung ergab sich gleichsam beiläufig zu Anfang einer geschichtsdidaktischen Seminarsitzung, in der ich die Unterhaltung, wenn sie von studentischer Seite eingeleitet wurde, eine Weile lang ohne jede Reglementierung laufen ließ, um dann zu fragen, ob der Unterhaltungsgegenstand irgendetwas mit dem Seminarthema zu tun haben. (Die dabei festgestellten Verbindungen waren verblüffend; doch darüber wäre ein gesonderter Bericht zu verfassen.)

Interessant war es nun, im weiteren Fortgang des Seminars zu erfahren, wie derselbe Student über manche historische Themen dachte, zum Beispiel über das Verhältnis von Revolution, Evolution und Reform. Revolutionen hätten stets vermieden werden können, sagte er, und man müsse auch in Zukunft versuchen, sie zu vermeiden, weil sie den Menschen keine Verbesserungen bringen würden. Als aktueller Gesprächsstoff bot sich das Thema Südafrika an, und der Student äußerte in dem Zusammenhang seine große Sorge, daß die dortigen Zustände in Blut und Chaos enden würden, wenn die Regierungen nicht – und hier wurde die Aussage betont – rechtzeitig Reformen einleiten würden.

Kann es einen Zweifel daran geben, daß die objektive historisch-politische Ebene und die Ebene der lebensgeschichtlichen Subjektivität in diesem Fall nahezu dekungsgleich waren? Keine Revolution hier wie dort, statt dessen Reform zur Fortsetzung der Beziehung! Wie würde dieser Student bei unveränderter affektivsozialer Situation Marx' Theorie des Klassenkampfes als Thema im Schulunterricht präsentieren? Meine Frage ist suggestiv und simpel. Ich möchte daher zum Abschluß dieses Belegs nachdrücklich hervorheben, daß das Verhältnis von geschichtlich objektiven Themen und lebensgeschichtlich subjektiven Inhalten sich selten so deutlich definieren läßt, im Gegenteil: Es ist meistens sehr kompliziert und verworren, aber: es besteht!

Auch geschichtsdidaktische Theorien sind in lebensgeschichtlichen Motiven eingelagert. Für manche unter Ihnen wird der Satz eine Banalität und Selbstverständlichkeit sein. Auf andere mag er vielleicht verletzend und provokativ wirken, was ich durch die Feststellung zu mindern versuche, daß der Rang von Theorien, durch lebensgeschichtlich subjektive Bestimmungen oder Beimischungen überhaupt nicht in Frage gestellt wird.

Ich möchte nun versuchen, etwas Ordnung in die Vielfalt der Erscheinungen zu bringen, und schlage vier Typen von lebensgeschichtlich subjektiven Einstellungen

zu geschichtlich objektiven Themen vor, wobei zu betonen ist, daß diese Typen nicht statisch und sauber getrennt, sondern dynamisch und räumlich vermischt gedacht werden müssen.

V. Versuch einer Typologie

1. Typ: Zuwendung = Zustimmung + Identifikation

Die Formel bedeutet: Wir wenden uns geschichtlichen Themen zu, weil wir ihnen identifikatorisch zustimmen. Als ich bei der Niederschrift dieser Zeilen war, hatten sich etliche Berlinerinnen und Berliner vor dem Spandauer Kriegsverbrecher-Gefängnis versammelt, als Rudolf Heß, Hitlers Stellvertreter, gestorben war (August 1987). Das ist ein anschaulicher Beleg. Diese Berliner „identifizierten“ sich mit Heß, sie nannten ihn einen Märtyrer (vermutlich, weil sie sich selbst als Märtyrer fühlten) und verbanden mit ihm den unbezwingbaren Wunsch nach deutschem Glanz und Gloria, nach Wiederaufstieg und Geltung und nicht zuletzt: nach Schuldlosigkeit.

Derartige Identifikationen sind insofern unproblematisch, als sie bewußt, ja demonstrativ zur Schau gestellt werden. Schwieriger wird's mit den verschleierte oder unbewußten Identifikationen. Lesen Sie in den Schulbüchern einmal nach, wie die Eroberung Nordamerikas durch die weißen Siedler geschildert wird. Das ist eine geradezu suggestive Identifikation mit den Weißen und ihren Ausrottungszügen gegen die Indianer. Wo die Mordlust und der permanente Verrat auf Seiten der Weißen nicht so deutlich benannt werden sollen, werden die Subjekte der Geschichte eliminiert, und es heißt dann beispielsweise (Zeitaufnahme, Bd. 2): „Die Grenze wandert westwärts.“ Was für eine tüchtige Grenze, kann man da nur sagen: Im Handumdrehen löst sie bei ihrer Westwanderung die lästigen Indianer in Luft auf.

Die unbewußten Komponenten dieses Typs sind also Verleugnung von Unheil, das von den Identifikationsobjekten ausgegangen ist, und dementsprechendes Arrangement von Tatsachen, mit dem hervorgehoben wird, was gefällt, und weggelassen oder verniedlicht wird, was nicht paßt. Der Trend unseres Unterrichts geht dahin, keine Identifikation mit den Opfern der Geschichte einzuleiten und statt dessen die Identifikation mit dem Machtstaat zu fördern. Ich nehme zur Überprüfung dieser These ein Schulbuch aus dem Regal (Spiegel der Zeiten, Ausgabe B, Bd. 3) und schlage es an beliebiger Stelle auf (S. 36 ff.). Ich finde folgende Überschriften: „Brandenburg-Preußen wird ein starker Militärstaat. / Der Kurfürst macht aus Teilen ein Ganzes. / Eine blühende Wirtschaft soll dem Staat die Mittel schaffen. / Das deutsche Volk unter seinen Fürsten. / Trotz innerer Schwächen wird Rußland eine Großmacht.“ Und so weiter und so weiter. An dieser Indoktrinationsmacht mit ihrer langen Tradition sind die Demokratisierungsversuche der sechziger Jahre abge-

laufen wie Regentropfen auf einer Ölhaut, und zwar unter anderem deswegen, weil wir alle an dieser Identifikation mit Stärke und Macht teilhaben. Da ich hier keine Attacken aus einem unbestimmt links-progressiven Lager gegen ein ebenso unbestimmt rechts-konservatives Lager reiten will, erwähne ich mich zuerst selbst. In meinem Vortrag vor der letzten Geschichtsdidaktikerkonferenz (vgl. den folgenden Beitrag) habe ich lebensgeschichtlich berichtet, daß wir als Familie der „Herrenrasse“ einige Zeit in Polen gelebt hätten. Das Wort „Herrenrasse“ erschien im Text *ohne Anführungszeichen*. Ich halte das nicht für einen Zufall oder ein Versehen ohne Bedeutung, sondern für einen Abkömmling aus jener kindlich unbewußten Identifikation mit der „besseren Rasse“.

2. Typ: Zuwendung = Abwehr + Projektion

Daß Themen abgelehnt und nur behandelt werden, um sie der Lächerlichkeit preiszugeben, ist in der historisch-politischen Publizistik gang und gäbe, auch in der wissenschaftlichen. Als erstes Beispiel dafür möchte ich die *Frauenbewegung und Frauengeschichte* nennen, die für viele Männer ein Ärgernis darstellt, das man besser übergehen sollte, wenn es noch zu übergehen wäre. Aber es geht nicht mehr, also muß man sich dem Thema zuwenden und es gründlich zerrupfen.

Ähnliche Vorgänge waren und sind bei der *Behandlung des Themas „Emanzipation“* zu beobachten. Selbstverständlich haben die Gegner der Emanzipation viele rein rationale Argumente zur Verfügung. Die Abwehr des Themas ist gleichwohl irrational eingefärbt und lebensgeschichtlich subjektiv, unbewußt beeinflusst. „Projektiv“ ist die Abwehr insofern, als dem unliebsamen Thema und ihren Verfechtern Eigenschaften angehängt werden, die man bei sich selbst nicht sehen möchte, zum Beispiel Dogmatismus. Der unbewußte Vorgang der Abspaltung spielt hier also eine große Rolle.

Eine andere Methode, Themen gleichsam unschädlich zu machen, ist die *Einverleibung*. Von der schon erwähnten Frauengeschichte behaupten einige männliche Historiker allen Ernstes, daß sie seit eh und je damit beschäftigt seien und die Frauen daher gefälligst ihre Sonderfinger von dem Thema lassen sollten. Einige Begründungen zur Abwehr der gesamten Geschichtsdidaktik lauteten übrigens ähnlich: Das machen wir selbst, das brauchen wir nicht. Neben manifesten egoistischen Interessen sind latente unbewußte Ängste im Spiel, Ängste vor Themen, die man nicht beherrscht und von denen man infolgedessen überwältigt werden könnte.

Unter diesem Aspekt könnte auch *der sogenannte Historikerstreit* analysiert werden, der wegen einer für mich offenkundigen Verharmlosung von NS-Verbrechen in Gang kam. „Ich will endlich die Last der Vergangenheit lossein. Ich will mich inner-

lich nicht mehr damit beschäftigen müssen. Wie kann ich mit meiner wissenschaftlichen Autorität das Thema so zubereiten, daß es endlich erledigt ist?" So etwa möchte ich die den öffentlichen Äußerungen zugrunde liegende Phantasie zusammenfassen. Ist es traurig oder sogar tragisch zu nennen, wenn renommierte Historiker in diesem aus dem kollektiven Unbewußten betriebenen „Abwehrkampf“ elementare Regeln ihres eigenen geschichtswissenschaftlichen Arbeitens vergessen und gewichtige Tatsachen einfach unter den Tisch fallen lassen? Wissenschaft schützt jedenfalls nicht vor projektiven Verfälschungen! Die „Zunft“ hat Anlaß, sich selbst gegenüber mißtrauisch zu sein.

3. Typ: Abwendung = Abwehr + Protektion

Hier möchte ich mit einer Erfahrung in einem geschichtsdidaktischen Seminar zum Thema „Kindheit als Lernzeit und Lehrgegenstand“ beginnen, das nach etwa drei Sitzungen zum Thema „Kindesmißhandlungen in der Geschichte“ führte. Die Bearbeitung erwies sich als äußerst schwierig; die Studierenden lehnten das Thema nach außen hin glatt ab, und ich kann das nachträglich recht gut verstehen und akzeptieren. Das Thema erinnert erstens unvermeidlicherweise an eigene schlechte Kindheitserfahrungen. Das Thema verweist zweitens darauf, daß wir als Lehrer/innen mehr oder weniger direkt mit Kindesmißhandlungen zu tun haben. Was mache ich denn, wenn die kleine Karla blaugeschlagen in die Schule kommt? Außerdem haben wir an Mißhandlungen im weiteren Sinn (denken Sie an schulische Disziplinierungen und Strafen, an Beschämungen und Verletzungen aller Art, die von uns ausgehen) unseren Anteil. Hinzukamen im Seminar Vorbehalte gegen die von mir ausgegebenen „psychohistorischen“ Materialien und Vorbehalte gegenüber meinem Seminarstil, der die Studierenden in ungewohnter Weise unter Druck setzte und zum Teil überforderte. *Die Ablehnung des Themas ging also Hand in Hand mit affektiv-sozialen Vorbehalten* – ein Vorgang, der in der Schule besonders häufig zu beobachten ist. Können die Schüler/innen einen Lehrer nicht direkt ablehnen, lehnen sie seine Themen ab, und Sie wissen vielleicht, wie fruchtlos Diskussionen sind, die den Konflikt nur auf der rationalen, öffentlich zulässigen Ebene behandeln.

Die Liste der Themen, die konsequent vermieden werden, ist lang; länger zumindest als im allgemeinen angenommen wird. In die Liste gehören auch Freud und Marx, mit denen ich meine Ausführungen begonnen hatte, ohne sie namentlich zu nennen. In den geschichtsdidaktisch richtungsweisenden Ausführungen über das Geschichtsbewußtsein (Jeismann u.a.) kommen Freud und Marx nicht vor, obwohl sie sich richtungsweisend über das Bewußtsein geäußert haben, jeder auf seine Weise. Wie ist das zu erklären! Ich würde gern darüber diskutieren!

4. Typ: Abwendung = Zustimmung + Identifikation

Diese Einstellung zu einem historischen Thema will ich nur der Vollständigkeit halber kurz erwähnen. Auf den ersten Blick scheint es widersprüchlich zu sein, daß wir einem Thema identifikatorisch zustimmen und uns doch von ihm abwenden. Doch so ist es häufig. Um wieder bei der eigenen Erfahrung anzusetzen: Manche Themen habe ich schon so oft behandelt, daß sie mich inzwischen schlicht und einfach langweilen. Das gilt auch für geschichtsdidaktische Themen, die irgendwann gleichsam abgegrast sind. Um mit Freud zu reden: Die Libido wendet sich gesättigt und befriedigt ab, um neue Bereiche erschließen zu können.

Dieser Typ im Spannungsfeld der verschiedenen Verhältnisse von geschichtlich objektiven Themen und lebensgeschichtlich subjektiven Inhalten erscheint mir insofern vergleichsweise unproblematisch zu sein, so daß ich die theoretische Darstellung an dieser Stelle abbrechen will.

VI. Zum Durcheinander in der Praxis

Was ich eben typologisch fein säuberlich getrennt habe, geht in Wirklichkeit natürlich munter durcheinander, schon weil die Themen nicht in sich einheitlich gegeben sind. *Das eine Element kann akzeptiert, das nächste Element im selben Thema kann heftig abgewehrt werden.* Als Beispiel dafür möchte ich das von der Sowjetunion gespendete Denkmal „Schwerter zu Pflugscharen“ vor dem UNO-Gebäude in New York nennen, das zusammen mit dem biblischen Text (Jesaja 2.4) ein historisch-politisches Thema im eingangs definierten Sinn bildet. In einem Fortbildungsseminar für Lehrer/innen ergab sich unter anderem, daß die Idee des Pazifismus von den meisten akzeptiert wurde, die Form der Darstellung aber (ein protziger, Hammer schwingender Muskelmann) auf Ablehnung stieß, ja Widerwillen und Aggressivität erweckte. *Das innere Gefühl war, nebenbei bemerkt, eine objektive historische Einsicht:* das Medium ist die Botschaft. Der Pazifismus einzelner Muskelmänner ist so verlockend nicht! Oder?

Eine ähnliche Komplikation konnte ich bei der Besprechung der Ebstorfer Weltkarte feststellen, deren religiöse Aussage mit ihren heute kaum noch verständlichen Symbolen eher Mißmut als freudiges Interesse bewirkte. Die Frage dieser Welt Darstellung an unsere Gegenwart, sowohl auf der politisch allgemeinen wie auch auf der persönlich individuellen Ebene, konnten wir jedoch nicht überhören, sie drängt sich auf: Wenn Jerusalem und Jesus nicht mehr der Mittelpunkt unseres Lebens sind, was steht dann an ihrer Stelle? Als wir darüber diskutierten, waren die Menschen in der ganzen Welt mit der Fußballweltmeisterschaft beschäftigt, und ein Teilnehmer meinte spontan, man müßte wohl einen Fußball an die Stelle von Jerusalem

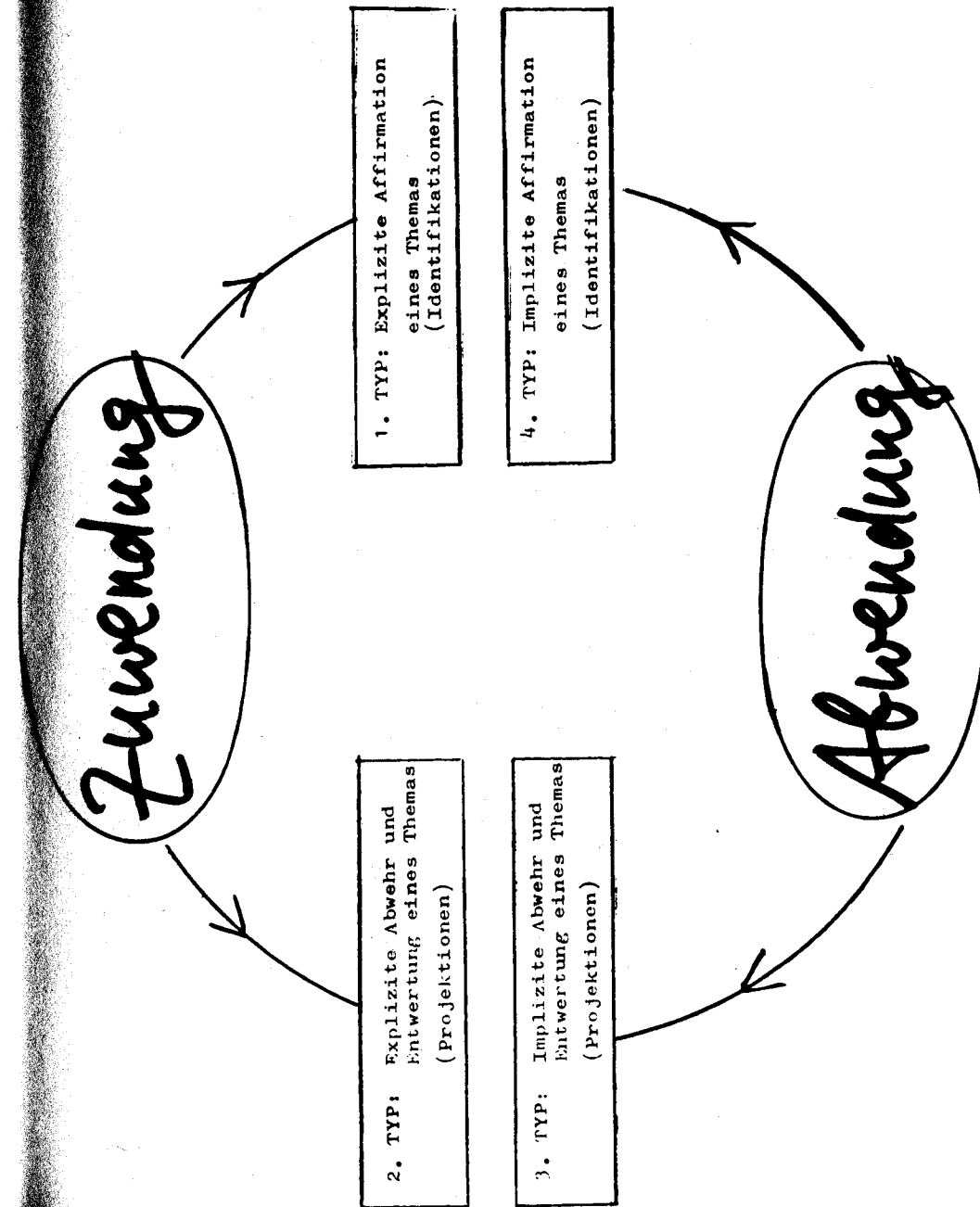
Zusammenfassende graphische Darstellung
der Verhältnisse zwischen
lebensgeschichtlich-subjektiven Inhalten
und objektisch-geschichtlichen Themen

These:

Wir beschäftigen uns mit der Geschichte nach den Möglichkeiten des abgebildeten Spannungsfeldes, das jedoch nicht statisch und flach, sondern dynamisch und räumlich gedacht werden muß.

Geschichtliche Themen und Tatsachen erscheinen nicht nur „objektiv“, sondern auch „subjektiv“ nach Maßgabe unserer Einstellungsmodi, die nur zum Teil bewußt sind.

Die Dynamik ergibt Mischformen, z.B. „projektive Identifikationen“.



setzen. Für die erwähnten Tage war das gar nicht so falsch, aber schon die Tatsache, daß uns in wenigen Tagen etwas ganz anderes beschäftigen würde, zeigte die Fragwürdigkeit des Vergleichs und die Flüchtigkeit unseres Lebens, das Mittelpunkt der damaligen Zeit nicht mehr kennt. Oder doch? Das „Leben aus der Mitte“ ist ein psychoanalytisches Thema, mit dem sich unter anderem Erich Fromm beschäftigt hat.

VII. Einige didaktische Konsequenzen

1. „Fragen an die Geschichte“ stellen, wie eine geläufige Denkfigur es ausdrückt, ist insofern unergiebig und irreführend, als die Geschichte von sich aus im Grunde nicht antworten kann. Wenn sie sprechen soll, müssen wir ihr Worte verleihen, und was wir dann hören, ist oft nichts anderes als unser eigenes Echo. Hingegen ist es nach Maßgabe unserer Aufgeschlossenheit möglich, *Fragen durch Geschichte in uns anregen zu lassen*, wie es mit dem Beispiel der Ebstorfer Weltkarte angedeutet wurde. Zu den Fragen in dem hier dargelegten Sinn gehören auch Gefühle, Unstimmigkeiten, Vorläufiges. Derartige Fragen sollten beim geschichtlichen Lernen in Zukunft größeren Raum beanspruchen dürfen.
2. *Mithin geht es um die Bedeutung, die geschichtliche Inhalte (Themen, Stoffe) lebensgeschichtlich für uns haben.* Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Unterrichtsthemen spielt in der didaktischen Analyse Klafkis eine gewichtige Rolle. Sie wird jedoch im ersten Entwurf nur auf die Lernenden bezogen, die wir damit zu Objekten unserer Belehrungsansprüche machen. Ich halte es für nötig, daß wir uns in die Bedeutungs- und Betroffenheitsanalysen einbeziehen, ein Weg, den auch Klafki in späteren Publikationen schon angedeutet hat.
3. Eine Aufwertung erfährt unter diesen Umständen die didaktische Reduktion bei gleichzeitiger Profilierung eines historischen Sachverhalts. Über ein historisch-politisches Problem kann ich natürlich nur reden, wenn der Sachverhalt, aus dem es hervorgeht, ausreichend geklärt ist. *Besonders gut geeignet für den Unterricht sind demnach elementare, bildhaft anschauliche, ja symbolhaft verdichtete Vorgänge.*
4. Das lernzielorientierte, gelenkte Unterrichtsgespräch sollte seine Vormachtstellung in der Praxis zugunsten offener, dialogisch-authentischer Gesprächsformen aufgeben. Das geht natürlich nicht von einem Tag zum anderen, son-

dern nur in Form eines langen Veränderungs- und Lernprozesses. Daß die gesamte Schulstruktur diesem Lernprozeß nicht förderlich ist, weiß ich. *Dialogisch mit Geschichte umgehen, dialogisch lernen und lehren:* Die Stichworte sind ein guter Anlaß, den Monolog zu beenden, der sich zeitlich so in Grenzen hielt, wie die Tagesleitung im Hinblick auf die lebendige Auseinandersetzung es vorgesehen hatte.

Literaturnachweis

- C. Honegger, *Schrift und Materie der Geschichte* (über Bloch, Braudel, Febvre u.a.). Suhrkamp-Taschenbuch Nr. 811, Frankfurt 1977.
- H.R. Laurien, *Spuren – und ein Weg.* In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 21. Januar 1979 (im Rahmen einer Serie „Theologie für Nichttheologen“)
- B. Gehrig, „Bist ‘ne Jüdische? Haste den Stern?“ Nishen, Berlin 1985. (Reihe „Erzähltes Leben“, Heft VI, hrsg. von B. Schonig).