

Arno Combe · Ulrich Gebhard

# Verstehen im Unterricht

Die Rolle von Phantasie  
und Erfahrung

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL  
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA  
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



---

# Verstehen im Unterricht

---

Arno Combe • Ulrich Gebhard

# Verstehen im Unterricht

Die Rolle von Phantasie  
und Erfahrung

Arno Combe,  
Ulrich Gebhard,  
Universität Hamburg  
Hamburg, Deutschland

ISBN 978-3-531-17822-6  
DOI 10.1007/978-3-531-94281-0

ISBN 978-3-531-94281-0 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Einbandentwurf:* Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# Inhalt

1	Verstehen im Unterricht	7
2	Erfahrungsprozesse in der Handlungswelt und in der geistig-literarischen Weltbegegnung	15
3	Zur Erkenntnisdramaturgie von Erfahrungsprozessen bei „geistigen Erfahrungen“	19
3.1	Irritation und Krise als Beginn eines Erfahrungsprozesses	21
3.2	Die Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes: Verschiebungen des Blickwinkels	23
3.3	Rückzug und Dialog: Dem Neuen Begriffe geben	26
4	Irritations- und Krisenkonzepte	29
5	Phantasien als Abkömmlinge des Unbewussten	33
5.1	Das „wahre innere Afrika“	33
5.2	Das Unbewusste in der Psychoanalyse	34
5.3	Unbewusste Informationsverarbeitung und Kognitionspsychologie	38
5.4	Fazit	40
6	Phantasien und die Bildung von Möglichkeitsräumen. Manifestationen beim Problemlösen	43
7	Phantasieformen – Versuch einer Systematisierung	49
7.1	Traum und Problemlösung	49
7.2	Intuition als geronnene Erfahrung	51
7.3	Assoziation als Annäherung an das Fremde	52
7.4	Das Gedankenexperiment als systematisches Abschreiten der Möglichkeitsräume	54
7.5	Fazit	55
8	Die Fremdheit des Gegenstandes und die Möglichkeit des Verstehens. Bildungstheoretische Anmerkungen	57

<b>9</b>	<b>Fallgeschichten:</b>	
	<b>Die Wiederherstellung der Vieldeutigkeit</b> . . . . .	65
9.1	Wissenakkumulation und Engführung – 1. Fallgeschichte . . . . .	66
9.2	Fragen als Eröffnung – 2. Fallgeschichte . . . . .	70
9.3	Der Aufbau einer mentalen Infrastruktur im Mathematikunterricht – 3. Fallgeschichte . . . . .	73
9.4	Pluralität, die nicht beliebig ist – 4. Fallgeschichte . . . . .	76
9.5	Unterrichtsanfänge im Zeichen der Berührung und Konfrontation – 5. Fallgeschichte . . . . .	81
9.6	Das Projekt: Expeditionen in fremde Sinnwelten? – 6. Fallgeschichte . . . . .	84
<b>10</b>	<b>Verweilräume und Übergänge</b> . . . . .	89
10.1	„Entselbstverständlichung“, Irritation und Verstehen . . . . .	89
10.2	Szenarien . . . . .	92
10.3	Die Schaffung hypothetischer Räume auf dem Boden von Phantasie und Erfahrung . . . . .	96
10.4	Zur „Tiefe“ des Verstehens . . . . .	100
<b>11</b>	<b>Der Ansatz der Alltagsphantasien</b> . . . . .	103
11.1	Phantasien und die Konstituierung des Lerngegenstands . . . . .	103
11.2	Was sind Alltagsphantasien? . . . . .	104
11.3	Alltagsphantasien und Zweisprachigkeit. . . . .	106
11.4	Alltagsphantasien – Inhaltliche Beispiele . . . . .	109
11.5	Zur Wirksamkeit der expliziten Reflexion von Alltagsphantasien in Lernprozessen – empirische Hinweise . . . . .	112
11.6	Irritation, Krise und fruchtbare Momente . . . . .	115
	<b>Literatur</b> . . . . .	119

# 1 Verstehen im Unterricht

Die Schule verspricht Verstehen. Mehrfach ist die Frage nach der Qualität und Reichweite des Verstehens im Unterricht – zuletzt in Zusammenhang mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMMS oder IGLU – auf die Tagesordnung gesetzt worden. Die Interpretation des teilweise enttäuschenden Abschneidens der Jugendlichen lautete: der Unterricht an deutschen Schulen ist wenig „verständnisvoll“ (Baumert/Köller 2000) bzw. „verständnisintensiv“ (Fauser 2003).

Wer Verstehen zum Leitbegriff einer Untersuchung macht, sieht sich einer Bedeutungsfülle und der Verwendungsvielfalt des Begriffs gegenüber (vgl. etwa die Übersichtsarbeiten von Scholz 2001; Horstmann 2004). Das wirft die Frage auf: Wie lässt sich angesichts einer solchen Bedeutungsfülle und Verwendungsvielfalt das Problem des Verstehens im Unterricht überhaupt lokalisieren?

Das Problem des Verstehens hat aus unserer Sicht etwas zu tun mit einem Riss zwischen den Wissensformen. Auf der einen Seite steht die Struktur und Logik der fachlichen Konzepte und fachsprachlichen Mittel. Auf der anderen Seite tragen Schüler ihre in der Alltagswelt bewährten Erfahrungen, Vorstellungen und Perspektiven an ein Thema und Gegenstand heran. Es geht also beim Verstehen im Unterricht um Brückenschläge zwischen diesen unterschiedlichen Wissensbeständen, und die uns interessierende Frage ist, wie der Übergang von der Alltagsperspektive zur Sachperspektive gestaltet werden kann: mit welchen Mitteln, Implikationen und Folgen.

Oskar Negt charakterisiert die Problematik des Verstehens im Unterricht mit dem Stichwort „Dualismus“. Er deutet eine Möglichkeit des Übergangs und einen Weg zur Bewältigung des Dualismus an: „Der Lehrer muss wissen, was in den Kindern vorgeht, was sie mitbringen an Vorurteilen, an Neugierverhalten, an schon besetzter Phantasie. Pädagogische Arbeit kann nur darin bestehen, die Alltagsspekulation der Kinder, die Phantasie als Materie aufzugreifen und umzustrukturieren, zu entwickeln, nicht einfach parallel dazu oder dagegen etwas zu setzen“ (1982, 134). Es gilt also, die subjektive und die objektive Welt nicht als polar gegenüberstehende Seiten voneinander abzugrenzen. Die Kunst ist vielmehr, sie produktiv miteinander zu vermitteln und das Spannungsverhältnis nicht nach der einen wie der anderen Seite aufzulösen. Das Ziel ist weder die Eliminierung der alltäglichen Vorstellung noch die Preisgabe eines allgemeinen

Verständigungsrahmens. Wir möchten in dieser Arbeit sowohl eine theoretische Perspektive als auch empirische Anhaltspunkte für diese Problematik entfalten.

Angesichts der Pluralität und Heterogenität in der Gesellschaft ist das Verstehensproblem in ganz neuer Weise aufgebrochen. Werner Helsper schreibt schon Mitte der 1990er Jahre: „Die Bandbreite möglicher subjektiver Bedeutungen von Lerninhalten nimmt im Kontext der soziokulturellen Pluralisierungen zu. Zugleich stoßen Lehrer verstärkt auf neue generalisierte Wissensbestände, die – jenseits des längst gebrochenen Wissensvermittlungsmonopols der Schule – häufig massenmedial eingespeist werden. Damit steigen die Anforderungen an Lehrer, zwischen der Logik des Inhaltes und der Logik der Schülersubjekte zu vermitteln“ (1996, 543). Der Lehrer muss also mit einer Vielzahl von individuellen Zugängen rechnen, die oft nicht bewusst sind und somit auf eine nicht ohne weiteres zugängliche Weise ihre je kulturellen, sprachlichen und sozialen Facetten entfalten. Die Pädagogische Psychologie und auch die Schulpädagogik empfiehlt, diesen einzelnen Zugängen gleichsam eine Stimme zu geben, ob in Form der „Vorwissensaktivierung“ (Krause/Stark 2006), der Mobilisierung bereits etablierter Alltagsvorstellungen (Kattmann 2003), oder auch in „individualisierten Settings“ (Bräu 2007). Jeweils soll dem ganz und gar Individuellem von Konstruktionsvorgängen Rechnung getragen werden.

Sinn und Bedeutung kann nicht von außen verabreicht werden. Sinn muss subjektiv erzeugt werden, gleichsam im Durchgang durch die eigene Geschichte hindurch. Den Sinn und die Bedeutung eines Unterrichtsgegenstandes muss jeder selbst herstellen – ein höchst individueller, eigentätig-konstruktiver Vorgang und Entwurfsprozess, der nicht delegierbar ist.

Damit stellt sich nicht nur unterrichtspraktisch, sondern auch systematisch allerdings ein Übergangsproblem, das sich mit dem Verstehen auftut: nämlich wie sich aus der Vielfalt des Besonderen heraus ein verbindliches Allgemeines konstruieren bzw. anzielen lässt. Sehr wohl müssen Formen der Ausdrückbarkeit der individuellen Zugänge gefunden werden – dieses Buch ist gewissermaßen ein Plädoyer für die Bedeutungshaftigkeit, geradezu die Würde dieser Zugänge, die es entsprechend zu achten gilt. Aber zugleich – und das ist der ebenso wichtige komplementäre Gedanke – hat die Schule auch eine Generalisierungsleistung zu erbringen. Allein die Sicherung der Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe verlangt schon eine Basis an gemeinsamen Wissens- und Symbolbeständen (hierzu Tenorth 1994; 2004). So sehr die schon etablierten Vorstellungen der Schüler im Unterricht tatsächlich berücksichtigt und wertgeschätzt werden sollen, so wenig kann man diese untransformiert und kommentarlos einfach so stehen lassen. Den subjektiven Zugängen, Wegen und Konstruktionen der Schüler kann nicht ausschließlich gefolgt werden, wie auch das Allgemeine, der Schulstoff, dem Schüler nicht mit der Endgültigkeit eines über Generatio-

nen gespeicherten Wissens gegenüberreten darf – gewissermaßen ohne jegliche Bruchstellen, an denen sich die inhaltliche Leidenschaft oder Nachdenklichkeit doch erst entzünden könnte (vgl. Rumpf 1996; 2004; 2010). Das ist das wahrlich „antinomisch“ gestrickte Problem des Übergangs von der subjektiven zur sachlich-objektiven Seite, für das wir in dieser Arbeit theoretisch-systematisch sowie durch die Untersuchung von Unterrichtsbeispielen eine Lösung diskutieren und vorschlagen möchten. Antinomisch heißt: man kann das eine nicht tun und das andere nicht lassen.

Diese spannungsreiche Situation charakterisieren wir mit dem Begriff der „Zweisprachigkeit“ (Gebhard 2003; Combe/Gebhard 2007): Alltags- und Wissenschaftssprache sind funktionierende Kommunikationssysteme, die man weder gegeneinander ausspielen noch eine von beiden favorisieren darf. Es gilt, beide „Sprachen“ zu lernen. Oft muss sich die Fachsprache vom Alltagsgebrauch lösen, etwa in Physik oder in der Chemie in Form der mathematischen Darstellung, um Missverständnisse zu vermeiden. Wenn man allerdings solche naturwissenschaftlichen Sachverhalte und Konzepte wiederum aus dem Blickwinkel des Verstehens betrachtet, so verdankt sich dieses Verstehen immer auch einer Form der Annäherung, die ihren Ausgangspunkt im Alltagssprachlichen und den intuitiven, bilderreichen, geschichtenreichen und metaphorischen Fassungen eines Sachverhaltes hat. Es wäre allerdings fragwürdig anzunehmen, die Zweisprachigkeit betreffe nur die Naturwissenschaften oder die Mathematik. Denn die Geisteswissenschaften sind längst fachlich geworden, und die interne, von gegenseitiger Abgrenzung der Ansätze bestimmte Kommunikation hat eine je eigene Begrifflichkeit hervorgebracht.

Wie kann man nun die Verschiedenheit der Zugänge und Ausgangslagen – wozu nicht nur die Zugänge der Schüler, sondern auch die fachlichen Zugänge gehören – für ein vertieftes Verstehen eines Gegenstandes oder eines Problems nutzen? Was heißt es, die Interaktion im Unterricht auf das Verstehen hin auszurichten?

Unser Vorschlag ist: Es muss mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden. Genutzt würden dann Erkenntnisse, die man über das Interpretieren, Deuten und Verstehen sowohl theoretisch als auch im Umgang mit Interpretationsverfahren in den letzten Jahrzehnten gemacht hat. Es sind vor allem Vergleiche, die den Zugang zu einem tieferen Verstehen ebnen. Eine Interpretationspraxis des systematischen Vergleichens schärft den Blick für die Bedeutungen eines Sachverhalts und für die Konsequenzen, die mit bestimmten Deutungen verbunden sind. „Alle Bemühungen um Fremdverstehen“, so fasst Jürgen Straub seine Untersuchungen zu Formen und Bedeutung der „komparativen Analyse“ zusammen, „sind an Vergleiche gebunden, die angestellt wer-

den müssen, wenn über kulturelle und interkulturelle Phänomene überhaupt etwas Gehaltvolles soll gesagt werden können“ (2010, 67). Ein tieferes Verstehen würde somit der oft anzutreffenden, schnellen Vereindeutigung eines Sachverhalts und der Suche nach einer einzig richtigen Lösung entgegenarbeiten. Man würde verschiedene Aussagen heranziehen und prüfen, vorzugsweise solche, die im Widerspruch und Kontrast zum ersten und damit auch oft dominierenden Eindruck stehen. Die eigenen Vorstellungen und Vorverständnisse können zwar einen ersten kognitiven Zugang zu einem Thema ermöglichen, können aber auch sachlich weiterbringenden Erkenntnissen im Wege stehen. Deshalb müssen eben auch die eingeschliffenen Selbst- und Weltinterpretationen herausgefordert und bis zu einem gewissen Grad irritiert werden. Überhaupt sind Irritationen durch das Andere und Fremde die Seismographen für das Verstehen. Aber davon später.

Wir gehen in dieser Arbeit davon aus, dass angesichts der in jedem Unterricht manifest werdenden Pluralität von Welt ein objektiver Bedarf an Hermeneutik besteht: an Unterscheidung, vergleichender Interpretation und der Abarbeitung von Deutungsvarianten eines Sachverhalts. Bei aller Organisationsphantasie, die im Moment in Bezug auf die Individualisierung des Unterrichts entfaltet wird, darf die Vielfalt der Perspektiven im Interesse der Sinnkonstitution eines Gegenstandes nicht aus dem Blickfeld geraten. Die Chancen für eine neue Fassung pädagogischer Professionalität liegen darin, dass die Heterogenität der Unterrichtssituation Chancen zu einer relationalen Bestimmung der Gegenstände und zu einem hermeneutischen, Sinn erkundenden Prinzip enthält, das man eine „Gegeneinanderführung von Perspektiven“ (Combe 1992) nennen kann.

Natürlich dürften hier Einwände laut werden, die nicht zuletzt im Bereich der Voraussetzungen und Bedingungen liegen. Deshalb möchten wir an dieser Stelle schon einmal eine Richtungsangabe geben, um die Möglichkeiten und Bedingungen in den Blick zu bekommen, die sich für eine hermeneutische Arbeit in Form der Gegeneinanderführung von Perspektiven im Unterricht ergeben:

- Es muss eine Lernatmosphäre geschaffen werden, in der Schüler überhaupt unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven an ein gemeinsames Thema herantragen können. Damit entsteht eine Situation, die die Chance zum hermeneutischen Arbeiten mit Vergleichshorizonten bietet.
- Es muss explizit gemacht werden, in welcher Beziehung diese Zugänge zueinander stehen. Dies bedeutet auch, dass die fachlichen Perspektiven im Lichte der anderen Perspektiven betrachtet und begründet werden, damit sie ihre magistrale Dominanz verlieren.

- Dadurch, dass der Umgang mit Zugängen und Sinnperspektiven gleichsam „demokratisiert“ wird, könnten auch die fachlichen Perspektiven in ihrem Konstruktionscharakter sichtbar werden.

Aber kann denn eine so unspektakuläre unterrichtspraktische Figur wie die Abarbeitung von Deutungsperspektiven überhaupt größere Wirksamkeit entfalten, Verstehenspotentiale anregen und neue Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts entfalten? Eine erste Reaktion von Lehrkräften auf dieses Perspektiven-spiel könnte sein: Die Anwendung und Nutzung von Vergleichsperspektiven gehört ohnehin zu den Grundprinzipien aufgeklärten didaktischen Arbeitens und Unterrichtens. Wir möchten dies an späterer Stelle durch Unterrichtsbeispiele in Frage stellen, zumindest hinterfragen. In einer anderen Version könnte die hermeneutische Abarbeitung von Deutungsperspektiven im Unterricht als eine sehr schwierige intellektuelle und soziale Leistung eingeschätzt werden, etwa auch vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Befunde, die besagen, dass die sogenannte „Perspektivenübernahme“ oder der „Perspektivenwechsel“ erst während der Kindheit, vor allem aber in der frühen Adoleszenz richtig zur Ausprägung kommen kann. Eine solche Einschätzung ist nicht von vornherein von der Hand zu weisen. Denn die Abarbeitung von Perspektiven heißt nicht – wobei auch der Begriff „Perspektivenübernahme“ irreführen kann –, dass das Interaktionsangebot des Anderen mittels des Vorstellungsvermögens gewissermaßen „nachgeahmt“ wird. Vielmehr gilt es darüber hinaus, eine eigensinnige, aber zugleich zur Perspektive des Anderen passende Antwort zu finden. So ausgelegt ist der Gedanke des Verstehens des Eigenen vom Anderen her Bestandteil verschiedener Theorietraditionen, nicht zuletzt der von A. Honneth aufgenommenen anerkennungstheoretischen Idee, dass „kognitive Weltbeziehungen (...) an Einstellungen der Anerkennung gebunden sind“ (2005, 54). Dieser anerkennungstheoretische Gedanke ist in unterrichtsbezogener Weise bislang nur vereinzelt diskutiert worden (Helsper u. a. 2005; Hericks 2007, Ricken 2009).

Im Interesse eines verstehenden Lernens im Unterricht legen wir in unserem Ansatz den Akzent auf ein intensives, hermeneutisch rekonstruierendes Einholen der inhaltsbezogenen Differenzenerfahrungen. Der Weg führt dabei vom individuellen, oft intuitiven Zugang und Prozess der Annäherung an den Lerngegenstand über eine vergleichende Gegeneinanderführung und Abarbeitung der verschiedenen Deutungsmuster zum Verstehen der Sache. Dazu müssen die intuitiven und spontanen Zugänge der Schüler der Überprüfung und Kommunikation mit anderen zugänglich gemacht werden. Dies erfordert natürlich viel Zeit, um die Vielfalt der Perspektiven gedanklich zu bewältigen. Aber nur so kann der Sinn der fachlichen Wissensbestände immer wieder neu erzeugt werden. Wir antworten also in dieser Arbeit auf die Pluralität von Welt mit dem Hinweis

auf die Chancen und Notwendigkeiten einer hermeneutischen Abarbeitung von Deutungsperspektiven. Wir stützen eine solche Sicht theoretisch durch eine Erfahrungs- und Phantasietheorie des Lernens (Kapitel 2-7) sowie durch das didaktische Konzept der Alltagsphantasien (Kapitel 11).

Warum der Rückgriff auf Erfahrung bzw. die Momente eines Erfahrungsprozesses? Der Erfahrungsprozess soll uns als Modellfall für die Vorgänge intensiven Verstehens dienen. Verstehen begreifen wir – wie oben ausgeführt – als Transformationsprozess im Zwischenfeld von Subjekt und Sache. Aber dieser Verstehensprozess ist zunächst der direkten Zugänglichkeit und Beobachtung entzogen. Benötigt werden also ein Vokabular und empirische Anhaltspunkte, um die Qualität und die Probleme dieses Prozesses untersuchen und systematisch diskutieren zu können. Wenn eine solche Modellvorstellung der Sichtbarmachung von relevanten Zusammenhängen eines Sachverhalts dient, so stellt das Erfahrungskonzept eine solche Modellvorstellung bereit. Fragen nach der Tiefe des Verstehens, nach der Offenheit oder nach dem Abschluss dieses Geschehens, nach Krisen und Phasen lassen sich am Beispiel des Erfahrungsprozesses im Blick auf grundsätzliche Einsichten durchspielen.

Ob die Beschäftigung mit der Unterschiedlichkeit von Gegenstandbezügen im Unterricht zu einem Erfahrungsprozess wird, hängt davon ab, dass das flüssige, produktive Oszillieren zwischen sachlich-objektiven Gegebenheiten und den subjektiven Entwürfen nicht eingeschränkt wird. Es geht dabei also um die Öffnung eines experimentell entworfenen Vorstellungs- und Phantasieraumes bei der Annäherung an den Unterrichtsgegenstand. Im Rahmen eines krisenhaften Erfahrungsprozesses müssen Denkspielräume für Phantasieaktivitäten geöffnet werden können, denn nur dieser Freiraum ermöglicht es, die Welt von verschiedenen Standpunkten und Perspektiven aus zu betrachten und sich mögliche oder reale Standpunkte anderer vorzustellen. Der Umstand, dass die unter solchen Bedingungen aufsteigenden inneren Bilder und Phantasien bis heute eher als wirklichkeitsfern abgetan werden, zeigt, dass deren Aufschlusskraft für die Konstellationen der Wirklichkeit noch völlig unterschätzt wird.

Das didaktische Konzept der Alltagsphantasien nimmt schließlich die theoretischen Linien dieser Arbeit auf. Vor allem stützt sich dieses Konzept auf die Annahme, dass Lernen in einem unbewusst Informationen verarbeitenden System bereits beginnt, bevor wir sprachlich und explizit reagieren. Das ist im Blick auf das Geschehen im Unterricht und die daraus erwachsenden Folgen ein noch kaum realisierter Gedanke. Damit wird eine Perspektive eingeführt, die über die im engeren Sinn fachlichen Dimensionen hinaus den Resonanzboden an Deutungsmustern, Weltanschauungen, Motivationen und Bedürfnissen umfasst, die beim Andocken an einen Lerngegenstand im Spiele sind. Der didaktische Ansatz der Alltagsphantasien betont zudem, dass die intuitiv-unbewussten Zugänge

und Andockpunkte einer Überprüfung und Kommunikation mit anderen reflexiv zugänglich gemacht werden sollen, und dass aus dieser wechselseitigen Abarbeitung eine Vertiefung des persönlichen Gegenstandsbezugs folgt (Kapitel 11).

Ob verständnisintensive Lernprozesse im Unterricht möglich sind, hängt entscheidend davon ab, ob Irritationen artikulierbar werden und ob bei der Verarbeitung von Irritationen schließlich Phantasieaktivitäten und einer Erfahrungsbewegung Raum gegeben wird. Für den Zugang zu einem Lerngegenstand erweisen sich Phantasieaktivitäten und innere Bilder als wichtige Zwischeninstanzen für das Verstehen, die einen Wechselverkehr und ein spielerisches Oszillieren zwischen Ich und Welt – zwischen der sachlich-objektiven und der subjektiven Seite – ermöglichen. Einer der zentralen Gedanken dieses Buchs ist also, dass sich die Bedeutung und Tiefe der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand im inneren Dialog eines Menschen mit seinen inneren Bildern und Phantasien niederschlägt. Die Tiefe des Verstehens ist auch in Sachauseinandersetzungen davon abhängig, inwieweit der Einzelne seine eigenen Zugänge und Perspektiven aus der Sicht eines inneren Gegenübers zu reflektieren vermag.

Wir beginnen diese Arbeit mit der Darstellung einer Erfahrungs- und Phantasietheorie des Lernens. Wir fragen vor allem nach der Dramaturgie von Erfahrungsprozessen bei „geistigen Erfahrungen“, denn natürlich stellen sich Erfahrungen in der alltäglichen Handlungsumwelt anders dar als im Bereich der geistig-literarischen Weltbegegnung (Kapitel 2 und 3). Die Krise im Bereich der geistigen Weltbegegnung bringt einen nicht um. Man spielt da ja oft, um der Vertiefung der Erkenntnis willen, geradezu mit der Simulation einer Krise, wie wir noch sehen werden. Dieser Unterschied zur realweltlichen Krise darf mit Blick auf das Verstehen im Unterricht nicht verschliffen werden und spitzt sich auf die Frage des für den Bereich schulischen Lernens tauglichen Krisen- und Irritationskonzepts zu.

Wer Krise im Bereich der Schule und vor allem des Lernens sagt, dürfte von vielerlei Seiten gescholten werden. Was hilft, ist hier eine Ausdifferenzierung. Wir möchten diese in Kapitel 4 so akzentuieren: Eine Krise im Bereich schulischen Lernens ist eine Fremdheitszumutung, die nicht überwältigt, sondern anregt. Der Fokus unterrichtlichen Lernens kann nur bedingt, wie im Kontrast zur ästhetischen Erfahrung ausgeführt werden wird, „Erschütterung“ sein. „Nachdenklichkeit“, also ein Attribut eines Reflexivwerdens des Verhältnisses zum eigenen Lernen und zum jeweiligen Sachverhalt, trifft eher den spezifischen schulischen Kontext.

In den Kapiteln 5 bis 7 geht es um die oft vernachlässigte Rolle der Phantasien. Wir möchten darauf aufmerksam machen, dass wir von Phantasien – also im Plural – sprechen. Damit wird weniger das kreative Potential der Phantasie in den Blick genommen – das ist ein zwar verwandtes, aber dennoch anderes