

Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht

Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation

Bericht zu einer Pilotstudie

Oliver Hollstein
Wolfgang Meseth
Christine Müller-Mahnkopp
Matthias Proske
Frank-Olaf Radtke

Pilotstudie
gefördert mit Mitteln des American Jewish Committee

Frankfurt am Main 2002

Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft



Reihe Forschungsberichte

im Auftrag des Vorstandes
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
herausgegeben von Frank-Olaf Radtke

zu beziehen über:

Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft
Postfach 11 19 32 Nr. 111
D 60054 Frankfurt a. M.

© Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt am Main 2002

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht : Beobachtungen unterrichtlicher
Kommunikation ; Bericht zu einer Pilotstudie / Oliver Hollstein – Frankfurt am
Main : Univ., Fachbereich Erziehungswiss., 2002
(Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft : Reihe Forschungsberichte ; 3)
ISBN 3-9806569-6-9

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung.....	5
Teil I – Fragestellung und theoretischer Rahmen der Studie	
Einleitung: Nationalsozialismus und Holocaust in der Schule.....	11
Nationalsozialismus und Holocaust im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland (11) – Die Darstellungsparadoxie des Holocaust und ihre Bearbeitung im öffentlichen Diskurs (12) – Aus der Geschichte lernen: Auschwitz zwischen moralischem Universalismus und nationaler Identitätspolitik (12) – Gedenkpädagogik und Holocaust-Erziehung: Programm für den pädagogischen Umgang mit dem Nationalsozialismus und Holocaust (15) – ‚Konfrontationen‘ als Beispiel eines aktuellen geschichtspädagogischen Programms (16) – Organisation Schule und Interaktionssystem Unterricht: strukturtheoretische Überlegungen (18)	
Das Forschungsdesign und die Untersuchungsmethoden.....	22
Der Untersuchungsgegenstand (22) – Das Untersuchungsfeld (25) – Die Untersuchungsmethode: Triangulation unterrichtlicher Interaktions- und pädagogischer Programmbeobachtungen (30) – Auswahl und Systematik der Untersuchungsfälle (33)	
Teil II – Fallinterpretationen	
Fall 1	
Das Unterrichten des Nicht-Unterrichtbaren: Eine Diaserie über das Konzentrationslager Dachau	37
A. Gegenstand der Fallinterpretationen (37) – B. Transkriptausschnitt aus C-06 (38) – C. Der thematische Einstieg (42) – D. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Dia-Präsentation (51) – E. Transkriptausschnitt aus C-07 mit dem verwendeten Bild- und Textmaterial (59) – F. Die Dia-Präsentation (63) – G. Resümee (69)	
Fall 2	
Unterricht zwischen Identifikationsangebot und geschichtswissenschaftlicher Systematik: Zeitzeugenvideo und Lehrbuch als Unterrichtsmedien.....	71
A. Gegenstand der Fallinterpretation (71) – B. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde (72) – C. Transkriptausschnitt aus A-07 (75) – D. Sequenzanalyse (80) – E. Resümee (88)	

Fall 3

Unterricht, nationale Herkunft und die moralische Bewertung von
Alltagsverhalten im NS-Staat: Der Konflikt zwischen Ayse und
Svenja..... 91

A. Gegenstand der Fallinterpretation (91) – B. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde (91) – C. Transkriptausschnitt aus A-09 (95) – D. Sequenzanalyse (100) – E. Resümee (107)

Fall 4

Zwischen distanzierter Textanalyse und erziehendem Unterricht: Ein
Auszug aus „Mein Kampf“..... 111

A. Gegenstand der Fallinterpretation (111) – B. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde (112) – C. Transkriptausschnitt aus C-05 (116) – D. Sequenzanalyse (119) – E. Resümee (127)

Fall 5

Läßt sich aus der Geschichte lernen? Eine Videodokumentation zur
„Machtergreifung“ im Unterricht 129

A. Gegenstand der Fallinterpretation (129) – B. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde (130) – C. Transkriptausschnitt aus C-09 (137) – D. Sequenzanalyse (145) – E. Resümee (154)

Schlußfolgerungen und Forschungsperspektiven:

Was kann der Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus
und Holocaust leisten?..... 157

Was kann die Beobachtung des Geschichtsunterrichts leisten? (157) – Unterricht als Form (158) – Die Form Unterricht als Ermöglichung pädagogischer Kommunikation (159) – Unterricht als gemeinsame Inszenierung von Kommunikation über ein Thema (160) – Grenzen der Form Unterricht (165) – Möglichkeiten der Form Unterricht (167)

Literatur 170

Vorbemerkung

Die Frage, was die jeweils nachkommende Generation aus der Geschichte lernen kann und soll, ist unter Philosophen und Historikern umstritten. *Daß* man aus dem Geschichtsunterricht lernen kann und soll, begründet die Geschichtsdidaktik als praktische Disziplin. Sie entwirft pädagogische Programme, welche die Kommunikation im Unterricht oder in außerschulischen Arrangements steuern sollen. Unterlegt ist die pädagogische Grundannahme, daß Interaktionen vorher geplant und von außen, etwa vom Lehrer, wirkungsvoll beeinflusst werden könnten. Gerade haben international vergleichende Untersuchungen wie TIMSS und PISA zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen bzw. der Lesefähigkeit von Schülern die Vermutung genährt, es gäbe einen kausalen Zusammenhang zwischen *input* Faktoren und dem gemessenen *output* in Form von Qualifikationen und Kompetenzen. Mit der Kausalitätsbehauptung werden aus Schülerleistungen auch Leistungen des Schulsystems, der einzelnen Schule, der Lehrerbildung und der Unterrichtsgestaltung.

Programm und Interaktion, Absicht und Wirkung sind jedoch, das lehrt schon die alltägliche Erfahrung, strikt voneinander zu unterscheiden. Im Unterschied zu Plänen und Entwürfen, die eine pädagogische Intention ausdrücken, sind Interaktionen unter mehreren Anwesenden, die ihre Züge wählen können, von einer Vielzahl nur situativ zu erfassender Informationen, Erfahrungen, Orientierungen und Beschränkungen determiniert, die nicht annähernd vollständig vorherzusehen sind. Pädagogische Programme folgen einer „intentionalen Beschreibungsform“ von Unterricht, Erziehung und Bildung, die Frieda Heyting (1992) von einer „kausalen Beschreibungsform“ unterscheidet. „Mit der intentionalen Beschreibungsform wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen Handlung und Ziel, basierend auf Überzeugungen, nicht auf tatsächlichem Erreichen des Ziels“ (ebd., S. 147). Es geht um die Beantwortung der Frage, warum man so oder anders handeln *soll*. Kausale Beschreibungsformen hingegen spezifizieren Ereignisse bzw. beobachtbare Effekte von Interaktionen, wobei sie nach Ursachen für eingetretene Zustände suchen. Sie lassen die Möglichkeit offen, daß zwischen Pädagogik und eingetretener Zustandsveränderung in einer Kommunikation *kein* unmittelbarer Wirkungszusammenhang besteht oder zumindest einer, der nicht pädagogisch zu fassen ist.

Die Differenz von Absicht und Wirkung ist von besonderer Bedeutung, wenn mit den Unterrichtszielen, wie im Fall des Programms der ‚Erziehung nach Auschwitz‘/‚Holocaust-Education‘, hohe gesellschaftspolitische und moralische Erwartungen verbunden sind. Gerade bei diesem Thema ist die Frage, was der Unterricht bewirkt, von essentiell Interesse. Will man die Ursachen für immer wieder gemessene Abweichung Jugendlicher von den pädagogischen Erwartungen herausfinden, steht auch der Unterricht als pädagogische Form auf dem Prüfstand. Seine Leistungsfähigkeit zu untersuchen, ist die Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung.

Der Frage nach der Leistungsfähigkeit des Geschichtsunterrichts – nicht nach den Leistungen der Schüler (!) – zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ hat sich die Pilotstudie gestellt, deren Ergebnisse im Folgenden berichtet werden. Sie dient der Vorbereitung einer breiter angelegten Untersuchung und hatte zwei Aufgaben: sie sollte erstens klären, ob empirische Untersuchungen im Feld der ‚Erziehung nach Auschwitz‘ überhaupt möglich sind, ob also Zugang zu dem von Ängsten und Vorschriften geschützten ‚Arkanbereich‘ des Unterrichts zu diesem Thema besteht; vor allem aber ging es zweitens darum, mit Hilfe empirischer Beobachtungen im Unterricht die theoretischen Vorannahmen über das Verhältnis des Unterrichts zu seinem besonderen Gegenstand „Nationalsozialismus und Holocaust“ facettenreicher zu machen und neue Fragen zu generieren, die eine Erprobung, Präzisierung und Überprüfung des Untersuchungsdesigns ermöglichen, aber auch erleichtern sollen, die Reichweite möglicher Aussagen/ Ergebnisse abzuschätzen. Die Empirie soll die theoretische Phantasie anregen.

Der Bericht der Pilotstudie gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil (I) beschreibt einleitend zunächst den gesellschaftlichen Diskurs zum Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland mit Blick auf die spezifischen Herausforderungen, vor denen jedes pädagogische Tradierungs- und Erinnerungsbemühen gestellt ist. Diese Herausforderungen kreisen um zwei Aspekte:

- um die Frage der Darstellbarkeit des Holocaust,
- um die Bedeutung des Nationalsozialismus und Holocaust im Kontext gegenwärtiger politisch-moralischer Konfliktlagen im Allgemeinen sowie um seine Bedeutung für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik im Besonderen.

Diese Einordnung zielt darauf, auf der Ebene des öffentlichen Diskurses die gesellschaftlichen Erwartungen an die pädagogische Vermittlung der NS-Geschichte zu rekonstruieren. Im nächsten Schritt geht es auf der Ebene pädagogisch-didaktischer Konzepte um die Analyse der Intentionen, die der pädagogischen Vermittlung der NS-Geschichte unterlegt sind. Die Einleitung schließt mit einer strukturtheoretischen Betrachtung der Organisation Schule und der Form Unterricht. Im zweiten Kapitel zum Forschungsdesign werden zunächst der Untersuchungsgegenstand und das Untersuchungsfeld näher bestimmt, wird die Auswahl der Schulen begründet und der Verlauf der untersuchten Unterrichtseinheiten in ihrer Gesamtheit skizziert. Anschließend wird die Erhebungs- und Untersuchungsmethode mit Blick auf die zentralen Fragestellungen der Pilotstudie erläutert. Das Methodenkapitel schließt ab mit einer Begründung für die Auswahl von fünf empirischen Fallstudien, die im einzelnen dokumentiert werden.

Teil II der Pilotstudie widmet sich der empirischen Rekonstruktion und Interpretation von Ausschnitten aus fünf Unterrichtsstunden, an denen exemplarisch das Verhältnis von Gegenstand/Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ und der Form Unterricht behandelt werden. Untersucht wird, wie sich die Form Unterricht dem Thema ausprägt und wie umgekehrt das Thema die Form herausfordert. Schließlich wird im zusammenfassenden Schlußkapitel der Versuch unternommen, die empirischen Ergebnisse der einzelnen Fallinterpretationen an die theoretischen Überlegungen zu Grenzen und Möglich-

keiten der Vermittlung des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“ im Geschichtsunterricht zurückzubinden und Forschungsperspektiven zu entwerfen.

Das Pilotvorhaben wurde ermöglicht durch das Entgegenkommen zweier Geschichtslehrer und ihrer Schüler, die im Frühjahr 2001 bereitwillig andauernde Beobachtungen in ihrem Unterricht zugelassen haben. Es wurde getragen von Mitarbeitern, die sich weit über das erwartbare Maß im Feld und bei der anschließenden Interpretation der Transkripte engagierten. Und besonders fördernd: es konnte am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität in einem intellektuell äußerst anregendem Umfeld stattfinden, wozu die intensiven Diskussionen in der Interpretationswerkstatt von Jochen Kade und Wolfgang Seiter gehörten, die Kolloquien mit Micha Brumlik, Andreas Gruschka und Tilman Allert (Fachbereich Gesellschaftswissenschaften), die alle unsere theoretischen Vorentscheidungen herausforderten und Genauigkeit der Interpretation verlangten. Allen haben wir zu danken, nicht zuletzt dem American Jewish Committee, das von jeher großes Interesse an Erziehungsfragen hat, für die unbürokratisch gewährte finanzielle Unterstützung.

Frankfurt am Main, im März 2002

F.O.R.

Teil I:

Fragestellung und theoretischer Rahmen
der Studie

Einleitung

Nationalsozialismus und Holocaust in der Schule

Nationalsozialismus und Holocaust im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland

Das Gedenken an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen und die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und dem Holocaust können heute in der Bundesrepublik Deutschland als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit betrachtet werden. Daß sich mit den NS-Verbrechen auseinandersetzen sei, steht in gegenwärtigen geschichtspolitischen Debatten nicht mehr in Frage. Vielmehr bestätigt der konfliktreiche und bis heute andauernde Diskurs zur sogenannten Vergangenheitsbewältigung, daß sich die Beschäftigung mit den geschichtlichen Ereignissen zu einem integralen Bestandteil des politisch-moralischen Selbstaufklärungsbestrebens der deutschen Gesellschaft entwickelt hat.¹ Anders als in den ersten vierzig Jahren der Bundesrepublik, in denen die Vergangenheitspolitik um die Fragen von Schuld sowie von Verleugnung und Anerkennung der Verbrechen kreiste, steht sie heute im Zeichen der Herausforderung, wie, d. h. in welchen Formen und mit welchen Inhalten die Geschichte der Verbrechen dauerhaft im kollektiven Gedächtnis der Bundesrepublik gehalten werden kann und soll. Diese Herausforderung hat seine Ursache darin, daß mit dem generationellen Abstand zu den historischen Ereignissen sowie durch die migrationsbedingte Veränderung der Bevölkerung der Bundesrepublik die Frage virulent wird, wie jenseits der Interaktion mit Zeitzeugen dauerhafte Formen der gemeinsam geteilten Erinnerung gefunden werden können, die dem Nationalsozialismus und Holocaust in seiner Besonderheit gerecht werden.

Aus einer kulturtheoretischen Perspektive läßt sich die geschichtsbezogene Selbstvergewisserung metaphorisch in den Übergang vom „kommunikativen Kurzzeitgedächtnis“ zum „kollektiven Langzeitgedächtnis“ einer Gesellschaft einordnen (vgl. Assmann/Frevert 1999). In und mit diesem Übergang versucht die Gesellschaft Vorkehrungen zu treffen, daß die für relevant gehaltenen Narrative der Geschichte feste Formen erhalten und symbolisch auf Dauer gestellt werden.

¹ Zur normativ-einheitsstiftenden Bedeutung der Vergangenheitsbewältigung in der Bundesrepublik Deutschland vgl. Albrecht u.a. 1999; Bergmann u.a. 1995; Bude 1992; Frei 1996; Reichel 2001.

Die Darstellungsparadoxie des Holocaust und ihre Bearbeitung im öffentlichen Diskurs

Das politische Bemühen, die Bedeutung der NS-Verbrechen im kollektiven Gedächtnis der Bundesrepublik zu verankern, beruht auf der Übereinkunft, daß dieser Teil der deutschen Geschichte öffentlich repräsentiert werden muß, aber auch repräsentiert werden kann. Konsens der gesellschaftlichen Erinnerungspraxis ist, daß die Thematisierung der Verbrechen aufgrund des Leidens der Opfer nicht rein kognitiv-wissenschaftlich erfolgen kann. Die Anerkennung der Leiden der Opfer begründet die Notwendigkeit, Darstellungsformen zu finden, die der affektiv-moralischen Dimension der Geschichte gerecht werden. Bevorzugte Formen der Tradierung finden sich im Medium Kunst, in der Bewahrung und Ausgestaltung von „authentischen“ Orten oder in der medialen Aufzeichnung von Zeitzeugenerinnerungen. Gleichzeitig ist nicht zu übersehen, wie auch diejenigen Formen, die als angemessene Repräsentationen der Verbrechen an den europäischen Juden und anderen Minderheiten gelten, im öffentlichen Erinnerungsdiskurs als latent defizitär beobachtet werden. Der langjährige Konflikt um die Ausgestaltung des „Mahnmals für die ermordeten Juden in Europa“ in Berlin ist hierfür ein beredtes Beispiel (vgl. Cullen 1999).

Kulturtheoretisch betrachtet lassen sich die Repräsentationsversuche der NS-Geschichte und ihrer Verbrechen und die daran anschließenden Kontroversen auf eine basale Paradoxie zurückführen. Einerseits müssen um der Erinnerung willen die Verbrechen und ihre Opfer und Täter dargestellt werden. Andererseits verdichtet sich in der Rede von der Undarstellbarkeit des Grauens die Skepsis, ob nicht jeder Versuch, das Unfaßbare faßbar zu machen, notwendig zum Scheitern verurteilt sei, da jede noch so differenzierte Darstellung das reale Leiden von Millionen von Menschen in ganz unzulänglicher Weise verkürzen muß. Die „Extremsituation der Shoah“, so Métraux, führe dazu, daß „jede Repräsentationsform schon im Ansatz durch den Repräsentationsinhalt überfordert zu sein“ scheint (Herv. i. O., 2000, S. 284).

In der Suche nach angemessenen Darstellungs- und Vermittlungsformen und den daraus resultierenden Kontroversen spiegelt sich das paradoxe Bemühen der bundesrepublikanischen Gesellschaft, sich ihrer als undarstellbar gekennzeichneten Geschichte dennoch zu vergewissern. Zwar wird ihre Darstellung bewerkstelligt, sie führt aber zugleich den Makel des Defizitären unvermeidlich mit sich.

Aus der Geschichte lernen: Auschwitz zwischen moralischem Universalismus und nationaler Identitätspolitik

Der auf den Nationalsozialismus und Holocaust bezogenen öffentlichen Erinnerungspraxis ist die Prämisse unterlegt, man könne und solle aus der Geschichte lernen. Solches historisches Lernen zielt vor allem auf die moralische Bewertung der geschichtlichen Ereignisse als Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Diese

moralische Bewertung verdichtet sich in der Eindeutigkeit des Imperativs ‚Nie wieder Auschwitz‘, der mit einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Handlungsaufforderung verknüpft ist. Als Subjekt eines so verstandenen Geschichtslernens werden einerseits die Gesellschaft, andererseits die Individuen als Bürger des politischen Gemeinwesens verstanden.

Historisch betrachtet wurde in der Bundesrepublik Deutschland aus der Geschichte institutionell wie individuell gelernt. Einerseits wurde die Re-Demokratisierung und Entnazifizierung gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen betrieben (Entmilitarisierung, Gewaltenteilung, Demokratisierung des Bildungssystem).² Andererseits band man auf der Basis eines umfangreichen „Re-Education-Programms“³ den Aufbau des demokratischen Verfassungsstaates an die individuellen Einstellung seiner Staatsbürger, die zu mündigen Demokraten erst noch umerzogen werden mußten. Mit dieser pädagogischen Konstruktion, die sich nicht nur auf die Umorganisation des bundesdeutschen Bildungssystems bezog, wurde die Basis für eine Vergangenheitspolitik geschaffen, in der der Anspruch, aus der Geschichte zu lernen, wesentlich als eine Erziehungs- und Bildungsaufgabe gedeutet worden ist.⁴

Im pädagogisierten Diskurs zur Vergangenheitspolitik lassen sich programmatische Ambitionen erkennen, die den Imperativ „Nie wieder“ in Formen moralischer und politischer Bildung transformiert haben. Sie setzen auf eine emanzipatorische Wirkung bei ihren Adressaten und möchten historisches mit ethisch-politischem, auf die Zukunft gerichtetem Lernen verbinden. Im Fokus einer solchen Verbindung stehen Werte wie Toleranz, Frieden und Humanität, mit denen die Gesellschaft gegen antidemokratische Tendenzen immunisiert werden soll. In der pädagogisierten Antwort auf die gesellschaftliche Erwartung, aus der Geschichte zu lernen, können zwei sich in der Bundesrepublik auf spezifische Weise verschränkende Perspektiven unterschieden werden: Zum einen eine universalistische Perspektive, in der der Nationalsozialismus als Infragestellung universeller Werte und Ideen (Vernunft, Zivilisation) gedeutet wird. Zum anderen eine partikuläre Perspektive, in der der Nationalsozialismus als spezifische Herausforderung Deutschlands begriffen wird, dem als Nachfolgestaat des Dritten Reiches eine besondere Verantwortung im Umgang mit der eigenen Geschichte und den zu ziehenden Konsequenzen zukomme.

In beiden Perspektiven bleibt es jedoch grundsätzlich strittig, welche konkreten Schlußfolgerungen für die Gegenwart, d. h. welche politischen und individuellen Handlungskonsequenzen aus der moralischen Bewertung der nationalsoziali-

² Während man in der DDR auf die Umstellung des Gesellschaft- und Wirtschaftssystems setzte und den Kapitalismus für den Nationalsozialismus verantwortlich machte, war man sich unter den westlichen Besatzungsmächten einig darüber, in der Bundesrepublik einen demokratischen Verfassungsstaat nach westlichem Vorbild zu implementieren, der wesentlich auf die demokratische Haltung seiner Bürger angewiesen ist.

³ Zur Re-Educationpolitik der westlichen Besatzungsmächte vgl. Füssl 1994; Heinemann 1981; Schlander 1975.

⁴ Paradigmatisch für diese pädagogische Perspektive der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust läßt sich Adornos Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ lesen (vgl. Meseth 2000)

stischen Verbrechen zu ziehen sind. Aktuelle politische Konflikte liefern für diese Ungewißheit beredete Beispiele, wenn z. B. mit Bezug auf den Imperativ „Nie wieder“ militärische Interventionen auf dem Balkan zum Schutze verfolgter Minderheiten sowohl gefordert, aber auch abgelehnt werden konnten. Offenbar sind solche Aktualisierungsversuche immer mit der Frage nach der Vergleichbarkeit von Geschichte und Gegenwart konfrontiert, zumal dann, wenn Geschichte zur moralischen Begründung gegenwärtiger Handlungen herangezogen wird.

Während die Aktualisierungsfrage für beide Perspektiven eine Herausforderung darstellt, sind im Anschluß an die partikulare, die besondere Verantwortung Deutschlands betonende Perspektive spezifische Probleme zu erkennen, die um die Stichworte ‚Generation‘ und ‚Migration‘ kreisen. Die Bundesrepublik begreift sich in ihrem in der Verfassung ausdrücklichen Selbstverständnis als Antwort auf das politische Versagen zwischen 1933-1945 (vgl. Frei 1996). Diese dialektische Konstruktion von Kontinuität und Neubeginn führt die Erwartung mit, durch die Erzeugung von Geschichtsbildern gesellschaftliche Zugehörigkeit und Einheit konstituieren zu können (vgl. Wolfrum 1999, S. 16ff; Beck/Bonß 2001, S. 26ff.).

Die besondere Bedeutung der NS-Geschichte für das Selbstverständnis der Bundesrepublik ist als Resultat einer spezifischen Generationenkonstellation zu deuten. Die lange Jahre zwischen der Tätergeneration und ihren Nachkommen, der sogenannten 68er-Generation, kontrovers verhandelten Fragen nach persönlicher wie kollektiver Schuld, historischer Verantwortung und gesellschaftlicher Bedeutung der NS-Geschichte haben sich zu einem relativ einheitlichen Geschichtsbild verdichtet. In diesem Geschichtsbild artikuliert sich ein Umgang mit der Vergangenheit, für den sowohl das Erinnern und Gedenken an die Opfer als auch die moralische Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart eine zentrale Rolle spielen. Untersuchungen und Reflexionen über das Geschichtsbewußtsein der nachwachsenden Generation (vgl. v. Borries 1995) und den Umgang der Enkel der Erlebnisgeneration mit dem Holocaust (vgl. Kohlstruck 1997; Welzer u.a. 1997) weisen jedoch auf neue Brüche und Konflikte hin. Angesichts eines veränderten biographischen Bezugs zur Zeit des Nationalsozialismus reklamieren die nachwachsenden Generationen einen eigenständigen Umgang mit der Geschichte (vgl. Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen 1999; Götz u.a. 2000).

Der Einschluß der NS-Geschichte in das nationale Identitätskonzept der Bundesrepublik begründet zudem – wie jede Form nationaler Geschichtspolitik – Ausschließungsphänomene. Wenn man Auschwitz zum negativen Bezugspunkt nationaler Sinnstiftung macht und darüber gesellschaftliche Integration zu begründen versucht, wird die Adressierung von Nicht-Staatsangehörigen bzw. Staatsangehörigen nicht-deutscher Herkunft im Kontext der Erinnerungspolitik problematisch. Es bleibt unklar, ob die Geschichte des Nationalsozialismus in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft zu einem Bezugspunkt nationaler Identität gemacht werden kann, „ohne daß dabei die deutsche Abstammungsgemeinschaft beschworen wird“ (Georgi 2000, S. 142). Die Konstruktion einer erinnernden „Schicksalsgemeinschaft“ steht immer in der Gefahr, solche Abstammungslogiken

und damit die Ausschließung der Hinzukommenden zu perpetuieren. Gleichzeitig wird mit der Verschränkung von Auschwitz und nationaler Identität den Hinzugekommenen die Möglichkeit eröffnet, sich selbst aus der erinnernden Auseinandersetzung mit dem Holocaust auszuschließen, also die universalistische Lesart des Umgangs mit Geschichte zu verneinen.

Die allgemeine Erwartung des vergangenheitspolitischen Diskurses, aus Geschichte sei zu lernen, und die damit verknüpfte moralische Codierung des Umgangs mit der NS-Vergangenheit, trifft also vor dem Hintergrund demographischer Veränderungen (Generationenfolge und Einwanderung) auf Tradierungsherausforderungen, die plurale Umgangsformen in der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte erwarten lassen

Gedenkpädagogik und Holocaust-Erziehung: Programme für den pädagogischen Umgang mit dem Nationalsozialismus und Holocaust

Bereits die Rekonstruktion des öffentlichen Diskurses ließ die pädagogische Durchdringung des Umgangs mit dem Nationalsozialismus und Holocaust erkennen. Gerade im moralisch konturierten Diktum „aus der Geschichte lernen“ wird die pädagogische Anschlußfähigkeit der öffentlichen Vergangenheitsbewältigung sichtbar. Auf die Erwartung hat die Pädagogik und das Erziehungssystem mit der Ausdifferenzierung pädagogischer Programme reagiert, für die Bezeichnungen wie Gedenkpädagogik und Holocaust-Erziehung existieren.

Pädagogische Programme organisieren die Transformation gesellschaftlich zirkulierender Themen in vermittelbare Lern- und Bildungsinhalte. Bei ihnen handelt es sich um nach Intentionen, Mitteln und Wirkungen geordnete Konzepte zur Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung (vgl. Paschen 1997), die sich in Unterrichtsentwürfen, Schulbüchern, Lehrplänen und pädagogischen Reflexionstexten materialisieren. Strukturmerkmal pädagogischer Programme ist es, daß sie normativ, d. h. in Form von Absichten und Methoden, *für* den Unterricht und andere pädagogische Lernarrangements kommunizieren. Die Thematisierung des Vermittlungsgegenstandes in pädagogischen Programmen ist als Konkretisierung der pädagogisch-normativen Erwartungen des gesellschaftlichen Diskurses zu begreifen. Sie unterscheidet sich jedoch in ihrer Form von der konkreten Interaktion *im* Unterricht und anderen pädagogischen Lernarrangements (vgl. Radtke 1999).

Kennzeichen der Konzepte ‚Gedenkpädagogik‘ und ‚Holocaust-Erziehung‘ ist es, daß sie eine Repräsentationsform des Nationalsozialismus und Holocaust wählen, in der sowohl die Vermittlung historisch-kognitiven als auch moralisch-affektiven Wissens berücksichtigt ist. Die Programme reflektieren mit der Verknüpfung dieser beiden Darstellungsformen den gesellschaftlich kommunizierten Anspruch, dem Thema in seiner Widrigkeit gerecht zu werden. Angeregt wird beispielsweise der Besuch von Gedenkstätten, das Gespräch mit Zeitzeugen, der Einsatz von Filmen oder die Lektüre erzählender Literatur. Gleichzeitig überführen

die Programme die notwendig moralische Dimension der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen in eine gegenwartsbezogene Werte- und Menschenrechtserziehung. Gerade Kinder und Jugendliche sollen lernen, daß mit der Verurteilung des Nationalsozialismus immer auch die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen, in der eigenen Lebenswelt verorteten Konflikten und Problemen verbunden sei. Daß diese Konzepte inzwischen zur offiziellen bildungspolitischen Programmatik zählen, zeigt ein Blick auf die schulischen Rahmenrichtlinien und Lehrpläne in der Bundesrepublik (vgl. Ehmann 2000).

„Konfrontationen“ als Beispiel eines aktuellen geschichtspädagogischen Programms

Exemplarisch für die Übersetzung der gesellschaftlich kommunizierten Erwartung, aus der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust für die Gegenwart und Zukunft zu lernen, steht das Konzept *Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust*, das von der Pädagogischen Abteilung des Fritz-Bauer Institutes – Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust entwickelt worden ist (vgl. Köbler/Mumme 2000; Giere/Köbler 2001).⁵ *Konfrontationen* läßt sich als programmatische Antwort auf die jüngere geschichtsdidaktische Diskussion beschreiben⁶, die sich an den Kategorien Geschichtsbewußtsein und historisches Lernen orientiert. Während Geschichtsbewußtsein als der Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive beschrieben wird (vgl. Jeismann 1985), referiert historisches Lernen auf den pädagogisch gesteuerten „Entwicklungsprozeß“ des Geschichtsbewußtseins (Rüsen 1994, S. 159). Dieser Entwicklungsprozeß dient der Ausbildung von „Kompetenzen der historischen Erinnerung“, die unmittelbar zur Bewältigung der aktuellen Lebenspraxis wirksam werden sollen (ebd.).

Im Anschluß an diese geschichtsdidaktischen Überlegungen operiert das Programm *Konfrontationen* methodologisch mit dem Ordnungsprinzip der Individualisierung:

„Der Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Geschichte ist in unserem Programm das Individuum. Dies bedeutet eine Betonung des Einzel-

⁵ Die pädagogische Abteilung des Fritz Bauer Instituts gilt als einer der Orte in der Bundesrepublik Deutschland, an dem die aktuellsten Diskussionen über den pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte zusammengeführt werden. Dessen pädagogische Materialien – die vor allem für Multiplikatoren der pädagogischen Arbeit in Schule und außerschulischer Jugendarbeit entwickelt werden – können deshalb stellvertretend für die Selbstbeschreibung des pädagogischen Programms stehen. Das Konzept ist vor allem für den Einsatz in der Lehrerfortbildung bestimmt und nimmt explizit auf die Richtlinien der aktuellen Lehrpläne Bezug. Von *Konfrontationen* sind bislang die Bausteine „Identität“ (Köbler/Mumme 2000) und „Gruppe“ (Giere/Köbler 2001) erschienen.

⁶ Systematisch läßt sich *Konfrontationen* als Variante des historischen Lernens rekonstruieren, wie es seit den späten siebziger Jahren im Kontext der Umstellung des geschichtsdidaktischen Paradigmas von reiner Stoffbezogenheit auf Lernzielorientierung diskutiert wird. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik vgl. Kuss 1995.

nen als Gestalter der Geschichte. Nicht die Regierenden, nicht die anonymen Mächte der Wirtschaft allein bestimmen den Verlauf der politischen Geschichte. Die einzelnen Menschen in ihrem sozialen Zusammenhang haben in Abhängigkeit von den objektiven Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft einen je persönlichen Einfluß auf den Verlauf der Geschichte (Kößler/Mumme 2000, S. 13).

Die zentrale Idee des handlungsmächtigen Subjektes bestimmt die Perspektive, die *Konfrontationen* sowohl für den Zugang zu Geschichte als auch zu Gegenwart wählt. *Konfrontationen* fokussiert Geschichten von einzelnen Menschen, um „die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Einflußnahme auf die politischen Entscheidungen oder auf die Lage der verfolgten Minderheit zu betrachten und zu reflektieren“ (ebd.). Lernen aus der Geschichte markiert in diesem Konzept einen auf mehreren Ebenen verlaufenden Prozeß, der von der Vermittlung kognitiven Geschichtswissens über die Ausbildung von Diskursfähigkeit hin zur Entwicklung von Empathie reicht (vgl. ebd. S. 7). *Konfrontationen* greift für die Verschränkung von historischem und ethischem Lernen nicht mehr auf einen moralpädagogischen Ansatz zurück, der entweder auf die Erzeugung von Betroffenheit durch die unmittelbare Konfrontation mit dem Schrecken setzt, oder aber an die Eindeutigkeit moralischer Standpunkte glaubt, die durch die Autorität des Lehrers zu vermitteln seien. Gleichwohl bleibt der normativ-gegenwartsbezogene Anspruch an die pädagogische Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust in modifizierter Gestalt erhalten. Als pädagogische Ziele des Konzeptes werden die Ausbildung individueller Dispositionen wie „gegenseitige Anerkennung“, „Einfühlungsvermögen“, „Kenntnis von Asymmetrien“ und „Wissen über die Ereignisse des Holocaust“ betont (ebd., S. 6).

Die Modifikation bezieht sich vor allem auf die didaktische Methode, durch die die normative Absicht erwirkt werden soll. An die Stelle der Vorstellung, daß allein schon die Präsentation des Schreckens moralisch zu läutern vermag, sind Methoden getreten, die darauf abzielen, über die vorsichtige Annäherung sowohl an die Opfer- als auch an die Täterbiographien moralisches Lernen zu bewirken. Vor dem Hintergrund dieser Prämissen räumt *Konfrontationen* über die Vermittlung historischer Fakten hinaus gerade biographischen Zeugnissen und Erlebnisberichten wie videographierten Zeitzeugenberichten, Zeitzeugengesprächen oder auch biographischen Memoiren als Unterrichtsmedien eine besondere methodische Bedeutung ein. Diese Unterrichtsmedien werden als geeignete Mittel vorgestellt, um eine Geschichtsperspektive zum Ausdruck zu bringen, die der menschlichen Handlungsverantwortung in Entscheidungssituationen in Vergangenheit und Gegenwart Rechnung tragen soll. Auf der pädagogischen Programmebene verweist der didaktische Einschluß biographischer Zeugnisse und Erlebnisberichte damit einerseits auf die gesellschaftliche Erwartung einer angemessenen Darstellung der NS-Geschichte – mit dieser alltagsgeschichtlichen Perspektive soll das konkrete Schicksal und Erleben von Menschen in den Blick gerückt werden – ,

andererseits zielt dieser didaktische Schritt darauf, die Wirksamkeit des historisch-ethischen Lernens durch die Authentizität der Repräsentationsformen zu erhöhen.

Mit dem methodologischen Prinzip der strikten Individualisierung läßt sich *Konfrontationen* auch als Antwortversuch auf die demographischen Veränderungen durch Migration und den Generationenwechsel begreifen. Gleichwohl die besondere Bedeutung der Vermittlung von Wissen über den Nationalsozialismus und Holocaust in der sogenannten Tätergesellschaft Berücksichtigung findet, versucht *Konfrontationen* der migrations- und generationsbedingten Pluralisierung von Geschichtsbildern Rechnung zu tragen. Dies geschieht in der Weise, daß einerseits „Multiperspektivität“, d. h. die generations- und herkunftsspezifische Eigenständigkeit von Geschichtszugängen Anerkennung findet, andererseits jedoch der Anspruch, sich mit der Geschichte der NS-Verbrechen auseinanderzusetzen, durch das Prinzip der Individualisierung an alle adressiert und damit universalisiert wird.

Organisation Schule und Interaktionssystem Unterricht: strukturtheoretische Überlegungen

„Gesellschaftlicher Geschichtsdiskurs“ und „pädagogische Programmatik“ lassen sich als Formbildung(en) des Gegenstandes „Nationalsozialismus und Holocaust“ rekonstruieren, die in ihrer Normativität spezifische Erwartungen an die Beschäftigung mit diesem Thema gerade am den schulischen Geschichtsunterricht formulieren. Im folgenden geht es um eine theoretische Annäherung an die Organisation Schule und das Interaktionssystem Unterricht. Damit soll der strukturelle Rahmen für die Einschließung des Gegenstandes „Nationalsozialismus und Holocaust“ in den Schulunterricht bestimmt werden. Strukturierung bezieht sich auf die funktionalen und organisatorischen Rahmungen unterrichtlicher Interaktionen.

Ausgangspunkt der Strukturüberlegungen ist die systemtheoretische Annahme, daß es sich beim Schulunterricht um ein Interaktionssystem handelt, das in seiner operativen Eigenständigkeit externe, etwa programmatische Erwartungen nur nach Maßgabe seiner eigenen Systemlogik verarbeitet (vgl. Luhmann 2002, S. 102-109). Das Unterrichtssystem bringt alles, was in diesem System kommuniziert wird – und damit auch das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ –, in die Rahmung Schulunterricht und konstruiert es in seiner eigenen, spezifischen Weise. Die Unterrichtsinteraktion, die die Anwesenheit der an ihr Beteiligten voraussetzt, ist also nicht unvermittelt auf gesellschaftliche und/oder pädagogische Zielvorstellungen programmierbar, die Abwesende bewirken wollen (vgl. Kieserling 1999, S. 189). Entsprechend ist davon auszugehen, daß sich die unterrichtliche Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust von der gesellschaftlich-diskursiven ebenso unterscheidet wie von der pädagogisch-programmatischen Form. Die Tradierung der NS-Geschichte, ihre pädagogische Vermittlung und Aneignung im Unterricht läßt sich dieser Theorieperspektive folgend nur vor dem

Hintergrund der spezifischen Strukturmerkmale, d. h. der systemeigenen Logik schulischen Unterrichtens verstehen. Worin bestehen nun die Strukturmerkmale des Interaktionssystem Unterricht?

Aus einer funktionalen Perspektive betrachtet hat das Interaktionssystem Unterricht zum einen die Aufgabe, der nachwachsenden Generation dasjenige Wissen zu vermitteln, das die Gesellschaft, repräsentiert durch das politische System, für ihr Fortbestehen als notwendig erachtet. Zum anderen kommt in modernen Gesellschaften dem Unterricht die Aufgabe zu, den Prozeß der Wissensvermittlung zugleich für die Bewertung der Schüler zu nutzen, um deren Leistungen zum Zwecke der gesellschaftlichen Platzanweisung in Form von Noten und Zeugnissen weiterzukommunizieren.⁷ Beide Aufgaben, Wissensvermittlung und Selektion, können als strukturierende Rahmung des Interaktionssystems Unterricht auf der gesellschaftlichen Ebene aufgefaßt werden.

Eine zweite Ebene von Strukturierung wird erkennbar, wenn man die Organisation Schule als unabdingbare finanzielle (Gehälter), materielle (Gebäude) und rechtliche (Schulpflicht) Voraussetzung und damit Ermöglichung von Unterricht in den Blick nimmt. Ein Resultat der Organisiertheit von Unterricht ist die Ausdifferenzierung einer spezifischen Rollen-, Raum- und Zeitordnung:

„Die wohl auffälligste Eigenart des Interaktionssystems Schulunterricht ist die komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur Lehrer/Schüler, die Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert“ (Luhmann 2002, S. 108).

Diese *asymmetrische Rollenstruktur* kann als strukturelle Folge der zentralen Voraussetzung von Unterricht aufgefaßt werden: der Unterstellung einer ungleichen Verteilung von Wissen und Kompetenzen, zu deren sozial kontrollierbarer und berechenbarer Bearbeitung der Schulunterricht antritt. Mit dieser asymmetrischen Rollenstruktur ist die Ausdifferenzierung eines spezifischen Interaktionsmusters verbunden. Dessen sequentielle Grundbauform besteht aus der *Initiierung* durch den Lehrer (Auftrag/Frage), der *Erwiderung* durch den Schüler (Antwort) sowie der abschließenden *Bewertung* des Schülerbeitrages durch den Lehrer (vgl. Mehan 1979). Diese Grundbauform läßt sich als Basissequenz jeglicher Unterrichtskommunikation beschreiben.

Die rechtlich genormte Schulpflicht⁸ und die damit verbundene Organisation des Unterrichts sorgt auch für seine *räumliche Absonderung* gegenüber äußeren Umwelten, so daß die Anwesenheit der Beteiligten weder eine Frage des Zufalls ist noch als Reaktion auf die spezifische Geschichte der Unterrichtinteraktion gedeutet werden kann. Niemand kommt nur wegen des Unterrichtsgegenstandes und niemand kann gehen, nur weil die Unterrichtsthemen, die Mitschüler oder Lehrer

⁷ Im Anschluß an Fend (1980) lassen sich die gesellschaftlichen Aufgaben der Schule als Qualifikations-, Selektions- bzw. Allokations- sowie als Legitimationsfunktion beschreiben.

⁸ Mit der Schulpflicht ist in modernen Wohlfahrtsstaaten zugleich ein Anspruch auf Bildung gesichert.

als zu langweilig wahrgenommen werden (vgl. Luhmann 2002, S. 108f). Gleichzeitig begründet die räumliche Absonderung des Unterrichts eine spezifische Struktur für die Einschließung von Themen in das Interaktionssystem.⁹ Der Schulrahmen als rechtliche und organisatorische Vorgabe, in die Schüler und Lehrer eintreten, erlaubt eine weitgehende auch thematische Kontrolle der Interaktion. Den Beginn, den Wechsel und das Fallenlassen von Themen kann das Unterrichtssystem in hohem Maße selbst bestimmen. Mit der räumlich-sozialen Autonomie des Interaktionssystems Unterricht wird die Formung und Selektion von Themen in zweifacher Weise strukturiert:

- Der Unterricht gibt allen Themen die spezifische Form von „Stoff“. In diesem Sinne treten Themen in der Regel in einer didaktisierten Form in den Unterricht ein.
- Zweitens erwartet die Unterrichtsinteraktion von ihren Themen, daß diese die dazugehörigen Diskussionsbeiträge nicht bereits im Detail vorschreiben. Für jedes Interaktionssystem – und auch für den Unterricht – stellen solche Themen ein Problem dar, für die der Rahmen zulässiger Beiträge bereits gesellschaftlich durch Ritualisierung oder Moralisierung festgelegt ist. Bei hochgradig eindeutigen Themen (wie z. B. der Bewertung des Nationalsozialismus und Holocaust) besteht die Gefahr, daß die Interaktion leerläuft und abbricht (vgl. Kieserling 1999, S. 195f.).

Die *Zeitordnung* des Interaktionssystems Unterricht ist auf der formalen Ebene durch die Unterscheidung von Episoden und Perioden gekennzeichnet. Während sich Episoden auf thematische oder personengebundene Sequenzen beziehen, über die vor allem der Lehrer disponiert, referieren Perioden dagegen auf die schulorganisatorisch vorgegebenen Einteilungen: Eine Schulstunde dauert immer 45 bzw. 90 Minuten, ein Schultag setzt sich immer aus einer bestimmten Anzahl von Schulstunden zusammen, Fächer werden je nach Lehrplan mit einer bestimmten Wochenstundenzahl unterrichtet, für thematische Unterrichtseinheiten sehen die Richtlinien nicht nur eine bestimmte Stundenzahl, sondern auch eine bestimmte Reihenfolge und jahrgangsklassengebundene Periodisierung vor, in einem Schulhalbjahr müssen in einer bestimmten Häufigkeit Klausuren geschrieben werden u.ä.m.. Auf der prozessualen Ebene ist der Unterricht wesentlich auf Fortsetzung angelegt. Dies hängt in nicht unerheblichem Maße mit dem pädagogischen Selbstanspruch des Unterrichts und der mit diesem Anspruch korrespondierenden Fremderwartung zusammen, erziehend wirken zu wollen und wirken zu sollen:

„Es gilt nun als ausgemacht, daß Unterricht der Erziehung dient. (...) Als Ziel wird gesetzlich fixiert, die demokratische Grundordnung zu

⁹ Nach der Behandlung der Lehrer-Schüler-Rollenstruktur wird mit der Bezugnahme auf ‚Themen‘ das dritte Element des klassischen didaktischen Dreiecks für die strukturtheoretische Beschreibung des Unterrichts aufgegriffen (vgl. zur Diskussion des didaktischen Dreiecks z. B. Diederich 1988, Gruschka 2002, S. 87ff, Prange 1983, S. 35ff.).

respektieren, Bekennermut zu zeigen, Toleranz zu üben und was dergleichen Allgemeinstimmungen mehr sind; und gemeint ist jeweils nicht, daß die Schüler hersagen können, was in der Verfassung steht und wie einzelne Artikel gemeint sind, sondern daß sie sich auch wirklich so verhalten. Unterricht soll erziehen durch Lehre, Übung und Selbstbewährung“ (Prange 1983, S. 238f.).

Dieser pädagogisch-normative Selbstanspruch ist auch für eine strukturtheoretische Beschreibung des Interaktionssystems Unterricht zentral. Seine spezifische Form gewinnt der Unterricht nur aus der spannungsreichen Verbindung von Instruktion und Erziehung, die in der auf Herbart zurückgehenden Formel des „erziehenden Unterrichts“ ihren paradigmatischen Ausdruck gefunden hat (vgl. Diederich 1985). In diesem Sinne ist der Unterrichtsinteraktion immer auch die Absicht einer erzieherischen Einwirkung auf die Schüler eingeschrieben, die über das Lehren und Lernen von rein kognitiven Wissensbeständen hinausgeht. Der Vermittlungsanspruch des erziehenden Unterrichts schließt die moralische Dimension der Erzeugung ethischer Handlungsmotive und -überzeugungen der Schüler mit ein und kann als Referenz auf die „Dreiheit von Können, Wissen und Wollen“ beschrieben werden (Prange 1983, S. 42).¹⁰

Vor dem Hintergrund dieser strukturtheoretischen Überlegungen soll im empirischen Teil der Pilotstudie anhand von Musteranalysen untersucht werden, wie das Interaktionssystem Unterricht seine Autonomie zur Geltung bringt und dem Thema eine eigenständige Form gibt. Zu untersuchen ist, welche (Struktur-)merkmale die unterrichtliche Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust dabei aufweist. Erst das empirische Wissen über diese Formbildung macht die gesellschaftspolitisch brisante Frage diskutier- und entscheidbar, ob und inwieweit der schulische Geschichtsunterricht ein geeigneter Ort der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust ist.

¹⁰ Prange spricht von der mäeutischen (das Können der Schüler hervorbringenden), der doktrinalen (das Wissen der Schüler hervorbringenden) und der ethischen (die Gesinnung der Schüler bestimmenden) Funktion des Unterrichts, wobei er die ersten beiden der Strukturkategorie Instruktion, die letzte der Strukturkategorie Erziehung zuordnet. Vgl. die „exemplarische Analyse von Unterricht“ bei Prange 1983, S. 26-35.

Das Forschungsdesign und die Untersuchungsmethoden

Der Untersuchungsgegenstand

Die Beobachtung unterrichtlicher Kommunikation zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust ist also mit einem Untersuchungsgegenstand konfrontiert, der vier gesellschaftliche Referenzpunkte hat:

- den allgemeinen *gesellschaftlichen Diskurs* über den Nationalsozialismus und den Holocaust. Dort lassen sich neben politischen, wissenschaftlichen und medialen Repräsentationen der historischen Ereignisse gleichzeitig pädagogisch-normative Erwartungen an den Umgang mit der Vergangenheit in der Bundesrepublik identifizieren.
- die *geschichtsdidaktischen Programme* zur Gedenkpädagogik und Holocaust-Erziehung, die in Gestalt von Curricula, Schulbüchern und Arbeitshilfen Lernziele und Methoden der pädagogischen Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust formulieren;
- die *Organisation Schule* als durch Regeln, Funktionsrollen, Wissenshaushalte und Routinen strukturierter Ort der Repräsentation und Tradierung des gesellschaftlich konstruierten und validierten Wissens an die nachfolgenden Generationen;
- das *Interaktionssystem Unterricht* als eigenständiges Kommunikationssystem, in dem die Organisation Schule mit ihrem Klientel, den Schülern, in direkten Austausch tritt.

Diese Referenzpunkte können in zweifacher Weise aufeinander bezogen werden: entweder im Modus von Einheit, was üblicherweise geschieht, oder im Modus von Differenz, was im folgenden versucht wird.

Allgemein sind in der Pädagogik Einheitsvorstellungen etabliert: die Einheit von Erziehung und Unterricht, von Absicht und Wirkung, von Vermittlung und Aneignung und von Programm und Interaktion. Dabei geraten die Erfüllungsbedingungen von programmatischen Erziehung- und Vermittlungsabsichten aus dem Blick, sie werden gleichsam in die *black box* der pädagogischen Kommunikation verlegt und damit der Beobachtung entzogen. Schule und Unterricht werden in öffentlichen Diskussion als auch von Pädagogen selbst wie eine Trivialmaschine behandelt, bei der der *output* über den *input* direkt kontrolliert werden kann. Im Falle der regelmäßigen Enttäuschung solcher Erwartungen werden die *input*-Bedingungen, bevorzugt die Schüler, die Schulbücher, die Ausstattung oder die Lehrerbildung kritisiert.

Ein Zugriff, der nicht voraussetzt, daß sich pädagogisch-normative Erwartungen über didaktische Programme direkt in der Praxis schulischen Unterrichts verwirklichen lassen, sondern von Differenz zwischen den programmatischen Erziehung- und Vermittlungsabsichten und der realen Kommunikation im Unterricht ausgeht, öffnet das Feld für empirische Forschung und damit für die hier interessierende Frage: Was geschieht, wenn versucht wird, das Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht zu vermitteln?

Vorstellungen, die von der Einheit des gesellschaftlich beglaubigten und schulisch tradierten Wissens über den Nationalsozialismus und Holocaust ausgehen, sehen in der unterrichtlichen Vermittlung des Themas allenfalls ein didaktisch-methodisches Problem. Diesem traditionell schulpädagogischen Verständnis liegt die Annahme zugrunde, daß sich durch verbesserte geschichtsdidaktische Programme der Gegenstand und die von ihm mitgeführten moralisch-normativen Erwartungen weitgehend ungebrochen in den Unterricht übertragen ließen. Die Transfervorstellung geht davon aus, daß Wissen, Fühlen und Können der Schüler von Lehrern intentional zu beeinflussen sind. In dieser Vorstellung fallen die unterrichtliche Vermittlung und die Aneignung des Themas zusammen. Sie ist getragen von einer doppelten Einheitskonstruktion:

- der Einheit des Gegenstandes Nationalsozialismus und Holocaust, für die der Ort seiner Thematisierung kein grundsätzliches Problem darstellt.
- der Einheit der Vermittlung und Aneignung des Themas im Unterricht, bei der die Tradierungsabsichten der Schule mit dem Lernen der Schüler in eins fallen.

Wenn man hingegen mit einer Differenzannahme beginnt, lassen sich vier Ebenen unterscheiden, auf denen Differenzen in der Formbildung des Gegenstandes Nationalsozialismus und Holocaust beobachtet werden können: *erstens* der auf die NS-Zeit bezogene Geschichtsdiskurs, das pädagogische Programm (curriculare Konzepte), die Schule als Organisation und der Unterricht als Interaktion. Die Thematisierung des Gegenstandes im Unterricht erscheint dann nicht mehr als Transfer, sondern selbst bereits als Transformation in neue Form.¹ Der Formwandel ließe sich in einem differenztheoretischen Zugriff unter zwei Gesichtspunkten rekonstruieren: a) als Differenz zwischen gesellschaftlichem Diskurs und pädagogischem Programm und b) als Differenz zwischen pädagogischem Programm und Unterricht als Interaktion von Lehrern und Schülern. Auf der einen Ebene werden

¹ Das Begriffspaar Transfer-Transformation ist der Wissensverwendungsforschung entlehnt. Während es dort für die Umwandlung von Wissensformen (wissenschaftliches Wissen, Alltagswissen, Begründungswissen, Anwendungswissen etc.) eingeführt worden ist (vgl. Beck/Bonß 1989), sollen die beiden Begriffe in dieser Pilotstudie auf die Umwandlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in unterschiedlichen Kontexten verweisen. Systemtheoretisch läßt sich diese Vorstellung mit der Unterscheidung von Medium und Form reformulieren. Die Unterscheidung Medium/Form bezeichnet das Einzeichnen von festeren Bestimmungen in eine weichere, lockere Struktur. Das als Medium verstandene Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ nimmt dann an unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten eine je spezifische Form, d. h. Gestalt an.

die gesellschaftlichen Erwartungen zur Frage des angemessenen Umgangs mit der Vergangenheit in geschichtsdidaktische Programme übersetzt. Bereits auf dieser Programmebene ließe sich erkennen, daß die Komplexität des geschichtlichen Gegenstandes in eine pädagogische, d. h. vermittelbare, didaktische Form gebracht wird („didaktische Reduktion“), die zudem spezifische Aneignungserwartungen in Bezug auf ihre Adressaten, die Schüler, mit sich führt. Auf einer zweiten Ebene ließe sich beobachten, wie im *Interaktionssystem Unterricht* unter den Strukturbedingungen der *Organisation Schule* (Anwesenheitspflicht, Bewertungszwang, Zeitökonomie, Rollenförmigkeit des Schüler-Lehrer-Verhältnisses) und vor dem Hintergrund der *geschichtspädagogischen Programmervwartungen* das Thema Nationalsozialismus und Holocaust durch das eigensinnige Aneignungsverhalten der Schüler eine eigenständige Form gewinnt.

Aus einer differenztheoretischen Perspektive kommt damit *zweitens* die Unterscheidung von Vermittlung und Aneignung als Kennzeichen der Form Unterricht in den Blick. Diese Unterscheidung verweist darauf, daß die Vermittlungsabsichten, die durch die pädagogischen Programme und deren Aufnahme seitens des Lehrers in den Unterricht eingespeist werden, auf das autonome Aneignungsverhalten der Schüler treffen. Die Aneignungsmodi werden zwar durch die Form Unterricht geprägt, aber für jeden Unterrichtsbeobachter, sei er Teilnehmer oder extern, bleibt notwendig intransparent, was die Schüler „wirklich“ über den Nationalsozialismus und Holocaust lernen, was sie denken und wie sich ihre „wirklichen“ Einstellungen gegenüber dem Thema durch den Unterricht verändern (Aneignung 1). Beobachten läßt sich nur, *wie* die Schüler im Unterricht lernen, über den Nationalsozialismus und Holocaust zu kommunizieren, d. h. welche Einsichten, Gefühle und moralischen Urteile sie im Unterricht zum Ausdruck bringen wollen und können (Aneignung 2). Während Aneignung 1 auf die Intransparenz des Bewußtseins der Schüler referiert, fokussiert Aneignung 2 die beobachtbare kommunikative Aushandlung des Themas im Unterricht. Nur sie ist empirisch zugänglich und kann Untersuchungsgegenstand dieser Pilotstudie sein.²

Eine empirische Annäherung an den Gegenstand Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht beginnt also, so lassen sich die vorangegangenen Überlegungen zusammenfassen, mit zwei Unterscheidungen:

- Der Differenz zwischen dem gesellschaftlichem Diskurs, den pädagogischen Programmen sowie dem Unterricht, die ihrem Gegenstand Holocaust und Nationalsozialismus eine jeweils eigenständige Form geben.
- Der Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung, in der die Vermittlungsabsichten der pädagogischen Programme und der Lehrer auf die Eigen-

² Nachträgliche Befragungen, die das Erlernete überprüfen wollen, arbeiten mit der methodologisch problematischen Annahme, daß Lehrer und Schüler im nachhinein über ihre tatsächlichen Einstellungen und Handlungsmotive Auskunft geben könnten (vgl. zu den Grenzen von Forschungsinterviews und Einstellungsmessungen bereits Berger 1974).

logik des Unterrichts und seiner Kommunikationsmuster treffen (Aneignung 2).

Die Aufgabe der empirischen Untersuchung besteht darin, zu untersuchen, wie im Unterricht das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ kommunikativ verhandelt wird. Die zentrale Fragestellung der Untersuchung lautet: Gelingt es im Unterricht, den gesellschaftlich und pädagogisch kommunizierten Ansprüchen an einen angemessenen Umgang mit der NS-Geschichte gerecht zu werden? Wenn sich zeigen läßt, daß der Einschluß des Themas in den Unterricht nicht einer einfachen Transfervorstellung folgt, stellt sich die Frage, wie der Gegenstand „Nationalsozialismus und Holocaust“ transformiert wird bzw. welchem Formwandel er im Unterricht unterliegt. Insbesondere sollte die Pilotstudie untersuchen, wie Schüler und Lehrer im Unterricht mit den moralisch-affektiven Dimensionen der NS-Verbrechen umgehen. Die bislang einseitig normativ und programmatisch geführte Diskussion über Formen der ‚Holocaust-Education‘ im Unterricht soll durch die empirische Beschreibung der Interaktion um eine neue Perspektive ergänzt werden.

Das Untersuchungsfeld

Probleme des Einstiegs

Ausgangspunkt der Pilotuntersuchung war die Suche nach Schulklassen, die drei Voraussetzungen erfüllen mußten:

- die Bereitschaft der Schulleitung, der Fachlehrer und der Schüler zur Teilnahme an der Untersuchung
- die Behandlung der Thematik von Nationalsozialismus und Holocaust im Sommerschulhalbjahr 2001 gemäß der geltenden Lehrpläne für das Fach Geschichte
- Differenzen in der Zusammensetzung der Lerngruppe nach nationaler Herkunft (Migration)

Der Eintritt in das Untersuchungsfeld gestaltete sich deutlich schwieriger als erwartet: Im Herbst 2000 wurden Kontakte zu mehreren hessischen Schulen bzw. zu in diesen Schulen tätigen Lehrkräften aufgenommen. Es wurden schließlich zwei Gymnasien ausgewählt, an denen die Pilotstudie durchgeführt werden sollte, die Berufliche Schule A mit gymnasialer Oberstufe und das Gymnasium B. In beiden Fällen bestand ein persönlicher Kontakt zu den in Frage kommenden Geschichtslehrern der Jahrgangsstufe 12. In beiden Fällen war eine nach nationaler Herkunft differente Zusammensetzung der Lerngruppen gegeben.

Ausgehend von den Zusagen der Fachlehrern wurde im Dezember 2000 beim Hessischen Kultusministerium der Antrag auf die Durchführung der Pilotstudie gestellt. Telefonisch wurde vom Ministerium signalisiert, daß die Zustimmung bei Einverständnis der Schulen eine rein formale Angelegenheit sei.

Während die Schulleitung und die Schüler/innen der Beruflichen Schule A ihre Zustimmung zur Durchführung der Pilotstudie ohne Einwände erteilten, machte der Schulleiter des Gymnasiums B beim ersten Besuch der Schule gegenüber den Projektmitarbeitern eine Reihe von Auflagen zur Voraussetzung für seine Zustimmung. So habe der unterrichtende Fachlehrer ihm den gesamten Unterrichtsentswurf detailliert vorzulegen, die Fachkonferenz für den Geschichtsunterricht habe der Durchführung der Pilotstudie ebenso zuzustimmen wie die Schulkonferenz unter Beteiligung der Elternvertreter/innen. Die Projektmitarbeiter wurden sowohl von Seiten der Schulleitung wie auch von Seiten des Fachkonferenzleiters zudem belehrt, daß solche Unterrichtsbeobachtungen wenig repräsentativ seien und die beteiligten Schulen von der Durchführung von wissenschaftlichen Untersuchungen nur Arbeit, jedoch keinen Nutzen hätten. Ein Zusammenhang der Bedenken mit der Thematik der Untersuchung wurde explizit nicht hergestellt.

Vor allem mit Rücksicht auf den Lehrer, dem offenbar von seiner Schule jedes nicht passende Untersuchungsergebnis persönlich zugerechnet worden wäre, entschied die Projektgruppe, die Untersuchung an einer anderen Schule, der Gesamtschule C durchzuführen. Sowohl der dort angefragte Lehrer, zu dem über einen nicht beteiligten Fachlehrer ein persönlicher Kontakt bestand, als auch Schulleitung und Schüler/innen waren mit der Durchführung der Pilotstudie in dem gymnasialen Grundkurs Geschichte der Jahrgangsstufe 12 einverstanden.

Im Februar 2001 erteilte das Hessische Kultusministerium seine Genehmigung.

Die hier beschriebenen Erfahrungen zeigen, daß für ein Forschungsprojekt, das die Unterrichtskommunikation im allgemeinen und zu diesem Thema im besonderen zum Gegenstand macht, mit Schwierigkeiten beim Eintritt in das Untersuchungsfeld zu rechnen ist. Sie lassen eine äußerst sorgfältige Vorerkundung des Untersuchungsfeldes notwendig erscheinen. Es ist nicht auszuschließen, daß ausschließlich persönliche, auf Vertrauen beruhende Beziehungen zu Schulleitungen oder Lehrern den Einstieg in das Untersuchungsfeld ermöglichen.

Die untersuchten Schulen

Die Pilotstudie ist im Sommerschulhalbjahr 2001 in den beiden Geschichtsgrundkursen der gymnasialen Jahrgangsstufe 12 an den Schulen A und C durchgeführt worden. Beide Schulen weisen unterschiedliche Profile auf, so daß ausgeschlossen werden kann, daß die Ergebnisse der Pilotstudie nur für einen bestimmten Schultyp Relevanz beanspruchen können.

Bei *Schule A* handelt es sich um eine Berufliche Schule, die drei Schulformen anbietet:

- eine Berufsschule, an der das schulische Berufsgrundbildungsjahr angeboten wird

- eine Berufsfachschule, an der in unterschiedlichen Fachrichtungen eine zweijährige Berufsfachausbildung mit dem mittleren Bildungsabschluß angeboten wird
- ein Berufliches Gymnasium, an der die Hochschulreife erlangt werden kann.

Entsprechend dieses relativ spezifischen Profils der Schule A ist zum einen davon auszugehen, daß die große Mehrheit der Schüler über eine heterogen verlaufene Schulkarriere verfügt, in der der Besuch der gymnasialen Oberstufe auf Etappen in anderen Schulformen und auf anderen Schulen folgt, zum anderen ist anzunehmen, daß die Schule über ein regional weiteres Einzugsgebiet verfügt als Schulen mit Normalangebot. In bezug auf die demographische Zusammensetzung des beobachteten Geschichtskurses in Schule A kann unterstellt werden, daß mindestens ein Drittel der 22 Schüler über Migrationserfahrungen verfügen.³

Bei *Schule C* handelt es sich um eine Kooperative Gesamtschule mit einer Förderstufe, einem Haupt-, Realschul- und Gymnasialzweig sowie einer gymnasialen Oberstufe. Aufgrund dieses Schulprofils kann davon ausgegangen werden, daß die Schüler der gymnasialen Oberstufe in ihrer Mehrheit eine relativ lineare und homogene Schulkarriere durchlaufen haben und mehrheitlich dem lokal begrenzteren Einzugsgebiet der Schule C entstammen. Die demographische Zusammensetzung dieser 17 Schüler umfassenden Lerngruppe scheint in Bezug auf die nationale Herkunft weitgehend homogen zu sein.

Die untersuchten Lehreinheiten

Ein weiterer Unterschied zwischen den Schulen ergibt sich ebenfalls aus deren Schulform. Der Geschichtsunterricht im Grundkurs wurde im Beruflichen Gymnasium A mit zwei Wochenstunden unterrichtet, in der allgemeinen gymnasialen Oberstufe C hingegen dreistündig. Für die Pilotuntersuchung folgte daraus, daß im Sommerschulhalbjahr 2001

- in Schule A insgesamt 12 Unterrichtseinheiten (UE), d. h. 24 Schulstunden Geschichtsunterricht (ohne Klausuren) beobachtet und aufgezeichnet werden konnten.
- in Schule C insgesamt 20 Unterrichtseinheiten (UE), d. h. 30 Schulstunden Geschichtsunterricht (ohne Klausuren) beobachtet und aufgezeichnet werden konnten.

Macht man den Versuch, zunächst einen vergleichenden Überblick der Lehreinheit „Nationalsozialismus und Holocaust“ in den Schulen A und C hinsichtlich des thematischen Ablaufs zu gewinnen, zeigt sich folgendes Bild:

³ In beiden Schulen sind keine sozialstrukturellen Daten über die Schüler erhoben worden. Bekannt gewesen ist der Forschungsgruppe ausschließlich der Vorname der Schüler, der dann in den Transkripten anonymisiert worden ist. Der Rückschluß auf einen Migrationshintergrund einzelner Schüler erfolgte zum einen über diese Vornamen, zum anderen aus Beobachtungen von Zuschreibungen in der Unterrichtsinteraktion.

Die Annäherung des Themas erfolgte in Schule A über eine historische Kontextualisierung im Sinne einer Genealogie des NS. In ersten fünf UE's wurden die Aspekte Weimarer Republik, Versailler Vertrag und Kriegsschuldfrage ausführlich behandelt. Danach folgten zwei UE's zum Thema Antisemitismus (Aprilboykott und Leben im NS-Staat). Die UE's 8 und 9 richteten sich auf die NS-Rassenideologie, die UE 10 auf den 2. Weltkrieg unter besonderer Berücksichtigung des Angriffs der deutschen Wehrmacht auf Polen. Die UE's 11 und 12 widmeten sich aus lokalgeschichtlicher Perspektive dem Thema Judenverfolgung.

In der Schule C erfolgte der Einstieg in die Lehreinheit über eine kurze geschichtliche Kontextualisierung. Bereits in der ersten UE wurden die Themen Versailler Vertrag, Weimarer Republik auf den Aufstieg des Nationalsozialismus hin fokussiert und eine Auseinandersetzung mit der Person Hitlers begonnen. Danach folgten sieben UE's (UE 2 bis UE 8), die sich schwerpunktmäßig mit der rassistischen Ideologie und Propaganda des NS-Staates auseinandersetzten. In diesen Unterrichtsblock wurde das Thema Konzentrationslager eingeschoben und am Beispiel Dachau behandelt. Diese Einheit, die am Ende von UE 6 begann und bis in die UE 8 hineinreichte, thematisierte die nationalsozialistische Vernichtungspolitik. In UE 9 begann wieder eine längere Einheit von insgesamt acht UE's zur Struktur und Politik des NS-Staates (Machtergreifung, Röhm-Putsch und NSDAP sowie NS-Organisationen). In sie eingeschoben wurde die UE 10, die sich der Frage widmete, wie Ideologien zu erkennen und zu entlarven seien. Den Abschluß bildeten zwei UE's zum Thema Holocaust unter Anwendung der sogenannten Neuen Medien (Internet, CD-Rom).

Tabelle: Thematischer Verlauf der Lehreinheit „Nationalsozialismus und Holocaust“ in den Schulen A und C⁴

Schule A		Schule C	
<i>Unterrichtseinheit</i>	<i>Unterrichtsgegenstand/-thema</i>	<i>Unterrichtseinheit</i>	<i>Unterrichtsgegenstand/-thema</i>
A-01 Doppelstd.	Kriegsschuldfrage/ Versailler Vertrag	C-01 Doppelstd.	Folgen des Versailler Vertrages/ Weimarer Republik und Aufstieg der NSDAP
A-02 Doppelstd.	Kriegsschuldfrage/ Weimarer Republik: Gesellschaft im Umbruch	C-02 Einzelstd. C-03 Doppelstd.	Biographie und Weltbild Adolf Hitlers Ideologie des NS am Bsp. von Witzen und Rassenkundeunterricht

⁴ Fett gesetzte Unterrichtseinheiten sind in die intensive, hier dokumentierte Fallinterpretation einbezogen.

Schule A		Schule C	
A-03 Doppelstd.	Parteien der Weimarer Zeit/ Wahl-erfolge der NSDAP	C-04 Einzelstd. C-05 Doppelstd.	Rassenideologie des NS/Vergleich nationalsozialist. und allg. Kulturbegriff Hitlers Vorstellungen vom rassistischen Staat im Vergleich zu einem allgemeinen Staatsbegriff
A-04 Doppelstd.	Übergang von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus	C-06 Einzelstd. C-07 Doppelstd.	Abschluß des Themenblocks NS-Weltbild Konzentrationslager: Das Bsp. Dachau (Diaserie)
A-05 Doppelstd.	Ereignisse und Positionen im Umfeld der Machtergreifung	C-08 Einzelstd. C-09 Doppelstd.	Fortsetzung/NS-Propaganda im Dritten Reich Machtergreifung (Videofilm)
A-06 Doppelstd.	Antisemitismus: Aprilboykott und Verhalten der Bevölkerung	C-10 Einzelstd.	Klausurrückgabe/Analyse und Kritik von Ideologien
<i>Ferien</i>			
A-07 Doppelstd.	(Alltags-)Leben im NS-Staat (Zeitzeugen-Videos)	C-11 Einzelstd. C-12 Doppelstd.	Ermächtigungsgesetz und Gleichschaltung Fortsetzung C-11/ Staatl.Gewaltentrennung/Wahlen in der Diktatur
A-08 Doppelstd.	Klausurrückgabe/ Nationalsozialist. Rassenideologie	C-13 Einzelstd. C-14 Doppelstd.	NS-Staat und Rechtsstaatlichkeit/Legalität Röhmputsch
A-09 Doppelstd.	Nürnberger Rassegesetze/ Alltagsfolgen (Biographisches Zeugnis)	C-15 Einzelstd. C-16 Doppelstd.	Fortsetzung C-14 Sozialstruktur der NSDAP und Motive der Mitgliedschaft
A-10 Doppelstd.	2. Weltkrieg/ Angriff der Wehrmacht auf Polen	C-17 Einzelstd. C-18 Doppelstd.	Fortsetzung C-16 Internetrecherche zum Thema Holocaust (Arbeit am PC)

Schule A		Schule C	
A-11 Doppelstd.	Judenverfolgung in Frankfurt (Vortrag eines Stadthistorikers)	C-19 Einzelstd. C-20 Doppelstd.	Klausurrückgabe und -besprechung Fortsetzung der Internetrecherche
A-12 Doppelstd.	Notenbesprechung/ Lektüre eines Zeitzeugenberichtes einer Frankfurter Jüdin		

Die Untersuchungsmethode: Triangulation unterrichtlicher Interaktions- und pädagogischer Programmbeobachtungen

Die *Datenerhebung* der Pilotuntersuchung beruht im wesentlichen auf der Beobachtung des Unterrichts. Diese erfolgte in Form von digitalen MiniDisc (MD)-Aufnahmen mit zwei Knopfmikrofonen unter Anwesenheit von zwei Projektmitarbeitern in den Schulklassen. Die Aufnahmetechnik erlaubte es, die beobachtende technische Intervention in das Unterrichtsgeschehen auf einem möglichst geringen Niveau zu halten.

Die MD-Aufnahmen wurden transkribiert. Folgende Transkriptionsregeln wurden benutzt:

- S. (w./m.): namentlich nicht zuzuordnender Wortbeitrag einer/s Schülerin/Schülers
- L.: Wortbeitrag des Lehrers
- S. (w.1/m.1): dient der Unterscheidung von unmittelbar hintereinander folgenden und namentlich nicht zuzuordnenden Wortbeiträgen verschiedener Schülerinnen/Schüler
- []: Überlappungen und Simultansprechen
- (.): Mikropause
- (--): längere Pause (maximal zwei Sekunden)
- (3 Sek. Pause): längere Pause mit Schätzung der Zeit
- un=äh: Verschleifungen
- ::: : Dehnungen innerhalb eines Wortes
- ((lacht)): Kommentar des Transkribierenden
- (): unverständliche Passage
- (solche): vermuteter Wortlaut
- (solche/welche): Alternative Vermutungen
- kom//kombiniert: Wortunterbrechung und –abbruch.

In der Darstellung der Fallinterpretation ist unterschieden worden zwischen *Originaltranskripten*, die die gesamte Unterrichtsstunde enthalten, und speziellen

Transkriptausschnitten, die nur diejenigen Sequenzen enthalten, die in der Fallinterpretation Verwendung gefunden haben. Diese Transkriptausschnitte sind vollständig in den Falldarstellungen dokumentiert und für die Interpretation sprachlich bearbeitet worden: Dialektale Besonderheiten und umgangssprachliche Verschleifungen wurden dem Standarddeutsch angeglichen.

Ergänzend wurden von den Beobachtern Protokolle über das Unterrichtsgeschehen notiert, die vor allem auf subjektiven Wahrnehmungen jenseits der aufgenommenen Mitschnitte beruhten. Die detaillierte Transkription der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern verfolgt das Ziel, die unterrichtliche Kommunikation über den Nationalsozialismus und Holocaust gleichsam in einer Art Röntgenaufnahme aufzubereiten, um sie so in extremer Verlangsamung auf die forschungsrelevanten Fragen hin analysieren zu können.⁵ Neben den Transkripten und Beobachtungsprotokollen fließen die verwendeten Unterrichtsmedien (z. B. Schulbuchtexte, Arbeitsblätter, Videofilme, Diaserien) als dritter Typ von Datenmaterial in den Untersuchungskorpus ein.

Die Pilotstudie operiert mit einem zweistufigen *Interpretationsverfahren*:

(1) Vor die sequenzanalytische Interpretation der Unterrichtstranskripte, der Hauptaufgabe der Pilotuntersuchung, tritt zunächst die Interpretation der Unterrichtskonzepte bzw. Lernarrangements. Diese werden empirisch greifbar vor allem über die Auswahl der Unterrichtsmedien. Dieser Auswertungsschritt zielt darauf, die potentiellen Vermittlungsabsichten der Unterrichtsmidien in den durch sie geschaffenen Lernarrangements zu identifizieren. Die Leitfrage lautet dabei, welche didaktischen Absichten mit einem bestimmten Unterrichtsmedium (z. B. einem Zeitzeugenvideo oder einem Originaltext aus Hitlers „Mein Kampf“) verbunden sein können. Ziel ist es, die *pädagogische Programmatik* der geschaffenen Lernarrangements zu rekonstruieren. Darüber hinaus werden die Unterrichtskonzepte auf ihre impliziten Adressatenkonstruktionen hin untersucht. Gefragt wird, welche Art von Schüler ein bestimmtes Lernarrangement unterstellt, den wissenden oder den unwissenden, den verführbaren oder den aufgeklärten, den infantilisierten oder den erwachsenen Schüler? Die Analyse der impliziten Adressaten der Lernarrangements schafft eine Kontrastfolie, vor der die kommunizierten Aneignungsmuster der Schüler im Unterricht Kontur gewinnen können.

(2) Die Interpretation der Unterrichtstranskripte erfolgt methodisch in Anlehnung an sequenzanalytische Verfahren. Sie greift dabei auf sowohl auf konversationsanalytische wie auch Einsichten der objektiven Hermeneutik zurück (vgl. Schneider 1997). Die Konversationsanalyse erscheint als ein dem Forschungsgegenstand angemessenes Verfahren, weil sie die struktur-, d. h. unterrichtstypischen Kommunikationsmuster in den Fokus der Interpretation rückt. Die objektive Herme-

⁵ Von den 12 Unterrichtseinheiten in Schule A sind aus sachlichen Erwägungen und finanziellen Beschränkungen fünf vollständig transkribiert worden, eine Unterrichtseinheit ist teilweise transkribiert worden; von den 20 Unterrichtseinheiten in Schule C sind ebenfalls fünf vollständig transkribiert worden, eine Unterrichtseinheit ist teilweise transkribiert worden.

neutik hingegen lenkt die Aufmerksamkeit mit ihrer starken Fallorientierung auf die je spezifischen Rationalitätsformen von Unterrichtskommunikationen. Die methodologische Verknüpfung von Struktur- und Fallorientierung soll es erlauben, sowohl Typik wie Spezifik der Unterrichtskommunikation zum Nationalsozialismus und Holocaust interpretativ zu erschließen und auf die forschungsleitenden Fragen hin zu konzentrieren:

- Wie verhält sich die strukturelle Ordnung des Unterrichts zum spezifischen Unterrichtsthema Nationalsozialismus und Holocaust, d. h. an welchen Stellen kommt das Thema zum Zug, an welchen Stellen wird das Thema von der Ordnung des Unterrichts überformt?
- Wie ist das Verhältnis zwischen kognitiven und moralisch-affektiven Bezugnahmen auf das Unterrichtsthema auf der Vermittlungsseite und auf der Aneignungsseite?
- Wie gehen die Beteiligten mit der Widrigkeit der Darstellung des Holocaust kommunikativ um?
- Welche Rolle spielen moralische Fragen in der Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust und was passiert, wenn im Unterricht moralisch kommuniziert wird?
- Wie kommunizieren Schüler und Lehrer die spezifische Bedeutsamkeit des Themas vor dem Hintergrund generationeller Differenzen?
- Lassen sich in der Unterrichtskommunikation Thematisierungsformen des Nationalsozialismus und Holocaust erkennen, die im Zusammenhang mit der multinationalen Zusammensetzung einer Lerngruppen stehen könnten?

Um die im Theoriedesign des Forschungsprojektes angelegten Perspektiven in der Analyse des Untersuchungsmaterials einholen zu können, werden die einzelnen Interpretationsschritte abschließend einer systematischen Triangulation unterzogen.⁶ Die Analyse der Unterrichtsmedien und der durch sie geschaffenen Lernarrangements rückt die pädagogisch-programmatische Formbildung des Umgangs mit dem Holocaust und dem Nationalsozialismus in den Blick. Man kann diese als Kontrastfolie für die Interpretation der *unterrichtlichen Interaktion* entlang folgender Fragen nutzen:

- Welche der mit einem Unterrichtsmedium verbundenen Optionen für die didaktische Gestaltung von Lernarrangements wird im Interaktionssystem Unterricht realisiert?
- Wie wird mit den programmatischen Vermittlungsintentionen im Unterricht auf Seiten der Lehrkräfte und auf Seiten der Schüler umgegangen?

Im Anschluß an das Theoriedesign, das den Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust erstens mit der Differenz von Formbildungen und zwei-

⁶ Unter Triangulation wird die Kombination verschiedener Methoden sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen verstanden (vgl. Flick 1992).

tens mit der Differenz von Vermittlung und Aneignung beobachtet, verfolgt dieses methodische Vorgehen das Ziel, die Differenz von pädagogischem Programm und unterrichtlicher Interaktion ebenso empirisch sichtbar zu machen wie die Differenz von Vermittlungsabsichten und im Unterricht vorfindbaren Umgangs- und Aneignungsmustern sowohl bei Schülern wie auch bei Lehrern.

Auswahl und Systematik der Untersuchungsfälle

Von den insgesamt zweiunddreißig beobachteten Unterrichtseinheiten (UE) der beiden Lehreinheiten „Nationalsozialismus und Holocaust“ sind zehn UE's transkribiert und fünf UE's für eine detaillierte Fallinterpretation ausgewählt worden. Kriterium für die Auswahl dieser und nicht anderer Fälle ist die Beobachtung einer „Intensivierung“ der Unterrichtskommunikation in den betreffenden Schulstunden. Die Klassifikation „Intensivierung“ schließt an die voranstehenden methodischen Prämissen der Pilotuntersuchung.

Zum einen sind solche Unterrichtseinheiten ausgewählt worden, die sich in ihrem konzeptionell-programmatischen Entwurf und dem damit zusammenhängenden Einsatz von Unterrichtsmedien erstens ausreichend abheben von einem rein kognitiven Zugang zur Thematik und die zweitens untereinander für den Zweck der Darstellung genügend Differenz aufweisen. In diesem Sinne gruppieren sich die fünf Fälle um folgende didaktisch-medialen Arrangements:

- In Fall 1 sehen und bearbeiten die Schüler eine Diaserie zum Konzentrationslager Dachau;
- In Fall 2 wird ein videographierter Zeitzeugenbericht eines jüdischen Überlebenden angeschaut und diskutiert;
- Fall 3 steht im Zusammenhang mit der Lektüre eines biographischen Zeugnisses einer deutschen Jüdin;
- Fall 4 referiert auf eine Lernsituation, in der die Schüler eine Originaltextpassage aus Hitlers „Meine Kampf“ analysieren sollen;
- Fall 5 schließlich bezieht sich auf eine Unterrichtseinheit, in der die Schüler eine TV-Dokumentation über die Machtübernahme der Nationalsozialisten sehen und diskutieren.

Die Fälle 1 und 4 können einem geschichtsdidaktischen Zugang zugeordnet werden, der sich an ideologiekritischen Postulaten orientiert. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgt hier auf möglichst direktem und vereindeutigtem Weg, um so zur Aufklärung der Schüler beizutragen. Die Fälle 2 und 3 dagegen lehnen sich didaktisch an das bereits vorgestellte pädagogische Programm ‚Konfrontationen‘ an, das die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust im Unterricht unter dem Gesichtspunkt behandeln will, alltägliche Entscheidungssituationen in ihrer Komplexität zu reflektieren. Fall 5 kann als ein Sonderfall der Unterrichtskommunikation rubriziert werden, verläßt er doch die didaktisch eng-

geführte Normalform des Unterrichts sowohl in bezug auf das Lernmedium (die TV-Dokumentation ist nicht eigens für den Unterricht hergestellt worden) als auch in bezug auf die Interaktionsform (die starre Rollenverteilung zwischen Lehrern und Schülern wird partiell aufgehoben und offene Fragen, d. h. Fragen, auf die die Antworten nicht bereits vorab feststehen, prägen den Unterricht).

Zum anderen orientiert sich die Fallauswahl an systematischen Erkenntnisinteressen der Pilotstudie. Im Zentrum der ersten beiden Fallinterpretationen steht die Formbildung der Thematik Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht: Wie bearbeitet das Interaktionssystem Unterricht die Spannung zwischen der Besonderheit des Themas auf der einen Seite und den spezifischen Strukturbedingungen des Unterrichts auf der anderen Seite? Fall 1 kann als Beispiel gelesen werden für die Schwierigkeiten, die entstehen, wenn die Massenverbrechen im Medium von Bildern im Unterricht repräsentiert werden. Außerdem lassen sich in dieser Fallinterpretation Hinweise auf generationell bedingte Differenzen im Umgang mit der NS-Geschichte rekonstruieren. In Fall 2 artikuliert sich die Spannung zwischen einer pädagogisch beabsichtigten identifikatorischen Auseinandersetzung mit einem biographischen Zeitzeugenbericht und der strukturbedingten Ordnung des Unterrichts.

Die Fallinterpretationen 3 und 4 rücken die Frage in den Blick, wie im Unterricht mit Bezug auf den Gegenstand ‚Nationalsozialismus‘ moralisch gelernt werden soll und wie das Interaktionssystem mit diesen Erziehungsansprüchen umgeht. Während in Fall 3 die moralische Dimension des Themas über die biographische Schilderung einer Diskriminierungserfahrung aus der Sicht eines jüdischen Opfers in den Unterricht eingeführt wird, geht es in Fall 4 um die Erwartung, im Unterricht einen der Schlüsseltexte der nationalsozialistischen Rassenideologie moralisch zu verurteilen. Der den Kern der Fallinterpretation 3 bildende Konflikt zwischen zwei Schülerinnen schließt zudem an die Untersuchungsfrage der Pilotstudie, inwieweit sich unterschiedliche nationale Herkünfte sowie Migrationserfahrungen niederschlagen in spezifischen Aneignungsmustern im unterrichtlichen Umgang mit dem Nationalsozialismus und Holocaust.

Die Fallinterpretation 5 schließlich kann im Gegensatz zu den anderen, eher die Paradoxien und Schwierigkeiten der unterrichtlichen Vermittlung und Aneignung rekonstruierenden Fallinterpretationen als Beispiel für einen „gelingenden“ Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus im Unterricht gelesen werden. Die Erklärung für dieses Gelingen verweist in auffallender Weise auf ein Zurückdrängen der gewöhnlichen Strukturbedingungen des Unterrichts, die es allen Beteiligten ermöglicht, sich in einer pluralen und relativ rollenheteronomen Weise in Beziehung zum Unterrichtsthema zu setzen.

Teil II:

Fallinterpretationen

Fallinterpretation zu C-06 und C-07

Das Unterrichten des Nicht-Unterrichtbaren

Eine Diaserie über das Konzentrationslager Dachau

A. Gegenstand der Fallinterpretationen

Das folgende Fallbeispiel aus der Schule C steht unter der übergreifenden Themeneinheit zur rassistischen Ideologie und Propaganda des NS-Staates (C-2 bis C8). Während die bisherigen Schulstunden durch die Bearbeitung von Quellenmaterial und Sekundärliteratur gekennzeichnet waren, möchte der Lehrer die Durchsetzung und Folgen eben jener Ideologie nun anhand einer Diaserie über das Konzentrationslager Dachau verdeutlichen. Dieses Vorhaben erstreckt sich über drei Schulstunden. Geplant ist, die letzten zehn Minuten einer Einzelstunde (C-06) für die Vorbereitung der Dia-Präsentation zu nutzen, während in der vier Tage später folgenden Doppelstunde (C-07) die Schüler die Präsentation schließlich in eigener Regie durchführen sollen.

Im Mittelpunkt der Fallinterpretationen steht zum einen das auffällig unterschiedliche Verhältnis, das Lehrer und Schüler zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ eingehen. Zum anderen werden die Schwierigkeiten beleuchtet, vor der das Interaktionssystem Unterricht steht, wenn es durch Bildpräsentationen mit einem derart widrigen Thema konfrontiert wird. Vor dem Hintergrund dieser beiden Untersuchungsschwerpunkte gliedert sich die Interpretation der vorliegenden Unterrichtsstunden in drei Schritte: *Erstens* soll der inhaltliche Einstieg ins Thema während der vorbereitenden Einzelstunde beleuchtet werden. *Zweitens* werden die Vermittlungsabsichten der Unterrichtskonzeption und die Aneignungsmöglichkeiten des eingesetzten Bild- und Textmaterials untersucht. *Drittens* schließlich soll anhand eines Schülerbeitrags exemplarisch gezeigt werden, wie die Präsentation und die Aneignung des Materials bewerkstelligt wird.

Die materielle Basis der Fallinterpretationen bilden zwei Transkriptausschnitte aus den Unterrichtsstunden C-06 und C-07, die den jeweiligen Interpretationen vorangestellt werden.

B. Transkriptausschnitt aus C-06

Der vorliegende Transkriptausschnitt dokumentiert die letzten zehn Minuten einer Einzelstunde, beginnend mit dem Einstieg in ein neues Thema bis zum Ende der Stunde durch das Klingelzeichen. Bereits zu Anfang der Stunde hat der Lehrer den Schülern mitgeteilt, daß er gegen deren Ende mit der Vorbereitung der Diapräsentation beginnen möchte. Nach einer Zusammenfassung des bisherigen Unterrichtsinhaltes nutzt der Lehrer die verbleibenden zehn Minuten zur Einführung in das Thema „Konzentrationslager Dachau“. Der Themenwechsel erzeugt eine kurze Unruhe in der Klasse, an die sich folgende Kommunikation anschließt:

- 1 L.: *Möchte jemand Fragen stellen, jemand noch was ergänzen? ((20 Sek.*
2 *Pause)) Zur Zeit nicht, dann würde ich vorschlagen, dann wenden wir*
3 *uns wieder Beispielen zu, ne. Das war jetzt eine kurze Zwischenbe-*
4 *trachtung, damit die Orientierung für Sie gegeben ist. Ich denke, wir*
5 *arbeiten weitere Beispiele durch, und das nächste Beispiel, wie be-*
6 *sprochen, wird heißen: wir bearbeiten ein paar Dias.*
7 Mathias: *Herr Pauly, wie sieht eigentlich der, (--) der Geschichtsunterricht*
8 *dann so in absehbarer Zeit aus, wie lang bearbeiten wir jetzt noch*
9 *das, äh, den, also NS//NS-Staat und was machen wir danach?*
10 L.: *Wir bearbeiten das ganze Halbjahr den NS-Staat.*
11 S.(w.1): *[Puuhh!]*
12 S.(w.2): *[Uhuu!]*
13 L.: *In ein paar ausgewählten, äh, Schwerpunkten.*
14 S.(w.3): *Die NS Traumatik!*
15 L.: *Ach, Mathias, Sie werden selbst, wenn wir jetzt das ganze Halbjahr*
16 *komplett Nationalsozialismus und Faschismus bearbeiten, werden Sie*
17 *nur so, äh, Einzel(.)elemente, Schwerpunkte, bestimmte Themenberei-*
18 *che dann kennenlernen (--) und, ja, den Rest, bei Interesse, macht je-*
19 *der selbst. (--) Oder Sie sind gerade in so einem, äh, jetzt, wenn es um*
20 *die Betrachtungen, hier des KZ's Dachau geht; Sie sind zumindest*
21 *dann soweit, daß Sie, äh, in der Nähe von München irgendwo mal ge-*
22 *rade zugange sind und dann sagen: jetzt gönne ich mir mal drei Stun-*
23 *den Zeit, das braucht man bestimmt, vier Stunden wären besser, und*
24 *dann sagen Sie, dann fahre ich mal Dachau an. Das ist eine Gedenk-*
25 *stätte, das ist wie gesagt als Museum eingerichtet, und dann gehen Sie*
26 *mal da rein und erleben hautnah, zumindest in der Atmosphäre von,*
27 *ja, von einem Museum, die Wirklichkeit ist es ja auch nicht, erleben*
28 *dann hautnah, äh, diese Bedrücktheiten, un// und dieses, äh, KZ Sy-*
29 *stem, sag' ich jetzt mal pauschal dazu, und Sie erarbeiten sich jetzt*
30 *hier so in Kleingruppen, in kleinen Arbeitsschwerpunkten das,*

- 31 was da passiert ist, in einem KZ. Was schon, wie wir wissen, direkt
 32 nach der Machtergreifung von den Nazis errichtet wird und das ler-
 33 nen wir jetzt kennen. (--) Ja, was ist das überhaupt, KZ der ersten
 34 Stunde? Äh, wer kennt denn hier diese ganzen, äh, (.) ich mach es mal
 35 andersrum, ich frage Sie mal nach Namen von KZ's. Kennen Sie eini-
 36 ge KZ's aus dem Hörensagen, so ungefähr?
- 37 Janet: Vom Namen oder?
- 38 L.: Ja, einfach, weil Sie es wissen, ja.
- 39 Janet: Auschwitz
- 40 L.: Auschwitz kennt man. Wer kennt denn Auschwitz? Mal die Hand
 41 hoch!
- 42 (--) Fast alle. Alle! Auschwitz kennt man. Nathalia!
- 43 Nathalia: Bergen-Belsen?
- 44 L.: Bergen-Belsen. (--) Wissen Sie auch, wo das liegt?
- 45 S.(w.): ((Gelächter))
- 46 Nathalia: Ähm, ja, im Nor//, bei Hamburg da
- 47 L.: Richtung Hamburg, ja. Lüneburger Heide.
- 48 S.(m.): Buchenwald.
- 49 L.: Buchenwald. Bei?
- 50 Janet: (Ich würde sagen) Auschwitz.
- 51 S.(w.1): In Thüringen ist das.
- 52 S.(w.2): ()
- 53 L.: Buchenwald ist glaube ich mal eine Exkursion gewesen, ne? Oder ist
 54 das ein anderer Jahrgang?
- 55 ((2 Sek. Gemurmel))
- 56 L.: Welcher Jahrgang war denn da in Weimar gewesen?
- 57 Mathias: Das war irgendwie Frau Lauer mit der jetzigen
- 58 S.(w.): [dreizehn]
- 59 L.: Ach, das war mit der dreizehn. (--) Wer war denn schon mal in ir-
 60 gendeinem KZ drin gewesen? Eins, Zwo, Drei (--) in welchem?
- 61 S.(w.1): Buchenwald.
- 62 L.: Buchenwald.
- 63 S.(w.2): Dachau.
- 64 L.: Dachau.
- 65 S.(): Buchenwald.
- 66 L.: Ja, für uns ist eigentlich auch Buchenwald das nahegelegenste. (--)
 67 Und Buchenwald ist () das bringt einen schönen Kontrast.
- 68 Janet: ((lacht)) ()
- 69 ((7 Sek. Gemurmel))
- 70 L.: So, ich habe ein bißchen Material mitgebracht. Das sind jetzt die,
 71 ähm, Beschreibungen aus dem Kommentar zu den, äh, (--) Dias (--)
 72 und die hab ich ein bißchen sortiert. (--) Augenblick, wie rum? ((7

- 73 Sek. Pause)) *Ich habe mal sicherheitshalber fünf Exemplare gemacht*
74 *vom Arbeitsmaterial und würde Sie bitten, daß Sie sich zu vier Grup-*
75 *pen zusammenfinden, und dann arbeiten die Gruppen, die arbeiten*
76 *dann, ja, äh, ja, so Teilaspekte des KZ-Lebens und -Daseins, der Or-*
77 *ganisation, äh, der Menschen, die mit KZ's zu tun haben, auf. Und da*
78 *wäre eine Gruppe, die letzte, die sich dann auseinandersetzt mit dem*
79 *Ende der, äh, des KZ's Dachau, als Nazi-KZ. Später wurd// werden*
80 *natürlich diese ganzen Lager, die werden dann teilweise noch weiter-*
81 *verwendet nach dem Krieg wieder als Lager, das ist klar, ne? Lager*
82 *für, äh, Flüchtlinge, Lager für, äh, displaced persons, die Lagerkapa-*
83 *zitäten, die müssen in der Nachkriegszeit schon deshalb genutzt wer-*
84 *den, weil ja, äh, Wohnraum relativ knapp ist durch die vielen Zerstö-*
85 *rungen, die es da gab und, (.) ja, teilweise werden die Lager dann*
86 *auch von den, äh, neuen Herrschern dann wieder als Internierungsla-*
87 *ger genutzt, das ist allerdings nicht mehr unser Themengegenstand.*
88 *Ja, welche Gruppe setzt sich mit solchen Sachen auseinander, wie, äh,*
89 *ja die Endphase des KZ's Dachau als Nazi-KZ?*
- 90 S.(m.): *Wieviel?*
- 91 L.: *Vier.*
- 92 S.(m.): *Vier.*
- 93 L.: *Ich kann Ihnen auch noch mal vorstellen, was es alles gibt. ((3 Sek.*
94 *Pause)) Die nächste Gruppe erarbeitet Material, Sekunde, was haben*
95 *wir da, Wachturm, Luftbild, Außenlager und so weiter, die, äh, Lager-*
96 *organisation. Das wäre (--) Gruppe Numero zwei. Gruppe Numero*
97 *drei (--) mit den Anfängen des Lagers und der inneren Organisation*
98 *des Lagers im Zusammenhang mit Appellen, Menschen//, äh, äh, Ter-*
99 *rormaßnahmen. Und die vierte Gruppe, die bearbeitet, ja, was wird*
100 *da gemacht im Lager, äh, so schwerpunktmäßig den Aspekt Lagerin-*
101 *sassen, wie erlebt man als Häftling*
- 102 Wolfgang: *[Ja, wir machen das. (--) Wir machen das.*
103 *Wir wollen dort quälende Leute sehen].*
- 104 S (w.): *[Och, och] ((entsetztes Lachen))*
- 105 L.: *Das heißt, die sich da gerade melden, die möchten gerne.*
- 106 Mehrere S.: *[Ja, ja]*
- 107 L.: *Aber wie gesagt, es sollten immer nur Fünfergruppen sein.*
- 108 S.(m.): *Ja.*
- 109 L.: *Maximal.*
- 110 S.(m.): *Ja.*
- 111 L.: *Gut, Sie sind so nett und holen sich das Zeug ab.*
112 *((10 Sek. Gemurmel)) So, dann gibt es, wie gesagt, hier die Endphase.*
- 113 S.(m.): *[()]*
- 114 L.: *Wer möchte Endphase machen?*

- 115 S.(w.): *Wir wollten das Dritte machen.*
 116 L.: *Das Dritte ist mit Sicherheit die Lagerorganisation. Oder?*
 117 ((5 Sek. Gemurmel))
 118 L.: *Ja. ((3 Sek. Gemurmel)) Ja. Das ist hier das.*
 119 S.(m.): *Jaha. ((euphorisch))*
 120 S.(w.): *Wir wollten eigentlich Lagerorganisation machen.*
 121 L.: *Lagerorganisation?*
 122 ((10 Sek. Gemurmel))
 123 L.: *Es gibt noch eine kleine Gruppe, die wahrscheinlich dann*
 124 Mathias: *[wir haben nur vier*
 125 *Blätter irgendwie.]*
 126 L.: *beginnen wird mit (--). Nur vier Blätter, ja!*
 127 Mathias: *Ach so, alles klar.*
 128 ((30 Sek. Gemurmel))
 129 L.: *So, und jetzt geht es los. (--). So, die Arbeitsschritte, die noch mal ganz*
 130 *klar zu formulieren, heißt: Sie arbeiten sich in das Begleitmaterial*
 131 *rein, das heißt, Teilaspekte sehen Sie auf dem Dia dargestellt. Sie ha-*
 132 *ben jetzt noch zusätzlich Hintergrundinformationen an der Hand, die*
 133 *Sie dann ergänzen müßten. Das heißt: Sie arbeiten jetzt die Informa-*
 134 *tionen auf, ich gebe Ihnen dann die passenden, äh, Dias, Sie sehen ja,*
 135 *die Dias haben jeweils eine Nummer und einen Titel, gebe ich Ihnen*
 136 *mal in die Hand, und mit so'm eleganten Blick, Dia, äh, am langen*
 137 *Arm dann in Richtung Licht halten, das muß heute genügen hier.*
 138 Mathias: *[Ach so, wir haben kein Overhead, sondern müssen nur]*
 139 S.(w.): *[Heute schaffen wir es eh nicht mehr.]*
 140 L.: *Ja, also das nächste Mal, schmeißen wir die dann in die Projektions-*
 141 *kiste rein, in den Diaprojektor, sehen wir es dann halt ein bißchen*
 142 *größer.*
 143 S.(w.): *[Wir haben noch ungefähr vier Minuten, Herr Pauly.]*
 144 L.: *Ehrlich?*
 145 S.(w.): *Das könnte etwas knapp werden.*
 146 L.: *Dann hol' ich auch nix mehr raus.*
 147 Harald: *[Einfach durchlesen und dann]*
 148 L.: *Dann machen Sie erst mal jetzt Ihre Textinformation und dann (.) ge-*
 149 *nau, das reicht ja gar nicht mehr zum*
 150 ((10 Sek. Gemurmel))
 151 L.: *Wann ist Schluß? Zehn nach?*
 152 S.(m.): *Ja.*
 153 ((5 Sek. Gemurmel))
 154 L.: *Aber die Gruppen, haben die sich ein bißchen abgesprochen, was sie*
 155 *jetzt schwerpunktmäßig machen, arbeitsteilig sag' ich mal, denk' ich.*

156 ((Drei Minuten Gemurmel, in denen die Schüler sich bis zum Ende
157 der Stunde in den Arbeitsgruppen darüber verständigen, wer welches
158 Dia präsentiert.))

C. Der thematische Einstieg

Der Nationalsozialismus und Holocaust zwischen den Generationen

In den ersten Passagen des Transkriptausschnitts, die in der Folge eingehender interpretiert werden sollen (vgl. 1-31),¹ fällt die unterschiedliche Perspektive des Lehrers und der Schüler auf den Gegenstand auf. Nachdem die Schüler auf die Frage des Lehrers weder Rückfragen noch Ergänzungen zum bislang behandelten Thema äußern, wechselt der Lehrer durch die Formulierung „dann würde ich vorschlagen“ (2) zu einem didaktisch veränderten Zugang zum gleichen Thema. Im Gegensatz zur „Orientierung“ (4) verschaffenden „kurze(n) Zwischenbetrachtung“ (3f.) soll es nun anhand der Durcharbeitung von „Beispiele(n)“ (5) vertieft werden. Auf die Ankündigung des Lehrers, daß die Behandlung des Themas fortgesetzt wird, reagiert der Schüler Mathias mit einer Frage, die den Zeitumfang der Beschäftigung mit der NS-Geschichte fokussiert (vgl. 7ff.). Der Schüler unterbricht den Lehrer und schließt mit seiner Frage nicht inhaltlich am Thema der Stunde an, sondern wechselt die Perspektive zugunsten einer formalorganisatorischen Überlegung, die sich auf die gesamte Unterrichtsplanung des Halbjahres bezieht. Er fragt nach dem Ende der Unterrichtseinheit und interessiert sich bereits für das folgende Thema. Der aktuelle Unterrichtsgegenstand „Nationalsozialistische Konzentrationslager“ wird eingereiht in die Abfolge der verschiedenen Themen des Lehrplans und erhält in der Aussage des Schülers den Status eines gewöhnlichen Unterrichtsstoffs.

Die Antwort des Lehrers, daß der NS-Staat das ganze Halbjahr behandelt werde, wird durch zwei Zwischenrufe kommentiert, die auf Anstrengung und Überdruß verweisen. In den spontanen Äußerungen „Puuhh!“ und „Uhuu!“ (11f.) nehmen beide Schülerinnen Abstand vom Thema und bringen ihren Unmut über die offensichtlich als zu lang empfundene Beschäftigung mit der NS-Geschichte zum Ausdruck. Während sich die distanzierte Haltung hier noch unmittelbar und emotional äußert, bringt der folgende Kommentar die Distanz sprachlich durch die Wortschöpfung „NS Traumatik!“ (14) auf den Begriff. Zwar handelt es sich bei

¹ Die Zeilennumerierung bezieht sich im Folgenden auf den in Abschnitt B dokumentierten Transkriptausschnitt aus C-06.

dem Wort „Traumatik“ nicht um eine feststehende Formulierung, gleichwohl beinhaltet sein Wortstamm den Begriff ‚Trauma‘. Als Trauma bezeichnet man alltagssprachlich diejenigen Ereignisse, die im Leben eines Menschen psychische Spuren hinterlassen haben und sein Leben und Erleben bis in die Gegenwart hinein bestimmen. Ein Trauma verschließt die Vergangenheit in der Gegenwart als etwas, das als unfreiwillige Erinnerung immer wieder zurückkehrt und nicht vergessen werden kann. Zunächst markiert der Begriff eine individualpsychologische Kategorie, die aber im Kontext öffentlicher Debatten über den Umgang und die Verarbeitung des Nationalsozialismus und Holocaust auch zur Beschreibung kollektiver Prozesse verwendet wird. Erwartet wird der Begriff mit Bezug auf die Opfer der Verbrechen und deren Nachkommen, in dieser Sequenz wird er jedoch auf die Nachkommen der Täter ausgedehnt. In der Rede vom „kollektiven Trauma“ der Deutschen schließt der Begriff auch die Tätergesellschaft ein, deren Erfahrungen von Schuld und Scham gleichfalls als traumatisch bezeichnet werden (vgl. Assmann/Frevert 1999, S. 112).

Die Schülerin greift mit ihrer Wortwahl auf den öffentlichen Diskurs über die Beschäftigung mit der NS-Geschichte zurück und bezieht sich auf die besondere Bedeutung, die dem Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in der Bundesrepublik zugeschrieben wird. Die Ereignisse von 1933-45 erhalten in ihrer Aussage den Status eines gesellschaftlich bis heute virulenten und un abgeschlossenen Problems. Zugleich verweist die Verwendung des Begriffs „NS Traumatik“ auf eine reflexive Distanzierung zum Thema. Der Umgang mit der deutschen Vergangenheit wird durch den Begriff ‚Traumatik‘ pathologisiert. Wem schreibt die Schülerin in diesem Kontext eine Pathologie zu? Sie spricht weder von *meiner*, noch von *unserer* „NS-Traumatik!“, sondern sie thematisiert *die* „NS-Traumatik!“ und weist sie damit anderen zu. Es ist nicht ihre „Traumatik“, sondern eben „die NS Traumatik!“ der Erwachsenen – in diesem Kontext allererst die des Lehrers – in die sie selbst nicht verwickelt ist. Die kurze Bemerkung ist jedoch keine explizite Kritik an der Pathologie der anderen, sondern bleibt als entwertende Zuschreibung stehen und erhält dadurch einen ironischen Unterton. Die verschiedenen Distanzierungen der Schüler, sei es in Form der Nachfrage des Schülers nach der Länge der Unterrichtseinheit, der spontanen Äußerung „Puuh!“ und „Uhu!“ oder der bestimmteren Aussage „NS Traumatik!“ läßt sich als unterschwellige Ablehnung des Themas deuten, die unter den Bedingungen schulischen Lernens explizit nur schwer vertreten werden könnte.

Angesichts der distanzierten und relativ gleichgültigen Behandlung des moralisch eindeutig belegten Unterrichtsgegenstandes versucht der Lehrer in einer Mischung aus Wohlwollen und Resignation, die in der Formulierung „Ach, Mathias“ (15) zum Ausdruck kommt, die Schüler davon zu überzeugen, daß die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust durch die Behandlung im Unterricht keinesfalls abgeschlossen sein wird und auch nicht abgeschlossen werden kann. Er verweist darauf, daß die Schüler die ganze Dimension des Themas trotz der zeitlich langen Beschäftigung von einem ganzen Schulhalbjahr nur frag-

mentarisch in „Einzelelemente(n), Schwerpunkte(n)“ und „bestimmte(n) Themenbereiche(n)“ (17f.) kennenlernen werden. Lediglich Teile des gesamten Ausmaßes der Verbrechen lassen sich im Rahmen des Unterrichts vermitteln, während die Beschäftigung mit dem nicht zu vermittelnden „Rest“ dem freiwilligen Engagement der Schüler überantwortet wird („ja, den Rest, bei Interesse macht jeder selbst“, 18f.). Obwohl die Thematisierung der *restlichen* NS-Geschichte das schulische Pflichtprogramm übersteigt und deshalb in ein allgemeines Bildungsangebot überführt wird, macht der Lehrer durch den Verweis auf die im Unterricht nicht behandelbaren Aspekte des Themas deutlich, welche Wichtigkeit und Präsenz er der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in der Öffentlichkeit zuschreibt.

Überraschenderweise wechselt der Lehrer in der Folge von einem Duktus, der die Bedeutsamkeit des Themas betont, zu einem Sprachgebrauch, der den Gegenstand veralltäglicht. Diese Umstellung zeigt sich sowohl in dem un abgeschlossenen Satz „Oder Sie sind gerade in so einem, äh, ...“ (19)² als auch in der Formulierung „in der Nähe von München irgendwo mal gerade zugange sind ...“ (21f.). Die Formulierungen „gerade“ bzw. „gerade mal“ finden gewöhnlich Verwendung, um die beiläufige Anwesenheit an einem Ort zu beschreiben, der es nahe legt, bestimmte Möglichkeiten wahrzunehmen. Denkbar wären beispielsweise Verwendungsweisen wie: ‚Wenn Du gerade im Supermarkt bist, dann bring doch auch die Zeitung mit‘ oder: ‚Wenn Du gerade mal in der Nähe bist, dann besuch mich doch‘. Daß man sich jedoch beiläufig in einem ehemaligen KZ befindet, scheint hingegen ebenso unwahrscheinlich, wie der Umstand, daß man mit München selbstverständlich einen Besuch im KZ Dachau verbindet. Genau diese Selbstverständlichkeit wird in dieser Sequenz jedoch in Anspruch genommen. Während sich in den Worten des Lehrers auf der einen Seite die öffentlich kommunizierte Erinnerungspflicht an die Verbrechen und seine Opfer verdichtet, ist auf der anderen Seite nicht zu übersehen, daß die betont lockere Formulierung des Lehrers einem Besuch im KZ Dachau seine Ernsthaftigkeit nehmen. Die eigentümliche Differenz zwischen der Hervorhebung des Themas und seiner sprachlichen Verharmlosung setzt sich auch in den folgenden Sequenzen fort. Angesichts der Schülerkommentare, die auf einen Abschluß des Themas drängen, scheint es dem Lehrer ein Anliegen zu sein, die Schüler darauf hinzuweisen, daß sie auch außerhalb der Schule mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust rechnen müssen. Dem Unterricht wird eine vorbereitende Funktion für die Begegnung mit dem Thema in der Öffentlichkeit zugeschrieben. Die Schüler sollen auf ihre Rolle als Staatsbürger vorbereitet werden. Im besten Fall sind sie nach dem Unterricht „zumindest dann soweit“ (20f.), die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte nicht mehr als Pflichtprogramm zu begreifen, sondern aus freien Stücken anzuerkennen, daß es sich hier um einen selbstverständlichen Bildungsinhalt der deut-

² Auch wenn der Satz un abgeschlossenen bleibt, läßt er sich vor dem Hintergrund des Kontextes paraphrasierend wie folgt beenden ‚Oder Sie sind gerade in so einem Konzentrationslager‘.

schen Geschichte handelt, dem auch sie sich stellen müssen. Im Dialog mit sich selbst und nicht durch eine fremdbestimmte Entscheidung sollen die Schüler sagen können: „jetzt gönne ich mir mal drei Stunden Zeit . . . dann fahre ich mal Dachau an“ (22ff.). Die Formulierung „gönnen“ wirkt in Bezug auf einen Besuch im KZ Dachau zwar unpassend und verharmlosend, verweist aber zugleich auf den freiwilligen Charakter der Entscheidung. Gemeinhin gönnt man sich etwas ‚angenehmes‘, beispielsweise ein gutes Essen, Urlaub oder Bildung, wie zum Beispiel einen Besuch im Theater. Ein solches Bildungserlebnis wird in dieser Sequenz offensichtlich mit einem Besuch im ehemaligen KZ Dachau verbunden. Vor allem im bewußt erlebten Zustand der Freiheit hat man die Möglichkeit, sich aus eigener Entscheidung das zu gönnen, was man möchte. In ihrer jetzigen Verfassung, so könnte man paraphrasieren, sind die Schüler noch nicht im Stande, den Wert einer solchen Bildungsreise zu erkennen. Erst nach Abschluß der Schule erlangen die Schüler den Status eines erwachsenen Staatsbürgers, der die Erwartung an einen freiwilligen Umgang mit der deutschen Geschichte einzusehen und zu erfüllen vermag.

Im Unterschied zur distanzierten Haltung der Schüler zeichnet sich der Beitrag des Lehrers durch ein sprachlich zwar unangemessen wirkendes dennoch aber engagiertes Plädoyer für eine Beschäftigung mit dem Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ aus.³ Es fällt auf, daß der Lehrer auf die provozierenden Schülerkommentare nicht ausdrücklich eingeht. Obwohl vor allem im Kommentar „Die NS Traumatik!“ deutlich wird, daß auf Seiten der Schüler sowohl Wissen über die gesellschaftliche Bedeutung vorhanden ist als auch Ablehnung und Überdruß geäußert wird, greift der Lehrer hierauf nicht zurück. Er nutzt weder die Möglichkeit, das Wissen oder das Unbehagen der Schüler zum Gegenstand der Diskussion zu machen und unterschiedliche Sichtweisen auf den Umgang mit der NS-Geschichte zuzulassen. Noch sucht er durch eine ausdrückliche Belehrung die unmittelbare Konfrontation mit den Schülern. Vielmehr nivelliert der Lehrer durch die sprachlich lockeren Formulierungen die Distanz zu den Schülern und kaschiert dadurch die bestehende Generations- und Rollenasymmetrie. Nicht explizit und moralisierend, sondern beiläufig versucht er die Schüler von der Wichtigkeit des Themas zu überzeugen. Dies hat zur Folge, daß er der Differenz die Spannung nimmt und dabei zugleich selbst ironisch-distanziert über das Thema zu reden beginnt. Ähnlich wie der Lehrer, der durch seine veralltäglichen Sprachgebrauch dem Thema seine besondere Bedeutung nimmt und so einem potentiell-

³ Berücksichtigt werden muß zudem, daß die normativ-gesellschaftliche Erwartung an einen angemessenen Umgang mit der NS-Geschichte auch durch die Anwesenheit der wissenschaftlichen Beobachter in das Interaktionssystem Unterricht hineinkopiert wird. Vorausgesetzt, man nimmt für die Wissenschaft in Anspruch, daß sie das gesellschaftlich konfirmierte und sozial validierte Wissen über einen angemessenen Umgang mit der NS-Geschichte idealtypisch repräsentiert. Die reziproke Beobachtung zwischen den im Unterricht Anwesenden – in diesem Fall vor allem zwischen den Wissenschaftlern und dem Lehrer – läßt daher vermuten, daß sich die durch den Lehrer formulierten normative Erwartungen an die Schüler durch die Anwesenheit der Wissenschaftler verstärkt haben könnten, da mit ihnen ein bewertendes Moment für den Lehrer in den Unterricht eintritt.

len Konflikt auszuweichen scheint, verstärken auch die Schüler ihren Protest gegen die weitere Beschäftigung mit dem Thema nicht. Die unterschiedliche Problemwahrnehmung und Resonanzbereitschaft, die der Unterrichtsinhalt beim Lehrer und bei den Schülern hervorruft, wird weder reflexiv zum Gegenstand der Kommunikation gemacht noch münden sie in einen offenen Konflikt. Vielmehr findet der Umgang mit dieser Differenz eine Form, die den reibungslosen Verlauf des Unterrichts ermöglicht. Ganz im Sinne der Rollenverteilung des Unterrichts übernimmt der Lehrer seine aktive Rolle und leitet in lockerem Ton zum Gegenstand des Unterrichts über, ohne dabei gänzlich darauf verzichten zu müssen, die Wichtigkeit des Themas wenigstens beiläufig zu erwähnen.

Richtet man den Blick auf das Verhältnis von Gegenstand und dem Ort seiner Vermittlung, d. h. von Nationalsozialismus und Holocaust auf der einen und Schule und Unterricht auf der anderen Seite, so läßt sich der beiderseits distanzierte und zugleich konfliktfreie Umgang mit den unterschiedlichen Sichtweisen als spezifische Formbildung jener Generationendifferenz beschreiben, die der Organisation Schule strukturell eingeschrieben ist (vgl. oben S. 18ff.).⁴ Begreift man die Organisation Schule als institutionalisierten Ort des Generationenverhältnisses zwischen alter und junger Generation, in der der Lehrer die Normen und Werte der Erwachsenengeneration symbolisch repräsentiert, so steht er vor der Aufgabe, den heranwachsenden Schülern die mit Deutungsmacht ausgestatteten Wirklichkeitsinterpretationen zu vermitteln. Im Bereich der Schule ist es den Schülern angesichts der Anwesenheitspflicht und des Bewertungsmonopols des Lehrers kaum möglich, sich den durch den Lehrplan verordneten und durch den Lehrer vermittelten Themen zu entziehen. Wollen die Schüler ihrem Widerwillen trotzdem Ausdruck verleihen, ohne dabei in eine unmittelbare Bewertungssituation zu geraten, so scheint Ironie eine hierfür geeignete Form des subtilen Protests. Ein beiläufig geäußertes ironischer Kommentar zum Thema hat kaum genügend Gewicht, um die Schüler mit den üblichen organisatorischen Mitteln zu sanktionieren, so daß die ausdrückliche Bewertung der Schülerkommentare eine für die vorliegende Unterrichtssituation eher unangemessene Reaktion darstellen würde. Zugleich drängt die moralische Eindeutigkeit des Gegenstandes „Nationalsozialismus und Holocaust“ den Lehrer aber auch dazu, sozial eher unerwünschte Schülerkommentare nicht unkommentiert stehen zu lassen. Da der Lehrer angesichts der lediglich vorsichtig geäußerten Kritik kaum auf die organisatorisch vorgesehenen Sanktionsmöglichkeiten zurückgreifen kann, bleibt ihm nur die Möglichkeit, den Kommentaren sprachlich geschickt zu begegnen, um sowohl dem Gegenstand gerecht zu werden als aber auch einen Konflikt mit den Schülern zu vermeiden. Der dem Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ durch seinen ambitionierten Erziehungsanspruch latent anhaftende Generationenkonflikt legt sich in dieser Sequenz auch auf die der Organisation Schule strukturell eingeschriebene Generationendifferenz. Die Differenzen zwischen Schülern und Lehrer oszillieren zu einer kom-

⁴Zur Bedeutung von Generationendifferenz in Schule und Unterricht vgl. Kramer/Helsper/Busse 2001.

munikativen Form zwischen subtilem Protest und moderatem Insistieren auf die Wichtigkeit des Themas, durch die die Unterrichtskommunikation letztendlich nicht gestört wird.

Das Unterrichten des Nicht-Unterrichtbaren

Über die Generationendifferenz hinaus erhält das Verhältnis von Gegenstand und dem Ort seiner Vermittlung in diesen einleitenden Passagen (vgl. 1-31) auch auf einer anderen Ebene Bedeutung. Deutlich werden in diesen Sequenzen auch die Schwierigkeiten, im Unterricht eine angemessenen Repräsentation des Themas zu finden. Signifikant treten diese Schwierigkeiten bereits im oben interpretierten Begriff des „Rests“ (18) hervor. Durch die Verwendung des Begriffs wird nicht nur die öffentliche Präsenz des Themas außerhalb der Schule und ein zeitlich-quantitatives Problem der schulischen Vermittlung der NS-Geschichte kommuniziert. Mit ihm werden zugleich auch Aussagen über die Qualität der schulischen Vermittlungsleistung gemacht. In Abgrenzung zum Unterricht wird dem ‚authentischen Ort‘ in Gestalt des ehemaligen KZ’s Dachau eine besondere Bedeutung für ein tiefer greifendes Verständnis des Nationalsozialismus und Holocaust zugeschrieben. Während der Unterricht das Thema nur fragmentarisch in „Einzelelementen“ (17) zu vermitteln vermag, ermöglicht der Besuch eines ehemaligen KZ’s über die bloßen Fakten der NS-Zeit hinaus, „hautnah ... diese Bedrücktheiten ... dieses KZ System(s)“ (27f.) zu erleben.⁵ Sowohl die Formulierung „hautnahes Erleben“ als auch der Begriff der „Bedrücktheit“ betonen die sprachlich nicht zu vermittelnden affektiven Dimensionen des Schreckens, die nur am ‚authentischen Ort‘ des Verbrechens erfahrbar zu werden scheinen. Sie stellen eine notwendige Ergänzung zum lediglich kognitiv vermittelten Schulwissen dar. Aus der Perspektive des Unterrichts bleiben diese Dimensionen hingegen der nicht zu integrierende „Rest“⁶ des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“.

Bereits die Charakterisierung des Unterrichts als ein Ort, an dem sich lediglich „Einzelelemente“, „Schwerpunkte“ und „bestimmte Themenbereiche“ von Nationalsozialismus und Holocaust vermitteln lassen, macht deutlich, daß der Lehrer Schule und Unterricht als defizitären Repräsentationsort des Themas ausweist. Der öffentlichen Erwartung an eine angemessene Thematisierung der NS-Geschichte entsprechend differenziert der Lehrer zwischen einem rein kognitiv-wissenschaftlichen und einem affektiv-moralischen Zugang (vgl. oben S. 11ff.),

⁵ Gleichwohl der Lehrer den ‚authentischen Ort‘ in seiner Wirkung relativiert und betont, daß es sich lediglich um ein Museum, also nicht um die „Wirklichkeit“ (27) handele, bleibt die Differenz zwischen ‚authentischem Ort‘ und der Schule durch die zweifache Betonung des „hautnahen Erlebens“ einmal vor und einmal nach der Relativierung für ihn offensichtlich bestehen.

⁶ Als „Rest“ bezeichnet man gemeinhin eine Menge, die zwar zu einem größeren Ganzen gehört, aus bestimmten Gründen aber nur noch schwer zu integrieren ist und deshalb oft ausgesondert werden muß. Unabhängig von seinem Wert zeichnet sich ein „Rest“ dadurch aus, daß er aufgrund seiner spezifischen Form und Zusammensetzung nicht oder nicht mehr in das Ordnungsgefüge des größeren Ganzen paßt, obwohl er diesem noch zugeordnet werden kann.

wobei Schule und Unterricht dem ersten und der ‚authentische Ort‘ dem zweiten Zugang zugeordnet werden.

Mit dieser Unterscheidung konfirmiert der Lehrer zwar den öffentlichen Diskurs und verweist auf die basalen Schwierigkeiten der Repräsentation des Gegenstandes. Zugleich scheint sich diese Erkenntnis aber auch an der Anforderung zu reiben, das Thema am Ort Schule vermitteln zu müssen, wenn mit der Unterscheidung zwischen ‚authentischem Ort‘ und der Organisation Schule die Grenzen einer unterrichtlichen Vermittlung des Themas abgesteckt werden. Die an dieser Stelle vom Lehrer nicht weiter begründete These von den Grenzen des Unterrichts – von der gleichwohl angenommen werden kann, daß sie auf eigenen Lehrerfahrungen beruht – findet aus einer schultheoretischen Perspektive eine Erklärung. Begreift man Unterricht, wie oben (vgl. S. 18ff.) dargelegt, als ein Interaktionssystem, das ausschließlich an die Vermittlung kognitiven Wissens gebunden ist, erscheint vor allem der Einschluß affektiv-moralischer Dimensionen der NS-Verbrechen problematisch. Ein solcher Zugang zum Thema verweist auf Formen der Darstellung, die sich nicht in die Strukturlogik des Unterrichts einordnen lassen. Das unbegreifliche Ausmaß der nationalsozialistischen Verbrechen und ihre affektiv-moralischen Dimensionen entziehen sich einem rein wissensorientierten Zugriff. Sie lassen sich nicht in vermittelbare Lerninhalte, d. h. in kodifiziertes und eingrenzbare Wissen umwandeln und können daher nicht in den spezialisierten Kommunikationsmodus einer Frage-Antwort-Schematik des Interaktionssystems Unterricht integriert werden. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, daß sowohl im öffentlichen Diskurs als auch pädagogisch-programmatisch die Erwartung an affektiv-moralische Zugänge zum Thema kommuniziert werden, die letztlich – wie die Beschreibung des Lehrers zeigt – zu einer defizitären Beurteilung der unterrichtlichen Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust führen. Unter den spezifischen Bedingungen schulischen Lernens erhält das bereits skizzierte Darstellungsproblem (vgl. oben S. 12ff.) eine besondere Form, die sich als Paradox des *Unterrichtens des Nicht-Unterrichtbaren* reformulieren läßt.

Wie geht das Interaktionssystem Unterricht im vorliegenden Fall mit diesem Paradox um? Zunächst werden die affektiv-moralischen Dimensionen von Seiten des Lehrers sowohl räumlich in Form des Verweises auf den ‚authentischen Ort‘ als auch sozial durch die Referenz auf die Eigenverantwortlichkeit der Schüler aus dem Verantwortungsbereich des Unterrichts ausgegliedert. Die klare Grenze, die der Lehrer für die schulische Auseinandersetzung mit den affektiven Dimensionen des Themas ‚Nationalsozialismus und Holocaust‘ zieht, verschwimmt jedoch, als er dazu übergeht, den Arbeitsauftrag für die folgende Stunde an die Schüler zu erteilen. Während er zunächst die Möglichkeit authentischer, ‚hautnaher‘ Erfahrungen im Unterricht ausschließt, versucht er diese sogleich wieder in den schulischen Kontext einzuschließen. Er fordert die Schüler dazu auf, „das, was da passiert ist, in einem KZ“ (30f.) zu erarbeiten. Auf der einen Seite läßt der Unterricht die Thematisierung der affektiven Dimensionen nicht zu, auf der anderen Seite wird von einer angemessenen Beschäftigung mit dem Thema ein solcher Zugang

öffentlich wie pädagogisch-programmatisch erwartet. Die widersprüchliche Formulierung des Lehrers läßt sich als paradoxer Versuch beschreiben, das eigentlich *Nicht-Unterrichtbare zu Unterrichten* und den Einschluß des Ausgeschlossenen doch zu bewerkstelligen, um nicht zuletzt den diskursiv vorhandenen Erwartungen an eine angemessene Thematisierung gerecht zu werden. Das Bemühen, den Modus des Erlebens und damit Affektivität in den Unterricht zu integrieren, führt schließlich zu einer spezifischen Form der Vermittlung des Gegenstandes. Während hautnahes Erleben auf Unmittelbarkeit, also auf ‚authentische‘ Emotionalität verweist, wie beispielsweise weinen oder andere Formen des moralischen Impulses, schafft eine „Erarbeitung“ dessen, was im KZ Dachau „passiert ist“, Distanz und referiert auf eine sprachlich vermittelte und kontrollierte Emotionalität, wie beispielsweise das Reden über Betroffenheit, Trauer oder Entrüstung. Der Einschluß der affektiven Dimensionen in den Unterricht vollzieht sich durch *ihre kognitive Überformung*. Die Umstellung des Modus von „Erleben“ auf „Erarbeiten“ nimmt den moralisch-affektiven Dimensionen ihren unmittelbaren und authentischen Charakter und überführt sie in eine *vermittelte* und im Unterricht kommunizierbare Form. Diese vermittelte Affektivität bildet die Synthese der Spannung zwischen einer Authentizität in Anspruch nehmenden und einer Authentizität ausschließenden Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust. Sie ermöglicht es, dem öffentlich kommunizierten Anspruch nachzukommen und gleichzeitig den Modus des Unterrichts nicht zu verlassen.

Die Schwierigkeit, den anspruchsvollen Erwartungen des pädagogischen Programms gerecht zu werden, läßt sich vor dem Hintergrund der spezifischen sozialen Situation im Unterrichts nochmals verdeutlichen. Soll dem Programm zufolge immer auch die ‚ganze‘ Person, seine emotionale Integrität und Autonomie einbezogen werden, so stützen sich schulische Interaktionsmuster auf spezifische Funktionsrollen (vgl. Helsper 1996; Luhmann 1986, S. 98ff.). Im Unterricht können sowohl Schüler als auch Lehrer dieser personalen und in gewisser Weise intim-schambesetzten Aneignungserwartung kaum gerecht werden. Angesichts des Grauens z. B. zu weinen, in Wut auszubrechen oder einfach nur zu verstummen, sind zwar dem Gegenstand angemessene Aneignungsformen, die jedoch für den sozialen Ort Unterricht erstens kaum vorstellbar und zweitens nur schwer aufzufangen wären.

Im weiteren Unterrichtsverlauf setzt sich die kognitive Überformung Themas fort (vgl. 31-67). Nachdem der Lehrer das Thema durch einen Monolog eingeführt hat, öffnet er die Unterrichtssituation und fordert die Schüler mit der Frage „Ja, was ist das überhaupt, KZ der ersten Stunde?“ (33f.) dazu auf, sich allgemein Gedanken über den Gegenstand des Unterrichts zu machen. Die offene und auf eine freie Rede der Schüler abzielende Frage referiert sowohl auf Vorwissen als aber auch auf die Phantasie der Schüler, nicht aber auf bereits im Unterricht behandeltes Wissen. Ihre Unbestimmtheit läßt unterschiedlich Antworten zu. Erwartbar sind Schätzungen über die Größe und die Ausstattung eines solchen Lagers. Aber auch Phantasien über das Morden und Foltern, moralische Stellungnahmen oder

sogar unmittelbare Entrüstung und Wut über die dort geschehenen Verbrechen sind mögliche Antworten. In jedem Fall werden mit der Frage heterogene Schülerbeiträge möglich, die ein Integrationsproblem für die Struktur Unterricht darstellen könnten, da sie kommunikativ kaum zu kontrollieren sind. Vor allem dann nicht, wenn man in Rechnung stellt, daß die Unterrichtsstunde kurz vor ihrem Ende steht und der Lehrer die Vorbereitung der Diapräsentation der kommenden Doppelstunde noch bewerkstelligen muß. In zwei Anläufen versucht der Lehrer die Frage zu vereindeutigen. Die erste Frage beendet er nicht (vgl. 34). Vor dem Hintergrund des Kontextes, in dem sie gestellt wird, läßt sie sich aber paraphrasierend wie folgt vervollständigt: ‚Äh, wer kennt denn hier diese ganzen, äh, Konzentrationslager‘. Die zuvor noch offen gestellte Frage wird damit durch eine ersetzt, deren Antworten für den Lehrer erwartbarer und sogar kontrollierbar werden. Es geht nicht mehr um Vermutungen darüber, was ein ‚KZ der ersten Stunde‘ sei. Es handelt sich nun um eine Frage, die sich in einfachster Form durch ein zustimmendes oder ausbleibendes Handzeichen (kenne ich/kenne ich nicht) beantwortet läßt. Der Begriff ‚kennen‘ schließt jedoch nicht vollständig aus, daß die Schüler auch bei dieser Frage ins erzählen kommen könnten, da nicht genau bestimmt wurde, *was* gekannt werden soll. Bezieht sich die Frage auf die Größe, den Standort, die Entstehungszeit, den Namen des KZ’s oder etwa wieder darauf, etwas bestimmteres über das Geschehen und die Verbrechen in einem KZ zu erzählen. Die auch hier mögliche Variabilität der Antworten wird schließlich durch eine noch konkretere Frage endgültig ausgeschlossen. Der Lehrer fragt nun ‚andersrum‘ (35). Er schließt jede Möglichkeit des Erzählens aus und fragt die Schüler ‚mal nach Namen von KZ’s‘ (ebd.), die sie möglicherweise ‚aus dem Hörensagen‘ (36) kennen.⁷ Während die erste Frage in ihrer Unbestimmtheit das Unterrichtsgeschehen öffnet, wird dieses, noch bevor die Schüler antworten, durch eine bestimmtere Frage wieder geschlossen.

Das Thema ‚Nationalsozialistische Konzentrationslager‘ wird damit auf den gewöhnlichen Unterrichtsmodus von Frage und Antwort reduziert. Nachdem sich eine Schülerin nochmals versichert, ob die KZ’s tatsächlich nur ‚vom Namen‘ (37) her benannt werden sollen, beginnt die für alle bekannte Situation des Frage/Antwortspiels, das den Modus des Unterrichts beispielhaft konfirmiert. Lehrer und Schüler lassen sich geradezu bereitwillig auf die Anforderungen des Unterrichts ein und füllen ihre komplementären Rollen idealtypisch aus: Der Lehrer fragt. Die Schüler antworten. Das zu wissende Wissen über KZ’s wird minimalisiert und auf das Symbol der NS-Verbrechen reduziert: Auschwitz. ‚Auschwitz kennt man‘ (40). Das läßt sich der Lehrer auch durch Handzeichen bestätigen. ‚Wer kennt denn Auschwitz? Mal die Hand hoch! (--). Fast alle. Alle! Auschwitz kennt man‘ (40f.). *Alle* kennen also Auschwitz. Die dem Thema eingeschriebene Komplexität wird in eine eindeutige und kodifizierte Formel gebracht. Für einen

⁷ Vom ‚Hörensagen‘ kennt man Dinge meist nur oberflächlich, so daß detaillierteres Wissen bei den Schülern förmlich ausgeschlossen wird.

Moment wird von Seiten des Lehrers Konsens zwischen den Anwesenden unterstellt. Vermittlung und Aneignung fallen in eins und der Lernerfolg ist komplett. Es scheint, als habe man sich darauf verständigt, das Thema jenseits seiner entsetzlichen Ausmaße in einer für alle bekannten Art und Weise zu behandeln. In der Bestätigung, daß alle Auschwitz kennen, vergewissert sich das Interaktionssystem einer Semantik, die ein distanzierendes, kategorisierendes Reden über das Grauen ermöglicht, ohne es explizit thematisieren zu müssen. Als Varianten dieser Selbstvergewisserung schließen sich Bergen Belsen und Buchenwald an.⁸

Betrachtet man die gesamte Sequenz nochmals im Überblick, so wird die sukzessive kognitive Überformung der affektiv-moralischen Dimensionen des Themas auf zwei Ebenen deutlich. (a) Während der Lehrer bezüglich des KZ's Dachau zu Beginn noch den Modus des „hautnahen Erlebens“ benennt, wird dieser in der Folge in den Modus des „Erarbeitens“ und damit in eine vermittelte Authentizität und Affektivität transformiert. (b) Nachdem die Schüler zunächst durch eine offene Frage in die Unterrichtskommunikation integriert werden sollen, werden durch die folgenden Fragen die Antwortmöglichkeiten soweit verengt, bis schließlich nur noch der Name Auschwitz übrigbleibt. Das Thema wird in einen vermittelbaren Lerninhalt, in Stoff, transformiert und erhält schließlich eine auf die Struktur Unterricht abgestimmte Form.

D. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Dia-Präsentation

Im Anschluß an den thematischen Einstieg in das Thema „Nationalsozialistische Konzentrationslager“ und das Wechselspiel von Frage und Antwort zwischen Schülern und Lehrern fährt dieser schließlich damit fort, das Material zur Diapäsentation zu verteilen und den Arbeitsauftrag zu erteilen (vgl. 69-154).

Im Rahmen der folgenden Interpretation soll zunächst der Status und die Vermittlungsabsichten des eingesetzten Unterrichtsmaterials vorgestellt werden. Anschließend soll anhand des Arbeitsauftrages des Lehrers gezeigt werden, wie das Material im Unterricht eingesetzt wird und welche Aneignungsmöglichkeiten sich hierdurch für die Schüler ergeben.

Das Material

Die im Rahmen der Präsentation verwendete Diareihe wurde bereits 1976 vom „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ als Unterrichtsmaterial zum Thema herausgegeben. Neben den vierundzwanzig Dias über die Entstehung des KZ's, den Aufbau und die Organisation, die Lagerrealität sowie die Befreiung

⁸ Dieser Unterrichtsmodus setzt sich in den unmittelbar anschließenden, hier aber nicht ausführlich interpretierten Sequenzen noch eine Weile fort (vgl. 48-67).

der Häftlinge am Ende des Zweiten Weltkrieges, beinhaltet das Material auch ein Lehrerbeiheft mit einem einführenden Teil über die Zielsetzungen, die Konzeption und die Einsatzmöglichkeiten der Diareihe. Zudem gibt es erläuternde Texte zu den jeweiligen Dias.

Zeitgeschichtlich fällt die Entstehung dieses Unterrichtsmaterials in eine Phase, in der die bis dahin gültige Form der Beschäftigung mit der NS-Geschichte an deutschen Schulen vor dem Hintergrund der umfassenden Curriculumrevision Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre kritisiert und nachhaltig verändert wurde. Inspiriert durch die kulturell-gesellschaftliche Umbruchsphase und die gesellschaftskritischen Positionen der sogenannten 68er-Generation, stellte die Geschichtsdidaktik ihr bisheriges Programm von einer reinen Stoffbezogenheit auf Lernzielorientierung um und etablierte den Gesichtsunterricht vor allem auch über die NS-Zeit als politischen, gesellschafts- und ideologiekritischen Unterricht (vgl. Ehmann 2000; Kuss 1995; Kuhn 1982). Der curriculare Anspruch auf Effizienz, Überprüfbarkeit und Transparenz von Lernzielen und Lernprozessen wurde von der Geschichtsdidaktik ebenso aufgegriffen wie die gesellschaftspolitische Forderung, sowohl Lerninhalte als auch Lernziele unmittelbar an Leitvorstellungen zu knüpfen, wie beispielsweise individuelle und gesamtgesellschaftliche Emanzipation. Ein Blick auf die Zielsetzungen des Unterrichtskonzepts zeigt, daß es sich hier um eine Pionierarbeit der bis heute gültigen pädagogisch-programmatischen Überlegungen einer Holocaust-Erziehung handelt (vgl. oben S. 15ff.). Neben der Vermittlung von historischen Fakten will das Konzept auch an „das politische Verantwortungsbewußtsein der Schüler“ appellieren und „mit dem Bezug auf aktuelles Geschehen ... das Bewußtsein der Schüler für die demokratischen Grundwerte, die Menschenrechte, für Völkerverständigung und Entspannung schärfen“ (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1976, S. 3). Um die Adressaten zu erreichen, sollen auch die affektiv-moralischen Dimensionen des Themas didaktisch eingesetzt werden. So biete beispielsweise das „niedrige Alter der SS-Wachmannschaft ... die Gelegenheit zur persönlichen Betroffenheit der Schüler sowie zur Diskussion, wer heute in aller Welt sich aktiv an Unterdrückung und Folter beteiligt“ (ebd.). In diesem Kontext sei es schließlich von Seiten des Lehrers möglich, auf Organisationen, wie beispielsweise *amnesty international* hinzuweisen, die sich „um die Wahrung der Menschenrechte bemühen“ (ebd.). Die Ablehnung und Verurteilung der verbrecherischen und menschenverachtenden Dimensionen des Nationalsozialismus soll – so unterlegt es das Konzept – nicht nur durch rationale Einsicht erfolgen. Vor allem wird mit dem Verweis auf die Erzeugung von „persönlicher Betroffenheit“ auch unmittelbar an die moralischen Gefühle der Schüler appelliert. Erschrecken und Entrüstung über die Taten vor allem der damals jungen SS-Angehörigen sollen die Schüler in ihrer ethischen Einstellung festigen. Gleichzeitig sollen ihnen für das neu gewonnene moralische Bewußtsein Handlungsoptionen aufgezeigt werden, wo und in welcher Form es möglich ist, sich gegen Ungerechtigkeit und Unterdrückung zu engagieren. Deutlich erkennbar wird an diesem Konzept, wie die gesellschaftliche Erwartungshal-

tung, aus der NS-Geschichte sei für die Gegenwart und Zukunft zu lernen, eine spezifische pädagogisch-programmatische Form annimmt und in konkrete Lernziele und didaktische Hinweise transformiert wird.

Richtet man den Blick auf das für Unterrichtsmaterial durchaus beträchtliche Alter von sechsundzwanzig Jahren, so fällt auf, dass die Herstellung des Materials noch vor der Ausstrahlung der amerikanischen Serie „Holocaust“ liegt. Die Ausstrahlung der Serie gilt in der einschlägigen Literatur über die bundesrepublikanische Vergangenheitsbewältigung als Auslöser für eine geschichtspolitische Wende, die nicht nur eine intensiverer öffentliche Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik in Gang brachte, sondern auch für eine bis dahin nicht bekannte mediale Präsenz von Bildern über das Grauen in der Öffentlichkeit sorgte (vgl. Keilbach 1999; Levy/Sznaider 2001, S. 132ff.). Vor allem in der politischen Bildung galt das Medienereignis „Holocaust“ als Chance für die historische Aufklärung und wurde dementsprechend als Medium der Vermittlung für den Schulunterricht empfohlen (vgl. Keilbach 1999). Aus seinem Entstehungskontext heraus lässt sich das Unterrichtsmaterial als innovativer Beitrag begreifen, über die bisher nur wenig bekannten Bilder eine neue Form der Auseinandersetzung in Schule und Unterricht zu etablieren. Die Diaserie konstruiert als Adressat den noch unkundigen Schüler, dem Bilder über die Folgen von Nationalsozialismus und Holocaust, d. h. über Tod und Vernichtung, kaum bekannt sein dürften. Die heute selbstverständliche mediale Präsenz dieser Bilder sowie die Bedeutung der NS-Geschichte im öffentlichen Diskurs lässt jedoch vermuten, dass Schülern des Jahres 2001 bereits in Kenntnis solcher Bilder und mit Vorwissen über deren geläufige Lesarten dem Thema im Unterricht begegnen.

Die Verfasser des Begleitheftes schlagen verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Materials vor. Neben einer konventionellen Diavorführung in der vorliegenden Fassung wird alternierend empfohlen, dass der Lehrer sowohl die Auswahl der Bilder als auch deren Reihenfolge zu Gunsten des Lernniveaus der Klasse oder besonderer Lehr- und Lernziele individuell bestimmen könne. Auch eine Interpretation einzelner Bilder durch Schüler beziehungsweise Schülergruppen wird als Variante zur gewöhnlichen Diapräsentation durch den Lehrer vorgeschlagen. Bezüglich der erläuternden Texte zu den Dias wird betont, dass diese lediglich zur Vorbereitung des Lehrers und nicht dem Vorlesen beim Betrachten der Bilder dienen sollen (vgl. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1976, S. 3).

Der Arbeitsauftrag

Bereits während der Vergabe des Materials fällt die äußerst pragmatische Vorgehensweise des Lehrers bei der Vorbereitung auf die Diapräsentation auf. Um den Vorbereitungsaufwand aufgrund der knappen Zeit möglichst gering zu gestalten, hat der Lehrer das Material bereits „ein bißchen sortiert“ (71). Vorgesehen ist, dass die Schüler sich in „vier Gruppen zusammenfinden“ (73f.) und sich gemeinsam

auf die Dia-Präsentation vorbereiten. Die Arbeitsgruppen werden vom Lehrer thematisch bestimmt und markieren gleichsam die Reihenfolge, in der die Dias schließlich vorgetragen werden sollen:

- Lagerorganisation: Wachturm, Luftbild, Außenlager (vgl. 94f.);
- Anfänge des Lagers und innere Organisation: Appelle, Menschen, Terrormaßnahmen (vgl. 96ff.);
- Lagerinsassen (vgl. 99f.);
- Befreiung des KZ Dachau (vgl. 76ff.);

Zunächst werden an die Schüler lediglich die erläuternden Texte verteilt, die im Sinne der Verfasser des Materials der Vorbereitung des Lehrers vorbehalten sein sollten. Zudem erhalten sie nicht die Texte aller Dias, sondern nur diejenigen, die der jeweiligen Arbeitsgruppe thematisch zugeordnet wurden.

Bereits ein kursorischer Überblick über die Kommunikation während der Gruppeneinteilung macht den zerfahren wirkenden, dennoch aber bestimmten Routinen und Regeln folgenden Ablauf der Materialvergabe deutlich. Der Gegenstand wird in die Struktur Unterricht eingepaßt und in einen für die Schüler bearbeitbaren Schulstoff verwandelt. Unter dem Druck einer möglichst übersichtlichen Planung der Präsentation wird der Gegenstand von der Rationalität des Unterrichts regelrecht zerrissen und – bedient man sich dem ideologiekritischen Sprachspiel der Kritischen Theorie – nach allen Regeln der instrumentellen Vernunft *verdinglicht*. Das Material wird vom Lehrer als „Zeug“ (110), daß sich die Schüler abholen sollen, bezeichnet. Die verschiedenen thematischen Schwerpunkte werden lediglich in Form von Stichpunkten kommuniziert, wie beispielsweise „Wer möchte Endphase machen“ (113) und „Wir wollen eigentlich Lagerorganisation machen“ (119) oder einfach auf die Nummer der vom Lehrer vorgegebenen Reihenfolge reduziert („Wir wollten das Dritte machen“, 114). In der pragmatischen Abhandlung der Materialvergabe wird deutlich, wie die bevorstehende Präsentation zunehmend den Status einer Inszenierung erhält, die von allen Beteiligten auch als solche kommuniziert wird. Nicht nur der Lehrer scheint das Arrangement als Inszenierung zu begreifen, die er scheinbar gewohnt routiniert zu bewältigen weiß. Auch die Schüler wissen, wie sie sich in der Situation zu verhalten haben und ordnen sich ohne Rückfragen den einzelnen Arbeitsgruppen zu. Im Nebenkommentar eines Schülers „Wir machen das. Wir wollen dort quälende Leute sehen“ (101f.) tritt das Schülerwissen um die Inszeniertheit der Situation besonders deutlich hervor, wenn man diesen nicht als ernstgemeinten Zynismus interpretiert, sondern als reflexiven Umgang mit der Erwartung, dem Thema „Konzentrationslager“ pietätvoll und ernsthaft zu begegnen. Der Schüler weiß genau, was von ihm als Reaktion auf die Präsentation der Verbrechen gefordert wird. Mit seiner Provokation auf der ‚Nebenbühne‘ wendet er dieses Wissen reflexiv gegen die auf der ‚Hauptbühne‘ von ihm erwartete Reaktion und bringt sich mit Ironie auf Distanz zur inszenierten Form des schulisch-ritualisierten Umgangs mit dem Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“.

Nachdem sich die Schüler in den verschiedenen Arbeitsgruppen zusammengefunden und das Material erhalten haben, formuliert der Lehrer schließlich kurz vor dem Ende der Stunde seinen Arbeitsauftrag:

„So, die Arbeitsschritte, die noch mal ganz klar zu formulieren, heißt: Sie arbeiten sich in das Begleitmaterial rein, das heißt, Teilaspekte sehen Sie auf dem Dia dargestellt. Sie haben jetzt noch zusätzlich Hintergrundinformationen an der Hand, die Sie dann ergänzen müßten. Das heißt: Sie arbeiten jetzt die Informationen auf, ich gebe Ihnen dann die passenden, äh, Dias, Sie sehen ja, die Dias haben jeweils eine Nummer und einen Titel, gebe ich Ihnen mal in die Hand, und mit so'm eleganten Blick, Dia, äh, am langen Arm dann in Richtung Licht halten, das muß heute genügen hier.“ (128-136)

Der Lehrer unterteilt den gesamten Arbeitsauftrag in „Arbeitsschritte“ und markiert damit eine zeitliche Differenz zwischen zwei unterschiedlichen Phasen der Vorbereitung. In die erste Phase fällt die Bearbeitung des Begleitmaterials, das die Schüler bereits erhalten haben. Sie sollen „jetzt die Informationen“ aufarbeiten. Erst „dann“, nach Abschluß der Vorbereitung durch das Material, sollen die Schüler schließlich die Dias erhalten. Dem Begleitmaterial wird eine zentrale Rolle für das Verständnis der Dias zugeschrieben. Da auf den Dias lediglich „Teilaspekte“ dargestellt werden, bedarf es zu deren Verständnis zusätzlicher „Hintergrundinformationen“, die das Begleitmaterial liefert. Erst zusätzliches Wissen „an der Hand“ erlaubt es den Schülern, sich die Dias umfassend zu erschließen. Den Vorrang, den der Lehrer der Lektüre des Textmaterials vor der Betrachtung der Dias zuschreibt, wird nicht nur an der Reihenfolge deutlich, in der er das Material an die Schüler verteilt. Er zeigt sich auch in der geringen Bedeutung, die der Lehrer dem genauen Beschauen der Bilder für eine angemessene Vorbereitung zuschreibt. Anstelle der Möglichkeit, die Dias mit einem Diaprojektor in voller Größe zu projizieren, hält es der Lehrer für ausreichend, sie lediglich im Gegenlicht zu betrachten. „Mit so'm eleganten Blick“ sollen die Dias am „langen Arm dann in Richtung Licht“ gehalten werden. Das, so betont der Lehrer „muß heute genügen“.

Nachdem der Lehrer schließlich von einer Schülerin auf die knappe Zeit hingewiesen wird („Wir haben noch ungefähr vier Minuten, Herr Pauly“, 142), verzichtet er schließlich ganz auf die Herausgabe der Bilder („Dann hol' ich auch nix mehr raus“, 145) und beschränkt die Vorbereitung nur auf die Lektüre des Begleitmaterials („Dann machen Sie erst mal jetzt Ihre Textinformation“, 147f.). Die Bilder werden nicht mehr verteilt und können daher von den Schülern nicht zur Vorbereitung ihrer Beiträge genutzt werden.

Welches Lernarrangement wird mit dieser Vorbereitung für die geplante Dia-Präsentation geschaffen und wie läßt sich die Entscheidung des Lehrers verstehen, den Texten Vorrang vor den Bildern zu geben? Ähnlich wie bei der oben rekonstruierten *kognitiven Überformung* des Themas läßt sich die Trennung von Text

und Bild als Teil eines Transformationsprozesses begreifen, der die Betrachtung der Dias in eine unterrichtlich vermittelbare Form bringt.

Zur näheren Bestimmung dieser Transformation bedarf es zunächst einer kurzen Verhältnisbestimmung zwischen den Bildern über das KZ Dachau und dem Ort Schule, an dem sie gezeigt werden sollen. Mit dem Bild wird ein Vermittlungsmedium gewählt, das sich sowohl aufgrund des Inhalts des Gezeigten als auch aus unterrichtspragmatischen Gründen nur schwer in die Kommunikationsstruktur des Unterrichts integrieren läßt. Durch die mediale Repräsentation der Bilder soll ein Stück Authentizität der Lagerrealität sichtbar gemacht werden, über deren Grausamkeit sich im Unterricht kaum angemessen reden läßt. Insofern läßt sich der Einsatz der Bilder als Fortschreibung des paradoxen Bemühens begreifen, den Einschluß der eigentlich nicht einschließbaren affektiven Dimensionen des Nationalsozialismus und Holocaust in den Unterricht zu bewerkstelligen. Auf der unterrichtspragmatischen Ebene entspricht das Bild als Medium der Vermittlung aus zwei Gründen nicht der gewöhnlichen Form eines vermittelbaren Lernstoffs. Zum einen führt das Zeigen von Bildern eine Aneignungserwartung mit, die ein langsames und detailliertes Beschauen nahelegt und daher relativ viel Zeit beansprucht, die dem Unterricht jedoch nur begrenzt zur Verfügung steht. Zum anderen schließt eine Bildbetrachtung eine Vielzahl von Interpretationen ein, zumal dann, wenn man – wie im Unterricht zu erwarten ist – mit mehreren Betrachtern rechnen muß. Unterricht hingegen weist eine Kommunikationsstruktur auf, die multiple Perspektiven auf den Gegenstand nur schwer zu integrieren vermag.

Diese Integrationsprobleme, die sich dem Unterricht mit dem didaktischen Einsatz der Dias über das KZ Dachau stellen – die Schwierigkeit des Einschlusses affektiver Dimensionen, die Zeitökonomie und die Unwägbarkeit und Fülle möglicher Interpretationen der Dias – werden durch die Trennung von Text und Bild reduziert. Da die Vorbereitung auf das Textmaterial beschränkt ist, wird es wahrscheinlich, daß die Schüler im Rahmen der Präsentation auf die Bildbeschreibungen des Begleitmaterials zurückgreifen. Sehr viel unwahrscheinlicher wird hingegen, daß die Schüler den Text außer acht lassen und vor der Klasse mit einer ‚freien‘ Interpretation eines ihnen nicht bekannten Bildes beginnen. Das Begleitmaterial gibt bereits eine Interpretation des Bildes vor und vereindeutigt dadurch mögliche Uneindeutigkeit des Gezeigten. Für die Präsentation des Bildes bedeutet dieses Arrangement, daß die inhaltlichen Vorgaben des Begleitmaterials es ermöglichen, sich mit Hilfe der Texte von der gezeigten Grausamkeit abzuschirmen und die Bilder distanziert zu präsentieren. Für die Zeitökonomie des Unterrichts und die Variabilität der Schülerbeiträge bedeutet diese Vereindeutigung eine inhaltliche Vorstrukturierung und Eingrenzung der Schülerbeiträge. Die Gefahr, daß die Schüler ‚falsches‘ oder ‚unwichtiges‘ Wissen vortragen, daß sie sich in langen Interpretationen verlieren oder gar nichts zum Bild zu sagen wissen, wird reduziert, da ihnen mit dem Begleittext bereits eingegrenztes Wissen zur Verfügung steht, auf das sie bei der Diapräsentation zurückgreifen können. Auf der einen Seite ermöglichen die Texte, den Bildern eine vermittelbare und präsentable Form zu ge-

ben. Auf der anderen Seite dämpfen sie die den Bildern eingeschriebenen affektiven Dimensionen, da mit den Bildlegenden einer Versachlichung des Gezeigten Vorschub geleistet wird. Während mit der Entscheidung für den Einsatz der Dias die pädagogisch-programmatischen Überlegungen und die gesellschaftlichen Erwartungen an eine möglichst ‚authentische‘ Repräsentation des Grauens einerseits formal erfüllt werden, zeigt die didaktische Aufbereitung des Materials andererseits, wie diese Erwartungen durch Anforderungen des Unterrichts wieder durchkreuzt werden. In der Trennung von Text und Bild manifestiert sich die Transformation des Gegenstandes in Lernstoff, der die vielfältigen Aneignungsmöglichkeiten der Bilder zwar nicht völlig vereindeutigt, diese aber zumindest einzugrenzen vermag.

Die Frage, ob der Lehrer dieses Vorbereitungs aus didaktisch-methodischen Gründen gewählt hat, um den Schrecken der Bilder zu entschärfen, läßt sich anhand des vorliegenden Transkripts nicht hinreichend klären. Die kommunikative Präsenz zeitlich-organisatorischer Aspekte⁹ spricht jedoch dafür, daß bei der Entscheidung des Lehrers, die Vorbereitung auf die Texte zu beschränken, weniger inhaltliche als pragmatische Gründe eine Rolle spielen. Angesichts des nahenden Endes der Stunde und der Notwendigkeit, den Unterricht in der folgenden Doppelstunde fortsetzen zu müssen, steht der Lehrer vor der Herausforderung, einen Arbeitsauftrag zu formulieren, den die Schüler in der gegenwärtigen Stunde erfüllen können und der zugleich die Präsentation der Dias in der folgenden Stunde zu gewährleisten vermag. Die Trennung von Text und Bild reduziert nicht nur die Komplexität während der Präsentation. Sie beschränkt auch die Zeit und den inhaltlichen Umfang der Vorbereitungsphase und ermöglicht so den reibungslosen Beginn der Dia-Präsentation am Anfang der folgenden Doppelstunde.

Die Vorbereitung auf die Präsentation verdeutlichen den antinomischen Charakter der organisatorisch-zeitlichen Regelungen von Schule.¹⁰ Sie führen auf der einen Seite zu einer Formalisierung der Vorbereitung, die eine umfassende inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand beschränkt. Das Material kann nicht in seinem Zusammenhang erschlossen werden und für die Bearbeitung der ausgeteilten Texte bleibt ebensowenig Zeit wie für die gemeinsame Vorbereitung in den jeweiligen Kleingruppen. Auf der anderen Seite wird die Dia-Präsentation durch diese Beschränkung aber auch ermöglicht. In weniger als zehn Minuten schafft es der Lehrer, die Fortsetzung der folgenden Stunde zu gewährleisten und die Präsentation der Dias vorzubereiten. Die Einteilung der Schüler in Gruppen, die Vergabe des Textmaterials und der kurze Arbeitsauftrag reichen aus, um eine für den Unterricht anschlussfähige Situation herzustellen. Den Schülern scheint es verständlich, welche Aufgabe sie für die folgende Stunde zu erfüllen haben. Auch wenn

⁹ Nicht nur der Dialog zwischen dem Lehrer und den Schülern über die nur geringe Zeit bis zum Ende der Stunde (vgl. 142-153) zeigt, wie die organisatorisch-zeitlichen Regelungen die Form der Vorbereitung mitbestimmt. Auch während der Verteilung des Materials an die Schüler wird – wie oben gezeigt – deutlich, wie der Gegenstand von der Rationalität des Unterrichts überformt wird (vgl. 69-127).

¹⁰ Zu den strukturellen Antinomien des Lehrerhandelns vgl. Helsper 1996.

sie sich in den Arbeitsgruppen nicht inhaltlich vorbereiten, so gelingt es ihnen in der Kürze der noch verbleibenden Zeit, sich arbeitsteilig darauf zu verständigen, wer welches Dia präsentiert.¹¹ Zur Durchführung der Präsentation ist es ausreichend, daß die Schüler das Textmaterial zur Verfügung haben und sich „ein bißchen“ (153) absprechen, wer welchen Schwerpunkt, d. h. konkret, wer welches Dia vorstellt.

Gleichwohl die pragmatische und effizient verlaufende Vorbereitungsphase die Präsentation erst ermöglicht, wirkt das erzeugte Arrangement aus pädagogisch-programmatischer Perspektive hingegen nicht nur defizitär, sondern angesichts des Themas „Nationalsozialistische Konzentrationslager“ geradezu unangemessen. Der Inhalt rückt zugunsten der organisatorisch-zeitlichen Vorgaben des Unterrichts in den Hintergrund und erhält eine Form, die den Erwartungen an eine angemessene Repräsentation und Vermittlung des Themas nicht gerecht werden kann.

Welche Situation wird unter diesen Vorbereitungsbedingungen für die Präsentation geschaffen? Die Schüler werden für die Zeit der Präsentation in die Rolle des Vermittlers und damit in die Position des Lehrers versetzt. Dabei müssen sie eine dreifache Herausforderung bewältigen: Sie sollen ihren Mitschülern im selben Moment *erstens* sowohl den Inhalt des Textes als auch *zweitens* den des Bildes vermitteln bzw. präsentieren. *Drittens* schließlich gilt es zusätzlich, die Verknüpfung beider Wissensquellen inhaltlich sinnvoll zu bewerkstelligen. Da die Dias von den jeweils vortragenden Schülern selbst noch nicht betrachtet werden konnten, werden sie in ihrer Rolle als Vermittler nicht nur mit vertrautem, sondern gleichfalls auch mit neuem Inhalt, eben jenen Dias konfrontiert, die zudem oft noch einen entsetzlichen Inhalt haben. Bezogen auf den Text befinden sich die Schüler in der Rolle des Vermittlers. Mit der Projektion der Dias hingegen fallen Vermittlung und Aneignung in eins. Da die Schüler sich auf die Situation nur einseitig durch die Bildlegenden des Unterrichtsmaterials vorbereiten konnten, obliegt ihnen die Lösung einer zwiespältigen Aufgabe. Unter der Beobachtung der Mitschüler, des Lehrers und der anwesenden Wissenschaftler sollen die Schüler Wissen vermitteln, das ihnen bis zum Zeitpunkt der Präsentation nur teilweise zugänglich war. Durch dieses Arrangement gewinnt die Präsentation einmal mehr den Charakter einer Inszenierung, die im Stile eines Fernseh-Quiz unter der Beobachtung eines allwissenden Showmasters – in diesem Falle des Lehrers – steht. Er hat über die inhaltliche Auswahl des Materials entschieden und bestimmt die zeitliche Reihenfolge, in der die Schüler ihre Informationen erhalten. Zudem fällt ihm

¹¹ Einzuwenden wäre, daß der Lehrer die nächste Stunde nochmals darauf verwenden könnte, um eine eingehendere Bearbeitung des Materials zu ermöglichen. Auch hier markiert die schulisch vorgegebene Zeitökonomie jedoch Einschränkungen, da eine Ausdehnung der Vorbereitung eine Verschiebung oder sogar den Ausfall späterer Unterrichtsinhalte zur Folge haben könnte. Eine weitere denkbare Alternative wäre gewesen, den Schülern die Betrachtung der Dias als Hausaufgabe aufzugeben. Dies hätte jedoch das Risiko eingeschlossen, daß die Schüler die Bilder zu Hause vergessen.

trotz seiner an die Schüler übertragenen Rolle des direkten Vermittlers die Bewertung und Kontrolle des Geschehens zu.

Ob, und wenn ja wie, sich diese Vorbereitungsbedingungen auf die Vermittlung und Aneignung des Unterrichtsgegenstandes auswirken, soll in der Folge an der Präsentation eines Dias exemplarisch rekonstruiert werden.

E. Transkriptausschnitt aus C-07 mit dem verwendeten Bild- und Textmaterial

Der vorliegende Transkriptausschnitt dokumentiert den Anfang der Doppelstunde bis zum Abschluß des ersten Schülerbeitrags. Insgesamt hat die Schülerin, die das erste Bild vorstellt, die Präsentation von zwei Bildern übernommen. Bevor der Transkriptausschnitt zitiert wird, werden zunächst beide Texte des Begleitheftes, die der Schülerin zur Vorbereitung vorlagen, im Wortlaut zitiert. Zudem wird im Anschluß eine Kopie des ersten Bildes gezeigt, dessen Präsentation Gegenstand der Fallanalyse sein wird.¹²

Text 1:

Leichen im Güterzug

Den vorrückenden amerikanischen Truppen boten sich grauenhafte Bilder. Die Baracken waren überfüllt mit kranken und halbverhungerten Häftlingen; zwischen den Baracken lagen viele Tote; Hunderte von Toten waren in den Nebenräumen des Krematoriums aufgeschichtet, weil dieses wegen Brennstoffmangels nicht mehr in Betrieb war. In der letzten Auflösungsphase waren, nicht zuletzt durch eine wegen der katastrophalen Ernährungslage aufgetretene Typhusepidemie, die Todesfälle besonders stark angestiegen. Die schrecklichste Entdeckung, die die vorrückenden amerikanischen Truppen machten, war aber ein ganzer Güterzug voll toter Häftlinge, der vermutlich am Tag vor der Befreiung am 28. 4., im Konzentrationslager angekommen war und nicht mehr hatte geräumt werden können. Dieser Transport war wahrscheinlich um den 10. 4. vom Konzentrationslager Buchenwald abgegangen (seine genaue Herkunft ist nicht mehr festzustellen). Wegen des Zusammenbruchs des Transportsystems waren die meist kranken Häftlinge tage- und wochenlang, ohne etwas zu essen oder zu trinken zu bekommen, herumgefahren worden, immer wieder den vorrückenden alliierten Truppen ausweichend.

(Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1976, S. 17)

¹² Die Zitation beider Texte des Begleitheftes erfolgt, weil – wie der Fall zeigen wird – zur Präsentation des ersten Bildes von der Schülerin beide Texte verarbeitet werden. Die Rekonstruktion der Aneignung des Gegenstandes durch die Schülerin hat damit drei Bezugspunkte. Zum einen das Bild. Zum anderen die beiden Texte. Zum dritten die Aneignungsbedingungen, die mit der Struktur Schule im allgemeinen und den Bedingungen der Vorbereitung (Trennung von Text und Bild) im besonderen bereits ausführlich rekonstruiert worden sind.

Text 2:

Überlebende Häftlinge

Dachau war befreit worden – am Sonntag, dem 29. 4. 1945 – die Probleme der über 30.000 im Lager zusammengepferchten Menschen waren aber damit nicht gelöst. Zu den dringendsten Aufgaben gehörten die Bestattung der Toten, die ärztliche Versorgung der Kranken und die Nahrungsmittelversorgung, die sich als unerwartet schwierig erwies. So hatte die amerikanische Armee zunächst einfach größere Mengen von Nahrungsmitteln ausgegeben. Das wirkte sich katastrophal aus, weil die geschwächten Körper die ungewohnte Nahrung nicht verarbeiten konnten. Hunderte starben.

Auch konnten die Häftlinge nicht einfach weggeschickt werden. Zum einen herrschte immer noch Krieg, zum anderen mußte man wegen der Typhusepidemie zunächst eine strenge Quarantäne über das Lager verhängen. Die amerikanische Führung beauftragte deshalb ein Häftlingskomitee, das bereits vorher illegal tätig gewesen war, mit der Organisation des Lagerlebens. Auf dem Bild ist eine der amerikanischen Kommissionen zu sehen, die das ehemalige Konzentrationslager besuchten, um sich über die Zustände zu informieren und die Weltöffentlichkeit über die vom Faschismus begangenen Unmenschlichkeiten aufzuklären. Erst Wochen nach der Befreiung war die Räumung des Lagers im wesentlichen abgeschlossen. Für viele der Häftlinge ergaben sich große Schwierigkeiten, wieder in ihre Heimat und in ein normales Leben zurückzufinden. Insgesamt sind 1933-1945 etwa 200.000 Häftlinge im KZ Dachau gewesen. Für diese Zeit sind etwa 32.000 Todesfälle beurkundet worden; nicht bekannt sind die zahlreichen Todesfälle durch ‚Sonderbehandlung‘ (Exekutionen durch die Gestapo), aufgrund des ‚Kommissar-Erlasses‘ (Exekutionen sowjetischer Kriegsgefangener) und auf den ‚Evakuierungstransporten‘ im Frühjahr 1945.

(Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1976, S. 17f.)

Das Bild zum ersten Text:



Die Stunde beginnt mit leichter Verspätung. Angesichts der bevorstehenden Diapäsentation holt der Lehrer die Schüler vom Klassenraum ab und führt sie in den zwei Stockwerke tiefer liegenden Biologieraum, der für eine Diaprojektion besser geeignet scheint als der Klassenraum. Hier befindet sich ein fest installierter Diaprojektor samt Leinwand. Zudem ist es möglich, den Raum abzudunkeln und die Sitzgelegenheiten sind so eingerichtet, daß alle Schüler den Blick problemlos nach vorne an die Leinwand richten können. Während sich die Klasse auf dem Weg zum Biologieraum befindet, bittet eine Schülerin den Lehrer darum, ihre Gruppe, die sich mit der Befreiung des KZ Dachaus durch die Alliierten beschäftigt hat und also zum Schluß ‚dran käme‘, entgegen der verabredeten Reihenfolge mit der Präsentation beginnen zu lassen. Wegen eines Termins beim Optiker, so die Begründung der Schülerin, könne sie lediglich an der ersten Stunde des Unterrichts teilnehmen. Der Lehrer gibt der Bitte nach, so daß die zuvor sachliche Reihenfolge der Präsentation verworfen werden muß. Die zunächst für den Anfang geplante Beschäftigung mit der Organisation des Lagers rückt nun zu Gunsten der Bilder über dessen Befreiung an die zweite Stelle.

Nach dem Eintreffen der Klasse im Biologieraum gibt der Lehrer den Schülern noch zehn Minuten Zeit, damit sich die einzelnen Gruppen abschließend besprechen können. Zudem verteilt er die Dias an die Gruppen und bietet den Schülern an, einzelne Dias vorab zu projizieren. Die Schüler jedoch beschränken sich darauf, die Dias innerhalb ihrer Gruppen aufzuteilen und sich die Bilder kurz im Gegenlicht zu betrachten. Der Lehrer eröffnet den Unterricht schließlich wie folgt:

- 1 L: *So, meine Damen und Herren, ich würde sagen, wir legen auf den*
 2 *vielfachen Wunsch von Birgit, legen wir mal, äh,*
 3 S.(w.): *((Gelächter)) [Nein, noch]*
 4 L: *jetzt los, in einer leicht veränderten Reihenfolge, und es wird, äh, so*
 5 *einzuordnen sein, daß wir jetzt die Befreiung Dachaus vorziehen, und*
 6 *sozusagen dann hier, das, äh, die Gedenkstätte Dachau als erstes ein-*
 7 *blenden und dann, wie gesagt, hier uns zurückbegeben in die Anfänge*
 8 *Dachaus, in die Organisation Dachaus und, wie gesagt, Birgit muß*
 9 *dann zur zweiten Stunde weg, dann hat sie ihren Teil auch, äh, refe-*
 10 *riert. (.) Das geht ja auch dann auch.*
 11 S.(m.): *Ach, die geht schon wieder!?*
 12 Udo: *Wenn die Birgit geht, dann gehe ich auch.*
 13 S.(w.): *Ich will auch gehen.*
 14 S.(m.): *Geht einer, gehen alle.*
 15 *((40 Sek. Gemurmel bis zur Präsentation des ersten Bildes))*
 16 Birgit: *OK, (-- das ist jetzt aus dem Blickwinkel von den amerikanischen*
 17 *Truppen, das, ähm, sind Bilder von also von, von Toten, die aus dem,*
 18 *ähm, Güterzug, also die sind im Güterzug eingepfercht, ähm, sind die*
 19 *achtzehn Tage lang, sollten die in das Konzentrationsläg/, äh, Lager*

- 20 gebracht werden und da war halt vorher also total die Konfusion, daß
21 man nicht wußte, wo ist der Güterzug, wo kommt der hin oder so was,
22 die, ähm, sind selber dann wieder ge//äh//flüchtet und, ähm, ja letzt-
23 endlich wurde dann eben unter menschen//, also unmenschlichen Be-
24 dingungen wurden dann eben diese Häftlinge da eingepfercht und sind
25 da drin verendet. Und, ähm, das Ganze soll halt eben, ähm, ja d//die
26 Bilder sind von der amerikanischen Komm//Kommission gemacht
27 worden, und, ähm, das sollte eben der Weltöffentlichkeit dann mal
28 Aufklärung über, ähm, die faschistischen Unmenschlichkeiten geben.
29 Da ist auch das nächste Bild. ((der Lehrer bedient den Diaprojektor))
30 Nein! Das ist es, oder? Ist es das? Nein! ((3 Sek. Pause)) Herr Pauly,
31 das ist nicht des Bild. ((lacht))
32 L.: Das ist das, was Sie mir gegeben haben () das ist das Innenle-
33 ben von einer Baracke ist das.
34 Birgit: Ja, gut, dann sind das jetzt wahrscheinlich die überlebenden Häftlin-
35 ge. ((kurzes Lachen))
36 L.: Hm, Hm
37 Birgit: und, ähm, also das ist, nein, das ist doch nicht das Bild das
38 S.(m.): Mach doch mal weiter!
39 S.(w.): Mach doch einfach!
40 ((Lehrer blättert einige Dias nach vorne))
41 Birgit: Das meine ich. ((lacht))
42 S. (m.): () das war es!
43 ((2 Sek. Gemurmel))
44 L.: ((läßt viele Dias durchlaufen, bis das erste Bild wieder erscheint)) Al-
45 so, zurück nochmal. Das machen wir trotzdem nochmal. (--) Aber
46 nochmal zu dem Güterwagen, hat das überhaupt jeder verstanden,
47 was da Sache ist mit dem Güterwagen?
48 S.(m.): [Tod].
49 L.: Genau, das ist in der Endphase des Krieges, das muß man sich mal
50 vorstellen, ist noch ein, äh, Häftlingstransport unterwegs und die su-
51 chen jetzt krampfhaft vor den anrückenden, äh, Westalliierten, vor der
52 Roten Armee, äh, ja, von allen Richtungen her kommen sozusagen, äh,
53 die Befreier, ja, und die fahren jetzt mit dem Güterzug Tag und//, also
54 wochenlang fahren die jetzt mit Menschen drauf, fahren die jetzt hier
55 alle möglichen Stationen an und flüchten und weichen aus und so und
56 sind am Schluß alle gestorben. Und die sollten, wie gesagt, in ein an-
57 deres KZ verlegt werden. Und dann kommt in der Endphase, äh, kurz
58 vor der Befreiung Dachaus, können Sie noch mal schnell sagen wann
59 das war?
60 Birgit: Ähm, das war neunundzwanzigster April.
61 L.: Neunundzwanzigster April fünfundvierzig, ne

- 62 *Birgit:* *Ja, genau.*
 63 *L.:* *wird Dachau befreit und in die Situation kommt dann so ein Güter-*
 64 *transport an, mit einem Zug voll Leichen.*
 65 ((Die Schülerin beginnt mit der Präsentation des nächsten Bildes))

F. Dia-Präsentation

Mit der Formulierung „So, meine Damen und Herren“ (1)¹³ setzt der Lehrer einen zeitlichen und sozialen Anfang der Kommunikation. Er konfirmiert seine exponierte Stellung im Unterricht und füllt die ihm zugewiesene Funktionsrolle als Initiator des schulischen Lernarrangements in erwartbarer Weise aus. Während in den initiierten Worten die komplementäre Rollenbeziehung zwischen Lehrer und Schüler hervortritt, wird das durch die Organisation Schule definierte asymmetrische Schüler-Lehrerverhältnis durch die förmliche Anrede „meine Damen und Herren“ ironisiert und dadurch verdeckt. Die Anrede verweist auf die begrüßenden Worte eines Redners, der vor einem freiwillig anwesenden, informationsinteressierten und erwachsenen Publikum spricht. Trotz des Alters der Schüler kann man im Kontext Schule nicht davon sprechen, daß die Schüler zur stattfindenden Geschichtsstunde aus freiwilligem Informationsinteresse zusammengekommen sind. Es handelt sich vielmehr um eine Veranstaltung mit Verpflichtungscharakter, die die Schüler im Falle von Desinteresse oder Mißfallen am Unterrichtsstoff nicht ohne die Gefahr, sanktioniert zu werden, verlassen können. Für jegliches Fehlen ist ein Schüler auch der zwölften Klasse rechenschaftspflichtig.

In der kontextinadäquaten Anrede spiegelt sich exemplarisch das ambivalente Verhältnis der Organisation Schule zu seinen Mitgliedern wider. Faktisch hat es der Lehrer bei Schülern der zwölften Klasse mit erwachsenen Menschen zu tun. Als Mitglieder der Organisation Schule hingegen werden die Schüler ihrem Zustand des autonomen Erwachsenen enthoben und in den Status des noch unmündigen Schülers versetzt. Insofern fließen in der scheinbaren Normalität dieser Anrede zwei entgegengesetzte Rollenzuschreibungen zusammen. Einerseits spiegelt sich in der Anrede der Versuch des Lehrers wider, die Schüler über deren organisatorisch definierte Rolle hinaus auch als Erwachsene ernst zu nehmen. Zugleich bedeutet sie jedoch auch, daß er das asymmetrische Schüler-Lehrerverhältnis kaschiert und den Schülern unter faktisch vorhandenem (Schul-)Zwang, die Freiwilligkeit ihrer Anwesenheit unterstellt.

Mit der konjunktivischen Formulierung „ich würde sagen“ (1) verstärkt der Lehrer nicht nur die Verschleierung des strukturell bedingten Machtverhältnisses zwischen sich und den Schülern. Er bricht zudem mit dem zuvor etablierten komplementären Rollenverhältnis und gibt scheinbar auch seine aktive Rolle als Initia-

¹³ Die Zeilennummerierung bezieht sich im Folgenden auf den in Abschnitt E dokumentierten Transkriptausschnitt aus C-07.

tor und Gestalter des Unterrichts auf. Die von ihm hingenommene Änderung der Reihenfolge der Dias wird als noch zu diskutierender Vorschlag eingeführt, der gegebenenfalls von den Schülern auch abgelehnt werden kann. Die Anwesenden werden zu einem gleichberechtigten Kollektiv von kooperierenden Mitgliedern gemacht. Die diesen Gesten der Vergemeinschaftung unterlegte Ironie steigert sich schließlich, wenn der Lehrer die Änderung des Ablaufes „auf den vielfachen Wunsch von Birgit“ (2) zurückführt. Als Teil der Wir-Gruppe wird ihr die faktisch dem Lehrer zuzurechnende Verantwortung für die Veränderung der Reihenfolge übertragen. Ihr im besonderen und damit den Schülern im allgemeinen wird der Status zugewiesen, den Ablauf der Stunde mitbestimmen zu können. Blickt man auf die Vorbereitungsbedingungen in der vorangegangenen Stunde, so läßt sich diese uneindeutige und widersprüchliche Bestimmung der sozialen Situation als Ausdruck für die Umkehrung des organisatorisch bestimmten Rollenverhältnisses während der bevorstehenden Präsentation deuten. Die Schüler rücken in die Rolle des Vermittlers und sollen die Präsentation in eigener Regie durchführen. Während sich in den vergemeinschaftenden Worte des Lehrers diese Umkehrung einerseits spiegelt, steht sie andererseits auch in Spannung zum Verpflichtungscharakter der Präsentation und zur weiterhin vorhandenen bewertenden und kontrollierenden Stellung des Lehrers.

Wie reagieren die Schüler auf die so hergestellte Situation? Während der Lehrer bemüht ist, seinen Eingriff in den geplanten Ablauf zum Zwecke eines reibungslosen Verlaufs des Unterrichts inhaltlich transparent zu machen und zu begründen (vgl. 4-10),¹⁴ scheinen die Schüler sehr viel weniger an inhaltlichen Fragen interessiert. Weder problematisieren sie, ob die veränderte Reihenfolge überhaupt noch den Ansprüchen des Themas entspricht, noch bestätigen oder kritisieren sie den Eingriff des Lehrers. Die Schüler schließen nicht an das inhaltliche Bemühen des Lehrers an, sondern thematisieren die mit der sozialen Situation Unterricht verbundenen Anwesenheitspflicht. Durch spöttische Zwischenrufe bekunden sie ihren Unmut über die offensichtlich als ungerecht empfundenen Erlaubnis des Lehrers, die Referentin in der zweiten Stunde gehen zu lassen. Eingefordert wird eine gleichberechtigte Behandlung. Die Feststellung eines Schülers „Ach, die geht schon wieder!“ (11) verweist darauf, daß es offensichtlich nicht das erste Mal ist, daß Birgit den Unterricht verläßt und daß der Schüler das erneute Fehlen neidvoll bewundert. Die darauf folgenden Zwischenrufe „Wenn die Birgit geht,

¹⁴ Mit der angesichts des völlig veränderten Einstiegs ins Thema überraschenden Feststellung des Lehrers, es werde lediglich in einer „leicht veränderten Reihenfolge“ (4) begonnen, wird den Schülern und vielleicht auch den wissenschaftlichen Beobachtern die Veränderung als ein inhaltlich nur geringfügiger Eingriff in die eigentlich geplante Ordnung präsentiert. Die Qualität der neuen Ordnung darf angesichts des Anspruchs an das Thema offensichtlich nicht hinter die alte Ordnung zurückfallen. Die bereits getroffene Entscheidung wird nachträglich als ebenso sinnvolle Bildfolge präsentiert, die lediglich einer kurzen inhaltlichen Kontextualisierung bedarf („und es wird so einzuordnen sein“, 4f.). Die abschließenden und beschwichtigenden Worte des Lehrers: „Das geht ja auch dann“ (10) stellen schließlich den Kompromiß zwischen inhaltlichem Anspruch und organisatorischer Begrenzung dar. Er macht es möglich, ohne größere Irritationen mit dem Unterricht fortzufahren.

dann gehe ich auch“ (12) und „Ich will auch gehen“ (13) bringen in einem weiteren Nebenkomentaren zum Ausdruck, daß die mit der Schülerrolle verbundenen Zwänge dauernd präsent sind. Sie veranlassen einen Schüler schließlich dazu, auf den gleichen Status der Mitgliedschaftsbedingung zu verweisen und eine gleichberechtigte Behandlung aller Schüler durch den Lehrer einzufordern, die schließlich programmatisch in der Formel „Geht einer, gehen alle“ (14) auf den Punkt gebracht wird. Da an der Situation aber nichts zu ändern ist, bleibt den Schülern, ähnlich wie zuvor dem Lehrer, nur die Möglichkeit, der sozialen Situation im Unterricht mit Ironie zu begegnen.

Aus den Kommunikationsmustern des Einstiegs in die Präsentation lassen sich zwei Strukturmomente näher bestimmen. Zum einen reibt sich die Durchführung der Diapräsentation gleich zu Beginn an organisatorisch-technischen Problemen, da der Lehrer angesichts des Wunsches einer Schülerin nach Beurlaubung die vorgesehene Reihenfolge ändert. Zum anderen wird deutlich, daß die Kommunikation doppelbödig ist. Der Lehrer versucht zwar explizit die inhaltliche Ebene des Themas in den Vordergrund der Kommunikation zu rücken, wenn er die Änderungen im Ablauf zu begründen versucht. Zugleich thematisiert er durch seine Bemerkungen „Meine Damen und Herren“ und „auf vielfachen Wunsch von Birgit“ die soziale Situation im Unterricht und ironisiert die gegebene Rollenasymmetrie zwischen sich und seinen Schülern. Die Schüler schließen ihrerseits nicht an der inhaltlichen Seite des Lehrerbeitrages an, sondern greifen die kommunizierte soziale Seite seines Beitrags auf, um die eigene Situation ebenfalls ironisch zu kommentieren. Durch die kommunikative Präsenz des Strukturmoments ‚Anwesenheitspflicht‘ wird der Einstieg ins Thema zwar nicht verhindert aber zweitrangig. Ähnlich wie bei der bereits rekonstruierten Generationendifferenz erhebt der Lehrer die Äußerungen der Schüler nicht zur offiziellen Unterrichtskommunikation und vermeidet einen offenen, ohnehin nicht zu bearbeitenden Konflikt mit den Schülern. Während er die Differenz oben indirekt aufgreift und seine Perspektive auf den Gegenstand in sprachlich lockeren Formulierungen zu vermitteln versucht, ignoriert er die Schülerkommentare zur Anwesenheit an dieser Stelle völlig.

Nach vierzig Sekunden Gemurmel im Klassenraum (vgl. 15) beginnt die Schülerin schließlich mit der Präsentation des ersten Bildes (vgl. 16-28). Im einleitenden Satz des Schülerbeitrags fällt die Verwendung des Begriffs „Blickwinkel“ (16) auf. Die Schülerin beschreibt nicht, was auf dem Bild zu sehen ist. Sie benennt weder die im Güterwagen liegenden Leichen noch die vor ihnen stehenden bzw. knienden Soldaten, sondern präsentiert das Bild und damit den Anblick der Toten distanziert als „Blickwinkel von den amerikanischen Truppen“ (16f.). Auch wenn der Begriff „Blickwinkel“ im Begleitmaterial nicht verwendet wird, bietet sowohl der Text als auch die Struktur des Bildes die Übernahme einer solchen Perspektive auf den Schrecken an. Das Bild zeigt amerikanische Soldaten beim Beschauen der Leichen und der Text verstärkt diesen Blickhorizont schließlich, wenn betont wird, daß sich „den amerikanischen Truppen ... schreckliche Bilder (boten)“ (vgl.

Bildtext 1). Die Schülerin greift die dem Bild und vor allem dem Text unterlegte passivische Perspektive auf, indem sie sie als spezifischen „Blickwinkel“ hervorhebt. Mit dieser Eingrenzung schafft sie für sich und die anderen Schüler Raum für einen distanzierten Blick auf das grausame Bild. Durch den Bezug zum Text vermeidet sie, das Gezeigte ausdrücklich benennen und beschreiben zu müssen. Zugleich bietet sie den anderen Schülern mit ihrer einschränkenden Bemerkung vom „Blickwinkel“ ein strukturierendes und kanalisierendes Moment der Betrachtung an. Mit der einleitenden Bemerkung schiebt sich der Text zwischen Betrachter und Betrachtetem. Er versachlicht das Bild, dämpft seinen Schrecken und scheint den Ausgangspunkt für ein distanziertes und objektives Kurzreferat zu bilden.

Die distanzierte Betrachtung wird jedoch im folgenden Satz wieder zurückgenommen. Mit der Formulierung „das, ähm, sind Bilder von also von, von Toten“ (17) wird das Beschauete konkret benannt und die Schülerin beginnt damit, die Gründe, die zum Tod dieser Menschen geführt haben, zu schildern. Auch wenn der Begriff „Tote“ im Text verwendet wird und man annehmen könnte, daß sie ihn abliest, stockt die Schülerin, bevor sie ihn ausspricht. Gleiches gilt für den Ort des Geschehens. Auch hier unterbricht sich die Schülerin selbst („die aus dem, ähm, Güterzug“, 17f.). Nach der stammelnden Beschreibung des Gezeigten bleibt auch der Versuch, das Bild zu kontextualisieren und den im Text geschilderten Hergang der Geschehnisse wiederzugeben, inhaltlich unscharf. Die Schülerin verheddert sich mehrfach und obwohl der Text die Geschehnisse in einfachen Worten darlegt, bleibt die Darstellung ungenau.

Schließlich beendet die Schülerin ihre Schilderungen über die Geschehnisse und schließt die Präsentation des ersten Bildes mit einer Einordnung und Bewertung des Gezeigten ab. Die Bilder sollten „eben der Weltöffentlichkeit dann mal Aufklärung über, ähm, die faschistischen Unmenschlichkeiten geben“ (27f.). Für den Abschluß ihrer Präsentation greift die Schülerin auf Informationen des zweiten Textes zurück und stellt die im ersten Satz ihres Beitrages erzeugte Distanz zum Bild wieder her. Sie beendet ihren Versuch, das Geschehene konkret zu schildern und begibt sich zurück auf die Ebene des „Blickwinkels“ diesmal der „amerikanischen Kommission“ (26). Durch den Perspektivenwechsel gewinnen ihre Formulierungen wieder an Sicherheit. Sie übernimmt Informationen des Textes, die deutlich machen, warum die Bilder gemacht worden sind. Mit dem Verweis auf die aufklärerische Bedeutung der Bilder erhalten diese eine Funktion, mit der sich das Gezeigte einordnen und damit sprachlich einfacher fassen läßt. Gleiches gilt für den Begriff „Unmenschlichkeiten“ (28). Er bietet eine Bewertung der Ereignisse an, die den Inhalt des Bildes prägnant bezeichnet, ohne die Grausamkeit detailliert beschreiben zu müssen.

Die wiederholten Selbstunterbrechungen und der stockende und inhaltlich ungenaue Versuch, das Bild und seine Umstände zu schildern, machen deutlich, daß es der Schülerin schwerfällt, den furchtbaren Anblick des Bildes und/oder das im Text geschilderte Schicksal der toten Menschen verständlich darzustellen. Ledig-

lich am Anfang und am Ende gelingt es ihr, ihren Beitrag durch den Bezug zum Text – wie geschildert – inhaltlich zu strukturieren. Zugleich fällt am gesamten Beitrag der Schülerin auf, daß sie durchgehend Informationen der Texte verwendet, die ihr zur Vorbereitung des Beitrages vorlagen.¹⁵ Aus dem Beitrag der Schülerin wird nicht ersichtlich, ob sie während der Präsentation das Bild überhaupt betrachtet hat oder ob sie ihr Kurzreferat vollständig von einem vorher angefertigten Skript abliest bzw. ihren Beitrag unvorbereitet aus dem ihr vorliegenden Material entwickelt. Lediglich in der Formulierung „das, ähm, sind Bilder von also von, von Toten“ wird ein direkter Bezug zum Bild hergestellt. Aber auch hier bleibt offen, ob diese Information dem Text entnommen oder der Betrachtung des Bildes geschuldet ist. Grundsätzlich ist es denkbar, daß diese Sequenz und auch der gesamte Beitrag ohne einen Blick auf das Bild vorgetragen wurden. In diesem Sinne deutet die enge Bindung zum Text darauf hin, daß das Bild lediglich illustrativen Charakter im Rahmen ihres Referates erhalten hat.

Betrachtet man die Aneignung des Materials vor dem Hintergrund der vom Lehrer bei der Vorbereitung vorgenommenen Trennung von Text und Bild, wird Folgendes sichtbar. Es bestätigt sich exemplarisch die Vermutung, daß sich die Schüler bei der Präsentation nicht direkt auf die Dias beziehen und eine detaillierte Bildbeschreibung vorlegen.¹⁶ In Anbetracht der Kürze der Zeit, der Beobachtungssituation, der die Schülerin ausgesetzt ist und vor allem aufgrund der Tatsache, daß sie zeitgleich zu ihren Mitschülern das Bild zum ersten mal in voller Größe zu sehen bekommt, erscheint es nur allzu verständlich, daß sie sich auf die Materialien bezieht, die ihr bereits vorher zur Verfügung standen. Zudem zeigt sich, daß der Text dem gesamten Beitrag eine zwar stockende, dennoch aber präsentationsfähige Form gibt. Gerade angesichts der Grausamkeit des Bildes wäre eine ausschließliche Bildbeschreibung geradezu unangemessen und vielleicht auch unmöglich gewesen. Zumindest phasenweise dient der Text als Orientierungshilfe zur Strukturierung des Beitrages, wenn an die Stelle einer umfassenden Schilderung des Grauens schließlich die moralische Bewertung des Gezeigten tritt. Aus den Texten, die der Schülerin zur Vorbereitung vorlagen, greift sie die Passagen heraus, in der die gesamte nationalsozialistische Vernichtungspolitik ausdrücklich verurteilt wird. Sie integriert die Sätze fast im Wortlaut in ihren Beitrag, findet dadurch sprachliche Sicherheit zurück und kontextualisiert das Bild durch die moralische Botschaft, der „Weltöffentlichkeit dann mal Aufklärung ... über die faschistischen Unmenschlichkeiten (zu) geben“. In der sachlichen Information tritt die Distanz zum Gezeigten deutlich hervor, da es nicht um die Darstellung der

¹⁵ Signifikant für den starken Bezug zu den Texten ist neben den bereits erwähnten Verwendungsweisen, daß sich die Schülerin die Mühe gemacht hat, die Anzahl der Tage, die der Güterzug unterwegs gewesen ist, auszurechnen („achtzehn Tage lang“, 19), die im Text nur indirekt durch den Abfahrts- und Ankunftszeitpunkt erwähnt werden.

¹⁶ Dies bestätigen auch die im Rahmen des Berichts nicht belegten folgenden Präsentationen der anderen Schüler. Lediglich bei einem Dia kommt es auf Nachfrage bzw. Aufforderung des Lehrers zu einer etwas längeren Bildbetrachtung. Alle anderen Schülerbeiträge zeichnen sich durch die Nähe zum Text aus, aus dem zuweilen auch ganze Passagen ablesen werden.

Grausamkeit, sondern um deren Bewertung geht. Mit der aufklärerischen Funktion, die dem Bild zugeschrieben wird und der moralischen Bewertung der Verbrechen, die der Text enthält, läßt sich die Präsentation der ansonsten kaum in Worte zu fassenden Dimensionen des Bildes bewerkstelligen.

Die Grausamkeit, die dem Bild eingeschrieben ist, führt bei der Schülerin nicht zu einer persönlichen Stellungnahme oder einer affektiv-moralischen Reaktion. Sie zeigt sich weder entrüstet noch wütend über das Bild, sondern präsentiert es trotz sprachlicher Irritationen sachlich-distanziert. Auch die Mitschüler kommentieren das Bild nicht. In der Kommunikation wird das Grauen nicht sichtbar. Zugleich bleibt es aber nicht unkommentiert stehen. In aller Kürze aber deshalb nicht weniger prägnant wird das Gezeigte kommentiert und durch seine moralische Verurteilung vereindeutigt. Die affektiven Dimensionen werden durch die Information über die moralische Bewertung kognitiv überformt und gewinnen dadurch eine unterrichtlich kommunizierbare Form.

Bei der Überleitung zum nächsten Dia kommt es zu formalen Problemen, da die Schülerin unsicher ist, ob es sich bei der Projektion um das richtige Bild handelt (vgl. 30). Da der Lehrer betont, daß er von ihr dieses Bild erhalten habe („Das ist das, was Sie mir gegeben haben“, 32), nimmt die Schülerin zunächst an, daß es sich „wahrscheinlich“ (34) doch um das von ihr zu präsentierende Bild handelt. Offensichtlich hat sie sich das Dia bisher nicht oder nur flüchtig angeschaut und ist überrascht über Differenz zwischen dem Gezeigten und der Bildbeschreibung des Materials. Es scheint, als habe sie unter dem Titel „Überlebende Häftlinge“ etwas anderes erwartet. Die Schülerin kommentiert die Irritation durch Lachen und stellt schließlich definitiv fest, daß es sich doch nicht um das richtige Bild handelt. Zwei Mitschüler drängen schließlich auf die Fortsetzung der Präsentation und verweisen mit ihren Kommentaren „Mach doch mal weiter!“ bzw. „Mach doch einfach!“ (38f.) auf die marginale Stellung der Bilder im Rahmen der Präsentation. Die Schülerin soll ungeachtet, ob es sich nun um das richtige Bild handelt oder nicht, „einfach“ weitermachen. Ohne daß die Schülerkommentare aufgegriffen werden, bedient der Lehrer den Diaprojektor und läßt einige Dias durchlaufen, bis die Schülerin durch Zuruf das gesuchte Bild identifiziert.

Obwohl die Präsentation nun fortgesetzt werden könnte, blättert der Lehrer plötzlich zurück zum ersten Bild und fragt die gesamte Klasse, ob „das überhaupt jeder verstanden (hat), was da Sache ist mit dem Güterwagen?“ (46f.). Auch wenn mit der moralischen Bewertung die Kernaussage des Textes und des Bildes von der Schülerin referiert wurde, scheint sich der Lehrer über die Wirkung und die Verständlichkeit des Textreferats nicht sicher zu sein. Er versucht, die Ereignisse nun in eigenen Worten zusammenzufassen. Im Gegensatz zur sachlich-kognitiven Perspektive auf das Bild wechselt er zu einem emphatischen Zugang zum Gezeigten („das muß man sich mal vorstellen“, 49f.) und betont eindringlich die Tragik und Ausweglosigkeit des Schicksals der Menschen, die trotz der nahenden Befreiung des KZ's doch noch sterben mußten. Er zeigt sich entrüstet von den Geschehnissen. Für einen Moment bezieht er sich emotional auf das Bild, um unmit-

telbar danach die Ebene wieder zu wechseln und im Modus der Abfrage von Wissen die Schülerin nach einem historischen Datum fragt: „können Sie noch mal schnell sagen wann das war“ (58f). Im Versuch des Lehrers, die furchtbaren Ereignisse nochmals zu unterstreichen, spiegelt sich zum wiederholten Male die unterschiedliche Perspektive zwischen Lehrer und Schüler auf den Unterrichtsgegenstand. Zugleich wird im schnellen Perspektivenwechsel von der Entrüstung auf der einen Seite zur Aufforderung der Beantwortung einer Wissensfrage auf der anderen Seite deutlich, daß die über das Bildmaterial eingeführten affektiv-moralische Dimensionen des Themas, kaum das sie benannt werden, schon wieder ausgeschlossen und in eine kognitive Form überführt werden müssen.

G. Resümee

Macht man abschließend den Versuch, die beiden Unterrichtsstunden zum Thema „Nationalsozialistische Konzentrationslager“ auf die Ausgangsfrage zu beziehen, wie der Unterricht mit der Widrigkeit des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“ umgeht, läßt sich bei dieser Fallanalyse folgendes festhalten.

Es wird deutlich, welche Irritationen sich einstellen, wenn im Unterricht versucht wird, den gesellschaftlichen und pädagogisch-programmatischen Erwartungen an das Thema gerecht zu werden. Der Unterricht ist mit dem Anspruch konfrontiert, sich über einen kognitiven Zugang hinaus auf einer affektiven Ebene mit dem Thema auseinanderzusetzen. Hierfür steht der Einschluß des ‚authentischen‘ Ortes Dachau über die mediale Repräsentation in einer Diaserie. Gleichzeitig zeigt die Unterrichtsinteraktion mehrfach, daß der Unterricht angesichts seiner spezifischen Struktur mit einem solch affektiv-moralischen Zugang zum Gegenstand kaum einen angemessenen Umgang findet. Dort, wo das ganze Ausmaß des Schreckens thematisch werden könnte, wird es in verschiedener Weise kognitiv überformt und in die Struktur Unterricht eingepaßt. Dies wird bereits in der Einzelstunde deutlich, wenn über Auschwitz, Buchenwald oder Bergen Belsen im Modus abfragbarer Orte/Signalwörter kommuniziert und der Gegenstand dadurch in einen Lernstoff transformiert wird. Dieser Transformationsprozeß setzt sich in ähnlicher Weise während der Dia-Präsentation fort. Durch die Trennung von Text und Bild in der Vorbereitung wird die Möglichkeit einer tiefer greifenden Auseinandersetzung mit dem Gezeigten eingeschränkt. Im Rahmen der Präsentation erhalten die Dias dadurch einen lediglich illustrativen Charakter und es dominiert eine durch die Informationen des Begleitmaterials geprägte objektiv-sachliche Vortragsform. Der pädagogisch-programmatisch gesuchte Einschluß affektiv-moralischer Dimensionen wird sowohl durch das didaktische Arrangement als auch im Vollzug der Unterrichtskommunikation wieder ausgeschlossen.

Neben der kognitiven Überformung des Themas zeigt sich zudem, wie die zeitlichen und organisatorisch-technischen Regelungen des Unterrichts die Entfaltung der pädagogisch-programmatischen Ansprüche an eine angemessene Reprä-

sensation und Thematisierung des Gegenstandes beeinträchtigen. Dies wird während der Vorbereitung deutlich, wenn angesichts fehlender Zeit auf eine Verteilung der Bilder und damit auf eine umfassende Bearbeitung des Materials verzichtet wird. Durch die Einbindung der Schüler in die Dia-Präsentation wird der didaktische Einsatz der Diaserie zu einem aufwendigen und stets gefährdeten Vorhaben. Die Arbeitsgruppen müssen eingeteilt und das Material muß verteilt werden. Die Gruppen müssen sich absprechen und für einen reibungslosen Ablauf der Präsentation in der folgenden Stunde ist es notwendig, daß alle Schüler anwesend sind. Die Durchführung wird schließlich gleich zu Beginn zweimal durch organisatorisch-technische Probleme durchkreuzt. Zum einen muß der Lehrer angesichts der Abwesenheit einer Schülerin die vorgesehene Reihenfolge ändern. Zum anderen muß die Präsentation bereits nach dem ersten Bild kurz unterbrochen werden, da das falsche Bild eingelegt wurde. In beiden Fällen kommt es zu ironischen Kommentaren der Schüler und zu Nebengesprächen in der Klasse, durch die der Inhalt der Unterrichtseinheit in den Hintergrund gerät.

Die Fallanalyse zeigt, daß die ‚schockpädagogische‘ Konfrontation mit den Verbrechen keine kommunikative Resonanz und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erzeugt, wie sie in dem didaktischen Konzept der Unterrichtsmaterials beabsichtigt sein mag. Die Schüler äußern sich weder entrüstet noch betroffen über die Bilder und auch eine Aktualisierung im Sinne einer reflexiven Diskussion über Handlungsoptionen zur Verhinderung bzw. Minderung gegenwärtigen Unrechts bleibt aus.

Die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust wird angesichts der inszenatorischen Form der Bildpräsentation in doppelter Weise zur Zumutung. Während die Beschäftigung mit dem Grauen für sich genommen bereits ein schwieriges und beschwerliches Unterfangen darstellt, wird dieses durch den verpflichtenden Charakter des Unterrichts, seine Bewertungssituation und seine zeitökonomischen- und organisatorischen Regelungen noch verstärkt. Schüler und Lehrer stehen daher vor der Herausforderung sowohl mit der Widrigkeit des Themas als auch mit der Unangemessenheit des Ortes seiner Thematisierung umzugehen. Der ironisch-distanzierte Umgang sowohl mit dem Gegenstand als auch mit der sozialen Situation des Unterrichts weist darauf hin, daß Lehrer und Schüler diese Unangemessenheit des Arrangements ständig mitkommunizieren ohne die Situation explizit zum Gegenstand der Unterrichtskommunikation zu machen. Im Zuge dieser Aushandlungsprozesse, die durch die unterschiedlichen Perspektiven des Lehrers und der Schüler auf den Gegenstand begleitet werden, rückt die Ernsthaftigkeit des Themas in den Hintergrund. Es bildet sich eine Repräsentationsform heraus, in der sich das basale Darstellungsproblem des Themas exemplarisch spiegelt. Während das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ einerseits zu einem verpflichtenden Unterrichtsgegenstand zählt und seine Vermittlung an besondere Repräsentationsformen gebunden wird, erhält es im Rahmen der hier analysierten Unterrichtssequenzen eine Form, die vor dem Hintergrund der pädagogisch-programmatischen Erwartungen defizitär erscheinen muß.

Fallinterpretation zu A-07

Unterricht zwischen Identifikationsangebot und geschichtswissenschaftlicher Systematik

Zeitzeugenvideo und Lehrbuch als Unterrichtsmedien

A. Gegenstand der Fallinterpretation

Die nachfolgend analysierte Unterrichtssequenz steht im Kontext der Doppelstunde A-07 zum Thema „Leben im NS-Staat in den Jahren 1933-38“. Die Unterrichtseinheit ist durch den Einsatz unterschiedlicher Materialarten in zwei Blöcke gegliedert. In den aus verschiedenen Gründen insgesamt deutlich weniger als 90 Minuten¹ werden der Klasse zunächst zwei jeweils etwa 8-minütige Videoausschnitte von biographischen Interviews vorgeführt. Zu sehen sei nach Darstellung des Lehrers zuerst ein ehemaliger Hitlerjunge, „Herr Rollwage“. Der zweite Film zeige den im Jahr 1939 als jungen Mann aus Deutschland nach Palästina emigrierten „Herrn Wagner“.

Bereits in der Eingangsphase der Geschichtsstunden weist der Lehrer die Schülerinnen und Schüler an, für die zweite Unterrichtshälfte das eingeführte Schulbuch bereitzulegen. Noch vor Betrachten des ersten Videos, konkretisiert er den vorgesehenen Einsatz des Lehrbuchs dahin, daß es darum gehen werde, hiermit die „Informationsebene“ zu erfassen. Damit ist das Buch als Vermittlungsinstanz von Faktenwissen in den Unterricht hereingeholt und liegt als dessen Repräsentant bereits auf dem Tisch.

Im kürzeren, zweiten Teil der Doppelstunde wird die in Einzelarbeit zu leistende Aneignung von Faktenwissen an Hand von Texten aus dem Lehrbuch begonnen. Hierfür greift der Lehrer auf jeweils im Anschluß an die Darbietung der Zeitzeugenerzählungen als Tafelanschriften gesammelte Themenüberschriften zurück. Die durch die Zeitzeugenerzählungen evozierten Momente von identifikatorischer Auseinandersetzung treten hinter das Erfordernis zurück, einen bestimmten Unterrichtsstoff zu erarbeiten. Gerade im Kontext des zweiten Zeitzeugenvideos wird die Problematik, die affektiv-personale und die kognitiv-sachliche Dimensi-

¹ Die Doppelstunde ist jeweils an ihren Rändern verkürzt: Wegen schulorganisatorischer Angelegenheiten, beginnt der Unterricht gut 10 Minuten später und ab etwa 7 Minuten vor Ende der Schulstunde geht die Unterrichtssituation nach endgültig erteiltem Einzelarbeits-Auftrag in Nachbargespräche, Packen der Taschen und Verlassen des Klassenzimmers über.

on des Unterrichtens von Nationalsozialismus und Holocaust gleichermaßen in das Erleben im Klassenverband einzuschließen, deutlich sichtbar.

Die Fallinterpretation umfaßt die auf die Darbietung der zweiten Videosequenz (Herr Wagner) anschließende Unterrichtsphase, die in einen Dialog zwischen dem Lehrer und der Schülerin Svenja mündet.² Der Fall zeigt, wie sich die auf systematische Wissensvermittlung zielende Ordnung des Unterrichts gegen eine eher offene, die persönliche Auseinandersetzung mit einem schwierigen Gegenstand zulassende Aneignungsweise durchsetzt. Darüber hinaus läßt sich die Sequenz als Beispiel dafür lesen, wie die pädagogisch-programmatisch geforderte „Perspektivität“ im Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte dort nicht eingelöst wird, wo eine Schülerin unter Ausblendung der Opferperspektive einzig auf Motive des Verhaltens eines Mitläufers eingeht.

B. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde

Die Ausschnitte der Zeitzeugenvideos sind Teil eines Materialien- und Methodenangebots, auf das der Lehrer zum Thema „Leben im NS-Staat“, wie auch zur Durchführung anderer Unterrichtseinheiten zu Nationalsozialismus und Holocaust, zurückgreift. Unter dem Titel ‚Konfrontationen‘³ findet sich hier ein Programm zur schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit, für welches „die Betonung des handelnden Einzelnen als Gestalter der Geschichte“ (Köbler/Mumme 2000, S. 7) kennzeichnend ist. Im Sinne der Idee „dem Ringen der Jugendlichen um die eigene Identität“ zu dienen, komme es darauf an, „die unterschiedlichen Zugänge zu einem Lernprozeß, der doch als gemeinsamer erfahren werden kann“ (ebd.), zu eröffnen. Methodischen Fragen wird große Bedeutung beigemessen und es finden sich die verschiedensten Methoden- und Materialvorschläge wie *Fiktive Porträts*, *Perspektivisches Schreiben*, *Rollenspiel* oder *Zeitzeugenvideos*.

Zu den Videointerviews führen die Autoren aus, daß hier, anders als bei einem Spielfilm, nicht die filmische Gestaltung, sondern „die Erzählung der Zeitzeugen im Vordergrund“ (ebd., S. 9) stehe. Solche Narration ermögliche es, eine Perspektive deutlich zu machen und sie sei darüber hinaus geeignet, Vergleiche „mit anderen Erzählungen, z. B. aus einer entgegengesetzten Perspektive“ (ebd.) anzuregen. Solcher Perspektivenwechsel erscheint als das zentrale Anliegen des Einsatzes von Erzählsequenzen aus Zeitzeugenvideos.⁴ Die Autoren weisen darauf hin,

² Das Zwiegespräch zeichnet sich bereits formal, verglichen mit anderen in diesem Kurs beobachteten Lehrer-Schüler/in-Dialogen, durch seine relativ lange Dauer aus.

³ Zu ‚Konfrontationen‘ siehe oben S. 16ff.

⁴ Dieses in die jüngere Geschichtsdidaktik eingeführte Prinzip der *Multiperspektivität* findet sich bei Klaus Bergmann erläutert: „Multiperspektivität heißt, sowohl auf der Ebene der *Erfahrung und der Wahrnehmung* (Hervorheb. im Original) durch die Zeitgenossen wie auch auf der Ebene der *Deutung* durch Nachgeborene

diese Ausschnitte hätten „keinen anderen Anspruch, als Material für die Gestaltung von Lernprozessen zu liefern“ (ebd.). Es handelt sich also um die Vorstellung, Abschnitte audiovisueller Medien didaktisch gezielt zur Bearbeitung ausgewählter Aspekte einer Unterrichtseinheit („menschliches Handeln und Leiden“) einzusetzen. Weiter wird auf das Medium Film nicht eingegangen, die Eigenwirkung laufender Bilder im Rahmen eines Lernarrangements wird nicht problematisiert. Zu der möglicherweise gerade durch eine videographierte Zeitzeugenerzählung evozierten Betroffenheit beim Betrachter finden sich keine gesonderten Hinweise. Zu den grundlegenden Eigenschaften des methodischen Konzepts von ‚Konfrontationen‘ findet sich jedoch folgende Formulierung:

„Im Einsatz unterschiedlicher, wechselnder Methoden liegt die Chance, aus den üblichen Handlungsmustern der Schule herauszutreten und die Annäherung an Geschichte anders zu erleben. Ein vielseitiges Methodenangebot ermöglicht es den Jugendlichen, einen je eigenen persönlichen Zugang in der Auseinandersetzung mit der Geschichte im Allgemeinen und dem Holocaust im Besonderen zu finden und bietet zudem die Möglichkeit, mit dabei auftretenden Emotionen umzugehen.“ (ebd., S. 14)

Der Zugriff auf „thematisch und didaktisch geeignete Ausschnitte“ (ebd., S. 9) videographierter Zeitzeugenberichte erscheint in einem Spannungsverhältnis zu der elementaren Vorstellung eines je persönlichen Zugangs.

Für eine Vermittlung „zur Seite der intellektuellen Annäherung an die Historie“ (ebd., S. 11f.) sieht ‚Konfrontationen‘ ein Verfahren gezielter Begriffsdefinitionen vor. Diese als „Arbeitsdefinition“ bezeichnete Methode will „im Dialog kleiner Arbeitsgruppen und im Diskurs des Plenums“ (ebd., S. 12) Begriffe in aufeinander folgenden Schritten jeweils neu klären und auf den gegenwärtigen Kontext beziehen. Weitreichende Erwartungen finden sich mit dieser Vorgehensweise verknüpft:

„Eine bewußte Arbeit an Begriffen schafft zugleich die Chance, Sprache und Theorien als etwas Gewordenes, an dem gearbeitet wird, zu erfahren. Der Begriff ist nicht starrer Lernstoff, er kann vielmehr durch die Lernenden in seiner Verwendung gestaltet werden. Diese Erfahrung ist Teil der Menschenrechtserziehung selbst, eine wichtige Voraussetzung für die Wahrnehmung der eigenen Bürgerrechte. Die Arbeit am Begriff stellt also die wesentliche methodische Verbindung

als auch auf der Ebene der durch *Erinnerung* angeleiteten Orientierung in der Gegenwart und Zukunft viele Sichtweisen zu beachten und zu reflektieren. (...) Für das historische Lernen in der Schule bedeutet das, vergangenes menschliches Handeln und Leiden im bedingenden Rahmen der seinerzeit gewordenen und gegebenen Möglichkeiten aus der Sicht vieler, mindestens mehrerer Beteiligter und Betroffener – aus ihrer Perspektive also – wahrzunehmen und zu sehen, um die Sichtweisen dann anschließend gegeneinander abzuwägen und zu einem deutenden historischen Urteil und einem eigenen, wohlbegründeten Werturteil zu kommen...“ (Bergmann 2000, S. 12f.)

zwischen Aneignung der Geschichte und der Auseinandersetzung mit Gegenwart dar.“ (ebd., S. 12)

Neben den Zeitzeugenvideos, die zusätzliches Material in den Unterricht einspeisen, kommt das für das Schuljahr vorgesehene Schulbuch zum Einsatz. Es handelt sich hier um den 2. Band des *Geschichtsbuchs Oberstufe* aus dem Cornelsen Verlag, das an alle Schülerinnen und Schüler des Kurses ausgeliehen ist. Der Band ist in erster Auflage im Jahr 1996 erschienen und leistet, anders als die meisten seiner Vorgänger, keinen primär chronologisch konzipierten Durchgang durch die Geschichte, sondern setzt thematische Schwerpunkte. Diese wiederum „orientieren sich an Gegenständen und Problemen, die von der neueren Geschichtswissenschaft als zentral angesehen werden“ (Geschichtsbuch Oberstufe. Band 2, S. 7). Zu jedem Themenschwerpunkt wie *Demokratie und Diktatur in der Zwischenkriegszeit* oder *Die Weltwirtschaft in der Zwischenkriegszeit* finden sich, nach jeweils gleichem Schema, unterschiedliche Elemente. Den einleitenden *Auftaktseiten* folgen die *Grundinformationen*, zumeist mit verschiedenen Graphiken. Die Hauptbestandteile jedes Abschnitts sind neben den *Darstellungen* die *Arbeitsteile*. Erstgenannte „Texte der Autorinnen und Autoren des Buches entfalten argumentativ die zentralen Problemzusammenhänge“ (ebd.), während es sich bei den Arbeitsteilen um eine Zusammenstellung von Quellentexten, Abbildungen, Karten und Statistiken handelt. Die Arbeitsteile sind, nach einem den gesamten Schwerpunkt betreffenden allgemeinen Teil, erneut thematisch untergliedert und umfassen jeweils am Ende einige, als Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler adressierte, Fragen. Den Schlußpunkt jeden Kapitels bilden historische Essays, darunter solche namhafter Autoren wie Ralf Dahrendorf oder Umberto Eco. Damit bietet das *Geschichtsbuch Oberstufe* seine Informationen in hochkomprimierter Form und zu Themenkomplexen aggregiert an. In Art und Abfolge der Texte und Bilder erschließt es sich nicht ohne weiteres, sondern es bedarf hierfür bereits erworbener Kenntnisse oder der jeweiligen Anleitung.

Beide Materialtypen sind vertraut und unvertraut zugleich. Während das Geschichtsbuch den Schülerinnen und Schülern ständig zur Verfügung steht und in dieser Funktion als Unterrichtsmaterial bekannt ist, werden demgegenüber Fernseher und Videorekorder vom Lehrer eigens und nur in Ausnahmen mitgebracht. Während also die Inhalte des Schulbuchs prinzipiell durch autonomes Schülerhandeln zu jedem gewünschten Zeitpunkt erschlossen werden können, findet dagegen ein Zugriff auf die Geräte, und damit zumeist auch auf die in der Schule gezeigten Filme, nur in Abhängigkeit von einer Lehrperson statt.

Erweitert man den Blickwinkel über den Ort Schule hinaus, dann fällt die Zuordnung der beiden Medien genau entgegengesetzt aus. Die im Kontext Unterricht existierende Besonderheit der Geräte korrespondiert nicht mit der außerschulischen Alltäglichkeit des Mediums Fernsehen. Die Verknüpfung von Fernsehen und Freizeit birgt die Chance oder die Gefahr, mit einer Videovorführung den normalen Kommunikationsmodus des Unterrichts zu verlassen. In Schulstunden

eingesetzt verspricht eine Filmvorführung den Schülern immerhin, zumindest temporär, lediglich konsumieren zu können und sich für die Dauer des Gezeigten nicht in der Funktionsrolle „Schüler“ mit eigenen Beiträgen aktiv beteiligen zu müssen. Das mitgebrachte Material Zeitzeugenvideo, hier die Berichte authentischer Erfahrungen aus der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft in Deutschland, ist darüber hinaus geeignet, mit der Darstellung subjektiver, emotional aufgeladener Erlebnisse und bei entsprechender Einlassung durch die Schülerinnen und Schüler, den Unterrichtsrahmen zu überschreiten. Schließlich handelt es sich nicht um irgendwelche Anekdoten, sondern um Berichte von Zeitzeugen der NS-Zeit. Den allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend ist deshalb, gerade bei Opfern nationalsozialistischer Gewalttaten, damit zu rechnen, daß deren Erzählungen betroffen machen und daß die Identifikation mit den Opfern dazu beiträgt, zu einer eindeutigen Verurteilung von Diskriminierung und Verfolgung durch das Naziregime zu kommen.

C. Transkriptausschnitt aus A-07

1 *Video: () kleine Geschichte ein, die ich vielleicht hier auch erzählen*
 2 *möchte. (--) Meine Kinder haben das gewagt, was ich nicht gewagt*
 3 *habe, nämlich sie sind Berufsmusiker geworden. (--) Mein Sohn ist*
 4 *heute Dozent für Musikwissenschaft und meine Tochter ist Chorsän-*
 5 *gerin und Chorleiterin und hat bei Helmut Rilling, manche von Euch*
 6 *mögen den Namen dieses Chordirigenten und Bachexperten aus Stutt-*
 7 *gart gehört haben, die hat bei ihm vier Jahre, bei dem Herrn Helmut*
 8 *Rilling, meine Tochter Jael, vier Jahre lang in Frankfurt an der Mu-*
 9 *sikhochschule Chordirigieren studiert. Während sie in Frankfurt war*
 10 *(--), was mir auch irgendwie als eine, wie soll ich sagen, äh, Än// ein*
 11 *erwünschter, logischer Ablauf ist, ich komme aus Frankfurt, meine*
 12 *Tochter hat es irgendwie nach Frankfurt verschlagen, aber das hat*
 13 *eben die Fügung gemacht. Also, wenn ich sie in Frankfurt besucht ha-*
 14 *be, war das natürlich immer sehr intensiv und interessant. Ich habe ja*
 15 *auch mit der Gesinger Kantorei von Helmut Rilling mal zwölf Kon-*
 16 *zerte mitsingen können, (3 Sek.) fällt mir grade ein. Auf alle Fälle,*
 17 *einmal als ich da war, (--) hatte ich folgende Erinnerungen: (--) Mit,*
 18 *äh, als ich eben zwölf, dreizehn, vierzehn Jahre alt war, hatte ich eine*
 19 *Reihe sogenannter nicht-jüdischer Freunde und Freundinnen. (--) Ei-*
 20 *ne dieser Freundinnen, die auch eine Nachbarin von uns war, war*
 21 *Gunda Heißwolf. Der Vater war Vorsitzender des Land//, äh, Landes-*
 22 *rats von Hessen-Nassau, Bäckermeister, und Gunda war eine Schul-*
 23 *kameradin meiner Schwester. Die haben in der selben Schule gelernt*
 24 *und mit der stand ich auch wirklich in einem sehr freundschaftlichen*

- 25 *Verhältnis und die hat meiner Familie die Treue bewahrt. Der Vater*
 26 *Heißwolf hat sogar, wie ich später erfuhr, meinen Eltern, noch bevor*
 27 *sie nach dem Osten verschleppt wurden, noch mit Lebensmitteln und*
 28 *andern Rat und Tat zur Seite gestanden, ähm, und dafür bin ich bis*
 29 *heute dankbar. Ich habe nach dem Krieg Gunda wieder getroffen in*
 30 *Bad Nauheim und die Freundschaft hatte sich wirklich bewahrt über*
 31 *die vielen Jahrzehnte. (--)* Noch vor ungefähr anderthalb Jahren habe
 32 *ich sie in Bad Nauheim besucht. Leider Gottes ist sie vor ein paar*
 33 *Monaten, ähm::äh, nicht mehr auf dem ((langsam Wort für Wort ge-*
 34 *sprochen, aus der bis hierhin stillen Klasse kommen Geräusche)) irdi-*
 35 *schen Bereich,*
- 36 *Svenja:* [Gestorben] ((erscheint etwas genervt))
 37 [(jemand lacht hörbar)]
- 38 *Video:* *sie ist gestorben. (--)* Dann erinnere ich mich
 39 *an eine andere Freundschaft von einem gewissen Herrn Günther*
 40 *Stumm. (--)* Günther Stumm war ein so ein Jugendfreund, der kam
 41 *mich oft besuchen. Wir haben Karl-May-Bücher ausgetauscht und, äh,*
 42 *uns unsere Jugenderlebnisse gegenseitig erzählt, haben Radtouren in*
 43 *den Taunus gemacht oder am Mainufer entlang. (3 Sek.) Eines schö-*
 44 *nen Tages, Anfang neunzehnfünfunddreißig war es wohl, da kam ich*
 45 *mit meinem Fahrrad aus meiner Wohnung in der Schneidhainer Stra-*
 46 *ße in der Hellerhofsiedlung, und zwei Hitlerjugend-Burschen rannten*
 47 *auf mich zu und wollten mich vom Fahrrad runter werfen, mit allen*
 48 *möglichen beleidigenden Worten, (--)* „Saujude“ und so, was so üb-
 49 *lich war. In einiger Entfernung sah ich meinen Freund Günther*
 50 *Stumm stehen in auch plötzlich in Hitleruniform, obwohl er vorher in*
 51 *der in der evangelischen Jugend war. (3 Sek.) Als diese zwei anderen*
 52 *Hitlerjugend-Burschen mich bedrohten, rief ich zu ihm: „Günther,*
 53 *Günther, komm doch, äh, hilf mir. Sag doch denen, daß die mich in*
 54 *Ruh lassen sollen.“ (--)* Und siehe da, Günther drehte sich um und von
 55 *einem Tag auf den anderen kannte er mich nicht (an), nicht mehr. (3*
 56 *Sek.) Ja, das war eine schlimme Erfahrung, aber die hat noch ein*
 57 *kleines Nachspiel. Als nämlich meine Tochter (---) in Frankfurt stu-*
 58 *dierte, wie ich erzählt habe, (--)* da, ähm, blätterte ich im Telefonbuch
 59 *rum und sah nach, ob es noch einen Günther Stumm im Telefonbuch*
 60 *gibt. Und siehe da, es gab drei (--)* und einen habe ich angerufen und
 61 *eine Frau, die mir antwortete frug ich: „Sagen Sie, das, äh, gell, Ihr*
 62 *Mann hatte in den dreißiger Jahren als Junge in der Hellerhofsied-*
 63 *lung ge// gewohnt.“ Sagt sie: „Jaja, der ist hier im selben Zimmer.“*
 64 *Da habe ich sie gebeten: „Vielleicht geben Sie mir Ihren Mann ans*
 65 *Telefon“ und hab ich dann gesagt, also: „Hier spricht Franz Wag-*
 66 *ner“. Franz war mein::äh mein Name in Deutschland (---), obwohl*

- 67 *ich ihn dann später mit dem Namen Israel bereichern mußte, wie alle*
 68 *Namen die nicht genügend erkennbar waren. Franz Wagner, das*
 69 *klang ja fast wie Richard Wagner und das durfte aber doch kein*
 70 *(sch//) kein Deutscher sein, dann hieß ich also Franz Israel Wagner.*
 71 *Das nur nebenbei, auf alle Fälle, Günther Stumm am Telefon (.) und*
 72 *er freute sich: „Du lebst noch!“*
- 73 [(hörbares Kichern aus der Klasse)]
- 74 *Video: hat er gesagt. „Ja, stell Dir vor.“*
 75 *Und: „Schön wir müssen uns unbedingt begegnen“. Ob ich nicht zu*
 76 *ihm kommen könnte, er würde mich abholen, ich wohnte bei meiner*
 77 *Tochter, in der Veitstraße. (--) Und wir beschlossen, er holt mich am*
 78 *nächsten Nachmittag zum Kaffee und Kuchen, wie’s ja im Deutschen*
 79 *Reich üblich ist und immer war, ab. Also um vier Uhr wartete ich un-*
 80 *ten und da kam ein BMW mit einem Herrn, den ich fünfzig Jahre nicht*
 81 *gesehen hatte, und dachte mir gleich, das ist wohl der Günther. (--)*
 82 *Und er kam auf mich zu und sagte: „Ach Mensch, Du hast dich ja*
 83 *kaum verändert“, was natürlich*
 84 [(Kichern einiger Schülerinnen und Schüler)]
- 85 *Video: ein bißchen übertrieben war und be-*
 86 *vor ich ins Auto stieg, sag ich: „Hör mal zu. Bevor ich zu Kaffee und*
 87 *Kuchen komme und mit Dir fahre, möchte ich Dir eine kleine Anekdo-*
 88 *te erzählen.“ Und da habe ich ihm die Geschichte (.) von damals in*
 89 *der Hellerhofsiedlung berichtet. (.) Er war sehr betroffen, (--) meinte*
 90 *er könnte sich nicht mehr richtig erinnern, aber es sei was ähnliches*
 91 *doch gewesen. Und hat sich dann nach fünfzig Jahren formell (.) und*
 92 *mit viel, ich glaube auch, Aufrichtigkeit bei mir entschuldigt. Da ist*
 93 *wohl das englische Sprichwort „Better late than never“ am Platz ge-*
 94 *wesen. Und so fuhr ich dann mit ihm zum Kaffee und Kuchen.*
- 95 *Svenja: [Der ist ein Klugscheißer.] ((sehr lei-*
 96 *se gesprochen))*
 97 ((3 Sek.; etwas Unruhe in der Klasse))
- 98 *Lehrer: O.k.!*
 99 ((etwas stärkere Unruhe, aufkommende Gespräche))
- 100 *Lehrer: Wie gesagt, (ich möchte), daß Ihr jetzt erst mal, g// g// gucken wir*
 101 *nicht mehr fertig, könnt Euch wieder auf Eure Plätze setzen, ähm, kurz*
 102 *notiert, was Euch so parallel zu den Stichworten, die wir vorhin*
 103 *gesammelt haben, jetzt durch den Kopf geht. Und danach sprechen*
 104 *wir über die Themen, die wir da bearbeitet haben, o.k.? Also, (---) erst*
 105 *mal Schreibpause, ich denke so fünf Minuten.*
 106 ((ca. 1 Min.; stärker werdende Unruhe, Stühlerücken; aufkommende, zunehmend
 107 lebhafter werdende Gespräche der Schülerinnen und Schüler))

- 108 *Svenja:* *(Hat einer von Euch einen) Klausurplan dabei? (--)* Klausurplan.
 109 *((leise gesprochen))*
 110 *((4 Sek.; Gespräche in der Klasse))*
 111 *Svenja:* *Mona, hast Du einen Klausurplan dabei?*
 112 *((5 Sek.; weitere Wortwechsel von Schülerinnen und Schülern))*
 113 *Ahad:* *Ne! Weil () Ich meine, (*
 114 *) ((leise gesprochen))*
 115 *Sebastian:* *Mir scheißegal*
 116 *Lehrer:* *[(Könnt/Hört) Ihr!]*
 117 *Sebastian:* *der hat eben Schande gebaut. ((leise gesprochen))*
 118 *Leon:* *Wieso denn? Der hat sich doch weg gedreht, (der ist doch*
 119 *)*.
 120 *Ahad:* *Ach, sei doch mal ruhig!*
 121 *Lehrer:* *Versucht das erst mal (.) leise zu machen, aber notieren sollte jeder*
 122 *was,(.) ja?*
 123 *S. (m.):* *Nein. ((leise gesprochen; wahrscheinlich von Leon))*
 124 *Lehrer:* *Und danach können wir ja noch sprechen.*
 125 *((12 Sek.; einige Schülerinnen und Schüler unterhalten sich weiter))*
 126 *S.(m.):* *(Können=wir/Wollen=wir) rausgehn?*
 127
 128 *((knapp 3 Min. Stillarbeit; einige Schüler verlassen das Klassenzimmer, dort wird*
 129 *es zunehmend stiller, danach nur noch wenige, geflüsterte Unterhaltungen))*
 130
 131 *Lehrer:* *Müßt Ihr noch schreiben?*
 132 *((10 Sek.; etwas unruhiger in der Klasse))*
 133 *Lehrer:* *Dann (.) schaun wir mal. (--)* *Ich schreibe auf die rechte Tafel "The-*
 134 *men". (--)* *Das heißt, es sollte nur so (.) vielleicht vier, wenn's hoch*
 135 *kommt, Themen geben, über die wir dann noch weiter arbeiten. Ich*
 136 *bin mal gespannt, ob wir das so hinkriegen, sonst ((schnell gespro-*
 137 *chen)) muß ich die vorgeben. (.) Aber wenn jemand noch was zu dem*
 138 *Interview=jetzt kommentieren will, dann könnt Ihr das natürlich ma-*
 139 *chen. Das ist nicht verboten. ((leise gesprochen)) Ja?*
 140 *Svenja:* *Äähm, Verleumdung der Freundschaft aus Angst.*
 141 *Lehrer:* *Das ist jetzt konkret zu (ihm).*
 142 *((ca. 20 Sek.; Lehrer schreibt an der Tafel, die Tür wird geöffnet))*
 143 *Lehrer:* *Hmhm, ja?*
 144 *Monika:* *Verachtung der Juden.*
 145 *Lehrer:* *Hmhm. ((sehr leise))*
 146 *((12 Sek.; Lehrer schreibt an der Tafel))*
 147 *Lehrer:* *Das war Verleugnung der Freundschaft von// (.) Verleumdung haben*
 148 *Sie gesagt oder Verleugnung? (--)* *Was haben Sie (für mich jetzt) Ver-*

- 149 leumdung oder Verleugnung gesagt. Ich weiß=es selber nicht mehr.
 150 ((lachend))
 151 Svenja: Ich find' das ist eigentlich das selbe Wort, für mich. ((leise))
 152 Lehrer: Ja? Für mich nicht, deswegen frag ich noch mal nach (
 153) ((leise gesprochen)) Ich hab grade gehört, daß Sie
 154 auch noch ()
 155 Svenja: [Verleumdung, Verleugnung]
 156 Ahad: Verleugnung ((sehr leise gesprochen))
 157 Svenja: Was ist denn der Unterschied?
 158 ((jemand lacht leise schnaufend))
 159 Lehrer: Ich hatte Verleumdung (gehört und überlegt, ob man es) ((sehr
 160 schnell, undeutlich gesprochen)) mit „ä“ schreibt, ()
 161 war das alles. Verleumdung ()
 162 Svenja: [Deswegen war ich auch so (froh, daß Sie es angeschrieben
 163 haben), hehe ((Lachen/lachend))]
 164 ((3 Sek.; Gespräche in der Klasse))
 165 Lehrer: Sie sind damit so zufrieden?
 166 Svenja: Jaja, ich mein's ().
 167 ((Unruhe, Lachen))
 168 Svenja: Nur Verleumdung oder Verleugnung, vielleicht Verleugnung, (.) aber
 169 ich glaube es ist egal, oder?
 170 ((weiter Unruhe in der Klasse))
 171 Lehrer: Verleugnung ((leise gesprochen))
 172 Svenja: Verleugnung, ne?
 173 Lehrer: Ich schreibe mal beides hin.
 174 (4 Sek.)
 175 Svenja: (der Unterschied ist.)
 176 Lehrer: Müßten wir jetzt mal (.) vielleicht machen wir das grade (
 177) ((relativ leise und undeutlich)) sortieren. Ähm, erklären
 178 Sie mal, was=es bedeutet ().
 179 Svenja: Eihja, sie waren halt erst befreundet, der Günther und der::: (.) Herr
 180 Wagner
 181 S. (w.): [()] ((leise))
 182 Svenja: un:::und die ganze Kindheit sozusagen miteinander ver-
 183 bracht. Und der eine war ja Jude und der andere war Deutscher und
 184 dann, als er vom Fahrrad gestiegen ist, äh, also als er ihn holen woll-
 185 te, da war der Freund praktisch nicht da, weil ab diesem Tag war er
 186 irgendwie auch bei der Hitlerjugend (.) und der wollte sich dann// da
 187 wollte er nicht zu seinem Freund stehen, also hat den verleugnet, weil
 188 er vielleicht dachte, daß die andern ihn dann:::, äh, genauso verprü-
 189 geln oder was die halt vor hatten und daß die es dann halt den ande-

- 190 *ren sagen. Und daß er vielleicht da ausgeschlossen wird bei dieser (.)*
191 *Hitlerjugend dann.*
192 *Lehrer:* *O.k.. Jetzt hab ich kapiert, was Sie meinen. (--)* *Gibt es Ergänzungen,*
193 *Nachfragen zu der (.) Interpretation? (--)* *Es war ja zum Teil ein biß-*
194 *chen Zusatzinformation, sozusagen zu// dazu gedacht. Das hat (ja/er)*
195 *nicht alles (.) Erzählung (--)* *die Erzählung beinhaltet (.) (was Svenja)*
196 *gesagt hat. ((daneben ein Geräusch, jemand klappert mit etwas)) Warum*
197 *der (.) Günther Stumm das gemacht hat, wissen wir ja nicht.*
198 *Sebastian:* *[Weiß man nicht]*
199 (4 Sek.)
200 *Lehrer:* *O.k., dann können wir das so stehen lassen, wenn das alle (.) verstan-*
201 *den haben und auch so sehen.*

D. Sequenzanalyse

Im Unterschied zu der ersten Zeitzugenerzählung, die aus der Sicht eines ehemaligen Jungzugführers um Kluft und Abzeichen, Training und Übungen der Hitlerjugend kreiste, handelt es sich bei der zweiten um die Darbietung einer in sich geschlossenen Geschichte mit enormem Spannungsbogen. Ebenfalls verschieden ist das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Denn für die Dauer der ersten Videopräsentation war die Klasse völlig still, während bei dem zweiten Interviewausschnitt bereits in dessen Verlauf Reaktionen aus der Klasse sichtbar werden; es wird gelacht oder gekichert (vgl. 37, 73 und 84)⁵. Es kommen darüber hinaus von einer Schülerin, Svenja, zwei kurze Wortbeiträge (vgl. 36 und 95). Sowohl das Kichern als auch Svenjas Bemerkungen belegen eine aktive Teilnahme zumindest dieser Schülerinnen und Schüler. Man hört zu und ist offenbar emotional beteiligt. Svenja ist ungeduldig und erscheint genervt von der Umständlichkeit der Rede- und Ausdruckweise des Erzählers, der den Tod seiner Freundin zu umschreiben versucht. Sie fällt ihm mit dem Begriff „gestorben“ (36) gleichsam ins Wort. Svenjas zweite, vermutlich nicht für alle Anwesenden verstehbare Bemerkung „der ist ein Klugscheißer“ (95) belegt, daß hier eine kritische Distanzierung von der Person des Erzählers stattfindet. Als „Klugscheißer“ bezeichnet man einen Menschen, der oft mehr als andere zu wissen meint und der es für nötig erachtet, diese anderen - gegebenenfalls auch ungefragt - zu belehren. Manchmal ist es gar nicht (allein) der Inhalt, sondern der Habitus, der solche Besserwisserei zum Ärger macht. Die Schülerin reagiert offensichtlich auf eine als anmaßend oder zumindest überflüssig empfundene Haltung oder Aussage und sie wehrt sich gegen eine als unangemessen empfundene Lektion. Unmittelbar nach Ende der Vi-

⁵ Die Zeilennummerierung bezieht sich im Folgenden auf den in Abschnitt C dokumentierten Transkriptausschnitt aus A-09

deodarbietung, vom Lehrer zunächst mit einem „O.k.“ (98) markiert, erhält die Klasse dann folgende Anweisungen:

Lehrer: Wie gesagt, (ich möchte), daß Ihr jetzt erst mal, g//g// gucken wir nicht mehr fertig, könnt Euch wieder auf Eure Plätze setzen, ähm, kurz notiert, was Euch so parallel zu den Stichworten, die wir vorhin gesammelt haben, jetzt durch den Kopf geht. Und danach sprechen wir über die Themen, die wir da bearbeitet haben, o.k.? Also, (--) erst mal Schreibpause, ich denke so fünf Minuten.

Der Lehrer rekurriert hier weder auf Aspekte der Zeitzeugenerzählung noch setzt er bei einer der spontanen Schülerreaktionen an. Vielmehr erläutert er unmittelbar nach Abschalten des Videorekorders seine Vorstellungen bezüglich des nächsten Arbeitsschritts. Er eröffnet die kommende Phase, indem er an etwas bereits Mitgeteiltes erinnert.⁶ Bevor er jedoch seinen Arbeitsauftrag inhaltlich reformuliert, kommt es zu einem Einschub: Er teilt mit, man werde „nicht mehr fertig“ gucken und die Schülerinnen und Schüler sollten sich „wieder“ auf ihre Plätze setzen. Die beiden Angaben irritieren. Schließlich war ja bereits mitgeteilt worden, es werde nur ein ausgewählter Teil des Interviews zu sehen sein. Zudem war vor dem Hintergrund der bereits angekündigten Begrenzung, es handele sich um Ausschnitte von je etwa 7-8 Minuten Länge, von der Klasse wohl auch nicht erwartet, jetzt weiter Video zu schauen.⁷ Die Bemerkung wäre so also nur nötig gewesen, wenn die Dauer der Filmbetrachtung nicht bereits geklärt wäre. Ähnlich unstimmig erscheint die Anweisung, man könne sich wieder auf seine Plätze setzen, denn diese erweckt den Eindruck, die Schülerinnen und Schüler hätten im Klassenzimmer andere als die gewohnten Positionen besetzt. Tatsächlich hatte lediglich ein Teil der Klasse seine Stühle zur Rückwand des Raumes, hin zum Videorekorder ausgerichtet. Dem Lehrer geht es also nicht primär um Information und Handlungsanweisung, sondern vielmehr um die Betonung des definitiven Endes der Videovorführung und um die Wiederherstellung der gewohnten Unterrichtsform. Damit läßt sich der Einschub paraphrasieren: „Mit dem Filmgucken ist nun endgültig Schluß und der Unterricht findet von jetzt an wieder im bekannten Modus statt.“

Erst nach solcher Klarstellung und der symbolischen Wiederherstellung der Unterrichtsordnung, hier in Form der üblichen Sitzplätze, wird der Auftrag expliziert. Hierbei adressiert der Lehrer die Anweisungen *Auf-die-Plätze-setzen* und *Notieren-was-durch-den-Kopf-geht* unter Verwendung der Anrede „Ihr“, „Euch“ und „Eure“ an die Klasse, wogegen er sich in die Vorgänge *Nicht-fertig-gucken*,

⁶ Seine Vorstellungen bezüglich des Unterrichtsverlaufs nach Betrachten des zweiten Videos hatte der Lehrer bereits in der Überleitung zum Video dargelegt. Die Schülerinnen und Schüler waren informiert worden, daß man anschließend in einer Stillarbeitsphase Gelegenheit haben werde, die gefundenen Stichworte zu überdenken.

⁷ Darüber hinaus ist davon auszugehen, daß die mitgebrachte Videokassette ohnehin nur die vorgeführten Auszüge enthält, da es sich hier, wie oben dargelegt, um Material aus dem Konfrontationen-Programm handelt. Dieses sieht genau jene Ausschnitte zur Präsentation vor.

Stichworte-gesammelt-haben und *Danach-über-die-Themen-sprechen* mit einem „wir“ einschließt. Der Lehrer differenziert auch sprachlich einerseits den Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler und andererseits gemeinsame Aktivitäten wie das Betrachten und Diskutieren des Videos, sowie das Sammeln von Themen. Er nutzt seine Deutungsmacht und weist einen Teil der Tätigkeiten ausschließlich den Schülerinnen und Schülern zu, während andere als gemeinsame vorgestellt werden. Damit werden Aktivitäten, die als individuell zu erbringende Schülerleistungen gewöhnlich die Grundlage von Bewertungen sind, von anderen, allgemeinen Handlungen unterschieden. Den Arbeitsauftrag kennzeichnet, daß er für die Schülerinnen und Schüler einzig auf formaler Ebene bestimmt, was als nächstes zu tun sein wird. Wie bereits zuvor praktiziert, geht es auch jetzt wieder um die Ermittlung von Stichworten. Danach werde man dann über „die Themen, die wir da bearbeitet haben, sprechen“. Die Rede des Lehrers mündet in der Angabe, es folge nun eine etwa 5-minütige „Schreibpause“.

Die seit Abschalten des Videorekorders bestehende Unruhe, die Gespräche der Schülerinnen und Schüler untereinander setzen sich fort und werden nach erteiltem Arbeitsauftrag noch stärker. Bei den Schülerinnen gibt es offensichtlich Gesprächsbedarf und die dann vernehmbaren Äußerungen geben Auskunft über unterschiedliche Gesprächsinhalte. Während sich Svenja mit der Realität schulischer Leistungsüberprüfung in Gestalt von Klausuren beschäftigt (108 und 111), diskutieren einige Schüler kontrovers, wahrscheinlich über Teile des Interviews (113-119). Möglicherweise reagiert Svenja mit ihrem Interesse bereits auf die, wenngleich nur indirekt, vom Lehrer vorgenommene Erinnerung an die mit Schule verbundene Bewertung von Schülerleistungen. Damit ist diejenige Schülerin, die sich kurz zuvor intensiv mit der Person des Erzählers auseinandergesetzt hatte, jetzt in einer anderen Angelegenheit aktiv. Für sie geht es jetzt um den Klausurplan, sie vollzieht, ebenso wie zuvor der Lehrer, einen abrupten Übergang von inhaltlichen Aspekten der Zeitzugenerzählung hin zu den formal bestimmten Selektionsvorgängen im Rahmen schulischen Unterrichts. Möglicherweise hat Svenja auch hier, gewissermaßen als aufmerksame Schülerin, *zwischen den Zeilen gelesen* und die mitgeführte Botschaft entziffert.

Im Unterschied zu Svenjas Anliegen scheinen die Ausführungen von Ahad, Sebastian und Leon das Verhalten des Günther Stumm zu thematisieren. Angesichts der Parallelen zu Inhalten der Zeitzugenerzählung ist nur schwer denkbar, daß sich deren Diskussion auf etwas anderes bezieht. Die Schüler führen selbständig eine Diskussion und erscheinen engagiert (115, 117). Sie sind konfliktbereit und vertreten offensichtlich unterschiedliche Positionen (118f.) und sie sind dabei in der Lage, die eigene Haltung zu begründen (113). Die Schülergespräche stehen jedoch im Widerspruch zum Unterrichtsvorhaben einer Stillarbeitsphase und so appelliert der Lehrer, man solle versuchen „das erst mal leise zu machen“ (121f.). Während hier zunächst noch unklar ist, ob die Schüler lediglich zu laut sprechen, belegt die anschließende Bemerkung, man könne danach sprechen (124), daß die Gelegenheit zu sprechen hier überhaupt nicht vorgesehen ist. Es geht nicht um lei-

sere Unterhaltungen, sondern darum, daß die Schülerkommunikation unerwünscht ist. Statt dessen soll jetzt jeder für sich eine schriftliche Leistung erbringen (121f.). Das an die Anweisung angehängte „Ja?“ erscheint als rhetorisches Motiv und läßt sich dechiffrieren als „Das müßte jetzt doch klar sein!“ Wenigstens ein Schüler erscheint jedoch durch seinen, wenngleich nur leise geäußerten Widerspruch (123) mit den Vorstellungen des Lehrers nicht einverstanden. Der Schüler erhebt zwar keinen lauten Protest, aber er gibt zu verstehen, daß man zu den Lehreräußerungen durchaus auf Konfrontationskurs gehen könnte. Womöglich hätte er sich eine Fortsetzung des bereits mit seinen Mitschülern begonnenen Gesprächs über Herrn Wagners Erzählung gewünscht. Tatsächlich ergreift ein anderer Schüler die Initiative, um sich der verordneten Stillarbeitsphase zu entziehen. Er fragt entweder, vermutlich den Lehrer, ob man hinausgehen könne, oder er ermittelt das Interesse von anderen, solches zu tun (126). Keiner der möglicherweise adressierten antwortet, aber einige Schüler, darunter die Diskutanten Ahad, Sebastian und Leon verlassen, für einige Minuten das Klassenzimmer. Nur langsam verebben nun die Gespräche oder werden während der nächsten drei Minuten leise flüsternd geführt. Der Lehrer ergreift erneut das Wort und leitet die nächste Unterrichtsphase ein:

Lehrer: Dann (.) schau wir mal. (--) Ich schreibe auf die rechte Tafel „Themen“. (--) Das heißt, es sollen nur so (.) vielleicht vier, wenn's hoch kommt, Themen geben, über die wir dann noch weiter arbeiten. Ich bin mal gespannt, ob wir das so hinkriegen, sonst ((schnell gesprochen)) muß ich die vorgeben. (.) Aber wenn jemand noch was zu dem Interview=jetzt kommentieren will, dann könnt Ihr das natürlich machen. Das ist nicht verboten. ((leise gesprochen)) Ja?

Svenja: Äähm, Verleumdung der Freundschaft aus Angst.

Lehrer: Das ist jetzt konkret zu (ihm).

((ca. 20 Sek.; Lehrer schreibt an der Tafel, die Tür wird geöffnet))

Der Auftakt „Dann (.) schau wir mal“ vermittelt den Eindruck einer gewissen Lockerheit, die allerdings in den wenig später vorgebrachten Worten „ich bin mal gespannt, ob wir das so hinkriegen“ in Skepsis übergeht. Bezüglich der jetzt geforderten Schülerbeiträge läßt sich keine eindeutige Anweisung erkennen. Denn während er einerseits die bereits vorgegebene Richtung von „Themen“ hin zu „Themen (...), über die wir dann noch weiter arbeiten“ präzisiert, weist er doch andererseits darauf hin, daß jetzt auch die Gelegenheit für Kommentare gegeben ist. Mit dem Wort „natürlich“ bezeichnet der Lehrer diese Möglichkeit zu kommentierenden Anmerkungen als selbstverständlich existent und bemerkt abschließend sogar, daß kein Verbot bestehe. Da jedoch Selbstverständlichkeiten gerade keiner Hervorhebung bedürften, findet sich hier eine paradoxe Figur. Die Öffnung hin zu möglichen Kommentaren korreliert zwar mit der programmatischen Absicht von je persönlichen Zugängen; zu der hier bereits vorgenommenen Engführung, Themen zu extrahieren, steht sie jedoch in deutlichem Kontrast. Vor diesem

Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Optionen Themen oder Kommentaren umgehen.

Mit einem direkt anschließenden „Ja?“ ergeht die Aufforderung an Svenja, nun zu sprechen. Die Schülerin hatte sich offensichtlich bereits gemeldet, ohne das Ende der Lehrerklärungen abzuwarten. Schon zu einem früheren Zeitpunkt muß sie befunden haben, daß sie etwas beizutragen hat. Sie formuliert nach etwas zögerlich gestaltetem Auftakt ihres Redebeitrags („Äähm“) die titelartige Wortfolge „Verleumdung der Freundschaft aus Angst“. Formal ist damit die Anweisung des Lehrers erfüllt. In seiner Struktur entspricht der Beitrag Svenjas den gesetzten Anforderungen, denn Svenja hat so etwas wie eine Überschrift für ein Thema formuliert. Der Lehrer begegnet Svenjas Themenvorschlag mit einer Bemerkung, die sich auf die Zugehörigkeit des Gesagten bezieht. („Das ist jetzt konkret zu (ihm).“) Der Lehrer befindet, daß es sich um einen Beitrag „konkret“ zu einer Person handelt, hier wohl der Person des Erzählers. Vergegenwärtigt man sich noch einmal das anvisierte Unterrichtsziel von Themen, die sich auf die NS-Zeit beziehen, dann erscheint die Anmerkung zugleich als Befund einer lediglich eingeschränkten Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen. Der Lehrer stellt fest, daß die Worte der Schülerin auf „ihn“ Bezug nehmen und damit gewissermaßen *zu* konkret sind; einen allgemeinen Themenkomplex der NS-Geschichte repräsentieren sie in seinen Augen, d. h. der im Sinne angezielten Systematik der Themenschwerpunkte des Schulbuchs nicht.

Anschließend beginnt der Lehrer mit der Tafelanschrift. Damit fertig, erteilt er Monika durch ein „Hmhm, ja?“ das Wort. Deren Beitrag „Verachtung der Juden“ (144) quittiert er mit einem „Hmhm“, Monikas Worte werden als „Thema“ akzeptiert. Nachfolgend wird nicht, wie zu erwarten, ein nächster Schüler drangenommen, sondern das gerade erst begonnene Verfahren, die Ergebnisse der Stillarbeitsphase zu sammeln, wird vom Lehrer an dieser Stelle unterbrochen. Der Lehrer kommt noch einmal auf Svenjas Äußerung zurück. Der jetzt folgende, außergewöhnlich lange Dialog wird um zwei unterschiedliche Aspekte geführt, die nacheinander die Kommunikation bestimmen (vgl. 147-175). In seinem ersten Teil ist er einer Begriffsklärung gewidmet. Statt im Sinne der eingeführten Absicht, Themen zu erfassen, fortzufahren und hierzu die nächste Schülerin oder den nächsten Schüler zu Wort kommen zu lassen, geht der Lehrer auf den vorherigen Beitrag von Svenja „Verleumdung der Freundschaft aus Angst“ ein (vgl. 147-150). Die Bezugnahme läßt kein Ziel erkennen, denn die Rede, mit der vermeintlich bereits Gesagtes in ein neues Gespräch überführt werden soll, kommt ins Stocken. Mit dem dabei verwendeten Perfekt („Das war“) ist eine Zeitform gewählt, mit der das Bezeichnete als vollendet charakterisiert wird. Der Lehrer setzt also nichts offenes Gebliebenes fort, sondern konstituiert einen neuen Vorgang. Diesen unterbricht er sogleich und wiederholt betont und an Svenja gewandt, den von ihr ursprünglich verwendeten Begriff: „Verleumdung haben Sie gesagt oder Verleugnung?“.

Der Lehrer hat begonnen, Svenjas Beitrag noch einmal zu thematisieren, und bleibt dann, in Folge eines Irrtums oder eines Versprechers, an einem einzelnen Begriff der Wortfolge hängen. Die im Sprechverlauf entstandene Unklarheit wird über die Aufforderung an Svenja, Klarheit zu schaffen, zum zentralen Gegenstand des weiteren Kommunikationsgeschehens. Der Lehrer gibt an, er habe etwas vergessen und appelliert an die Schülerin, sich noch einmal zu erinnern. Scheinbar um eine Unklarheit zu beseitigen, soll die Schülerin eine Entscheidung zwischen den zwei ähnlich klingenden Begriffen „Verleumdung“ und Verleugnung“ treffen. Anzunehmen ist, daß solch schlichter Aufforderung leicht zu entsprechen wäre. Nicht jedoch hier. Svenja kann oder will nicht einfach das bereits Gesagte erinnern, sondern umgeht eine Konkretisierung. Sie entspricht dem Anliegen nicht und befindet, eine Klärung sei insofern unnötig, weil fürs sie die Worte synonym seien. Der Lehrer zeigt sich angesichts dieser Aussage verwundert („Ja?“) und hält der als subjektiv markierten Einschätzung Svenjas („Ich find“; „für mich“) seine ebenso persönlich hergeleitete Opposition entgegen („Für mich nicht“). Er begründet damit zugleich, daß die Frage noch immer zur Beantwortung ansteht: „deswegen frag ich noch mal nach“ (152). Doch auch der weitere Verlauf des Gesprächs führt zu keiner Klärung im Sinne einer Festlegung auf einen der beiden zur Auswahl stehenden Begriffe.

Der Lehrer nutzt die Zweifel an der Richtigkeit seiner Tafelanschrift, um so zu einer Klärung zu kommen. Er initiiert ein Unterrichtsgespräch, das eine prozessuale Begriffsklärung intendiert und damit an die von ‚Konfrontationen‘ vorgeschlagene Methode „Arbeitsdefinition“ erinnert. Da jedoch die „Arbeit am Begriff“ allein von einer Schülerin auf Fragen des Lehrers hin geschieht und nicht in eine gemeinsame Diskussion überführt wird, deckt sich lediglich die Grundidee mit der oben beschriebenen programmatischen Absicht. Und da für die Schülerin zwischen den beiden Worten kein Unterschied besteht, kommt es auch nicht zu weiterführenden Darlegungen. Für Svenja ist es ohne Bedeutung („egal“), welcher Begriff eingesetzt wird (168f.). Bezogen auf das von ihr formulierte Thema heißt das, daß dessen Gehalt nicht von der Exaktheit des darin zuerst genannten Begriffs abhängt. Das Thema könnte auch mit „Verleugnung der Freundschaft aus Angst“ bezeichnet werden kann. Betrachtet man die Substanz der Aussage unter Berücksichtigung der Tatsache, daß es für Svenja nicht darauf ankommt, ob hier von einer Verneinung oder von einer Verunglimpfung die Rede ist, so wird deutlich, daß als Kern ein irgendwie gearteter, negativer Umgang mit Freundschaft „aus Angst“ erscheint. Damit wird deutlich, daß für die Schülerin der affektive Gehalt ihrer Aussage, die Angst des Freundes, zentral ist. Diese vor den Prämissen des Programms problematische „Thematik“ wird jedoch nicht zum Gegenstand der Klärung gemacht. Entsprechend bleibt Svenja gegenüber den alternativ zur Disposition gestellten Begriffen gleichgültig.

Schließlich ist es der Lehrer, obwohl Initiator des Klärungsversuchs, der beide Begriffe nebeneinander akzeptiert (vgl. 173). Der Dialog mit Svenja ist damit jedoch nicht beendet, sondern jetzt folgt eine Frage nach der Bedeutung des Begriffs

(vgl. 176-201). Dem jetzt vom Lehrer verfolgten Anliegen zu ordnen („Müßten wir jetzt mal... sortieren“), folgt erneut eine Aufforderung an Svenja („erklären Sie mal, was es bedeutet“). Es geht um die (Wieder-)Herstellung von Ordnung, nicht länger als „Arbeit am Begriff“ organisiert, sondern entlang der Frage nach dem Sinngehalt. Dieses Anliegen scheint für Svenja kein Problem zu sein, denn im Unterschied zu den zögerlichen und ausweichenden Reaktionen im Kontext der Frage nach „ihrem“ Begriff, kann die Schülerin nun direkt und ausführlich etwas darlegen (vgl. 182-191). Bereits in der Eröffnung „Eihja“ schwingt Verwunderung darüber mit, daß danach überhaupt gefragt werden muß. Sie gibt zu verstehen, daß sie, so gefragt, natürlich etwas zu sagen hat und daß sie von der Nachvollziehbarkeit ihrer Vorstellungen überzeugt ist. Obwohl der Appell zu erklären, „was es bedeutet“, das zu Klärende gar nicht eindeutig bestimmt hatte, sieht Svenja hierin keine Schwierigkeit. Die Erklärung der Schülerin beschreibt zunächst ein zurückliegendes Befreundetsein als ein knappes Detail und ohne Anklang an die im Zeitzeugenbericht angegebenen Qualitäten dieser Freundschaft. Svenja rekurriert auf Teile der Erzählung Herrn Wagners und wechselt dabei von dessen Perspektive hin zu der seines (ehemaligen) Freundes. Zwischen den genannten Personen nimmt die Schülerin in zweifacher Hinsicht Unterscheidungen vor. Denn während sie den Erzähler etwas zögerlich als „Herr Wagner“ bezeichnet, kommt sie zuerst auf dessen Jugendfreund und zudem in der persönlicheren Form „der Günther“ zu sprechen. Dieser erscheint vertrauter und wird als bekannt vorausgesetzt. Nach einem Einschub, der die Beziehung zwischen den Protagonisten der Erzählung ausführlicher beschreibt („und die ganze Kindheit sozusagen miteinander verbracht“), fährt sie fort, daß der eine ein „Jude“, und der andere „Deutscher“ gewesen sei. Das vor dem Wort Jude eingefügte „ja“, beruft sich auf die Selbstverständlichkeit eines Wissens, um die mit der Religionszugehörigkeit verbundenen Pogrome: Der war *doch* Jude. Damit verwendet Svenja das Weltbild der NS-Ideologie im Sinne einer Erklärung für den Verlauf der Begebenheit zwischen den beiden Freunden.

Als Erklärung für die Abwendung des Freundes gibt Svenja an, daß der Freund nun auch bei der Hitlerjugend gewesen sei. Ihre mit einigen Sätzen ausgeführte Version eines Angriffs auf einen jüdischen Jugendlichen durch zwei Hitlerjungen ist nicht dem mitgeteilten Erleben des Betroffenen gewidmet, sondern beschäftigt sich mit der Situation des „deutschen“ Freundes. Der Schülerin geht es um das Verhalten und die Motive eines Jugendlichen, der wenn nicht dem Täterkollektiv zuzuordnen ist, doch wenigstens als Mitläufer erscheint. Für diesen habe die Gefahr bestanden, ebenfalls Prügel zu beziehen oder gar Schlimmeres („oder was die halt vorhatten“), er habe mit übler Nachrede rechnen müssen und er hätte seine Gruppenzugehörigkeit riskiert. Damit bestätigt sich die bereits festgestellte intensive Einlassung Svenjas auf die Zeitzeugenerzählung, wobei sich die Schülerin nicht mit dem Interviewten, sondern mit der Figur eines Jugendlichen in Hitlerjugend-Uniform identifiziert. Ihre Sicht legt nahe, daß dessen Entscheidung, den jüdischen Freund zu verleugnen, angesichts der drohenden Repressionen kaum an-

ders hätte ausfallen können. Die Schülerin benennt klar, daß Günther Stumm den Freund preisgegeben hat („da wollte er nicht zu seinem Freund stehen“), aber dieser wird deshalb dennoch nicht zum Täter, sondern unter Drohung eigener Gefährdungen, selbst zum Betroffenen. Die Grenzen zwischen Opfern und Mitläufern werden fließend.

Als Reaktion des Lehrers folgt daraufhin die Bestätigung, daß er nun verstanden habe: „O.k. Jetzt hab ich kapiert, was sie meinen.“ (192). Dabei deutet die Wendung „Jetzt hab ich kapiert“ an, daß man zuvor etwas begriffsstutzig gewesen sei, nun aber doch verstanden habe. Der Lehrer stellt fest, daß seine Verständnisprobleme damit erledigt sind. Direkt danach werden zum ersten Mal seit Eröffnung des Dialogs mit Svenjas auch die anderen Schülerinnen und Schüler adressiert. Der Lehrer erkundigt sich nach „Ergänzungen“ oder „Nachfragen“, ohne jedoch gleich die Gelegenheit einzuräumen, solche tatsächlich zu äußern. Vielmehr kommentiert er jetzt erst einmal selbst Svenjas Ausführungen (vgl. 192ff.). Der Lehrer bezeichnet das Gesagte zunächst als „Interpretation“, spricht von „Zusatzinformation“ und schließlich davon, daß die Schülerin etwas „dazu gedacht“ habe. Damit wird den Ausführungen Svenjas kein einheitlicher Status zugewiesen. Denn während die Interpretation einer Erzählung durchaus als unterrichtsrelevante Leistung erscheint und Zusatzinformation nicht anders als aner kennenswerter Schülerbeitrag vorstellbar ist, schwingen bei der Formulierung „dazu gedacht“ auch kritische Töne mit. Der Lehrer markiert, daß hier nicht ausschließlich bei den erzählten Inhalten geblieben wurde und endet seinen Kommentar: „Warum der Günther Stumm das gemacht hat, wissen wir ja nicht.“ (196f.) Damit hat sich der Lehrer zwar als mit den Angaben zufrieden gezeigt, doch hebt er zugleich hervor, daß hier der Rahmen der Erzählung verlassen wurde. Ob solches als Bereicherung der Kommunikation und sogar stoffbezogene Leistung anerkannt oder aber als fragwürdiger Zugriff auf Geschichte zu kritisieren ist, bleibt unklar.

Die dann mit einer einige Sekunden dauernden Sprechpause gegebene Möglichkeit, aus der Klasse etwas zu sagen oder zu fragen, bleibt ungenutzt. Auch das befindet der Lehrer als in Ordnung („O.k.“) und gibt an, dann könne man „das so stehen lassen“ (200f). Ob sich dieses, noch einmal auf die Tafelanschrift(en) oder im übertragenen Sinne auf die weiteren Ausführungen Svenjas oder auf beides bezieht, läßt sich nicht bestimmen. Bemerkenswert dagegen erscheint, daß hier noch einmal der übrige Teil der Klasse angesprochen wird. So als komme es auf deren Einschätzung an, ergänzt der Lehrer als Bedingung der Akzeptanz: „wenn das alle verstanden haben und auch so sehn.“ Der Lehrer hebt die Grenze zwischen sich und den Schülern auf und erweckt den Eindruck, es hätten alle, zumindest potentiell, das gleiche Verständnisproblem wie er gehabt und es sei deshalb ebenso an ihnen, zu bestimmen, ob nun ausreichend geklärt und kommentiert sei. Damit erscheint ein Kommunikationsgefüge konstruiert, bei dem viele Fragende einer Befragten gegenüber stehen. Es ist nicht mehr allein der Lehrer, der das Anliegen einer Begriffsklärung verfolgt, sondern, mit Ausnahme von Svenja, sind jetzt alle anderen aus der Klasse einbezogen. Eine Bestätigung der Vorstellung, es sei die

eigene Frage geklärt oder der Bedarf nach Kommentierung gedeckt, findet jedoch von Seiten der Schülerinnen und Schüler nicht statt. Die Angesprochenen bleiben still bzw. die als erstes nach einer kurzen Pause drangenommene Schülerin bringt ausdrücklich ein neues „Thema“ ein.

E. Resümee

Im Zentrum unserer Untersuchung steht die Frage, wie das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ im Rahmen seiner unterrichtlichen Vermittlung und Aneignung Form gewinnt. Das hier angeführte Fallbeispiel zeigt folgenden Befund: Zwischen dem Erfordernis, im Rahmen von Unterricht ein bestimmtes, geschichtswissenschaftlich systematisiertes Stoffpensum zu erarbeiten, hier in Gestalt von Themen des Lehrbuchs, und den durch die Präsentation der Zeitzeugen den Schülern angebotenen Identifikationen (Betroffenheit, Empathie, Solidarität) entsteht ein Spannungsverhältnis. Den Unterrichtsmaterialien ‚Zeitzeugeninterview‘ und ‚Schulbuch‘ sind unterschiedliche Vermittlungsabsichten unterlegt. Der Einsatz der Interviews ist mit der programmatischen Idee von Multiperspektivität verknüpft. Zeitzeugenvideos, so die Idee, ermöglichen die identifikatorische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, authentischen Sichtweisen. Die Berichte der Jahrzehnte zurückliegenden Kindheits- und Jugenderlebnisse sind geeignet, den heute lebenden Jugendlichen vergangene Zeiten anschaulich zu machen. Zur Bearbeitung des „Stoffs“ operiert das Schulbuch hingegen mit dem Prinzip von begrifflichen Bestimmungen und Ordnungen. Die herausgehobene Bedeutung von „Themen“ korrespondiert mit dem Erfordernis der Vermittlung von geschichtswissenschaftlich systematisiertem Faktenwissen.⁸

Im hier vorliegenden Fall kann man sehen, daß die bereits in die Unterrichtsmedien eingeschriebene Spannung im Interaktionssystem Unterricht durch Aus- und Einschlüsse bearbeitet wird. Der Unterricht reduziert die vielfältigen Perspektiven, die in der Rezeption des Videos bei den Schülern evoziert werden, auf den vom Schulbuch vorgegebenen Gehalt. Eine etwa von ‚Konfrontationen‘ durch die Zeitzeugenvideos vorgesehene Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven als Annäherung an die Zeit nationalsozialistischer Herrschaft und Repression findet nicht statt. Die hier dargestellten, einseitig die Mitläufermotive bedenkenden Ausführungen Svenjas werden zwar zum Gegenstand einer allerdings verschobenen Kommunikation; eine relativierende Gegenüberstellung mit der Sicht des Opfers bleibt jedoch aus.

Die Gründe für die Auflösung der Spannung zugunsten des Normalunterrichts können im vorliegenden Fall nicht abschließend bestimmt werden. Gesucht werden können sie - ganz unabhängig von der individuellen Befindlichkeit oder den

⁸ Das Konzept ‚Konfrontationen‘ stellt sich dieser Spannung, indem es im Unterricht die „bewußte Arbeit an Begriffen“ mit dem „Erfahrungshorizont von Jugendlichen“ zu verbinden sucht (Kößler 2000, S. 12).

psychischen Dispositionen der Akteure - in der Attraktivität einer Unterrichtsform, die allen Beteiligten nach mehreren Seiten Sicherheit gewährt: Sie bewahrt die Unterrichtskommunikation vor unkontrollierbaren Gefühlen, sie schützt die Personen vor Verletzungen ihrer Autonomie und garantiert sowohl die Fortsetzbarkeit des Unterrichts wie auch die Bewertung von Schüleräußerungen unter Selektions Gesichtspunkten. Die von der pädagogischen Absicht abweichende Identifikation Svenjas mit dem Mitläufer könnte nicht benotet werden; die massive Konfrontation Svenjas mit der von ihr gewählten Perspektive könnte zur Verletzung ihrer Autonomie und Integrität vor der Klasse führen, anstelle einer pädagogischen wäre eine politische Intervention erforderlich; ein offener Konflikt über Haltungen einzelner Schüler würde nicht nur die Zeitplanung durcheinanderbringen, sondern auch das Risiko des Kommunikationsabbruchs einschließen.

Daß der Lehrer die pädagogisch ungewollte Identifikation mit dem Mitläufer stehen und die Opferperspektive nicht zur Geltung kommen läßt, er also Konfrontation gerade vermeidet, kann pädagogisch-normativ als Auslassen von Gelegenheiten, aber pragmatisch auch als ein Zugewinn an Sicherheit und Planbarkeit des weiteren Unterrichtsverlaufs gedeutet werden. Daß die Schüler Leon und Sebastian (Zeile 117f.) die Identifikationsangebote entgegen ihren Interessen nicht nutzen können, hängt offensichtlich mit der Asymmetrie der Rollenverteilung und der Definitionsmacht des Lehrers zusammen.

Fallinterpretation zu A-09

Unterricht, nationale Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat

Der Konflikt zwischen Ayse und Svenja

A. Gegenstand der Fallinterpretation

Gegenstand des hier rekonstruierten Falles ist der moralisch-affektive Umgang mit dem Thema „Nationalsozialismus“ im Geschichtsunterricht. Der Fall wirft die Frage auf, welche Bedeutung der nationalen Herkunft und Migrationserfahrungen zukommt bei der heutigen moralischen Bewertung des damaligen Verhaltens gegenüber der jüdischen Bevölkerung. Die Fallinterpretation konzentriert sich dabei auf einen Konflikt zwischen den beiden Protagonistinnen Ayse und Svenja.

Der Konflikt findet in der Unterrichtsstunde A-09 statt, der die nationalsozialistische Rassenideologie und deren Alltagsfolgen behandelt (vgl. die obige Tabelle S. 28ff.). Anlaß des Konfliktes ist die kontroverse Deutung eines biographischen Textes, in dem eine deutsche Jüdin ihre Erlebnisse berichtet (vgl. Abschnitt B). In der Doppelstunde geht es zunächst um die Klärung zentraler Begriffe aus der nationalsozialistischen Rassenideologie. Auffallend an der Besprechung der Nürnberger Rassegesetze und ihrer Implikationen für die Staatsangehörigkeit der jüdischen Bevölkerung ist eine gegenüber anderen Unterrichtsstunden signifikant erhöhte Beteiligung der Schülerin Ayse.¹ Der letzte Teil der Stunde, der in dieser Interpretation zum Fall gemacht wird, widmet sich dann dem Erlebnisbericht. Dieser wird von den Schülern gelesen, danach beginnt das Unterrichtsgespräch, in dessen Verlauf sich die Kontroverse zwischen Ayse und Svenja ereignet.

B. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde

Bevor der Konflikt zwischen Ayse und Svenja in einem sequentiellen Interpretationsverfahren rekonstruiert wird, soll zunächst das Material und das Konzept der

¹ Die in dieser Kontextualisierung zitierten Passagen entstammen nicht dem Transkriptausschnitt in Abschnitt C, sondern sind dem Gesamttranskript A-09 entnommen. Vgl. dort 14/47ff; 16/22ff, 41, 51; 18/7ff; 20/9ff; die Zahl vor dem Schrägstrich gibt die Seitenzahl an, die Zahl dahinter die Zeilennummerierung.

Unterrichtsstunde auf seine Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten hin analysiert werden. Beim eingesetzten Unterrichtsmaterial, das den Schülern als Lesevorlage per Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt wird, handelt es sich um im Zeitraum 1940/41 angefertigte Memoiren von Marta Appel, der Ehefrau eines jüdischen Rabbiners. In diesen Memoiren beschreibt Marta Appel ihre Empfindungen in Bezug auf die nationalsozialistische Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung, deren Opfer sie selbst wird.

Arbeitsblatt

Marta Appel, Ehefrau des Rabbiners Dr. Ernst Appel: Memoiren (verfaßt 1940/41)

Mit jedem Tag der Naziherrschaft wurde die Kluft zwischen uns und unseren Mitbürgern weiter. Freunde, mit denen wir lange Jahre freundschaftlich verbunden waren, kannten uns nicht mehr. Plötzlich stellten sie fest, daß wir eben doch anders waren als sie. Natürlich waren wir anders, denn wir trugen schließlich das Stigma des Nazihasses, wir wurden verfolgt und gejagt wie Wild. Durch die prominente Stellung meines Mannes waren wir ständig gefährdet. Oft ließ man uns Warnungen zukommen, daß wir nicht nach Hause gehen sollten. Aber wohin wir auch immer gingen, es gab für uns keine Sicherheit mehr...

Seitdem ich in Deutschland lebte, hatte ich mich alle vier Wochen mit einigen anderen Frauen getroffen, die auch aus meiner geliebten Heimatstadt Metz stammten: Als Lehrerinnen oder als Schülerinnen waren wir alle an demselben Lyzeum gewesen. Seitdem die Nazis an der Macht waren, hatte ich an den Treffen nicht mehr teilgenommen, ich wollte meinen Freundinnen durch die Anwesenheit einer Jüdin keine Schwierigkeiten machen, schließlich trafen wir uns immer in der Öffentlichkeit, in einem Café. Eines Tages begegnete ich auf der Straße einer meiner alten Lehrerinnen. Sie hatte Tränen in den Augen, als sie sagte; „Komm doch wieder zu uns; wir vermissen dich. Es tut uns leid, daß du denken mußt, wir wollen dich nicht mehr bei uns haben. Keine von uns hat ihre Gefühle dir gegenüber geändert.“ Sie versuchte, mich zu überzeugen, daß alle nach wie vor meine Freundinnen seien und wollte meine Zweifel beschwichtigen. Daher beschloß ich, zu dem nächsten Treffen zu gehen. Ich habe mir die Entscheidung wirklich nicht leicht gemacht und konnte in der Nacht vor dem Treffen nicht schlafen. Ich fürchtete einerseits für meine christlichen Freunde – um nichts in der Welt wollte ich sie durch meine Anwesenheit in Schwierigkeiten bringen –, andererseits hatte ich auch um mich Angst. Ich wußte, ich würde sie sehr genau beobachten. Auch der Schatten eines Unbehagens bei meinem Eintreten würde mir nicht entgehen. Ich wußte, daß mir auch die geringste Veränderung einer Stimme auffallen würde, sie konnten mich nicht täuschen. Würden sie Angst haben, mit mir zu reden?

Aber ich brauchte weder in ihren Augen zu lesen noch auf die Veränderung in ihren Stimmen zu achten. Der leere Tisch in der kleinen Nische, der immer unser Stammplatz gewesen war, sprach eine deutliche Sprache. Unnötig, daß der Kellner kam, um mir zu erklären, daß am Vormittag eine Dame den Tisch telefonisch abbestellt habe. Ich konnte es ihnen nicht zum Vorwurf machen. Warum sollten sie riskieren, möglicherweise ihre Stellung zu verlieren, nur um mir zu beweisen, daß Juden noch Freunde in Deutschland haben?

Richarz (Hrsg.), Jüdisches Leben in Deutschland, Bd. 3, S. 232f.

Die Verwendung dieses Erlebnisberichtes im Unterricht läßt sich einem geschichtsdidaktischen Ansatz zuordnen, den auf exemplarische Weise das pädagogische Konzept ‚Konfrontationen‘ formuliert hat (vgl. oben S. 16ff.). Methodologisch rückt ‚Konfrontationen‘ den „handelnden Einzelnen als Gestalter der Geschichte“ in den Vordergrund, um so die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Einflußnahme auf politische Entscheidungen und geschichtliche Entwicklungen zu reflektieren (Köbler 2000, S. 13). Mit der Idee des handlungsmächtigen Subjektes geht die Relativierung einer objektivistischen Sicht von Geschichte einher, die ausschließlich die politischen und wirtschaftlichen Mächte als geschichtsbestimmende Faktoren in den Blick nimmt. Deshalb sollen in pädagogischen Arrangements, die dem Ansatz von ‚Konfrontationen‘ folgen, Alltagsgeschichten von einzelnen Menschen in ihren sozialen Zusammenhängen in das Blickfeld gerückt werden. ‚Konfrontationen‘ schlägt entsprechend biographische Zeugnisse und Erlebnisberichte wie videographierte Zeitzeugenberichte, Zeitzeugengespräche oder auch biographischen Memoiren als Unterrichtsmedien vor (vgl. ebd.). Diese werden als geeignete Mittel vorgestellt, um eine Geschichtsperspektive zum Ausdruck zu bringen, die der menschlichen Handlungsverantwortung in Entscheidungssituationen Rechnung trägt.

Dem hier zu interpretierenden Unterricht sind beide geschichtsdidaktischen Perspektiven, die subjektiv-alltagsbezogene und die macht- und herrschaftsbezogene unterlegt. Wird zunächst die nationalsozialistische Rassenpolitik anhand einer Hitlerrede und der Nürnberger Gesetze behandelt, finden dann die Memoiren der jüdischen Zeitzeugin Marta Appel Verwendung. Im Gegensatz zu den historischen Quellentexten vermittelt dieses Zeugnis vor allem persönliche Erinnerungen, die das subjektive Erleben der historischen Ereignisse zum Gegenstand haben. Geht es den Quellentexten eher um die Vermittlung historischer Zusammenhänge aus der Perspektive der gesellschaftlichen Machthaber, zielt das biographische Zeugnis auf etwas anderes: es will den Leser anregen, sich mit den geschichtlichen Entscheidungssituationen sowie den subjektiven Bearbeitungsweisen von Geschichte durch die damals lebenden Menschen auseinanderzusetzen. Die Anregung zu einer solchen Auseinandersetzung zielt in ‚Konfrontationen‘ jedoch nicht nur darauf, die unterschiedlichen biographischen Perspektiven zu erschließen, sondern sie beabsichtigt vor dem Hintergrund des Anspruchs einer „Erziehung zu demokratischer Kompetenz und Empathie“, Identifikationsprozessen den Weg zu bereiten (Köbler 2000, S. 6). In der Bestimmung, was unter Identifikation im Hinblick auf die Differenz von Täter- und Opferperspektiven verstanden werden soll, scheint ‚Konfrontationen‘ eine gewisse Ambivalenz aufzuweisen. Spricht das Erprobungsheft von ‚Konfrontationen‘ noch ungeteilt von der „Empathie mit den Opfern der Massenmorde“ als pädagogischem Ziel (Erprobungsheft Konfrontationen o.J., S. iii), heißt es in der später veröffentlichten Endfassung mit Verweis auf den Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries: „Die ernsthafte Einsicht, daß man selbst auch ‚Täter‘ sein könnte, ist dagegen historisch triftiger, aber auch mental anstrengender als die verbreitete Übernahme der Perspektive der Opfer“ (Köbler

2000, S. 7). Gleichwohl scheint die bewußte Relativierung des Lernziels ‚Übernahme der Opferperspektive‘ nicht gleichbedeutend mit dessen völliger Aufgabe. Wenn von der zu entwickelnden „Fähigkeit zu Empathie und Teilnahme“ und von „Einfühlungsvermögen“ die Rede ist (ebd., S. 6f.), kann sich diese pädagogische Zielsetzung nur auf die Opfer des Nationalsozialismus beziehen, nicht aber auf Täter und Mitläufer. Daß die Identifikation mit den Opfern keineswegs die um verstehenden Nachvollzug sich bemühende Auseinandersetzung mit Täter- und Mitläuferbiographien ausschließt, ist für ‚Konfrontationen‘ selbstverständlich.

Welche konkreten Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten sind mit der Behandlung der Memoiren von Marta Appel verbunden? Worin können die pädagogischen Ziele bestehen, setzt man einen solchen Text im Unterricht ein? Der Text ist formal in drei Absätze gegliedert. Im ersten Absatz beschreibt Marta Appel relativ allgemein die Alltagsauswirkungen des Nationalsozialismus: Isolation und ständige Gefährdungs- und Unsicherheitsgefühle. Im zweiten Absatz wird dann eine Alltagsszene geschildert. Marta Appel hatte sich immer mit ihren Freundinnen in einem Café getroffen. Seitdem die Nazis an der Macht waren, habe sie aus Sorge, die Freundinnen in Schwierigkeiten zu bringen, freiwillig darauf verzichtet, zu den Treffen zu gehen. Eines Tages sei sie einer alten Freundin auf der Straße begegnet, die sie gebeten habe, wieder einmal zu den gemeinsamen Treffen zu kommen. Marta Appel schildert ihre Zweifel und Befürchtungen gegenüber dem Treffen, da sie weder die Freundinnen in Gefahr bringen wollte noch sich selbst sicher war, wie sie mit der Wiederbegegnung umgehen würde. Der letzte Absatz des Textes beschreibt dann das Geschehen im Café. Niemand von den Freundinnen war gekommen. Sie hatten den Tisch vorher abbestellt. Der Text schließt mit der Bewertung dieses Geschehens durch die Autorin. Marta Appel will den Freundinnen das Wegbleiben nicht zum Vorwurf machen.

Die Memoiren von Marta Appel sollen die persönliche Auseinandersetzung mit dem Alltagsverhalten im Nationalsozialismus anregen.² Marta Appel beschreibt einen moralischen Konfliktfall, in dem es um die Bewertung des Verhaltens der Freundinnen unter den Bedingungen der nationalsozialistischen Diskriminierungspolitik geht. Der Text endet mit der unbeantwortet bleibenden Frage, warum die Freundinnen riskieren sollten, möglicherweise persönlich negative Folgen auf sich zu nehmen, nur um ihr als Jüdin ihre Freundschaft zu beweisen. Mit dieser Frage ist der moralische Konflikt benannt: Freundschaft versus vorherrschende Rassenideologie. Daß es sich auch in den Augen von Marta Appel um einen Konflikt handelt, ist daran erkennbar, daß die Autorin zwei moralische Güter nebeneinander stellt: Auf der einen Seite das Gut, die gesellschaftliche Stellung der Freundinnen nicht der Gefahr auszusetzen, das Marta Appel selbst immer wieder betont. Auf der anderen Seite das Gut der persönlichen Freundschaft, dem gerade in Zeiten der gesellschaftlichen Diskriminierung der jüdischen Freundesseite eine besondere moralische Qualität zukommt. Die Bewertung dieser in der

² Mit dieser Zielsetzung folgt die Unterrichtssequenz den Intentionen des Konzeptes ‚Konfrontationen‘.

Situation konfligierenden moralischen Güter ist unweigerlich mit Identifikationsprozessen mit den jeweiligen Akteuren verbunden. Entscheidet sich die Leserin, Marta Appels Schlußfrage dahingehend zu beantworten, daß es das moralische Gut der Freundschaft wert ist, für Marta Appel und gegen die nationalsozialistische Diskriminierungspolitik Stellung zu beziehen, dann stünde im Fokus der Identifikation das Opfer der Diskriminierung, das gerade in dieser Situation die Solidarität der Freundinnen bedürfte. Bewertet man hingegen das Risiko der Freundinnen, möglicherweise ihre Stellung zu verlieren und Repressalien ausgesetzt zu sein, als entscheidendes Kriterium, dann werden sich Identifikationsprozesse auf die Freundinnen richten, deren Verhalten angesichts der Folgen für das Diskriminierungsopfer rechtfertigungsbedürftig wird. Vor dem Hintergrund des ‚Konfrontationen‘-Ansatzes lassen sich dem hier skizzierten pädagogischen Arrangement zusammenfassend also zwei Vermittlungsabsichten in bezug auf die Aneignungsstrategien der Schüler zuordnen:

- Die Identifikation der Schüler mit Marta Appel, dem Opfer der nationalsozialistischen Rassen- und Diskriminierungspolitik
- Der verstehende Nachvollzug der Gründe der Gründe der Freundinnen für die Verleugnung der Freundschaft zur Jüdin Marta Appel.

Vor dem Hintergrund der Vorstrukturierung des Unterrichts durch den Marta Appel-Text und das ihm zugrundeliegende pädagogische Konzept soll im folgenden eine sequentielle Analyse der auf die Lektüre des Arbeitsblattes folgenden Unterrichtsinteraktion entwickelt werden.

C. Transkriptausschnitt aus A-09

- 1 *Lehrer:* [...] So viel zum Gesetz. Die anderen Aspekte lassen wir einfach wieder aus den üblichen Zeitplänen raus, ähm (.) was::: noch zum Abschluß dazu gehört, ist die Frage, wie wirkt sich denn so ein Gesetz auf die Alltagssituation von jüdischen Deutschen aus. Deswegen hab ich diesen kurzen Ausschnitt aus dem Erinnerungsbuch einer deutschen Jüdin, dieser Marta Appel (.), äh, war eine gutbürgerliche Ehefrau eines Rabbiners, also wenn man es mal so etwas flapsig in's christliche übersetzt, eine Pfarrfrau, aus dem Ruhrgebiet. (.) Lest Euch den Text gerade mal durch und, äh, (.) überlegt Euch, ob Ihr so ähnliche Situationen Euch vorstellen könnt oder ob Ihr eine Idee habt, wie man das einordnen kann.(--) Das ist auf der Kopie der Text auf der rechten Seite.
- 12
- 13 *Svenja:* Herr Giese, ähm, bevor die Stunde vorbei ist, sagen Sie uns noch mal genau, was dran kommt, in der Klausur?
- 14
- 15 *Lehrer:* Nein! Das sag ich Euch am Freitag.
- 16 *Svenja:* [Welche Seiten oder so. Ach, so.]

- 17 *Lehrer: Das sag ich Euch am Freitag.*
 18 ((8 Sek.; einige Schülerinnen sprechen leise miteinander))
 19 *Lehrer: Habt Ihr mitgekriegt, der Text rechts, Marta Appel, ist jetzt dran?*
 20 ((ca. 1 Min.; erst leise Gespräche, dann Stillarbeit))
 21 *Ahad: Was ist denn ein Stigma?*
 22 *Lehrer: Ein Zeichen. (.) Ein negatives Zeichen.*
 23 ((ca. 3 Min.; Stillarbeit, einige Geräusche und etwas Flüstern hörbar))
 24 *Lehrer: So, wenn jemand was kommentieren möchte, dann können wir das*
 25 *jetzt machen. Vielleicht kommen wir dann noch mal in's Gespräch*
 26 *über die Folgen dieser (.) (Regelungen). Svenja?*
 27 *Svenja: Ist ja eigentlich wie der Text, den wir schon mal gelesen hatten, mit*
 28 *dem:::, wo die erst Freunde waren und dann wurde der eine*
 29 *S. (w.): [Das haben wir gesehen]*
 30 *S. (m.): [Im Fernsehen geguckt]*
 31 ((ein Schüler lacht))
 32 *Svenja: Ach ja, das war ja ein Film! Dann wurde er vom Fahrrad da gerissen*
 33 *oder was, und dann hatte er auf einmal keine Freunde mehr, dann ha-*
 34 *ben die ihm nicht mehr geholfen, und zwar ist das eigentlich nur aus*
 35 *der Angst heraus, von den andern, ähm, mit einem Juden gesehen zu*
 36 *werden und irgendwie, daß die dann auch da so untergeordnet werden*
 37 *können, so als Judenfreunde abgestempelt und so weiter, weil die*
 38 *kriegen ja auch immer in der Schule beigebracht, daß die schlecht*
 39 *sind und nichts mit denen zu tun haben sollen (.) und die machen es*
 40 *eigentlich nur aus::: (.) Angst.*
 41 *Sebastian: Herr Giese, wurden die Judenfreunde genauso dann behandelt wie die*
 42 *(normalen) Juden auch? ((leise gesprochen))*
 43 *Lehrer: Hm ((sehr leise))*
 44 ((3 Sek.))
 45 *Sebastian: [(Also zu der Zeit)]*
 46 *Lehrer: [Also das gehört nicht zu den ()]*
 47 *Sebastian: Aber ich mein, aber die Juden wurden dann ja, halt so Boykott aller*
 48 *Juden, war dann ja genau (so ein schlimmes) Versprechen, ich meine*
 49 *Verbrechen, wenn man das jetzt so in dem Text, jetzt so sieht, ist das*
 50 *ja auch was schlimmes, (ist ja) mit sehr viel Angst verbunden, sich mit*
 51 *Juden zu treffen, weil sie dann ja auch bestimmt () ((leise*
 52 *und undeutlich gesprochen))*
 53 *Lehrer: Ähm, (.) gibt es in Einzelfällen. Also dazu gehört das, was vorhin mal*
 54 *gesagt wurde mit den Denunziationen bei der Gestapo. Aber in der*
 55 *Regel wurden Leute, die::: sich mit Juden, die als solche gekennzeich-*
 56 *net waren, gezeigt haben, höchstens mal verhört, aber nicht ()*
 57 *verhaftet. ((leise gesprochen))*
 58 [[[Geräusch]]]

- 59 *Lehrer:* (Das waren) ((leise gesprochen)) (-- Eher, was Svenja anspricht mit
60 der Angst, spielt da sicher eine große Rolle. (3 Sek.) Gibt es da noch
61 andere Ideen dazu? Das war jetzt ne Frage an mich. (Habt Ihr jetzt)
62 so ein bißchen abgelenkt. (4 Sek.) Also, wie das für diese Frau Appel
63 aussieht, kann man ja, glaub ich, dem Text (.) entnehmen. Was::, ich
64 fand die Idee zu überlegen, warum die andern nicht hingegangen sind,
65 schon mal ganz gut. Vielleicht gibt es ja noch mehr Ideen dazu, was so
66 jemand wohl durch den Kopf gegangen sein könnte.
- 67 *Ahad:* Schlechtes Gewissen.
- 68 *Lehrer:* Hmhm. (4 Sek.) Jetzt haben wir zwei Ideen, Angst und schlechtes
69 Gewissen.
- 70 [((vom Hof ist ein Schrei hörbar; Ahad lacht etwas))]
- 71 *Lehrer:* Jo!
- 72 *Ahad:* [Die wurde verarscht.]
- 73 *S. (m.):* Ja!
- 74 *Lehrer:* () Svenja?
- 75 *Svenja:* (Daß) die (eine einfach) ihre Meinung geändert hat und daß sie ihr
76 einfach klar machen wollten, daß es nicht geht. Daß die einfach nicht
77 sich mischen können mit (.) mit (.). ((leiser werdend gesprochen))
- 78 *Ayse:* [diese äh]
- 79 *Ahad:* Das ist ja schon eine blöde Idee, ja. ((leise gesprochen))
- 80 *Ayse:* Diese Marta, die ist doch gar nicht mehr dahin gegangen.
- 81 *Svenja:* Natürlich! Die ist doch zum Treffen gegangen.
- 82 *Ayse:* Ja, aber, sie hat es doch gelassen.
- 83 [((ein quietschendes, pfeifendes Geräusch))]
- 84 *Sebastian:* Nein.
- 85 *Ayse:* Und dann haben sie die
- 86 *Ahad:* [Nein, die ist doch bei//]
- 87 *Lehrer:* Laß doch mal die Ayse
- 88 *Ayse:* [Moment]
- 89 *S. (w.):* Die Freundinnen haben abgesagt.
- 90 *Ayse:* Moment mal, die haben sich immer regelmäßig getroffen. Danach, als
91 das, als diese Sache dann passiert ist,
- 92 *Svenja:* [Jaah!]
- 93 *Ayse:* [dann ist die doch nicht mehr hinge-
94 gangen.]
- 95 *Monika:* Ja, aber das ist ()
- 96 *Sebastian:* Einmal ist sie doch hingegangen
- 97 *Ayse:* [Ja, und dann haben sie halt, die Freundin
98 hat die, die eine Lehrerin getroffen, und die hat gesagt, komm, wir
99 vermissen dich. Und dann ist die erst wieder hingegangen.]

- 100 Svenja: [Ja, die hat es ja wahrscheinlich nur gut gemeint innerlich,
 101 ()]
 102 Ayse: () also dann laß mich doch mal ausreden!
 103 Ahad: Uihjuihjuih!
 104 ((Tumult und Lachen))
 105 Ayse: Aber () ((obwohl laut gespro-
 106 chen wegen des anhalten Tumults nicht verstehbar))
 107 ((weiter Unruhe, quietschendes Lachen??))
 108 Lehrer: (Denkbar ist)
 109 Ayse: [Ich wollte nur sagen, ich wollte nur sagen, daß diese Marta gar nicht
 110 da hingehen wollte, weil sie ()
 111 [[[jemand sagt etwas, weiter Unruhe]]]
 112 Ayse: Sie wollte sie nicht in Schwierigkeiten bringen. (Oder daß sie in
 113 Schwierigkeiten kommen, aber dadurch daß diese Lehrerin gemeint
 114 hat, nein wir vermessen dich, komm bitte, dann hat sie sich doch ent-
 115 schieden, da hin zu gehen. Und ich finde, diese Freundin hätte das
 116 nicht sagen dürfen. ((während Ayse spricht weiter Unruhe))
 117 Svenja: Die hat ihre Meinung doch nie geändert.
 118 ((Ahad lacht))
 119 Svenja: Weil, die wurde von den andern ()
 120 Ayse: [Das wollte ich sagen!]
 121 ((5 Sek.; einige Schüler lachen, machen kurze Bemerkungen))
 122 Lehrer: Ähm, die Frage ist, ob das jetzt alle so sehen wie die Ayse. Sie hat jetzt
 123 ja eigentlich eine (.) Interpretation angeboten, ne?
 124 [[[Ahad murmelt etwas, jemand lacht]]]
 125 Lehrer: Wir wissen ja nicht, was diese Freundinnen gedacht haben, das steht
 126 nicht in dem Text drin. (--) Das wäre eine dritte Möglichkeit.
 127 Svenja: Vielleicht (--)
 128 Lehrer: Eins, zwei.
 129 Svenja: Vielleicht hat sie auch nicht damit gerechnet, daß sie wirklich kommen
 130 würde.
 131 ((3 Sek.))
 132 Ahad: Ich glaube, das haben, äh, das mit der Angst ein// (irgendwie) am lo-
 133 gischsten, oder? Anstelle irgendwelche weiteren Vermutungen jetzt zu
 134 machen, oder? Die Leute haben doch auch damals halt Angst gehabt.
 135 Sebastian: Kann man ja nicht wissen. Vielleicht ist auch bißchen Charakter ()
 136 Ahad: Warum diskutieren wir dann diese ganze Sache?
 137 [[[Ayse lacht kurz]]]
 138 Lehrer: Wobei ich Euch irgendwie dazu angestiftet habe. ((lacht)) Nehme ich
 139 auf meine Kappe. ((lachend)) (.) Aber vielleicht hat jemand eine Idee,
 140 warum man diskutiert.
 141 ((einige lachen kurz))

- 142 *Lehrer:* *Außer, daß ich es war.*
 143 *Ahad:* *(Eure) Zeit vertreiben. ((lachend))*
 144 *((etwas Lachen))*
 145 *Lehrer:* *Ist das eine interessante Frage, oder ist die eigentlich wirklich nur für*
 146 *(--) ()?*
 147 *[[etwas Gemurmel]]*
 148 *Lehrer:* *Margret?*
 149 *Margret:* *() von daher beantworten, warum, halt, diese ganzen Men-*
 150 *schen damals so gehandelt haben () gehandelt haben.*
 151 *Lehrer:* *Hm.*
 152 *((etwas Lachen))*
 153 *Margret:* *Ich weiß nicht, vielleicht, (es) hätte ja auch sein können, daß die, äh,*
 154 *sich einfach schon so schlecht gefühlt hat, daß halt die ganzen Freun-*
 155 *dinnen ihr halt nicht mehr in's Auge sehen konnten, einfach. Daß sie*
 156 *schon noch den Willen hatten, die wieder zu sehen, aber sie konnten*
 157 *das einfach nicht mehr, weil sie schon wußten, daß sie sozusagen kei-*
 158 *ne Möglichkeiten haben. ((schnell und zum Teil leise gesprochen))*
 159 *S. (m.):* *Hm.*
 160 *Lehrer:* *Das wäre eine ganz andere Erklärung, hm?*
 161 *Ahad:* *Vielleicht () ((leise gesprochen))*
 162 *((10 Sek.; Svenja spricht etwas sehr leise, Ahad lacht leise, dann ist es still))*
 163 *Lehrer:* *Ja, wir haben jetzt noch fünf Minuten. Von daher können wir gut noch*
 164 *ein bißchen nachdenken, was Neues anfangen lohnt sich nicht.*
 165 *((etwas Unruhe))*
 166 *Lehrer:* *Wenn jemand noch eine Idee hat, ich fand, jetzt kam wirklich noch mal*
 167 *was Neues nach. (--) Vielleicht habt Ihr noch irgendwelche Einfälle*
 168 *dazu.*
 169 *S. (m.):* *()*
 170 *Ahad:* *[Was meinen Sie denn?]*
 171 *((ein Schüler lacht))*
 172 *Ahad:* *(Fragen wir, mal)*
 173 *Lehrer:* *Ungefähr genauso unsicher wie (Ihr), was dahinter steckt. ((lachend*
 174 *gesprochen))*
 175 *((etwas Unruhe))*
 176 *Ahad:* *Fragen wir doch unsere Gäste.*
 177 *((allgemeines Lachen))*
 178 *Lehrer:* *Die dürfen nicht sprechen.*
 179 *((allgemeines Lachen))*
 180 *Andreas:* *Die wollen doch nur Streit sehen!*
 181 *((6 Sek.; allgemeines Lachen, dann etwas Gemurmel))*
 182 *Lehrer:* *Gut, dann mach ich jetzt den letzten Aufruf.*
 183 *[[Lachen]]*

- 184 *Lehrer:* *Wer noch einen Kommentar dazu jetzt sagen will, kann das gerne tun.*
185 *S. (m.):* ()
186 *Lehrer:* *Wenn Euch, (.) äh, bis übermorgen irgendwie noch was einfällt, könnt*
187 *Ihr das noch nachtragen, aber, Moment, bevor Ihr jetzt weglauft.*
188 *S. (m.):* *[Auf Wiedersehen.]* ((leise gesprochen))
189 *Ahad:* *Bis Freitag!*

D. Sequenzanalysen des Konfliktes zwischen Ayse und Svenja

Der Lehrer markiert in der Eingangssequenz (1-12)³ zunächst deutlich die von ihm vorgesehene Gesamtordnung der Unterrichtsstunde: zur Unterrichtseinheit gehöre nach der Auseinandersetzung mit den Nürnberger Gesetzen auch die Thematisierung der Folgen für den Alltag der jüdischen Bevölkerung. Diese Thematisierung soll anhand eines Ausschnittes aus dem Erinnerungsbuch einer deutschen Jüdin geleistet werden. Vor dem Hintergrund des konstitutiven Zeitproblems des Unterrichts gewinnt diese Alltagsorientierung und die damit einhergehende Fokussierung der Opferperspektive ihre eigene, besondere Bedeutung vor den „anderen Aspekten“ (1) im Vermittlungskonzept des Lehrers. Die Rabbinerehefrau Marta Appel wird vom Lehrer durch den Vergleich „Pfarrfrau aus dem Ruhrgebiet“ (8) eingeführt, der sich am vom Lehrer unterstellten Vorstellungsvermögen der Schüler orientiert, wobei die Unkonventionalität des Vergleichs gleich explizit mitkommuniziert wird. Der den Schülern gestellte Arbeitsauftrag (8-11) besteht dann erstens darin, den Text „gerade“ mal durchzulesen. Diese Formulierung verweist noch einmal auf das für Unterricht typische Zeitproblem. Zweitens geht es dem Lehrer darum, daß sich die Schüler vergleichbare Situationen vorstellen. Dieser Auftrag überläßt in seiner Offenheit den Schülern die Richtung des Vergleichs. Man könnte sich zum einen denken, daß die Schüler ihre Phantasie auf vergleichbare Situationen aus ihrer gegenwärtigen Lebenswelt richten, zum anderen wäre es aber auch denkbar, daß die Schüler den Auftrag enger fassen und Vergleichssituationen im Zusammenhang mit der behandelten Unterrichtsthematik des Nationalsozialismus suchen. Drittens schließlich wünscht sich der Lehrer von den Schülern den Versuch einer Einordnung, wobei der Rahmen dieser Ordnung wiederum nicht expliziert wird.⁴ Auf der thematischen Ebene der Unterrichtskommunikation eröffnet der Lehrer mit dieser Aufgabenstellung den Schülern somit ein relativ weites Feld der Auseinandersetzung, in dem vor allem das Unterrichtsmedium,

³ Die Zeilenummerierung bezieht sich auf den im voran stehenden Abschnitt C dokumentierten Transkriptausschnitt.

⁴ Das im Arbeitsauftrag des Lehrers zu identifizierende Dual von „vorstellen“ und „einordnen“ könnte als Versuch gedeutet werden, die Ordnung eines sowohl öffnenden und als auch schließenden Unterrichts in komplementärer Weise zu etablieren. Die Balancierung dieser beiden Unterrichtsordnungen scheint für den Unterrichtsstil dieses Lehrers typisch (vgl. Fallinterpretation 2, Abschnitt D). In dieser Sequenz spricht jedoch die Unbestimmtheit des „einordnens“ für die Präferenz einer eher offenen Unterrichtskommunikation.

der biographische Text von Marta Appel, seine ihm eingelagerten Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten, Raum gewinnen können. Der Lehrer schränkt die offene Auseinandersetzung nicht durch eigene Erläuterungen ein, was durchaus denkbar wäre: Daß er z. B. den im Text beschriebenen moralischen Konflikt erklärt und den Schüler mögliche Positionen und Begründungen bereits vorgibt. Dies passiert nicht, die Schüler sollen frei kommentieren. Damit konstruiert der Lehrer ein Vermittlungsarrangement, das die programmatisch intendierte persönlich-emotionale Auseinandersetzung der Schüler mit dem Alltagsleben im Nationalsozialismus ermöglichen soll.

Bevor die Lektürephase beginnt, interveniert Svenja jedoch mit ihrer Frage nach der Klausur (13f., 16). Während der Lehrer beabsichtigt, in die in seinen Augen wichtige Thematik der Alltagsfolgen der nationalsozialistischen Rassenpolitik einzuleiten, geht es Svenja um die Markierung des klausurrelevanten Stoffes. Man kann diese Intervention als ein offensichtliches Muster der Schülerin Svenja deuten⁵, mit dem sie zunächst einmal in Distanz geht zu den gegenstandsbezogenen Vermittlungsabsichten des Lehrers, zumal dann, wenn diese den Rahmen rein kognitiven Geschichtswissens verlassen und auf die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit, d. h. auf Erziehung abzielen. Die knapp fünfminütige, in Stillarbeit erfolgende Lektüre der Memoiren von Marta Appel erklärt der Lehrer zunächst mit einem schließenden „So“ für beendet. Dann erfolgt die Eröffnung des Unterrichtsgesprächs in Form eines neutralen („jemand“) Konditionalsatzes („wenn“), dessen Konklusion jedoch in die erste Person Plural wechselt (24-26):

Lehrer: So, wenn jemand was kommentieren möchte, dann können wir das jetzt machen. Vielleicht kommen wir dann noch mal in's Gespräch über die Folgen dieser (.) (Regelungen). Svenja?

Aus dieser Einleitung könnte zum einen das Wissen des Lehrers über die Schwierigkeiten sprechen, die Schüler für Unterrichtsgespräche in der Klasse zu motivieren. Diese Lesart wird unterstützt durch die vorsichtige Einleitung des zweiten Satzes („Vielleicht“). Zum anderen könnte der Wechsel der grammatikalischen Person andeuten, daß der Lehrer an dieser Stelle Neutralität in Bezug auf eigene Beiträge zur Bewertung des moralischen Konfliktes beansprucht: „Kommentieren“ als Form der Kommunikation, in der persönliche Stellungnahme und subjektive Meinung gefordert ist, bleibt im neutralen Raum, in den der Lehrer sich nicht einschließt. Das unverbindlichere „Gespräch“ wird dagegen in einem gemeinsamen Raum angesiedelt, in das sich der Lehrer durch das „wir“ einschließt.

Svenjas Beitrag (27ff.) beginnt mit einer Aussagefeststellung („Ist ja eigentlich“), die konkretisiert wird durch den Vergleich mit einem vorangegangenen

⁵ Diese Vermutung macht sich fest an ihrem Verhalten in der voran stehend interpretierten Unterrichtsstunde, in der Svenja nach dem Betrachten des videographierten Zeitzeugenberichtes ebenfalls erst einmal nach dem Klausurplan fragt (vgl. die Zeilen 108 und 111 im Transkriptausschnitt C der Fallinterpretation 2).

Unterrichtsereignis („wie der Text, den wir schon mal gelesen hatten...“).⁶ Damit greift Svenja den zweiten Teil des Arbeitsauftrages auf, für die beschriebene Situation von Marta Appel Vergleichspunkte zu suchen. Svenjas Thematisierung zeigt, daß sie ihren Aneignungshorizont auf den Unterricht selbst beschränkt und z. B. nicht auf ihre außerunterrichtliche Lebenswelt ausdehnt. Gleichzeitig kann ihr Beitrag in dieser Feststellungsform durchaus als Reaktion auf die Kommentierungseinladung des Lehrers gelesen werden. Svenja steigt dann ein in eine erzählende Wiedergabe (vgl. 32ff.): Jemand wurde vom Fahrrad gerissen, er hatte plötzlich keine Freunde mehr, denn die Freunde haben diesem jemand nicht geholfen. Auffallend ist, daß die erzählten Personen von Svenja nicht bestimmt werden: „wo *die* erst Freunde waren und dann wurde der *eine*“ (28), „Dann wurde *er* vom Fahrrad da gerissen oder was und dann hatte *er* auf einmal keine Freunde mehr, dann haben *die* ihm nicht mehr geholfen“ (32-34). Svenjas auffällige Nichtzuordnung der Personen hinsichtlich der Unterscheidung jüdischer Junge – HJ-Mitglieder, die Unterscheidung, die der videographierten Erzählung von Ephraim Wagner ihre Dramatik verliehen hatte (vgl. die Fallinterpretation 2 in diesem Bericht), zeigt, daß für Svenja hier die unterschiedlichen Perspektiven von Opfern, Tätern, Zuschauern oder Mitläufern nicht im Vordergrund stehen.

Svenjas Beitrag wechselt dann die Erzählebene vom Ereignisbericht zum Erklärungsversuch (vgl. 34ff.): Das Nicht-Helfen sei nur aus der Angst der Freunde zu erklären, von den anderen mit einem Juden gesehen zu werden. Wiederum bleiben diese anderen unbestimmt, aber im Kontext der Erklärung benennt Svenja erstmals das Opfer des körperlichen Angriffs als Juden. Die nächsten Zeilen sind ganz der weiteren Erklärung des Verhaltens der Freunde bestimmt (36ff.): sie könnten auch so untergeordnet werden, sie könnten als Judenfreunde abgestempelt werden, ihnen würde in der Schule immer beigebracht, daß *die* schlecht seien und daß man nichts mit *denen* zu tun haben solle. Kurzum heißt es den Beitrag Svenjas abschließend: „und die machen=s eigentlich nur aus::: (.) Angst“ (39f.).

Sebastian fragt, ob die „Judenfreunde“ genauso behandelt wurden wie die „Juden“ (41f.), leitet eine neue Sequenz ein (41-62). Auf diese gezielte Frage kommt vom Lehrer keine direkte Antwort, sondern nur ein überlegendes „Hm“. Sebastian setzt nach, indem er sein Anliegen noch einmal erläutert. Er kommentiert mit Bezug auf die gelesene biographische Erzählung von Marta Appel, daß der Boykott der Juden ein genau so schlimmes Verbrechen gewesen sei. Das Referenzereignis dieses Vergleichs bleibt jedoch unbestimmt. Dieser Einschätzung schließt sich die Bewertung „ist ja auch was schlimmes“ an. Durch die nachfolgende Ergänzung „(ist ja) mit sehr viel Angst verbunden, sich mit Juden zu treffen, weil sie dann ja auch bestimmt ...“ (51f.) wird jedoch das Objekt dieser Bewertung unklar. Ist der Boykott der Juden „was schlimmes“ oder das mit Angst

⁶ In der Unterrichtsstunde A-07 haben die Schüler zwei videographierte Zeitzeugenberichte gesehen und diskutiert. In einem der Videos berichtet Ephraim Wagner von einem Angriff von HJ-Jugendlichen, bei dem zudem sein Freund ihn verleugnet hat. Auf diese drei Wochen zurückliegende Unterrichtsstunde bezieht Svenja sich hier. Ihre Interpretation ist Gegenstand des voran stehenden Falles (vgl. Fallinterpretation 2).

verbundene Sich-Treffen mit Juden wegen der möglichen repressiven Folgen für die arischen Freundinnen von Marta Appel? Vor dem Hintergrund des im Unterrichtstext angelegten moralischen Konfliktfalls bleibt Sebastians Position in dieser Sequenz uneindeutig. In jedem Fall greift Sebastian jedoch mit der Bezugnahme auf das Motiv Angst Svenjas Begründung für das Verhalten der Freundinnen auf.

Der Lehrer beantwortet die von Sebastian gestellte Frage auf der sachlichen Ebene (53ff.). Die Einleitung „in Einzelfällen“ bezieht sich auf Sebastians undeutliches Satzende, in dem dieser vermutlich Repressionsmaßnahmen für diejenigen anspricht, die sich mit Juden trotz des Boykotts treffen. Inhaltlicher Kern der Lehrerantwort ist dann die Information, daß Leute, die sich mit Juden zeigten, in der Regel keine Verhaftungen zu befürchten hatten, sondern „höchstens mal verhört“ wurden. Der Lehrer fährt dann fort, indem er Svenjas Beitrag aufgreift und explizit positiv verstärkt: „Eher, was Svenja anspricht mit der Angst, spielt da sicher eine große Rolle“ (59f.). Nach einer kurzen Pause fragt er dann zunächst nach, ob es noch andere Ideen dazu gibt, wobei der Bezugspunkt für die angefragten Ideen an dieser Stelle nicht genauer bestimmt wird. Unmittelbar schließt sich jedoch eine Kommentierung an: Der Lehrer merkt an, daß Sebastians Frage eine Frage an ihn gewesen sei und „so ein bißchen abgelenkt“ (62) habe. Dieser metakommunikative Einschub kommt in gewisser Weise überraschend. Zum einen sind Schülernachfragen in Unterrichtsinteraktionen keine kommentierungsbedürftige Ungewöhnlichkeit. In dieser Situation spricht die Nachfrage von Sebastian für sein Interesse am Thema, bedarf es doch in seinen Augen offenbar weitergehender Information, um die vom Lehrer gewünschte Kommentierung der biographischen Erlebnisse von Marta Appel und eine Stellungnahme zu Svenjas Deutung abzugeben. Daß der Lehrer dies als Ablenkung interpretiert, hat offenbar etwas mit seinen Vermittlungsintentionen in Bezug auf die Unterrichtseinheit zu tun. Bereits in der Eingangssequenz war deutlich geworden, daß der Lehrer eine Uneindeutigkeit in Bezug auf die eigene Rolle konstituiert. Während auf der einen Seite ein „Wir“ die Gemeinsamkeit zwischen Lehrer und Schülern bezogen auf das Unterrichtsgespräch herstellen sollte, blieb die Kommentierungsaufforderung im neutralen Raum. Der Lehrer könnte den Beitrag Sebastians deshalb als Ablenkung interpretieren, weil in seinen Augen Sebastian dieser Aufforderung zur Kommentierung als Aufforderung zur persönlichen, identifikatorischen Stellungnahme und Bewertung des moralischen Konfliktfalles nicht in ausreichendem Maße nachgekommen ist, sondern ihn als Lehrer auf der Ebene zusätzlicher Information angesprochen hat. Der Lehrer sieht durch die informationsbezogene Gesprächsinteraktion zwischen ihm und Sebastian sein eigentliches Vermittlungsziel, die Schüler zu moralisch-handlungsbezogenen Stellungnahmen, Deutungen und Bewertungen anzuregen, gefährdet. Er wünscht sich offenbar ein Zurücktreten seiner eigenen Rolle hinter die eigenständigen Kommentierungsleistungen der Schüler. Diese Vermittlungsintention wird durch Sebastians Aneignung der Situation durchkreuzt und könnte deshalb vom Lehrer als Ablenkung interpretiert worden sein.

Nach diesem metakommunikativen Einschub geht der Lehrer zurück in die Arbeitsaufgabe. Mit dem Vorschlag, das Verhalten der Freundinnen in den Blick zu nehmen (63ff.), greift er Svenjas Fokussierung auf und stützt so eine Perspektive, die sich vor dem Hintergrund der beschriebenen Identifikationsstrategien (vgl. Abschnitt C) nicht auf das Opfer einer Diskriminierungssituation richtet, sondern das Verhalten von „Mitläuferinnen“ beobachtet. Der Vorschlag zur Übernahme dieser bestimmten Perspektive wird als solcher jedoch nicht reflexiv kenntlich gemacht, sondern nur mit dem Verweis, daß das Erleben von Marta Appel bereits im Text beschrieben sei, begründet (62f.).

Ahad greift die offene Frage des Lehrers auf und formuliert kurz und knapp „Schlechtes Gewissen“ (67). Damit bezieht sich Ahad nicht nur eindeutig auf das Verhalten der Freundinnen, sondern er nimmt auch eine moralische Bewertung vor. Die Kommentierung „schlechtes Gewissen“ setzt die Unterstellung voraus, daß die Freundinnen ihr Verhalten als moralisch problematisch einsehen. Im Gegensatz zu Svenjas Verweis auf die Kategorie Angst liegt bei Ahad kein Erklärungs- oder gar Rechtfertigungsversuch des Verhaltens der Freundinnen vor. Der Lehrer stellt nun beide Kommentierungen, die von Svenja und die von Ahad, nebeneinander, ohne selbst Gewichtungen oder Einschätzungen abzugeben. Damit bestätigt er seine bereits anfangs gewählte Selbstausschließung aus einem Teil des Unterrichts: Während er von den Schülern persönliche Stellungnahmen zu dem in den Memoiren beschriebenen moralischen Konfliktfall erwartet, etabliert er seine Rolle als die eines neutralen, dem Gegenstand in gewisser Weise indifferent gegenüber stehenden Moderators. Dieser sortiert und ordnet zwar die eingehenden Beiträge, tritt jedoch selbst nicht mit persönlicher Meinungsbildung hervor.

Im nächsten Beitrag verschärft Ahad dann seine Kommentierung. Er ergänzt die Aufzählung des Lehrers um das knappe, aber eindeutige Statement: „Die wurde verarscht“ (72). Ahad unterstellt dem Wegbleiben der Freundinnen Intentionalität, das leere Café ist nicht bloßes Geschehen. Mit dieser Kommentierung nimmt Ahad eine deutliche Relativierung des von Svenja eingeführten Motivs „Angst“ vor.

Offenkundig meldet sich erneut Svenja und wird vom Lehrer auch drangegenommen. Mit dem Fernbleiben, so Svenja, hätten die Freundinnen Marta Appel „einfach klar machen“ wollen, „daß es nicht geht. Daß die einfach sich nicht mischen können mit (.) mit ()“ (75-77). An Svenjas Beitrag fällt erstens auf, daß sie – nach Ahads Perspektivenwechsel – erneut wieder die Freundinnen in den Blick nimmt und versucht, deren Verhalten zu erklären. Im Gegensatz zu Ahads Beitrag, der den Freundinnen absichtsvolles Verhalten unterstellt, das er mit dem moralischen Urteil „verarscht“ qualifiziert, verweist Svenjas dreimalige Verwendung des Partikels „einfach“ auf eine andere Erklärungsstrategie. Für Svenja resultiert das Verhalten der Freundinnen aus einer objektiven und damit alternativlosen Zwangslage. Die Wiederholung des Abtönungspartikels „einfach“ hat sprachpragmatisch die Funktion, dieser Erklärung vor der Klasse einen nichthinterfragbaren Geltungsanspruch zu verleihen (vgl. Helbig 1977, Weydt 1977). Svenja

plausibilisiert und naturalisiert mittels des Partikels das Verhalten der Freundinnen, das auf diese Weise gegen eine mögliche moralische Verurteilung immunisiert werden soll. Zweitens fällt an Svenjas Beitrag auf, wie ungebrochen, fast nativ sie die nationalsozialistische Semantik („mischen“) reproduziert. Zusammengekommen erscheint in ihrer Aussage die Rassenideologie als objektiver Zwang.

Ahad – offenbar halboffiziell gesprochen – kommentiert Svenjas Beitrag mit dem Einwurf „Das ist ja schon eine blöde Idee, ja“ (79). Ayse geht ebenfalls zu Svenjas Beitrag in Widerspruch. Das Partikel „doch“ in ihrer Aussage, daß Marta Appel „nicht mehr dahin gegangen“ sei (80), markiert diesen Widerspruch. Damit ist die Konfliktkonstellation hergestellt, die den weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz prägt. Svenja reagiert direkt auf Ayses Beitrag, indem sie definitiv feststellt, daß Marta Appel zum Treffen gegangen sei (81). Hat Ayse die in den Memoiren beschriebenen Sorgen von Marta Appel im Blick, die Freundinnen nicht in Schwierigkeiten bringen zu wollen und deshalb aus eigenem Überlegungen auf weitere Treffen zu verzichten, geht es Svenja darum herauszustellen, daß Marta Appel der Einladung der Freundinnen gefolgt sei. Diese unterschiedlichen Perspektiven, bei Ayse die Perspektive von Marta Appel, bei Svenja die Perspektive der Freundinnen, die den symbolischen Kern der Auseinandersetzung zwischen den beiden Schülerinnen bilden, bestimmen dann die weitere Interaktion. Nach kurzen Interventionen von Sebastian und Ahad (84, 86 und später 96), die an dieser Stelle ebenfalls die Perspektive von Svenja einnehmen, daß Marta Appel zum Treffen in das Café gegangen sei, greift der Lehrer erneut moderierend ein, indem er einfordert, daß Ayse sich erklären kann (87). Ayse nimmt die Auseinandersetzung mit einem offensiven „Moment mal“ an (90), das signalisiert, daß sie mit den bisherigen Erklärungen unzufrieden ist. Ihre Perspektive ist wesentlich auf die Vorgeschichte der Situation im leeren Café gerichtet, daß sich nämlich die Freundinnen regelmäßig getroffen haben. Auffallend ist nun, daß Ayse den Grund für das Nicht-Mehr-Treffen nicht benennt. Sie spricht von einem unbestimmten „das, als diese Sache dann passiert ist“ (91). Bevor Ayse ihren Satz beenden kann, greift wieder Svenja mit einem langgezogenen „Jaah!“ ein, offenbar in der Annahme, daß mit der „Sache, die passiert ist“ nun endlich der Blick auf den Gang Marta Appel's zum Café gelenkt wird. Doch Ayse beendet ihren Satz mit der Folgerung, daß Marta Appel erst dann, d. h. nach der „Sache“ nicht mehr zu den Treffen hingegangen sei (93f.). Damit hat sie zum wiederholten Mal Svenjas Interpretation durchkreuzt. Für Ayse ist entscheidend, daß erst die Aussage der Freundinnen, daß sie sie vermissen würden und sie doch kommen solle, der Auslöser dafür gewesen ist, daß Marta Appel zum Treffen gegangen sei (97-99). Ayses Erläuterungen unterbrechend, wählt Svenja jetzt eine andere Argumentationsstrategie: Mit dem Satz „Ja, die hat es ja wahrscheinlich nur gut gemeint innerlich“ (100) ist nicht mehr Thema, daß Marta Appel ins Café gegangen ist, sondern mit welcher Motivation die Freundin eine Einladung ausgesprochen hat, zu der sie dann nicht mehr steht. Mit dem Bezugspunkt „innerlich“ markiert Svenja deutlich, wie sie die pädagogisch-programmatisch geforderte Identifikation versteht. Ihr Verstehen

ist emp(h)atisch auf die Motive der Freundinnen, ein Perspektivenwechsel auf die Folgen des Verhaltens für Marta Appel, auf deren Gefühle beim Betreten des leeren Cafés, findet an keiner Stelle statt.

Auf die Unterbrechung durch Svenja reagiert Ayse aufgebracht. Sie wechselt in den metakommunikativen Sprachmodus, wenn sie Svenja auffordert, sie ausreden zu lassen (102). Es ist Ahad, der den Konflikt als solchen mit seinem „Uihju-ihjuih“ (103) begleitet und für sich dadurch eine Beobachterrolle reklamiert, die bislang dem Lehrer vorbehalten war. Das tumultartige Lachen in der gesamten Klasse zeigt, daß der Konflikt als solcher wahrgenommen wird. Relativ unbeeindruckt von der Situation, fährt Ayse jedoch in ihrer Deutung fort (109-116): Auch sie bringt die Frage der Motive ins Spiel, rückt dabei jedoch erneut Marta Appel in den Blick, die mit ihrem Verzicht auf weitere Treffen die Freundinnen nicht in Schwierigkeiten habe bringen wollen. Erst die erneute Einladung und Bitte der Freundin habe sie bewogen, zum Café zu gehen. Nach dieser Interpretation der Motive von Marta Appel richtet Ayse ihre Aufmerksamkeit zum ersten Mal explizit auf die Freundinnen. Und hier fällt Ayse dann ihr moralisches Urteil über das Verhalten der Freundin, die diese Einladung nicht hätte aussprechen dürfen.

Der Abschluß der Sequenz wird eingeleitet durch die an die gesamte Klasse gerichtete Frage des Lehrers, ob die Schüler die von Ayse angebotene Interpretation teilen (122f.). Die Bemerkung, „wir wissen ja nicht, was diese Freundinnen gedacht haben, das steht nicht in dem Text drin“ (125f.), ist interpretationsbedürftig. Ayse hatte keine Interpretation des Verhaltens der Freundinnen vorgenommen, sondern eine Bewertung. Ihr ist es in den Beiträgen nicht um die Freundinnen und deren mögliche Motive gegangen, über die der Text nichts aussagt, sondern um die Folgen des Verhaltens der Freundinnen für Marta Appel. Daß der Lehrer gleichzeitig Svenjas Beiträge nicht erwähnt, die sich neben Ahad als einzige darauf eingelassen hat, eine freie Interpretation über die Motive des Verhaltens der Freundinnen anzustellen, ist vor diesem Hintergrund überraschend. Ebenso wenig ist erkennbar, worauf sich die vom Lehrer angesprochene dritte Möglichkeit bezieht (126). Sie kann sich einerseits auf Ahads im Transkript unverständliche Bemerkung beziehen. Andererseits wäre es denkbar, daß der Lehrer auf das Nichtwissenkönnen referiert, da der Text keine Informationen zur Frage der Motive der Freundinnen bereithält. Diese Deutung wäre jedoch keine dritte Interpretation des Verhaltens der Freundinnen, sondern die methodologische Bemerkung eines außenstehenden Beobachters. Als solche würde sie der Intention des Arbeitsauftrages, persönliche Kommentare zu motivieren, zuwiderlaufen. Svenjas folgender Beitrag, daß die Freundinnen vielleicht nicht damit gerechnet haben, daß Marta Appel zum Treffen kommt, bestätigt erneut, daß ihre Perspektive einzig auf die Freundinnen und deren Rechtfertigung gerichtet ist. Ahad schließt sich nach der erneuten Lehrerfrage jetzt dem Angstmotiv an, die er für die plausibelste Erklärung hält (132-134). Gleichzeitig ist bei ihm bereits eine gewisse Ungeduld zu erkennen („Anstelle irgendwelche weiteren Vermutungen jetzt zu machen“/„Warum diskutieren wir dann diese ganze Sache“), der Offenheit der Aufgabenstellung ein

Ende zu bereiten. In seinen Augen scheint es Zeit zu sein, in die Normalform Unterricht zurückzukehren, wenn es wie in dieser Sequenz keine eindeutigen Ergebnisse gibt. Sebastians Verweis auf die Kategorie „Charakter“ bringt zwar eine neue Erklärung in die Diskussion, sie findet jedoch keine kommunikativen Anschlüsse in der Unterrichtsinteraktion mehr.

Der thematische Abschluß der Unterrichtsstunde ist auf die von Ahad aufgeworfene Frage nach dem Sinn der Unterrichtseinheit gerichtet (136). An der sich anschließenden Interaktion ist vor allem aufschlußreich, daß der Lehrer erneut vermeidet, eine eigene Position in bezug auf den von Marta Appel geschilderten Konfliktfall zu beziehen. Zunächst stellt er den Konflikt als von ihm „angestiftet“ dar, wobei sein Lachen offenbar darauf verweisen soll, daß er diese Erklärung nicht ganz ernst meint. Auf diese Ebene steigt Ahad (erwartungsgemäß) sofort ein, der die ganze Debatte unter die Kategorie „Zeitvertreib“ einordnet, also nicht als Unterricht auffaßt. Von den Protagonistinnen des Konflikts ist an dieser Stelle nichts zu hören. Zu vermuten ist, daß die Auseinandersetzung für sie durchaus so ernst gemeint war, daß keine Späße darüber möglich sind. Es ist wiederum Ahad, der versucht, den Lehrer zur Stellungnahme zu bewegen: „Was meinen Sie denn?“ (170). Und erneut reagiert der Lehrer uneindeutig (173f.): Einerseits verweist er auf seine nichtabgeschlossene Meinungsbildung, die durch den Vergleich mit den Schülern scheinbar Nähe herstellen soll. Andererseits schafft sein lachender Ton eine Situation, in der wiederum unklar wird, wie dieses Nichtwissen zu deuten ist: als echtes Nicht-Wissen oder nur als pädagogisch eingesetztes Nicht-Wissen, das es ihm erlaubt, seine eigene Meinung nicht Preis geben zu müssen. Auffallend ist in jedem Fall, daß der Lehrer die Gelegenheit einer reflexiven Diskussion über den Sinn der Unterrichtsstunde nicht nutzt, den in ‚Konfrontationen‘ angemahnten „Perspektivenwechsel“ zu probieren. Ayses Interpretation wird ebensowenig wie Svenjas Rechtfertigung der Freundinnen als Resultat einer bestimmten Perspektivenübernahme der jeweiligen Schülerinnen vorgestellt.

E. Resümee

Unter der Frage, ob man aus der Geschichte lernen kann, haben wir beschrieben, daß in der pädagogischen Debatte über angemessene Strategien zur Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht die migrationsbedingte Veränderung der Schülerpopulation als eine zentrale Herausforderung diskutiert wird (vgl. oben S. 12ff.). Die demographische Veränderung gehe dabei, so die These, mit einer Pluralisierung der Geschichtskulturen und des Geschichtsbewußtseins einher. Pädagogisch wird aus dieser Beschreibung einerseits eine Reform der Vermittlungsstrategien abgeleitet, die der Pluralisierung mit differenzierenden Konzepten Rechnung zu tragen habe. Andererseits wird vermutet, daß die Pluralität der politisch-historischen Erfahrungen Auswirkungen auf die Umgangsweisen der Schüler mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust haben,

sich also in die Aneignungsformen der Schüler gegenüber dem Unterrichtsgegenstand einschreiben. Über die Art und Weise dieser Konturierung der schulischen Geschichtsaneignung durch Migrationserfahrungen und unterschiedliche nationale Herkünfte liegen jedoch bislang keine empirischen Befunde vor. Vor diesem Hintergrund soll nun der Konflikt zwischen Ayse, die über eigene Migrationserfahrungen verfügt, und Svenja interpretiert werden.

Zunächst ist festzuhalten, daß sich die beteiligten Schüler (Svenja, Sebastian, Ahad, Ayse) auf die Auseinandersetzung mit den Handlungsoptionen der in dem Text vorgestellten Personen einlassen. Versucht man, diese Auseinandersetzung zu interpretieren, dann fällt zunächst auf, daß sich zwei deutlich unterscheidbare Aneignungsmuster der Schüler erkennen lassen. Auf der einen Seite, vertreten durch die Protagonistin Svenja (mit Sebastian in der Nebenrolle), findet sich ein Aneignungsmuster, dessen Perspektive exklusiv auf das Verhalten der Freundinnen von Marta Appel gerichtet ist. Auf der anderen Seite, vertreten durch die Protagonistin Ayse und mit partieller Unterstützung durch Ahad, findet sich ein Aneignungsmuster, dessen Perspektive primär auf Marta Appel gerichtet ist.

Der perspektivische Zugriff von Svenja ist wesentlich durch die Identifikation mit den Freundinnen gekennzeichnet. Zentrales Element ihrer Interpretation ist der Versuch, das Verhalten der Freundinnen zu rechtfertigen und einer möglichen moralischen Verurteilung zu entziehen. Svenja geht es an keiner Stelle ihrer Beiträge um eine Auseinandersetzung mit der Situation und den Gefühlen Marta Appels. Ihre Rechtfertigungsstrategie geht so weit, daß sie in einem Akt der Introspektion, die inneren Gefühle der Freundin für die Einladung an Marta Appel bestimmt: „Ja, die hat es ja wahrscheinlich nur gut gemeint innerlich“ (100). An dieser Stelle tritt das Identifikationsmuster Svenjas am deutlichsten zutage: es ist auf diejenigen gerichtet, die im Kontext der behandelten Nürnberger Rassegesetze und unter juristisch-moralischen Gesichtspunkten nicht auf Seiten der Opfer gestanden haben, sondern dem deutschen Mitläuferkollektiv zugerechnet werden können. Der Umgang Svenjas mit dem biographischen Zeugnis Marta Appels kann vor dem Hintergrund der rekonstruierten pädagogischen Vermittlungsziele des Unterrichtskonzeptes, das auf die Empathie mit den Opfern und die verstehende Auseinandersetzung mit den Tätern abzielt, nur als eine in gewissem Maße „Gefühllosigkeit“ gegenüber den Opfern interpretiert werden.⁷

Ayse dagegen wählt eine andere Identifikationsstrategie. Sie hat das Verhalten der Freundinnen nur im Hinblick auf die Folgen für Marta Appel im Blick. In diesem Sinne fokussiert sie die Perspektive des Opfers der nationalsozialistischen Diskriminierungspolitik, ohne dabei jedoch überzogene Erwartungen an das Verhalten der Freundinnen zu adressieren. Es geht Ayse darum festzuhalten, daß die Freundinnen keine Einladung und Verpflichtung hätten aussprechen dürfen, der

⁷ Diese starke Interpretation läßt sich durch den Vergleich mit einer anderen Unterrichtsstunde erhärten, in der Svenja mit ausfallenden Bemerkungen gegenüber dem videographierten Zeitzeugenbericht des Juden Ephraim Wagner auffällt (vgl. Fallinterpretation 2 in diesem Bericht).

sie später nicht gerecht werden können. Die Schlichtheit dieses Urteils wird vor allem daran erkennbar, wenn man diese mit den Möglichkeiten kontrastiert, die einer stärkeren Opferidentifikation auch offen gestanden hätten. Es wäre nicht verwunderlich gewesen, wenn Aysel das Verhalten der Freundinnen grundsätzlich verurteilt hätte, weil es dem Gut der Freundschaft in Notsituationen nicht gerecht wird. Dies geschieht nicht. Aysel übernimmt damit die differenzierte Sichtweise, die Marta Appel selbst in ihren Memoiren anbietet: Der Wert der Freundschaft ist gegenüber dem Risiko der Gefährdung der Freundinnen genau abzuwägen. Es ist sicherlich spekulativ, Vermutungen über die Ursachen anzustellen, die Aysel bewegen, nur die nicht-eingehaltene Verpflichtung zu verurteilen. Feststeht jedoch, daß sie als Migrantin mit der Einnahme der Opferperspektive eine Aneignungsform der NS-Geschichte wählt, die der Rechtfertigung des Täter- und Mitläuferkollektivs diametral entgegentläuft.

Inwieweit Aysels „Geschichtsbewußtsein“ als Migrantin dieses Aneignungs- und Identifizierungsmuster begünstigt, kann durch diese Interpretation nicht endgültig entschieden werden. Die sequentielle Rekonstruktion der Unterrichtsstunde zeigt jedoch an genau dieser Stelle den auffallenden Bruch Aysels mit ihrer gewöhnlichen Rolle im Interaktionssystem ihrer Klasse. Während sich Aysel in den übrigen Stunden, in denen das Vermittlungsarrangement derartige Identifikationsleistungen der Schüler nicht vorsieht, eher zurückhaltend an der Unterrichtsaktion beteiligt, bricht sie in dieser Situation gegen die Perspektive ihrer deutschen Mitschülerin, die sich ausschließlich an der Rechtfertigung des Täter- und Mitläuferkollektivs orientiert, aus ihrer passiven Rolle heraus. Aysels Geschichtserfahrung als Migrantin würde zumindest eine plausible Erklärung für diesen erklärungsbedürftigen Ausbruch aus ihren gewöhnlichen Rollenmustern liefern.

Als eigener Diskussionspunkt ist die Frage anzusehen, wie der Verlauf der Unterrichtsstunde vor dem Hintergrund der Ansprüche des Konzeptes ‚Konfrontationen‘ zu bewerten ist. Ein Problem für diesen wie für jeden anderen gedenkpädagogischen Ansatz entstünde, wenn die anvisierte identifikatorische Aneignung von Geschichte umschlüge in die Rechtfertigung derjenigen, die im Kontext der antisemitischen Diskriminierungspolitik der Nationalsozialisten unweigerlich dem deutschen Täter- und Mitläuferkollektiv zugerechnet werden müssen, wenn also die Kommunikation im Klassenzimmer den öffentlichen Schuld-Diskurs, in dem die Grenzen zwischen Opfern, Tätern und Mitläufern zugunsten eines alle umfassenden Opferkollektivs verschwommen sind⁸, nur reproduziert. Um das Umschlagen von pädagogisch gewolltem Verstehen der Mitläufer in deren gedenkpädagogisch problematische Rechtfertigung zu verhindern, betont ‚Konfrontationen‘ den „Perspektivenwechsels“ (vgl. Kößler 2000, S. 7). Bezogen auf die Positionierung gegenüber dem von Marta Appel geschilderten Konflikt könnte von einem Perspektivenwechsel nur dann gesprochen werden, wenn eine die Motive der Freun-

⁸ Vgl. für zusammenfassende Überblicke Assmann/Frevert 1999, Brumlik 1995, Kirsch 2001.

dinnen verstehende Identifikation zumindest zugleich auch die Folgen dieses Verhaltens für Marta Appel zur Kenntnis nähme und als Unrecht bewertete.

Die Interpretation der Unterrichtssequenz zeigt jedoch, daß die Identifikationsstrategie Svenjas weder als ein perspektivischer Zugriff kenntlich gemacht wird noch eine Konfrontation der Schülerin mit dieser auf Rechtfertigung und Entschuldigung abzielenden Perspektivität stattfindet, wie es der Name des Konzeptes eigentlich verspricht. Wenn man sich nicht darauf einläßt, dieses Scheitern dem Lehrer persönlich zuzurechnen⁹, sondern nach strukturellen Gründen sucht, dann rückt der Unterricht in seiner systemspezifischen Eigenlogik in den Fokus. Die Tatsache, daß Svenja nicht mit ihrer Identifikationsstrategie konfrontiert wird, sondern nur der direkte Konflikt mit Ayse den Widerspruch zu diesem Aneignungsmuster kommuniziert, könnte dahingehend interpretiert werden, daß der Unterricht nur über begrenzte Möglichkeiten verfügt, moralisch problematische Beiträge reflexiv zu thematisieren. Bereits der direkte Konflikt zwischen Ayse und Svenja führt das Unterrichtssystem an eine Grenze, weil in Konflikten nicht mehr zwischen system-, d. h. unterrichtsspezifischer und persönlich diffuser Kommunikation¹⁰ unterschieden wird. Ahads „Uihjuihjuih“ (100) markiert den Versuch, die Kommunikation wieder in eine unterrichtsverträgliche Form zu bringen. Ebenso stünde in Frage, inwieweit eine reflexive, durch den Lehrer angestoßene Problematisierung der von Svenja gewählten Perspektive für den Fortgang des Unterrichts zuträglich wäre. Das Risiko einer solchen Problematisierung bestünde darin, immer auch die Trägerin dieser Mitläuferperspektive als Person zu treffen und der Kritik vor der Klassenöffentlichkeit auszusetzen.¹¹ Im Kontext der Zwangsgemeinschaft Schulklasse stehen personenbezogene Kommunikationen bei moralisch eindeutigen Themen wie dem Nationalsozialismus immer in der Gefahr zur Gesinnungskontrolle zu werden (vgl. Schneider 1997, S. 196ff.).

Vor dem Hintergrund des tatsächlichen Verlaufs der Unterrichtsstunde zeigen sich deutlich die strukturell bedingten Schwierigkeiten für die Einlösung der programmatischen Erwartungen des Konzeptes ‚Konfrontationen‘. Die pädagogischen Ziele ‚Perspektivenwechsel‘ oder ‚Diskursivität‘, die offensichtlich konstitutiv mit moralisch codierten und deshalb personalen Zuschreibungen verbunden sind, stoßen an die Grenzen dessen, was das Interaktionssystem Unterricht kommunikativ verarbeiten kann, wenn sie sich nicht von selbst einstellen, sondern pädagogisch erwirkt werden müssen. In diesem Sinne verweist dieser Fall eindrücklich auf die Ambivalenz von gedenkpädagogischen, über reine Wissensvermittlung hinausgehenden Ansätzen im Geschichtsunterricht. Auf moralische Erziehungs- und gegebenenfalls Konfrontationsansprüche kann im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust nicht verzichtet werden, gleichwohl scheint der empirische Unterricht sie aufgrund ihrer Risikobehaftetheit zu vermeiden.

⁹ Gleichwohl ist auffällig, daß der Lehrer jede eigene inhaltliche Kommentierung des moralischen Konfliktes verweigert, die Schüler aber eine solche Orientierung zu erwarten scheinen.

¹⁰ Vgl. zur Unterscheidung von spezifischer und diffuser Kommunikation Oevermann 1996

¹¹ Zum Risiko moralischer Kommunikation vgl. Luhmann 1990

Fallinterpretation zu C-05

Zwischen distanzierter Textanalyse und erziehendem Unterricht.

Ein Auszug aus „Mein Kampf“

A. Gegenstand der Fallinterpretation

Die interpretierten Sequenzen aus dem vorliegenden Transkript dokumentieren eine Unterrichtsstunde, die unter der übergreifenden Themeneinheit zur rassistischen Ideologie und Propaganda des NS-Staates stand (C-02 bis C-08). In dieser Schulstunde wird eine Gruppenarbeit fortgesetzt, die in der vorangegangenen Stunde begann. Die Klasse wurde vier Tage zuvor in zwei Gruppen eingeteilt, die jeweils einen Text zu bearbeiten und dann ihren Klassenkameraden vorzutragen hatten. Beide Texte wurden den Schülern als Kopie auf einem Arbeitsblatt verteilt. Die erste Gruppe hatte die Ergebnisse ihrer Stillarbeit schon in der vergangenen Stunde präsentiert. Sie bearbeitete einen Textauszug mit dem Titel „Darwinistische Weltanschauung [Aus einer ideologischen Schrift der NSDAP]“. In der vorliegenden Stunde ist nun die zweite Arbeitsgruppe mit der Darstellung der Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit an der Reihe. Gegenstand dieser Textarbeit war ein Auszug aus „Mein Kampf“ von Adolf Hitler. Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird deutlich, daß die Vermittlungsabsicht des Lehrers und die Aneignung der Schüler in bemerkenswerter Weise auseinander treten. Der Vermutung, daß sich diese auch auf der Ebene der Unterrichtskommunikation sichtbare Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung auf die Spezifik des eingesetzten Materials zurückführen läßt, soll in der nachstehenden Interpretation wie folgt nachgegangen werden:

Erstens sollen die möglichen gesellschaftlichen Verwendungskontexte des Textes „Mein Kampf“ von Adolf Hitler herausgearbeitet werden. Vor dieser allgemeinen Bestimmung werden dann die denkbaren Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten rekonstruiert, die sich mit dem Einsatz eines solchen Textes im Unterricht ergeben. *Zweitens* wird die Interpretation des eigentlichen Unterrichtsgeschehens mit den zuvor herausgearbeiteten möglichen Vermittlungsabsichten relationiert. Diese Relationierung der verschiedenen Materialien soll nicht nur zu einem besseren Verständnis der Unterrichtsinteraktion beitragen, sondern auch Aufschluß darüber geben, welche Schwierigkeiten durch den Einsatz eines solchen Dokumentes in der Organisation Schule entstehen.

B. Programmatische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde

Berühmte Texte haben eine gesellschaftliche Rezeptionsgeschichte. Man hat aufgrund der Nennung von Autor und Titel eine Erwartung, auch ohne daß man sich jemals mit dem betreffenden Autor auseinandergesetzt hätte. In hohem Maße gesellschaftlich vorstrukturiert sind die Erwartungen gegenüber einem Text wie „Mein Kampf“ von Adolf Hitler. Die Schüler der zweiten Arbeitsgruppe hatten einen Textauszug zu bearbeiten, der mit der folgenden einordnenden Überschrift versehen ist: „Hitler doziert Rassenlehre [aus „Mein Kampf“]“. Darüber hinaus werden auf dem, den Schülern ausgeteilten Arbeitsblatt keinerlei Arbeitsaufträge oder didaktische Hinweise gegeben. Der Text hat den Charakter eines Auszugs aus einem Originaldokument, wie der folgende Abdruck des Unterrichtsmaterials zeigen soll.

Hitler doziert Rassenlehre [aus „Mein Kampf“]

(...) Die Sünde wider Blut und Rasse ist die Erbsünde dieser Welt und das Ende einer sich ergebenden Menschheit.

(...) Demgegenüber erkennt die völkische Weltanschauung die Bedeutung der Menschheit in deren rassischen Urelementen. Sie sieht im Staat prinzipiell nur einen Mittel zum Zweck und faßt als seinen Zweck die Erhaltung des rassischen Daseins der Menschen auf. Sie glaubt somit keineswegs an die Gleichheit der Rassen, sondern erkennt mit ihrer Verschiedenheit auch ihren höheren oder minderen Wert und fühlt sich durch diese Erkenntnis verpflichtet, gemäß dem ewigen Wollen, 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 Masse schält sich für sie die Bedeutung der Person heraus, dadurch aber wirkt sie gegenüber dem desorganisierenden Marxismus organisatorisch. Sie glaubt an die Notwendigkeit einer Idealisierung des Menschentums, da sie wiederum nur in dieser die Voraussetzung für das Dasein der Menschheit erblickt. Allein sie kann auch einer ethischen Idee das Existenzrecht nicht zubilligen, sofern diese Idee eine Gefahr für das rassische Leben der Träger einer höheren Ethik darstellt; denn in einer verbastardisierten und vernegerten Welt wären auch alle Begriffe des menschlich Schönen und Erhabenen sowie alle Vorstellungen einer idealisierten Zukunft unseres Menschentums für immer verloren. Menschliche Kultur und Zivilisation sind auf diesem Erdteil unzertrennlich gebunden an das Vorhandensein des Ariers. Sein Aussterben oder Untergehen wird auf diesem Erdball wieder die dunklen Schleier der kulturlosen Zeit senken.

(...) Nein, es gibt nur ein heiligstes Menschenrecht, und dieses Recht ist zugleich die heiligste Verpflichtung, nämlich: dafür zu sorgen, daß das Blut rein erhalten bleibt, um durch die Bewahrung des besten Menschentums die Möglichkeit einer edleren Entwicklung dieses Wesens zu geben. Ein völkischer Staat wird damit in erster Linie

die Ehe aus dem Niveau einer dauernden Rassenschande herauszuheben haben, um ihr die Weihe jener Institution zu geben, die berufen ist, Ebenbilder des Herrn zu zeugen, und nicht Mißgeburten zwischen Menschen und Affen. (...) Es ist im übrigen die Aufgabe eines völkischen Staates dafür zu sorgen, daß endlich eine Weltgeschichte geschrieben wird, in der die Rassenfrage zur dominierenden Stellung erhoben wird (...)

Das Buch „Mein Kampf“ steht in der BRD auf dem Index.¹ Rechtsextreme Gruppierungen, die diesen Text zum Zweck der Tradierung und nachträglichen Rechtfertigung rezipieren wollen, müssen ihn sich illegal besorgen. Allein für die wissenschaftlich angeleitete historische Forschung und, wie man an dieser Schulstunde sieht, in der Schule steht der Text auszugsweise als Quellenmaterial zur Verfügung. Die erwartbaren Kontexte, in denen dieser Text gelesen wird, sind also entweder illegal oder sie stehen im Zeichen einer distanzierten wissenschaftlich-pädagogischen Betrachtung. Durch die Einschränkung auf diese Verwendungskontexte haftet dem Text der Reiz des Verbotenen an.

Entlang der herausgearbeiteten gesellschaftlichen Verwendungskontexte lassen sich idealtypisch zwei mögliche Wege der Bearbeitung des Textes im Unterricht unterscheiden. Einerseits könnte man den Schülern einer zwölften Klasse zutrauen, daß sie diesen Text als ein Beispiel der faschistischen Ideologie ansehen, und ihn mit Hilfe einer der Wissenschaft entlehnten Methode der Textanalyse bearbeiten. Eine solche Vermittlungsabsicht würde den Schülern unterstellen, daß sie sich über den ideologischen Inhalt des Textes bereits im klaren sind und den gesellschaftlichen Konsens über seine moralische Verurteilung bereits mitvollzogen haben. Die Schüler würden als politisch vollsozialisierte Erwachsene anerkannt, die nicht mehr der Erziehung bedürfen und als Gymnasiasten in die Methoden der Geschichtswissenschaft eingeführt werden. Andererseits könnte der Lehrer bei den Schülern eine immer noch gegebene Verführbarkeit unterstellen, die es durch einen ‚erziehenden Unterricht‘ zu bearbeiten gilt. Während bei einer wissenschaftlich angeleiteten Textanalyse der Adressat des Unterrichts ein Schüler ist, dem bereits Vorwissen über die moralische Beurteilung dieses Textes zugetraut wird, führt der ‚erziehende Unterricht‘ eine Adressatenkonstruktion mit, die bei den Schülern kein derartiges Vorwissen voraussetzt.

Setzt man den Textauszug aus „Mein Kampf“ als Unterrichtsmaterial ein, erhält er, je nach dem gewählten didaktischen Arrangement, eine andere Bedeutung. Entscheidet man sich für eine wissenschaftlich angeleitete Textanalyse, dann ist dieser Text ein Unterfall der Kategorie ideologischer Text, der hinsichtlich seiner spezifischen Merkmalsausprägungen untersucht wird. Entscheidet man sich hingegen für die Form des ‚erziehenden Unterrichts‘ dann wird der Textauszug aus

¹ Der Text „Mein Kampf“ kollidiert mit verschiedenen Bestimmungen des Strafgesetzbuches sowie des Grundgesetzes. Insbesondere stellt der §86 StGB Nazi-Parolen und Flugblätter unter Strafe (Verbreitung von Propagandamitteln verfassungswidriger Organisationen). Eine Neuauflage des Buches wird zudem vom Bayerischen Staat untersagt, bei dem die Rechte für „Mein Kampf“ liegen.

„Mein Kampf“ ein authentisches Dokument einer vergangenen Wirklichkeit, in die man sich durch die Lektüre hineinversetzen soll.

Vergegenwärtigt man sich nochmals pädagogisch-programmatischen Vermittlungsabsichten des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“ (vgl. oben S. 15ff.), in denen sowohl historisch-kognitive als auch affektiv-moralische Haltungen eingefordert werden, legt sich für den Lehrer die Entscheidung nahe, mit der Textanalyse eine Erziehungsabsicht zu verbinden. Eine nur einseitig wissenschaftliche Bearbeitung des Gegenstandes würde mit den gesellschaftlich und programmatischen Erwartungen kollidieren. Aber auch im Rahmen eines ‚erziehenden Unterrichts‘ läßt sich die Spannung zwischen wissenschaftlicher Distanz und affektivem ‚Sich-Einlassen‘ auf den Text aus folgenden Gründen nicht umgehen. Das daraus resultierende komplexe didaktische Arrangement soll im folgenden rekonstruiert werden.

Durch das Lesen eines Originaldokuments soll zunächst eine Erfahrung wiederholt werden. Es wird versucht, diejenige Erfahrung zu simulieren, die ein Zeitgenosse Hitlers beim Lesen dieses Textes hätte haben können. Partielles Nacherleben soll ein tieferes Verständnis für Geschichte wecken. Auch als heutiger Leser soll man der Verführungskraft dieses Textes zumindest teilweise erliegen, denn sonst wäre der Einsatz einer authentischen historischen Quelle nicht nötig und man könnte ohne Umwege die Darstellung eines Historikers verwenden.

Es besteht in der Bundesrepublik ein moralischer Konsens darüber, daß man sich von einem Text Adolf Hitlers nicht verführen lassen darf.² Der nächste Schritt eines idealen Lernprogramms, welches mit dem Einsatz von Originaldokumenten arbeitet, wäre ein Erschrecken über die eigene Verführbarkeit durch diesen Text. Dieser ‚kathartische Schrecken‘ soll einen Prozeß des Nachdenkens und ein Bedürfnis nach Aufklärung einleiten.³

Abhilfe gegen die Verführung, so kann man sich den dritten Schritt des Lernprogramms vorstellen, verschafft die genaue Analyse und Einbettung des Textes in historisches Wissen. Die distanzierte, von der Wissenschaft unterstützte Behandlung des Textes soll das Erlebnis mit dem Originaldokument auffangen und durch Reflexion in größere Zusammenhänge einbetten. Solche Erklärungen sind meist Vergegenwärtigungen vergangener gesellschaftlicher Umstände, beispiels-

² Jan Philipp Reemtsma (1998) hat diesen Konsens daran festgemacht, daß es in der Bundesrepublik keine „pronationalsozialistische Geschichtsschreibung“ (S. 208) gebe. Es ist natürlich denkbar, daß ein Schüler auf der Erfahrung der Verführung besteht und den Autor Hitler verteidigt. In einem solchen Fall wäre das hier vorliegende Lernprogramm nur noch sehr modifiziert oder gar nicht mehr durchführbar, was sich allerdings erst in der folgenden Analyse zeigen wird. Der Schulunterricht würde sich dann wahrscheinlich in eine moralische Grundsatzdiskussion, in der sich universalistische und partikularistische Haltungen gegenüberständen, verwandeln. Dann hätte man es mit einer anderen Kommunikationsform zu tun, die man vielleicht nicht mehr als pädagogische, sondern als politische Kommunikation bezeichnen würde.

³ Natürlich ist es möglich, sich sofort nach dem Verstehen des bloßen Sinngehalts eines Textes von ihm zu distanzieren und ihn kritisch zu beurteilen. Verstehen, Erschrecken und kritische Distanz können für einen Beobachter in eins fallen. Hier geht es aber um die Nachzeichnung eines didaktischen Konzepts, das dem Einsatz von Originalmaterialien zum Zweck der Erziehung zugrunde liegen könnte.

weise die prekäre wirtschaftliche Situation nach dem ersten Weltkrieg, die es angeblich nahe legte, auf einfache Ideologien ‚hereinzufallen‘.

Um die Strategie eines Unterrichts nochmals zu verdeutlichen, in dem sich Instruktion und Erziehungsabsicht verbinden, könnte man sich einen Schüler vorstellen, der das Lernziel der moralischen Beurteilung vorwegnimmt und den Lehrer nach dem Sinn dieser ganzen Prozedur fragte: ‚Warum lesen wir eigentlich diesen ideologischen Blödsinn?‘ Man würde lieber die Erfahrung mit dem Originaldokument umgehen, da doch ohnehin abzusehen ist, wie ein solcher Text bewertet wird. Ein solcher Schüler würde die beiden ersten Lernschritte überspringen und übernehme ‚erfahrungslos‘ die dritte Position. In diesem Fall ist aber beabsichtigt, daß die Schüler eine Ideologie, und wenn auch nur als Leser, *erleben* sollen, um selbständig zu lernen, wie man sich aus ihren Fängen befreien kann. Die Erkenntnisse der heutigen Zeit sind für die nächste Generation nur dadurch wirklich zu erwerben, daß man die Anstrengung auf sich nimmt, durch Wiederholung und selbständige Analyse sich von der Vergangenheit zu emanzipieren.

Ganz anders wären die Vermittlungsabsichten dann beschaffen, wenn der Lehrer nicht davon ausginge, die nächste Generation vor einer möglichen Verführung schützen zu müssen. Auf die Frage des oben angeführten Schülers könnte der Lehrer dann antworten: ‚Wir lesen diesen Text, um zu sehen, wie eine faschistische Ideologie beschaffen ist. Wir können dann, was wir zuvor abstrakt über die faschistische Ideologie erfahren haben, anhand eines konkreten Falls überprüfen‘.

Unterstellt man hingegen bei den Schülern eine immer noch gegebene Verführbarkeit, dann muß es im Unterricht zu einem produktiven Widerspruch kommen, den der Lehrer als Professioneller zu bewältigen hat. Er muß dann mit der Kraft der wissenschaftlich angeleiteten Analyse der Verführung etwas entgegensetzen, ohne diese in ihrem Erfahrungsgehalt zu überspringen. Das zu schnelle Entlarven der Verführungskraft als Ideologie würde dem Unterricht seine kathartische Spannung nehmen, ihm sein didaktisches Konzept entziehen. Wenn allen Beteiligten von vorneherein klar wäre, daß der gesamte Text ‚ideologischer Blödsinn‘ ist, gäbe es an diesem Text nichts mehr zu lernen.

Im Rahmen eines erziehend gemeinten Unterrichts vertritt der Lehrer als wissenschaftlich ausgebildeter Historiker einerseits den distanzierten wissenschaftlichen Umgang mit dem Text. Andererseits hat er als Pädagoge den Auftrag, die Schüler von einer mit alltäglichen Vorurteilen durchsetzten Rezeption des Textes zu einer aufgeklärt-distanzierten Haltung ihm gegenüber zu führen. Der Lehrer ist der Professionelle, der Vorurteile, die bei der Lektüre des Textes entstehen könnten, aufgreift und aus einem aufgeklärten Standpunkt der Reflektion zugänglich macht. Anders als in einer wissenschaftlich-methodisch angeleiteten Textanalyse, die bereits um die moralische Bewertung des Gegenstandes weiß, wird Wissenschaft im ‚erziehenden Unterricht‘ ein *Mittel*, das den Schüler von der Verführung zur distanziert kritischen Haltung gegenüber dem Text führt. Damit findet man die Spannung zwischen Wissenschaft und Erziehung nicht nur zwischen den beiden

grundsätzlichen pädagogischen Vorgehensmöglichkeiten, sondern auch innerhalb der Konzeption des ‚erziehenden Geschichtsunterrichts‘ selbst.

C. Transkriptausschnitt aus C-05

Der folgende Transkriptausschnitt dokumentiert den inhaltlichen Einstieg in die Unterrichtsstunde. Der Lehrer faßt zunächst die Ergebnisse der ersten Arbeitsgruppe zusammen, die den Textauszug mit dem Titel „Darwinistische Weltanschauung [Aus einer ideologischen Schrift der NSDAP]“ zu bearbeiten hatte. Danach nimmt er die Arbeitsgruppe, die den Text von Adolf Hitler gelesen hatte, an die Reihe:

- 1 L.: Gut! Machen wir keine Umstände, das heißt, greifen wir auf alles, was
2 vorgreifend ist, zurück, und, äh, lassen uns erzählen, (--) wie Hitlers//
3 äh Rassenlehre Hintergrund aussieht. Die, äh, ja Rassenlehre von der
4 Systematik her haben wir ja letzte Stunde, äh, kennengelernt. Ich fasse
5 noch mal ganz schnell zusammen, damit Sie sich da wieder eindenken,
6 die, äh, Rassengliederung ist dreigeteilt in diese Herren und Krieger-
7 rasse, von der wir jetzt gleich noch hören, und die entsprechenden Be-
8 zeichnungen und die, die zweite Klasse ist die Kuli und Fe// Fella-
9 chenrasse, die, ja, äh, sozusagen die Sklaven der Herrenrasse darstel-
10 len, und die Parasiten als dritte Rasse, äh, them// ja, benannt als, als
11 Juden, die sind ja diejenigen, die halt dann ganz (feige) sich in diesem
12 Kampf ums Dasein, äh, verhalten und die halt zu bekämpfen sind, wie
13 der Name Parasit ja sagt. Ja, o.k., welche weiteren Zusammenhänge
14 erfahren wir in „Mein Kampf“, wenn es um Rassenlehre geht? Wer ist
15 denn mal so nett und faßt mal zusammen? Aber wenn es geht nicht
16 immer der Mathias! Das müßte mal jemand anderes (heute) überneh-
17 men und auch nicht immer der Udo! Hm?
- 18 S.(w): (das Buch? Das habe ich nicht)
- 19 L.: Ja!
- 20 S.(m): () ist krank.
- 21 L.: (Das habe ich schon hier)
- 22 ()
- 23 L.: Manuela. (Ja, die ist krank)
- 24 S.(w): die Diana
- 25 ()
- 26 S.(m): ((sehr laut)) Na und, dann haste sie halt gesehen, ist doch egal! In
27 Deinen Träumen oder was?
- 28 S.(w): Nee, war heute morgen da.
- 29 ()

- 30 Udo: Was, was ist das für ein Unterschied?
- 31 L.: Das brauchen wir jetzt hier nicht diskutieren. Wirklich nicht. ((2 Sek.
32 Pause)) Der Kurowski. ((zählt die Schüler durch)) Niemand, nur die
33 beiden.
- 34 S.(m): Ja.
- 35 L.: Ja, das hat die ganze Gruppe hinten erarbeitet.
- 36 S.(m): Ah, der Helmut hat es vielleicht ((lacht)).
- 37 L.: Auf den warten wir jetzt nicht. ((3 Sek. Pause)) Ach nee. Leute, gerade
38 eben hier noch mal wegen der Zeit anfragen, acht Minuten haben wir
39 jetzt von der Stunde verschlissen, hier. ((2 Sek. Pause)) Sven! (-- Ach
40 so, das war (eine Krankmeldung), stimmt ja. Sven, sind Sie mal so nett
41 und fangen an!
- 42 Sven: Ich fang mal an, ja, ähm, ja, in dem Text geht's halt um, um den
43 Volksstaat, der die Weltanschauung der rassistischen, (), der
44 die, die ja () und es gibt keine Gleichheit der Rassen,
45 sondern es gibt einen hohen oder niedrigen Wert, () und
46 natürlich wird nur die, äh, starke Rasse gefördert, weil das halt zur
47 (Investierung) des Menschentums gehört und eine Voraussetzung des
48 Menschendaseins ist und es ist halt sehr wichtig, daß das Blut rein
49 bleibt, und was halt zum besten Menschentum führen würde, was die
50 Arier sind. Und die Bevölkerung muß unbedingt fähig werden, ähm (--
51), dann das dann, Ebenbild des Herrn zu erzeugen, also einen Men-
52 schen mit reinem Blut, einen Arier und die diese Rassefrage, die soll
53 eine dominierende Stellung in der Weltgeschichte einnehmen und des
54 ist//
55 ((Helmut kommt in die Klasse))
56 ((Gemurmel 15 Sek.))
- 57 L.: Ist das Ende der Durchsage?
- 58 Sven: Ja, ich war fertig. ((2 Sek. Pause)) ((leise)) Vielleicht könnt ihr noch
59 was ergänzen
- 60 Mathias: Ja, ich mach weiter. Ein ganz wichtiger Satz, wie ich finde, ich kann
61 ja mal zitieren: „Menschliche Kultur und Zivilisation sind auf diesem
62 Erdteil unzertrennlich gebunden an das Vorhandensein des Ariers.“
63 Also Hitler, ähö, stellt noch mal den Arier über alle und sagt, ohne
64 den Arier gibt es halt weder so ne, ja, so ne Form wie Kultur oder so,
65 wo halt die menschliches, ja mensch// menschliche Fähigkeiten zum
66 Ausdruck oder so kommen, und auch keine irgendwie Organisation
67 der Gesellschaft, wie Zivilisation, sondern das kann nur vorhanden
68 sein, wenn es auch die Rasse der Arier gibt, die den übrigen Men-
69 schen dann dieses quasi ja leiten
- 70 L.: Hm, Hm. Weiter? Ende? Petra!

- 71 *Petra:* Ähm, wenn sie jetzt () bis Deutschland, also ich denke, (er will), im
72 *Prinzip daß Deutschland reinrassig wird. Also er (will), daß halt nur*
73 *noch Arier in Deutschland leben (ja und das so halt) ((10 Sek. Pause))*
- 74 *L.:* *Ist es vielleicht leistbar, daß wir aus diesem Abschnitt noch (irgend-*
75 *wie) synonym gebrauchte Begriffe herausarbeiten, die was mit dem*
76 *Arier, dieser, äh, Rasse der Arier zu tun haben? Können wir das ein-*
77 *fach mal so analytisch systematisch machen? Sven!*
- 78 *Sven:* *(Ja), wie ich gesagt habe, das ist, sollte Ebenbild des Herrn sein, das*
79 *heißt also*
- 80 *L.:* *Das kapiere ich ja überhaupt nicht. ((schreibt an die Tafel)) Ebenbild*
81 *des Herrn.*
- 82 *Sven:* *Ähm, na ja, ich denk mal einfach, daß er damit sagen will, daß das,*
83 *das Volk, ähm, fähig sein soll, (das heißt, wie Gott fähig sein soll) eine*
84 *reinrassige Rasse zu erzeugen, das heißt, selbst, daß das Volk, ja das*
85 *Volk alles machen soll, eine reinrassige Rasse zu, zu züchten oder (--)*
86 *erzeugen.*
- 87 *L.:* *Hm, Hm Mathias!*
- 88 *Mathias:* *Ja, er spricht in dem Zusammenhang, also er spricht auch noch von*
89 *„dem Sieg des Besseren und Stärkeren“, also die Besseren und Stär-*
90 *keren jedenfalls, (mit denen zu arbeiten)*
- 91 *L.:* *((schreibt an die Tafel und murmelt)) Die Besseren und Stärkeren.*
92 *Udo!*
- 93 *Udo:* *Menschlich Schöne und Erhabene ()*
- 94 *L.:* *Und? ((10 Sek. Pause)) Mal eine Frage an diejenigen, die ja ihre Er-*
95 *gebnisse letztens dargestellt haben, die jetzt bedient werden, ne, mit*
96 *Informationen. Sind sie zufrieden?*
- 97 *S.(m):* *((lacht))*
- 98 *L.:* *Also ich bin es nicht. ((3 Sek. Pause)) Wenn Sie unzufrieden sind,*
99 *dann formulieren sie doch aus der Unzufriedenheit heraus Fragen und*
100 *bohren Sie dann die entsprechenden Informationen an, wenn die*
101 *schon nicht freiwillig kommen. ((5 Sek. Pause)) Hm?*
- 102 *Udo:* *((sehr leise gesprochen)) Haben Sie denn irgendwelche Fragen?*
- 103 *L.:* *Hm?*
- 104 *Udo:* *Ob Sie denn eine Fragen haben?*
- 105 *L.:* *Ich habe zum Beispiel einen Arbeitsauftrag für Sie, ich kann den noch*
106 *mal wiederholen. Zum// äh, äh, aus dem Text heraus dann Hitlers*
107 *Synonymbegriffe für Arier, äh, einzusetzen, das heißt, hier kommt ir-*
108 *gendwo dann der immer wiederkehrende Begriff Rasse drin vor, im*
109 *Zusammenhang mit Arier, Arier ist ja auch eine Rassenbezeichnung.*
110 *Aber es gibt noch weitere Begriffe, die verwendet der unter der Hand*
111 *stillschweigend, ((wird lauter im Ton)) genauso, wie diesen Schwach-*
112 *sinn „besser“, „stärker“, „menschlich schöner“ in der Zuordnung,*

113 verwendet der einfach Begriffe, die er wahllos austauscht, wie er Lust
 114 hat, und das hat die Gruppe zum Beispiel nicht rausgebracht. Das ist
 115 Schrott, das gefällt mir nicht. ((2 Sek. Pause)) Welche Begriffe setzt
 116 Hitler, welche Hauptwörter natürlich, setzt Hitler dann ganz locker,
 117 ohne daß das so, äh, ins Auge springt, ein und tauscht die untereinan-
 118 der aus? ((5 Sek. Pause)) Ehrlich gesagt, ich hab den Eindruck, alle,
 119 die jetzt im Prinzip so einen Beitrag leisten, wie gerade geschehen, die
 120 sin// die gehen Hitler auf den Leim. Aber ohne weiteres auf den Leim.
 121 Wenn noch nicht mal die sprachlichen Fähigkeiten entwickelt sind, so
 122 einen Text, den er runtergesabbert hat, dann auseinander zu nehmen
 123 und das muß anders werden. ((3 Sek. Pause)) Nathalia!

D. Sequenzanalyse

Die hier analysierte Stunde beginnt, wie erwähnt, mit der Bearbeitung eines Textes von Hitler. Der Lehrer überläßt aber zunächst nicht der Arbeitsgruppe das Wort, sondern er faßt vorher selbst die Ergebnisse der letzten Stunde zusammen (vgl. 4-13)⁴. Nach dieser Zusammenfassung erteilt er einem Schüler der Arbeitsgruppe das Wort (vgl. 40) und versucht so, ein normales Unterrichtsgespräch zu initiieren. Trotz einer normalen Beteiligung der Schüler am Unterricht, scheint der Lehrer mit den Antworten seiner Schüler nicht zufrieden zu sein. Er verzichtet auf eine explizite Bewertung oder inhaltliche Kommentierung der einzelnen Beiträge, bis ein Schüler offensichtlich verstört seinen Lehrer fragt, was ihn zu diesem ungewohnten Verhalten veranlaßt (vgl. 104). An diesem Umschlagpunkt des Unterrichts äußert der Lehrer seinen unverhohlenen Ärger und seine Unzufriedenheit mit den vorangegangenen Schülerbeiträgen.

Als ersten Schüler fordert der Lehrer Sven auf, zu beginnen (vgl. 40). Sven leistet die geforderte Zusammenfassung, indem er stichpunktartig die zentralen Postulate von Hitlers Rassenlehre benennt (vgl. 42-54). Seine Zusammenfassung kommentiert der Lehrer mit den Worten: „Ist das Ende der Durchsage?“ (57).

Sven führt den Arbeitsauftrag aus, den der Lehrer seinen Schülern gegeben hat. Er faßt den vorliegenden Text zusammen.⁵ Die Antwort des Lehrers ist keine Kritik an der Zusammenfassung, die Sven vorgetragen hat, er reagiert nicht auf bestimmte unklar dargestellte Zusammenhänge in dem Beitrag von Sven. Svens

⁴ Die Zeilenummerierung bezieht sich im Folgenden auf den in Abschnitt C dokumentierten Transkriptausschnitt.

⁵ Die genaue inhaltliche Analyse des Beitrags von Sven, sowie aller anderen Schülerbeiträge wird in der folgenden Interpretation vernachlässigt. Es kommt nur darauf an, wie die Bezugnahme des Lehrers auf die Schülerbeiträge verfaßt ist. Allein schon aus der Analyse dieser Kommentare soll deutlich werden, wie Aneignung und Vermittlung auf der Ebene der Kommunikation auseinander treten. Die Schüler tauchen, abgesehen von der Rückfrage eines Schülers, nur in ihrer Funktionsrolle als Schüler auf. Gerade diese Unsichtbarkeit der Person hinter dem Funktionsrollenträger provoziert im folgenden den Ärger des Lehrers.

Beitrag wird vielmehr als „Durchsage“ bezeichnet. Durchsagen hört man normalerweise auf Bahnsteigen, in Ämtern oder Schulen. Durchsagen sind dadurch charakterisiert, daß sie den Anwesenden wichtige Informationen für ihr weiteres Verhalten geben. Diese Informationen resultieren meist aus Sachzwängen, die den Anwesenden nicht unmittelbar einsichtig sind. Befindlichkeiten des Sprechers, sowie eigene Wertungen kommen in Durchsagen nicht vor. Der Sprecher einer Durchsage ist als Person für diese Durchsage nicht relevant, er tritt hinter den Text der mitgeteilten Information zurück.

Die Kommentierung des Beitrags von Sven seitens des Lehrers könnte man auch folgendermaßen paraphrasieren: ‚Sind sie mit der bloßen Reproduktion von Informationen fertig? Steht in dem vor ihnen liegenden Text noch etwas?‘ Dem Beitrag von Sven wird indirekt eine eigene Leistung abgesprochen, um deren Verbesserung oder Bewertung es im Schulunterricht gerade gehen sollte. Sinn und Zweck der Zusammenfassung eines Textes im Unterricht ist üblicherweise, daß der damit befaßte Schüler zeigt, ob und wie er den Text verstanden hat und in seinen wesentlichen Aspekten darstellen kann.

Betrachtet man den Kommentar ‚Ende der Durchsage‘ aus den zwei oben herausgearbeiteten Vermittlungsmöglichkeiten des Materials, so kann man in der Aussage des Lehrers eine Enttäuschung über das Scheitern seiner Erziehungsabsicht sehen. Das Material beinhaltet, wenn es für den ‚erziehenden Unterricht‘ eingesetzt wird, die Aufforderung, sich in eine vergangene gesellschaftliche Wirklichkeit hineinzusetzen. Sven dagegen, so die Bewertung seines Lehrers, liest dieses Dokument nur ab. Eine ‚Durchsage‘ läßt weder eine Verführung noch eine spürbare Distanzierung zu einem als gefährlich erachteten Material erkennen. Sven referiert Informationen, die seine Erfahrungswirklichkeit, seine Emotionen und ihn als ganze Person offenbar unberührt lassen. Er könnte durch jeden anderen Schüler ersetzt werden. Würde es dem Lehrer darauf ankommen, Svens Fähigkeiten in der Analyse von Texten zu verbessern, dann müßte er sich mit seinem Beitrag inhaltlich auseinandersetzen. Die Antwort des Lehrers bezieht sich nicht auf das ‚was‘, d. h. den sachlichen Wert der Aussage von Svens Beitrag, sondern auf das ‚wie‘, von Svens Beitrag. Sie thematisiert die Haltung von Sven zum Material und nicht den Informationswert seiner Aussage.

Sven bestätigt die Frage des Lehrers. Sehr leise gesprochen fordert Sven die Mitarbeiter seiner Arbeitsgruppe dazu auf, seinen Beitrag zu ergänzen. Mathias versucht sich als zweiter Schüler der Arbeitsgruppe am geforderten Arbeitsauftrag. Er faßt den Text unter der Verwendung von Zitaten prägnant zusammen (vgl. 60-69). Seinen Beitrag kommentiert der Lehrer mit den Worten: ‚Hm, Hm. Weiter? Ende? Petra!‘ (70).

Mit einem ‚Hm, Hm‘ nimmt man einen Beitrag zur Kenntnis, ohne ihn zu bewerten. Die Frage ‚Weiter‘ zeigt an, daß man durchaus noch mehr Informationen von Mathias erwarten könnte. Die Äußerung ‚Ende‘ schließt sprachlich an das ‚Ende der Durchsage‘ an, mit der der Lehrer schon die Äußerung von Sven kommentierte. Welche pragmatischen Erfüllungsbedingungen hat die Frage ‚En-

de?“ normalerweise. Man kann sich folgende Situation vorstellen. Ein Paar schaut sich einen Film im Kino an. Der Mann geht kurz vor dem Filmende auf die Toilette, als er wiederkommt ist ein unbewegtes Bild auf der Leinwand zu sehen und man hört Musik. Er fragt seine Frau: ‚Ende?‘ Nach einem Ende wird normalerweise dann gefragt, wenn eine künstlerisch oder zumindest willentlich hergestellte Abfolge von Tönen oder Bildern kein eindeutiges Ende hat, obwohl doch zu erwarten ist, daß ein Artefakt immer einen Anfang oder ein Ende hat. Der Beitrag von Mathias wird durch die Reaktion des Lehrers als ein in sich abgeschlossenes Werk verstanden, dem nur die eindeutige Markierung des Endes fehlt. Was mit dieser Kommentierung seitens des Lehrers dadurch ausgeschlossen wird, ist, daß dieser Beitrag eine passende Fortsetzung des vom Lehrer intendierten Unterrichtsgesprächs darstellt. Auch dieser Beitrag wird nicht zum Gegenstand einer inhaltlichen Auseinandersetzung gemacht. Mathias hat sich nach Ansicht des Lehrers nicht auf die Eigentümlichkeit des Materials eingelassen. Auch hier schließt der Lehrer nicht an den Inhalt des Beitrages von Mathias an, sondern wählt einen auf die Form der Aussage bezogenen Kommentar. Der Beitrag von Mathias ist so hermetisch abgeschlossen, daß er zu jedem anderen Material passen würde. Der Lehrer nimmt daraufhin Petra, eine weitere Schülerin an die Reihe (vgl. 70). Ihr Beitrag wird inhaltlich überhaupt nicht kommentiert, sondern er gibt seinen Schülern folgenden veränderten Arbeitsauftrag:

L.: Ist es vielleicht leistbar, daß wir aus diesem Abschnitt noch (irgendwie) synonym gebrauchte Begriffe herausarbeiten, die was mit dem Arier, dieser ‚äh, Rasse der Arier zu tun haben? Können wir das einfach mal so analytisch systematisch machen? Sven! (74-77)

Nun ändert der Lehrer seine Frage-Strategie. Er leitet seine Änderung mit den Worten „ist es vielleicht leistbar“ ein. Die von ihm erwartete Leistung wurde von den Schülern bisher noch nicht erbracht, nun soll die Leistung nicht durch eine Zusammenfassung, sondern im Herausarbeiten von „synonym gebrauchte(n) Begriffen“ erbracht werden. Systematisch soll der Text daraufhin analysiert werden, welche Einsetzungsmöglichkeiten es für den Begriff „Rasse der Arier“ gibt. Vermutlich will der Lehrer seinen Schülern über diesen Arbeitsschritt verdeutlichen, wie die Legitimations- und Argumentationsstruktur des zu analysierenden Textes gebaut ist. Allerdings lautet der Arbeitsauftrag an dieser Stelle zunächst nur: „synonym gebrauchte Begriffe“ herauszuarbeiten.

Drei Schüler der Arbeitsgruppe nennen insgesamt fünf der gesuchten, „synonym gebrauchten Begriffe“. Es handelt sich hierbei fast um eine vollständige Nennung aller auffindbaren Begriffe.⁶ Der folgende Kommentar des Lehrers zu

⁶ Die Schüler nennen „Ebenbild des Herrn“ (78), die „Besseren“ (89), die „Stärkeren“ (ebd.), die „menschlich Schöneren“ (93) und die „Erhabenen“ (ebd.) als „synonyme Begriffe“ zur „Rasse des Ariers“. Der Autor konnte mit der Formulierung „Bewahrung des besten Menschentums“ nur noch einen weiteren Synonymbegriff finden.

diesen Schülerbeiträgen geht nicht auf die Vollständigkeit oder Unvollständigkeit der Beiträge ein, sondern seine Kritik läßt wiederum offen, welche Leistung er von seinen Schülern erwartet.

L.: Und? ((10 Sek. Pause)) Mal eine Frage an diejenigen, die ja ihre Ergebnisse letztens dargestellt haben, die jetzt bedient werden, ne, mit Informationen. Sind sie zufrieden?

S.(m): ((lacht))

L.: Also ich bin es nicht. ((3 Sek. Pause)) Wenn Sie unzufrieden sind, dann formulieren sie doch aus der Unzufriedenheit heraus Fragen und bohren Sie dann die entsprechenden Informationen an, wenn die schon nicht freiwillig kommen. ((5 Sek. Pause)) Hm?

Udo: ((sehr leise gesprochen)) Haben Sie denn irgendwelche Fragen?

L.: Hm?

Udo: Ob Sie denn eine Fragen haben?

L.: Ich habe zum Beispiel einen Arbeitsauftrag für Sie, ich kann den noch mal wiederholen. Zum// äh, äh, aus dem Text heraus dann Hitlers Synonymbegriffe für Arier, äh, einzusetzen, das heißt, hier kommt irgendwo dann der immer wiederkehrende Begriff Rasse drin vor, im Zusammenhang mit Arier, Arier ist ja auch eine Rassenbezeichnung.(94-109)

Zunächst fällt an dieser Stelle die eigentümliche Sozialbeziehung auf, die der Lehrer zwischen den beiden Arbeitsgruppen konstruiert. Bis zu dieser Stelle hatte er die asymmetrisch angelegte Rolle des Lehrers gegenüber der Gesamtheit der Schüler selbstverständlich in Anspruch genommen, nun richtet er die Sozialbeziehung eines Tauschverhältnisses zwischen den beiden Schülergruppen ein. Diejenigen Schüler, die in der letzten Stunde ihre Ergebnisse dargestellt hatten, werden nun „bedient“. Der Lehrer ist mit dieser ‚Bedienung‘ unzufrieden und fordert auf, diese Unzufriedenheit zu äußern. Er macht den zuhörenden Schülern ein Beziehungsangebot: „Wenn Sie unzufrieden sind, dann formulieren Sie doch aus der Unzufriedenheit heraus Fragen und bohren Sie dann die entsprechenden Informationen an, wenn die schon nicht freiwillig kommen“.

Der Lehrer fordert dazu auf, die übliche Unterrichtssituation derart umzukehren, daß einige Schüler ihre Mitschüler bewerten sollen. ‚Wenn sie die gleiche Unzufriedenheit verspüren wie ich‘, so könnte man dieses Beziehungsangebot reformulieren, dann dürfen sie sich in meine Rolle versetzen und ihren Mitschülern Fragen stellen. Ein Interesse am Material versucht er nun bei der zuhörenden Arbeitsgruppe dadurch zu erzeugen, daß er ihr die Lehrerrolle anbietet. Das gemeinsame Interesse von Lehrer und zuhörender Arbeitsgruppe am Material, so die Logik dieser Konstruktion, setzt die vorgegebene Rollenbeziehung außer Kraft und etabliert eine Gemeinschaft der Interessierten. Auch an dieser Stelle kann man die Interpretation wieder auf die beiden denkbaren didaktischen Programme beziehen,

die dieser Unterrichtsinteraktion zugrunde liegen könnten. Als Lehrer, der seinen Schülern Methoden der Textanalyse beibringen will, müßte er nicht einen Teil der Schüler zu Gleichgesinnten machen. Erst die Absicht, ein spezifisches Interesse für diesen Text als besonderen Text zu erzeugen, führt ihn zu Metaphern, die eher an das freiwillige Zusammensein einer Gemeinschaft erinnern als an das geplante Lernen in einer Organisation.

Bezeichnenderweise geht kein Schüler der zuhörenden Arbeitsgruppe auf das Angebot ein, sondern es ist Udo, der zur vortragenden Arbeitsgruppe gehört, und der eine Frage stellt. Mit Udos Frage kehrt sich die normalerweise geltende klare Asymmetrie zwischen Lehrer und Schülern um. Legitime Fragen seitens der Schüler können nur Verständnisfragen zum Arbeitsauftrag und zum Ablauf der Stunde sein, aber sie dürfen nicht die Fragen des Lehrers in Frage stellen. Es scheint Udo unklar zu sein, was der Lehrer von seinen Schülern bei der Bearbeitung dieses Textes erwartet. Der Lehrer muß nach seinen Absichten gefragt werden, damit es überhaupt Anhaltspunkte dafür gibt, in welche Richtung sich das Gespräch in Zukunft bewegen soll. Nach der Rückfrage von Udo könnte man die schon lange ausstehende detaillierte, inhaltliche Kritik des Lehrers an den Ergebnissen der Vortragenden erwarten. Statt dessen erwidert der Lehrer auf Udos Frage: „Ich hab zum Beispiel einen Arbeitsauftrag für sie, ich kann den noch mal wiederholen.“

Warum wiederholt der Lehrer an dieser Stelle einen Arbeitsauftrag, der bereits von den Schülern bearbeitet, also offensichtlich in einer bestimmten Hinsicht verstanden wurde? Es erscheint an dieser Stelle angebracht, sich zunächst die Funktion von Arbeitsaufträgen im Unterricht zu verdeutlichen, um das Beharren des Lehrers besser zu verstehen.

Ein Lehrer steht immer vor dem Problem, bei seinen Schülern ein Nicht-Können in ein Können bzw. ein Nicht-Wissen in ein Wissen überführen zu müssen (vgl. Luhmann 2002, S. 59). Es reicht nicht, den Schülern Anregungen zu geben, und auf die freie und interessierte Aufnahme dieser Anregungen zu hoffen. Die Schüler wissen, daß der Lehrer seine Fragen nicht aus Erkenntnisinteresse am Stoff stellt, sondern weil er ihr Wissen überprüfen will. Er weiß schon die Antworten zu den Fragen, die er stellt. Der Lehrer kennt das Material, er hat ein Bild davon, was er sich aus seiner Bearbeitung erhofft und er gibt den Schülern durch Arbeitsaufträge Hinweise, welche Schlüsse gezogen werden sollten.

Luhmann hat dieses klassische Lernarrangement als die Trivialisierung von nichttrivialen - Maschinen bezeichnet (vgl. ebd., S. 77). Schüler werden zu Trivialmaschinen gemacht, wenn erwartet wird, daß sie einen vorgegebenen Input in einen erwartbaren Output transformieren. Diese Transformationsleistung der Schüler kann der Lehrer als richtig oder falsch bewerten. Der Lehrer hat einen bestimmten Input, im vorliegenden Falle den Text Hitlers, der mit einem Arbeitsauftrag versehen ist. Daß die „edlere Rasse“ im Text ein Synonymbegriff für die „Rasse der Arier“ ist, ist ein richtiger Output, während „Parasit“ kein Synonymbegriff zu der „Rasse der Arier“ darstellt und somit als ein falscher Output bewertet wird. Mit solch einem Arrangement kann der Lehrer den Lernprozeß für den Rest

der Klasse transparent machen. Wichtig bei diesem Vorgehen ist, daß die Ergebnisse für alle Anwesenden nachzuvollziehen sind, daß also Input und Output aufeinander beziehbar bleiben. Die Ergebnisse sollen allgemeingültig sein und müssen möglichen kritischen Nachfragen zum Stoff standhalten. Was aber geschieht in der vorliegenden Situation?

Zunächst sieht man an der bisherigen Kommunikation, daß der Lehrer den Output der Schüler nicht nach richtig oder falsch bewertet. Die Beiträge werden, das zeigte sich in der oben vorgetragenen Interpretation, nicht als relevante Beiträge zum Unterrichtsgespräch aufgefaßt. Der Lehrer hat sich anscheinend von seinen Arbeitsaufträgen andere Beiträge erhofft. Die Schüler beschränken sich auf ihre Funktionsrolle und versuchen, den Input in richtigen Output zu transformieren. Was sich der Lehrer von seinen Arbeitsaufträgen erhoffte, zeigt sich unmittelbar im Anschluß an die zuletzt zitierte Passage:

L.: Aber es gibt noch weitere Begriffe, die verwendet der unter der Hand stillschweigend, ((wird lauter im Ton)) genauso, wie diesen Schwachsinn „besser“, „stärker“, „menschlich schöner“ in der Zuordnung, verwendet der einfach Begriffe, die er wahllos austauscht, wie er Lust hat, und das hat die Gruppe zum Beispiel nicht rausgebracht. Das ist Schrott, das gefällt mir nicht. ((2 Sek. Pause)). (110-115)

Die zuvor gesuchten Synonymbegriffe werden vom Autor Adolf Hitler „unter der Hand stillschweigend“ verwendet und „wahllos aus(ge)tauscht“. Der Lehrer erwartet von seinen Schülern nicht nur, daß sie Synonymbegriffe aus dem Text herausuchen, sondern er erwartet auch, daß die Schüler die Verwendung der Synonymbegriffe durch Hitler *bewerten*. Es geht nicht um die formale Analyse eines Textes, sondern die Schüler sollen die Intentionen des Autors aufdecken. Hitler setzt den Begriff der „Rasse der Arier“ mit anderen Begriffen gleich, offenbar um seine Leser davon zu überzeugen, daß der von ihm proklamierte Partikularismus gute Argumente auf seiner Seite hat. Daß aber dieser Versuch, die eigene Rasse über einen Universalismus allgemein geltender Menschenrechte zu stellen, von vorneherein als moralisch schlecht zu bewerten ist, geht aus dem Arbeitsauftrag nicht hervor. Die Bewertung der moralischen Position Hitlers kann wiederum nur aus einer anderen moralischen Position vorgenommen werden. Allein durch die formale Analyse von offensichtlich ideologischen Texten gelangt man noch nicht automatisch zu einer Bewertung dieser Texte.⁷

⁷ Ernst Tugendhat hat dieses Begründungsproblem moralischer Urteile prägnant herausgearbeitet. Im Gegensatz zu empirischen Urteilen, die aus der Erfahrung in Form einer ‚wenn-dann‘-Struktur begründet werden können (wenn ich einen Stein aus einigen Metern Höhe auf eine Glasplatte fallen lasse, dann zerbricht die Glasplatte), kann man moralische Urteile nicht aus der Erfahrung begründen. (vgl. 1993, S. 14) „Nirgends in der Erfahrung finden wir vor, daß z. B. das Foltern eines Menschen schlecht sei, ja es ließe sich gar nicht sagen, was damit gemeint sein sollte, so etwas empirisch begründen zu wollen“ (ebd.). Wir können moralische Urteile nicht von „unten“ aus der Erfahrung begründen, sondern nur von „oben“ aus einem obersten Moralprinzip. Man kann durch keine Erfahrung genötigt werden, eine bestimmte moralische Einsicht zu übernehmen.

Betrachtet man diese Analyse wiederum aus der Perspektive des Konzepts ‚erziehenden Unterrichts‘, dann wird deutlich, daß das Vorgehen, mittels Textanalyse eine moralischen Bewertung des Gegenstandes bei den Schüler zu erzeugen, scheitert.

Warum aber wiederholt der Lehrer nach der Rückfrage von Udo seinen Arbeitsauftrag, obwohl er doch schon zuvor gesehen hat, daß er mit seinen Arbeitsaufträgen nicht die gewünschte Haltungen bei seinen Schülern erzeugen kann? Warum zögert er so lange, bis er seine Erziehungsabsicht den Schülern direkt mitteilt? Will er an seinem Konzept festhalten, nämlich mittels Textanalyse zu erziehen, dann kann er seine Erziehungsabsicht nicht direkt mitteilen. Arbeitsaufträge haben nicht nur die Funktion den Lernprozeß transparent zu machen, indem sie Input und Output in nachvollziehbarer Weise auf einander beziehen. Sie dienen ebenfalls dazu, der im Erziehungssystem nicht kommunizierbaren erzieherischen Absicht eine Form zu geben (vgl. Luhmann 2002, S. 58).

Warum kann die Erziehungsabsicht den Schülern nicht mitgeteilt werden? Die Unmöglichkeit, die Erziehungsabsicht direkt zu kommunizieren, reagiert auf ein Grundparadox von Erziehung. Es handelt sich um das Ausschließungsverhältnis von Kausalität und Freiheit (vgl. Luhmann 1996, S. 279). Anders formuliert: Der Zögling soll von selbst das Richtige tun.⁸ Macht der Erzieher seine Erziehungsabsicht deutlich, so raubt er dem Zögling seine Selbständigkeit. Nach der Kundgabe einer Absicht seitens des Erziehers, nach der Kundgabe eines ‚du sollst‘, ist die nachfolgende Kommunikation nach Ja/Nein binarisiert. Der Zögling kann sich entweder der Absicht des Erziehers fügen, dann ist er nicht mehr er selbst, der das Richtige will, oder er kann gegen die Absicht des Erziehers rebellieren, das fördert ihn vielleicht in seiner Persönlichkeit, aber er will dann nicht mehr das Richtige. Im Idealfall stellt man sich vor, daß der Zögling durch freien Entschluß und mit der Hilfe wahrer Argumente von selbst die richtigen Schlüsse zieht.

Wie wird dieses Paradox im Erziehungssystem aufgelöst? Paradoxien lassen sich nicht auflösen, sondern sie müssen temporalisiert werden (vgl. ebd., S. 290). Man kann sich zunächst darauf verlegen kausal zu beeinflussen und darauf hoffen, daß sich später die beabsichtigten Wirkungen einstellen. Oder aber man äußert das ‚du sollst‘ direkt und überläßt seine Aneignung ohne Kontrolle dem Zögling. Die Absicht zu erziehen muß sich verkleiden. Sie muß Methode, sie muß bearbeitbarer Weg werden. Sie materialisiert sich im Stoff, den sie durchnimmt, klärt Umstände und erläutert Normen. Kurz: sie muß sich in einem Arbeitsauftrag vergegenständlichen. Aus den gelernten, als richtig bewerteten Informationen soll der Zögling von selbst zur richtigen Einsicht kommen, ohne, daß sie ihm eingeflüstert wird.

An der Stelle, an der der Lehrer gezwungen scheint, seinen Arbeitsauftrag zu wiederholen, steht er vor dem Dilemma, kausal auf ein Wesen einzuwirken, das

men. Eine solche Nötigung durch Kausalität würde der Freiwilligkeit, die bei der Übernahme einer moralischen Position notwendig mitgedacht werden muß, widersprechen.

⁸ Luhmann hat diesen Sachverhalt folgendermaßen gefaßt: „In der Sache geht es um den Versuch, Einfluß zu nehmen, ohne die freie Selbstbestimmung des anderen offensichtlich in Frage zu stellen.“ (ebd., S. 280)

zur freien Entscheidung fähig ist. Er könnte die Erziehungsabsicht preisgeben, dann bliebe nur noch die Aufgabe übrig, die Ergebnisse der Textanalyse zu bewerten. Oder er versucht mit weiteren Arbeitsaufträgen, die Schüler zur ‚richtigen‘ Haltung zu diesem Text zu bringen. Dieses Vorhaben läßt sich aber durch keine Technik kausal herbeiführen.

An der zuletzt zitierten Stelle des Transkripts hat man den Eindruck, daß der Lehrer seinen Unmut äußert, weil die Schüler sich auf ihre Funktionsrolle beschränken und seine moralische Absicht weder bestätigen noch ablehnen. Mit einer Bestätigung, wie auch mit einer Ablehnung seiner Absicht hätte er den Lernprozeß weiter vorantreiben können. Eine bloße Beschränkung auf formale Textarbeit ignoriert seine erzieherische Absicht.

Die Arbeitsaufträge haben eine doppelte Gestalt. Für die Schüler sind die Arbeitsaufträge Selbstzweck. Sie richten sich nach der gestellten Aufgabe und führen sie aus. Für den Lehrer hingegen sind die Arbeitsaufträge Mittel zum Zweck. Er möchte mit ihnen eine Analyse in Gang bringen, die zu einer moralischen Bewertung des Textes gelangt. Er verfolgt ein Ziel, das außerhalb der bloßen Informationsvermittlung des Normalunterrichts liegt. Der Lernprozeß, der durch dieses Programm initiiert werden soll, läßt sich aber nicht in der gleichen Weise kontrollieren, wie ein Lernen, in dem Input und Output aufeinander bezogen werden und sich die Gültigkeit der Lernschritte für alle Anwesenden überprüfen läßt.

Reemtsma (2001) hat diese zwei Typen von Lernen präzise zusammengefaßt: „Mit Lernen bezeichnen wir gerade die Schritte, die wir aufgrund von Informationen machen, *ohne* uns gravierend zu ändern. Ich kann lernen, verschiedene Phasen im Werk eines Künstlers zu unterscheiden, aber ich kann nicht lernen, das Werk Turners oder Strawinskys zu bewundern. Ich kann vielleicht lernen, die militärischen Fehler des deutschen Generalstabs zu erkennen, aber ich kann nicht lernen, Falkenhayns strategische Planungen zu verabscheuen“ (S.46).

Am Ende der analysierten Stunde expliziert der Lehrer seine eigentliche Vermittlungsabsicht. In ihr wird deutlich, was er sich von Seiten der Schüler bei der Bearbeitung des Textes von „Mein Kampf“ erwartete:

L.: (...) aber für mein Dafürhalten ist die, äh, Auseinandersetzung mit so einem Material, wie wir es die ganze Zeit bearbeiten, die ist eigentlich etwas, was einem jetzt auch klar ist, selbst wenn man müde ist, körperlich oder geistig momentan hier ein Tief hat, ist so wichtig, dann ja, äh, im Sinne von ich sag jetzt mal hier biologisch Adrenalinstoß, oder, äh, ‚Hallo was ist denn da los‘, das man also auf jeden Fall dann noch mal die, die letzten Haarspitzen stellen muß, und wie gesagt hellhörig wird, und das sollten dann ausreichende Gründe sein, um äh ja die entsprechenden Motivation aufzubauen (...)⁹

⁹ Dieser Beitrag des Lehrers befindet sich nicht in dem unter C zitierten Transkriptausschnitt, sondern wurde dem Originaltranskript entnommen (vgl. T-C-03, 22/51-23/8).

D. Resümee

In der vorangegangenen Analyse erwiesen sich die beiden rekonstruierten Möglichkeiten, einen Text von Adolf Hitler im Unterricht zu behandeln, als zentral für das Verständnis der Unterrichtsinteraktion. Mit dem Mittel der Textanalyse sollten die Schüler zu einer bestimmten moralischen Haltung gegenüber diesem Text gebracht werden. Neben dem Versuch, die moralischen Einstellungen der Schüler erziehend zu verändern, ist dieser Fall noch in einer weiteren Hinsicht aufschlußreich.

Entscheidet man sich für die Textanalyse, die „Mein Kampf“ von Adolf Hitler als einen ideologischen Text unter vergleichbaren anderen analysiert, dann wird man vermutlich der Brisanz des Gegenstandes, die einem Text wie „Mein Kampf“ anhaftet, nicht gerecht. Brisant ist dieser Text deshalb, weil vor etwas mehr als einem halben Jahrhundert die Mehrheit der deutschen Bevölkerung einem Mann die Regierungsgeschäfte übergab, der mit einer menschenverachtenden und rassistischen Ideologie sein Wahlprogramm begründete. Die Ideologie, die zu diesem für die deutsche Geschichte so verhängnisvollen Ereignis führte, kann im Geschichtsunterricht nicht nur kognitiv zur Kenntnis genommen werden

Entscheidet man sich hingegen für einen ‚erziehenden Unterricht‘, der den Schülern eine bestimmte Haltung zu diesem Text vermitteln will, so gerät man in die Widersprüche von Kausalität und Freiheit. Man kann kaum darauf hoffen, daß allein die wissenschaftlich angeleitete Begegnung mit einem solchen Text die moralische Bewertung von selbst produziert.

Erschwerend für den ‚erziehenden Unterricht‘, der einen mehr oder weniger uninformierten Schüler voraussetzt, ist zudem die Präsenz des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“ in den Massenmedien. Konnte man in den sechziger und siebziger Jahren in den Anfängen der schulischen Behandlung dieses Themas noch darauf bauen, daß die im Unterricht behandelten Informationen allein durch ihren Informationswert überzeugen, muß man heute davon ausgehen, daß die Schüler längst wissen, wie ein Text von Adolf Hitler durch den herrschenden Diskurs über die deutsche Vergangenheit bewertet wird. Bedient sich Erziehung eines solchen Textes, gerät sie leicht in die Gefahr einer bloßen Gesinnungskontrolle. Es wird dann nur noch überprüft, ob über das Thema in der sozial erwünschten Weise gesprochen wird. Diese Unterrichtsstunde wäre damit nicht nur ein Beispiel dafür, wie methodisch angeleitet, moralische Einstellungen erzeugt werden sollen, sondern ebenso ein Beleg für das generelle Vermittlungsproblem, vor dem jede Erziehung steht, die Auschwitz zum Gegenstand hat.

Fallinterpretation zu C-09

Läßt sich aus der Geschichte lernen?

Eine Videodokumentation zur „Machtergreifung“ im Unterricht

A. Gegenstand der Fallinterpretation

Am Ende der vorliegenden Unterrichtsstunde C bedankt sich der Lehrer bei seinen Schülern mit den Worten: „Gut, ja, bedank ich mich für die Diskussion“¹ und wünscht ihnen ein schönes Wochenende.

Dieser Unterricht scheint sich entgegen den bisherigen Fallrekonstruktionen durch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen verhandeltem Thema und Diskussion im Unterricht auszuzeichnen. Die Schüler stritten engagiert über die Gründe der Verführungskraft Adolf Hitlers und über die Frage, welche Bedeutung geschichtliches Wissen für die Beurteilung der Gegenwart haben kann. Angeregt wurde diese Diskussion durch den Einsatz einer Fernsehdokumentation mit dem Titel „Machtergreifung oder Machterschleichung“.²

Die Schüler verstricken sich in eine Diskussion, in der sie nicht in ihrer Schülerrolle verbleiben, sondern sich als ‚ganze Person‘ einbringen. Der Lehrer kann sich für kurze Zeit aus der Diskussion, die er gleichwohl in mehreren Anläufen initiieren mußte, zurückziehen. Die Schüler ergreifen nicht nur selbständig das Wort, sondern ringen geradezu um das Recht, einen Beitrag äußern zu dürfen. Der normale Modus der Unterrichtskommunikation, in dem ausschließlich der Lehrer den Schülern das Rederecht erteilt, wurde für einen kurzen Zeitraum verlassen.

Warum aber wird gerade eine Schulstunde als gelungen beobachtet, die eher an die hitzige Debatte einer ‚Talk-Show‘ erinnert, als an das organisierte Lernen von Geschichte in der Schule? Diese Frage verweist auf die impliziten Kriterien des Beobachters, der eine solche Schulstunde als ‚gelungen‘ bezeichnet. Eine mögliche Antwort auf diese Frage soll nach der Analyse der Unterrichtsstunde in einem Abschlußresümee versucht werden.

¹ Dieser Beitrag des Lehrers befindet sich nicht in dem unter C zitierten Transkriptausschnitt, sondern wurde dem Originaltranskript entnommen (vgl. T-C-07, 24/20).

² Auf einem an die Schüler ausgeteilten Arbeitsblatt ist der Film mit dem Titel „Machtergreifung oder Machterschleichung“ bezeichnet. Als Autoren des als „Dokumentation“ bezeichneten Films werden Peter Hartl und Sebastian Dehnhardt genannt. Die Machart des Films läßt darauf schließen, daß der Film ursprünglich für das Fernsehen konzipiert wurde, daß es sich also nicht um speziell für die Schule hergestelltes Material handelt. Ob dieser Film dennoch eine didaktische Struktur enthält, soll in einer unten vorgenommenen Sequenzanalyse gezeigt werden.

Im Zentrum der Fallanalyse steht zunächst die Frage, warum es gerade in dieser Stunde zu einer engagiert geführten Diskussion gekommen ist. Drei verschiedene Vermutungen wären denkbar, warum es in diesem Unterricht zu einem gelungenen Verhältnis von Vermittlung und Aneignung gekommen ist. Erstens könnte die Anregung für eine solche Diskussion in der immer noch gegebenen Aktualität des Themas ‚Machtergreifung‘ liegen. Zweitens legt sich die Annahme nahe, daß der im Unterricht eingesetzte Fernsehfilm die Aneignung der Schüler so vorstrukturiert, daß unterschiedliche, vielleicht sogar widersprüchliche Sichtweisen auf das Thema der Machtergreifung zum Vorschein kommen. Drittens schließlich ist es offensichtlich, daß der Lehrer mit seinen Arbeitsaufträgen die Diskussion mit Nachdruck fördert. Nicht nur das Thema und das eingesetzte Material schaffen eine günstige Ausgangslage für die nachfolgende Diskussion, sondern diese bedarf zusätzlich einer organisatorischen Stütze in Gestalt der Arbeitsaufträge des Lehrers. Die Faktoren, die letztendlich zu gerade diesem Unterrichtsgeschehen geführt haben, lassen sich nicht abschließend bestimmen. Bei den drei Hypothesen handelt es sich um eine kontingente Auswahl, die sich durch das methodologische Arrangement der Pilotstudie leiten läßt, das von einer Differenz von eingesetztem Material, Vermittlungsabsichten des Lehrers und Aneignung der Schüler ausgeht.

Im folgenden sollen zunächst die gesellschaftsweit verfügbaren Vorerwartungen bezüglich des geschichtlichen Ereignisses der ‚Machtergreifung‘ analysiert werden. In einem zweiten Schritt soll eine Sequenz des Films analysiert werden, um die Vermittlungsmöglichkeiten des im Unterricht verwendeten Materials herauszuarbeiten. Drittens wird die Abfolge der Arbeitsaufträge des Lehrers analysiert, die er seinen Schülern gibt, bevor es zur Diskussion zwischen den Schülern kommt, die abschließend in einem vierten und letzten Abschnitt einer Analyse unterzogen wird.

B. Programmatistische Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Konzept der Unterrichtsstunde

Das Thema dieser Schulstunde soll die Machtergreifung der Nationalsozialistischen Partei im Januar 1933 sein.³

Welche Vorannahmen beinhaltet der gesellschaftliche Diskurs über das Thema der ‚Machtergreifung‘, und wie kann der Schulunterricht damit umgehen? Zum Zeitpunkt der Machtergreifung waren die staatlichen, demokratisch legitimierten Institutionen der Weimarer Republik noch intakt, und der Januar 1933 scheint im

³ Dieses Thema wurde in den vorangegangenen Schulstunden noch nicht explizit behandelt. Es ist die erste Begegnung der Schüler mit diesem Thema in der untersuchten Lehreinheit, so daß ein *schulisches* Vorwissen im Verlauf der Pilotstudie zu genau diesem Abschnitt der deutschen Geschichte noch nicht vermittelt wurde (vgl. die obige Übersicht der Unterrichtseinheiten S. 28 ff.).

Rückblick die letzte Möglichkeit gewesen zu sein, der Diktatur der Nationalsozialisten handelnd entgegenzutreten. Fraglich ist aus heutiger Sicht, warum es trotz der Publikation des menschenverachtenden, undemokratischen Programms der Nationalsozialisten nicht zu einer kollektiven Gegenwehr aller demokratischen Kräfte gekommen ist. Für die Behandlung dieses Themas im Geschichtsunterricht scheinen zwei Hinsichten interessant zu sein. Zum einen müßte ein Wissen darüber vermittelt werden, warum weite Teile der Bevölkerung eines der fortgeschrittensten Gesellschaften der Moderne den rassistischen und polemischen Parolen des Demagogen Adolf Hitler folgten. Diese Frage sucht nach einer plausiblen Erklärung für das Ereignis „Machtergreifung“. Zum anderen scheint sich aufgrund der Lähmung der demokratischen Kräfte an jeden einzelnen die Frage zu stellen: ‚Wie hätte ich mich an diesem Wendepunkt der deutschen Geschichte verhalten?‘ Mit dieser Frage wird die eigene Stellungnahme zu dem gesellschaftlichen Ereignis thematisiert. Vom Schulunterricht, der das Thema „Machtergreifung“ zum Gegenstand hat, könnte man erwarten, daß er die Schüler dazu befähigt, sich mit der Situation derjenigen auseinanderzusetzen, die das Ereignis der ‚Machtergreifung‘ erlebt haben. In einem zweiten Schritt wäre eine Reflexion dieses ‚Sich-Hineinversetzens‘ in die damalige Zeit zu leisten. Ein Schulunterricht, der mehr als die bloße Vermittlung von Informationen über die Vergangenheit sein will, müßte das Verhältnis von Identifikation mit der Vergangenheit und reflexiver Distanz zum Ereignis der Machtergreifung thematisieren.

Der im Unterricht gezeigte Fernsehfilm trägt, den Titel „Machtergreifung oder Machterschleichung“. Der Filmtitel verbindet zwei Termini mit dem Wort „oder“. An den Zuschauer wird mit diesem Titel eine Frage gestellt: Handelt es sich bei den Ereignissen im Jahre 1933, als die Nationalsozialisten die Regierungsmacht in der Weimarer Republik übernahmen, wirklich um eine *Machtergreifung* oder eher um eine *Macherschleichung*? Betrachtet man die beiden verwendeten Termini jedoch genauer, dann fällt auf, daß der Terminus „Machtergreifung“ bereits im historischen *common sense* etabliert ist. „Machtergreifung“ ist der feststehende Ausdruck für die Regierungsübernahme der Nationalsozialisten im Januar 1933. Der Filmtitel stellt somit nicht bloß eine Frage, die dem Zuschauer zwei gleichermaßen mögliche Antworten nahe legt, sondern durch die Wahl genau dieser beiden Begriffe macht er dem Zuschauer ein Vermittlungsangebot. Derjenige Vorgang, so könnte man diese Vermittlungsabsicht reformulieren, den man normalerweise mit dem Begriff der „Machtergreifung“ bezeichnet, ist mit diesem Begriff vielleicht ganz unzureichend beschrieben. Handelt es sich bei dem geschichtlichen Ereignis, das gemeinhin als „Machtergreifung“ beschrieben wird, nicht vielmehr um eine „Macherschleichung“? Dem Zuschauer wird durch diesen Filmtitel angekündigt, daß er über ein historisches Ereignis, das durch einen scheinbar selbstverständlichen Begriff bezeichnet wird, neue Informationen erhält, so daß er zu einer Überprüfung seines bisher vertrauten Wissens über die Ereignisse des Jahres 1933 angeregt wird.

Aus der Analyse des Filmtitels läßt sich nicht nur eine Vermittlungsabsicht rekonstruieren, sondern ebenso die Zielgruppe, an die sich der Film wendet. Es werden nicht Schüler angesprochen, die zum ersten Mal etwas über das geschichtliche Ereignis der Machtergreifung erfahren, sondern der Film ist für Erwachsene gemacht, deren historische Bildung erweitert werden soll.

Die Analyse der Struktur des Filmtitels zeigt den Anspruch, der mit diesem Film verbunden ist. Nicht nur die erneute Schilderung bekannter historischer Ereignisse erwartet den Fernsehzuschauer, sondern über die Darstellung der Ereignisse hinaus soll es, so legt es der Begriff der „Erschleichung“ nahe, um die Aufklärung des machtpolitischen Taktierens im Hintergrund gehen.

Im folgenden werden die beiden Ausschnitte des Videos zitiert, die den Schülern im Unterricht präsentiert wurden.⁴ Ihren genauen Platz in der Unterrichtsin-teraktion findet sich dann im weiter unten zitierten Transkriptausschnitt markiert.

Videoausschnitt 1

((einige unverständliche Satzketten aus einer Rede Hitlers)) ((Zeitzeugin)): In einer einzigen Nacht ist die Weimarer Republik so weggegangen, wie sie gelebt hat, auf Zehenspitzen. *((Zeitzeuge))*: Wir alle hatten gespürt, hier ist eine Wende. Aber niemand hat ahnen können, daß es der Schicksalstag des ganzen Jahrhunderts sein würde. *((Ticken einer Uhr, marschierende Soldaten, massenhaftes ‚Sieg Heil‘ Rufen))* *((Sprecher aus dem Off))*: Ein frohes neues Jahr. Anfang neunzehnhundertdreißig stehen die Zeichen gut für ein Ende der Krise wirtschaftlich und politisch. *((Zeitzeugin))*: Hitlers Partei hatte Stimmen verloren. Die Wirtschaftslage hatte sich verbessert. Und Hitler und seine Partei lebten ja eigentlich davon, daß es in Deutschland schlecht zuging. *((Zeitzeuge))*: Zumindest war es sehr niederschmetternd, daß wir nach diesen Jahren des Erfolges auf einmal rückwärts gingen. *((Zeitzeuge))*: Wir waren der Überzeugung oder, äh, äh, dachten gar nicht daran, daß Hitler zur Regierung kommen würde. *((Fanfaren, Feuerwerksgeknalle))* *((Sprecher aus dem Off))*: Doch der Mann, dessen kometenhafter Aufstieg durch Wahlverluste und Flügelskämpfe seiner Partei zum erstenmal erlahmt, zeigt sich unverdrossen. Zum Auftakt des neuen Jahres, den er im Salon seines Auslandspressechefs feiert, verkündet Hitler beim Eintrag ins Gästebuch: „Dieses Jahr gehört uns, das gebe ich ihnen schriftlich“. *((Zeitzeuge))*: Die Fähigkeit, Mäßigung zu üben, die ging Hitler total ab. *((O-Ton Hitler))*: Sie können uns unterdrücken, sie können uns meinetwegen töten, kapitulieren werden wir nicht. *((Zeitzeuge))*: Er war eben einer, der alles bis zum Gehtnimmer übertreiben konnte und mußte offensichtlich, das lag in seiner Natur. *((Sprecher aus dem Off))*: Doch damit trifft Hitler in diesen Jahren den Nerv seines Publikums. Der Agitator spricht ihre Sprache und weiß, was sie empört. Aus ihren Ängsten formt er Feindbilder. *((O-Ton Hitler))*: Alles, alles angestiftet und alles gemacht und alles verantwortet von den Männern des Novembers neunzehnhundertachtzehn. *((Sprecher aus dem Off))*: Hasstiraden gegen die Gründer der Republik, die die Erblast des verlorenen Krieges übernahmen. Die harten Sanktionen der Siegermächte sind Zündstoff für Demagogen. *((Zeitzeugin))*: Ich habe oft das Gefühl, daß Deutschland aus dieser unklaren Niederlage, sich davon niemals erholt hat. Ich hatte oft das

⁴ Die Ausschnitte aus dem im Unterricht gezeigten Film wurden ebenfalls transkribiert, da sie nur auf dem Mitschnitt der Unterrichtsstunde verfügbar waren.

Gefühl, hier ist ein krankes Volk. Und dieses kranke Volk findet nun einen Wunderarzt, einen Mann, der sagt, ich kann das: Ich mache aus euch ein Volk, das Erfolg hat. ((*Sprecher aus dem Off*)): Davon kann in diesen Jahren keine Rede sein. Weltwirtschaftskrise mit drastischen Folgen.((*Zeitzeugin*)): Bis dreiunddreißig waren schon sechs Millionen Arbeitslose, das war also mit Familie ein Viertel der Bevölkerung. Kriegten kaum Unterstützung. Ich glaube zehn Mark fünfzig pro Familie mit vier oder fünf Köpfen, also, alles hungerte eigentlich. ((*Sprecher aus dem Off*)): Hunger. Suche nach einem Ausweg aus der verfahrenen Situation. Schuld an allem Elend ist für sie der Staat. ((*Zeitzeuge*)): Eine Krise des Bewußtseins, man sah eben, es geht nicht einfach so weiter, äh, sondern die Leute haben das Empfinden, es muß irgendwas radikal Neues geschehen. ((*Sprecher aus dem Off*)): Radikale Kräfte haben Konjunktur. Die politische Auseinandersetzung hat sich auf die Straße verlagert. Mit Schlagworten und Schlagstöcken. Szenen der Gewalt, ein alltägliches Bild. ((*Zeitzeugin*)): Dann blieben nur noch die Toten zurück und am nächsten Tag, ich war so, ähm, ergriffen, so neugierig und dachte, ich habe geträumt, da bin ich rüber gegangen und da habe ich nur noch die//das Blut gesehen und da wußte ich, du hast nicht geträumt. Ja, ich konnte mir nicht vorstellen, daß Menschen so aufeinander zugehen und sich so kaputt machen. ((*Sprecher aus dem Off*)): Mit aller Gewalt wollten sie an die Macht. Härte ist der Kern ihrer Agitation. Zur Schlagkraft des Terrors kommt die Schubkraft der Verführung. Mit allen technischen Möglichkeiten der Meinungsmache. (...)

Videoausschnitt 2

(...)((*Sprecher aus dem Off*)): Aus Neugierigen Gläubige zu machen, das ist sein Metier. ((*Zeitzeuge*)): Und die Helfer warn fleißig im Verführen und werben () brutal und verlogen, da waren die zu schwach. ((*O-Ton*)): Die deutsche Staatsregierung hat mit dem heutigen Tag für das gesamte Staatsgebiet die SA verboten. ((*Sprecher aus dem Off*)): Die sich nichts verbieten läßt. Der Kampf gegen die Todfeinde der Demokratie wird nur halbherzig geführt, aus Mangel an echten Demokraten. ((*Zeitzeuge*)): Deswegen hat ja Weimar auch nicht funktioniert, weil, ähm, nirgends waren auch Leute, die für die Institutionen, die da geschaffen wurden, ähm, auch ihr Leben einsetzten oder auch nur ihre Reputation. Demokratie ist nie in das Bewusstsein der Menschen übergegangen. Einige wollten die Monarchie behalten, das war des einzige, was sie sich vorstellen konnten. Andere wollten die klassenlose Gesellschaft, oder ich weiß nicht was. Aber Demokratie, das da, da wollte eigentlich keiner. ((*Sprecher aus dem Off*)): Auch nicht die Mehrheit der Volksvertreter. Das Parlament wird Tribüne der Parlamentsgegner. Ein Drittel der Reichstagssitze belegt die uniformierte Fraktion der NSDAP. Sie zehrt wiederum vom Zuwachs der Kommunisten. Denn die braune Truppe gilt vielen als Bollwerk gegen den viel beschworenen Aufstand der Roten, der im Wahlwerbefilm schon mal in Szene gesetzt wird. ((*O-Ton Hitler*)): () Ehe zwei oder drei Monde vergangen sind, wird Euer Terror beseitigt sein, so wahr wir () ((*Zeitzeugin*)): Man hatte sich sehr viel erhofft von diesem Hitler. Nämlich, daß er die Scharen der Bolschewisten zurückdränge. Man hatte also zunächst gar nichts gegen Hitler. Man hat ja mitgespielt. ((*Sprecher aus dem Off*)): In Hitlers Wahnidee wird (nationale Feindbilder) in seinem Judentum. Als Wahlkämpfer deutet er nur an, was er als Machthaber offen ausspricht. ((*O-Ton Hitler*)): Ich kann das deutsche Volk nur bitten, daß es niemals auf diese dummen, blöden und schwindelhaften Phrasen dieser internationa-

len Weltjuden eingeht. Leider Gottes haben diese Schwindler so viele Menschen betrogen und sind daran zugrunde gegangen. ((*Sprecher aus dem Off*)): Doch der Feldzug des Demagogen scheint ins Leere zu laufen. Ende zweiunddreißig schwindet die Wählergunst, die Partei ist hochverschuldet und die Macht ferner denn je. Ein Satiereblatt triumphiert zur Jahreswende. ((*Originalzitat*)): „Eines läßt sich sicher sagen, und das freut uns rundherum. Hitlern geht es an den Kragen. Dieses Führers Zeit ist um.“ ((*Zeitzeugin*)): Man hat ihn wohl nicht ernst genommen)). (...)

Zunächst fällt auf, daß das filmische Genre ‚Dokumentation‘ von den Machern des Films in spezifischer Weise verstanden wird. Es scheint nicht auszureichen, daß die Zeitzeugen ihr Erleben anläßlich der Machtergreifung einfach schildern, sondern ihre Beiträge sind nach einer dem Zuschauer zunächst nicht sichtbaren Gesamtdramaturgie geschnitten. Die Frage, die die Zeitzeugen zu ihrer Aussage bewegt, wird dem Zuschauer vorenthalten. Die Erzählungen der Zeitzeugen werden durch die Kommentare eines überlegen-wissenden Sprechers aus dem Off ergänzt und durch Originaldokumente illustriert. Der Film besteht nicht aus der bloßen Vorführung von Originaldokumenten oder der Aufzeichnung von Zeitzeugengesprächen, sondern ist eine durchgestaltete, absichtsvolle Inszenierung.

Im folgenden wird ein kurzer Ausschnitt aus dem Video analysiert, der die Struktur der Behandlungsweise des Themas in diesem Film zeigen soll:

((*Zeitzeuge*)): Wir waren der Überzeugung oder, äh, äh, dachten gar nicht daran, daß Hitler zur Regierung kommen würde. ((*Fanfaren, Geräusche eines Feuerwerks*)) ((*Sprecher aus dem Off*)): Doch der Mann, dessen kometenhafter Aufstieg durch Wahlverluste und Flügelkämpfe seiner Partei zum erstenmal erlahmt, zeigt sich unverdrossen. Zum Auftakt des neuen Jahres, den er im Salon seines Auslandspressechefs feiert, verkündet Hitler beim Eintrag ins Gästebuch: „Dieses Jahr gehört uns, das gebe ich ihnen schriftlich.“ (vgl. Videoausschnitt 1)

Am Anfang des hier ausgewählten Ausschnitts steht die Erzählung eines Zeitzeugen über eine eigene, in der Vergangenheit liegende Einschätzung der Erfolgchancen von Adolf Hitler. Er beginnt mit „Wir waren der Überzeugung oder, äh, äh, dachten gar nicht dran“. Wann muß man vergangene Überzeugungen explizit als Überzeugungen thematisieren? Normalerweise ist es nicht nötig, auf Überzeugungen, die man hatte, hinzuweisen. Daß man Überzeugungen zu allen möglichen Sachverhalten hat, wird als selbstverständlich unterstellt. Mit dem Hervorheben einer vergangenen Überzeugung als Überzeugung, gibt der Zeitzeuge zu erkennen, daß seine damalige Einschätzung aus heutiger Sicht problematisch oder falsch erscheint. Auf den Beitrag des Zeitzeugen folgt nach dem Einspielen einer Authentizität suggerierenden Geräuschkulisse eine inhaltliche Ergänzung, die der Sprecher aus dem Off mit einem entgegengesetzten „Doch“ einleitet. Normalerweise bezieht sich ein entgegengesetztes ‚Doch‘ bestätigend auf eine zuvor geäußerte Meinung, die vom Gegenüber falsch verstanden wurde. Paraphrasierend könnte

man eine Entgegensetzung mit ‚Doch‘ folgendermaßen reformulieren: Doch, ich wollte schon die ganze Zeit das Gegenteil dessen tun oder sagen, was mir nun unterstellt wird.⁵ Der Beitrag des Sprechers aus dem Off setzt sich zu dem Beitrag des Zeitzeugen in eine ähnliche Relation. Hier könnte man die Aussage des Sprechers aus dem Off folgendermaßen reformulieren: ‚Doch, die Intentionen der Nationalsozialisten waren, hätte man nur genau hingeschaut, viel entschlossener, als die begrenzte subjektive Einschätzung des Zeitzeugen‘. Die genaue Kenntnis aller verfügbaren Dokumente über die Zeit der Machtergreifung hätte dem Zeitzeugen gezeigt, daß seine Einschätzung die Situation verharmlost. Er hat die eigentlichen Intentionen und treibenden Motive der Nationalsozialisten aufgrund eines Informationsdefizits mißverstanden.

Welcher Art ist das Wissen, mit dem sich der Sprecher aus dem Off dem Zeitzeugen entgegensetzt und seinen Beitrag ergänzt? Offensichtlich handelt es sich bei der Ergänzung um Detailkenntnisse aus einem der damaligen Öffentlichkeit nicht zugänglichen „Gästebuch“, in das Hitler seine Erwartungen an die nähere Zukunft beiläufig notiert hat. Vermutlich hat diese Information erst ein Historiker nach dem Krieg ausgegraben, als offensichtlich war, wie bedeutend die Monate vor dem Januar 1933 für die folgende Zeit waren. Erst in der heutigen Zeit ist dieses Wissen überhaupt verfügbar und relevant. Dem Zeitzeugen war dieses Wissen im Januar 1933 nicht zugänglich oder erschien ihm als unbedeutend.

Dieser unterschiedliche Zugang zu Wissen unterscheidet die im Film montierten Aussagen von einer alltäglichen Kommunikationssituation unter Anwesenden, in der ein Sprecher das Verständnis seines Gegenübers mit ‚Doch‘ berichtigt. Ein berichtendes ‚Doch‘ in einer alltäglichen Kommunikationssituation unterstellt ein gemeinsames Wissen über die Situation. Der Sprecher aus dem Off ergänzt den Beitrag des Zeitzeugen jedoch aus dem überlegenen Faktenwissen eines Historikers. Für die Macher dieses Film scheint eine solche Montage plausibel zu sein. In einem Gespräch unter Anwesenden hingegen wäre eine solche besserwissende Bemerkung wohl nur in ganz spezifischen Kontexten ohne die drohende Gefahr des Gesprächsabbruchs durchführbar. Denkbar wäre so etwas in Kontexten, die durch eine institutionell gesicherte Rollenasymmetrie gekennzeichnet sind, wie sie zum Beispiel in der Schule vorkommt.

Es kommt im Fortgang der filmisch montierten Sequenz jedoch nicht darauf an, daß der Zeitzeuge sich die Ergänzungen des Sprechers aus dem Off aneignet und in dieser Aneignung kontrolliert wird. Sein Wissen wird vielmehr als notwendig beschränkte, subjektive Einschätzung vorgeführt, der sich der Beitrag des Sprechers aus dem Off aus einer scheinbar objektiven Position entgegensetzt. Der Sprecher aus dem Off zitiert ein Dokument und tritt damit nicht als Erlebender der

⁵ Folgende gedankenexperimentell entworfene Interaktionssituation kann die Verwendung des ‚Dochs‘ in alltäglichen Kontexten verdeutlichen. A: „Gehst du heute abend nicht ins Theater?“ B: „Doch, ich gehe ins Theater“. Das „Doch“ bezieht sich bestätigend auf eine zuvor schon geäußerte Meinung von B, die A aber offenbar überhört oder nicht richtig verstanden hat. Paraphrasierend könnte man die Antwort von B umformulieren: ‚Doch, ich wollte die ganze Zeit über ins Theater gehen, du hast mich nur falsch verstanden‘.

Zeit, sondern als handlungsentlasteter Beobachter in den Vordergrund. Die Schilderungen persönlichen Erlebens und vergangener Einschätzungen werden mit Zitaten aus historischen Dokumenten konfrontiert. Man gewinnt durch diese Montage-technik den Eindruck, als gäbe es eine Vorderbühne, auf der sich die Einschätzungen der Zeitzeugen abspielen. Durch die Kommentare des Sprechers aus dem Off wird dem Zuschauer ein detailgenauer Einblick auf die Hinterbühne gewährt, auf der sich das wirkliche und bedeutsame historische Geschehen abspielt.

Bei dieser filmischen Montage handelt es sich nicht um eine genuin pädagogische Kommunikation, bei der es darum ginge, das Wissen des Zeitzeugen zu verbessern. Betrachtet man jedoch den „impliziten Fernsehzuschauer“⁶, der mit dieser Sendung erreicht werden soll, so kann man diesem Film durchaus eine pädagogische Struktur zuschreiben. In der Kommunikation zwischen Zeitzeuge und Sprecher aus dem Off geht es nicht darum, ob der Zeitzeuge die Berichtigung des Sprechers aus dem Off übernimmt, sondern die filmische Montage scheint auf das Wissen des Fernsehzuschauers zu zielen.

Beide, Zeitzeuge wie Sprecher aus dem Off, zeigen, wie aus der Geschichte zu lernen ist: Die Thematisierung einer vergangenen Überzeugung seitens des Zeitzeugen ist nur nötig, wenn man auf ihre Beschränktheit aus Sicht der Gegenwart hinweisen will. Das Hinzuziehen von wissenschaftlichem Wissen durch den Sprecher aus dem Off dient dazu, die Vergangenheit nochmals besser zu verstehen, als sie durch einen an den Ereignissen beteiligten Zeitzeugen verstanden werden kann. Die bloße Schilderung von vergangenen Erlebnissen reicht dafür offenbar nicht aus. Ohne, daß der Sprecher aus dem Off ein positives Wissen vermitteln kann, wie man ein der Machtergreifung analoges Ereignis verhindert, kann er doch für den Modus des Umgangs mit der eigenen Vergangenheit ein positives Beispiel geben. Man kann die Vergangenheit mit dem vorhandenen Wissen zwar nicht kausal und eindeutig erklären, so daß man aus der Erklärung eine klare Handlungsoption ableiten könnte, aber deshalb ist nicht jegliches Bemühen um eine Erklärung aussichtslos. Die deutsche Vergangenheit wird als ein Ereignis beschrieben, das als fundamentale Krise der deutschen Geschichte unablässig nach einer Erklärung verlangt.

Auch im weiteren Verlauf des Videos reproduziert sich die analysierte Struktur. Die Schilderungen der Zeitzeugen werden durch überlegenes Wissen, das sich aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Quellen speist, ergänzt. Obwohl die Zeitzeugen ihr eigenes Erleben zur Zeit der Machtergreifung mit rechtfertigenden Deutungen versehen, werden diese Kommentare einer zweiten Deutung durch den Sprecher aus dem Off unterzogen. Allerdings werden sämtliche erklärenden und erläuternden Kommentare nicht durch einen theoretischen Gesamtrahmen integriert. Die Heterogenität der verschiedenen Deutungen bleibt erhalten.

⁶ Kade/Lüders (1996) erläutern das Konzept des „impliziten Fernsehzuschauers“ folgendermaßen: „Damit ist zum einen das Bild des Rezipienten gemeint, das die Produzenten massenmedialer Produkte sich von ihm machen; zum anderen (...) wird damit der >>Spielraum, den die massenkulturellen und massenmedialen Produkte den Zuschauer gewähren<<, in den Blick genommen“ (S. 900f.).

C. Transkriptausschnitt aus C-09

Der folgende Transkriptausschnitt dokumentiert fast den gesamten Verlauf der Unterrichtskommunikation einschließlich der Diskussion zwischen den Schülern, die den Schwerpunkt der Analyse bilden soll. Bis zum Beginn der eigentlichen Diskussion zwischen den Schülern sind etwa dreißig Minuten des Unterrichts vergangen, in denen der gezeigte Videofilm vom Lehrer mehrfach unterbrochen wird. Die vollständige Analyse des gesamten Transkripts von dreißig Minuten Schulunterricht ist unmöglich. Allein auf diejenigen Passagen sich zu beziehen, in denen die Diskussion zwischen den Schülern festgehalten ist, würde, das spezifische Verhältnis von eingesetztem Material, Vermittlungsabsicht des Lehrers und Anengung der Schüler nicht in den Blick bekommen.

- | | |
|---|---|
| 1 | (...) |
| 2 | ((vgl. Videoausschnitt 1 in Abschnitt B)) |
- 3 L.: *Ja, ich glaub', ich halte gerade noch mal kurz an. Und Sie nehmen die*
4 *Gelegenheit wahr, eventuell, äh, Sachen nachzufragen oder vielleicht*
5 *auch schon ein bißchen in Richtung, was sind so zentrale Aussagen,*
6 *die sie berührt haben, dann mal zu artikulieren. Gibt es denn Fragen*
7 *zu bestimmten Dingen? Ist jedem klar, was „Rotfront“ unter anderem*
8 *hier eingeblendet dann, für eine Organisation ist?*
- 9 Mathias: *Nee, ich hab eine andere Frage.*
- 10 L.: *Ja.*
- 11 Mathias: *Und zwar wird, wurde am Anfang gesagt, daß sich die Wirtschaftslage*
12 *verbesserte?*
- 13 L.: *Ja.*
- 14 Mathias: *Und dadurch die NS(.)DAP schlechter irgendwie abschnitt oder so,*
15 *weil, die ja auch, ähm, aus der, also, der schlechten Wirtschaftslage*
16 *irgendwie Kapital gezogen hatten. Dem gegenüber stand dann aber*
17 *eigentlich, daß es doch viele Arbeitslose gab, also es gab dann wieder*
18 *so ein Trend, oder wie kann man das verstehen.*
- 19 L.: *Ja. Das heißt, die Arbeitslosigkeit ist immer noch relativ hoch in einer*
20 *Größenordnung von etwa sechs Millionen. Die Trends sind allerdings*
21 *rück//äh rückläufig und trotzdem bedeutet das, daß, also, die, äh, sich*
22 *nach und nach verbessernde Wirtschaftslage, dann, äh, durchsetzen,*
23 *ne, das heißt also, schon abzusehen ist, und die, äh, letzte Wahl für*
24 *Hitler und die NSDAP, äh, Stimmeneinbußen brachte. Also das sind*
25 *alles die Informationen, äh, die sich direkt kurz vor dieser sogenann-*
26 *ten Machtergreifung dann ergeben haben. ((2 Sek. Pause)) Vielleicht,*
27 *um das noch weiter nach vorne zu verlängern, das heißt, in das Jahr*
28 *neunzehnhundertneunundzwanzig zu verlängern, das heißt, diese*
29 *Weltwirtschaftskrise beginnt mit dem schwarzen Freitag in, ja, mit*

- 30 dem Börsenzusammenbruch in New York und setzt sich dann mit ei-
 31 ner, äh, Zeitverzögerung auch auf Westeuropa fort, und, ja, diese Kri-
 32 se ist allerdings mit ihrem Höhepunkt überwunden. Aber Höhepunkt
 33 überwunden heißt, die Levels von Arbeitslosigkeit zum Beispiel sind
 34 unheimlich hoch. (--) Tendenz rückläufig. Gibt es noch Fragen? ((2
 35 Sek. Pause)) (Ich glaube), damit die, äh, Konfrontationen klar werden,
 36 sollten wir noch mal, äh, Rotfront, sollten wir noch mal kurz, äh, ein-
 37 sortieren.(--) Was ist denn gerade im Zusammenhang mit politischer
 38 Kultur, äh, in der End// in den letzten Minuten gezeigt worden. (--)
 39 Dann kriegt das die Petra auch noch ein bißchen mit und findet einen
 40 Anschluß. ((2 Sek. Pause)) Ja, politische Kultur in der Weimarer Zeit,
 41 in der Zeit kurz vor der Machtübernahme. Das kann doch nicht sein,
 42 daß nur der Mathias jetzt hier Fernsehen geguckt hat. ((4 Sek. Pause))
 43 Sven!
 44 Sven: Frage?
 45 L.: Brauchen Sie wirklich eine Frage dazu, das heißt, das, was sie gese-
 46 hen haben hier. An Aktivitäten, das faß ich jetzt, oder das sollen Sie
 47 jetzt noch mal zusammenfassen unter dem Leitbegriff politische Kul-
 48 tur. Was haben Sie da mitgekriegt? ((2 Sek. Pause)) Wie wird Politik
 49 gemacht? Vielleicht reicht das dann hin? Sven!
 50 Sven: Ja, durch, durch Flugblätter jetzt, also, es verlagert sich alles auf die
 51 Straße. War das nicht so? Durch Gewalt, teilweise sogar auch, daß es
 52 durch, äh, () Politik is//, Politik ist fast als Terror irgendwie.
 53 L.: Hm, Hm, Birgit!
 54 Birgit: Ja, ich denk, daß, ähm, diese ganzen Menschen dann praktisch, ja,
 55 auch, so, so (Symptome) und so was wieder so eine Frustration da zu
 56 der Politik sind und daß dann eben, ähm, dadurch eben diese radika-
 57 len Politikmethoden dann, also, daß alles sich ziemlich radikal sich
 58 dann auf politischer Ebene dort
 59 L.: Hm, Hm, (.) Hm, Hm, Terror, Radikalisierung haben wir bisher mit-
 60 gekriegt, Mathias!
 61 Mathias: Ja, im Zusammenhang mit Hitler gab es am Anfang auch noch mal so
 62 die (Beschreibung), daß er halt alles so überspitzt und, äh, über//, ja,
 63 über//übertreibend genau, ähm, formuliert, und daß das, das auch das
 64 war, was das Publikum damals halt wollte. Also, man hat wirklich nur
 65 mit Schlagworten gearbeitet, mit Parolen oder so und ja ().
 66 L.: Hm, Hm. Politische Agitation, Hitler ist ja immer in diesen, äh, Sälen
 67 zu sehn, ne, verlagert sich aus diesen Sälen heraus mittlerweile dann
 68 auch in// auf die Straße, ja, und wie stellt sich dann letztendlich, dann
 69 hier diese politische Agitation dar. Wer trägt jetzt diese Agitation, die
 70 Sie als Politik auf der Straße, als Terror, als Radikalisierung um-

- 71 *schrieben haben? Hm, wie funktioniert denn das? Was geht da im ein-*
72 *zelnen ab? ((2 Sek. Pause)) Janet!*
- 73 *Janet: Ich wollt so was// ja, ja, ich wollt halt sagen, daß, ähm, Hitler, das so*
74 *sagt, oder daß Hitler halt, ähm aus dem Feind// äh, äh, aus den Äng-*
75 *sten vom Volk halt die Feindbilder geformt hat und dann halt, ähm, ja,*
76 *die damit halt hier, die voll aufgehetzt hat, und denen halt Gründe da-*
77 *für gegeben hat, warum es ihnen so schlecht geht, ne, das war halt*
78 *dann, war halt drauf angesprochen*
- 79 *L.: Was hat denn das Volk mit der Straße zu tun?*
- 80 *Janet: Ja, das sind ja die Leute von der Straße, das Volk, das sind ja die Leu-*
81 *te, denen es schlecht geht, im Prinzip. Das sind ja, das sind ja die*
82 *ganzen kleinen Leute da. ((lacht))*
- 83 *L.: Das heißt, jeder ist im Prinzip dann hier bei so einem Straßenkampf,*
84 *bei so einer Keilerei, wo ein Haufen Tote zurückbleiben, dann zu fin-*
85 *den?*
- 86 *Janet: Nein, nicht jeder, aber ein (.) paar.*
- 87 *L.: Hm, Hm*
- 88 *S.(m): ()*
- 89 *Janet: Ich wollt ja eigentlich (nicht/nur) die Frage beantworten.*
- 90 *L.: Ja, das macht ja nix. Ist ja gut, wenn wir so eine ((2 Sek. Pause)) In-*
91 *formation kriegen, wie das angekommen ist.--) Ja, und die übrigen,*
92 *die sich nicht melden, haben in ähnlicher Weise gesehen? ((2 Sek.*
93 *Pause)) Das müssen wir korrigieren. ((2 Sek. Pause)) Und dazu ist un-*
94 *ter anderem wichtig zu wissen, was Rotfront bedeutet, oder was jetzt*
95 *gerade hier diese, ich spuls` mal eine kleine Idee zurück. ((bedient das*
96 *Videogerät)) So, und jetzt gucken wir uns das noch mal genauer an.*
97 *((Videofilm ((Sprecher aus dem Off)): radikale Kräfte haben Kon-*
98 *junktur, die politische Auseinandersetzung hat sich auf die Straße*
99 *verlagert mit Schlagworten und Schlagstöcken.))*
- 100 *L.: Haben wir es? ((2 Sek. Pause)) Janet!*
- 101 *Janet: Ja, das war nicht das Volk, das da eigentlich auf der Straße sich ge-*
102 *prügelt hat, sondern es war also die politische Auseinandersetzung*
103 *dann auf der Straße und halt dann die Anhänger von bestimmten Par-*
104 *teien, die sich, ja, wie der roten Front, weiß ich nicht ganz genau, was*
105 *das ist, aber, ähm, ja, die sich halt dann geprügelt haben und wo es*
106 *dann auch Tote gab.*
- 107 *L.: Hm, Hm, ja, man konnte es kurz eingeblendet lesen*
- 108 *Janet: [Ja, die wurden, ja]*
- 109 *L.: wo Rotfront zugehörig ist, Udo!*
- 110 *Udo: Ich hab es zwar nicht gelesen, aber SPD-Vorgänger oder*
- 111 *Mathias: SPD gibt's doch schon. SPD ist schon da.*

- 112 L.: *Die Kampforganisation der SPD heißt Reichsbanner Schwarz-Rot-*
 113 *Gold. Sind Sie mal so nett und notieren die entsprechenden Gruppie-*
 114 *rungen, damit Sie mit den Begriffen was anfangen können, die kriegen*
 115 *Sie halt zwangsläufig untergejubelt. ((3 Sek. Pause)) Reichsbanner*
 116 *Schwarz-Rot-Gold ist die (--) SPD*
- 117 S.(w): *[SPD]*
- 118 L.: *Organisation. Ja, was bleibt denn als Rotfront übrig? Udo!*
- 119 Udo: *(So) Kommunisten*
- 120 L.: *Klar doch! ((2 Sek. Pause)) Rotfront ist die Kampforganisation der*
 121 *Kommunisten.*
- 122 S.(w): *Ja, antifaschistisch.*
- 123 L.: *Antifaschismus stand zum Beispiel genau hier drauf, richtig ((6 Sek.*
 124 *Pause)) Ja, fehlen jetzt eigentlich nur noch die dritten, ne.*
- 125 Mathias: *Ja, auf der anderen Seite stehen jetzt auf jeden Fall die Organisatio-*
 126 *nen der NSDAP, wie zum Beispiel die SA.*
- 127 L.: *Die SA, ja. Wirklich die SA. Und die sehen wir jetzt gleich.*
- 128 (...)

129 ((vgl. Videoausschnitt 2 in Abschnitt B.))
- 130 L.: *Ja, das sagt die gute Frau. Und (--) ich glaube, wir sollten uns noch*
 131 *mal auf die schon lange ausstehende Hausaufgabe besinnen. Das*
 132 *heißt, es ging da so um, um Reize um, um Attraktivität, hier, äh, des-*
 133 *sen, was wir gelesen haben, was ist das, was da verführt, was da an-*
 134 *reizt und so im Sinne von: na ja, das kann doch wohl nicht wahr sein,*
 135 *war letztendlich thematisiert worden, daß der das, so, äh, äh, darstellt*
 136 *und rüberbringt und letztendlich auch in die Öffentlichkeit bringt, das*
 137 *hätte nachlesen können und gebannt, äh, sein müssen, äh, hätte sein*
 138 *müssen, ja. Ein ganz blöder Satz. Also, welche//, man hätte wissen*
 139 *müssen, was da kommt, ne. Und das war im Prinzip die Idee. Aber,*
 140 *was reizt an dem System, was reizt sozusagen an diesen Propaganda-*
 141 *methoden, jetzt haben wir die noch mal im Bild gesehen, ne, nicht bloß*
 142 *ein Text mitgekriegt. ((3 Sek. Pause)) Nathalia!*
- 143 Nathalia: *Ja, die ganzen Versprechungen, die Hitler gemacht hat, der hat halt*
 144 *genau das versprochen, was das ganze Volk immer wollte, und dann*
 145 *hat er halt auch seine Anhänger (betrogen). Der hat dann auch immer*
 146 *die Situation so dargestellt, daß die Leute sich mit dem, mit (dem Mu-*
 147 *ster) identifizieren konnten.*
- 148 L.: *Hm, Hm. Nehmen Sie vielleicht noch mal jemand dran, dann brauche*
 149 *ich es nicht machen.*
- 150 Nathalia: *Ja, Birgit!*
- 151 Birgit: *Ja, ich denk auch mal bei dem ganzen Chaos, was dann gerade auch*
 152 *zu der Zeit bestand, weil das noch irgendwo, noch mal so eine Struk-*

- 153 *tur, die dann irgendwie auf den Bürger, dann auf das Volk, irgendwie*
 154 *so relativ klar gewirkt hat oder so was. Das war dann vielleicht auch*
 155 *so, so zum Flucht dann auch wieder in so eine Struktur irgendwie*
 156 *rein, ja, und die dann eben wieder dann damit auch gearbeitet hat,*
 157 *dann eben mit diesen Versprechungen und so was.*
- 158 L.: *Mit Struktur meinen Sie eine Ordnung wieder vorgeben?*
- 159 Birgit: *Ja, genau.*
- 160 L.: *Hm, Hm.*
- 161 Birgit: *Und ja, Udo!*
- 162 Udo: *Der Hitler hat halt so die, wie soll man//, die Ängste des Volkes halt*
 163 *aufgegriffen und ganz klar (war seine Devise) zum Beispiel die Angst*
 164 *vor dem roten Terror und halt so: ‚der Jude lügt‘ und das hat sich al-*
 165 *les so, das hat das Volk sich halt irgendwie und solche Vorurteile (*
 166 *) ausgepackt, gearbeitet. Und hat halt in Anführungszeichen*
 167 *(* *).*
- 168 L.: *Hm, Hm. Die Methode, die Sie grad angesprochen haben, die heißt*
 169 *natürlich dann Feindbildprojektion, ne.*
- 170 Udo: *Ja, Katharina!*
- 171 Katharina: *(Tja, das kann sein, daß überhaupt alles (* *)*
 172 *(irgendwie wollte da ja auch keiner was verhindern von den Bürgern,*
 173 *und wenn dann da einer kommt und so mit hooch und dann und das*
 174 *und das so irgendwie dann rüberbringt, dann kommt das, (.) ja, dann*
 175 *kommt das besser an.*
- 176 Jessica: *Ja, ich wollt auch grad noch mal zu dem sagen, was der Udo gesagt*
 177 *hat, auch grad, auch, mit dieser riesen Arbeitslosigkeit und so, man*
 178 *hat// ja, Hitler hat ja denen allen mögliche Arbeit versprochen und so*
 179 *weiter. Und da sind die Leute, denen es schlecht ging, die arbeitslos*
 180 *waren, die sind da natürlich voll drauf angesprungen, wenn da einer*
 181 *kommt und denen Arbeit verspricht und so weiter und sagt, es wird al-*
 182 *les wieder besser und so.((10 Sek. Pause))*
- 183 L.: *Mal eine Frage an alle. Empfinden sie das alle so, daß Hitler als der*
 184 *Mann mit Ausstrahlung, mit Power und so gesehen wird?*
- 185 Mathias: *(Erfolge)*
- 186 L.: *Ja, Ja. Also das hat Katharina jetzt auf aufgegriffen. Jetzt geht's wie-*
 187 *der in das sachliche, äh, über und ich würde das gerne noch mal wei-*
 188 *ter diskutiert haben. Empfinden das alle so? Hat Hitler dann, dann so*
 189 *was wie ein Charisma und, und macht das nicht bloß ganz geschickt,*
 190 *inhaltlich geschickt, wie das ja auch dann schön beigetragen wurde.*
 191 *Hm! (--) Janet!*
- 192 Janet: *Ja, ich denke, vor allen Dingen dann auch durch seine Reden, hat der*
 193 *die Leute auch beeindruckt, weil er vielleicht, ich weiß jetzt nicht, wie*
 194 *er das gemacht hat. Aber allein dieser Erfolg (dann macht da) po-*

- 195 *wermäßig, und dann hat der ja auch also sehr viel gestikuliert und so,*
196 *und da, das hat die Leute, denk ich mal, schon beeindruckt und waren*
197 *da schon dann eher, ja, wenn sie ihn live gesehen haben, schon eher*
198 *ihm zugetan*
- 199 *Mathias:* [live?]
- 200 *Janet:* *Ja, also, (--) ja. ((4 Sek. Pause))*
- 201 *Birgit:* *Er war halt auch ein sehr guter Rhetoriker, wie er das rübergebracht*
202 *hat, was er da irgendwie, da halt die Leute (das mußte ja ankommen),*
203 *was die Leute hören wollen und wie sie es hier so, so rüberbringen*
204 *kann, daß sie es ihm auch glauben.*
- 205 *L.:* *Verstehen Sie immer alles, was der sagt?*
- 206 *Birgit:* *Ähm*
- 207 *S.(m):* *Akustisch nicht.*
- 208 *L.:* *Akustisch nicht, ja. Da hab ich nämlich auch meine Schwierigkeiten*
209 *mit.*
- 210 *Janet:* *Das weiß man jetzt nicht, ob das jetzt durch die Aufnahme kommt*
211 *L.:* [Hm, ist so]
- 212 *Janet:* *oder, ob das auch so*
- 213 *L.:* *Dem kippt die Stimme weg und (--) dann redet der halt irgendwas.*
- 214 *S.(w).* ((Lachen))
- 215 *L.:* *Ja, Ja. ((bestätigend))*
- 216 *Udo:* *Und dann wurde er halt von vielen (), ja, wie schon ge-*
217 *sagt, wurde von vielen so angesehen als (guter Rhetoriker), aber ei-*
218 *gentlich hat man insgesamt doch gedacht, der arbeitet jetzt mal ein*
219 *Jahr, oder so, den lassen wir mal an die Macht, aber irgendwann ist*
220 *der bald wieder weg. War nur so, so eine Teilerscheinung, der wird*
221 *jetzt nicht dauerhaft hier, da sein. Also auch, was das Satireblatt auch*
222 *zitiert hat.*
- 223 *L.:* *Hm, Hm.*
- 224 *Udo:* *Dem seine Zeit ist aus, der ist eigentlich schon wie, wie die meisten*
225 *politischen Figuren damals, ja gleich wieder weg, und deswegen wur-*
226 *de der halt, der, unterschätzt, denk ich auch.*
- 227 *L.:* *Aber das lenkt ein bißchen ab, von unserm aktuellen Thema. Wenn die*
228 *Überleitung hier mal weiterzuspielen, ne, ja, äh, Mathias sie wollten*
229 *noch was sagen!*
- 230 *Mathias:* *Ja, ich glaub nicht, daß Hitler irgendwie so ein großartiger Redner*
231 *war, weil, also, irgendwie wirkt der auf uns zum Teil, also auf mich,*
232 *dann eher zum Teil lächerlich, ja, also wie er das irgendwie darstellt*
233 *und wie er dann so rumschreit oder so. Und glaubhaft ist das irgend-*
234 *wie auch nicht alles, was er da so rüberbringt, also. Die Faszination,*
235 *die irgendwie dann von Hitler, irgendwie, ausgehen muß, kann auch*
236 *auf anderem irgendwie beruh// beruhen, als auf seinen rhetorischen*

- 237 Fähigkeiten. Und ich glaube, das halt haupt//also man muß a.) ir-
 238 gendwie sehn, wie die Leute momentan leben, oder so, und halt b.)
 239 auch diese Vorgeschichte mit der Weimarer Republik, weil sonst kann
 240 man sich, glaube ich, Hitler gar nicht vorstellen. Also in einem gefe-
 241 stigsten Staat, oder so, da hätte Hitler überhaupt keine Chance, weil er
 242 überhaupt nicht diese Pol//, also diese Pole schaffen kann, durch die
 243 sein//seine Übertreibungen und Überspitzungen auch nicht diese Anti-
 244 haltung gegen ganz bestimmte Feindbilder, die er dann halt aufzeigt.
 245 Also, ich, ich glaub mal, Hitler hat halt sehr, sehr gut mit den vorge-
 246 gegebenen, ja, Dingen oder so gearbeitet, der hat es gut erkannt und hat
 247 es dann auch gut ausgenutzt und sonst kann ich den Hitler eig//, also
 248 heutzutage, kann ich mir den Hitler eigentlich in dieser Art nicht vor-
 249 stellen.
- 250 Birgit: Ja, klar
- 251 S.(w): ()
- 252 Mathias: [das muß dann, das muß viel, das muß dann auf einer viel subtileren
 253 Ebene irgendwie laufen oder so]
- 254 S.(w): Das sind ja auch jetzt ganz andere Zeiten als damals.
- 255 S.(m): Aber dann können wir
- 256 Birgit: Außerdem war so einer vorher ja nicht da. Jetzt wissen wir ja
- 257 S.(m): ()
- 258 S.(m): ()
- 259 Birgit: Das war was ganz anderes dann, das war was ganz Neues, da warn
 260 die wahrscheinlich ein bißchen fasziniert davon.
- 261 S.(w1): ()
- 262 S.(w): () wollt ja, wollt ja Gläubige machen)
- 263 Birgit: Ja, ich find, wir gehen da mi//mit Dingsda, mit ganz anderem Wissen
 264 da dran, so deswegen also.
- 265 L.: Wolfgang, Sie wollten was sagen!
- 266 Wolfgang: Ja, ich wollte eigentlich auch so sagen, wir wissen ja jetzt, was
 267 wo//wohin das führt, und was die Leute damals nicht wußten, deswe-
 268 gen, ähm, denk ich schon, daß er ein gewisses rhetorisches Talent hat
 269 und das hat ja auch gewirkt, und dann, ja, daß es schon gegeben ist.
 270 Und aus heutiger(Sicht), wir wissen ja, was passiert ist, deswegen
 271 können wir jetzt nicht sagen, daß es nicht, nicht, keine, keine Wirkung
 272 hat oder keine. ((4 Sek. Pause))
- 273 Mathias: Ja, würdest Du dem irgendwie so nachlaufen, ist ja die Frage oder?
- 274 Janet: Ja, heute nicht mehr
- 275 Wolfgang: Jetzt ich nicht, natürlich nicht, ich weiß was Hitler, () ich würde ihm
 276 nicht nachlaufen, vielleicht, vielleicht sogar doch
- 277 S.(w): [(lachen)]

- 278 *Wolfgang: grad in der damaligen Zeit, ähm, hat der, hat der (Besitz nachgelas-*
279 *sen)*
- 280 *Mathias: Ja, aber, woran liegt das, daß die dem so nachgelaufen*
281 *S.(w.): Weil die Hunger hatten, keine Arbeit*
- 282 *Mathias: Ja aber, dann liegt das nicht an seinen rhetorischen Fähigkeiten, son-*
283 *dern unter anderem auch daran, inwiefern er ausgenutzt hat, in wel-*
284 *cher Situation*
- 285 *S.(w.):*
286 *[Ja klar, der hat das ausgenutzt]*
- 287 *mehrere S.:((erregtes Durcheinanderreden)) (20 Sek. Gemurmel)*
- 288 *L.: Ich glaube, das, das sind so kleine Leute ne, oder wie schätzen sie die*
289 *aktuellen Trends ein. Also, Hitler gibt es de facto momentan keinen,*
290 *ne.*
291 *((7 Sek. Pause))*
- 292 *Mehrere S.:((Gelächter))*
- 293 *L.: Ich habe gerade noch mal den Begriff aktuelle Trends, noch mal mit*
294 *reingebracht. Ja, Birgit!*
- 295 *Birgit: Ja, ich denk mal, also damit würde ich aufgreifen, was der Wolfgang*
296 *gesagt hat, im Prinzip, so was, jetzt praktisch, so ein richtiger Ab-*
297 *klatsch von Hitler, das wäre jetzt nicht möglich, weil wir einfach dar-*
298 *auf zurückblicken, dann eben, was passiert ist, wir gucken dann auf*
299 *die ganze NS-Zeit zurück, wir kennen die Auswirkungen, und ich//*
300 *deswegen denk ich mal, es ist da ein gewisser Schutz halt eben durch*
301 *die Geschichte, daß, ähm, so was in der Form jetzt genau nicht pas-*
302 *siert, aber jetzt in einer andern Form, daß jetzt, ähm, irgendwas ande-*
303 *res, dann von, von, von andern Themen, von aktuellen Themen oder*
304 *sonst wo was aufgegriffen wird, dann ist das schon wieder möglich.*
305 *Dann es muß halt jedes Mal, dann wieder auf das Volk selber, wieder*
306 *eingegangen sein, und wenn jetzt tatsächlich wieder irgendwas, ähm,*
307 *kommen würde, jetzt, irgendwie, was des gesamte Volk ansprechen*
308 *würde, oder so was, da, was jetzt natürlich aber eben aufgrund der*
309 *Geschichte kritischer gegenüber solchen Leuten, Parteien wie auch*
310 *immer ist, da// aber, dann wäre es, also, denk ich mal schon irgendwie*
311 *möglich, so ein, also, (so ein ganzes) Volk für irgendwas zu begei-*
312 *stern.*
- 313 *Mathias: Also, ich glaub, ich glaub eben doch, daß wir noch mal so was, wie,*
314 *ja, so ne Erscheinung wie Hitler haben können. Das hängt nicht damit*
315 *zusammen, daß wir schon mal so jemanden wie Hitler irgendwie hat-*
316 *ten, oder so, sondern das hängt einfach damit zusammen, inwiefern so*
317 *radikale Strömungen auf eine gewisse Bereitschaft treffen.*
- 318 *Birgit:* *[Ja,*
319 *aber in einer anderen Form, dann aber als]*

- 320 *Mathias: Nee, nicht unbedingt, wir sehen das heutzutage in andern Ländern*
 321 *oder so, wir haben zum Beispiel in Frankreich gab es*
 322 *Birgit: [Ja gut, ich meine, ich spreche von Deutsch-*
 323 *land]*
 324 *Mathias: Ja, gut, aber ich kann mir zum Beispiel vorstellen, daß, wenn wir in*
 325 *Deutschland eine Arbeitslosigkeit von zwanzig Millionen oder so ha-*
 326 *ben, daß dann zum Beispiel die, auah// die Überlegung, irgendwie, die*
 327 *Leute anstellen, doch sind, wie können wir die, die Arbeitslosigkeit*
 328 *ändern. Und dann gibt es ganz bestimmt Leute, die versuchen werden,*
 329 *das sich zu Nutze zu machen und werden sagen: Hitler hat damals die*
 330 *Leute beschäftigt. Hitler hat damals Autobahnen gebaut. Du bist intel-*
 331 *ligent und sagst: Aber, aber, aber Hitler hat aber auch das und das*
 332 *und das gemacht, aber es gibt ganz viele Leute. Du kannst ja nicht*
 333 *Deine Intelligenz und Dein Wissen auf das ganze Volk irgendwie über-*
 334 *tragen, und deswegen wird's immer irgendwie eine bestimmte Gruppe*
 335 *oder so geben, die wird sagen, o.k., Hitler hat auch was Gutes ge-*
 336 *macht, wir wollen nicht, wir wollen nicht einen zweiten Hitler, wir*
 337 *wollen jemand haben, der meinetwegen das Volk beschäftigt, oder so,*
 338 *und deswegen denk ich, daß da immer ein gef// nicht zu unterschät-*
 339 *zendes, gefährliches Potential auch gibt.*

D. Sequenzanalyse

Initiierung der Diskussion durch den Lehrer

In diesem Abschnitt soll gezeigt werden, wie der Lehrer durch seine Arbeitsaufträge eine Unterrichtssituation erzeugt, die gegenüber gewöhnlichen Unterrichtsstunden auffällt. Anhand ausgewählter Sequenzen wird herausgearbeitet, wie sich diese Aufträge und die daran geknüpfte Vermittlungsabsicht im Verlauf des Unterrichts ändern. Von einem zunächst eher kognitiven und auf Faktenvermittlung abzielenden Lernarrangement wechselt er zu einem didaktischen Vorgehen, das auf die subjektiven Eindrücke der Schüler abstellt. Am Anfang des Unterrichts wird den Schülern folgendes Arbeitsblatt ausgehändigt:

Dokumentation von Peter Hartl/Sebastian Dehnhardt

Arbeitsaufträge

1. Charakterisieren Sie Hitler.
2. Skizzieren Sie die Umstände der Machtergreifung.
3. Welche Rolle spielen die Verantwortlichen der Weimarer Republik?
4. Welche Rolle spielen NS-Organisationen?
5. Mit welchen Aktionen sichert sich Hitler die Macht?
6. Hintergrundinfos: Alltag.
7. Mensch – Körpersprache. Zusammenfassung: Welcher Begriff ist zutreffender? Machtergreifung oder Machterschleichung

Sollten die Schüler zu Anfang den Film noch mit Hilfe dieses Arbeitsblatts analysieren, so spielt es im weiteren Unterricht keine Rolle mehr. Nachdem Austeilen des Arbeitsblatts beginnt die Vorführung des Films. Nach einigen Minuten wird dieser vom Lehrer mit folgendem Arbeitsauftrag erstmalig unterbrochen:

L.: Ja, ich glaube, ich halt noch mal gerade kurz an. Und Sie nehmen die Gelegenheit wahr, eventuell, äh, Sachen nachzufragen oder vielleicht auch schon ein bisschen in Richtung, was sind so zentrale Aussagen, die Sie berührt haben, dann mal zu artikulieren. Gibt es denn Fragen zu bestimmten Dingen? Ist jedem klar, was „Rotfront“ unter anderem hier eingeblendet dann, für eine Organisation ist?

Mathias: Nee, ich hab eine andere Frage.

L.: Ja.

Mathias: Und zwar wird, wurde am Anfang gesagt, daß sich die Wirtschaftslage verbesserte?

L.: Ja. (3-13)⁷

Die Formulierung, ‚eine Gelegenheit wahrnehmen‘, wird üblicherweise dann gebraucht, wenn sich unerwartet eine Gelegenheit bietet. Stellt man hingegen eine Situation planend her, wird man kaum davon sprechen, daß man eine Gelegenheit wahrnimmt. Gelegenheiten werden nicht von den Handelnden hergestellt, sondern Gelegenheiten kommen den Absichten der Handelnden aufgrund glücklicher Umstände entgegen. Nach Aussage des Lehrers stellt er eine Gelegenheit für die Klasse her. ‚Ich halte den Film an, und für Sie (die Schüler) ergibt sich eine Gelegenheit‘. Folgt man der normalen Verwendung dieser Formulierung, dann müßte man vermuten, daß in dieser Situation zwei voneinander unabhängige Handlungsinstanzen anwesend sind. Die Handlungen der einen Instanz werden zu glücklichen Zufällen für die Handlungen der anderen. Faktisch stehen Lehrer und Schüler aber in einem Kooperationsverhältnis. Der Lehrer beschreibt sich seiner Formulierung zufolge nicht als Steuerungsinstanz, die mit Arbeitsaufträgen das Unterrichtsgeschehen lenkt, sondern nach seiner Ansicht werden seine Handlungen zu einer Gelegenheit für die Schüler. Die Schüler lernen also nicht durch die Instruktionen des Lehrers, sondern sie lernen, indem sie Gelegenheiten wahrnehmen. Der Lehrer steht seiner Formulierung zufolge auf der Seite des Materials, er verschwindet sozusagen im Medium Film. Die Schüler sind diesem Lernarrangement ausgesetzt und lernen, indem sie selbsttätig Gelegenheiten wahrnehmen.

Die Schüler haben, folgt man der Sequenz, zwei Möglichkeiten, mit der für sie günstigen Gelegenheit umzugehen: „eventuell, äh, Sachen nachzufragen oder vielleicht auch schon ein bißchen in Richtung, was sind so zentrale Aussagen, die sie berührt haben, dann mal zu artikulieren“. Der Arbeitsauftrag ist als ein Steigerungsverhältnis angelegt, was durch die Verwendung des Wortes „schon“ ange-

⁷ Die Zeilennummerierung bezieht sich im Folgenden auf den in Abschnitt C dokumentierten Transkriptausschnitt aus C-09.

zeigt wird. Nachdem man "Sachen nachgefragt hat" also Informationsdefizite behoben hat, kann man dazu übergehen „zentrale Aussagen, die einen berührt haben“ zu artikulieren. Die Schüler, die durch die Unterbrechung eine Gelegenheit wahrnehmen können, erlangen das für diese Unterrichtsstunde zentrale Wissen nicht nur dadurch, daß sie den Lehrer als Wissensquelle benutzen und ‚Sachen nachfragen‘, sondern sie sollen sich direkt von dem im Film dargebotenen Material ansprechen lassen. „Zentrale Aussagen“, erhält man aus der Sicht des Lehrers nicht durch die für den Normalunterricht typische analytische Zergliederung von Materialien, sondern durch das emotionale Sich-Einlassen auf das Filmmaterial („was sind so zentrale Aussagen, die Sie berührt haben“). Die Wissensvermittlung findet nicht durch einen Transfer vom Lehrer zu den Schülern statt, sondern es sind die Schüler selbst, die Wissen generieren sollen. Das eigene Empfinden fungiert als Art Resonanzboden, das zu den zentralen Aussagen des Films führen soll.

Nachdem der Lehrer gerade noch dazu aufgefordert hat, sich von dem Film unmittelbar berühren zu lassen, geht er nun dazu über, eine Frage nach einer im Film erwähnten Organisation zu stellen. Mit seiner Frage nach der Organisation der „Rotfront“ schlägt er letztlich an dieser Stelle noch den Weg der unterrichtsüblichen rein kognitiven Rezeption des Films ein.

Mathias entspricht zunächst mit seiner Frage der kognitiven Ausrichtung, die das Vermittlungsangebot des Lehrers enthält. Zwar beantwortet er die Frage nach der „Rotfront“ nicht, stellt aber ein anderes inhaltliches Detail des Films („die Wirtschaftslage“) zur Diskussion. Nach Beantwortung der Frage von Mathias kommt der Lehrer auf den Begriff der „Rotfront“ zurück. Da die Schüler den Begriff „Rotfront“ nicht auf Anhieb in die parteipolitischen Zusammenhänge der Weimarer Republik einordnen können, kommt es zunächst zu einer längeren Vergewisserung der „politischen Kultur in der Weimarer Zeit“ (40-127).

Nach Klärung dieser Informationsfragen wird der Film wieder angeschaltet, um nach einigen Minuten abermals unterbrochen zu werden. In dem nun einsetzenden Unterrichtsgespräch fällt auf, daß der Lehrer eine Neuregelung der gewöhnlichen Verteilung des für Schulunterricht typischen Rederechts vorschlägt.

L.: Hm, Hm. Nehmen Sie vielleicht noch mal jemanden dran, dann brauch ich es nicht machen.(148-149)

Der Lehrer gibt sein organisatorisch verbrieftes Recht, die Schüler zu einem Beitrag aufzufordern, an die Schüler ab. Er überlässt damit zwar nicht den Unterricht sich selbst, so daß nun die Schüler jeden beliebigen Beitrag in die Debatte werfen könnten, aber das Unterrichtsgeschehen wird abhängiger von der Eigendynamik der Interaktion in der Schulklasse. Gegenstand dieses vom Lehrer initiierten ‚freien‘ Schülergesprächs soll die Attraktivität des NS-Regimes sein: „was ist das, was da verführt, was da anreizt“(133f.). Nachdem die Schüler mit einigen Beiträgen seiner Aufforderung nachkommen, spitzt er seine Frage nochmals zu:

L: Empfinden das alle so? Hat Hitler dann, dann so etwas wie ein Charisma und, und macht das nicht bloß ganz geschickt, inhaltlich geschickt, wie das ja auch dann schön beigetragen wurde. (188ff.)

Fast wie in einer therapeutischen Sitzung sollen die Schüler ihr Empfinden äußern. Nun ist die Ambivalenz der im ersten Arbeitsauftrags enthaltenen Spannung zwischen einer kognitiven Rezeptionsweise und einem affektiven sich „berühren“ lassen durch den Film zugunsten des emotionalen sich Einfühlens entschieden. Man soll sich ganz auf die eigenen Gefühle verlassen und den irrationalen Aspekten der Nazi-Propaganda nachspüren. Der Unterricht macht sich in unalltäglicher Weise abhängig von dem Vorwissen und den Befindlichkeiten der Schüler. Das Wissen soll in dieser Unterrichtsstunde nicht in die Köpfe der Schüler hineintransportiert werden, sondern es soll aus den Köpfen der Schüler herauskommen und sich in der Diskussion bewähren.

Die Diskussion der Schüler

Die im Anschluß an die zuletzt zitierte Sequenz einsetzende Diskussion findet hauptsächlich zwischen den drei Schülern Birgit, Mathias und Wolfgang statt. Die restlichen vierzehn Schüler tauchen in der Diskussion entweder gar nicht auf oder beschränken sich auf kurze Kommentare zu den Aussagen der drei Protagonisten. Zunächst wird jeweils ein Beitrag von Birgit und Mathias interpretiert, um deren unterschiedliche Positionen zu der vom Lehrer gestellten Frage nach dem Charisma Adolf Hitlers zu verdeutlichen. Im eigentlichen Streitgespräch zwischen den Schülern soll schließlich gezeigt werden, wie beide Positionen aneinandergeraten. Auf die Frage des Lehrers, ob die Schüler bei Hitler ein Charisma erspüren können, antwortet Birgit:

Birgit: Er war halt auch ein sehr guter Rhetoriker, wie er das rübergebracht hat, was er da irgendwie, da halt die Leute, (das mußte ja ankommen), was die Leute hören wollen, und wie er es hier so, so rüberbringen kann, daß sie es ihm auch glauben. (201-204)

Birgit sieht das vom Lehrer gesuchte Charisma Adolf Hitlers in seinen rhetorischen Kompetenzen. Hitler, so die Darstellung Birgits, konnte erspüren, was „die Leute hören wollen“. Birgit erklärt sich den Erfolg Hitlers mit seiner Fähigkeit, die Befindlichkeiten seiner Zeitgenossen erspüren und gleichzeitig dieses intuitive Wissen strategisch nutzen zu können. Der Grund für den Aufstieg Adolf Hitlers wird maßgeblich persönlichen Eigenschaften und seinen Fähigkeiten zur Manipulation zugeschrieben. Auf diese These von Birgit antwortet Mathias:

Mathias: Ja, ich glaub nicht, daß Hitler irgendwie so ein großartiger Redner war, weil, also, irgendwie wirkt der auf uns zum Teil, also auf mich dann eher zum Teil lächerlich, ja, also, wie er das irgendwie darstellt

und wie er dann so rumschreit, oder so. Und glaubhaft ist das irgendwie auch nicht alles, was er da so rüberbringt, also. Die Faszination, die irgendwie dann von Hitler, irgendwie ausgehen muß, kann auch auf anderem irgendwie beruh// beruhen, als auf seinen rhetorischen Fähigkeiten. Und ich glaube, das halt haupt//also man muß a.) irgendwie sehen, wie die Leute momentan leben, oder so, und halt b.) auch diese Vorgeschichte mit der Weimarer Republik, weil sonst kann man sich, glaube ich, Hitler gar nicht vorstellen. Also in einem gefestigten Staat, oder so, da hätte Hitler überhaupt keine Chance (...). (229-240)

Zunächst beruft sich Mathias auf seinen subjektiven Eindruck („also, irgendwie wirkt der auf uns zum Teil, also auf mich dann eher zum Teil lächerlich“). Doch dieses Empfinden, für das er in einem Halbsatz Allgemeingültigkeit reklamiert, weicht von dem Eindruck, den Hitler auf Birgit hinterlassen hat, ab. Bei einem Widerspruch auf dieser Ebene der Argumentation bleibt Mathias allerdings nicht stehen. Er versucht, eine Erklärung für sein Empfinden zu geben. Die Zuschreibung von rhetorischen Fähigkeiten auf die Person Adolf Hitlers ist für ihn Teil einer oberflächlichen Betrachtungsweise, deren tieferliegende Ursachen er in zwei von einander getrennte Gründe aufteilt, die er nach a.) und b.) untergliedert. Einerseits müsse man sehen, „wie die Lebensumstände der Menschen zur Zeit der Weimarer Republik waren“, andererseits spiele die Vorgeschichte der Weimarer Republik eine entscheidende Rolle für den Erfolg Adolf Hitlers. Unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen hätte Adolf Hitler mit seiner Propaganda keine Möglichkeit gehabt, Wirkungen zu erzielen. Mit der anfänglichen Schilderung seines Empfindens befindet er sich auf der Ebene des Erlebens. Mit der Verwendung von sozialwissenschaftlichen Wissen tritt er aus der Perspektive des Erlebens heraus. Er nimmt einen objektiven Standpunkt ein, der es ihm erlaubt, jede denkbare gesellschaftliche Konstellation mit abstrakten Kategorien zu beurteilen. Seine Klassenkameradin hingegen bleibt mit ihrer individualisierenden Position der Person Adolf Hitler ebenso verfallen, wie die ehemals Verführten. Wenn man, so könnte man den Vorwurf von Mathias an seine Kontrahenten vorwegnehmen, die Wirkung von Adolf Hitler in seinem rhetorischen Talent vermutet, kann man diesen Fähigkeiten nur erliegen oder sie verabscheuen. Eine Argumentation, die die Fähigkeiten Hitlers auf benennbare Gründe zurückführt, die außerhalb der Person Hitlers liegen, steht Birgit nicht zur Verfügung.

Wie die unterschiedlichen Erklärungsversuche im Rahmen der Diskussion verhandelt werden, sollen die folgenden ausgewählten Sequenzen zeigen. Auf die von Zeit abstrahierende, theoretische Position von Mathias antwortet Birgit, indem sie ihm vorwirft, daß er vom Standpunkt heutigen Wissens das notwendig beschränkte Wissen der Zeitzeugen nicht zur Kenntnis nehmen kann:

Birgit: Ja, ich finde, wir gehen da mi//mit Dingsda, mit ganz anderem Wissen da dran, so deswegen, also.

L.: Wolfgang, Sie wollten was sagen!

Wolfgang: Ja, ich wollte eigentlich auch so sagen, wir wissen ja jetzt, was wo//wohin das führt, und was die Leute damals nicht wußten. Deswegen, ähm, denk ich schon, daß der ein gewisses rhetorisches Talent hat, und das hat ja auch gewirkt und dann, ja, daß es schon gegeben ist. Und aus heutiger (Sicht), wir wissen ja, was passiert ist, deswegen können wir jetzt nicht sagen, daß es nicht, nicht, keine, keine Wirkung hat oder keine. (4 Sek. Pause.)

Mathias: Ja, würdest du dem irgendwie so nachlaufen, ist ja die Frage, oder?

Janet: Ja, heute nicht mehr.

Wolfgang: Jetzt ich nicht, natürlich nicht, ich weiß was Hitler, () ich würde ihm nicht nachlaufen, vielleicht, vielleicht sogar doch

S.(w): *[[((lachen))]]*

Wolfgang: grad in der damaligen Zeit, ähm, hat der, hat der (Besitz nachgelassen).(262-278)

Wolfgang und Birgit bestreiten, daß heutige Betrachter der Geschichte überhaupt angemessen über die Wirkung des rhetorischen Talents Hitlers urteilen können. Birgit macht mit ihrem Verweis auf den unterschiedlichen Status von Wissen („Ja, ich finde wir gehen da ... mit ganz anderem Wissen da dran“) die zeitlichen Bedingungen der quasi objektiven Position von Mathias deutlich. Wolfgang bestätigt Birgits Position, wenn er betont: „Und aus heutiger (Sicht), wir wissen ja, was passiert ist, deswegen können wir jetzt nicht sagen, daß es nicht, nicht, keine, keine Wirkung hat oder keine“.

Mathias kehrt daraufhin den Modus der Diskussion um. Er antwortet nicht mit einer seine Position stützenden neuen Information, sondern mit einer Gegenfrage an Wolfgang. Diese Gegenfrage thematisiert nicht den Wahrheitsgehalt der Position von Wolfgang, sondern richtet sich auf die handlungsrelevanten Konsequenzen von Wolfgangs Position. Er spricht Wolfgang als moralisch handelndes Subjekt an. „Ja, würdest du dem irgendwie so nachlaufen, ist ja die Frage oder?“ Bisher ging es um die plausibelste Erklärung der Verführungskraft Adolf Hitlers. Nun steht etwas anderes auf dem Spiel. Wenn man das Ereignis der Machtergreifung so deutet, wie Wolfgang und Birgit, dann ist es für Mathias fraglich, ob seine beiden Kontrahenten einem zweiten Adolf Hitler „nachlaufen“. Aus der Erklärung, die zu dem geschichtlichen Ereignis der Machtergreifung gegeben wird, legen sich für Mathias zwingend Rückschlüsse („ist ja die Frage, oder“) auf die moralische Einstellung der Person nahe. Mathias kann seine Position nicht nur als Gegenposition in der Sache profilieren, sondern er kann das Thema der Machtergreifung und die persönliche Stellungnahme zu ihm als einen Zusammenhang thematisieren. Normalerweise ist es im Unterricht der Lehrer, der aufgrund der institutionell gesicherten Rollenasymmetrie Rückfragen an die Schüler stellen kann. Wieso kann

sich aber in dieser Situation Mathias als Schüler eine solche Rückfrage an seine Klassenkameraden erlauben? Mathias kann seinen Klassenkameraden zeigen, daß sie keinen Standpunkt gegenüber den Propagandamethoden Hitlers einnehmen können, der es ihnen erlaubt, sich von diesen zu distanzieren. Sie wären einem überzeugenden Redner ohne die Möglichkeit der Kritik ausgeliefert. Mathias kann die Person Adolf Hitlers von denjenigen Bedingungen trennen, die es dieser Person überhaupt erst ermöglichen, eine öffentliche Wirkung zu erzielen. Er kann die Welt in eine Vorder- und eine Hinterbühne aufteilen. Auf der Vorderbühne agieren die Protagonisten der Geschichte und ihre jeweilige Gefolgschaft. Die Erkenntnis der Hinterbühne zeigt die sozioökonomischen Bedingungen, die die Wirkungen auf der Vorderbühne erst ermöglichen. Ohne die Erkenntnis der Hinterbühne ist man den Verführungen, die sich auf der Oberfläche der Geschichte abspielen, ausgeliefert.⁸

Der Streit zwischen den beiden Parteien in diesem Unterricht dreht sich nicht nur um eine überzeugende Erklärung eines geschichtlichen Ereignisses, sondern auch um die Frage, *ob, und wenn ja wie, man aus der Geschichte lernen kann.*

Die Kontrahenten von Mathias glauben nicht an eine Position, die es ihnen gestattet, sich von demjenigen gesellschaftlichen Prozeß zu distanzieren, in den man als Handelnder verwickelt ist. Wolfgang bekräftigt in seiner Antwort seine Auffassung des Lernens aus der Geschichte. „Jetzt, ich nicht, natürlich nicht, ich weiß, was Hitler, () ich würde ihm nicht nachlaufen, vielleicht, vielleicht sogar doch (...) grad in der damaligen Zeit, ähm hat der, hat der (Besitz nachgelassen).“ Mehr als das Faktum, daß es einst einen Diktator namens Adolf Hitler gab, kann man aus der Geschichte nicht lernen. Gegen das „Nachlaufen“ schützt kein abstraktes auf jede denkbare Gesellschaft anwendbares Wissen, sondern allein das Wissen um den konkreten Fall. Für Wolfgang's Position ist es konstitutiv, daß eine Verführung sich gerade dadurch auszeichnet, daß man sie als Verführung nicht erkennt. Man glaubt dem charismatischen Herrscher und traut ihm einen Ausweg aus der Krise unbedingt zu. Man verfügt über kein Wissen, das es ermöglicht, sich

⁸ Jan Philipp Reemtsma zufolge rekurriert diese Zweiteilung der Welt auf einer Auffassung von Geschichte, wie sie sich erstmals bei Augustin findet (vgl. Reemtsma 2001, 34f.). Für Augustin war die Weltherrschaft des römischen Reiches ein profanes Geschehen, dessen vergänglicher Ruhm vorauszuahnen war. Dennoch haben diese Ereignisse auf der Vorderbühne der Geschichte eine Bedeutung für die sich im Verborgenen ereignende Heilsgeschichte, denn die Infrastruktur des römischen Reiches war die Bedingung für die rasche und umfassende Ausbreitung des Christentums. Jegliches geschichtliches Ereignis erscheint damit als ein doppeltes: vergänglicher Glanz für seine herausgehobenen Protagonisten und ein Schritt in der Vollendung des Heils für die christlichen Beobachter der Geschichte. Reste dieser Auffassung von Geschichte reichen bis in die Moderne: „Insofern gleicht Augustins Denken (...) dem marxistischer Intellektueller, die hinter der vorgeblichen Geschichte der Kriege und der hohen Politik die eigentliche, die Geschichte der Klassenkämpfe zu erkennen glaubten, die verbürge, daß das scheinbare sinnlose Einerlei von Blut und Notzucht nicht das verbindliche letzte Wort der Geschichte bleibe.“(ebd.) Es wäre wohl übertrieben, der Position von Mathias einen Glauben an einen teleologischen Heilsgedanken zu unterstellen. Allerdings kann er sich mit seiner Position ‚außerhalb‘ von Geschichte stellen, so daß er nur als Beobachter und nicht als Handelnder in der Debatte mit seinen Klassenkameraden auftritt. Er diagnostiziert Geschichte und kommt dadurch nicht in die Verlegenheit, eine Rückfrage nach den handlungsrelevanten Konsequenzen seiner Position beantworten zu müssen.

außerhalb des Erlebens seiner Gegenwart zu stellen. Man ist immer in Geschichte. Diese Position von Wolfgang, die er mit seinem Eingeständnis, einem `zweiten´ Adolf Hitler vielleicht doch „nachzulaufen“ auf die Spitze treibt, steht in Gegensatz zu der programmatischen Absicht, im Geschichtsunterricht ein Wissen zu vermitteln, daß die Anfälligkeit für eine Verführung durch einen faschistischen Diktator ausschaltet. Diese die programmatische Absicht des Geschichtsunterrichts unterlaufende Äußerung wird im Unterricht sofort verstanden und von einer Schülerin mit einem Lachen kommentiert.

Das Ende der Diskussion

Mathias konnte mit seiner Rückfrage seine Klassenkameraden mit den handlungsrelevanten Konsequenzen ihrer Theorie konfrontieren. Zuzugeben, daß Hitler durch sein rhetorisches Talent überzeugt, heißt einzugestehen, daß man zwischen der Faszination durch die Person und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit nicht unterscheiden kann. Interessant ist nun im weiteren Verlauf der Diskussion, wie Mathias die handlungsrelevanten Möglichkeiten der eigenen Position einschätzt.

Zunächst werde ich einen Beitrag von Birgit zitieren, auf den sich dann Mathias bezieht. Sie fasst ihre und Wolfgang Position nochmals zusammen:

Birgit: Ja, ich denk mal, also damit würde ich aufgreifen, was der Wolfgang gesagt hat, im Prinzip, so was, jetzt praktisch, so ein richtiger Abklatsch von Hitler, das wäre jetzt nicht möglich, weil wir einfach darauf zurückblicken, dann eben, was passiert ist, wir gucken dann auf die ganze NS-Zeit zurück, wir kennen die Auswirkungen, und ich// deswegen denk ich mal, es ist da ein gewisser Schutz halt eben durch die Geschichte, daß, ähm, so was in der Form jetzt genau nicht passiert, aber jetzt in einer andern Form, daß jetzt, ähm, irgendwas anderes, dann von, von, von andern Themen, von aktuellen Themen oder sonst wo was aufgegriffen wird, dann ist das schon wieder möglich. (294-303)

Birgit differenziert ihre Position noch einmal. Einem Diktator, der Adolf Hitler in wesentlichen Zügen gleicht, könnte man heutzutage nicht mehr verfallen. Hier bietet das Wissen um die Geschichte einen „gewisse(n) Schutz“. Gegen strukturähnliche Wiedergänger Hitlers ist man allerdings nicht gefeit.

Mathias äußert seine Gegenposition wie folgt:

Mathias: Also, ich glaub, ich glaub eben doch, daß wir noch mal so was, wie, ja, so ne Erscheinung wie Hitler haben können. Das hängt nicht damit zusammen, daß wir schon mal so jemanden wie Hitler irgendwie hatten, oder so, sondern das hängt einfach damit zusammen, inwiefern so radikale Strömungen auf eine gewisse Bereitschaft treffen. (313-317) (...)

Ja, gut, aber ich kann mir zum Beispiel vorstellen, daß, wenn wir in Deutschland eine Arbeitslosigkeit von zwanzig Millionen oder so haben, daß dann zum Beispiel die, auah// die Überlegung, irgendwie, die Leute anstellen, doch sind, wie können wir die, die Arbeitslosigkeit ändern. Und dann gibt es ganz bestimmt Leute, die versuchen werden, das sich zu Nutze zu machen und werden sagen: Hitler hat damals die Leute beschäftigt. Hitler hat damals Autobahnen gebaut. Du bist intelligent und sagst: Aber, aber, aber Hitler hat aber auch das und das und das gemacht, aber es gibt ganz viele Leute. Du kannst ja nicht Deine Intelligenz und Dein Wissen auf das ganze Volk irgendwie übertragen, und deswegen wird's immer irgendwie eine bestimmte Gruppe oder so geben, die wird sagen, o.k., Hitler hat auch was Gutes gemacht, wir wollen nicht, wir wollen nicht einen zweiten Hitler, wir wollen jemand haben, der meinetwegen das Volk beschäftigt, oder so, und deswegen denk ich, daß da immer ein gef// nicht zu unterschätzendes, gefährliches Potential auch gibt. (323-339)

Zunächst faßt Mathias seine Position nochmals zusammen. Um seine Ansicht zu illustrieren, entwirft er eine ökonomische Krisensituation, in der sich die Frage stellt: „wie können wir die, die Arbeitslosigkeit ändern“. In einer solchen Situation wird es „Leute“ geben, die „versuchen werden, das sich zu Nutze zu machen“.

Diese „Leute“, die eine solche ökonomische Krisensituation ausnutzen, müssen erst den durch Birgit prognostizierten „Schutz ... durch die Geschichte“ aus dem Weg räumen. Dieser „Schutz“ besteht seiner weiteren Argumentation zufolge nur für eine gebildete Elite: „aber es gibt ganz viele Leute, du kannst ja nicht Deine Intelligenz und Dein Wissen auf das ganze Volk irgendwie übertragen“. Mathias kann durch die Aufnahme des Arguments seiner Kontrahenten zeigen, daß eine zukünftige faschistische Bewegung den von Birgit prognostizierten „Schutz ... durch die Geschichte“ durch den Hinweis auf positive Aspekte der Herrschaft Adolf Hitlers umgehen kann („Hitler hat damals die Leute beschäftigt. Hitler hat damals Autobahnen gebaut“).

Interessant ist nun, daß, obwohl Mathias seine Gegner mit einer Rückfrage in Verlegenheit bringen konnte, er für die eigene Position ebenfalls keine Handlungsmöglichkeiten in Anspruch nimmt. Obwohl er seine Position als überlegen darstellen kann, führt sie ihn nicht zu der Haltung eines die eigene Geschichte gestaltenden Subjekts. Trotz des Vorhandenseins seines Wissens kann sich die Geschichte wiederholen. „Also ich glaub, ich glaub eben doch, daß wir noch mal so was wie, ja so ne Erscheinung wie Hitler haben können.“

Ein versteckter Heilsplan oder die letztendlich doch zum Besseren führende Abfolge von Klassenkämpfen ist auf der Hinterbühne der Geschichte nicht zu entdecken. Es kann jederzeit zu einer Wiederholung von ähnlichen gesellschaftlichen Konstellationen kommen.

E. Resümee

In der Einleitung zu dieser Fallinterpretation wurde die Frage gestellt, warum diese Schulstunde im Gegensatz zu den bereits zuvor interpretierten Stunden als eine „gelungene“ Schulstunde beobachtet wird. In diesem Unterricht scheint die Diskrepanz zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen an das Thema Nationalsozialismus und Holocaust und der tatsächlichen Interaktion im Unterricht für die kurze Dauer der Diskussion aufgehoben zu sein. Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Erwartungen soll Wissen über die NS-Geschichte vermittelt werden, daß neben der Aneignung von Detailinformationen immer auch eine persönliche Stellungnahme einfordert: ‚Wie hätte ich mich in einer analogen gesellschaftlichen Situation verhalten, und welche Gründe kann ich für das von mir gewählte Verhalten anführen?‘ Es scheint bei diesem Thema einerseits darum zu gehen, sich in das Erleben der damaligen Zeit zu versetzen und sich das eigene Handeln in einer analogen gesellschaftlichen Krisensituation zu vergegenwärtigen. Andererseits soll man als handlungsentlasteter Beobachter der Geschichte über die möglichen Gründe der eigenen Entscheidung nachdenken. Der Zusammenhang von Handeln und gut begründetem Wissen steht im Zentrum eines als angemessen beobachteten Lernens aus Geschichte. Das Urteil, ob eine Schulstunde als gelungen oder mißlungen beurteilt wird, scheint somit aus der Perspektive des im Unterricht verhandelten Themas gefällt zu werden. Im Mathematikunterricht soll anderes und anders gelernt werden als im Geschichtsunterricht über das Thema „Machtergreifung“.

Der hier analysierte Unterricht scheint diesen Erwartungen zu entsprechen. Der Lehrer ermöglicht durch seine den Unterricht öffnenden Arbeitsaufträge den Schülern einen eigenständigen Umgang mit dem Thema. Die Schüler greifen diese Möglichkeit zur Eigentätigkeit auf, und verstricken sich in eine engagiert geführte Debatte über die Frage, ob man aus der Geschichte lernen kann. Aus der Perspektive des Normalunterrichts, in dem Wissen vermittelt werden soll, das von internen Widersprüchen gereinigt ist, zeichnet sich die vorliegende Unterrichtsstunde dadurch aus, daß von den Schülern das kommunizierte Wissen beständig angezweifelt und kontrovers diskutiert wird. Mit der Form des behandelten Wissens ändert sich auch die Adressatenkonstruktion die normalerweise dem Unterricht zugrunde liegt. Der gezeigte Videofilm spricht nicht den unmündigen Schüler an, dem ein bestimmtes Wissen übermittelt werden soll, sondern Adressat ist der bereits mündige Erwachsene. Der Lehrer nimmt diese Adressatenkonstruktion des Films auf und gibt seinen Schülern den Raum für eine intensive Auseinandersetzung mit der durch das Material aufgeworfenen Problematik. Durch diese Öffnung der Form Unterricht für eine freie Diskussion wird den Schülern die Möglichkeit geboten, sich mit den im Film eröffneten Identifikationsmöglichkeiten auseinanderzusetzen und in der Diskussion eine reflexive Distanz zum Gezeigten auszuprobieren. Aufschlußreich ist, daß an der Stelle, an der der gewöhnliche Modus

des Unterrichts verlassen wird, die Kommunikation der Komplexität des verhandelten Themas zu entsprechen scheint.

Richtet man den Blick jedoch auf die verhandelten Argumente, so wird deutlich, daß die pädagogisch-programmatische Forderung nach einer Einheit von Wissen und Handeln von den Schülern reflexiv überboten wird. Erziehung als Kind der Aufklärung, in deren Tradition auch das Programm einer Erziehung nach Auschwitz steht, postuliert eine Einheit von Wissen und Handeln. In dem gezeigten Fernsehfilm führt der Sprecher aus dem Off zwar vor, wie man mit überlegenem Wissen die Beiträge der Zeitzeugen ergänzt, allerdings speisen sich diese Ergänzungen aus heterogenen Wissensgebieten und werden nicht in einer vereinheitlichenden Gesamtdeutung gebündelt. Man soll sich als gebildeter Bürger um die Erklärung dieses Ereignisses bemühen. Dieses Bemühen kann aber nicht durch ein abgeschlossenes Resultat beendet werden. Die Schüler verteilen sich in ihrer Kontroverse auf die vom Film eröffneten Positionen. Mathias besetzt eine dem Sprecher aus dem Off analoge Position, während Wolfgang und Birgit sich in das Erleben der Zeitzeugen versetzen und die blinden Flecken des handelnden Subjekts für ihre Position stark machen. Interessant ist nun, daß Mathias einen Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln in seiner Rückfrage an Wolfgang herstellt: ‚Wenn du die Verführungskraft Adolf Hitlers allein dem rhetorischen Talent Hitlers zuschreibst, dann ist man auf der Grundlage eines solchen Wissens nicht gegen die erneute Verführung durch einen Demagogen geschützt‘. Diesen Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln übernimmt Mathias allerdings nicht für die eigene Position. Obwohl er überlegenes Wissen in Anspruch nimmt, macht er sich keine Illusionen über das aufklärende Potential seiner Position. Den Anspruch eines Volksaufklärers scheint er für sich abzulehnen, wenn er sagt: ‚Du bist intelligent und sagst: Aber, aber, aber Hitler hat aber auch das und das und das gemacht, aber es gibt ganz viele Leute. Du kannst ja nicht Deine Intelligenz und Dein Wissen auf das ganze Volk irgendwie übertragen (...).‘(332f.). Mathias würde einen zweiten Adolf Hitler nur aus analytischer Distanz registrieren können. Einen mangelnden Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln kann Mathias nur seinen Gegnern vorwerfen, er selbst stellt einen solchen Zusammenhang für die eigene Position nicht her.

Nachdem im Film und ebenso von den Schülern der Zusammenhang wie auch die Differenz zwischen Wissen und Handeln thematisiert wurde, stellt sich nun die Frage, wie dieses Verhältnis aus Sicht von Erziehung normalerweise beschaffen sein sollte. Luhmann hat das Verhältnis des Erziehungssystems zu dem von ihm vermittelten Wissen folgendermaßen zusammengefaßt: ‚Die Erziehung möchte weitergeben, woran man sich halten kann‘ (Luhmann 2002, S. 133).⁹ Nun fällt im Fall des hier analysierten Unterrichts auf, daß das behandelte Wissen kei-

⁹ Dieser Satz steht bei Luhmann im Zusammenhang seiner Erörterung der erziehungssysteminternen Beobachtung des Wissenschaftssystems. Erziehung kann wissenschaftliche Wahrheit nur als Differenz von Effektivität und Wahrheit rekonstruieren, wobei sie aufgrund ihres Vermittlungsproblems die Seite der Effektivität bezeichnen muß.

nesfalls eine Form hat, die es tradierbar macht, so daß man sich bei Entscheidungen im späteren Leben an dieses Wissen halten könnte. Wissen, das im Unterricht vermittelt wird, hat den Anspruch den Schülern nicht nur wahres Wissen zu vermitteln, sondern, auch solches, das eine unabdingbare Voraussetzung für Entscheidungen im späteren Leben darstellt. Der Schulunterricht ist im hier vorliegenden Fall mit einer Form von Wissen konfrontiert, die eher neue Probleme schafft, als vorhandene Fragen zu lösen.¹⁰

Gemessen an den reflexiven Beiträgen der Schüler, die wie im Fall von Mathias Wissen als Schutz vor der katastrophalen Wiederholung von Geschichte ausschließen oder wie im Fall von Wolfgang, der explizit die Möglichkeit der eigenen Verführbarkeit einräumt, scheint das auf historische Aufklärung abzielende Programm ein eigentümlich starres Verhältnis zwischen Wissen und Handeln zu postulieren. Diese Diskrepanz zwischen Interaktion und Programm ließe sich auf die zeitdiagnostische Formel bringen, daß die Pluralisierung von Wissen die programmatischen Absichten einer Erziehung nach Auschwitz noch nicht erreicht hat, während die Schülern bereits ganz selbstverständlich und virtuos mit dieser Uneindeutigkeit umzugehen wissen.

¹⁰ Das verhandelte Wissen erinnert eher an die Beschreibung, die Luhmann für die Verfaßtheit des Wissens im Wissenschaftssystem reserviert hat: „Die Forschung setzt auf eine offene, gestaltungsfähige Zukunft mit mehr Problemen als Problemlösungen und mit einer überproportionalen Produktion von Nichtwissen.“ (ebd.).

Schlußfolgerungen und Forschungsperspektiven

Was kann der Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust leisten?

Was kann die Beobachtung des Geschichtsunterrichts leisten?

Die Differenz zwischen pädagogischem Programm und der Realität des Unterrichts ist auch in den von uns beobachteten und interpretierten Unterrichtsstunden zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust denkbar groß. Die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird besonders schmerzlich erlebt, wenn man die hohen moralischen Aspirationen der gedenkpädagogischen Programme zum Maßstab nimmt, die vor allem von Politik und Öffentlichkeit an Schule und Unterricht herangetragen werden. Solche Ansprüche sind von der Hoffnung getragen, daß Schule und Unterricht ein effektives Instrument nicht nur der Erziehung, sondern auch der Gesellschaftspolitik sein könnten und sein sollten.

Zur Enttäuschung darüber, daß die moralischen Ziele des Geschichtsunterrichts nicht zuverlässig erreicht werden, kommt es nur, wenn eine Einheit von Erziehung und Unterricht, Absicht und Wirkung unterstellt wird. Erst wenn man von der Prämisse ausgeht, daß zwischen Programm und seiner Umsetzung, vor allem zwischen Vermittlung und Aneignung zu unterscheiden ist, kann man die weitergehende Frage stellen: Was kann der (Geschichts-)Unterricht leisten? Bei gedenkpädagogischen Programmen und realem Geschichtsunterricht handelt es sich um differente Formen der pädagogischen Kommunikation zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust. Während die intentionale Beschreibungsform pädagogischer Programme auf Absichten und Wünschen beruht, kann die pädagogische Interaktion unter dem Gesichtspunkt beobachtet werden, in welches Verhältnis sich die Beteiligten zu Form und Gegenstand des Unterrichts setzen. Erst mit dem Ausgangspunkt Differenz rückt die Frage ins Blickfeld, was der Unterricht, ungeachtet programmatisch-idealistischer Ansprüche, als spezifische Form pädagogischer Kommunikation zur Vermittlung der Thematik Nationalsozialismus und Holocaust beizutragen in der Lage ist.

Bisherige, auf der Basis von Befragungen und Einstellungsmessungen beruhende Untersuchungen sind meist mit dramatisierenden Aussagen über mangelndes Wissen und defizitäre Haltungen von Jugendlichen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust an die Öffentlichkeit getreten (vgl. Silbermann/Stoffers 2000). Ausgehend von diesen Befunden wurde nicht selten reflexartig auf die schlechte Realität des Unterrichts oder mangelhafte Lehrerausbildung geschlossen, ohne daß auch nur einmal theoretische Überlegungen zur Leistungsfähigkeit

der Form Unterricht angestellt und empirische Untersuchungen zum Unterrichtsgeschehen durchgeführt worden wären. In diese Lücke stößt die vorliegende Pilotuntersuchung.

Was im Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust gelernt wird, kann – abgesehen von der Tatsache, daß in dieser Pilotstudie nur zwei Geschichtskurse untersucht worden sind – durch die hier vorgelegten empirischen Fallinterpretationen nur indirekt beantwortet werden. Beobachtet wurde die unterrichtliche Kommunikation *über* das Thema; das Bewußtsein der einzelnen Schüler ist – übrigens auch Einstellungsmessungen (vgl. Berger 1974) – unzugänglich. Ihre Lern(fort)schritte und moralischen Dispositionen (Aneignung 1) bleiben nicht nur im Unterricht, sondern auch der nachträglichen Interpretation des Unterrichts verschlossen. Analysiert werden kann anhand der Transkripte, *wie* die beteiligten Schüler und Lehrer im Unterricht mit dem Gegenstand Nationalsozialismus und Holocaust umgehen (Aneignung 2) bzw. noch genauer, was das Interaktionssystem Unterricht mit dem Thema macht.

Unterricht als Form

Die Kommunikation über ein Thema bzw. einen Gegenstand findet in der Schule in der *Form* Unterricht statt. Die Form des Gesamtunterrichts hat sich mit der Einführung der Massenerziehung im 19. Jahrhundert durchgesetzt. Sie ist bedingt durch den materiellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmen, insbesondere die Zeitstruktur der Schule (Schuljahr, Schultag, Schulstunde) und die Verfügbarkeit von Ressourcen (Räume und Personal), die es ermöglichen, große Gruppen von Schülern gleichzeitig zu unterrichten (Klassen).

Ziele, Gegenstand und Form des Unterrichts stehen in einem Spannungsverhältnis. In der pädagogischen Diskussion wird organisationskritisch befürchtet, daß sich die Form Unterricht dem Gegenstand aufprägen, im Extremfall die Eigenlogik der Sache verkehren und dadurch die pädagogischen Ziele verfehlen könne (vgl. Rumpf 1966). Auch unsere Fallinterpretationen, besonders die Fälle 1 und 2, in denen es um die Thematisierung des Konzentrationslagers Dachau bzw. um die Behandlung des Berichtes eines jüdischen Zeitzeugen geht, lassen sich so lesen. In beiden Stunden zeigt sich, daß es nicht ohne Folgen bleibt, wenn die Repräsentation der Massenverbrechen in ihrem Grauen bzw. die Erzählung eines persönlichen Schicksals in die organisatorisch und didaktisch strukturierte Form des Unterrichts gezwängt wird. Durch die Zeitordnung (Schulstunden/-halbjahre), den Rahmenplan (Curricula) und die Systematik des Schulbuchs („Themenkomplexe“) geht in den beiden genannten Fällen das – auch mögliche und gewollte – kathartische Erschrecken über Vernichtung und Tod, aber auch das empathische Nacherleben von Rettung und Versöhnung verloren.

Auch die Befunde unserer Fallinterpretationen könnten die Befürchtung stützen, daß jeder Gegenstand, der zum Schulstoff wird, einer doppelten Transformation ausgesetzt ist: einer methodisch-didaktischen Reduktion und einer von außen

vorab nicht steuerbaren Veränderung, die durch die Unterrichtsinteraktion selbst hervorgebracht wird. Interaktionen zwischen mehreren Beteiligten können immer einen unerwarteten Verlauf nehmen. Die Überformung durch die Organisation Schule und das Interaktionssystem ist für Gegenstände aus der Physik oder Mathematik, bei denen es um die Vermittlung von ‚festerem‘ Wissen geht, möglicherweise weniger prekär, als für pädagogische Programme, die mit normativen Ansprüchen auf die *Erziehung* von Schülern zielen und damit gesellschaftspolitische Veränderungen bezwecken.

Die Form Unterricht als Ermöglichung pädagogischer Kommunikation

Daß die Form Unterricht sich dem Gegenstand Nationalsozialismus und Holocaust aufprägt, ist unter der Prämisse einer Differenz von Absicht und Wirkung bzw. von Programm und Interaktion nicht überraschend. Zu untersuchen bleibt jedoch zweierlei: Erstens ist zu fragen, worin die Attraktivität der Form Unterricht besteht, die doch spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Verdacht steht, pädagogischen Zielen im Wege zu stehen. Zweitens ist zu untersuchen, wie Form und Inhalt sich in der Interaktion durchdringen.

Die Permanenz und Stabilität klassenförmigen Unterrichts, der sich gegen alle reformpädagogischen Anstrengungen erhält, deutet auf eine besondere Leistungsfähigkeit dieser Form für die Organisation Schule, aber auch für Schüler und Lehrer hin. Um analysieren zu können, wo die Möglichkeiten und Grenzen der Form Unterricht liegen, muß man die Frage nach den Leistungen zunächst offen halten. In einer empirischen Wendung der geläufigen Unterrichts- und Bürokratiekritik kann man den Unterricht dann nicht nur mit Blick auf die Verhinderung, sondern auch auf die *Ermöglichung* pädagogischer Kommunikation beobachten.

Daraus ergibt sich die zweite Untersuchungsperspektive: Der Fokus der Forschung wird auf die Frage gerichtet, *wie* im Unterricht die Spannung zwischen der Form und dem Inhalt kommunikativ bearbeitet wird. Damit soll die Realität des Unterrichts in den Blick kommen. Man kann - ohne bereits schulkritisch festgelegt zu sein - untersuchen, wie das Interaktionssystem seinen jeweiligen thematischen Gegenstand behandelt und was die Schüler bei der Beobachtung der Kommunikation über den Gegenstand lernen könnten. Als Ergebnis lassen sich Aussagen über die Qualität der pädagogischen Interaktion machen, die nicht normativ sind und auf Enttäuschung beruhen, sondern deskriptiv sind und sich auf Empirie stützen. Ihre Bewertung kann sich anschließen.

Das Gelingen jeder Form von Kommunikation ist grundsätzlich unwahrscheinlich, weil Verstehen nicht geplant und wechselseitig nicht kontrolliert oder erzwungen werden kann. Um die Wahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation zu erhöhen, bedarf es der institutionellen Stützung. Wer einen Ball wirft, hat noch keine Kontrolle darüber, ob der Ball auch gefangen wird. Im Falle einer trainierten Handballmannschaft ist die Wahrscheinlichkeit jedoch deutlich erhöht. In diesem Sinne ist der Unterricht auf das komplementär angelegte Rollenverhalten des Leh-

lers und der Schüler verwiesen. Schulklassen sind wie eingespielte Teams. Die Interaktion wird stabilisiert durch eine Reihe von etablierten institutionalisierten Rahmungen (Rituale, Routinen, Regeln). Die wechselseitigen Redebeiträge werden dadurch in ihrer Bedeutung kalkulier- und einordenbar, das Risiko des offenen Zusammenbruchs der Kommunikation im Unterricht durch Themenmangel, Desinteresse oder Nicht- und Mißverstehen wird minimiert. Alle Beteiligten können zumindest so tun, als ob verstanden und gelernt worden wäre.

Eine besondere Bedeutung als Stützung der Kommunikation kommt dem von den Interaktionsteilnehmern geteilten Wissen über die Form Unterricht und über die Bedeutung der zu behandelnden Unterrichtsgegenstände zu. Gemeinsames prozedurales und inhaltliches Vorwissen erlaubt es den Beteiligten, das zentrale Problem möglichen Nichtverstehens zu bearbeiten, wozu auch gehören kann, es zu invisibilisieren. Die Form Unterricht ist insofern für die Sicherstellung des Fortgangs der Unterrichtskommunikation unerlässlich.

Über die allgemeinen Risiken des Nichtverstehens hinaus sind bei der Behandlung des Gegenstandes Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht besondere Schwierigkeiten zu bearbeiten. Die schon zitierte Einsicht, daß jede Repräsentationsform, von der Kunst bis zur Gedenkstätte, grundsätzlich durch die Widrigkeit des Repräsentationsinhalts *Shoa* überfordert sei (vgl. Métraux 2000), gilt in gleicher Weise für die pädagogische Interaktionsform Unterricht. Es entstehen hier unterrichtsspezifische Darstellungsprobleme mit besonderen Kommunikationsrisiken:

- Das Risiko, daß der Unterricht mit seinen Begrenzungen auf spezifische Formen der Kommunikation durch das Thema und seine moralisch-affektiven Implikationen überfordert oder gar gesprengt wird.
- Das Risiko der inhaltlich unangemessenen Thematisierung, d. h. der Trivialisierung und Verdinglichung des Gegenstandes in der Form Unterricht.

Die Spannung zwischen Inhalt und Form muß also im Unterricht grundsätzlich, besonders aber im Fall Nationalsozialismus und Holocaust unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden: Wie verändert das Thema die Form Unterricht und umgekehrt: Wie verändert die Form das Thema. Mit Hilfe der Transkripte, die die Unterrichtsinteraktion für Zwecke der Analyse dokumentieren, kann gezeigt werden, *wie* das allgemeine Risiko unwahrscheinlicher Kommunikation, aber auch das besondere Risiko der Überschreitung des formalen Rahmens spezifischer Kommunikation vermieden und das Problem der Darstellbarkeit des Gegenstandes in den einzelnen Schulstunden von den Beteiligten gehandhabt wird.

Unterricht als gemeinsame Inszenierung von Kommunikation über ein Thema

In allen fünf hier dokumentierten Fällen gibt es Hinweise dafür, daß nicht nur der Lehrer, von dem dieses selbstverständlich erwartet wird, sondern auch die Schüler an diesem Problem der Risikovermeidung gemeinsam arbeiten. Sie betreiben den

Unterricht als Inszenierung von Kommunikation über einen bestimmten Gegenstand. Inszenierung meint hier das von allen Beteiligten eingebrachte Interesse, die Unterrichtskommunikation der Form nach aufrechtzuerhalten und nicht in andere, zumal diffuse Formen der Kommunikation ausufern zu lassen. Lehrer und Schüler beachten die Form ausweislich ihrer Kommentare, die als mitlaufende Reflexion aber auch als interne Steuerungsversuche zu begreifen sind. Sie sind Experten für Unterricht. Ihr Können besteht darin, daß sie im Unterricht in komplementären Rollen nach festgelegten Regeln und unter vom Thema gesetzten Erwartungen daran arbeiten, Unterricht als Form durchzuhalten.

Sichtbar wird die Inszeniertheit des Unterrichts an der von allen Beteiligten, auch und gerade den Schülern virtuos gehandhabten Unterscheidung zwischen den thematisch bezogenen Unterrichtskommunikationen im engeren Sinne und den seitlich abgegebenen, nicht selten mit dem rhetorischen Stilmittel der Ironie operierenden Kommentaren, die das Geschehen auf der „Hauptbühne“ begleiten. Sie lassen eine hohe, formale und thematische *Reflexivität*, bezogen auf die Form Unterricht wie auf den Gegenstand „Nationalsozialismus und Holocaust“ erkennen.

(1) Die formale Reflexivität der Unterrichtsexperten

Die beobachteten und interpretierten Schulstunden enthalten Sequenzen, in denen jeweils die Form Unterricht als solche durch meist ritualisierte Kommunikation sowohl auf der „Hauptbühne“ wie auch aus dem *off* der Schülerkommentare in Erinnerung gerufen wird.

- Regelmäßig werden Fragen der nicht freiwilligen Anwesenheit der Schüler aufgeworfen: In allen Schulstunden ist das Ritual der Anwesenheitskontrolle und der komplementäre Versuch der Schüler, sich dem zu entziehen, zu beobachten. In Fall 1 gibt z. B. eine Schülerin, die den Anwesenheitszwang aktiv unterläuft, Anlaß zu bewundernden Kommentaren der Mitschüler („Wenn einer geht, gehen alle“). Mit dem Ritual werden die pragmatischen Kontextbedingungen der Unterrichtskommunikation jeweils neu aktualisiert und die Grenzen dessen gezogen, was thematisch werden kann und was nicht.
- Regelmäßig wird die Leistungsbewertung und Selektion angesprochen: In Fall 3 z. B. fragt eine Schülerin, als mit der Lektüre der biographischen Erinnerung einer Zeitzeugin begonnen und eine affektiv-identifikatorische Auseinandersetzung initiiert werden soll, den Lehrer erst einmal *cool* nach dem klausurrelevanten Stoff. Damit wird auf die doppelte Bedeutung des Themas als Inhalt und Gegenstand der Benotung hingewiesen. Auch vom Lehrer wird das Thema Leistungsbeurteilung als Instrument gezielt eingesetzt, um die Schüler zur Mitarbeit zu bewegen.¹
- Regelmäßig wird die asymmetrische Rollenordnung zwischen Lehrern und Schülern thematisch: In den Fällen 3 und 4 kehren Schüler die Verteilung des Rechtes, Fragen zu stellen, um („Was meinen *Sie* denn“ bzw. „Haben *Sie* denn

¹ Vgl. die in der Fallinterpretation 3 nicht dokumentierte Passage im Originaltranskript A-09, 5/10ff.

irgendwelche Fragen?“), was zwar zu Irritationen führt, die Ordnung aber nochmals aktualisiert.

- Im Konfliktfall wird die Differenz von unterrichtsspezifischer und personenbezogen diffuser Kommunikation reflektiert: In Fall 3 versucht ein Schüler mit einem metakommunikativen Kommentar („Uihjuihjuih“), eine emotional geführte Kontroverse zwischen zwei Schülerinnen auf Distanz zu bringen, so daß der Unterricht in seiner normalen Form spezifischer Kommunikation über sicheres Wissen fortgesetzt werden kann.

Beim derzeitigen Stand der Forschung läßt sich als Hypothese formulieren, daß Schüler und Lehrer gleichermaßen daran interessiert sind, die Form Unterricht aufrechtzuerhalten. Viele der von uns analysierten metakommunikativen Interaktionen lassen sich so deuten. Die Markierung von nicht freiwilliger Anwesenheit, unvermeidlicher Leistungsbewertung und Selektion sowie unaufhebbarer Rollenasymmetrie dient offenbar dazu, die Kommunikation in spezifischen Bahnen zu halten. Es soll sichergestellt werden, daß die Beteiligten in ihren Funktionsrollen kommunizieren und Ansprüche, die sich auf die ganze Person richteten, eingegrenzt oder ganz abgewiesen werden. Der direkt nach seiner Meinung gefragte Lehrer müßte andernfalls aus seiner pädagogischen Rolle fallen, was für ihn und den Fortgang der Kommunikation nicht ohne Risiko wäre; umgekehrt würden die Schüler nicht nur auf ihr Wissen, sondern auch auf ihre Haltungen und Meinung beobachtet und danach sogar bewertet, was ihre Autonomie mißachten müßte.

Die Achtung der Autonomie der Schüler ist ein Pädagogen vertrautes, professionsethisches Gebot (vgl. Oevermann 1996) und zugleich das Ziel pädagogischen Handelns („Mündigkeit“). Die Respektierung der Autonomie wird praktisch realisiert, indem der Schüler in seiner Rolle adressiert wird, wodurch diffuse, die ganze Person in Anspruch nehmende Kommunikationen vermieden werden. Diffusität wäre wie die Aufhebung der Rollenasymmetrie ein Risiko für den Fortgang der Unterrichtskommunikation.

In unserem empirischen Material findet sich ein Fall (Fall 5), in dem *im* Unterricht zeitweise die Form Unterricht verlassen wird, was der Behandlung des Themas „Machtergreifung“, jedenfalls aus der Perspektive der pädagogischen Programmatik, durchaus zu Gute kommt. Die Situation verändert sich, als mit einem professionell gemachten Fernsehfilm untypisches Unterrichtsmaterial präsentiert wird, das ohne didaktische Reduktion eine wissenschaftlich unentschiedene Frage aufwirft, auf die es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Lehrer und Schüler kommen darüber in eine eher symmetrische Diskussion unter „Erwachsenen“. In dieser Situation ist die übliche Grundform unterrichtlicher Kommunikation (Frage-Antwort-Bestätigung, vgl. Mehan 1979) aufgehoben. Schüler und Lehrer treten zeitweise aus ihren Rollen und diskutieren ein offenes Problem. Wo Pädagogen „typischerweise ‚illegitime‘ Fragen stellen, nämlich Fragen, deren Antworten bekannt (oder definiert) sind“ „(käme) es nach Heinz von Förster doch gerade darauf an (...), den Schülern das Stellen legitimer Fragen beizubringen, das

heißt, von Fragen, deren Antwort unbekannt ist“ (Luhmann 1985, S. 84). Luhmann macht allerdings darauf aufmerksam, daß eine solche Gesprächssituation im Unterricht, die Pädagogen als den immer anzustrebenden ‚fruchtbaren Augenblick‘ deuten würden, doch die Ausnahme bleiben muß. Die dominante Notwendigkeit der Beurteilung und Benotung der Schüler setzt sicheres Wissen voraus.

Gegen die mit unsicherem Wissen geschaffene Subjektivierung und Diffusität der Situation wissen sich die Schüler im übrigen zu wehren, wie eine Episode in Fallinterpretation 3 zeigt: Als bei der Ausdeutung der Erinnerung einer Zeitzeugin im Unterricht Hinweise auf richtige oder falsche Antworten nicht mitkommuniziert werden und Spekulationen über Motive eines Mitläufers überhandnehmen, rubriziert ein Schüler das Geschehen als „Zeitvertreib“, also als Nicht-Unterricht.

(2) Thematische Reflexivität und vorgängiger Konsens

Auch bezogen auf das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ zeigt sich die Reflexivität der Schüler und Lehrer. Sie verfügen über geteiltes Vorwissen über die Besonderheit des Themas, seine gesellschaftliche Bedeutsamkeit und über die ritualisierten Formen des Erinnerns und Gedenkens. In diesem Sinne partizipieren die Schüler am nationalen Selbstverständnis der Bundesrepublik. Schüler anderer nationaler Herkunft (Migration) können sich schon aufgrund ihrer Minderheitenposition (vgl. Fall 3) in ein anderes, die Opferperspektive betonendes Verhältnis zum dem Thema setzen. Die Unterscheidung der Schüler nach nationaler Herkunft ist für die Untersuchung der Unterrichtskommunikation und Aneignungsstrategien insofern von großer Bedeutung (vgl. Georgi 2000) und sollte in der Hauptuntersuchung bei der Auswahl der Schulklassen berücksichtigt werden.

Die Form, in der dieses Vorwissen von den Schülern in den Unterricht eingebracht wird, kann jedoch unter pädagogisch-programmatischen Gesichtspunkten irritieren. Das vorgängige Wissen um die hohe moralische Bedeutsamkeit des Themas schränkt die Möglichkeiten der Schüler ein, sich zu den Inhalten ebenso wie zu den Erziehungsabsichten ablehnend zu verhalten. Das kann dazu führen, daß die Unterrichtskommunikation in den Sektor offiziell-legitimer und den Sektor inoffiziell-unzulässiger Beiträge aufgespalten wird. Reflexivität erscheint bisweilen in der verzerrten Form der Provokation und Ironie.

- Die Schüler wissen um die Bedeutung des Themas für die Generation der „Täterkinder“, ihrer Lehrer also: In Fall 1 konfrontiert eine Schülerin den Lehrer, auf das Generationenproblem anspielend, mit dem Ausruf „Die NS-Traumatik!“. Sie erklärt den Nationalsozialismus zum Problem des Lehrers, von dem sie sich ironisch provozierend distanziert.
- Die Schüler kennen die von ihnen erwarteten Reaktionsweisen auf die Präsentation der Verbrechen: Wiederum in Fall 1 wendet der Schüler Wolfgang sein Vorwissen über den Umgang mit den nationalsozialistischen Verbrechen in provokativer Weise („Wir wollen dort quälende Leute sehen“) gegen die ihm bekannte Erwartung, betroffen auf die Präsentation von Bildern aus Konzentrationslagern reagieren zu sollen.

- Die Schüler wissen, daß man aus der Geschichte Verhaltensweisen für heutige Situationen lernen soll: In Fall 5 sind es die Schüler selbst, die die Frage, ob man aus der Geschichte lernen kann, in die Unterrichtskommunikation einführen. An ihrer Diskussion ist zu erkennen, daß sie die pädagogisch-politische Erwartung, der Geschichtsunterricht könne gegen ein zweites Auschwitz immunisieren, mit viel mehr Skepsis beurteilen als ihr Lehrer.

Mit ihrem reflexivem Wissen über die Form Unterricht und die Besonderheit des Themas gelingt es den Beteiligten in aller Regel, die Unterrichtskommunikation der Form nach aufrechtzuerhalten. Vermieden werden dadurch in der *offiziellen* Unterrichtskommunikation politische Unkorrektheiten und Verletzungen der persönlichen Autonomie. Die Widerständigkeit der Schüler, die sich auch als Überdruß an den Unterrichtsinhalten zeigt², ebenso wie ein provokativer Umgang mit den Inhalten, der aus dem diskursiven Rahmen zulässiger Redeweisen über das Thema ausgeschlossen bleiben muß, finden sich zuverlässig abgedrängt in den Bereich der *inoffiziellen* Kommunikation, die neben und nach dem Unterricht abläuft.

(3) Reflexivität als implizites Metawissen zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Inszenierung des Unterrichts von einer doppelten Reflexivität der Kommunikation getragen wird: *Erstens* sind die Schüler nach 12 Schuljahren Experten für die Kommunikationsform Unterricht. Sie nehmen nicht nur teil, in dem sie sich die kommunizierten Inhalte aneignen oder sie ablehnen, sondern sie beobachten die Kommunikation auch auf ihre Form als Unterricht. Das erlaubt ihnen, ihre Interaktionszüge (Fragen, Antworten, Abschalten, Stören, Nebengespräche führen etc.) strategisch zu wählen. Reflexivität in diesem Sinne ist eine Bedingung dafür, daß die Form Unterricht eingehalten und fortgesetzt werden kann.

Auf der thematischen Ebene ist mit Reflexivität *zweitens* gemeint, daß die Schüler wissen, daß der Gegenstand „Nationalsozialismus und Holocaust“ verglichen mit anderen Unterrichtsthemen von besonderer Bedeutung ist. In der *awareness* der vierten und fünften Generation der Enkel resoniert das besondere Verhältnis, das die zweite Generation der „Täterkinder“ zum Nationalsozialismus und Holocaust eingegangen ist und mit aller Diskursmacht als zivilreligiöse Begründung des nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland etabliert hat.

Diese thematische Reflexivität muß jedoch nicht bedeuten, daß die Schüler über detailliertes Faktenwissen verfügten oder moralisch gefestigte Haltungen zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ internalisiert hätten. Ihre Sensibilität für die Bedeutung des Themas beruht auf implizitem Metawissen, das we-

² Vgl. z. B. in Fall 1 die Reaktionen der Schüler auf die Ankündigung der Fortsetzung der Unterrichtseinheit: „Puuhh!“ und „Uhhuu!“.

sentlich durch mitlaufende Sozialisation erzeugt ist³ und nicht auf explizitem Wissen, das durch Unterricht und Erziehung vermittelt wäre. Deshalb erscheint dieses Wissen in der Kommunikation auch nur in bisweilen äußerst reduzierter und verzerrter Form. Aber noch das Stammeln, Provozieren und Ironisieren der Schüler verweist auf ihr Wissen über die außerordentliche Bedeutung des Gegenstandes.

Unser Material enthält auch Hinweise, daß es zwischen den beobachteten Schulklassen A und C Unterschiede im Grad der Reflexivität und der Fähigkeit gibt, das implizite Metawissen zu artikulieren. Ob dies mit der Schulform und mit schulischen Vorerfahrungen der jeweiligen Schülerpopulation zusammenhängt (vgl. oben S. 26ff.), kann man auf der Basis des in dieser Pilotstudie erhobenen Materials nicht entscheiden. Deutlich wird, daß es sinnvoll ist, vergleichend mehrere Klassen in unterschiedlichen Schulformen und regionalen Kontexten zu untersuchen.

Grenzen der Form Unterricht

Aufgrund der Beobachtung, daß die Beteiligten zwischen gesellschaftlich zulässigen Formen der Thematisierung unterscheiden, die auf die „Hauptbühne“ der Unterrichtsinszenierung gehören, und Formen, die auf der „Nebenbühne“ der Zwischenrufe und Metakommunikationen aufgeführt werden, läßt sich folgende Hypothese formulieren: Der Unterricht über den Nationalsozialismus und Holocaust könnte nicht stattfinden, wenn nicht der institutionalisierte Konsens über den Gegenstand bereits vorgängig von allen Beteiligten weitestgehend beachtet würde. Der Unterricht nimmt das Vorwissen und vor allem die Konformitätsbereitschaft in Anspruch, ohne sie selbst herstellen zu können.

Sich gegenüber diesem Konsens konform zu verhalten, heißt noch nicht, auch die Erziehungsziele des pädagogischen Programms zu akzeptieren. Schüler können sich an der Inszenierung des Unterrichts auf virtuose Weise beteiligen, aber, das sei wiederholt, sowohl die Inhalte der Erziehung als auch die Tatsache der Erziehung selbst ablehnen (vgl. Luhmann 1994, S. 178ff.).

Die Plausibilität des Befundes, daß der Geschichtsunterricht die gesellschaftlich gewünschten Redeformen zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ bei seinen Adressaten nicht erzeugt und nicht erzeugen kann, sondern voraussetzen muß, zeigt sich besonders in den Sequenzen, in denen der konsensuelle Rahmen der gesellschaftlich erlaubten und erwünschten Redeweise durch Nichtwissen und/oder Naivität verletzt wird.⁴ Unsere Hypothese ist, daß dann der Unterricht selbst nicht über Mittel verfügt, solchen Abweichungen zu begegnen:

³ Auch die Schule als Institution ist der besonderen Bedeutung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust gewahr. Das hat sich im Fall der Schule B in einer Abwehrhaltung gezeigt, die schließlich dazu geführt hat, daß die Untersuchung der Unterrichtskommunikation an dieser Schule nicht stattfinden konnte. Auch das mag sozialisatorische Wirkungen auf die Schüler haben (vgl. oben S. 25f.)

⁴ Der auch denkbare Fall, in dem in provokativer Absicht oder direkt konfrontierend nationalsozialistische Parolen in den offiziellen Unterricht eingebracht würden, kam in unserem Material nicht vor.

- In den Fällen 2 und 3 zeigt sich, daß sogar ein Unterricht, der sich am pädagogisch avancierten Konzept ‚Konfrontationen‘ orientiert, keine Formen findet, die Identifikation einer Schülerin mit den Verhaltensweisen der „Mitläufer“ zu problematisieren. Die Reproduktion eines von außen in die Schule hineinragenden Diskursstranges, in dem die Differenzen zwischen Opfern und Mitläufern eingeplant werden⁵, bleibt im Unterricht unkommentiert stehen und wird pädagogisch nicht bearbeitet. Eine sozialisatorische Wirkung dieser Interaktion ist nicht auszuschließen.
- In Fall 4 wird sichtbar, daß die Schüler die Anweisung, wie ein Textauszug aus „Mein Kampf“ zu bearbeiten sei, deshalb nicht verstehen, weil der Lehrer den Schülern zu Unrecht unterstellt, sie seien potentielle Kandidaten für die Verführung durch die nationalsozialistische Propaganda. Weil er sie als Verführbare und als noch nicht in den Gesellschaftskonsens Einsozialisierte behandelt, kommt es zum Mißverständnis und in der Folge zum Zusammenbruch der Kommunikation, worauf der Lehrer – aus der Rolle fallend – offenbar nur mit einer quasi politischen, gänzlich unpädagogischen „Schülerbeschimpfung“ reagieren kann.

Ist der empirische Befund, daß in diesen beiden Fällen mit der Abweichung nicht pädagogisch umgegangen wird, als Performanzproblem oder als Strukturproblem aufzufassen? Dem naheliegenden Eindruck, daß die Lehrer in diesen Situationen pädagogische Gelegenheiten auslassen, kann durch eine Kontrastierung mit anderen pädagogischen Formen widersprochen werden. Psychologisch-therapeutisch inspirierte Formen der Gedenkpädagogik und Menschenrechtserziehung, die auf direkte Bewußtseinsveränderung zielen (z. B. *Encounter-Workshops*, Gruppendynamik, Psychodrama u.ä.m.), können zumindest zeitweilig die ganze Person einbeziehen, da sie sich auf ein freiwillig geschlossenes Arbeitsbündnis stützen.⁶ Das gleiche gilt auf andere Weise für Formen, die sich an der außerschulischen, offenen Jugendarbeit orientieren (Gedenkstättenfahrten, Ausstellungen, Theaterworkshops, Begegnungen mit Zeitzeugen u.ä.m.) und ganzheitliche Bildung durch authentische Erfahrung anstreben. Ihr Hauptmerkmal ist Freiwilligkeit, ihr Mangel ist ihre begrenzte Reichweite. Dagegen müssen schulische Interventionen unter Bedingungen der Nichtfreiwilligkeit der Teilnahme schon aus professionsethischen Gründen die Autonomie der Schüler respektieren. Unerwünschte Haltungen/ Meinungen/Identifikationen von Schülern können weder benotet noch politisch autoritär korrigiert werden, ohne der Lächerlichkeit zu verfallen. Genau darin findet die ohnehin gegebene Aneignungsautonomie der Schüler ihre institutionelle Stützung.

Unterricht ist seiner Struktur nach ein Interaktionssystem. Über Gegenstände wird *kommuniziert*, es kann dort nicht auf andere psychische Systeme, also das

⁵ Die Diskursfigur „das Deutsche Volk als Opfer“ verliert erst allmählich in der bundesdeutschen Geschichtspolitik seine Hegemonie (vgl. Assmann/Frevert 1999).

⁶ Vgl. zum Beispiel das Anti-Rassismus-Trainingsprogramm *blue eyed* von Jane Elliott: www.eyetoeye.org

Bewußtsein der Schüler und deren Einstellungen direkt verändernd durchgegriffen werden. Jan Philipp Reemtsma hat auf die Schwierigkeit aufmerksam gemacht, „eine Einstellungsänderung als ein Lernen zu beschreiben“. Zwischen Lernen und Sich-Verändern sei zu unterscheiden. „Mit Lernen bezeichnen wir gerade die Schritte, die wir aufgrund von Informationen machen, *ohne* uns gravierend zu ändern. Ich kann lernen, verschiedene Phasen im Werk eines Künstlers zu unterscheiden, aber ich kann nicht lernen, daß Werk Turners oder Strawinskys zu bewundern“ (2001, S. 45f.). Über das Verhältnis von Wissen, Verhaltensdisposition und Handeln besteht jedoch in den damit befaßten Disziplinen große theoretische Uneinigkeit (vgl. für die Psychologie Mandl/Gerstenmaier 2000, für die analytische Philosophie Polanyi 1985, Neuweg 1999, für die Soziologie Beck/Bonß 1989). In der Pädagogik wird dieses Problem von den verschiedenen Didaktiken behandelt, ohne daß überzeugende empirische Befunde zu der Frage vorlägen, wie Wissen Handeln beeinflußt. Üblicherweise wird an der Einheitsvorstellung festgehalten, daß durch die Art und Weise der (anwendungsbezogenen) Vermittlung Wissen in Können transformiert werden könne. Erst mit der Betonung der Differenz von Vermittlung und Aneignung wird es möglich, gezielt die Seite der Aneignung von Wissen zu thematisieren. Möglicherweise entsteht aus der Information über ein Kunstwerk doch ein verstehender Zugang, der eher zu Bewunderung und Passion führen mag als Nichtwissen. Die Transformation von Wissen in Handeln liegt aber in jedem Fall in der Autonomie derjenigen, die sich die Informationen eigensinnig aneignen.

Analoges gilt für moralisches Lernen aus der Geschichte. Die Schüler können aus der Kommunikation im Unterricht sowohl Informationen als auch Bewertungen über den Nationalsozialismus und Holocaust entnehmen und diese gegebenenfalls auch reproduzieren; mehr und genaueres über die Geschichte zu wissen erhöht die Optionen für Dispositionsänderungen. Ob die Schüler die Bewertungen auch übernehmen und auf ihr Verhalten anwenden, ob also Erziehung stattgefunden hat, oder ob sie mit dem Wissen über den Nationalsozialismus und Holocaust nur situativ, taktisch und opportunistisch umgehen, kann die pädagogische Kommunikation nicht kontrollieren.

Möglichkeiten der Form Unterricht

Was bleibt, wenn die Befunde zutreffend sind, daß der Unterricht erstens die Einsozialisierung in den gesellschaftlich institutionalisierten Konsens zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ *voraussetzt* und zweitens Einstellungsänderungen selbst *pädagogisch nicht erwirken* kann? Empirisch zeigt sich, daß im Geschichtsunterricht jedenfalls gelernt werden kann, wie über den Nationalsozialismus und Holocaust zu reden ist. Diese Einübung in die sozial gültig gemachten Redeweisen ist nicht nur eine traditionelle Aufgabe der Schule, sondern auch ein wichtiger, in seiner Bedeutung für die politische Kommunikation nicht zu unterschätzender Schritt in Richtung auf die Institutionalisierung von geschichtlichen

Sachverhalten und ihrer Bewertung. Viel mehr dürfte nicht zu erreichen sein. Schon Voltaire hat in seiner Streitschrift „Über die Toleranz“ aus dem Jahre 1762 dazu geraten, die moralischen Ansprüche an die Tugend der Toleranz nicht zu hoch zu treiben. Es wäre, so zeigt Voltaire am Beispiel von Religionsstreitigkeiten, schon viel gewonnen, wenn die Kontrahenten gelernt hätten, wenigstens so zu tun, als ob sie einander respektierten (vgl. Voltaire 1978, S. 223ff.). Das Zurücknehmen von Ansprüchen scheint auch für das Programm ‚Erziehung nach Auschwitz‘ geboten zu sein.

Dieser Befund über die Grenzen ‚erziehenden Unterrichts‘ mag dann enttäuschen, wenn man an der Vorstellung festhält, die Verbesserung der Gesellschaft könne durch die Veränderung des Bewußtseins einzelner Individuen, insbesondere der nachkommenden Generation, herbeigeführt werden und die Schule habe dabei eine aufklärende Führungsaufgabe. Diese Strategie der Pädagogisierung ist ein Kennzeichen des individualisierenden, dem Paradigma der Aufklärung folgenden Umgangs mit sozialen Problemen (vgl. zuletzt Proske 2001). Wenn man dagegen annimmt, daß öffentliche Diskurse die individuelle Geschichtswahrnehmung strukturieren, wäre es nicht wenig, wenn die Schule auf der Höhe der Debatte den Schülern ermöglichte zu lernen, wie über gesellschaftspolitisch bedeutsame Fragen und Themen gedacht und geredet wird. Die Aufgabe und Leistung des Unterrichts bestünde genau darin, in den bereits institutionalisierten Umgang mit Geschichte durch Habitualisierung, sprachliche Kategorisierung, Internalisierung von Erwartungen, aber auch Reflexion und Kritik einzuüben und den Konsens öffentlichen Redens damit zu erhärten, sozial zu verankern und fortzuschreiben. Schule und ‚erziehender Unterricht‘ sind nicht die intellektuelle Avantgarde einer Gesellschaft, sie können kein Ersatz für Geschichtspolitik sein, sie reproduzieren nur – im Guten wie im Schlechten – , was in der Gesellschaft der Erwachsenen bereits erreicht worden ist. Sie sind nicht mehr und nicht weniger als ein Resonanzkörper für das, was in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen geschieht. Es wäre schon viel gewonnen, wenn die Schule und das Interaktionssystem Unterricht reflexiv Anschluß an das Niveau des öffentlichen Diskurses hielten.

Die Bedeutung solcher öffentlicher Diskurse für das soziale Handeln läßt sich in den westlichen Demokratien ablesen an dem Wandel der Rede- und Wahrnehmungsweisen des Problems der Geschlechterordnung, des Rassismus, aber auch beispielsweise der Ökologie, der zu einer relativen, nicht gering zu achtenden Zivilisierung der Umgangsformen geführt hat. Ob die Forderung an die Schule, nicht hinter den Stand der Diskussion zurückzufallen, im Falle der ‚Erziehung nach Auschwitz‘ eingelöst wird, wäre an konkreten Unterrichtsverläufen weiter zu untersuchen. Die empirischen Befunde unserer Pilotstudie deuten darauf hin, daß das Maß an Reflexivität, das die an der Interaktion im Unterricht beteiligten Schüler und Lehrer zeigen, nicht gering einzuschätzen ist, auch wenn es in pädagogisch irritierenden Formen vorgetragen wird.

Ausgehend von dem Befund, daß die Schüler und Lehrer über ein nicht unerhebliches Maß an *awareness* bezogen auf den Gegenstand ‚Nationalsozialismus

und Holocaust“ verfügen, scheint auch ein höheres Maß an Gelassenheit auf Seiten der Erwachsenen gegenüber Wissensdefiziten, ironischen Kommentaren und Provokationen geboten. Es ist also, wenn man unsere Befunde bewerten will, weniger wichtig, die Meßsonde bei den Einstellungen und Kompetenzen der Schüler anzusetzen, als vielmehr den Unterricht daraufhin zu beobachten, ob er mit den öffentlichen Diskursen über Nationalsozialismus und Holocaust Schritt hält. Das jedenfalls sollte er leisten. Und was wäre zu beeinflussen.

Literatur:

- Albrecht, C./Behrmann, G./Bock, M./Homann, H./Tenbruck, F. (1999): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/New York.
- Assmann, A./Frevert, U. (1999): Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart.
- Beck, U./Bonß, W. (2001): Die Modernisierung der Moderne, Frankfurt/M.
- Beck, U./Bonß, W. (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, Frankfurt/M.
- Berger, H. (1974): Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Bergmann, K. (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts.
- Bergmann, W./Erb, R./Lichtblau, A. (Hg.) (1995): Schwieriges Erbe. Der Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Antisemitismus in Österreich, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/New York
- Borries, B. v. (1995) (unter Mitarbeit von Weidemann, S./Baeck, O./Grzekowiak, S./Körber, A.): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München.
- Brumlik, M. (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin.
- Bude, H. (1992): Bilanz der Nachfolge. Die Bundesrepublik und der Nationalsozialismus. Frankfurt/M.
- Cullen, M. (1999): Das Holocaust-Mahnmal: Dokumentation einer Debatte, Zürich.
- Diederich, J. (1988): Didaktisches Denken – Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der allgemeinen Didaktik, München.
- Diederich, J. (Hg.) (1985): Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum?, Frankfurt/M.
- Ehmann, A. (2000): Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich?, in: Fechner, B./Köbler, G./Lieberz-Groß, T., a.a.O., S. 175-192.
- Fechler, B./ Köbler, G./ Lieberz-Groß, T. (Hg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule, München u.a.
- Flick, U. (1992): Entzauberung der Intuition. Triangulation von Methoden und Datenquellen als Strategie der Geltungsbegründung und Absicherung von Interpretationen, in: Hoffmann-Zlotnik, J. (Hg.). Analyse qualitativer Daten, Opladen, S. 11-55.
- Frei, N. (1996): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit, München.
- Füssl, K.-H. (1994): Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkrieges 1945-1955, Paderborn u.a.
- Georgi, V.: Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus, in: Fechner u.a., a.a.O., S. 141-162.
- Giere, J./Köbler, G. (2001): Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Heft 2: Gruppe. Herausgegeben vom Fritz-Bauer-Institut, Frankfurt/M.

- Götz, A./Helbing, S./Moosbauer, C./Simmert, C. (2000): Die „Dritte Generation“ und die deutsche Erinnerungsarbeit, in: Frankfurter Rundschau vom 4. 7. 2000.
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar.
- Heinemann, M. (Hrsg.) (1981): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart.
- Helbig, G. (1977): Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog. Deutsch als Fremdsprache, Heft 1.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: ders./Combe, A. (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M., S. 521-569.
- Heyting, F. (1992): Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik, in: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hg.), Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M., S. 125-154.
- Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.) (1976): AV Beihft/Diareihe. KZ Dachau, Grünwald.
- Jeismann, K.-E. (1985): Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Hrsg. und eingeleitet von Wolfgang Jacobmeyer und Erich Kosthorst, Paderborn.
- Kade J./Lüders C. (1996): Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung, in: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., S. 887-924.
- Keilbach, J. (1999): Fernseh-Geschichte. Holocaust und Nationalsozialismus im amerikanischen und im bundesdeutschen Fernsehen, in: Domansky, E./Welzer, H. (Hg.): Eine offene Geschichte. Zur kommunikativen Tradierung der nationalsozialistischen Vergangenheit, Tübingen, S. 118-144
- Kieserling, A. (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme, Frankfurt/M.
- Kirsch, J.-H. (2001): Trauer und historische Erinnerung in der Berliner Republik. Überlegungen aus Anlaß der Mahnmaldebatte, in: Liebsch, B./Rüsen, J. (Hg.): Trauer und Geschichte. Reihe: Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 22, Köln/Weimar/Wien, S. 339-374.
- Kohlstruck, M. (1997): Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen. Veröffentlicht vom Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, Reihe: Dokumente, Texte, Materialien. Bd. 22.
- Kolbe, F.-U. (1994): Strukturwandel schulischen Handelns. Untersuchungen zur Institutionalisierung von Bildung zwischen dem Anfang des 19. Jahrhunderts und den 1880er Jahren, Weinheim.
- Kößler, G. (1996): Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen. Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen, in: Fritz-Bauer-Institut (Hrsg.): Auschwitz: Geschichte, Rezeption, Wirkung, Frankfurt/New York, S. 299-318.
- Kößler, G. (2000): Didaktische und methodische Grundlagen, in: Kößler, G./Mumme, P., a.a.O., S. 5-15.

- Köbler, G./Mumme, P. (2000): Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Heft 1: Identität. Herausgegeben vom Fritz-Bauer-Institut, Frankfurt/M.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hg.) (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie, Opladen.
- Kuhn, A. (1982): Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin, in: Bergmann, K./Schneider, G. (Hg.): Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht, Düsseldorf, S. 415-443.
- Kuss, H. (1995): Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik (1945/49-1990). Eine Bilanz, Teil II, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46 (1995) 1, S. 3-15.
- Levy, D./Sznajder, N. (2001): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem, in: Diederich, J. (Hg.), Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?, Frankfurt/M., S. 77-94.
- Luhmann, N. (1986): Systeme verstehen Systeme, in: ders./Schorr, K.-E. (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M., S. 72-117.
- Luhmann, N. (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral, Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1994): Sozialisation und Erziehung, in: Soziologische Aufklärung: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, Bd. 4, Opladen, S. 173-181. (2. Auflage)
- Luhmann, N. (1996): Takt und Zensur im Erziehungssystem, in: Luhmann, N./ Schorr K.-E. (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M., S. 279-294.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände, Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Mandl, H./Gerstenmaier, J (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze, Göttingen u. a.
- Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom, Cambridge/London.
- Meseth, W. (2000): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: Fechner u.a., a.a.O., S. 19-30.
- Métraux, A. (2000): Die Darstellbarkeit der Shoah – Zum Antagonismus zwischen Erinnern und geschichtswissenschaftlicher Rekonstruktion, in: Zuckermann, M. (Hg.), Geschichte denken: Philosophie, Theorie, Methode. Tel Aviver Jahrbuch für Deutsche Geschichte Bd. XXIX, S. 283-292.
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur Lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie, Münster u. a.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., S. 70-182.
- Paschen, H. (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen, Weinheim.

- Polany, M. (1985): Implizites Wissen, Frankfurt/M.
- Prange, K. (1983): Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn.
- Proske, M. (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurt/M.
- Radtke, F.-O. (1999): Sind „Pädagogiken“ Handlungen? Zu Harm Paschens Vorschlag für ein Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 10 (1999) 1, S. 114-116.
- Reemtsma, J. Ph. (1998): Über einen ästhetischen Einwand, in: ders., Mord am Strand. Allianzen von Zivilisation und Barbarei, München, S. 208-227.
- Reemtsma, J. Ph. (2001): Was heißt: aus der Geschichte lernen?, in: ders., „Wie hätte ich mich verhalten?“ und andere nicht nur deutsche Fragen: Reden und Aufsätze, München, S. 30-52.
- Reichel, P. (2001): Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute, München.
- Rumpf, H. (1966): Die administrative Verstörung der Schule. 3 Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule, Essen.
- Rüsen, J. (1994): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln/Weimar/Wien.
- Schlander, O. (1975): Reeducation – ein politisch-pädagogisches Prinzip im Widerstreit der Gruppe, Frankfurt/M.
- Schneider, W. L. (1997): Die Analyse von Struktursicherungsoperationen als Kooperationsfeld von Konversationsanalyse, objektiver Hermeneutik und Systemtheorie, in: T. Sutter (Hg.): Beobachtungen verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik, Opladen, S. 164-227.
- Silbermann, A./Stoffers, M. (2000): Auschwitz: nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin.
- Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hg.) (1999): Was bleibt von der Vergangenheit? Die junge Generation im Dialog über den Holocaust, Berlin.
- Tugendhat, E. (1993): Vorlesungen über Ethik, Frankfurt/M.
- Voltaire (1978): Recht und Politik. Schriften 1. Mit einem Essay herausgegeben von Günther Mensching, Frankfurt/M.
- Welzer, H./Montau, R./Plass, C. (1997): „Was für böse Menschen wir sind!“ Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen, Tübingen.
- Weydt, H. (Hg.) (1977): Aspekte der Modalpartikeln: Studien zur deutschen Abtönung, Tübingen.
- Wolftrum, E. (1999): Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990, Darmstadt.

Die Autoren

Oliver Hollstein, Diplom-Pädagoge, Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation“,

Kontakt: Oliver.Hollstein@gmx.de

Wolfgang Meseth, Diplom-Pädagoge, promoviert z. Zt. als Cusanus-Stipendiat am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main,

Kontakt: W.Meseth@em.uni-frankfurt.de

Christine Müller-Mahnkopp, Politologin (M.A.), Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation“,

Kontakt: mahnkopp@stud.uni-frankfurt.de

Dr. Matthias Proske, Diplom-Theologe und Diplom-Pädagoge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main,

Kontakt: M.Proske@em.uni-frankfurt.de

Dr. Frank-Olaf Radtke, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main,

Kontakt: F.O.Radtke@em.uni-frankfurt.de

Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft

Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Johann Wolfgang Goethe-Universität

Reihe Kolloquien:

Frank-Olaf Radtke (Hg.)

Die Organisation von Homogenität – Jahrgangsklassen in der Grundschule
Kolloquium anlässlich der 60. Geburtstage von Gertrud Beck und Richard Meier,
Frankfurt am Main 1998

Frank-Olaf Radtke (Hg.)

**Lehrerbildung an der Universität – Zur Wissensbasis pädagogischer
Professionalität**

Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-
Universität, Frankfurt am Main 1999

Heiner Barz (Hg.)

**Pädagogische Dramatisierungsgewinne – Jugendgewalt.
Analphabetismus. Sektengefahr**

Frankfurt am Main 2000

Gertrud Beck, Marcus Rauterberg, Gerold Scholz, Kristin Westphal (Hg.)

Sachen des Sachunterrichts

Dokumentation einer Tagungsreihe 1997 – 2000

Frankfurt am Main 2001; Neuauflage 2002

Brita Rang und Anja May (Hg.)

**Das Geschlecht der Jugend – Dokumentation der Vorlesungsreihe
Adoleszenz: weiblich/männlich? im Wintersemester 1999 / 2000**

Frankfurt am Main 2001

Reihe Monographien:

Matthias Proske

**Pädagogik und Dritte Welt – Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer
Probleme**

Frankfurt am Main 2001

Reihe Forschungsberichte:

Thomas Höhne/Thomas Kunz/Frank-Olaf Radtke

Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997

Frankfurt am Main 1999 (auch veröffentlicht unter:

www.rz.uni-frankfurt.de/~bfischer/vw-zwischenber.pdf)

Uwe E. Kemmesies

Umgang mit illegalen Drogen im ‚bürgerlichen‘ Milieu (UMID).

Bericht zur Pilotphase

Frankfurt am Main 2000

Oliver Hollstein/Wolfgang Meseth/Christine Müller-Mahnkopp/

Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke

Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht – Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation

Frankfurt am Main 2002