

Hollstein, Oliver

Zwischen distanzierter Textanalyse und moralischer Verurteilung. Ein Auszug aus "Mein Kampf" im Geschichtsunterricht

Pädagogische Korrespondenz (2002) 29, S. 70-87

urn:nbn:de:0111-opus-81014



in Kooperation mit / in cooperation with:



http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20_21

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Aktuelles Thema

- 5 *Gero Lenhardt*
Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

Wandel von Schule

- 23 *Torsten Pflugmacher*
Das deutsche Lesebuch

Didaktikum I

- 44 *Armin Bernhard/Andreas Gruschka*
Lernlandschaften des ICH –
Edmund Kösel's subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst

Dokumentation I

- 67 *Kösel's Antwort*

Didaktikum II

- 70 *Oliver Hollstein*
Zwischen distanzierter Textanalyse und moralischer Verurteilung –
Ein Auszug aus »Mein Kampf« im Geschichtsunterricht

Briefwechsel

- 89 *Horst Rumpf/Andreas Gruschka*
Bildungszeit – Ein Briefwechsel

Dokumentation II

- 107 Fordern und fördern

Oliver Hollstein

Zwischen distanzierter Textanalyse und moralischer Verurteilung

Ein Auszug aus »Mein Kampf« im Geschichtsunterricht

1

Schon beim ersten Durchlesen des Unterrichtsgesprächs, das im Folgenden analysiert werden soll, fällt auf, wie die Vermittlungsbemühungen des Lehrers und die kommunikative Aneignung der Schüler in bemerkenswerter Weise auseinander treten. Dass es im Unterricht zu einem Auseinanderklaffen zwischen Absicht und Wirkung kommen kann, ist kein besonders erstaunlicher Befund. Nach einer solchen Diagnose kommt es schnell zu Hinweisen, wer für das Scheitern der Unterrichtskommunikation verantwortlich gemacht oder wie die Kluft zwischen Vermittlung und Aneignung letztlich doch überbrückt werden kann. Entweder wird auf die schlechte Ausbildung der Lehrer hingewiesen, die im Namen eines ambitionierten pädagogischen Programms verbessert werden muss, oder das didaktische Konzept erscheint als unzulänglich und soll verändert werden.

Die Pilotstudie¹, der die vorliegende Fallinterpretation entnommen ist, geht dagegen von einer unüberbrückbaren Differenz von Vermittlung und Aneignung aus. Weder soll aus der Perspektive des pädagogischen Programms die defizitäre Unterrichtsinteraktion kritisiert, noch soll aus dem Blickwinkel der Unterrichtsinteraktion das pädagogische Programm als eine bloße Illusion entlarvt werden. Material der Unterrichtsstunde und Interaktion werden je für sich einer eigenen Interpretation unterzogen, um sie schließlich als unterschiedliche Formen pädagogischer Kommunikation miteinander in Beziehung zu setzen. Es soll nicht darum gehen, Leistungen oder Verfehlungen der Handelnden aus der Perspektive ambitionierter pädagogischer Ziele in das Zentrum der Interpretation zu rücken. Vielmehr soll gezeigt werden, wie pädagogisch-programmatische und gesellschaftliche Erwartungen, die mit einer »Erziehung nach Auschwitz« (vgl. Adorno 1970, S. 88–105)² ganz selbstverständlich verbunden werden, die erzieherische Interaktion im Klassenzimmer in eine paradoxe Kommunikationssituation führen.

Die vorliegende Unterrichtsstunde steht unter der übergreifenden Themeneinheit zur rassistischen Ideologie und Propaganda des NS-Staates. 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. 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.

In der nun folgenden Interpretation sollen zunächst die möglichen gesellschaftlichen Verwendungskontexte des Textes »Mein Kampf« herausgearbeitet werden. Vor dieser allgemeinen Bestimmung werden dann die denkbaren Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten rekonstruiert, die mit dem Einsatz eines solchen Textes im Unterricht möglich erscheinen (II). Die Interpretation des eigentlichen Unterrichtsgeschehens kann dann mit den zuvor gedankenexperimentell erschlossenen Vermittlungsabsichten relationiert werden (IV). 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 (V).

II

Berühmte Texte kann man meist nicht ohne Vorwissen zur Kenntnis nehmen. Man hat ggfs. aufgrund der Nennung von Autor und Titel eine Erwartung, auch ohne dass man sich jemals mit dem betreffenden Autor auseinandergesetzt hat. In hohem Maße gesellschaftlich vorstrukturiert sind die Erwartungen gegenüber einem Text wie »Mein Kampf« von Adolf Hitler. Der Textauszug, der den Schülern vorlag, ist mit der folgenden einordnenden Überschrift versehen: »Hitler doziert Rassenlehre [aus »Mein Kampf«]«. Darüber hinaus werden auf dem ausgeteilten Arbeitsblatt keinerlei Arbeitsaufträge oder didaktische Hinweise gegeben. Der Text hat den Charakter eines Auszugs aus einem Originaldokument.

Das Buch »Mein Kampf« steht in der BRD auf dem Index.³ 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 der Text gelesen wird, sind also entweder illegal oder sie stehen im Zeichen einer distanzierteren, wissenschaftlichen Betrachtung. Durch die Einschränkung des Personenkreises, der diesen Text überhaupt zur Kenntnis nehmen darf, haftet ihm der Reiz des Verbotenen an.

Der Wissenschaft wird im Umgang mit dem Text ein gewisser Freiraum eingeräumt, da man unterstellt, dass sie sich mit ihm zu Analysezwecken beschäftigt und keine politischen Absichten verfolgt. Der Wissenschaftler klammert die offizielle gesellschaftliche Bewertung des Textes gleichsam ein, und versucht durch unvoreingenommene Analyse zu ermitteln, worin die Eigentümlichkeit der faschistischen Ideologie besteht. Wissenschaft ist in diesem Sinne eine »unpraktische Praxis« (Oevermann 1996, S. 99). Für den Normalbürger ist die Lektüre des Textes verboten. Die Schüler, die im Geschichtsunterricht mit dem Text konfrontiert werden, scheinen keiner der beiden Personengruppen eindeutig anzugehören. Ihnen wird der Text trotz des bestehenden Verbots vorgelegt, aber sie dürfen ihn nur unter der Aufsicht eines Lehrers lesen. Was könnte nun das Ziel eines Unterrichts sein, in dem »Mein Kampf« gelesen wird?

Das Ziel des Geschichtsunterrichts in einer gymnasialen Oberstufe könnte darin bestehen, die Schüler als Gymnasiasten in die Methoden der wissenschaftlichen Textanalyse einzuführen. Der Text »Mein Kampf« wäre dann ein Unterfall der Kategorie »ideologischer Text«, der hinsichtlich seiner spezifischen Merkmalsausprägungen untersucht wird. Die Frage, die an solch eine gedankenexperimentell entworfene Konzeption von Unterricht zu richten wäre, ist, ob man den Text »Mein Kampf« in einer Schule der Bundesrepublik ausschließlich unter textanalytischen Gesichtspunkten einsetzen kann, ohne den Schülern eine moralische Bewertung des Materials abzuverlangen? Der Nationalsozialismus ist nicht eine geschichtliche Epoche unter anderen geschichtlichen Epochen, die im Geschichtsunterricht einfach vorkommt, sondern sie ist eine Vergangenheit, mit der man sich auseinandersetzen *muss*.⁴ Sie ist für die Bundesrepublik eine unvergangene Vergangenheit (vgl. Albrecht u.a. 1999; Reichel 2001). Deshalb ist es kaum vorstellbar, dass der Unterricht die bloße Einübung in wissenschaftliche Methoden praktiziert, wenn er diesen Text zum Gegenstand hat.

Bislang wurde rekonstruiert, welche gesamtgesellschaftlich verfügbaren Erwartungen der besondere Text in den Schulunterricht transportiert. Der Unterricht darf sich aus dieser Perspektive nicht nur auf die Vermittlung von Informationen und textanalytischen Kompetenzen beschränken. Ihm wird vielmehr abverlangt, Meinungen und Haltungen der Schüler zum vorliegenden Text zu ermitteln und gegebenenfalls zu verändern. Die Meinungen und Haltungen zum Text zu verändern, heißt aber, dass durch die Vermittlung von Wissen erzogen werden soll. Der Eintritt dieser Thematik in die Organisation Schule nötigt die Organisation dazu, ein Lernen zu organisieren, das das Wissen der Schüler nicht nur nach richtig oder falsch, sondern zusätzlich nach moralisch gut oder schlecht beurteilt. Der normalerweise im Unterricht stattfindende, rein auf kognitives Wissen spezialisierte Lernprozess wird einer moralischen Zweitcodierung unterzogen.

Ein Unterricht, der mit diesem Material umgeht, ist von drei Gefahren bedroht, die verhindern können, dass in ihm ein Lernprozess stattfindet, der die Schüler als moralische Subjekte erreicht. Erstens ist es möglich, dass die Schüler auch heute noch der Verführungskraft des Textes erliegen und sich gegenüber den Aufklärungsversuchen des Lehrers immun zeigen.⁵ Zweitens könnte es sein, dass der Text in seiner eigentümlichen Verfasstheit von den Schülern überhaupt nicht zur Kenntnis genommen wird. Er würde dann aus der Perspektive des schon bestehenden moralischen Verdikts ignoriert. Geht man davon aus, dass allen Schülern das Wissen um die gesellschaftliche Beurteilung des Textes verfügbar ist, dann wäre drittens eine reflexive Umgangsweise mit ihm denkbar. Es ginge dann nicht um den Inhalt, sondern allein um seine etablierte gesellschaftliche Bewertung. Gerade weil man die sozial erwünschte Meinung über diesen Text kennt, kann man einzig aus Gründen der Provokation, ohne den Text überhaupt zur Kenntnis zu nehmen, ihn entweder bejahen oder sich von der schulischen Veranstaltung unbeeindruckt zeigen und den Unterricht befont unengagiert mitvollziehen. Um diese drei Gefahren zu umgehen, muss der Lehrer einerseits sicherstellen, dass der Text überhaupt zur Kenntnis genommen wird und andererseits seine Schüler zur Übernahme der gesellschaftlich normierten Bewertung des Textes führen. Welche Stationen der Unterricht im Idealfall zu durchlaufen hätte, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Zunächst soll es darum gehen, den Text in seiner eigentümlichen Verfasstheit zur Kenntnis zu nehmen. Durch das Lesen eines Originaldokuments soll eine Erfahrung simuliert werden, die ein Zeitgenosse Hitlers beim Lesen des Textes hätte machen können. Partielles Nacherleben soll ein tieferes Verständnis für Geschichte wecken. Es wird angenommen, dass sich auch dem heutigen Leser etwas von der Verführungskraft des Textes vermittelt, denn sonst wäre der Einsatz einer authentischen historischen Quelle nicht nötig und es könnte auch die Darstellung eines Historikers verwendet werden. Dass man durch das Lesen von Originaldokumenten versucht, ein emphatisches Verständnis für die jeweilige Epoche zu erzeugen, ist für den Geschichtsunterricht nichts Besonderes. Ebenso kann man den Einsatz von Quellentexten aus der Zeit der Bauernkriege oder von Originaldokumenten aus der Zeit des Ersten Weltkrieges als Mittel interpretieren, mit deren Hilfe die Schüler zu einem Verständnis der Zeit gelangen, das über das rein kognitive zur Kenntnis nehmen der Vergangenheit hinausgeht.

Der entscheidende Unterschied zu anderen historischen Epochen besteht darin, dass mit ihnen der moralische Appell einhergeht, sich von einem emphatischen Nachvollziehen der Vergangenheit zu distanzieren. Es besteht in der Bundesrepublik ein moralischer Konsens darüber, dass man sich von einem Text Adolf Hitlers nicht verführen lassen darf.⁶ Gegenüber keiner anderen geschichtlichen Epoche besteht eine solch radikale Differenz zwischen dem Verstehen der Gründe, die Zeitgenossen bewegt haben könnten, dem Diktator Hitler zu folgen und der heutigen Ablehnung dieser Ideologie. Wie aber kommt man vom Verstehen der Gründe zu einer begründeten Ablehnung?

Der Unterricht muss einen rational nachvollziehbaren Prozess etablieren, der das Begreifen der Schüler anleitet. Es kommt darauf an, den Text durch genaue Analyse in historisches und sozialwissenschaftliches Wissen einzuordnen. Die distanzierte, mit wissenschaftlichen Mitteln erfolgende Behandlung des Textes soll das undifferenzierte Zuwenden zum Originaldokument auffangen und durch Reflexion in größere Zusammenhänge einbetten. Solche Erklärungen sind meist Vergegenwärtigungen vergangener gesellschaftlicher Umstände.

Um die Strategie eines solchen Unterrichts nochmals zu verdeutlichen, könnte man sich einen Schüler vorstellen, der das Lernziel der moralischen Beurteilung vorwegnimmt und den Lehrer nach dem Sinn dieser ganzen Prozedur fragt: »Warum lesen wir eigentlich diesen ideologischen Blödsinn?«

Ein solcher Schüler würde lieber die direkte Leseerfahrung mit dem Originaldokument umgehen, da doch ohnehin abzusehen sei, wie ein solcher Text bewertet werde. Er würde in einer solchen Deutung: erfahrungslos den moralischen Konsens der Verurteilung der faschistischen Ideologie übernehmen. Gelernt wird in diesem Unterricht aber nur etwas, wenn man diese Ideologie als Leser erlebt, um dann selbstständig zu lernen, wie man sich aus ihren Fängen befreien kann. Die Erkenntnisse der Zeit sind für die nächste Generation nur dadurch wirklich zu erwerben, dass man die Anstrengung auf sich nimmt, sich durch selbstständige Analyse von der Vergangenheit zu emanzipieren. Wenn allen Beteiligten von vorneherein klar wäre, dass der gesamte Text »ideologischer Blödsinn« ist, gäbe es an diesem Text nichts mehr zu lernen.

Im Unterricht muss es zu einer produktiven Spannung kommen, die der Lehrer als Professioneller zu bewältigen hat. Er muss mit der Kraft der wissenschaftlich angeleiteten Analyse der möglichen Verführung durch den Text etwas entgegensetzen,

ohne diese in ihrem Erfahrungsgehalt zu überspringen. Das zu schnelle Entlarven der Verführungskraft als Ideologie würde dem Unterricht sein didaktisches Konzept entziehen. Für die Schüler muss einerseits nachvollziehbar werden, wie es zu Aufstieg und Erfolg Adolf Hitlers hatte kommen können. Andererseits muss es ebenso einsichtig werden, warum der Faschismus keine Lösung der Probleme der Weimarer Republik bedeutete. Der Lehrer hat die paradoxe Aufgabe zu bewältigen, ein Interesse für das Dokument wach zu halten und gleichzeitig die Schüler zu einer begründeten Ablehnung dieses Textes zu führen.

Bisher wurden im Zusammenhang der Analyse des Textes von Adolf Hitler nur die gesamtgesellschaftlich verfügbaren Erwartungen analysiert, die sich einstellen, wenn man den Namen des Autors und die Quelle des Textes hört. Aus diesen beiden schmalen Informationen wurde ein gedankenexperimentelles didaktisches Konzept des Geschichtsunterrichts entworfen. Die eigentliche Lektüre des Textauszugs von »Mein Kampf« ist allerdings enttäuschend. Die erwartbare Kraft der Verführung verliert sich in verschachtelten Sätzen, die man mehrmals lesen muss, um überhaupt den Zusammenhang des Ganzen im Blick zu behalten. Von einem Text, der auf dem Index steht, hätte man sich mehr versprochen.

Für das Verständnis des folgenden Unterrichtsgesprächs reicht eine grobe Inhaltsangabe. Im Mittelpunkt des Textes aus »Mein Kampf« steht die Erörterung der »völ-

kischen Weltanschauung«. Hitler ist der Ansicht, dass sich das deutsche Volk diese »völkische Weltanschauung« zu Eigen machen sollte. Die Verfehlung der »völkischen Weltanschauung« ist für ihn eine »Sünde«. Nur das deutsche Volk kann sich aufgrund der gemeinsamen Rassenzugehörigkeit die »völkische Weltanschauung« zu eigen machen, alle anderen Rassen hingegen werden als minderwertig und kulturlos beurteilt. Eine Vermischung des eigenen Blutes mit ihnen wird von Hitler als Rassenschande bezeichnet. Staat, gemeinsame Kultur und verbindliche Normen haben sich an den Erfordernissen der Erhaltung der eigenen Rasse zu orientieren.

Zusammengefasst ist der Text dadurch gekennzeichnet, dass die universalistischen Normen moderner Gesellschaften dem Partikularismus der eigenen Rasse untergeordnet werden. Die »Träger einer höheren Ethik« (die Arier) sind nur zu einer Norm verpflichtet: »die Reinhaltung des eigenen Blutes.«

III

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 hat, an die Reihe:

L.: *Gut! Machen wir keine Umstände, das heißt, greifen wir auf alles, was vorgehend ist, zurück, und, äh, lassen uns erzählen, (-) wie Hitlers// äh Rassenlehre Hintergrund aussieht. Die, äh, ja Rassenlehre von der Systematik her haben wir ja letzte Stunde, äh, kennen gelernt. Ich fasse noch mal ganz schnell zusammen, damit Sie sich da wieder eindenken, die, äh, Rassengliederung ist dreigeteilt in diese Herren und Kriegerrasse, von der wir jetzt gleich noch hören, und die entsprechenden Bezeichnungen und die, die zweite Klasse ist die Kuli und Fell Fellachenrasse, die, ja, äh, sozusagen die Sklaven der Herrenrasse darstellen, und die Parasiten als dritte Rasse, äh, them// ja, benannt als, als Juden, die sind ja diejenigen, die halt dann ganz (feige) sich in diesem Kampf ums Dasein, äh, verhalten und die halt zu bekämpfen sind, wie der Name Parasit ja sagt. Ja, o.k., welche weiteren Zusammenhänge erfahren wir in »Mein Kampf«, wenn es um Rassenlehre geht? Wer ist denn mal so nett und fasst mal zusammen? Aber wenn es geht nicht immer der Mathias! Das müsste mal jemand anderes (heute) übernehmen und auch nicht immer der Udo! Hm?*

S.(w): *(das Buch? Das habe ich nicht)*

L.: *Ja!*

S.(m): *() ist krank.*

L.: *(Das habe ich schon hier)*

L.: *()*

L.: *Manuela. (Ja, die ist krank)*

S.(w): *die Diana*

L.: *()*

- S.(m): ((sehr laut)) Na und, dann haste sie halt gesehen, ist doch egal! In Deinen Träumen oder was?
- S.(w): Nee, war heute morgen da.
()
- Udo: Was, was ist das für ein Unterschied?
- L.: Das brauchen wir jetzt hier nicht diskutieren. Wirklich nicht. ((2 Sek. Pause)) Der Kurowski. ((zählt die Schüler durch)) Niemand, nur die beiden.
- S.(m): Ja.
- L.: Ja, das hat die ganze Gruppe hinten erarbeitet.
- S.(m): Ah, der Helmut hat es vielleicht ((lacht)).
- L.: Auf den warten wir jetzt nicht. ((3 Sek. Pause)) Ach nee. Leute, gerade eben hier noch mal wegen der Zeit anfragen, acht Minuten haben wir jetzt von der Stunde verschlissen, hier. ((2 Sek. Pause)) Sven! (-) Ach so, das war (eine Krankmeldung), stimmt ja. Sven, sind Sie mal so nett und fangen an!
- Sven: Ich fang mal an, ja, ähm, ja, in dem Text geht's halt um, um den Volksstaat, der die Weltanschauung der rassischen, (), der die, die ja () und es gibt keine Gleichheit der Rassen, sondern es gibt einen hohen oder niedrigen Wert, () und natürlich wird nur die, äh, starke Rasse gefördert, weil das halt zur (Investierung) des Menschentums gehört und eine Voraussetzung des Menschendaseins ist und es ist halt sehr wichtig, dass das Blut rein bleibt, und was halt zum besten Menschentum führen würde, was die Arier sind. Und die Bevölkerung muss unbedingt fähig werden, ähm (-), dann das dann, Ebenbild des Herrn zu erzeugen, also einen Menschen mit reinem Blut, einen Arier und die diese Rassefrage, die soll eine dominierende Stellung in der Weltgeschichte einnehmen und des ist//
((Helmut kommt in die Klasse))
((Gemurmel 15 Sek.))
- L.: Ist das Ende der Durchsage?
- Sven: Ja, ich war fertig. ((2 Sek. Pause)) ((leise)) Vielleicht könnt ihr noch was ergänzen
- Mathias: Ja, ich mach weiter. Ein ganz wichtiger Satz, wie ich finde, ich kann ja mal zitieren: »Menschliche Kultur und Zivilisation sind auf diesem Erdteil unzertrennlich gebunden an das Vorhandensein des Ariers.« Also Hitler, ähö, stellt noch mal den Arier über alle und sagt, ohne den Arier gibt es halt weder so ne, ja, so ne Form wie Kultur oder so, wo halt die menschliches, ja mensch// menschliche Fähigkeiten zum Ausdruck oder so kommen, und auch keine irgendwie Organisation der Gesellschaft, wie Zivilisation, sondern das kann nur vorhanden sein, wenn es auch die Rasse der Arier gibt, die den übrigen Menschen dann dieses quasi ja leiten
- L.: Hm, Hm. Weiter? Ende? Petra!
- Petra: Ähm, wenn sie jetzt (...) Deutschland, also ich denke, (er will), im Prinzip dass Deutschland reinrassig wird. Also er (will), dass halt nur noch Arier in Deutschland leben (ja und das so halt) ((10 Sek. Pause))
- 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!

Sven: (Ja), wie ich gesagt habe, das ist, sollte Ebenbild des Herrn sein, das heißt also

L.: Das kapiere ich ja überhaupt nicht. ((schreibt an die Tafel)) Ebenbild des Herrn.

Sven: Ähm, na ja, ich denk mal einfach, dass er damit sagen will, dass das, das Volk, ähm, fähig sein soll, (das heißt, wie Gott fähig sein soll) eine reinrassige Rasse zu erzeugen, das heißt, selbst, dass das Volk, ja das Volk alles machen soll, eine reinrassige Rasse zu, zu züchten oder (-) erzeugen.

L.: Hm, Hm Mathias!

Mathias: Ja, er spricht in dem Zusammenhang, also er spricht auch noch von »dem Sieg des Besseren und Stärkeren«, also die Besseren und Stärkeren jedenfalls, (mit denen zu arbeiten)

L.: ((schreibt an die Tafel und murmelt)) Die Besseren und Stärkeren. Udo!

Udo: Menschlich Schöne und Erhabene ()

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 Frage 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. 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)) Welche Begriffe setzt Hitler, welche Hauptwörter natürlich, setzt Hitler dann ganz locker, ohne dass das so, äh, ins Auge springt, ein und tauscht die untereinander aus? ((5 Sek. Pause)) Ehrlich gesagt, ich hab den Eindruck, alle, die jetzt im Prinzip so einen Beitrag leisten, wie gerade geschehen, die sin// die gehen Hitler auf den Leim. Aber ohne weiteres auf den Leim. Wenn noch nicht mal die sprachlichen Fähigkeiten entwickelt sind, so einen Text, den er runtergesabbert hat, dann auseinander zu nehmen und das muss anders werden. ((3 Sek. Pause)) Nathalia!

IV

Der erste Arbeitsauftrag in dieser Stunde lautet:

L.: *Ja, o.k., welche weiteren Zusammenhänge erfahren wir in »Mein Kampf«, wenn es um Rassenlehre geht? Wer ist denn mal so nett und fasst mal zusammen?(13–15)*

Es soll eine Zusammenfassung unter dem Gesichtspunkt der Rassenlehre geleistet und vermutlich »weitere Zusammenhänge« im Vergleich zu den Ergebnissen der letzten Stunde herausgearbeitet werden. 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).⁷ Seine Zusammenfassung wird folgendermaßen kommentiert:

L.: *»Ist das Ende der Durchsage?« (57).*

Die Antwort des Lehrers ist keine Kritik an der Zusammenfassung, die Sven vorgelesen hat, er reagiert nicht auf bestimmte unklar dargestellte Zusammenhänge in dem Beitrag von Sven. Svens 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 oben herausgearbeiteten Vermittlungsmöglichkeiten dieses Materials, so kann die Aussage des Lehrers als eine Enttäuschung über das Scheitern seiner Erziehungsabsicht gedeutet werden. Das Material beinhaltet die Aufforderung, sich in eine vergangene gesellschaftliche Wirklichkeit hineinzusetzen. Sven dagegen, so die Bewertung seines Lehrers, liest dieses Dokument nur ab. Seine »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. 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 der Lehrer durchaus noch mehr Informationen von Mathias erwartet. 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 »Ende?« 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 keinen eindeutigen Schluss hat, obwohl doch zu erwarten ist, dass ein Artefakt immer einen Anfang und ein Ende hat. Der Beitrag von Mathias wird durch die Reaktion des Lehrers als in sich abgeschlossen verstanden, dem nur die eindeutige Markierung des Endes fehlt. Was mit der Kommentierung seitens des Lehrers ausgeschlossen wird, ist, dass der Beitrag eine passende Fortsetzung des vom Lehrer intendierten Unterrichtsgesprächs darstellt. Aber der 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 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. Ihr Beitrag wird von ihm inhaltlich 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 sie mit den Worten »ist es vielleicht leistbar« ein. Die von ihm erwartete Leistung wurde von den Schülern bisher

nicht erbracht. Nun soll sie nicht durch eine Zusammenfassung, sondern im Herausarbeiten von »synonym gebrauchte(n) Begriffen« bestehen. Systematisch soll der Text daraufhin analysiert werden, welche Ersetzungsmöglichkeiten 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.⁸ Der folgende Kommentar des Lehrers zu 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 letzstens 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 Frage 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 haben, 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 ein Teil der Schüler die Mitschüler bewerten soll. »Wenn sie die gleiche Unzufriedenheit verspüren wie ich«, so könnte man das 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 das denkbare didaktische Programm beziehen, das dieser Unterrichtsinteraktion zugrunde liegen könnte. Als Lehrer, der seinen Schülern nur die 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. Stattdessen 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 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 nicht-trivialen 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.⁹ Es wird deutlich, dass das Vorgehen, mittels Textanalyse eine moralische Bewertung des Gegenstandes bei den Schülern 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 Haltung 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 nachvoll-

ziehbarer 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 jeglicher Erziehung. Es handelt sich um das Ausschließungsverhältnis von Kausalität und Freiheit (vgl. Luhmann 1996, S. 279). Oder anders formuliert: Der Zögling soll von selbst das Richtige tun.¹⁰ Macht der Erzieher seine Erziehungsabsicht explizit deutlich, so raubt er dem Zögling seine Selbstständigkeit. 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 es nicht mehr 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 kann dieses Paradox aufgelöst werden? 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 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 Informationsvermitt-

lung 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.

Jan Philipp Reemtsma hat diese beiden unterschiedlichen Typen von Lernen prägnant 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.« (Reemtsma 2001, S. 46).

V

Am Ende der analysierten Stunde kommt der Lehrer nochmals in der Form eines Resümeees auf seine Vermittlungsabsicht zu sprechen. Dieses Zitat ist aus Platzgründen nicht mehr im oben abgedruckten Transkript enthalten. Es steht ganz am Ende der Doppelstunde, deren Anfang hier analysiert wurde.

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 (...)

Eine solche Konstruktion von Ursache-Wirkungsverhältnissen seitens des Lehrers beinhaltet eine bestimmte Vorstellung über die Verfasstheit des Wissens bei seinen Schülern. Die Schüler werden, so seine Hoffnung von einem Text überrascht, der bei ihnen eine gesteigerte Aufmerksamkeit gleich einem »biologisch(en) Adrenalinstoß« erzeuge. Das »Material«, das in diesem Unterricht behandelt wird, sei sogar in Momenten geistiger und körperlicher Erschöpfung ein solch ungemein interessantes Material, dass man gar nicht anders könne, als sich ihm mit einer besonderen Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Damit aber ein Text überhaupt zum »Stellen der letzten Haarspitzen« führen kann, muss vorausgesetzt werden, dass der Leser durch seine Lektüre überrascht wird. Eine Überraschung durch einen Text gelingt aber nur dann, wenn die im Text mitgeteilten Informationen in eine entscheidende Differenz zu den Vorerwartungen treten, die der jeweilige Leser hat. Die erste Voraussetzung, damit es zu einer emphatischen Entrüstung über den Autor Hitler kommen kann, ist, dass die Äußerungen des Autors als Verletzung der eigenen moralischen Überzeugungen erlebt werden. Allein die Differenz zwischen eigenen moralischen Ansichten und einem menschenverachtenden Text

wird aber noch nicht ausreichen, um einen Text mit moralischer Entrüstung zur Kenntnis zu nehmen. Beim Lesen eines Dokumentes, das die menschenverachtenden Praktiken der römischen Sklavenhalter rechtfertigt, wird man schwerlich zu einer Verurteilung kommen, wie sie der Lehrer von seinen Schülern erwartet. Zu einem wirklichen Affekt gegenüber einem solchen Dokument wird man nur dann gelangen, wenn der Verfasser in irgendeiner Weise dem eigenen Kollektiv als zugehörig empfunden wird.

»Hellhörig« wird man gegenüber einem solchen Text erst dann, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die eigene Väter und Großvätergeneration dieser Ideologie möglicherweise verfallen war. Nur die Kombination von einer Überraschung durch die Informationen des Textes und dem Wissen mit anderen Menschen zusammenzuleben, die dieser Ideologie einst verfallen waren, kann wirklich zu einer emphatischen Ablehnung des Textes führen, wie sie sich der Lehrer zu erhoffen scheint.

Konnte man in den sechziger und siebziger Jahren, in den Anfängen der schulischen Behandlung des Themas, noch darauf bauen, dass ein solcher Text eine zumindest ungewöhnliche Information für die Schüler darstellte, so muss man heutigen Schülern unterstellen, dass ihnen der Status dieses Textes längst vertraut ist. Die Lektüre der Schrift »Mein Kampf« erhält vor dem Hintergrund der massenmedialen Behandlung der Thematik wohl eher den Charakter einer entbehrlichen Zusatzinformation. Was sich

gegenüber den sechziger und siebziger Jahren entscheidend verändert hat, ist das Vorwissen, mit dem die Schüler den Text rezipieren. Es scheint für heutige Schüler viel näher zu liegen, sich durch die abermalige Behandlung des Themas nicht sonderlich beeindruckt zu lassen, und den Unterricht als eine »Veranstaltung« zu beobachten, bei der es ausreicht, sich auf die üblichen Verfahren zu beschränken.

Vergegenwärtigt man sich die veränderten Vorzeichen der Wahrnehmung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in der Gesellschaft der Bundesrepublik, dann stellt sich die Frage, ob es im Unterricht einen veränderten Umgang der Behandlung von Dokumenten aus der Zeit des deutschen Faschismus geben kann? Trotz des allseits verfügbaren Wissens über die gängige gesellschaftliche Bewertung des Textes, scheint es aber genauso unumgänglich zu sein, dass es bei der Behandlung von »Mein Kampf« zu einer Bewertung kommen muss. Aus dem Widerspruch zwischen dem gesellschaftsweit verfügbaren Vorwissen über das Thema und der Notwendigkeit seiner moralischen Bewertung entsteht die groteske Situation, dass der Lehrer seinen Schülern ausgerechnet zum Vorwurf macht, dass sie sich an das normale Procedere des Unterrichts halten, gerade weil sie einen Quellentext sachlich zur Kenntnis nehmen und mit den Mitteln der Textanalyse bearbeiten. Die Schule muss auf der einen Seite realisieren, dass sie nicht der einzige Ort ist, der Wissen über diesen Teil der deutschen Vergangenheit vermittelt. Auf der anderen Seite wird ihr im Rahmen der Behandlung dieses Themas immer noch eine Erziehungsaufgabe zugeschrieben, der sie sich kaum entziehen kann.

- 1 Der vorliegende Fall wurde dem »Bericht zu einer Pilotstudie. Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation« entnommen (vgl. Hollstein, O./ Meseth, W./Müller-Mahnkopp, C./Prose, M./Radtke, F.-O. 2002). Untersucht wurde der Geschichtsunterricht der zwölften Klasse zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus an zwei Frankfurter Gymnasien während des Zeitraums von einem Schulhalbjahr. Der Unterricht wurde zunächst auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Der Anfang einer solchen Schulstunde wird im Folgenden analysiert werden.
- 2 Zur pädagogischen Rezeption des Vortrags (vgl. Meseth, W. 2000).
- 3 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 Bayrischen Staat, bei dem die Rechte für »Mein Kampf« liegen, untersagt.
- 4 Die Vorstellungen darüber, welche Ziele der Unterricht über den Nationalsozialismus verfolgen soll, sind in den Rahmenrichtlinien aller 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland relativ einheitlich darauf bezogen, die Beschäftigung mit dem deutschen Faschismus sowohl in den Zusammenhang einer Vermittlung demokratischer Grundwerte zu rücken als auch in den Kontext einer allgemeinen Menschenrechtserziehung zu stellen (vgl. Ehmann, 2000).
- 5 Es ist natürlich denkbar, dass ein Schüler auf der Erfahrung der Verführung besteht und den Autor Hitler verteidigt. Der Schulunterricht würde sich dann wahrscheinlich in eine Grundsatzdiskussion über Moral, in der sich universalistische und partikularistische Haltungen gegenüberstünden, verwandeln. Dann hätte man es mit einer anderen Kommunikationsform zu tun, die man vielleicht nicht mehr als pädagogische, sondern als politische Kommunikation bezeichnet.
- 6 Jan Philipp Reemtsma (1998) hat diesen Konsens daran festgemacht, dass es in der Bundesrepublik keine »pronationalsozialistische Geschichtsschreibung« (S. 208) gebe.
- 7 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.

- 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)
- 9 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. Eine solche Nötigung durch Kausalität würde der Freiwilligkeit, die bei der Übernahme einer moralischen Position notwendig mitgedacht werden muss, widersprechen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): *Erziehung nach Auschwitz*, in: ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main, S. 88–105.
- Albrecht, C./Behrmann, G./Bock, M./Homann, H./Tenbruck, F. H. (1999): *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, Frankfurt/New York.
- Ehmann, A. (2000): *Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich?*, in: Fechner, B., Köbler, G., Liebertz-Groß, T. (Hrsg.): *»Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim/München, S. 175–193.
- Hollstein, Oliver/Meseth, W./Müller-Mahnkopp, Ch./Proseke, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Bericht zu einer Pilotstudie. Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte 3*, Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1996): *Takt und Zensur im Erziehungssystem*, in: Luhmann, Niklas/Schorr Karl Eberhard (Hrsg.) *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt am Main, S. 279–294.
- Meseth, W. (2000): *Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz«. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung*, in: Fechner, B., Köbler, G., Liebertz-Groß, T. (Hrsg.): *»Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim/München, S.19–31.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*, in: Combe, Arno/Helsper Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main, S. 70–183.
- Reemtsma, J. P. (1998): *Über einen ästhetischen Einwand*, in: ders.: *Mord am Strand. Allianzen von Zivilisation und Barbarei*, Hamburg, S. 208–227.
- Reemtsma, Jan Philipp (2001): *Was heißt: aus der Geschichte lernen?*, in: ders.: *»Wie hätte ich mich verhalten?« und andere nicht nur deutsche Fragen*, München, S. 30–53.
- Reichel, P. (2001): *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute*, München.
- Tugendhat, Ernst (1993): *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt am Main