
„Nationalsozialismus/Swing Kids“

Ist das Unterricht? – Was ist hier Unterricht?

Andreas Gruschka

1 **Was verspricht und verlangt der Titel der Tagung? – Eine methodologische Vorbemerkung**

Mit Rückgriff auf Beispiele für unterschiedlich theoretisch und methodologisch begründete Unterrichtsanalysen soll geklärt werden, was Unterricht sei und zwar im Sinne seiner Konstitution als pädagogischer Form.

Mit der Beziehung auf die Begriffe Konstitution und Form wird ungleich mehr ausgesprochen als lediglich die Darstellung eines der möglichen Beobachterstandpunkte. Mit Konstitution wird auf das wesenhafte Ganze gezielt, auf das, was die „Sache im Innersten zusammenhält“, wie auf das, was sie allererst als distinkte Form von Praxis ermöglicht. Die je besondere Verfasstheit des Unterrichts wird als dessen grundgelegte wie grundlegende Verfassung begriffen. Damit sind noch ungeschieden der Bereich des Sollens, als das den Unterricht legitimierende Telos, wie der Bereich der das Telos „prozedierenden“ strukturalen Anlage, sein nicht akzidentelles Sein, angesprochen. Wo beides nicht zusammenfällt – und dies ist bei Unterricht wohl regelhaft anzunehmen –, muss mit der Frage der Konstitution geklärt werden, wie Sein und Sollen miteinander vermittelt werden, und zwar nicht einfach als konstruierte Realisation des Sollens im Sein oder als Aufweis der Abweichung des Seins vom Sollen, sondern als deren logifizierte Gleichzeitigkeit: Die Logik erklärt die Konstitution als Modus der Vermittlung von Sollen und Sein. Hatten das die Initiatoren der Tagung im Sinn?

Konstitutionslogik kann nicht in der nebeneinander stellenden Auflistung von all dem gefunden werden, was im Unterrichten anzutreffen ist, was auf dieses einwirkt und aus ihm folgt. Sie setzt dagegen so etwas wie einen archimedischen Punkt, von dem aus sich die Vielfalt der Erscheinungen und Konkretisierungen als abhängig, passend und kohärent ableiten, zumindest verstehen lässt. Solche Fokussierungen auf den einen springenden Punkt verfahren mit der Komplexität

der Phänomene zu selektiv, sie sind selten wirklich überzeugend. Möglicherweise muss man Archimedes verbessern und von einzelnen wenigen Punkten sprechen, die freilich dann zueinander in logischer Beziehung stehen müssen und zudem so etwas wie Konstellationen der mit ihnen gegebenen und aus ihnen hervorgehenden abgeleiteten Erscheinungen bilden. Wie auch immer, wer von Konstitution spricht, sollte sich klar machen, dass er damit ein anspruchsvolles Theorieprogramm bedient.

Aber auch wer es nicht erfüllt, hat doch ein schönes Instrument in der Hand, Modellierungen zu kritisieren, die sich nicht um dieses Ziel der Theorie bekümmern. So weiß man, dass etwa die Wirkungsmodelle der Psychometriker an die Konstitution der Sache genauso wenig heranreichen wie die Spezialisten, die nach Gusto dieses oder jenes für entscheidend behaupten, etwa den Körper, die Seele oder die Selbstwirksamkeit. Aber die Kritik an der fehlenden Kraft der wissenschaftlichen Zugriffe ist nur für den ein zureichendes Medium, der nicht selbst die Probe aufs Exempel machen will. Es sei denn er kann mit guten, ja zwingenden Gründen behaupten, dass das Ziel der Konstitutionstheorie unerreichbar ist. Was aber kann er dann noch vorlegen?

Der Begriff der Form lädt das Programm weiter auf. Mit ihm wird vorab verlangt, Unterricht von anderen Formen, dazu noch pädagogischen abzugrenzen, etwa das Spielen oder das Beraten. Das aber kann nicht nur in Abgrenzung von etwas anderem vollzogen werden, das womöglich genauso wenig konstitutionell bestimmt worden ist. Die Plausibilität des Andersseins kann zudem mit dem Ähnlichsein konterkariert werden, wird doch auch im Unterricht gespielt und beraten. Erst in der Rückbeziehung auf die besondere Strukturbildungsgesetzmäßigkeit dessen, was wir Unterricht nennen, wird die Form aufgeschlossen. Was wir dabei formal als Form bestimmen, ist unproblematisch. Hier kann pragmatisch gesprochen werden, dass wir es mit Unterricht zu tun haben, wo immer im schulischen Kontext unterrichtet wird. Dass es auch die Fahrschule und die Baumschule gibt, kann man erst einmal beiseitelegen. Dann müssen wir die Form schulischen Unterrichts in der Weise kennzeichnen, die erklärt, wie sie je neu Stunde für Stunde entsteht, indem der individuelle Fall vermittelt wird mit der für jede Stunde geltenden Struktur der Veranstaltung. Diese markiert in ihrer Uneinheitlichkeit Grenzen zu dem, was nicht mehr Unterricht ist, obwohl die Veranstaltung noch unter dieser Bezeichnung geführt wird. Dann wird dessen normale Strukturbildungsgesetzmäßigkeit außer Kraft und Geltung gesetzt. Solche Grenzen lassen sich recht gut markieren (vgl. Gruschka 2010). Wenn wir dabei mit dem starkem Wort eine Gesetzmäßigkeit der Form postulieren, dass es bei aller Varietät der Strukturbildung in dieser selbst so etwas wie eine Logik oder eben einige Logiken gibt, so soll dies nicht nur erlauben, abschließend zu sagen, dass es Unterricht war, sondern vielmehr zu erklären, warum er war, was er wurde. Hatten das die Initiatoren im Sinn, als sie die Latte so hoch hängten?

Bleibt das Pädagogische der Form. Das klingt intuitiv gut nachvollziehbar. Aber ergibt die Formulierung einen konstitutionslogischen Sinn? Die pädagogische Form postuliert, dass es über sie keinen Streit geben kann: Unterrichten ist eine pädagogische Form! Wer mag dem widersprechen? Aber dennoch stellt sich die Frage: Was macht die Form zu einer pädagogischen? Die Antwort darauf wird schnell strittig, weil sich so mancher Unterricht nicht als pädagogisch wohlgestaltet erweist, womit die Form nicht erfüllt ist. Möglicherweise ist die Form nicht zu sehr zu belasten durch die Auszeichnung als pädagogische. Besser wäre zu fragen, wie und ob es zu einer pädagogischen Konstitution der Form des Unterrichts kommt. Denn so wird klar, dass es noch ganz andere Konstitutionstheorien für die Form Unterricht geben kann, etwa die politische, die ökonomische, die juristische und in alter Zeit vor allem die theologische. Gefragt werden kann also, wie die fraglos als pädagogisch bewertete Form konstituiert wird, wie auch, wie die Form ihre pädagogische Konstitution erfährt. Hier scheiden sich die Geister. Und sie kommen erst wieder ins Gespräch, wenn sie sich darauf einigen, dass „Unterricht“ als Form nicht bloß die Anwendung einer Bezugsobjekttheorie oder Beobachterperspektive verlangt, sondern eine Form *sui generis* bedeutet, mit einer Eigenstruktur; und welche sollte das sein, wenn nicht eine pädagogische?

Das freilich lässt sich nicht mit theoretischen Postulaten klären, sondern allein in der Erschließung des empirischen Materials, auf das sich die Konstitutionsüberlegungen beziehen.

Mein Beitrag wird die an manchen anderen Stellen systematisch vorgetragene Begründung für eine Eigenstruktur des Pädagogischen (etwa Gruschka 2011, 2013) nicht erneut als solche vorstellen, sondern sie am Fall durchsichtig machen.

2 Was ist der Fall?

Eine Lehrerin einer achten Klasse im Fach GSK – entsprechend dem deutschen „Gesellschaftslehre Politik Geschichte“ – hat beschlossen, im Rahmen der Behandlung des Nationalsozialismus einen Spielfilm mit dem Titel „Swing Kids“ der Klasse zu zeigen.

Der Film wird anders behandelt, als es von seinem Darstellungskontext her nahe gelegt wäre. Er wird im Klassenraum nicht als solcher in Gänze projiziert, sondern gleichsam in Scheiben geschnitten, so dass er wie eine Fortsetzungs-Geschichte über mehrere Stunden hinweg zur Aufführung kommt. Das hat zur Konsequenz, dass, wie bei solchen Aufstückelungen mit der teils längeren zeitlichen Unterbre-

chung des Schauens üblich, vor dem nächsten Stück kurz referiert werden muss, was bisher geschehen ist.

Anders als dies bei einer Lektüre eines längeren Textes zu erwarten wäre, werden die Schüler nicht auf die Beantwortung von Fragen gerichtet, die bei der Erschließung eines Textes anfällig würden, sei es solchen, die vom Film selbst ausgehen, sei es solchen, die an den Film herangetragen werden. Der Film wird nicht als Geschichte mit einer Bedeutung behandelt, die sich bereits mit der mehr oder weniger aufmerksamen Verfolgung der gezeigten Story ergibt. Eine analytische Aufschlüsselung etwa im Sinne der Psychologie der Akteure oder der inneren Verfälschung der Diktatur ist freilich nicht vorgesehen. Auch kommt es nicht dazu, dass die Schüler den ästhetischen Gehalt des Filmes als Film zum Thema machen würden, bzw. sie aufgefordert wären, ihn im Sinne einer künstlerischen Ausdrucksgestalt zu beobachten und zu bewerten. Stattdessen werden die Schüler darum gebeten, in den Phasen zwischen dem Schauen Aufzeichnungen zu machen. Für diese gibt die Lehrerin eine gliedernde Hilfestellung, mit der unterteilt wird in die „Entwicklung (.) dieser nationalsozialistischen Strömungen“ (Z. 166) und „Entwicklung der Freundschaft“ (Z. 171).

Wie die Schülerbeispiele solcher Aufzeichnungen aber zeigen, setzen sich die über die Hilfe souverän hinweg, indem sie die Aufgabe uminterpretieren und mehr oder weniger knappe Inhaltsangaben zum Film notieren (vgl. die Hefteinträge von Arne, Bert, Falk und Ingo). Einmal, als es für die Lehrerin um eine besonders prägnante Stellen geht, kommt es zur Wiederholung einer Filmszene in der Stunde.

Sieht man von manchen Intermezzi ab, die mit dem Allotria heutiger Schule oder der Arbeitsorganisation zu tun haben und die nicht selten den lockeren Umgang miteinander zeigen, besteht der Kern der Stunde darin, den jeweiligen Filmausschnitt zu sehen. Unterrichtet im Sinne der Lehre von etwas oder der Arbeit an etwas wird eigentlich nicht.

Der Film erzählt die Geschichte einer Gruppe von fast erwachsenen Freunden, die in Hamburg kurz vor dem Ausbruch des 2. Weltkrieges sich als Swing Kids der damals in Deutschland verbotenen US-amerikanischen Swing-Musik verschrieben haben, Platten sammeln, musizieren, in Tanzlokalen exzessiv zu dieser Musik tanzen. Diese Gruppe ist im Film der Verfolgung durch verschiedene Gruppierungen des NS-Regimes ausgesetzt. Sie zerbricht an den Maßnahmen der Repression. Der eine Protagonist wird zum Märtyrer seiner Leidenschaft, der andere geht zu den Gruppen des Regimes über. Ein dritter Junge begeht Selbstmord. Im Hintergrund der Geschichte der Freunde werden die Verfolgung der Juden und die der politischen Opposition an Beispielen wie der Erschießung eines Menschen auf der Flucht oder des Verprügels eines jungen Juden geschildert.

Der Film ist als eine Hollywood-Produktion ein typisches Produkt der Kulturindustrie. In ihm wird dick mit manchen Knallchargen aufgetragen, massiv die Dramaturgie nach Maßgabe von Gut und Böse, Krise und Neubeginn, Identifikation und Ablehnung usw. schematisiert. Die historisch beglaubigte Geschichte, nach der jugendliche Anhänger der Swing-Musik während des NS in Hamburg verfolgt wurden, wird zum Anlass genommen, alterstypisches Peergroup-Verhalten zu thematisieren. Der Film adressiert sich damit vor allem an Jugendliche und junge Erwachsene, die sich mit ihrer Lebenswelt in der der Protagonisten des Films spiegeln sollen. Sie erleben sich in ihnen und zugleich eine Differenz, die durch den Faschismus als Sonderfall markiert ist. Die NS-Diktatur dient mehr zur Dramatisierung der Konflikte in der Gruppe, als dass sie im Film zum Gegenstand narrativer Erklärung würde. Den Zuschauern wird nur eine homöopathische Dosis Aufklärung zugemutet, damit sie beim geschilderten Jugendproblem bleiben.

In einer Art Parallelaktion geht es im Unterricht immer wieder um die Nachbereitung und die Vorbereitung des Unterrichts, in den das Zeigen des Filmes eingebettet ist. Die Schüler haben bereits über „Ismen“ (Z. 56) gearbeitet. Sie haben eine Art Steckbrief mit allgemeinen Begriffen und konkreten Stichworten zum Nationalsozialismus auf Folie präsentiert bekommen. Diese wurden und werden noch arbeitsteilig in Gruppen als Aspekte des Nationalsozialismus vorgestellt, wenn es mit dem Film schauen zu Ende gegangen sein wird (vgl. Z. 122ff.).

Die Stunde, deren Aufzeichnung uns vorliegt, liegt wohl etwa in der Mitte der Filmschau.

3 Unterrichten und Film-Schauen

Zunächst ist die allen Unterrichtsforschern gestellte Frage „Was ist Unterricht?“ an dieses Setting heranzutragen. Sie ist sokratisch erst einmal selbst am Fall zu problematisieren. Wenn wir nicht von der nichts erklärenden Allaussage ausgehen wollen, dass überall dort, wo Unterricht drauf steht, auch Unterricht stattfindet, müssen wir klären, inwiefern wir es hier überhaupt mit Unterricht zu tun haben. Das meint nicht die Messung des Geschehens an einem normativen Begriff von der Sache, sondern die nähere Bestimmung der Momente, die das Geschehen zu einem machen, das wir Unterricht nennen mögen, ja müssen.

Gezeigt wird der Film in der Schule während einer Unterrichtsstunde. Das prägt ihm die Verwertungslogik des Unterrichts bereits auf. Die Schüler sind nicht eingeladen, zum Besuch eines Kinos, etwa als Abschluss-Aktivität der Klasse mit der Lehrerin – so wie jene Theater-Besuche, an die der Autor sich aus seiner Schul-

zeit erinnert. Auch haben wir es nicht mit Jugendlichen zu tun, die aus eigenem Antrieb, „Swing Kids“ im Kino sehen wollen. Der Film findet im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur Geschichte und Politik seinen Platz. Die Lehrerin zeigt ihn als ein Material zur Unterrichtsreihe. Der Film steht nicht für sich, er dient im doppelten Sinne als Mittel zum unterrichtlichen Zweck, als didaktische Repräsentation eines Inhalts des Curriculums wie auch methodisch als Arbeitsmaterial. Damit ist mit ihm nicht so zu verfahren, wie es heute in Schulen üblich geworden ist, wenn nach dem Programm und den Noten die Zeit bis zu den Ferien mit Filmeschauen totgeschlagen wird.

„Swing Kids“ muss in den Augen der Lehrerin als besonders geeignet erschienen sein, den Schülern der Klasse einen prägnanten Eindruck vom Leben der Jugendlichen in der Zeit des NS-Faschismus zu liefern. Mit dem Mittel der Filmerzählung sollen sie sowohl für die Probleme dieser Jugendlichen-Generation als auch gleichzeitig für die besonderen Zeitumstände aufgeschlossen werden. Damit befolgt die Lehrerin die didaktische Doktrin des heutigen Geschichtsunterrichts, Geschichte durch aktualisierbare Narration den Schülern nahe zu bringen. Gezeigt wird nicht „Stauffenberg“, „Geschwister Scholl“ oder gegenläufig dazu „Hilterjunge Flex“, auch nicht „Die Brücke“ oder „Shoah“ oder „So weit die Füße tragen“. Damit wird weder der Widerstand später Helden oder mutiger Studenten gezeigt, nicht die Propaganda der Nazis oder das Drama des letzten Kanonenfutters oder dokumentarisch die Judenverfolgung oder das Schicksal der Soldaten-Großväter.

„Swing Kids“ thematisiert und verbindet zwanglos Widerstand und Anpassung, er zeigt die Agenten der Diktatur: vom brutalen Blockwart über den Mitläufer zum gerissenen Gestapo-Mann, sowie den kommenden Krieg, die Brutalität des Regimes, seine Opfer. Aber in der Mitte des Films steht exponiertes Peer-group-Verhalten und der zerbrechliche Verhaltenskodex von Freundschaften. Die Lehrerin könnte nun (1) davon ausgehen, dass die Geschichte, wie sie filmisch entwickelt wird, ein Selbstläufer ist. Als möglicherweise großes Kunstwerk oder als suggestives Produkt der Filmindustrie löse es beim Zuschauer die gewünschten Reaktionen aus. Deswegen könne sie dem Material vertrauen und sich als Unterrichtende ganz zurücknehmen.

Sie könnte sodann (2) davon ausgehen, dass die durch das ästhetische Erleben ausgelöste emotionale Verarbeitung des Geschehens im besten Fall Gegenstand eines zwanglosen Austausches werden sollte, der vom problematisierungsfreien Respekt gegenüber den ausgelösten Empfindungen ausgeht.

Und schließlich könnte sie (3) hypothetisch für sich das in Anspruch nehmen, was sie auch den Schülern als Haltung gegenüber dem Gesehenen anempfehlen möchte, sich nämlich nach dem Erleben der erschließenden ästhetischen Erfahrung zu öffnen. Dann wäre der Film nicht mehr Mittel zu einem anderen Zweck.

Er würde zum einem Gegenstand sui generis erhoben und wäre als Spielfilm auf seinen Werkcharakter hin gemeinsam zu untersuchen.

Während nun im ersten Fall Unterrichten in ästhetische Verführung münden und sich als Erleben erfüllen würde und somit die Überwältigung die für Unterricht vorauszusetzende kognitive Distanzierung ersetzen würde, und während im zweiten Fall Unterricht ausfallen würde, obwohl im Unterricht der Film gezeigt wird, weil dem Unterricht der zielbezogene Gegenstand einer Vermittlung mit der rein subjektiven Resonanz des Erlebens abhandengekommen wäre, würde schließlich im dritten Fall Unterricht aufgehoben durch die letztlich nur noch von der Lehrerin angestiftete, ggf. methodisch inspirierte Analyse des Materials. Dann würde nichts mehr gelehrt, sondern allein gemeinsam etwas mit offenem Ende untersucht. Mit allen drei Varianten würden die Grenzen des Unterrichts berührt, ggf. sogar überschritten.

Keine der drei Varianten wird für diesen Unterricht bestimmend. Stattdessen wird das Zeigen des Filmes durch Schularbeit gerahmt und angeleitet.

4 Unterrichten mit dem Film

Die Lehrerin spekuliert also mit der Wahl des Filmes auf die Suggestivität des Materials, vermag sich aber diesem nicht selbst zu überlassen. Hinzutreten muss eine von ihr angeleitete Bearbeitung. Sie muss mit den subjektiven Reaktionen auf das ästhetisch Wahrgenommene rechnen und ihnen im Verlaufe der Reihe auch Raum einräumen, aber mit solchen Methoden kann sie nicht auf das Unterrichten von Inhalten verzichten. Im Film steckt etwas, was seine Auslegung verlangt, das Zeigen des Filmes im didaktischen Setting dient der Herstellung bestimmter kognitiver Einsichten, auf diese hin ist zu unterrichten. Sie werden zu Resultaten, die durch Schularbeit herzustellen sind. Auch deswegen richtet die Lehrerin während der Stunde die Schüler gezielt auf Beobachtungstatsachen aus.

Auch wenn das Transkript über weite Strecken schulisch unterrichtliche Folklore beinhaltet, angefangen beim Geburtstagsständchen und endend bei der wild kommentierten Aufforderung „diesen ganzen Mist“ aufzuräumen (Z. 1221), und obwohl der größte Teil der Stunde nicht der Arbeit am Material dient, sondern dem Aufnehmen als Film-Sehen, ist doch nie zweifelhaft, dass von den Schülern mehr verlangt wird als von einem Kinobesucher. Der Film dient dem Unterricht und das Prozedere des Film-Schauens kann als Unterricht bezeichnet werden. Den Unterricht bestimmt demnach die pädagogische Absicht, mit der der Film eingesetzt wird. Diese bezieht sich notwendig auf den Inhalt des Filmes wie auf

die eingerichtete Weise des aufnehmendem Schauens und des Vergewisserns des Geschauten wie dessen Einordnung. Die Schüler sollen mit dem Film nicht einfach unterhalten werden, sondern an und mit ihm etwas lernen. Dieses Etwas ist mit der Pädagogik der Stunde näher zu bestimmen, es hängt an der Intention, die die Lehrerin verfolgt. Aber bereits ohne seine Bestimmung ist diese allgemeine Subsumtion unter den Begriff des Unterrichts nicht trivial. Denn sie markiert die Grenze zwischen Unterricht und reiner Verführung, Unterhaltung oder Forschung (s.o.). Es gibt sowohl in der Wahl der konkreten Mittel wie auch in der angenommenen Zwecksetzung des filmischen Inhalts eine jene anderen Formen negierende Formbestimmung des Unterrichts als Unterricht. Egal, wie zielbewusst das Ganze durch die Lehrerin verfolgt wird, und unabhängig davon, als wie geeignet der Film für den anvisierten Zweck bewertet werden kann und als wie erfolgreich und produktiv das gewählte Verfahren der Bearbeitung sich herausstellen mag, sowohl zur Seite der Lehrerin als Unterrichtende wie zur Seite der Schüler als unterrichtet werdende wird das Film-Schauen zum Unterricht. Das gilt auch, wenn manche Schüler in der Nachbetrachtung kritisieren, dass sie Film-Schauen immer besser fänden als Unterricht (vgl. Interview mit Arne (Z. 174f.), mit Bert (Z. 92ff., 479f.), mit Claus (Z. 8ff.) und mit Ingo (Z. 10ff.)). Noch diese Schüler zeigen im Material der Stunde wie in den Interviews das Kooperationsverhalten von Unterrichteten. Zwar mögen diese Schüler nichts gelernt, sondern nur filmisches Schauen mit Notizen begleitet haben, dennoch erkennen sie an, dass sie unterrichtet wurden und haben sich entsprechend unterrichten lassen.

5 Die Pädagogik der Stunde

Wenn wir jenes Etwas näher bestimmen wollen, sind wir aufgefordert, die innere Logik dieses Unterrichts als Grundlage einer seiner Erfüllungsmöglichkeiten zu betrachten.

Beginnen wir die genauere Analyse nicht beim Wiedereinstieg in den Film, sondern dort, wo wohl nicht zufällig seine Rahmung noch einmal verdeutlicht wird, wo die Lehrerin also den Film in das Programm ihres Unterrichts einordnet.

Lw: Ihr habt die Folie ja abgeschrieben. Ihr habt eigentlich gesehen, dass das relativ schwer ist. (...) Ähm das war mir schon bewusst. Wir haben vorher über die Ismen geredet. Jetzt hätte ich gern, dass alle zuhör'n, bitte. (...) Äh wir haben vorher über die Ismen geredet, äh, die haben wir ja ein bisschen beleuchtet, und die Folie ist eigentlich mehr oder weniger jetzt so eine Art > {lauter werdend:} Inhaltsangabe. < (Z. 55ff.)

Nach der Behandlung eines erzieherischen Nebenschauplatzes konkludiert die Lehrerin mit „an der wir uns jetzt *wissentlich* emporarbeiten“ (Z. 75).

Wohl nicht – es sei denn, sie meint es erzieherisch – schwer fällt den Schülern das Abschreiben der Folieninhalte. Schwer fällt es aber, sich ein Bild von dem Programm zu machen, das die nähere Behandlung dieses Ismus ankündigt und entfaltet (ggf. kam vorher und kommt noch Kommunismus, Islamismus usw.). Schwer wird es für die Lehrerin wie anschließend für die Schüler und zwar relativ zu anderen Themen, die man leichter zu fassen bekommt. Leichter meint wohl, die größere Distanz bei anderen politisch-historischen Themen einzunehmen, und auch die Möglichkeit, konzentrierter auf Aspekte einzugehen und sie als exemplarisch zureichend zu verstehen. Beim Thema NS kann man nicht so einfach fokussieren wie bei der Entdeckung Amerikas durch Kolumbus. Es geht um die umfassende europäische Katastrophe, die von Deutschland ausging und die keineswegs vergangene Vergangenheit bedeutet. Dem muss man sich deswegen intensiver widmen. Der erste Schritt ist die Folie¹, die auf einer linken Spalte Allgemeinbegriffe von „Ursachen, Ideologie ... System, Innenpolitik“ bis zur „Außenpolitik“ möglichst umfassend, aber nicht schon spezifisch kategorisiert. Diesen Begriffen korrespondieren auf der rechten Seite Stichworte, die den NS betreffen. Mit der linken Spalte wird nicht chronologisch vorgegangen, weswegen dann auch die Etappen der NS-Herrschaft nicht bestimmend werden. Merkwürdig, dass auf diese Weise der Vernichtungskrieg genauso kein Stichwort wird wie der Holocaust. Die Stichworte dienen als Angebote oder als Pflichtaufgaben für die kommenden Schülerreferate (vgl. Z. 122ff.). Damit wird „schwer“ noch einmal anders ausgedeutet, nämlich als Aufgabe an die Schüler, in der knappen Zeit zu allem, was den NS betrifft, sich sachkundig zu machen und mit Referaten die Klasse über alles ins Bild zu setzen.

Das Präsentieren von Ergebnisse in Referaten wird so zum didaktischen Mittel der Wahl, die Schüler nicht nur zu aktivieren, sondern das ganze Programm abzuarbeiten. Wir erkennen eine Analogie zur Thematisierung des Mittelalters in „Präsentieren als neue Unterrichtsform“ (Gruschka 2008). Die didaktische Verantwortung für die umfassende Information geht weitgehend auf die Schüler über.

Aus der Not wird so nicht unbedingt eine Tugend gemacht. Die mit der Didaktik einhergehende Findung einer sinnvollen Repräsentation für das Ganze des zu behandelnden Themas wird in „eine Art Inhaltsangabe“ (Z. 59f.), besser ein Inhaltsverzeichnis aufgelöst. Dieses steht dann für den Inhalt, der nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit über eine knappe Illustration der Inhalte des Verzeichnisses nicht hinausgehen wird. Die Verbindung von formalen Kriterien mit ausgewählten Stichworten zu materialen Inhalten verspricht eine

1 Diese findet sich im Anhang des Unterrichtstranskripts.

enzyklopädische wie auch eine systematische Darstellung des NS. Damit wird den Schülern ein Modell der Sachinformation geliefert, das schnell in eine unrelationierte, oberflächliche Stoffhuberei ausarten kann. Man kann vermuten, dass diese Weise zu systematisieren auch als Distanzierung verstanden werden soll gegenüber einer wohlfeilen moralisierenden Thematisierung des Verbrecherischen des NS. Damit wird aber ein analytischer Zugang nur fingiert, denn dessen didaktische Formung unterläuft mit Sicherheit eine wirklich analytische Behandlung und sei es nur der „Ursachen“ oder der „Ideologie“, geschweige denn der wenig erregungsreichen Themen wie „Familien- oder Außenpolitik“.

Der erzieherisch motivierte Einschub mit der Bitte um Aufmerksamkeit ist schon von daher als Vorgriff auf die schwere Zeit verständlich, die den Schülern mit den weiteren Referaten noch bevorsteht. Die Schüler zeigen sich während der Stunde vor allen daran interessiert, diesbezüglich organisatorische Fragen zu klären, also etwa die Daten ihrer Präsentation zu bestimmen. Die Lehrerin kündigt Arbeitsblätter als Hilfestellung an, inhaltlich wird auf die Liste nicht eingegangen. Die Gründlichkeit, die der Systematik entspringen kann, wird zudem dementiert mit der Beruhigung, dass man die Ismen sowieso nur ein „bisschen beleuchte[n]“ (Z. 58) kann und dass nicht alles so streng aufgenommen werden muss, als ginge es bald um ein Handbuch. Es wird bei einer Inhaltsangabe bleiben, mehr ist wohl nicht zu leisten.

Die Kooperation der Schüler in der Sache ist fragil. Sie kann nur gesichert werden, indem die Lehrerin ihr Bewusstsein markiert, dass sie letztlich von den Schülern Unmögliches verlangt. Wenn man dennoch so vorgehen will, so kann das nur bedeuten, dass bei der Arbeit pragmatische Kriterien gelten werden. Indem aber schon mit der Ankündigung nur die oberflächliche Erledigung der Themen zu erwarten ist, kann mit ihr auch nur noch die formale Befolgung von etwas, nicht aber mehr die materiale Aufklärung über den jeweiligen Inhalt vollzogen werden. Die Umsetzung der Arbeitsvorgaben wird allein formal methodisch zu bewerten sein. Dieser Dienst nach Vorschrift entfremdet aber die Schüler zusätzlich von der Sache, die sie vorstellen sollen. Der Kompromiss, den die Lehrerin eingeht, erweist sich als Aushöhlung der Vermittlungstatsache. Erzieherisch folgt daraus die Konzentration auf die formale Aufgabenerfüllung. Die Schüler lernen etwas nach schwachen Kriterien zu erledigen, zu dem und zu denen sie keine eigene Haltung übernehmen müssen.

Das ist den Schülern wie der Lehrerin „schon bewusst“ (Z. 56). Insofern ist die Schlussbemerkung, man werde sich an dem Katalog jetzt „*wissentlich* emporarbeiten“ (Z. 75), wohl ironisch zu verstehen. Die Liste wird von oben nach unten abgearbeitet: Je mehr wir das tun und hinter uns bringen, desto mehr arbeiten wir im Wissen darum, dass wir unzureichend bleiben, uns eben nicht empor zu um-

Was ist Unterricht?

Zur Konstitution einer pädagogischen Form

Geier, Th.; Pollmanns, M. (Hrsg.)

2016, VI, 245 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07177-6