

**Schule und Gemeinschaft in der ‚postnationalen Konstellation‘.
Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von
‚Gemeinschaft‘ im Unterricht der Sekundarstufe**

Inauguraldissertation
zu Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von

Juliane Birkel (geb. Hogrefe)
aus: Hanau

Einreichungsjahr: 2012

Erscheinungsjahr: 2015

1. Gutachter: Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke

2. Gutachter: Prof. Dr. Micha Brumlik

Tag der mündlichen Prüfung: 13.11.2012

Siegelziffer D. 30

Inhalt

Danksagung.....	5
Einleitung	6
Kapitel 1: Erziehung und Gemeinschaft	16
1.1 Begriffliche Annäherung: Gemeinschaft als Gegenstand des soziologischen Diskurses	16
1.2 Gemeinschaft als Gegenstand pädagogischen Denkens in der Moderne	25
<i>1.2.1 Erweiterte Perspektive: Erziehung und Gemeinschaft</i>	25
1.2.1.1 Verfolgungen des Gemeinschaftsgedankens in pädagogisch-programmatischen Ansätzen durch die Zeit	25
1.2.1.2 Systematisierung der Ergebnisse der Semantikstudie: Funktion und Bedeutung der Gemeinschaftsfigur im Erziehungsdiskurs	74
<i>1.2.2 Fokussierung: Politisch-moralische Erziehung zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ und Gemeinschaft</i>	82
1.2.2.1 Geschichtsunterricht und Gemeinschaftserziehung historisch betrachtet: Erinnerung als Mittel nationaler Vergemeinschaftung	82
1.2.2.2 Geschichtsunterricht und Gemeinschaftserziehung unter demokratischen, pluralen und interkulturellen Bedingungen	85
1.2.2.3 Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ und Gemeinschaft	98
1.3 Empirische Fragen	117
Kapitel 2: Das Forschungsdesign	120
2.1 Theoretischer Rahmen: Erziehung als pädagogische Kommunikation	120
2.2 Angaben zu Methode und Untersuchungsprogramm	123
Kapitel 3: Empirische Befunde	130
3.1 Gemeinschaft als Medium pädagogischer Kommunikation am Lernort Schule – Darstellung der Befunde zur Sozialdimension	130
3.1.1 <i>Typ I: Die Arbeitsgruppe</i>	131
3.1.2 <i>Typ II: Das gemeinschaftliche Beziehungsverhältnis</i>	154
3.2 Gemeinschaft als Gegenstand pädagogischer Kommunikation zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ – Darstellung der Befunde zur Sachdimension	166
3.2.1 <i>Typ I: Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft als bekennende Willensgemeinschaft</i>	166
3.2.2 <i>Typ II: Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft als vordefinierte Schicksalsgemeinschaft</i>	196

3.2.3	<i>Zum Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund</i>	209
Kapitel 4: Theoretische Einordnung der Befunde und Ausblick		227
4.1	Theoretische Einordnung der empirischen Befunde	227
4.1.1	<i>Einordnung der Befunde zur Sozialdimension</i>	227
4.1.2	<i>Einordnung der Befunde zur Sachdimension</i>	232
4.2	Ausblick: Gemeinschaft – ein „Anathema“ der Pädagogik?	236
Endnoten		239
Literatur		274
Anhang		288

Danksagung

Diese Arbeit hätte ohne die unterstützende und geduldige Begleitung durch Kolleginnen und Kollegen, durch Freundinnen und Freunde sowie durch meine Eltern und Schwestern nicht zustande kommen können. Mein Dank gilt zunächst Frank-Olaf Radtke, dessen Überlegungen mich in vielfältiger Weise zur Auseinandersetzung mit dem Thema Erziehung und Gemeinschaft inspiriert haben und der die Arbeit in ihrem Werden kritisch und dabei stets wohlwollend begleitet hat. Weiterhin danke ich Merle Hummrich sowie den Mitgliedern des Frankfurter Empirieworkshops Verena Haug, Nils Köbel, Meron Mendel und Wyke Stommel, ohne deren methodenkundiges kreatives und diskussionsfreudiges Mitwirken die Interpretationen zu den Unterrichtsgesprächsausschnitten nicht hätten entstehen können. Zu Dank verpflichtet bin ich außerdem den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Frankfurter Mittwochskolloquiums, insbesondere Oliver Hollstein, Tomoko Kojima, Michael Knoll, Wolfgang Meseth und Patricia Stošić, deren Anregungen im Schreibprozess mal eingeschlagene Wege bestätigen konnten, mal neue Wege eröffnet haben. Mein besonderer Dank gilt schließlich meinem Mann Christoph, dessen zuversichtliche Haltung, zugewandtes Einfühlungsvermögen sowie inhaltliche Anteilnahme und Neugier einen wesentlichen Beitrag zum Abschluss dieser Arbeit geleistet haben.

Einleitung: Die Pädagogik und die ‚sociale Frage‘

In seiner Pädagogik-Vorlesung im Winter 1820 erörtert der Theologe und Erziehungstheoretiker Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher unter anderem die Frage nach der Zielausrichtung von Erziehung. Er kommt zu dem Schluss, dass der „*Endpunkt der Erziehung*“ (Schleiermacher 1820: 75) zwei Richtungen aufweisen müsse. Ausgehend von der Annahme, „*dass in jedem Einzelnen ein eigentümliches menschliches Dasein angelegt ist*“ müsse Erziehung zum einen darauf zielen, „*jeden tüchtig [zu; J.B.] machen, in das gemeinsame Leben einzugreifen, sodass er sich als den Gesellschaftsformen wirklich angehörig zeigt*“ (ebd.: 83). Zum anderen solle Erziehung „*dahin ausgehen, da jedem Menschen mit vielen anderen ein gemeinsamer Typus schon angeboren ist, eine ausschließende persönliche Eigentümlichkeit in jedem Einzelnen zu entwickeln*“ (ebd.: 83). Pädagogischem Handeln wird bei Schleiermacher demzufolge über die Aufgabe hinaus, „*die persönliche Eigentümlichkeit des Einzelnen herauszulocken*“ (ebd.: 110), zugleich die Erwartung zugeschrieben, „*den Einzelnen für die Gemeinschaften tüchtig zu machen, wohin ihn die Erziehung abzuliefern hat.*“ (ebd.). Mit letzteren sind im engeren Sinne vier Lebensbereiche angesprochen, zur Teilhabe an denen das Individuum in produktiver Hinsicht befähigt werden soll (vgl. ebd.: 76 ff.):

Zum einen gelte es das Individuum auf seine Rolle als Staatsbürger und das Zusammenleben in der politischen Gemeinschaft vorzubereiten, die bei Schleiermacher idealtypisch als „*bürgerliche[n] Gesellschaft*“ (Schleiermacher 1820: 76) entworfen wird. Zum anderen solle Erziehung den Einzelnen auf seine Rolle und Aufgaben als Mitglied der „*Kirche*“ bzw. der ihm als normativer Bezugsrahmen geltenden „*Religionsgemeinschaft*“ vorbereiten (ebd.). Weiterhin wird Erziehung bei Schleiermacher eine auf die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und sprachliche Bildung ausgerichtete Funktion zugeschrieben, die den Zögling zur Teilhabe am „*kulturellen Gedächtnis*“ (Assmann 2007: 51 ff.) befähigen soll. Schließlich weist Schleiermacher Erziehung noch eine weitere, allgemein als sozialerzieherisch einzuordnende Aufgabe zu, die auf die Qualifizierung des Zöglings zur Teilnahme am „*gesellige[n] Leben*“ (Schleiermacher 1820: 77) abhebt.

In seiner dialektischen Erörterung der Zielsetzungen pädagogischen Handelns rückt Schleiermacher nicht nur die doppelte Ausrichtung von Erziehung – an den Bedürfnissen des pädagogischen Adressaten einerseits und den Interessen der Gesellschaft andererseits – erstmals systematisch in den Fokus pädagogischer Selbstbeobachtung (vgl. Fuchs 1998: 130). Er legt zugleich auch ein zentrales Bezugsproblem moderner Erziehung offen: die Vergemeinschaftung bzw. Vergesellschaftung des im Zuge der Ideen der Aufklärung zunächst ideell, dann zunehmend faktisch-materiell freigesetzten Individuums in der Moderne.¹

Das Motiv, die Angehörigen der nachwachsenden Generationen in vorhandene oder angestrebte soziokulturelle Lebensformen und Ordnungssysteme zu integrieren, ist keine Erfindung der Moderne, sondern stellt einen überlieferten Antrieb pädagogischer Einwirkungsbemühungen dar, der erzieherisches Handeln seit seinen Anfängen begleitet hat. So lässt sich der Gedanke, Erziehung auf die Bedarfe der Gesellschaft hin auszurichten, bis in die frühen Artikulationsformen pädagogischen Denkens im politisch-philosophischen Diskurs der griechischen Antike hinein zurückverfolgen (vgl. Lenzen 1993: 1106). Er findet sich dort in Schriften wie Platon’s „*Politeia*“ (um 370 v. Chr.), die sich mit politischen Fragestellungen befassen und dabei Erziehung ganz in den Dienst der Gesellschaft bzw. politischen Gemeinschaft stellen (vgl. ebd.).² Von dem Gedanken ausgehend, dass Politik auf

Erziehung angewiesen sei, um das Verhältnis von Polismitglied und politischer Gemeinschaft zum Zwecke des harmonischen Bestehens des Ganzen zu regulieren, wird Erziehung in Platon's utopischem Staatsentwurf die Aufgabe zugeschrieben, den Einzelnen für die Aufgaben und Pflichten auszubilden und vorzubereiten, die ihm im Interesse des Kollektivs zuzuweisen sind (vgl. Böhm 2007: 22 f.).

Und doch unterscheidet sich die Vergesellschaftungsfunktion, die Erziehung in diesen Schriften zugeschrieben wird, deutlich von den Anforderungen und Herausforderungen, vor die sich selbige mit Herausbildung der „*Integrationsproblematik des modernen Individuums*“ (Reyer 2002: 6) gestellt sieht. Denn erst unter dem Eindruck der doppelten Dynamik der Ausbildung eines liberalen Begriffs des Individuums einerseits und der faktischen Freisetzung des Menschen aus den traditionellen Bindungen des ständisch-korporativen Gesellschaftsgefüges andererseits kristallisiert sich „*das prekäre Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft/Gesellschaft*“ (Reyer 2002: 28) als ein spezifisches Bezugsproblem modernen pädagogischen Handelns heraus (vgl. auch Lenzen 1993).

Zwar verfügt die Idee des Individuums über gedankliche Vorläufer, die weit vor das 18. Jahrhundert zurückreichen und ihren Ursprung in der theologischen und philosophischen Reflexion nehmen. Jedoch stellen erst im Verlauf dieses Jahrhunderts zu verzeichnende revolutionäre materielle und geistige Entwicklungen die traditionelle Lebensordnung auf ausreichend breiter Basis in Frage, um ihrer Entfaltung Stück für Stück Raum zu geben (vgl. Reyher 2002: 13).³

In der griechischen Antike etwa bildeten sich erste Konturen der Vorstellung einer Individualität menschlicher Existenz heraus, die sich auch in zeitgenössischen Auseinandersetzungen zum Thema Erziehung niederschlugen. So lässt sich in der sokratischen Erziehungslehre eine erste Hinorientierung auf das Subjekt erkennen, die hier in dem Gedanken Form annimmt, Erziehung auf das Motiv der Selbstbestimmung und Selbstleitung des Menschen hin auszurichten (vgl. Böhm 2007: 219 f.). In gesprächsförmigen Auseinandersetzungen im dreieckig angelegten Erfahrungs- und Aneignungsraum von „*Aporie*“(-Erfahrung), „*Dialektik*“ und „*Mäeutik*“ sollte der Edukand in seiner Reflexionsfähigkeit geübt werden, um ihn so langfristig zu einer selbstgeleiteten Lebensführung zu befähigen, die auf eigenständigem Denken und Handeln gründet (ebd.: 20).

Bei Aristoteles findet sich schließlich die Vorstellung eines im Menschen selbst angelegten Entwicklungsziels und Seinsmotivs grundgelegt (vgl. Böhm 2007: 25 ff.). Das Konzept der „*Entelechie*“, das er entwickelte, trägt den Samen für die Idee einer selbstbestimmten und selbsttätigen Entwicklung des Menschen in sich, wie sie später vom neuhumanistischen Bildungsgedanken über reformpädagogische Erziehungskonzepte bis in die aktuelle Bildung- bzw. Erziehungsdiskussion hinein zur Orientierungs- und Ausgangsprämisse pädagogischen Denkens und Handelns werden sollte.⁴ Im Zentrum dieses Konzepts steht die Annahme, dass jedem Sein von Natur aus ein eigentümliches, den Sinn und Zweck seiner Existenz definierendes Entwicklungsziel eingeschrieben sei, das die Richtung für sein Werden vorgebe und zur Vervollkommnung von dessen Dasein vorgeben müsse (vgl. Böhm 2007: 28).⁵

Ungeachtet dieser Denkanalänge war die Idee individueller Freiheitsrechte, geurteilt nach dem heutigen Verständnis des Begriffes, zur Zeit der griechischen Antike weder gedanklich vollständig etabliert noch politisch und sozial verwirklicht. Dies wird bereits an dem Umstand offenbar, dass Sklaverei im alten Griechenland nicht nur anerkannt war, sondern einen ökonomischen Grundpfeiler der griechisch antiken Gesellschaftsordnung bildete, wie

er auch Platon's, von totalitären Erziehungsvorstellungen überformten politischen Utopie als selbstverständliche Ausgangsprämisse zu Grunde lag (vgl. Tenorth 2010: 46).⁶

Im theologischen Diskurs europäisch-christlicher Prägung lassen sich ebenfalls Vorgriffe auf den modernen Individualitätsgedanken nachzeichnen, deren Wurzeln vorwiegend in den Einflüssen protestantischer Denkströmungen zu verorten sind. Sie spiegeln sich auch in den Erörterungen zum Thema Erziehung wieder, die im Rahmen dieses Diskurses ange stellt worden sind. Vermittelt über das religiöse Motiv „den *einzelnen auf den Weg seines Heils zu bringen*“ (Lenzen 1993: 1106; Hervorhebung im Original kursiv; J.B.) bildet sich darin eine Fokussierung der pädagogischen Absicht auf das Individuum und seine Selbsttätigkeit heraus (vgl. ebd.).⁷

Die Form, in der selbiges im christlichen Menschenbild konzeptualisiert wird, unterscheidet sich jedoch merklich von modernen Vorstellungen des Individuums, die dieses als ein sich in Freiheit selbst entwerfendes Subjekt konstruieren. Nicht letzteres bildete dann auch den Fluchtpunkt christlich-theologisch gerahmter Erziehungs- und Bildungsbemühungen. Dieser lag vielmehr primär in der Zielsetzung, „*Gottes Bild im Menschen*“ (Melanchthon 1553: 81) wiederherzustellen.⁸ Indem die ihm vom Schöpfer eingepflanzten, Gott ebenbildlichen Eigenschaften und Vermögen zu ihrer gottgewollten Entfaltung gebracht werden sollten, sollte es dem Menschen ermöglicht werden, wieder zu harmonischer Einheit mit seinem Schöpfer gelangen.⁹

Die Beschränkungen, denen der vormoderne christliche Individualitätsgedanke unterliegt, treten schließlich nicht zuletzt in dem Umstand zu Tage, dass die insbesondere in protestantischen und pietistischen Erziehungsvorstellungen zu verzeichnende Ausrichtung von Erziehung und Bildung auf das individuelle Seelenheil und eine hierfür zu fördernde Selbsttätigkeit und Selbstgeleitetheit des Individuums darin noch in keinem Widerspruch gesehen wurden zu den sozialen Integrationserwartungen, die seitens der ständisch-feudalen Gesellschaft gegenüber Erziehung geltend gemacht wurden (vgl. Lenzen 1993).¹⁰ Berücksichtigt man die Grenzen, welche die beschriebenen vormodernen Annäherungen an das Individualitätskonzept im Kontext ihres historischen Entstehungsumfeldes aufweisen, dann bildet sich die Frage nach der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft erst in der Moderne zu einer relevanten Problemstellung pädagogischer Reflexion heraus. Es sind der Eindruck der Verlusterfahrung Orientierung stiftender religiöser und traditionaler sozialer Ordnungsvorstellungen und die in diesem Zuge Raum gewinnende Vorstellung einer – sowohl in Hinblick auf den einzelnen Menschen als auch in Hinblick auf die Gesellschaft in Rechnung zu stellenden – ‚offenen‘ Zukunft, die sie in den Status eines zentralen Bezugsmotivs pädagogischen Denkens heben.

Dies sind zugleich die Bedingungen, unter denen sich pädagogisches Denken erstmals in Gestalt eines eigenständigen Diskussions- und Reflexionsbereiches ausdifferenzierte (vgl. Helsper 1995). Im Zuge der kulturellen, sozialen und ökonomischen Transformationsprozesse, die über die Ideen der Aufklärung angestoßen worden waren, verloren zwei Institutionen, welche die soziale Organisation des Zusammenlebens in der vormodernen Gesellschaft maßgeblich geprägt hatten, ihre Erziehung und Sozialisation bis dahin normierende Bedeutung: die Kirche (wie die von ihren Funktionsträgern ausgelegte und verwaltete christliche Glaubenslehre) und die ständisch-feudale gesellschaftliche Ordnung (vgl. Lenzen 1993: 1106). In der Weise, in welcher der Autoritätsglaube an von kirchlicher Seite aus geltend gemachte Verhaltens- und Einstellungserwartungen und die Vorstellung von der Legitimität und Unüberwindbarkeit der tradierten gesellschaftlichen Ordnung zunehmend schwanden, büßte Erziehung zwei ihr bis dahin Form und Richtung gebende normative

Bezugsgrößen ein. Ihr Wegbrechen aber erzeugte in der Erziehungspraxis und -reflexion ein „normative[s] Vakuum“ (Lenzen 1993: 1106) (vgl. ebd.).

An die aufklaffende Stelle im Übergang zur Moderne prekär werdender richtungsweisen-der gesellschaftlicher und religiöser Ordnungsvorstellungen trat im Zuge der Ausdifferenzierung einer eigenständigen pädagogischen Disziplin nun die Ambition, die Frage der Gestaltung und der Zielausrichtung von Erziehung nunmehr wissenschaftlich auszuloten, d.h. unter Rückgriff auf Wissenshaushalte und Beurteilungskriterien, die den Prinzipien der Aufklärung folgend allein der objektiven, vernunftgeleiteten Wahrheitssuche verpflichtet sein sollten.¹¹

Konstitutive Bezugspunkte dieser ersten Auslotungsversuche stellten die theoretischen Begriffsfiguren „Natur“ und „naturgemäße Erziehung“ wie konzeptionell daran anschließend die pädagogischen Prinzipien der „Selbsttätigkeit“ und „Selbstbildung“ sowie das Konzept der „formalen Bildung“ (vgl. Reyer 2002: 30) dar. Zur Bestimmung der inneren Ordnung der Natur des Menschen und zur Erörterung von dessen sittlichem Orientierungsbedürfnis griff die neu herausgebildete wissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik auf das Wissen der Psychologie, der Anthropologie und der Ethik als moderne Bezugswissenschaften zurück (ebd.: 30). Die sich auf der Grundlage dieser theoretischen Bezüge und konzeptionellen Ausrichtung konstituierende Bildungstheorie wies aus der Perspektive zeitgenössischer Beobachtung nun jedoch eine Lücke in ihrem Gedankengebäude auf. Denn wenn die Idee eines in seinem Handeln und in der Bildung seiner individuellen Fähigkeiten freien Individuums sich vor dem Hintergrund der bürgerlichen Emanzipationsbestrebungen auch durch eine hohe politische Attraktivität auszeichnete, so stieß der Gedanke ihrer realen, dieses Individuum im Plural denken müssenden Umsetzung doch auf die Grenze des Vorstellbaren. Die Vorstellung des Menschen – zumal im Entwicklungsstadium des heranwachsenden Kindes – als ein sich in einem abstrakten gesellschaftlichen Raum gleichsam frei bewegendes Atom, schien schier undenkbar und provozierte die Frage nach der sozialen Verortung des Individuums (vgl. ebd.: 49). Diese Frage wurde in der bürgerlich-liberalen Erziehungstheorie aus Sicht ihrer Kritiker nun nicht hinreichend reflektiert bzw. erhielt nicht die ihr nötige Aufmerksamkeit (Reyer 2002: 50). Auf Basis dieser Defizitdiagnose bildete sich in der pädagogischen Reflexion nun eine Position heraus, die monierte, dass die klassische Ausrichtung der pädagogischen Theorie als „Individualpädagogik“ (Mager 1844: 395 nach Reyer 2002: 28) einer auf das ‚Soziale‘ hin orientierten „theoretischen Ergänzung“ bedürfe (Reyer 2002: 12; vgl. auch Reyer 2000). Ziel der sozialpädagogischen Theorieperspektive, die sich auf Grundlage dieser Forderung konstituierte, war es, die traditionellen Theoriebestände der Pädagogik unter dem Eindruck der sich herausbildenden Sozial- und Kulturwissenschaften einer sozialphilosophischen und sozialwissenschaftlichen Revision zu unterziehen (vgl. Reyer 2002: 6; vgl. auch Winkler 2004).¹²

Die theoretische Lücke, welche die sozialpädagogische Kritik der individualpädagogisch ausgerichteten Erziehungstheorie attestierte, bezog sich im weitesten Sinne auf zwei Fragen.¹³ Die erste Frage betraf die soziale Ordnung, zu der das Individuum in seiner sozialen Existenz äußerlich zu verorten sei, die zweite die sozial geformte innere Natur des Menschen (vgl. Reyer 2002: 50). Im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Kritik stand somit die theorieperspektivische Verengung des individualpädagogischen Ansatzes (vgl. Reyer 2002). In dessen Fokus standen die Förderung der individuellen Anlagen des Menschen und seine Entfaltung zur individuellen Persönlichkeit. Der Erziehungs- und Bildungsprozess wurde auf dieses individuumsbezogene Zentrum hin ausgerichtet gedacht, während

die Betrachtung der sozialen Umwelt des Bildungssubjektes in diesen Reflexionsansätzen auf das weitgehend dual gedachte pädagogische Verhältnis der Erzieher-Zögling-Beziehung beschränkt blieb. Die erziehenden und prägenden Einflüsse, die von der weiteren kulturellen und sozialen Umwelt aus auf das Individuum und dessen Persönlichkeitsentwicklung einwirkten, blieben in der individualpädagogisch ausgerichteten Theoriereflexion zwar nicht gänzlich unbemerkt, wurden jedoch nicht systematisch in die Reflexion von Erziehungs- und Bildungsprozessen miteinbezogen.

Mit wachsendem Interesse an der menschlichen Sinnestätigkeit und an der Frage nach deren Bedeutung und Funktion im Rahmen der kindlichen Entwicklung rückten diese Einflüsse jedoch immer näher in den Fokus pädagogischer Reflexion (vgl. Reyer 2002: 37). Angestoßen wurde dieses Interesse durch die Auseinandersetzung mit der Psychologie als moderner Bezugswissenschaft der Pädagogik, die über den Begriff der „Rezeptivität“ (Reyer 2002: 37) begann, die Aufmerksamkeit auf die sinnlichen Vermittlungs- und Verarbeitungsprozesse im Entwicklungsprozess des Menschen zu lenken. Mit dem Gedanken der Rezeptivität als Vorstellung der bildenden und Lernprozesse initiierenden Kraft von sinnlichen Eindrücken und Erfahrungen eröffnete sich nun eine neue Perspektive auf Erziehung und Bildung, die zu Ende gedacht für die pädagogische Theorie und Praxis eine beunruhigende Erkenntnis mit sich brachte. Denn die bildenden und erziehenden Kräfte der Sinneseindrücke waren ja nicht nur dort tätig, wo sie pädagogisch geplant angeregt und in Anspruch genommen wurden. Der Bildungsprozess, die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit mussten nun vielmehr auch den erziehenden und bildenden Einflüssen dessen ausgesetzt gesehen werden, was Herbart die „*miterziehende Welt*“ (Herbart 1802: 58 nach Reyer 2002: 37) nannte. Das wachsende Bewusstsein für die erzieherischen Kräfte der „*miterziehenden Welt*“ schuf Zweifel an den Erfolgchancen pädagogischer Einwirkungsbemühungen und nährte das Bedürfnis, diese auf weitere Bereiche der Lebenswelt auszuweiten. Durch Expansion des pädagogischen Wirkungsraumes sollte den von der Umwelt ausgehenden, der pädagogischen Absicht potentiell entgegenwirkenden erzieherischen Einflüssen auf das Individuum entgegengewirkt bzw. vorgebeugt werden.¹⁴

Die theoretischen Bemühungen der Sozialpädagogik richteten sich folgelogisch auf eine Revision des in der klassischen pädagogischen Theorie vorherrschenden Erziehungsbegriffes. An die Stelle des darin angelegten individualistisch ausgerichteten Verständnisses von Erziehung rückt in der sozialpädagogischen Theoriereflexion ein sozial geprägtes theoretisches Konzept von Erziehung.¹⁵ Dieses begreift Erziehung als einen sozialen Vorgang, der sowohl in seinen Konstitutionsbedingungen wie auch in seiner Zielorientierung nicht außerhalb der kulturellen und sozialen, d.h. gesellschaftlichen Zusammenhänge gedacht werden kann, in die eingebunden er stattfindet (Winkler 2004: 913).

Rhetorisch prägnant auf den Punkt gebracht findet sich der Gedanke einer doppelten sozialen Dimensionalität von Erziehung bei Paul Natorp, einem der bedeutendsten theoretischen Vertreter der Sozialpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts. In seinem Werk „*Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*“ (Natorp 1909) beschreibt er die Perspektive auf Erziehung, wie sie aus einer sozialpädagogischen Betrachtung abzuleiten sei, wie folgt: „*Der Begriff der Sozialpädagogik besagt also die grundsätzliche Anerkennung, daß ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie andererseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen wollen.*“ (Natorp 1909: 94).¹⁶

Mit der Aufmerksamkeit, die in der sozialpädagogischen Betrachtungsperspektive für die sozialen Faktoren im Erziehungsprozess entsteht, nimmt Jürgen Reyer zur Folge nun die „*theoretische Karriere des Gemeinschaftsbegriffs*“ (Reyer 2002: 50) in der Pädagogik ihren Ausgangspunkt. Auch bei Natorp ist es die Figur der ‚Gemeinschaft‘, die zur Umschreibung der doppelten sozialen Rahmung von Erziehung herangezogen wird. Die Erforschung und Beleuchtung der gemeinschaftlichen Grundlagen der Erziehung sowie der erzieherischen Grundlagen der Gemeinschaft stellen demnach das Erkenntnisinteresse und den Gegenstand der Sozialpädagogik dar: „*Die Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft sind es, die das Thema der Sozialpädagogik bilden. Ihre Frage ist die doppelte: was bedeutet die Gemeinschaft für die Erziehung und was die Erziehung für die Gemeinschaft? Und ihr Fundamentalsatz lautet: dass die entscheidenden Bedingungen der Erziehung in der Gemeinschaft, die entscheidenden Bedingungen der Gemeinschaft in der Erziehung liegen.*“ (Natorp 1907: 602 nach Winkler 2004: 913).

Die vorliegende Arbeit greift die von Natorp hier zum Leitmotiv sozialpädagogischen Denkens erhobene Fragestellung mit einem sozialwissenschaftlichen Aufklärungsanspruch auf. Dabei nimmt sie gleichzeitig eine auf den Untersuchungsgegenstand bezogene Schwerpunktsetzung vor. In den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt das Verhältnis von Schule und Gemeinschaft unter den Bedingungen eines demokratischen Selbstverständnisses öffentlicher Erziehung.

‚Gemeinschaft‘ stellt gleich in doppelter Hinsicht einen zentralen Bezugspunkt von Schule und Unterricht dar. Einerseits sollen SchülerInnen am Lernort Schule zu gesellschaftlich integrationsfähigen StaatsbürgerInnen und Gesellschaftsmitgliedern erzogen werden.¹⁷ Andererseits nimmt Schule Gemeinschaft aber auch auf der organisatorischen und programmatischen Ebene für ihre Operationen in Anspruch, setzt Gemeinschaft zur Erlangung ihrer Ziele also immer auch schon voraus. So knüpfen beispielsweise schulische Moral- und Demokratieerziehungskonzepte, die an Kohlberg’s ‚*just community*-Ansatz‘ anlehnen, an Gemeinschaftsformen (hier Schul- bzw. Schülergemeinschaften) als soziale Lernumwelten an, um demokratische Partizipation und Verantwortungsübernahme einzuüben (vgl. Baader 2001). Neben einer solchen programmatischen Inanspruchnahme von ‚Gemeinschaft‘ taucht diese ferner in Selbstbeschreibungen der Organisation Schule auf, wo im Konzept der ‚Klassengemeinschaft‘ gemeinschaftlichen Bindungen positive Wirkungen auf das Klassenklima zugesprochen werden, die von Annahmen der Steigerung der Lernmotivation bis hin zu Erwartungen der Steigerung schulischer Leistungsfähigkeit reichen (vgl. Eder 2002, Bültner/Meyer 2004 sowie Minderop 2004).

Gemeinschaft rückt somit – ganz im Sinne des Natorpschen Diktums – unter zweierlei Gesichtspunkten in den Fokus von Schule und Unterricht, als Ziel und als Mittel von schulischer Erziehung und Bildung. Dabei ist schulische Erziehung durch und zur Gemeinschaft in vielerlei Hinsicht mit Spannungen verbunden:

Gemeinschaft soll im Sinne der Einübung in gültige Werte und Normen einerseits hervor gebracht werden, wird andererseits im Ablauf von Schule auf der operativen Ebene des Unterrichts aber immer schon vorausgesetzt, wo ihr eine disziplinarische und ordnungsstiftende Funktion zukommt. Weiterhin steht Gemeinschaftserziehung in der Schule in einem widersprüchlichen Spannungsverhältnis zum „*pädagogischen Imperativ der Moderne*“ (Uhle 1995: 25), der auf die Autonomie und Mündigkeit des Subjekts fokussiert. Daneben sieht sich der funktionale Rückgriff auf Gemeinschaft in Schule mit der Eigenlogik und Eigendynamik konfrontiert, mit der unterrichtlich hergestellte Gemeinschaftsbezüge in der peer-Interaktion im Klassenzimmer aufgegriffen und ausgestaltet werden. So stehen der

„instrumentellen Gemeinschaft“ künstlich zusammengesetzter Lerngruppen die zweckrational bis affektiv orientierten Vergemeinschaftungsformen der Schüler gegenüber, die immer auch ein Widerstandspotential für Unterricht und darin eingelagerte Vermittlungsprozesse bereithalten können. Schließlich muss sich Vergemeinschaftung durch Schule gerade auch unter Migrationsbedingungen im Spannungsfeld zwischen nationaler Vergemeinschaftung und Anerkennung von Pluralität und Differenz bewegen.

In der vorliegenden Arbeit soll das Verhältnis von Schule und Gemeinschaft unter Berücksichtigung der skizzierten Spannungen und Herausforderungen erörtert werden. Dabei soll der Fokus der Untersuchung auf die Beleuchtung eines spezifischen Problemzusammenhanges gerichtet werden, durch den sich das Konzept der Gemeinschaftserziehung am Lernort Schule zunehmend herausgefordert sieht. An Überlegungen des Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas anschließend lässt sich dieser Problemzusammenhang unter dem Begriff „*postnationale Konstellation*“ (Habermas 1998) zusammenfassen und einordnen.

In seinen unter dem gleichlautenden Titel veröffentlichten Erörterungen stellt Habermas die These auf, dass bestimmte Entwicklungen, die gemeinhin unter dem Begriff Globalisierung verhandelt werden, die „*Funktions- und Legitimitätsbedingungen nationalstaatlicher Demokratien*“ (ebd.: 96) aushöhlten. Diese Problemdiagnose lässt sich, so die Ausgangsannahme dieser Arbeit, auch auf ein spezifisches, historisch gewachsenes Verständnis von Schule übertragen, das dieser als Medium nationaler Vergemeinschaftung die Aufgabe zuschreibt, die nachwachsenden Generationen in tradierte Deutungshaushalte und Wertevorstellungen der nationalen Gemeinschaft einzuweisen. Dabei nimmt, auf das Problem der Legitimation und Ermöglichung einer schulischen Erziehung zur Gemeinschaft bezogen, unter den von Habermas skizzierten „*Herausforderungen der postnationalen Konstellation*“ (ebd.: 96) das Phänomen Migration eine Schlüsselrolle ein. Unter dem Eindruck der Zuwanderung von Menschen mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen und kulturellen Herkunftstraditionen und -hintergründen hat sich die Zusammensetzung der Bevölkerung in Ländern wie der Bundesrepublik heterogenisiert. Um unter der Prämisse einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Gemeinwesens ein gleichberechtigtes Zusammenleben zu gewährleisten, müssen sich die pluralen Gesellschaften, die sich unter diesen Umständen herausbilden, auf den demokratischen Prozess erneuter Aushandlungen der geteilten politischen Kultur einlassen.

Unter den geschilderten Voraussetzungen kann sich öffentliche Erziehung zur Erfüllung ihrer Integrationsfunktion nicht länger (zumindest nicht widerspruchsfrei) auf das Konzept der Herkunftsgemeinschaft stützen. Letzteres verliert unter postnationalen Bedingungen für schulische Erziehung und Bildung als Orientierung stiftende Bezugskategorie nicht nur seine Existenz-, sondern auch seine Legitimationsgrundlage.

Insbesondere für Geschichtsunterricht, der den primären Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie bildet, hat diese Entwicklung Konsequenzen (vgl. Kapitel 1.2.2). So stellt die traditionelle Zielsetzung historischen Unterrichts, einen Beitrag zur Tradierung des „*nationalen Gedächtnisses*“ (Assmann 1998: 114) zu leisten, Geschichtsunterricht unter Migrationsbedingungen nicht nur vor methodisch-didaktische Herausforderungen, sondern konfrontiert diesen auch mit legitimatorischen Fragen.

Im Zentrum des Forschungsinteresses der im Folgenden vorgestellten Studie steht nun die Frage, wie die angesprochenen Herausforderungen schulischer Gemeinschaftserziehung in der empirischen Unterrichtsrealität bearbeitet werden. Dabei geht es auch darum, das Verhältnis zu klären, in dem die am Lernort Schule zu beobachtenden auf Gemeinschaft rekur-

rierenden Erziehungsbemühungen zu demokratischen Erziehungsvorstellungen und -ansprüchen stehen.

Dem gewählten Zugang liegt dabei ein systemtheoretisch informiertes Verständnis von Unterricht als Form ‚pädagogischer Kommunikation‘ zugrunde (vgl. Proske 2003). Dieses schließt an die Konzeptualisierung von „*Erziehung als pädagogische Kommunikation*“ an, wie sie von Jochen Kade im Anschluss an die Arbeiten von Niklas Luhmann ausgearbeitet worden ist (Kade 2003). Ausgehend von der systemtheoretischen Unterscheidung von ‚sozialem System‘ und ‚Bewusstsein‘ macht dieser Ansatz die Differenz von Absicht und Wirkung als paradoxe Grundstruktur von Erziehung zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Beobachtung. Für die Forschungsperspektive dieser Arbeit bedeutet dies eine Fokusverschiebung weg von der Beobachtung von Unterricht als Ergebnis pädagogischer Intention hin zur Beobachtung von Unterrichtskommunikation als selbst hervorgebrachtem Interaktionsereignis einer Kommunikation unter Anwesenden. Von zentralem Interesse ist dabei die Frage, wie pädagogische Kommunikation sich in der Form Unterricht unter dem Eindruck der Herausforderungen von Erziehung zur Gemeinschaft in der postnationalen Konstellation konstituiert.

Betrachtet man den Diskussions- und Forschungsstand zum Themenfeld Schule und Gemeinschaft, so fällt auf, dass es eine Fülle von Literatur gibt, die das Verhältnis von Gemeinschaft und Schule (bzw. Erziehung allgemein) historisch rückblickend oder in einem systematischem Zugriff auf aktuelle erziehungswissenschaftliche Fragestellungen hin beleuchtet. Die empirische Forschung zu Gemeinschaftserziehung am Lernort Schule fällt hingegen marginal aus.

Die historisch-erziehungswissenschaftliche Diskussion nimmt das Verhältnis von Schule und Gemeinschaft insbesondere in Arbeiten zur sozialgeschichtlichen Rekonstruktion der Rolle und Bedeutung von Schule im Prozess der Entstehung von Nationalstaaten in den Blick. Schule wird darin als ein bedeutsamer Faktor für die Herstellung nationaler Gemeinschaft untersucht. Ein Beitrag, der sich systematisch mit der Beziehung von Schule und Nation auseinandersetzt, ist die historisch-vergleichende Fallstudie ‚Nation, Gemeinschaft, Bildung‘ von Tobias Werler (2004). Darin zeichnet der Autor die Wechselbeziehung zwischen der Evolution des Schulsystems und dem Prozess des *nation building* für den skandinavischen Raum nach.

Andere Beiträge aus historischer Perspektive befassen sich mit der Bedeutung von Gemeinschaft im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. So zeigt Jürgen Reyer in seiner Arbeit die Bedeutung des Gemeinschaftsbegriffs für die Herausbildung der sozialpädagogischen Theoriegestalt im 19. Jahrhundert auf und stellt dar, wie der Gemeinschaftsbegriff zum funktionalen Bezugspunkt von Pädagogik wurde, um deren Erfahrungen mit Individualisierungsprozessen in der Moderne zu bearbeiten (Reyer 1999). Stahlmann und Schiebeck (1991) setzen sich kritisch mit Gemeinschaft als zentralem Begriff der nationalsozialistischen Erziehungsideologie auseinander. Sie können aufzeigen, wie Gemeinschaft in der nationalsozialistischen Erziehung als Mittel und Ziel von Erziehung zugleich fungierte. Demnach zielte Erziehung im Nationalsozialismus einerseits auf den Erhalt und die Stärkung der sogenannten ‚Volksgemeinschaft‘. Andererseits sollte die Bindung an diese Gemeinschaft durch die Inszenierung von Gemeinschaftserlebnissen (z.B. im Rahmen von Freizeitlagern, etc.) erzeugt und gefestigt werden.

Darüber hinaus ist Gemeinschaft Gegenstand systematischer erziehungswissenschaftlicher Reflexionen zur Neuausrichtung von Erziehung und Schule in der postnationalen Konstellation. So diskutiert Lenhardt (1999) in seinem Beitrag ‚Weltgesellschaft, Nationalismus

und Bildungssystem' die Entwicklung von Schule im Spannungsverhältnis von Nationalismus und Weltgesellschaft, wobei er konstatiert, dass trotz des faktisch vorhandenen ‚supranationalen Charakters' von Schulorganisation und Bildungsinhalten die Bedeutung von Schule für den nationalen Gemeinschaftsglauben im kollektiven Gedächtnis fortbesteht. Mechthild Hauff (1993) misst Schule in ihrer Arbeit eine zentrale Bedeutung für die (Re)Produktion und Aufrechterhaltung der nationalstaatlichen Homogenitätsfiktion zu, die Hauff als Ursache für die Diskriminierung von Minderheiten in der deutschen Gesellschaft und deren Schulsystem sieht. Diese Feststellung nimmt sie zum Ausgangspunkt für ihre Forderung nach einer interkulturellen Neuausrichtung von Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Das Streben nach Überwindung nationaler Gemeinschaftsvorstellungen spiegelt sich dann auch in der pädagogischen Programmatik Interkultureller Erziehung und Bildung wieder, die nationale, ethnozentrische Gemeinschaftskonstruktionen durch das ‚Thematisieren von Wir-Identität' überwinden will (vgl. Nieke 2008).

Daneben ist Gemeinschaftserziehung Thema erziehungswissenschaftlicher Diskussionen, die unter dem Eindruck der aus Gerechtigkeitsdebatten der politischen Philosophie hervorgegangenen Kommunitarismus-Liberalismus-Kontroverse die Frage der Bedeutung von Gemeinschaft für die Moral- und Werteerziehung diskutieren (vgl. den Überblick bei Binder 2003 oder Heyting 1998). In dieser Diskussion stehen sich zwei Positionen gegenüber – eine liberalistisch orientierte Position, welche Gemeinschaft als letzten Bezugspunkt von Erziehung mit Hinweis auf das Autonomiegebot von Erziehung ablehnt und eine kommunitaristische Position, welche eine stärkere Ausrichtung von Erziehung auf Gemeinschaft auf der Grundlage von Moral- und Tugenderziehung fordert. Die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Kommunitarismus-Liberalismus Debatte ist bis in die didaktische Diskussion, insbesondere die Politikdidaktik, vorgedrungen, wo sie unter anderem im Entwurf einer ‚bürgerorientierten politischen Bildung' mündete, welche die soziale Verantwortung des Einzelnen für das Gemeinwesen betont (Schneider 1996, vgl. auch Hornung 1996).

Reinhard Uhle (1995) sieht das in der oben angeführten Debatte zutage tretende Spannungsverhältnis von Individual- und Sozialpädagogik als Ausdruck der bis in die Gegenwart ungelösten Problematik des ‚individualpädagogischen Imperativs der Moderne', die Autonomie des Subjekts mit dessen sozialer Einbindung in Beziehungs- und Gemeinschaftsgefüge verbunden denken zu können. In seiner systematischen Aufarbeitung der Dialektik von Individualpädagogik und Sozialerziehung weist Uhle auf eine gemeinschaftspädagogischen Ambitionen inhärente Paradoxie hin, die er auf das – für Gemeinschaftserziehung verstärkt zur Geltung kommende – Wirkungsproblem von Erziehung zurückführt: Fasst man Gemeinschaft in Anschluss an Uhle als Gemeinschaftsformen, die sich auf ‚gefühlten Zugehörigkeitsgewissheiten' gründen, dann kann Gemeinschaftserziehung Vergemeinschaftung nicht erzeugen, sondern nur bereits bestehende gemeinschaftliche Bindungen erhalten und pflegen.

Betrachtet man die Fülle erziehungswissenschaftlicher Literatur und Reflexion zum Verhältnis von Erziehung und Gemeinschaft, überrascht, wie wenig Aufmerksamkeit Gemeinschaftserziehung bisher in der empirischen Forschung zuteil geworden ist. Als Variable zur Bestimmung von Unterrichtsklima als lernförderlichem Umfeld kommt Gemeinschaft zwar eine nicht unbedeutende Stellung in der Schul-Klimaforschung zu (vgl. Minderop 2004 sowie Eder 2002). Die Gemeinschaft pädagogisch zu Teil werdende Rolle und Bedeutung wird hier jedoch nicht in der Unterrichtsinteraktion beobachtet, sondern durch Schüler- und Lehrerbefragungen nachträglich erhoben. Dahingegen nimmt die ethnographische Peer Culture Forschung in Schule und Unterricht Vergemeinschaftung vereinzelt als gruppen-

dynamischen Prozess auf der Ebene von Peer-Interaktion in den Blick (vgl. Breidenstein/Kelle 2002; Kalthoff/Kelle 2000). Im Vordergrund solcher Forschungen steht jedoch die Erforschung des Verhältnisses von Unterrichtsordnung und Peer Kultur, nicht das von Schule und Gemeinschaft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dem Thema Gemeinschaft im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs unter den Eindrücken von Individualisierung und gesellschaftlicher Pluralität eine gesteigerte Aufmerksamkeit zuteil wird. Erziehung zur Gemeinschaft, insbesondere auch im Kontext von Schule und Unterricht, wird dabei kontrovers diskutiert. In diesen Diskussionen treten Ambivalenzen und Paradoxien von Gemeinschaftserziehung in der pluralen Gesellschaft zwar durchaus zutage, werden jedoch nicht zum Ausgangspunkt einer an diese Beobachtungen anknüpfenden empirischen Forschung genommen. Was sich in der Unterrichtsrealität abspielt, wenn unter Rückgriff auf Gemeinschaft und zu Gemeinschaft erzogen werden soll und wie die pädagogische Kommunikation mit den oben angeführten Paradoxien schulischer Gemeinschaftserziehung in der demokratischen Gesellschaft umgeht, ist bisher unbekannt.

An dieses Forschungsdesiderat knüpft die Arbeit an: Im Rahmen einer qualitativ ausgerichteten Untersuchung soll die Bedeutung von Gemeinschaftsbezügen im Unterricht der Sekundarstufe ergründet werden. Wie wirken sich die Herausforderungen und Spannungen einer Erziehung zur Gemeinschaft und durch Gemeinschaft, wie sie oben in einem ersten hypothetischen Zugriff beschrieben worden sind, auf das Kommunikationsgeschehen im Unterricht aus? Wie geht die pädagogische Kommunikation mit den genannten Herausforderungen um? Gefragt werden soll auch nach dem positiven Potential, das ein pädagogisches Rekurrieren auf Gemeinschaft am Lernort Schule für das Prozessieren von Unterricht und die darin stattfindende Kommunikation bereithält.

Den gestellten Fragen wird in der vorliegenden Arbeit vordergründig am Beispiel von Unterrichtskommunikation zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ nachgegangen. Das Thema ‚Nationalsozialismus‘ erscheint besonders geeignet zur Beleuchtung des Verhältnisses von Schule und Gemeinschaft in der ‚postnationalen Konstellation‘, weil ‚Gemeinschaft‘ hier mehr oder weniger explizit zum Gegenstand von Unterricht wird. So verfügt das Thema über ein hohes Potential für gruppenbezogene Identifikationsprozesse, wodurch es sich als thematischer Bezugspunkt für eine Beobachtung schulischer pädagogischer Kommunikation unter der Forschungsfrage ‚Gemeinschaft‘ als besonders interessant erweist (vgl. auch Fechler 2000, Georgi 2000).

Zur Auslotung der Bedeutung des kommunikativen Rekurrierens auf Gemeinschaft als Mittel zur Ermöglichung und Unterstützung schulischer Vermittlungs- und Lernprozesse wird ferner auch Unterrichtskommunikation zu dem Themenfeld ‚Multikulturalismus/Rassismus‘ in den Blick genommen.

Um sich dem Untersuchungsgegenstand in einer möglichst ertragreichen Form anzunähern, kombiniert das Dissertationsprojekt den Forschungsansatz einer qualitativ ausgerichteten empirischen Untersuchung von Interaktionen im Unterricht in heuristischer Absicht mit dem Arbeitstypus Literaturstudie. Letztere hat zum Ziel, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Thema ‚Erziehung und Gemeinschaft‘ und ‚Politisch-moralische Erziehung zum Thema Nationalsozialismus/Holocaust und Gemeinschaft‘ systematisch aufzuarbeiten, um auf dieser Grundlage den Blick für die Herausforderungen und Strukturprobleme von Gemeinschaftserziehung am Lernort Schule unter besonderer Berücksichtigung des Untersuchungsgegenstandes Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialis-

mus/Holocaust‘ zu schärfen. Aus den skizzierten Forschungsfragen und -entscheidungen ergibt sich folgende Anlage der Arbeit:

Kapitel 1 verfolgt, wie dargelegt, das Ziel, anhand einer Studie des pädagogischen wie des soziologischen Diskurses zum Thema Gemeinschaft einen heuristischen Zugang zur Analyse des Untersuchungsgegenstandes zu entwickeln. Kapitel 1.1 nimmt auf Basis einer soziologisch geleiteten theorie- und begriffsgeschichtlichen Annäherung an den Gemeinschaftsbegriff zunächst einen terminologischen Klärungsversuch vor. Kapitel 1.2 beleuchtet anschließend Gemeinschaft als Gegenstand pädagogischen Denkens in der Moderne. Es besteht aus einer zweiteiligen Literaturstudie: Kapitel 1.2.1 zeichnet die Entwicklung des Gemeinschaftserziehungsgedankens von ersten gemeinschaftspädagogischen Ansätzen in der Antike bis hin zu aktuellen pädagogisch-programmatischen Entwürfen nach. Kapitel 1.2.2 nimmt in einer Fokussierung gezielt den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskussionsstand zum Themenkomplex politisch-moralische Erziehung zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ und Gemeinschaft in den Blick. Kapitel 1.3 führt die Erkenntnisse, die im Rahmen der Semantikstudie gewonnen werden konnten, zu empirischen Fragen im Sinne eines heuristischen Untersuchungsinstrumentariums zur Annäherung an das empirische Material zusammen. Kapitel 2 stellt das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung vor. Es enthält sowohl Angaben zu Methode und Untersuchungsprogramm als auch Erläuterungen zu dem theoretischen Bezugsrahmen, der den Ausgangspunkt der Fragestellung der Arbeit und der darin vorgenommenen Analyse bildet. In Kapitel 3 werden die gewonnenen empirischen Befunde zur Bedeutung von Gemeinschaftsbezügen in der betrachteten Unterrichtskommunikation nach zwei Beobachtungsperspektiven differenzierend dargestellt: der Sach- und der Sozialdimension von Unterricht. Kapitel 4 nimmt schließlich eine theoretische Einordnung der Befunde der Untersuchung vor. Zum Abschluss werden die Erkenntniserträge abgewogen, die sich aus der vorliegenden Arbeit für die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Diskussion ableiten lassen: Welche Schlüsse lassen sich daraus für die Einordnung und Bewertung von Gemeinschaft als Bezugskategorie schulischer Erziehung allgemein und politisch-historischen Unterrichts zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ im Besonderen ziehen?

Kapitel 1: Erziehung und Gemeinschaft

1.1 Begriffliche Annäherung: Gemeinschaft als Gegenstand des soziologischen Diskurses

Der Gemeinschaftsbegriff stellt eine Begriffskategorie dar, die über einen erstaunlichen Vorrat an Bedeutungskonnotationen verfügt (vgl. Opielka 2006: 9 ff, Rosa 2010: 9 ff, Geiger 1959, Honneth 1993: 262 f.). Der Sozialwissenschaftler Michael Opielka verschafft einen ersten Einblick in den weiten Bedeutungshorizont dieser „schillernden Kategorie“ (Opielka 2006: 11), wenn er zu Beginn seiner theoretischen Erörterung „*Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons*“ fragt: „*Was ist das Besondere am ‚Gemeinschaftlichen‘ heute, worin unterscheidet es sich von anderen sozialen Sphären? Es muss sich um etwas Besonderes handeln, wenn es zugleich die Vormoderne kennzeichnen und als utopische Sozialform gelten soll. Ist Gemeinschaft nur ein Unterstrom, eine Hoffnung, ein soziologisch amorphes Gefühl? Handelt es sich bei Gemeinschaft um einen Residualbegriff ohne eigene Qualität, unter den gefasst wird, was in die großen Systembe-*

schreibungen – von Politik und Wirtschaft beispielsweise – nicht hinein passt? Ist Gemeinschaft eher als Mikrophänomen zu verstehen, etwa als Begriffsäquivalent zu Gruppe, oder als Qualitätsbeschreibung, etwa als Sammelbegriff für Phänomene wie Vertrauen, Moral, Solidarität, Altruismus oder Gegenseitigkeit?“ (ebd. 9).

Die Wurzeln des Gemeinschaftsbegriffs reichen bis in den politisch-philosophischen Diskurs der griechischen Antike zurück, wo der Gemeinschaftsgedanke in den Schriften von Platon und Aristoteles erste Konturen annimmt (vgl. Rosa 2010: 10). Eine systematische theoretische Abhandlung zum Thema Gemeinschaft indes wird erst mit der Arbeit von Ferdinand Tönnies vorgelegt. Angeregt durch die Lektüre von Spinoza, Hobbes und namhaften Vertretern des zeitgenössischen philosophischen Diskurses und beeinflusst durch das geistige Klima seiner Zeit, erarbeitet er eine Definition der soziologischen Grundbegriffe Gemeinschaft und Gesellschaft, die in ihren Grundsätzen bis heute Aktualität beanspruchen kann (vgl. Rosa 2010: 39).

Tönnies' Arbeit fällt in die Gründungszeit der Soziologie als moderner wissenschaftlicher Disziplin. Diese nahm ihren Ausgangspunkt an der Beobachtung, dass unter dem Eindruck des zunehmenden Verfalls der ständischen Gesellschaftsordnung im Zuge von Industrialisierung und Verstärkung traditionelle Formen des Zusammenlebens und des sozialen Austausches nach und nach verschwanden und neue Formen des gesellschaftlichen Verkehrs an ihre Stelle traten, die einer analytischen Betrachtung und Beschreibung bedurften. Im Mittelpunkt des sich herausbildenden wissenschaftlichen Interesses stand die Frage, was die Gesellschaft angesichts der sukzessiven Auflösung der traditionellen Sozialmilieus und der darin geltenden Verhaltenskonventionen noch zusammenhielt bzw. zusammenhalten konnte (vgl. Opielka 2006: 21; vgl. auch Vester 2009a: 37). Ein einflussreiches Projekt, das sich diese Fragestellung zu eigen machte, stellt die von Tönnies 1887 veröffentlichte Schrift *„Gemeinschaft und Gesellschaft“* dar, die auch als *„Gründungsschrift der Soziologie“* (Opielka 2006: 11) bezeichnet wird.¹⁸ Dem Gesellschaftsbegriff gegenüber gestellt, steht der Gemeinschaftsbegriff in Tönnies' Abhandlung für soziale Beziehungsformen, die auf zwischenmenschlichen, emotional geprägten Verbindungen beruhen, die spontaner, natürlicher und unmittelbarer Natur sind und eine überschaubare Gestalt aufweisen. Als typische Beispiele für diese Beziehungsform werden die Familie in ihrer traditionellen Erscheinungsweise sowie die mittelalterliche Dorfgemeinschaft angeführt (vgl. Tönnies 1887: 7 ff.; vgl. auch Vester 2009a: 34). Dem Gesellschaftsbegriff werden dagegen solche Beziehungsformen zugeordnet, die sich erst auf Basis der Voraussetzungen einer arbeitsteiligen Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens entwickeln konnten. Die so kategorisierten Beziehungsformen sind Tönnies' Begriffsdefinition zur Folge weniger persönlicher Natur als gemeinschaftliche Beziehungen und ruhen auch nicht wie diese auf überlieferten, emotional geprägten Beziehungsverhältnissen, sondern sind durch zweckrationale Überlegungen und Interessenkalkül motiviert und vermittelt. Als Beispiele für diesen Beziehungstyp können Beziehungsverhältnisse angeführt werden, wie sie im modernen wirtschaftlichen Verkehr sowie im öffentlichen Raum einer modernen Großstadt zu beobachten sind (vgl. Tönnies 1887: 34 ff.; vgl. auch Vester 2009a: 34).

Wie viele klassische Werke hat auch Tönnies' *„Gemeinschaft und Gesellschaft“* viele Fehlinterpretationen erlitten (vgl. Opielka 2006: 21). Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass es sich bei Tönnies' Arbeit nicht nur um eine komplex argumentierende und damit missverständliche, sondern auch um eine widersprüchliche Lektüre handelt (vgl. Rosa 2010: 43). So tendiert Tönnies einerseits dazu, Gemeinschaft und Gesellschaft einander als zwei gegensätzliche Beziehungstypformen gegenüberzustellen, die auf zwei unter-

schiedliche Willensformen zurückzuführen seien: einen auf gewohnheitsmäßigen und anlagebedingten Neigungen fußenden „*Wesenwillen*“ (Tönnies 1887: 73) (Beziehungstyp Gemeinschaft) und einen durch rationales Interesseskalkül geleiteten „*Kürwillen*“ (ebd.) (Beziehungstyp Gesellschaft). Wenn damit einerseits eine Unterscheidung eingeführt wird, die zwei potentiell gleichzeitig in Erscheinung tretende soziale Phänomene beobachten und voneinander differenzieren lässt, so liest sich Tönnies‘ gegenüberstellende Beschreibung von Gemeinschaft und Gesellschaft andererseits wie die Beschreibung einer historischen Entwicklung, in deren Rahmen ein Wandel von gemeinschaftlichen Sozialstrukturen hin zu gesellschaftlichen Sozialstrukturen konstatiert und moniert wird (vgl. Vester 2009a: 34, vgl. auch Rosa 2010: 43 und Bickel 1999). Tönnies selbst hat versucht, die Missverständnisse und die Kritik, die die Lektüre seiner Abhandlung in der zeitgenössischen Rezeption gezeitigt hat, in einem 1931 veröffentlichten Aufsatz auszuräumen. Der Aufsatz fasst die Grundgedanken seines Werkes in überarbeiteter Form zusammen und erschien unter gleichlautendem Titel in Alfred Vierkandt‘ s Handwörterbuch der Soziologie. Die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft taucht darin auf drei unterschiedlichen Beobachtungs- und Beschreibungsebenen auf: der Ebene der „*Verhältnisse*“, der Ebene der „*Samtschaften*“ und der Ebene der „*Körperschaften*“ (Tönnies 1931: 186). Mit den angeführten Kategorien werden bei Tönnies drei Formen von sozialen Gebilden unterschieden, die sich durch ihren unterschiedlichen Organisationsgrad voneinander abheben und die von Tönnies in seinen Ausführungen als „*soziale Wesenheiten*“ (Tönnies 1931: 183) bezeichnet werden. Hierunter definiert Tönnies eine von mehreren Menschen eingegangene soziale Verbindung, in der sich die Willen der Einzelnen zu einem gemeinsamen Willen zusammenschließen. In der Vorstellung eines kollektive Identität stiftenden Kollektivsubjektes könne dieser gemeinsame Wille für das Handeln der Mitglieder des so gebildeten Kollektivs eine Orientierung stiftende Bedeutung entfalten (vgl. Tönnies 1931: 183). Bemerkenswert ist, wie Tönnies in der überarbeiteten Version seiner Abhandlung den sozialen Konstruktcharakter der damit beschriebenen Sozialgebilde herausarbeitet, wenngleich das in seinen Ausführungen verwendete Begriffsvokabular einer reifizierenden Interpretation der darin aufgestellten Begriffsdefinitionen weiterhin Vorschub leistet (vgl. Tönnies 1931: 184). Im Fokus der folgenden Betrachtung der Ausführungen des soziologischen Klassikers steht dessen begriffliche Definition und Unterscheidung von „*gemeinschaftliche(n) und gesellschaftliche(n) Verhältnisse(n)*“ (Tönnies 1931: 187). Den Bestimmungsversuchen zu den Begriffen „*Samtschaft*“ und „*Körperschaft*“ (Tönnies 1931: 189), die darin weiterhin vorgenommen werden, wird aufgrund ihrer fehlenden analytischen Schärfe dagegen nur eine geringe Aufmerksamkeit geschenkt. Sie beschränkt sich auf eine kurze Skizzierung der Phänomene, die bei Tönnies unter diesen Begriffen definiert werden.

Der Kategorie ‚Samtschaft‘ lassen sich bei Tönnies demzufolge Großgruppen zuordnen, deren Mitglieder aufgrund geteilter kultureller Eigenschaften eine gemeinsame Handlungsorientierung aufweisen, denen jedoch eine formale innere Organisation fehlt. Der gemeinschaftliche Typus der Samtschaft zeichnet sich nach Tönnies dadurch aus, dass seine Mitglieder ihre Gruppenzugehörigkeit als natürlich gegeben bzw. durch übernatürliche Kräfte gewollt betrachten. Beschreibungskategorien, die sich diesem Typus sozialer Wesenheit nach Tönnies zuordnen lassen, sind Begriffskategorien wie ‚Volk‘, ‚Kaste‘ und ‚Stand‘ (vgl. Tönnies 1931: 189). Im gesellschaftlichen Typus der Samtschaft resultiert die gemeinsame Identitätskonstruktion und Orientierung dagegen aus einem gemeinsam verfolgten Interesse – nicht aus einem tradierten Bestand an geteilten Normen und Werten. Als Beispiel für diese Typusausbildung nennt Tönnies die ‚Klasse‘ (vgl. ebd.: 189).

Verglichen mit den Samtschaften und den einfachen sozialen Verhältnissen weist der soziale Wesenheitstyp der Körperschaft Tönnies' Definition nach den höchsten formalen Organisationsgrad auf und hebt sich ferner durch seine, auf Grundlage dieser Bedingung ermöglichte, hohe Entscheidungsfähigkeit ab. Als gemeinschaftliche Körperschaften werden bei Tönnies soziale und politische Zusammenschlüsse bezeichnet, die sich aufgrund von Verwandtschaftsverhältnissen, geteiltem Boden oder eines nachbarschaftlichen Aufeinander-Angewiesen-Seins herausbilden. Als Beispiele für diesen Körperschaftstyp führt Tönnies strukturierte soziale Großgebilde mit überschaubarem Charakter (wie die Sippe, die Dorfgemeinde und die städtische Polis) an (vgl. Tönnies 1931: 189 f.).

Die allgemeinste und einfachste Form sozialer Wesenheit stellt bei Tönnies dagegen das „soziale Verhältnis“ (Tönnies 1931: 186) dar. Das damit beschriebene Beziehungsverhältnis ist, was die Zahl der daran teilhabenden bzw. davon betroffenen Personen betrifft, begrenzt und beschränkt sich nicht selten auf nur zwei Personen.

Als gemeinschaftlich geprägt ordnet Tönnies nun solche sozialen Verhältnisse ein, in denen sich die Beziehung der daran teilhabenden Personen auszeichnet durch ein geteiltes Verbundenheitsgefühl, einander entgegengebrachte Sympathie und wohlwollende Absicht, gegenseitiges Vertraut-Sein und Vertrauen sowie geteilte Werte. Es seien diese Dispositionen und Einstellungen, aus denen im gemeinschaftlichen sozialen Verhältnis das strukturierende und leitende Handlungsmotiv erwachse, an dem die Angehörigen dieser Beziehungsform ihr Verhalten zueinander orientierten. Eine zusätzliche Stabilisierung erhalte dieses Handlungsmotiv durch die Ausbildung wechselseitiger Erwartungen in Form eines anerkannten Systems einander auf Basis dieser Dispositionsunterstellungen wechselseitig zugeschriebener Rechte und Pflichten (vgl. Tönnies 1931: 187).

Als gesellschaftliche Verhältnisse bezeichnet Tönnies demgegenüber soziale Beziehungen, die allein zum Zweck der Befriedigung von Bedürfnissen eingegangen werden. Als Vertragsverhältnisse wiesen sie einen ökonomischen Charakter auf. Das gemeinsame Wollen beschränke sich in diesem Beziehungstyp unmittelbar auf die Tauschsituation, die für diese Form des sozialen Verhältnisses prägend sei, mit dem Ziel der Bedürfnisbefriedigung der eigenen Person. Die Leistung, die dem Gegenüber darin zur Verfügung gestellt wird, werde aus reinem Kalkül erbracht, nicht aus Zuneigung, Liebe, Gewohnheit oder Pflichtempfinden. Handeln und Verhalten folgten damit dem Prinzip „*Do, ut des*“ (Tönnies 1931: 187) und nicht affektualen, moralischen oder einsozialisierten Antrieben (vgl. Tönnies 1931: 187).

Schließlich gliedert Tönnies sowohl gemeinschaftliche als auch gesellschaftliche soziale Verhältnisse noch einmal unter dem Gesichtspunkt, ob es sich dabei, was die Verteilung von Handlungsressourcen betrifft, um symmetrische oder um asymmetrische Beziehungsverhältnisse handelt. Erstere werden von Tönnies dem „*genossenschaftliche(n) Typus*“ zugerechnet, letztere dem „*herrschaftliche(n) Typus*“ (Tönnies 1931: 188). Gemeinschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse lassen sich demzufolge danach unterscheiden, ob „*ihre Voraussetzung eine tatsächliche – wenn auch mehr oder minder vollkommene – Gleichheit oder eine wesentliche Ungleichheit des Könnens und Wollens, der Macht und der Autorität*“ bildet (Tönnies 1931: 187 f.). Die folgende Darstellung beschränkt sich der Fragestellung der Arbeit entsprechend auf die Typenunterscheidung im gemeinschaftlichen sozialen Verhältnis.

Das gemeinschaftliche Verhältnis genossenschaftlichen Typs lässt sich mit Tönnies beschreiben als ein kameradschaftliches Bündnis, dessen Beziehungsbasis spezifische Eigenschaften und Orientierungen bilden, die von den Bündnismitgliedern geteilt werden (wie

geteilte Geschlechtszugehörigkeit, Altersgruppe, Profession, moralische und politische Gesinnung, etc.). Den Prototyp dieser Form des gemeinschaftlichen Verhältnisses stellt das Freundschaftspaar dar (vgl. ebd.: 188). Der herrschaftliche Typus des gemeinschaftlichen Verhältnisses lässt sich dagegen als ein Autoritätsverhältnis patriarchaler Prägung charakterisieren, in dem eine schutzmächtige Person einer hilfsbedürftigen Person gegen Gehorsamerweis Schutz und Unterstützung gewährt. Das Gewaltpotential, das in den Macht- und Herrschaftsstrukturen dieser Form des gemeinschaftlichen Verhältnisses angelegt ist, findet Tönnies' Darstellung zur Folge seine Begrenzung in der Liebe und Zuneigung bzw. in dem Wollwollen, die dem Schutzbedürftigen darin von Seiten der Autoritätsperson entgegen gebracht werden. Zur exemplarischen Illustration dieses Beziehungstypus verweist Tönnies auf das Vater-Kind-Verhältnis im patriarchalen Familienmodell (vgl. ebd.). Schließlich stellt Tönnies die These auf, dass es auch „gemischte Verhältnisse“ (ebd.) gäbe, die Strukturmerkmale beider Typen aufwiesen. Als Beispiel für ein solches Mischverhältnis führt er die Ehegemeinschaft an (vgl. ebd.).

Tönnies' Begriffsdefinition ist knapp fünfunddreißig Jahre nach deren Erstveröffentlichung von Max Weber aufgegriffen und in der Überarbeitung durch den Heidelberger Soziologen von ihrem missverständlichem, zur Reifikation neigenden Begriffsvokabular befreit worden. Der Frage nachgehend, welche Sinnbezüge dafür verantwortlich gezeichnet werden können, dass Menschen in spezifischen sozialen Konstellationen ihr Handeln in bestimmter Weise aneinander orientieren und ausrichten, gelangt Weber in seinem Werk „*Wirtschaft und Gesellschaft*“ (Weber 1921) zu der These, dass soziales Handeln in viererlei Form motiviert sein könne – „zweckrational“, „wertrational“, „affektiv“ und/oder „traditional“ (ebd.: 12). Je nachdem, ob sich das Handeln von Akteuren in einem sozialen Handlungszusammenhang eher an den letzten beiden oder an den ersten beiden Motiven orientiert, lässt sich die Beziehung, die aus diesem aneinander ausgerichteten Handeln als Interaktionsprodukt hervorgeht, Weber folgend als „Vergemeinschaftung“ oder als „Vergesellschaftung“ (Weber 1921: 21) beschreiben. Dabei liegt der Beitrag, den Weber zur Weiterentwicklung des analytischen Begriffspaars geleistet hat, wie seine Ausführungen zeigen, mehr in der perspektivischen, mikrosoziologisch orientierten Neueinordnung der Begriffskategorien als in ihrer inhaltlichen Neubestimmung. Zumindest erfährt Tönnies' Begriffskonstruktion, was ihre Zuordnungskriterien betrifft, darin weniger eine Korrektur bzw. Ergänzung als eine begriffliche Systematisierung:

„*Vergemeinschaftung*‘ soll eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns – im Einzelfall oder im Durchschnitt oder im reinen Typus – auf subjektiv gefühlter (affektiver oder traditionaler) Zusammengehörigkeit der Beteiligten beruht. *Vergesellschaftung*‘ soll eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns auf rational (wert- oder zweckrational) motiviertem Interessenausgleich oder auf ebenso motivierter Interessenverbindung beruht.“ (Weber 1921: 21).

Der Blick auf Gemeinschaft als ein wandelbares Produkt sozialer Aushandlungsprozesse, den Weber's Begriffsrevision eröffnet, trennt sich von der essentialisierenden, substanzialistischen Betrachtungsweise, die in Tönnies' Erörterungen (etwa in der Beschreibung der von ihm so bezeichneten ‚Samtschaften‘) immer wieder anklingt. So insistiert Weber dann auch darauf, dass geteilte Eigenschaften allein kein Kriterium darstellen, die Beziehung der damit ausgestatteten Personen als Vergemeinschaftung zu klassifizieren. Das Teilen einer gemeinsamen Sprache etwa qualifiziere die Mitglieder eines Sprachkollektivs noch nicht als eine Gemeinschaft. Erst wenn sich diese in Abgrenzung gegenüber Dritten ihrer

Sprachgemeinschaft als Basis eines – gemeinsame Handlungsorientierungen stiftenden – kollektiven Identitätsbewusstseins vergewisserten, könne von Vergemeinschaftung gesprochen werden (vgl. Weber 1921: 22 f.).

Neben der Prozesshaftigkeit des Beobachtungsgegenstandes trägt Weber's Weiterentwicklung des Begriffskonzepts ferner auch der Komplexität der damit zu erfassen versuchten sozialen Realität erhöht Rechnung. Mit der konsequenten Klassifizierung der Unterscheidung von sozialen Beziehungstypen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung als „idealtypische“ Unterscheidung (Weber 1921: 10) ermöglicht das von Weber zur Verfügung gestellte Begriffsinstrumentarium soziale Beziehungen in ihren unterschiedlichen Schattierungen wahrzunehmen und zu beschreiben (vgl. auch Rosa 2010: 49).¹⁹ So lenkt Weber im Anschluss an seine idealtypische Begriffsdefinition ein:

„Die große Mehrzahl sozialer Beziehungen aber hat teils den Charakter der Vergemeinschaftung, teils den der Vergesellschaftung. Jede noch so zweckrationale und nüchtern geschaffene und abgezwckte soziale Beziehung (Kundschaft z. B.) kann Gefühlswerte stiften, welche über den gewillkürten Zweck hinausgreifen. Jede über ein aktuelles Zweckvereinhandeln hinausgehende, also auf längere Dauer eingestellte, soziale Beziehungen zwischen den gleichen Personen herstellende und nicht von vorneherein auf sachliche Einzelleistungen begrenzte Vergesellschaftung – wie etwa die Vergesellschaftung im gleichen Heeresverband, in der gleichen Schulklasse, im gleichen Kontor, der gleichen Werkstatt – neigt, in freilich höchst verschiedenem Grade, irgendwie dazu. Ebenso kann umgekehrt eine soziale Beziehung, deren normaler Sinn Vergemeinschaftung ist, von allen oder einigen Beteiligten ganz oder teilweise zweckrational orientiert werden. Wie weit z. B. ein Familienverband von den Beteiligten als »Gemeinschaft« gefühlt oder als »Vergesellschaftung« ausgenutzt wird, ist sehr verschieden.“ (Weber 1921: 22).

Auffällig ist ferner, dass in der makrosoziologischen, historisch-vergleichend ausgerichteten Anlage seines Werkes auch Weber's Erörterungen zur Gemeinschaftsthematik eine historische Entwicklungsperspektive eingeschrieben ist. So setzt Weber im Rahmen seiner rationalisierungstheoretischen Überlegungen im Übergang zur modernen kapitalistischen Gesellschaft einen Wandel von gemeinschaftlichen Ordnungsstrukturen hin zu gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen voraus (vgl. Opielka 2006: 43).

Neben Weber's handlungs- und rationalisierungstheoretischen Überlegungen hat die Tönniesche Begriffsunterscheidung zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft auch das Werk des französischen Soziologen Émile Durkheim beeinflusst (vgl. Rosa 2010: 47, vgl. auch Opielka 2006 und Vester 2009a und b).²⁰ In Analogie zu Tönnies' Unterscheidung von zwei Strukturformen sozialer Ordnungs- bzw. Formbildung differenziert Durkheim in seiner Abhandlung „Über die Teilung der sozialen Arbeit“ (Durkheim 1893) zwei Typen von Gesellschaftsstruktur (vgl. Vester 2009a und b). Im segmentären Strukturmodell zeichnen sich die einzelnen gesellschaftlichen Einheiten durch ihren einfachen, homogenen Aufbau aus. Der Bestand des Ganzen ist dabei von der Funktionalität einzelner Einheiten unabhängig. Die soziale Integration dieses Typus sozialer Organisation, der sich empirisch im Modell der Stammesgesellschaft repräsentiert findet, wird nach Durkheim gewährt durch einen Integrationsmechanismus, den er als „mechanische Solidarität“ (Durkheim 1893: 6) bezeichnet. Im ausdifferenzierten Strukturmodell, das durch die Logik der Arbeitsteilung geprägt ist, unterscheiden sich die einzelnen gesellschaftlichen Einheiten voneinander und stehen zueinander in einem Verhältnis funktionaler Abhängigkeit. Prototyp dieses Modells sozialer Organisation stellt die moderne Industriegesellschaft mit ihren funktional ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereichen dar. Den Integrationsmechanismus, der den

sozialen Zusammenhalt dieses Gesellschaftstyps gewährt, umschreibt Durkheim als „*organische Solidarität*“ (Durkheim 1893: 7).

Das Begriffskonzept der ‚mechanischen Solidarität‘ zeigt nun inhaltliche Übereinstimmungen mit den Begriffsdefinitionen ‚Gemeinschaft‘ und ‚Vergemeinschaftung‘, während das Konzept der ‚organischen Solidarität‘ Parallelen zu den Begriffskategorien ‚Gesellschaft‘ und ‚Vergesellschaftung‘ aufweist (vgl. Vester 2009a und b).

Auch die in Tönnies‘ und Weber’s Ausführungen identifizierte Entwicklungsannahme, die einen Wandel von gemeinschaftlichen Sozialstrukturen hin zu gesellschaftlichen Sozialstrukturen unterstellt, findet sich bei Durkheim wieder (vgl. ebd.). Der Rückgriff auf das klassische Begriffspaar von Gemeinschaft und Gesellschaft erfolgt bei Durkheim allerdings in subversiver Form. Dies zeigt sich schon in der Verwendung der Begriffe ‚organisch‘ und ‚mechanisch‘, deren Zuordnung zu den von Durkheim unterschiedenen Organisationstypen auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint. In dieser Widersprüchlichkeit deutet sich Durkheim’s Gegenposition gegen die zeitgenössische kulturpessimistische Zerfallsrhetorik an, deren düsteren Prognosen zur sozialen Desintegration des gesellschaftlichen Lebens in der Moderne er die These der hohen sozialen Integrationskraft der neuen, arbeitsteiligen Gesellschaftsordnung entgegenstellte (vgl. Vester 2009a und b).

Das von Tönnies zur Einordnung sozialer Phänomene entworfene Kategoriensystem hat schließlich auch die Arbeit von Talcott Parsons inspiriert, dessen „*pattern variables*“-Schemata (Parsons 1951: 101) möglicher Orientierungsprämissen in Handlungssituationen auf der Begriffsfigur der dichotomen Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft aufbaut (vgl. Parsons 1951 sowie Bickel 1999, Rosa 2010 und Bellebaum 2001). In ihren Bemühungen, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das eine möglichst detaillierte Beschreibung und Einordnung von sozialen Handlungssituationen erlaubt, greift Parsons‘ Handlungstheorie Weber’s Gedankengang zu der häufig gemischten Anlage von sozialen Beziehungsverhältnissen auf, um ihn radikal zu Ende zu führen. So gelangt sie zu der These, dass jede Handlung auf einer spezifischen Zusammensetzung gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Orientierungen fuße (vgl. Rosa 2010). Von dieser Annahme ausgehend unterscheidet Parsons fünf dichotom angelegte Orientierungsalternativen, die den Möglichkeitsraum und die Gestalt einer Handlungspraxis qualitativ absteckten. Die erstgenannte Ausprägung einer jeden Orientierungsalternative steht dabei jeweils für die Inanspruchnahme gemeinschaftlicher Beziehungsstrukturen, während die an zweiter Stelle genannte Ausprägung für gesellschaftliche Beziehungsstrukturen steht (vgl. Rosa 2010: 50 f.). Ein Handelnder kann und muss in der Ausrichtung seines Handelns demzufolge zwischen folgenden Orientierungspolen unterscheiden und wählen (vgl. Parsons 1951: 101 ff.):

1. Affektivität oder affektive Neutralität: Hier geht es um die Unterscheidung, ob das Handeln eines Akteurs und die diesem zu Grunde liegende Handlungssituation emotional geprägt sind oder sich in Hinblick auf emotionale Motive und Antriebe durch Neutralität auszeichnen.

2. Partikularismus oder Universalismus: Mit dieser Differenzierung ist die Frage angesprochen, ob die Handlungsprämissen und Bewertungsstandards, die in einer Interaktion zum Einsatz kommen, auf eine bestimmte Person bzw. Personengruppe begrenzt sind oder für alle Personen und potentiellen Handlungssituationen gleich in Rechnung gestellt werden und damit universale Geltung beanspruchen.

3. Kollektivorientierung oder Selbstorientierung: Diese Orientierungsalternative bezieht sich auf die Unterscheidung, ob die Ausrichtung des Handelns eines Akteurs sich an indi-

viduellen Interessen orientiert oder an den kollektiven Interessen und Zielsetzungen einer bestimmten Gruppe.

4. Zuschreibung oder Leistung: Mit dieser Differenzierung ist angesprochen, welche Kriterien in einer Handlungssituation zur Bewertung von Personen herangezogen und in Rechnung gestellt werden in Hinblick auf die Frage, ob diese sich an ererbten bzw. zugeschriebenen oder an erworbenen Merkmalen orientieren.

5. Diffusität oder Spezifität: Diese Differenzierung betrifft die Frage, ob Handlungsoptionen und -erwartungen sich auf einen spezifischen, in der Handlungssituation als relevant erachteten Bereich begrenzen, oder prinzipiell für die Verhandlung unterschiedlichster Themen offen stehen (vgl. Vester 2009b: 187 f.).

Parsons' *pattern variables* Modell ermöglicht es so, zweiunddreißig verschiedene Kombinationen gemeinschaftlich und gesellschaftlich ausgerichteter Handlungsorientierungen zu unterscheiden (vgl. Rosa 2010: 51). Mit seinem differenzierten Einordnungsinstrumentarium erlaubt es damit eine weitaus komplexere Bestimmung und Beschreibung von Handlungssituationen, als die einfache dichotome Unterscheidung nach den Motivationstypen „Wesenwillen“ und „Kürwillen“ dies bei Tönnies ermöglichte (vgl. ebd., vgl. auch Vester 2009b: 188).

Im Rahmen seiner funktionalen Analysen hat Parsons auch die Schulklasse als soziales Handlungsfeld und Beziehungsgefüge in den Blick genommen. An das Forschungsinteresse dieser Arbeit anknüpfend soll im Folgenden nachgezeichnet werden, wie der Autor in seinem Werk „*Sozialstruktur und Persönlichkeit*“ (1968) die „*Schulklasse als soziales System*“ (ebd.: 161) im Koordinatensystem gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Handlungsorientierungen des *pattern variables* Modells verortet. Um seine Einordnung besser nachvollziehen zu können, folgt zunächst eine kurze Skizzierung seiner sozialisationstheoretischen Ausgangsannahmen.

Parsons ging davon aus, dass in der modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft der einzelne Akteur in unterschiedliche Subsysteme eingebunden ist, die sein Handeln, was die darin potentiell zum Tragen kommenden Bedürfnisse und Fähigkeiten betrifft, immer nur ausschneidend in Anspruch nehmen (vgl. Baumgart 1997: 91). Den Bereich, der damit innerhalb eines Handlungssystems als relevant markiert ist, definiert Parsons als ‚Rolle‘. Letztere lässt sich im Rahmen seiner theoretischen Überlegungen als ein Ordnung stiftendes und Kontingenz einschränkendes Element einordnen, das Verhalten dadurch vorhersehbar macht, dass es soziale Erwartungen formuliert, die vor dem Hintergrund von Sanktionsbefürchtungen und -erwartungen eine hohe Verbindlichkeit entfalten (vgl. ebd.). Das Medium, das die Gesellschaftsmitglieder dazu motiviert und befähigt, die in den Subsystemen verlangten Rollen zu übernehmen und kompetent auszufüllen, findet sich in Parsons' Theoriemodell in den Sozialisationsprozessen verkörpert, die diese im Laufe ihrer Entwicklung durchlaufen. Demzufolge erwerben die heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder im Zuge ihrer Sozialisation Grundorientierungen und -fähigkeiten, die die Basis für ein zukünftiges rollenkonformes und -kompetentes Handeln und Verhalten legen (vgl. ebd. 92 f.).²¹ Dies geschieht laut Parsons über Prozesse der positiven bzw. negativen Verstärkung und Identifikation, welche die Entwicklung der Heranwachsenden im Zuge der Auseinandersetzung mit immer komplexeren Rollenstrukturen in Richtung der Internalisierung und Ausbildung erforderlicher Orientierungen und Fähigkeiten beeinflussten (vgl. ebd.: 93).²²

Als Orientierungsmuster, die für die Teilnahme am öffentlichen Leben einer modernen Gesellschaft unerlässlich seien, ordnet Parsons Formbildungen universalistischer Handlungs- und Werteorientierungen ein. Sie zeichnen sich durch Handlungsprämissen und

Verhaltenserwartungen aus, die dem gesellschaftlichen Ausrichtungspol der *pattern variables* zuzuordnen sind, wie Leistungsorientierung, affektuale Neutralität und Begrenzung der Kommunikation auf einen spezifischen Themenausschnitt (vgl. ebd. 95). Die Internalisierung universalistischer Handlungsorientierungen und Verhaltenserwartungen stellt in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften demnach eine Grundvoraussetzung dar, um erfolgreich in den beruflichen und öffentlichen Funktionsrollen der gesellschaftlichen Teilsysteme agieren zu können. Dagegen ist die Relevanz gemeinschaftlich orientierter, partikularistisch ausgerichteter Handlungsorientierungen und Verhaltenserwartungen, die sich durch affektive Färbung, Diffusität und partikulare, leistungsunabhängige Orientierungsprämissen auszeichnen, in diesem Gesellschaftstyp Parsons' Darstellung zur Folge auf den Bereich sozialer Nahbeziehungen (wie den sozialen Handlungsraum Familie) begrenzt (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser strukturtheoretischen Annahmen stellt sich die Frage, wie ein Kind, dessen sozialisatorische Prägung im partikularistisch orientierten Handlungs- und Erfahrungsraum der Familie stattgefunden hat, diejenigen universalistisch geprägten Wertorientierungen und Handlungskompetenzen erwerben und internalisieren kann, die es für ein erfolgreiches Agieren im Berufsleben und im öffentlichen Raum benötigt (vgl. ebd.: 97). Zur Bewältigung dieses Problems schreibt nun Parsons der Schule bzw. der Schulklasse als „*Sozialisationsinstanz*“ eine bedeutende Rolle zu (vgl. Parsons 1968: 161 ff.). In der Entwicklung des Kindes stelle sie den ersten sozialen Erfahrungsraum dar, in der das Handeln und Verhalten des Kindes eine Bewertung nach Maßgabe universaler Kriterien und nach dem Prinzip Leistung erfahre (vgl. ebd.: 166 f). In der Auseinandersetzung mit dieser Erfahrung, die bei Parsons vorwiegend in der Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit spezifischen Anteilen der Lehrerrolle besteht, vollzieht sich Parsons zur Folge nun eine „*Reorganisation des Persönlichkeitssystems des Schülers*“ (ebd.: 178 f.), die in der Aneignung und Ausbildung universalistischer Handlungsorientierungen und -kompetenzen kulminiere. Dieser Prozess werde erleichtert durch den Umstand, dass – zumindest in der Grundschule – die Rollenbeziehungen, die die Interaktion strukturierten, noch gewisse Überschneidungsflächen mit den sozialen Strukturen aufwiesen, die den Sozialisationsort Familie kennzeichnen. So reproduziere sich im Lehrer-Schüler-Verhältnis die Wissens- und Machtasymmetrie des familialen Generationenverhältnisses. Zudem stelle die erste Person, die den Schülern im Sozialisationsraum Schule als Identifikationsobjekt und als Sanktionsinstanz begegne, ebenso wie die primäre Bezugsperson der Mutter Parsons' Darstellung (und indirekter Empfehlung) nach eine Frau dar (vgl. ebd.: 176 f.). Darüber hinaus unterscheide sich jedoch das Lehrer-Schüler-Verhältnis von dem Eltern-Kind-Verhältnis in Einfluss gebender Weise durch seine prinzipiell universalistisch orientierte Anlage. So ist die Lehrerin mit den Schülern nicht verwandt, steht zu ihnen also nicht in einem affektual gefärbten, diffusen Verhältnis. Anstatt das Handeln und Verhalten der Schüler in Orientierung an individuelle emotionale Bezüge und daraus resultierende partikulare Verhaltensprämissen zu bewerten, sähe sich die Lehrerin aufgrund ihres Selektionsauftrages und aufgrund der sozialen Struktur der Unterrichtssituation dazu verpflichtet, die Schüler allein nach universalen, von emotionalen Bezügen und Bedürfnissen absehenden Kriterien und Regeln zu behandeln und ein Statuszuweisungssystem durchzusetzen, das allein auf dem Prinzip der Leistung beruhe (vgl. ebd.: 176 f.).

Auch wenn es diese gesellschaftlichen Strukturmerkmale des Schüler-Lehrer-Rollenverhältnisses sind, die bei Parsons die Leistungsfähigkeit der Schulklasse als Sozialisationsinstanz ausmachen, so kann Schule – folgt man seiner Analyse weiter – zur Erfül-

lung ihrer Sozialisations- und Selektionsaufgabe auf gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen dennoch nicht gänzlich verzichten. Demzufolge erzeugt die ungleiche Bewertung der Schüler und die damit verbundene ungleiche Statusverteilung ein Belastungs- und Konfliktpotential, das die Systemleistungen gefährde und das nur durch die Auffangleistung gemeinschaftlicher Beziehungsstrukturen im Lehrer-Schülerverhältnis und in der sozialen Umwelt der Schule gemildert und entschärft werden könne. So sieht Parsons eine wesentliche Voraussetzung für die Erfüllung der schulischen Sozialisations- und Selektionsfunktion dann auch in der Bedingung, dass die Härte des Bewertungs- und Selektionsprozesses, der darin zur Anwendung komme, *„durch Nachsicht für die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Kindes gemildert werden muß.“*, wozu er anmerkt: *„Hier spielt die Quasi-Mütterlichkeit der Lehrerin eine wichtige Rolle. Das Schulsystem, unterstützt von anderen Instanzen, versucht dadurch die Unsicherheit, die aus dem Lerndruck resultiert, herabzusetzen, daß es ein gewisses Maß emotionaler Hilfe zur Verfügung stellt, die so definiert ist, daß sie für ein Kind einer bestimmten Altersstufe angemessen sein soll. In dieser Hinsicht ist jedoch die Rolle der Schule verhältnismäßig begrenzt. Das grundlegende Fundament dieser Hilfe kommt aus dem Elternhaus, außerdem kann, wie wir gesehen haben, eine wichtige Ergänzung hierzu aus der informellen Assoziation der Gleichaltrigen stammen.“* (ebd.: 180).²³ Diese gemeinschaftlichen Beziehungsstrukturen werden von Parsons an anderer Stelle auch als *„querverlaufende Solidaritätsbeziehungen“* (ebd.: 182) bezeichnet, deren Leistung darin bestehe, Unterricht einen Rahmen zur Verfügung zu stellen, der dazu beitrage *„die durch differentielle Belohnung von Leistung hervorgerufenen Spannungen“* (ebd.) zu mildern.²⁴

Nach Parsons ist die Begriffsunterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft im soziologischen Diskurs eher sporadisch aufgegriffen worden, jedoch ohne markante Reformulierungen bzw. Respezifizierungen des Begriffskonzeptes (vgl. Rosa 2010: 51 f; vgl. auch Bellebaum 2001: 137 f.). Zu erwähnen ist hier unter anderem Axel Honneth's Vorschlag zur Unterscheidung und Definition von *„posttraditionale(n) Gemeinschaften“* (Honneth 1993), der noch einmal darauf abhebt, den Gemeinschaftsbegriff von seinen vormodernen Begriffskonnotationen zu befreien. In der deutschen soziologischen Diskussion ist der Gemeinschaftsbegriff nach Ende seiner blutigen Instrumentalisierung im nationalsozialistischen System jedoch überwiegend anderen Begriffskonzeptionen wie der „Gruppe“ bzw. dem „Netzwerk“ gewichen, wenn diese zum Teil auch erhebliche inhaltliche Überschneidungen mit dem traditionellen Gemeinschaftsbegriff aufweisen (vgl. Rosa 2010: 51 f; vgl. auch Bellebaum 2001: 137 f.).²⁵

1.2 Gemeinschaft als Gegenstand pädagogischen Denkens in der Moderne

1.2.1 Erweiterte Perspektive: Erziehung und Gemeinschaft

1.2.1.1 Verfolgung des Gemeinschaftsgedankens in pädagogisch-programmatischen Ansätzen durch die Zeit

1.2.1.1.A Abgrenzungen und Annäherungen: Ansätze gemeinschaftspädagogischen Denkens in der Antike und frühen Neuzeit

In seinen Ausführungen zur „*Geschichte der Erziehung*“ weist Tenorth darauf hin, dass die „*Zäsur*“, die in historisch ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Arbeiten in Hinblick auf die Entwicklung pädagogischen Denkens und Handelns im Übergang von der traditionellen zur modernen Gesellschaft immer wieder betont werde, nicht den Blick für Entwicklungsprozesse im Erziehungsdiskurs verstellen dürfe, die langfristige, ideengeschichtliche Epochenunterteilungen tendenziell unterlaufen (vgl. Tenorth 2010: 41). Sowohl in ihren theoretisch-reflexiven als auch in ihren praktisch-programmatischen Formbildungen verfüge moderne Pädagogik über ein ‚vormodernes Erbe‘, das es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht nur plausibel, sondern auch gewinnversprechend erscheinen lasse, „*Vorläufer neuzeitlicher Erziehungspraktiken und -ideen auch in der Vorgeschichte der Neuzeit aufzusuchen, um ihren ursprünglichen Sinn und ihre historische Gestalt zu erkennen.*“ (Tenorth 2010: 41).

Diese Anregung aufgreifend verfolgt der nachstehende Abschnitt das Ziel, Vorläufer des modernen Gemeinschaftserziehungsgedankens in den Erziehungsdiskursen der Antike und frühen Neuzeit aufzuspüren und nachzuzeichnen.

Ansätze gemeinschaftspädagogischen Denkens in der Antike

Zur Erläuterung seines Gerechtigkeitsverständnisses entwirft Platon in seinem Werk „*Politeia*“ (um 370 v. Chr.) ein utopisches Staatsmodell, das sich durch eine darin vorzufindende starke Verschränkung von Politik und Pädagogik auszeichnet (vgl. Böhm 2007: 22 f.).²⁶ Ein wesentliches Merkmal dieses Staatsmodells besteht demnach in der Forderung, die Erziehung der nachwachsenden Generationen aus ihrem ursprünglichen Zuständigkeits- und Wirkungsraum – der Familie – herauszulösen und stattdessen in ihrer Organisation und Gestaltung dem Staat bzw. den Organen des Gemeinwesens zu überantworten (vgl. Tenorth 2010: 46).²⁷

Auffällig an dem Erziehungs(staats)modell, das Platon im Rahmen seiner politisch-philosophischen Überlegungen skizziert, ist, dass die Kollektivgemeinschaft, die hierin an die Stelle der traditionellen Erziehungs- und Sozialisationsinstanz der Familie rückt, soziale Organisations- und Strukturmerkmale derselben übernimmt, wenn auch in abgewandelter Form.²⁸ So bleiben in der von Platon imaginierten Gemeinschaft der Wächter und künftigen Herrscher die familiären Rollenstrukturen in ihrer die sozialen Beziehungen inner- und intragenerational regulierenden Funktion erhalten, werden jedoch auf alle Angehörigen der gleichen Alterskohorte ausgedehnt (vgl. Platon übersetzt von Otto Apelt 1961: 194). Damit bleibt auch die hierarchisch angelegte, affektual-diffus geprägte Beziehungsstruktur, die die Familie als traditionale Erziehungs- und Sozialisationsinstanz auszeichnet, als Erziehungs- und Bildungsprozesse ermöglichender Rahmen bestehen.

Angesichts dieser Beobachtung ist Tenorth's Kritik an Platon's Erziehungsmodell, die selbigem vorwirft, „*nicht hinreichend definiert*“ (Tenorth 1998: 20) zu sein, ein gewisser Revisionsbedarf zu attestieren: In seiner Auseinandersetzung mit Platon's Modell im Rahmen seiner Erörterungen zur Geschichte und Problematik der Erziehungsstaatsidee gelangt Tenorth zu dem Urteil, dass dieses in seinen konzeptionellen Ausführungen eine wesentliche Lücke aufweise. Sie betreffe die Frage nach der zur Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele einzusetzenden Technik bzw. anzustrebenden pädagogischen Form, die darin unbeantwortet bleibe (vgl. ebd.). Dem Erziehungsstaatsmodell, wie wir es bei Platon in prototypischer Form vorfinden, fehle „*neben der Konstruktion des Lebenslaufs und der institutionellen Ordnung noch das, was zur Komplettierung der Erziehung notwendig ge-*

hört: die spezifische Methode, die operative Dimension neben und in den institutionellen Vorgaben und Schematisierungen. Obwohl bei Platon die Curricula und Inhalte des öffentlichen Lernens behandelt werden und ebenso deutlich ausgearbeitet sind wie die Normen und institutionalisierten Zäsuren, fehlt die Methode, d.h. die konkrete Praxis der Lernorganisation“ (Tenorth 1998: 20).

Das in Platon's visionären pädagogischen Überlegungen in Hinblick auf ein konkretes methodisches Konzept zu verzeichnende Desiderat müsse, so das Ergebnis von Tenorth's Analyse, in dessen gedanklichen Entwurf durch die Annahme einer „*Einheit von Erziehung und Sozialisation*“ (ebd.: 19) kompensiert werden (vgl. ebd.). Diese Annahme sei jedoch hoch voraussetzungs voll und müsse daher aus pädagogisch-theoretischer Sicht als fragwürdig gelten. Denn erziehungstheoretisch müsste damit unterstellt werden, „*daß zwischen der Vergesellschaftung im alltäglichen Leben und der pädagogisch geplanten Form der Vergesellschaftung Identität oder Homologie schon besteht oder doch erreicht werden kann.*“ (ebd.: 19 f.).²⁹

Unabhängig davon, wie sich die Erfolgsaussichten für ein solches Passungsverhältnis von organisiertem Sozialisationsprozess und pädagogisch (bzw. bei Platon: politisch) erwünschter Entwicklung aus heutiger erziehungswissenschaftlicher Perspektive bewerten lassen, findet sich in der Vorstellung eines Lernens durch Teilhabe an kollektiven Lebensformen und -praxen, wie sie bei Platon formuliert wird, eine Idee grundgelegt, die pädagogisches Denken nachhaltig inspiriert hat. Es ist die Idee, dass ‚Gemeinschaft‘ als sozialer Erfahrungs- und Handlungsraum einen Ermöglichungs- und Anregungsrahmen für Entwicklungs- und Lernprozesse zur Verfügung stellt, der für pädagogische (und politische) Zwecke genutzt werden kann.

Zwar lässt sich aus Platon's Ausführungen noch kein gemeinschaftspädagogisches Konzept im engeren Sinne des Wortes ableiten, insofern als darin konkrete Angaben zur pädagogischen Organisation und Gestaltung des Lernprozesses in der Tat fehlen. Es lässt sich jedoch die These aufstellen, dass mit den Annahmen eines Lernens durch „*Anschauung*“, Gewöhnung und „*Nachahmung*“ (Platon übersetzt von Otto Apelt 1961: 202, 101), die darin formuliert werden, Denkkategorien in den pädagogischen Diskurs eingeflossen sind, die später in gemeinschaftspädagogischen Ansätzen in Richtung einer gezielten Nutzung von ‚Gemeinschaft‘ als Medium von Erziehung weiterentwickelt worden sind.³⁰

Festzuhalten bleibt jedoch, dass auch wenn Platon's „*Erziehungsstaat*“ (Tenorth 1998: 17)³¹ erste gemeinschaftspädagogische Züge aufweist, das Modell von Erziehung, das darin entwickelt wird, sich von modernen pädagogisch-programmatischen Entwürfen einer am Medium und Fluchtpunkt von Gemeinschaft ausgerichteten Erziehung in wesentlichen Hinsichten unterscheidet. Sie betreffen zum einen das Bezugsproblem, das diesen modernen Entwürfen als ein zentrales Motiv unterlegt ist und das in Platon's Erziehungsstaatsentwurf noch nicht zum Tragen kommt. Gemeint ist die Herausforderung, die seit der Aufklärung zunehmend als frei gedachten und freigesetzt vorauszusetzenden Individuen mit den Ansprüchen und Anforderungen einer politischen und sozialen Ordnung zu vermitteln, die zusehends auf Zustimmung und kollektive Identifikation angewiesen ist.

Zum anderen betreffen sie den Anspruch, durch Erziehung eine soziale Homogenisierung im Sinne einer alle Bevölkerungsmitglieder und -schichten umfassenden Gemeinschaftsbildung herbeizuführen, wie er moderne gemeinschaftspädagogische Entwürfe und Projekte kennzeichnet, bei Platon jedoch noch nicht zum Ausdruck kommt. Dies wird allein deutlich, wenn man sich den Umstand vor Augen führt, dass die öffentliche Erziehung, die in Platon's ‚*Politeia*‘ angestrebt wird, gar nicht alle Bevölkerungsgruppen erfassen sollte.³²

Zudem liegt der Fokus der Erziehung und Bildung der erfassten sozialen Gruppen bei Platon nicht auf der Qualifikation und Orientierung hin auf geteilte Aufgaben, Normen und Werte, sondern auf der Entwicklung und Ausbildung von eigentümlichen Tugenden und Fertigkeiten, wie sie den unterschiedlichen ‚Ständen‘ je gruppenspezifisch zugeschrieben wurden (vgl. Böhm 2007: 21 ff. sowie Tenorth 1998: 15 ff.). Darüber hinaus fand eine kollektivistisch gerahmte Erziehung und Sozialisation allein in der Gruppe der Wächter und der daraus potentiell hervorgehenden Regierenden statt.³³ Das Konzept öffentlicher Erziehung, das Platon im Rahmen seines utopischen Staatsmodells entwirft, lässt sich damit als *selektiv-inklusive* ohne Anspruch auf Homogenisierung charakterisieren.³⁴

Ansätze gemeinschaftspädagogischen Denkens in der protestantischen und pietistischen Erziehungslehre

Zum frühen Gedanken einer öffentlichen Erziehung bei Martin Luther (1483-1546): Schulische Erziehung als Investition in das wirtschaftliche, politische und religiöse Wohl des Gemeinwesens

Frühe Impulse zur Ausdifferenzierung der Idee einer Gemeinschaftsbildung durch Erziehung finden sich dagegen in den reformatorischen Schriften von Martin Luther. Mit seinen Forderungen nach Unterrichtung der deutschen Sprache und Einrichtung einer schulischen Erziehung für alle stellte der Wittenberger Theologieprofessor im deutschen Sprachraum die Weichen für eine nationale Vergemeinschaftung im Medium öffentlicher Erziehung, ohne hierfür je ein gezieltes pädagogisches Programm entworfen, geschweige denn durchgesetzt zu haben.³⁵

Mit seinem 1524 verfassten Brief „*An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*“ verfolgte er das Ziel, schulische Erziehung und Bildung, die damals noch weitgehend unter der Kontrolle der Kirche und Fürsten standen, in die Obhut der sich vorsichtig herausbildenden Staatlichkeit zu bringen. Mithilfe von Erziehung und Bildung sollte, so das in Aussicht gestellte Versprechen, die Bevölkerung ‚entwickelt‘ und ‚produktiver‘ werden.

Als treibendes Motiv lag Luther’s Forderung nach einer alle Bevölkerungsgruppen umfassenden öffentlichen Erziehung und Bildung dabei die Vorstellung zugrunde, dass das „*Lehren und Ziehen*“ (Luther 1524: 69) des „*jungen Volks*“ (ebd.) nicht nur zum Erhalt und zur Verbreitung der Christentums von unbedingter Notwendigkeit sei, sondern auch der gesellschaftlichen Entwicklung und Prosperität diene (vgl. ebd.: 68 ff.). Hintergrund für diese Auffassung stellte die These dar, dass es zur Sicherung der Grundbedürfnisse des Menschen einer weltlichen Ordnung bedürfe, die zu ihrer Aufrechterhaltung auf die Erziehung und Bildung der Bevölkerung angewiesen sei.

„Scholastica sodalitia“ und die Vorstellung einer humanistischen Bildungs- und Gelehrten-gemeinschaft bei Philipp Melanchthon (1497-1560)

Ein ähnlicher Gedankengang findet sich auch bei Philipp Melanchthon, einem Zeitgenossen und Mitstreiter Luthers, dessen pädagogische Schriften sich durch ihren Versuch auszeichnen, die christliche Religion mit den Ideen des Humanismus bzw. der Renaissance zu verbinden.³⁶

Ausgangspunkt der Überlegungen, die darin zum Thema Erziehung und Bildung angestellt werden, bildet die Annahme, dass es zur friedlichen Organisation des gesellschaftlichen

Zusammenlebens eines ethischen Allgemeingutes bedürfe. Die Aufgabe der Vermittlung dieses sich aus geteilten Norm- und Wertvorstellungen zusammensetzenden Allgemeingutes wird bei Melanchthon nun Erziehung und Bildung zugeschrieben, wobei dem Philosophie- und Geschichtsunterricht eine besondere Bedeutung zugesprochen wird.³⁷ An ihn wird die Erwartung gerichtet, gemeinschaftliche Sinnbezüge und Norm- und Wertevorstellungen zu vermitteln, die der sozialen Organisation des Zusammenlebens im Gemeinwesen zu Gute kommen und damit eine gesellschaftliche Integrationsfunktion erfüllen sollen.

Durch das Studium philosophischer und anderer, Einblicke in „*Grundsätze eines ehrbaren Lebens*“ (Melanchthon 1534: 143) gewährender Texte sollten die Unterrichteten in kollektiv geteilte Wissensbestände, Deutungshaushalte und Norm- und Wertevorstellungen eingeführt und einsozialisiert werden. Dabei wurde der Teilhabe an diesem geteilten kulturellen und geistigen Erbe, die es durch eine adäquate Bildung und Ausbildung zu ermöglichen galt, eine Orientierungsfunktion zugeschrieben, die sich sowohl auf die individuelle Lebensführung als auch auf die Organisation und Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens auswirken sollte (vgl. Melanchthon 1534: 143).

Vermittelt durch das Studium moralphilosophischer Literatur sollte der Educandus etwa Einsicht in diejenigen ethischen Regeln und Werte erhalten, die Melanchthon zur Folge das ideelle Fundament für die bestehenden politischen, sozialen und rechtlichen Ordnungsstrukturen bilden, um diesen gegenüber eine affirmative Haltung auszubilden (vgl. Melanchthon 1534: 141). Ähnlich wurde dem Studium historischer Darstellungen die Aufgabe zugewiesen, durch anschauliche Beispiele ‚rechter‘ und ‚unrechter‘ Lebensführung die Aneignung von Werten und Normen anzuregen, die zur Vergesellschaftung des Edukanden in ihrer moralisch bzw. sittlich erwünschten Form und damit zur Integration des Gemeinwesens beitragen sollten.

Dabei nimmt die Geschichte unter den von Melanchthon beschriebenen „*protreptischen*“ (Melanchthon 1518: 149), d.h. zur rechten Lebensführung anleitenden und auffordernden Wissenschaften (vgl. Schmidt 2004) einen besonderen Stellenwert ein. Dies zeigt sich auch in seinen Erörterungen zum ethisch und sittlich bildenden Anspruch der philosophischen Studien. Darin bemerkt er: „*Besonders nötig ist für unsere Zwecke die Geschichte, der ich, wagte ich es, fürwahr nicht ungern schon allein all das Lob spenden würde, das dem gesamten Kreis der Künste und Wissenschaften zukommt. Sie läßt besser als Chrysipp und Krantor deutlich werden, was schön, was schändlich, was nützlich ist und was nicht. In keinem Bereich des Lebens, weder im öffentlichen noch im privaten, ist sie zu entbehren. Wo immer, innerhalb und außerhalb des Hauses, etwas zu verwalten ist, steht man in ihrer Schuld. Ich weiß nicht, ob nicht diese unsere Welt mit geringerem Nachteil auf die Sonne, ihre Seele also, verzichten könnte als die Ordnung des Zusammenlebens auf die Geschichte.*“ (Melanchthon 1518: 149 ff.).

Wenn Melanchthon’s Erziehungs- und Bildungsreflexionen so auch auf ein geteiltes „*kulturelles Gedächtnis*“ (Assmann 2007: 51 ff.) als Grundlage für ein friedliches Zusammenleben abheben, so wird dieses bei ihm im Unterschied zu modernen gemeinschaftspädagogischen Ansätzen jedoch noch nicht als Grundlage für eine partikulare kollektive Identitätskonstruktion konzipiert. Das kulturelle und ethische Gemeingut, das durch Erziehung und Bildung vermittelt werden soll, ist in seinen Erörterungen nicht dediziert auf die Stiftung und Stabilisierung einer partikularen kollektiven Identität in Form einer nationalen und/oder ethnischen Gruppenidentität ausgerichtet. Wenn man vor diesem Hintergrund überhaupt sagen kann, dass Melanchthon’s humanistischem Bildungsprogrammwurf – zumindest konturenhaft – ein Gemeinschaftsmodell als normativer Fluchtpunkt zu Grunde

liegt, dann handelt es sich dabei weniger um ein ethnisch- bzw. national-partikulares als vielmehr um ein universal angelegtes Modell: die Vorstellung nämlich einer humanistischen Bildungs- und Gelehrten-gemeinschaft, die sich über spezifische, im Rahmen dieser Denkströmung als relevant erachtete Werte, Wissensbestände und Fertigkeiten auszeichnet.

Neben dieser Vorstellung taucht Gemeinschaft in Melanchthon's pädagogischen Reflexionen auch als Ermöglichungsrahmen von Bildungsprozessen auf: In seiner Schrift „*De laude vitae scholasticae oratio*“ (Melanchthon 1536), die die „*Grundlegung des gesellschaftlichen Lebens in der Schule*“ (Melanchthon 1536: 205) erörtert, beleuchtet Melanchthon die Schule (bzw. die Universität) in ihrer Eigenschaft als ein Bildungsprozesse anregendes Sozialisationsmilieu.³⁸ Durch den intellektuellen Austausch und sozialen Kontakt mit anderen, den Fragen von „*Wahrheit*“ und „*Gerechtigkeit*“³⁹ (Melanchthon 1536: 209) Nachspürenden würden, so eine Grundannahme von Melanchthon's schultheoretischer Ausführungen⁴⁰, die Urteilsbildung und Argumentationsfähigkeit des Lernenden geschärft und auch seine sittliche Bildung gefördert (vgl. Melanchthon 1536: 217). Dabei wird der „*vita scholastica*“ (Melanchthon 1536) als lern- und bildungsförderlicher Lebensform in Melanchthon's Beschreibungen in weiten Teilen ein gemeinschaftlicher Charakter zugeschrieben.⁴¹ So etwa, wenn Melanchthon die sozialen Beziehungsstrukturen innerhalb der „*scholastica sodalitia*“⁴² (ebd.: 220) mit denen in den ‚philosophischen Freundschaftsbündnissen‘ vergleicht (vgl. Melanchthon 1536: 219 ff.).

„Wie im ganzen Reich ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung, und endlich auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei.“ – Zur Idee einer Homogenisierung des kulturellen, politischen und religiösen Lebens durch Erziehung bei Wolfgang Ratke (1571-1635)

Am weitesten ausformuliert findet sich der Gedanke einer Erziehung *zur* Gemeinschaft unter nationalen Vorzeichen in seiner vormodernen semantischen Gestalt in den ambitionierten pädagogischen Reformvorschlägen von Wolfgang Ratke. Die bereits in Luther's und Melanchthon's Beiträgen anklingende Idee, über die Vermittlung von Kompetenzen sowie Wissens- und Wertebeständen, die eine gemeinsame Orientierung und kollektive Sinnbildung ermöglichen, ‚Gemeinschaft‘ zu stiften, findet sich darin in Richtung eines Modells öffentlicher Erziehung und Bildung weiterentwickelt, das die politische und kulturelle Homogenisierung des Reiches bzw. seiner Bevölkerung zur übergeordneten Zielsetzung ernennt. Ideeller Fluchtpunkt und gedankliche Projektionsfläche dieser Homogenisierungsbestrebungen stellt dabei das Konzept der Nation dar.

In einem „*Memorial*“ (Ratke 1612/1613: 7), das er im Jahr 1612 anlässlich eines Reichstages in Frankfurt verfasste, macht Ratke für seine Didaktik den Anspruch geltend, eine Anleitung zur Verfügung zu stellen, „*wie im ganzen Reich ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung, und endlich auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei.*“ (ebd.: 7).⁴³ Eine wesentliche Bedeutung im Rahmen seiner schulischen Reformvorschläge kommt dabei der Idee der Unterrichtung (aller Fächer und Inhalte) in deutscher Sprache zu. In der Einrichtung einer „*vollenkommne(n) Schule in hochdeutscher Sprach*“ (ebd.: 8) wird demzufolge ein Medium gesehen, „*die deutsch Sprach und Nation merklich zu bessern und zu erheben*“ (ebd.) und dem Reich hierdurch langfristig zu Eintracht und Frieden zu verhelfen.⁴⁴ Dies soll geschehen, indem der Nation in den zu diesem Zweck einzurichtenden „*Deutschen Schulen*“ (ebd.: 10) gleich in doppel-

ter Hinsicht ein Ort zur Verfügung gestellt werden sollte, sich ‚zu bilden‘ – als ein sich ökonomisch, politisch und sittlich-moralisch in erwünschter Weise entwickelndes Kollektiv und als eine sich über kollektive Identität stiftende Merkmale begründende und vergebender *nationale Gemeinschaft*.

Ebenso wie die dargelegten pädagogischen Reflexionen von Platon, Luther und Melancthon fußen jedoch auch Ratke’s pädagogisch-programmatische Überlegungen noch nicht auf dem modernen pädagogischen Bezugsproblem der Vermittlung von freigesetztem Individuum und sozialer Ordnung. Die Frage nach der sozialen Integration des Individuums nimmt darin deshalb noch nicht den Status einer eigenständigen pädagogischen Problemstellung ein, da sie sich angesichts der im historischen Kontext noch weitgehend intakten gesellschaftlichen und religiösen Ordnungsvorstellungen noch gar nicht als akutes Problem stellt. So ist Ratke’s Entwurf einer auf kulturelle Homogenisierung der Bevölkerung und nationale Vergemeinschaftung ausgerichteten öffentlichen Erziehung auch noch stark an religiöse Motive und Deutungsfiguren geknüpft.⁴⁵ Dies wird nicht zuletzt an der Forderung des ‚*Didacticus*‘ (Kordes 1999) deutlich, alle Unterrichtsstunden mit einem Gebet beginnen zu lassen (vgl. Ratke 1612/1613: 12).

„*An Eltern Statt lieben und ehren.*“ – *Das schulische Erziehungsmodell des Pietisten August Hermann Francke (1663-1727)*

Ein fortgediehenes Beispiel für einen frühen Versuch, Gemeinschaft als Medium für pädagogische Zwecke zu vereinnahmen, stellt schließlich das schulische Erziehungsmodell des Pietisten August Hermann Francke dar.

1695 wurden in Glaucha nahe der preußischen Universitätsstadt Halle die Grundsteine für ein pädagogisches Projekt gelegt, das sowohl in seiner Größe als auch in der Spannweite seiner Präsenz im zeitgenössischen Bildungsdiskurs ein beträchtliches Ausmaß entwickeln sollte (vgl. Garin 1967: 223; vgl. auch Brockerhoff 2008: 325 ff.). Sein Begründer, August Hermann Francke, der gleichzeitig Pfarrer in der kleinen Landstadt sowie Professor der Theologie an der angrenzenden Universität Halle war, wähte das gesellschaftlich-soziale und sittlich-religiöse Leben um sich herum im Zustand eines schleichend fortschreitenden Zerfalls. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, entwickelte Francke eine umfassende Reformidee, deren Ziel es war, einen Beitrag zu leisten zum ‚*Aufbau des Reiches Gottes in der Welt*‘ (Brockerhoff 2008: 325). Keimzelle und Umsetzungsort seines Reformvorhabens stellten das Hallesche Waisenhaus und die ihm mehr oder weniger nah angeschlossenen schulischen Einrichtungen dar. Unter dem Einfluss Francke’s entstand in den Glauchener Anstalten so ein mehrgliedriges Schulsystem, das sich auf ein Elementarschulwesen (bestehend aus ‚*Armenschule*‘ und ‚*Deutschen Schulen*‘) gründete und sich im Bereich der höheren Schulbildung mit den Einrichtungen der ‚*Lateinschule*‘ und des ‚*Pädagogiums*‘ fortsetzte.⁴⁶

Ein wesentlicher Gedanke von Francke’s Konzept schulischer Erziehung stellt die Idee der Verlagerung der Erziehungs- und Bildungsabsicht in das Sozialisationsmilieu eines sozialen Erfahrungsraumes dar, der sich durch gemeinschaftliche Beziehungsverhältnisse auszeichnet. Zur besonderen Entfaltung gelangt diese Idee in Francke’s konzeptionellem Entwurf zur Lateinschule. Letztere zeichnete sich dadurch aus, dass die soziale Organisation des schulischen Lebens darin internatsförmig ausgerichtet war, wenn auch die beschränkten Finanzierungsmöglichkeiten einiger Eltern zur Folge hatten, dass Teile der Schülerschaft außerhalb der Internatsmauern privat Unterkunft nehmen mussten (vgl. Dittrich-

Jacobi 1976: 98; vgl. auch Brockerhoff 2008: 330).⁴⁷ Das ‚pädagogische Konzept‘ der Einrichtung sah dabei vor, dass Praeceptoren und Scholaren in Gruppen zusammenlebten, deren Größe je nach Betrag, der von Seiten der Eltern für die Unterkunft ihrer Sprösslinge aufgebracht werden konnte, variierte.⁴⁸

Der Fokus der pädagogischen Bemühungen in Francke’s Anstalten lag auf einer sittlich-moralischen Erziehung und Bildung nach christlichem Vorbild (vgl. Schmid 2006: 18; vgl. auch Brockerhoff 2008: 326). Den Ermöglichungsrahmen für diese Erziehung stellten in Francke’s Konzept zum einen die Glaubenskraft der Unterrichtenden zur Verfügung, zum anderen eine spezifische Konzeption des Schüler-Lehrer-Verhältnisses, die sich an der Rollenkonstruktion affektual-diffuser Beziehungsverhältnisse orientierte.⁴⁹ Letztere lässt sich etwa nachzeichnen an den *„Leges, welche die Scholaren observiren sollen“* (Francke 1702a), die folgende Erwartungen an das Verhältnis zwischen Schüler und Praeceptoren bzw. Informatoren richten:⁵⁰ Darin heißt es unter Regel neun: *„Denen Praeceptoribus insgesamt, ohne Unterschied, einem sowohl als dem anderen, er mag bei ihm auf der Stuben sein oder nicht, er mag bei ihm informiret oder nicht informiret werden, soll ein jeder gehorsam sein und sie an Eltern Statt lieben und ehren.“* (Francke 1702a: 229).⁵¹ Umgekehrt wird auch den Praeceptoren bzw. Informatoren abverlangt, *„sich nicht mürrisch, zornig oder verdrießlich und ungeduldig, sondern vielmehr liebeich und freundlich in der Information und übrigen Anführung gegen die Kinder“* zu erweisen (ebd.: 38), wenn auch gemahnt wird darauf zu achten, aus der elternähnlichen Beziehung zwischen ihnen und den Schülern keine *„unziemende Familiarität“* (Francke 1702b: 38 f.) wachsen zu lassen.⁵² Denn nur so können Francke’s pädagogischen Vorstellungen nach die Bedingungen dafür geschaffen werden, *„dass die Kinder selbst einen Mut und Herz zu ihrem Informator fassen und dass er von ihnen geliebt werde.“* (ebd.), die seinem Ansatz zur Folge die Voraussetzung für eine – seinen pietistischen Erziehungsvorstellungen entsprechende – moralisch-sittliche Bildung bilden (vgl. ebd.). Gemeinschaft – im Sinne eines diffus-affektual ausgerichteten Beziehungsverhältnisses – nimmt bei Francke demnach die Funktion eines Mediums sittlich-moralischer Bildung ein in Form der Idee eines über soziale Nahbeziehungen und -erfahrungen vermittelten und anzuregenden Bildungs- und Lernprozesses.⁵³ Eine wesentliche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem so genannten *„Exempel“* (Francke 1702b: 15) zu, das bei Francke als Anreiz und Ermöglichungsmedium einer an der Glaubenslehre des Pietismus orientierten Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung konstruiert wird. So argumentiert Francke: *„Die wahre Gottseligkeit wird der zarten Jugend am besten eingeflößt durch das gottselige Exempel des Praeceptoris selbst wie auch der Eltern, Großeltern und anderer, die an Eltern Statt sind, wie nicht minder durch das Exempel aller derer, mit welchen sie umgehen.“* (ebd.: 15).⁵⁴

Die Bedeutung, die der emotionalen Bindung zwischen Erzieher und Zögling in Francke’s Modell schulischer Erziehung zugeschrieben wird, zeigt sich nicht zuletzt in dessen Ausführungen zur Praxis der *„Bestrafung“* (Francke 1702b: 39 ff.). Die emotionale Bindung des Zöglings zu seinem Erzieher wird darin geradezu zum Motor eines moralischen Bildungsprozesses stilisiert, der auf Gewissensbildung statt Gehorsam aus Furcht vor Sanktionen zielt, also auf eine verinnerlichte Sittlichkeit bzw. Moral abhebt (vgl. Francke 1702b: 40). Dieser Konzeptionalisierung entspringt in Francke’s Ratschlägen und Anleitungen dann auch die Forderung, das emotionale Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling vor möglichen Schädigungen zu schützen, die sich im Akt des Bestrafens potentiell angelegt finden.⁵⁵

Die gemeinschaftlich ausgerichtete Konzeption des Erzieher-Zögling-Verhältnisses stellt

demnach in Francke's pietistischem Erziehungsentwurf die notwendigen Bedingungen zur Verfügung, um von „äußerer Macht“ auf „innere Macht“ (Popitz 1992: 27) umzustellen.⁵⁶ Nur wenn sich in Folge der anthropologisch gegebenen „Orientierungsbedürftigkeit“ und „Maßstabs-Bedürftigkeit“ (ebd. 28) des Menschen in sozialen Beziehungen „psychische Abhängigkeiten“ (ebd. 32) entwickeln, in denen der Wunsch nach Anerkennung durch die als Fluchtpunkt sozialer Status- und Identitätssuche gewählte Bezugsperson zu einem Verhalten und Handeln führt, das sich an deren Willen ausrichtet, kann Erziehung von Fremddisziplinierung auf Selbstdisziplinierung umoptieren.⁵⁷ Die pädagogische Einwirkungsabsicht kann nun statt auf körperlichen Zwang oder Androhung von Strafen, bzw. Versprechen von Belohnung auf die „autoritative Macht“ (ebd. 29) vertrauen, die sich im Erzieher-Zöglings-Verhältnis über emotionale Abhängigkeiten konstituiert.⁵⁸

1.2.1.1.B Gemeinschaft als Bezugspunkt von Nationalerziehung und -bildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Ende des 18. Jahrhunderts bildete sich im Zuge der Ereignisse der französischen Revolution eine an den Gedanken der Volkssouveränität gebundene Idee von Nation(alität) aus, die ihren Ausdruck in einer aufkommenden nationalen Bewegung fand (vgl. Wenning 1997: 53 ff.). Die Frage der Nation wurde zu *dem* politischen Thema der Zeit (vgl. Stübiger 2001: 56), das sich auch im pädagogischen Diskurs widerspiegelte, wo es zum Flucht- und Kristallisationspunkt programmatischer pädagogischer Überlegungen wurde.⁵⁹ Es fand seinen Niederschlag in den Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts entstehenden, als politische Reformprogramme entworfenen Nationalbildungs- und -erziehungskonzepten, die Gegenstand der folgenden Betrachtung sind (vgl. Wenning 1997: 8, 53). Bevor diese Erziehungsprogramme anhand ausgewählter Beispiele zu dem Gemeinschaftsgedanken befragt werden, der sich darin abzeichnet, soll zunächst der historische gesellschaftliche und politische Kontext, in dem diese pädagogischen Konzepte entstanden sind, näher beleuchtet werden.⁶⁰

Der historische Entstehungszusammenhang, in den die Betrachtung der nationalpädagogischen Projekte einzubetten ist, ist die gesellschaftliche und politische Umbruchssituation, welche die Epoche von der preußischen Reformzeit über die Restaurationsphase und Revolutionszeit kennzeichnet und die in der zeitgenössischen Reflexion als Krise erfahren wird. Die neue soziale und politische Situation, die aus dem Zerfall des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und der französischen Fremdherrschaft hervorgeht, wird als gesellschaftliche Herausforderung erlebt, die politische Reformbestrebungen wachruft. Wie so oft in Zeiten des politischen, sozialen und ökonomischen Umbruchs, wird in diesem Zusammenhang die Frage der Erziehung und Bildung der Bevölkerung zum Gegenstand öffentlicher und politischer Diskussion. Erziehung selbst wird zur Projektionsfläche und zum Adressaten gesellschaftlicher und politischer Reformbemühungen und über ihre pädagogischen Zielsetzungen hinaus zu einem politischen und gesellschaftlichen Projekt (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 14.).⁶¹ Die politische Kraft, von der diese Reformversuche ausgingen, waren die nationalen Bewegungen, die sich hauptsächlich aus Angehörigen des bürgerlichen Lagers rekrutierten. Die vernichtende Niederlage Preußens gegen die napoleonischen Truppen in der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt im Jahr 1806 und der Untergang des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation riefen eine patriotische Bewegung hervor, die sich aus bürgerlichen Kräften speiste und deren Ziele die Befreiung von der französischen Fremdherrschaft aber auch die Überwindung der feudalistischen

Ordnung waren (vgl. Schuffenhauer 1963: 74f.). Die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entworfenen nationalpädagogischen Erziehungsprogramme und -projekte sind im geistigen und politischen Klima dieser Reformbewegungen entstanden. Sie nahmen zu einem großen Teil die Funktion von Medien zur Artikulation und Durchsetzung bürgerlicher Emanzipationsbestrebungen ein, mit deren Hilfe das Bürgertum eine Umwälzung der bestehenden feudalen gesellschaftlichen Verhältnisse erzielen und die bürgerlichen Rechte stärken wollte (vgl. Stübiger 2001: 67). Erziehung und Bildung stellten sich den nationalpolitischen Reformkräften angesichts des repressiven politischen Klimas als einzig geeigneter Einflussweg dar, eine Reformierung der Gesellschaft im Sinne nationalstaatlich ausgerichteter Reformideen, welche die bürgerlichen Rechte stärkten, auf lange Sicht herbeizuführen (vgl. ebd.: 67). Mithilfe der nationalpädagogischen Erziehungsprogramme sollte die breite Bevölkerung für den Kampf für die ‚nationale Sache‘ mobilisiert werden, der bis dahin weitgehend vom gebildeten Bürgertum getragen worden war (vgl. ebd.: 56). Politisches Ziel dieses Kampfes war die nationale Vereinigung aller deutschen Staaten zu einer Nation. Neben der Überwindung der partikularen Ordnung, die den losen Staatenverbund des alten deutschen Reiches kennzeichnete und der Vereinigung der einzelnen deutschen Staaten und Herrschaftsgebiete zu einer Nation gehörte auch das Eintreten für politische und persönliche Freiheitsrechte der Bürger zu den Zielsetzungen der nationalen Reformbewegung. Im Mittelpunkt der nationalpädagogischen Erziehungsprogramme stand die *„Erziehung zu einem bürgerlichen Patriotismus“* (Schuffenhauer 1963: 78).

Nach dem Ende der Befreiungskriege gerieten die gesellschaftlichen und politischen Reformbewegungen unter massiven politischen Druck. In den Nationalerziehungsplänen lebten ihre Ideen fort, ihre Umsetzung unterlag wegen des repressiven politischen Klimas zur Restaurationszeit jedoch deutlichen Grenzen, weshalb ihnen in der nachträglichen Betrachtung ein utopischer Charakter zugeschrieben werden kann (vgl. Stübiger 2001: 60).⁶²

Erziehung als Mittel zur *„Bildung der Nation“* bei Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)

Ein bedeutender Vertreter der Nationalerziehung war der deutsche Philosoph und Pädagoge Johann Gottlieb Fichte (vgl. hierzu Schuffenhauer 1963). In seinen *„Reden an die deutsche Nation“* (Fichte 1808) entwirft Fichte einen Erziehungsplan, der Vorschläge zur Neugestaltung des Erziehungswesens im Sinne einer *„neuen deutschen Nationalerziehung“* (Fichte 1808: 175) formuliert.⁶³ Die Reden sind im Lichte der historischen Ereignisse von 1806 und im politischen Klima der patriotischen Bewegung entstanden, die sich in Reaktion auf die preußische Niederlage entwickelte (vgl. Schuffenhauer 1963: 74-75). Ihr Geist spiegelt sich in den patriotischen Aussagen und Appellen, die darin formuliert werden, wider. Die Beschwörung des nationalen Einheitsgedankens und eines daraus abgeleiteten Landes- und Herrschaftsgrenzen überschreitenden Patriotismus und die Einforderung nationaler Selbstbestimmung richteten sich mehr oder weniger explizit gegen die gegenwärtige französische Fremdherrschaft (vgl. Schuffenhauer 1963: 83 ff.). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass auch das in den Reden skizzierte Erziehungskonzept eine politische Dimension aufweist. Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke haben den politischen Charakter des Fichteschen Nationalerziehungsplanes wie folgt herausgearbeitet (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 14 f.). Demnach war an die Nationalerziehung, die darin entworfen wird, die Hoffnung und Erwartung geknüpft, die deutsche Nation vor ihrem Untergang zu bewahren, welcher ihr in den Augen Fichtes angesichts des Endes des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und der französischen Fremdherrschaft

drohte (vgl. auch Schuffenhauer 1963: 81).⁶⁴ In einer neu einzurichtenden nationalen Erziehung sah Fichte das „*Rettungsmittel*“ (Fichte 1808: 21), mit dessen Hilfe er die deutsche Nation in ihrer Selbstständigkeit und historisch gewachsenen Eigentümlichkeit erhalten zu können hoffte. Durch eine die gesamte Bevölkerung unabhängig ihrer Standeszugehörigkeit umfassende allgemeine und gemeinschaftlich erfolgende nationale Erziehung sollte die Bevölkerung zu einer nationalen Gemeinschaft geformt und so die deutsche Nation vor dem Untergehen bewahrt werden.⁶⁵ Fichte's Vorschläge für eine „*eigentümliche deutsche Nationalerziehung*“ (Fichte 1808: 24) zielten demnach in erster Linie auf nationale Vergemeinschaftung, die aus der heterogenen Bevölkerung eine an gemeinsamen Zielvorstellungen und Werten orientierte, sich für diese mit Opferbereitschaft einsetzende nationale Gemeinschaft formen sollte. Über das Mittel nationaler Vergemeinschaftung sollte das zersplitterte Reich die Kräfte seiner Bevölkerung mobilisieren und zu einem wehrhaften nationalen Kollektiv im Kampf gegen die französische Okkupation bündeln.⁶⁶

Bevor das in Fichte's Reden entwickelte nationalpädagogische Erziehungsprogramm hinsichtlich seiner pädagogischen Gestaltungsprämissen und Zielsetzungen umrissen wird, soll hier zunächst eine knappe Erläuterung des Nationenkonzeptes erfolgen, das den Flucht- und Ausgangspunkt von Fichte's Nationalerziehungsentwurf bildet.

Fichte betrachtete die Zergliederung des alten deutschen Reiches in heterogene, weitgehend unzusammenhängende Staatsgebilde als das ‚künstliche‘ Ergebnis zufälliger und willkürlicher Abgrenzungen und Unterscheidungen (vgl. Schuffenhauer 1963: 78 ff.). Diesem heterogenen Gebilde setzt Fichte in seinen Reden die Idee einer sich durch einen eigentümlichen ‚Charakter‘ und ein selbstständiges ‚Wesen‘ auszeichnenden deutschen Nation entgegen. Letztere wird bei Fichte nicht als eine historisch neu herbeizuführende nationale Einheit gedacht, die es durch Annäherung der deutschen Kleinstaaten und Fürstentümer zu erzielen gelte. Vielmehr wird die Existenz einer ‚deutschen Nation‘, die sich auf einer gemeinsamen Sprache und Kultur der Deutschen gründet, als historisch gegebenes Faktum vorausgesetzt. Fichte's Aufrufe in seinen ‚Reden an die deutsche Nation‘ zielen in diesem Sinne weniger auf eine neu zu begründende nationale Einheit als vielmehr auf den Erhalt und den Fortbestand der deutschen Nation in ihrer nationalen Eigenständigkeit und Besonderheit (vgl. Schuffenhauer 1963: 78 ff.). Der Anthropomorphismus, der sich in den Begriffen ‚Wesen‘ und ‚Charakter‘ andeutet, weist bereits darauf hin, dass der Begriff ‚Nation‘ bei Fichte nicht einfach mit ‚Staat‘ zu übersetzen ist. Vielmehr wird darin ein ethnisch-völkisches Begriffsverständnis zu Grunde gelegt, das die deutsche Nation nahe der Bezeichnung ‚Volk‘ als ‚Spezie‘ einer als ‚Gattung‘ gedachten Menschheit begreift (vgl. Hohmann 1966: 15).⁶⁷ Fichte's Verständnis von Nation offenbart eine „*nationale Überheblichkeit*“ (vgl. Schuffenhauer 1963: 81), die auch seinen nationalerzieherischen Ideen zu Grunde liegt. Sie tritt zu Tage unter anderem in der Bezeichnung der deutschen Nation als „*Urvolk*“ (Fichte 1808: 106) und der Überhöhung der deutschen Sprache zur „*Ursprache*“ (Fichte 1808: 75), die Fichte als Begründungen anführt, den Deutschen eine privilegierte Stellung unter den Völkern der Welt zuzuweisen (vgl. Schuffenhauer 1963: 80 ff.). Die deutsche Nation wird in Fichte's Reden zur „*Wiedergebärerin und Wiederherstellerin der Welt*“ (Fichte 1808: 233) stilisiert, der eine zentrale Rolle für den Fortschritt der gesamten Menschheit und die Entwicklung der gesamt menschlichen Kultur zugesprochen wird.⁶⁸ Die besondere Verantwortung und Bedeutung, die dem deutschen Volk bei Fichte für das Fortschrittsprojekt der Menschheit zugeschrieben wird, wird damit begründet, dass in den Deutschen die Voraussetzungen und Anlagen für die Perfektion des Menschen, wie sie in seinen Reden beschworen wird, am deutlichsten ausgeprägt seien (vgl. Fichte 1808: 245-

246). So ist eine Zielsetzung der von Fichte propagierten Nationalerziehung dann auch keine geringere als die der Bildung „*eines neuen Menschengeschlechts*“ (ebd.: 58).

Wie soll die „*Bildung der Nation*“ (ebd.: 24) den Ausführungen Fichte's nach erfolgen? Fichte's Nationalerziehungsplan basiert auf dem Grundgedanken, dass die jüngere Generation zu Zwecken der Erziehung von der älteren Generation abzusondern sei.⁶⁹ Aus ihrem herkömmlichen sozialen Umfeld herausgenommen soll sie unter der Aufsicht ausgebildeter Erzieher in eigens dafür eingerichteten Erziehungseinrichtungen aufwachsen, die Fichte als „*Nationalerziehungsanstalten*“ bezeichnet (ebd.: 168).⁷⁰ Fichte's Idee einer Erziehung in einem eigenen, von den schädlichen Einflüssen des gesellschaftlichen Lebens geschützten Raum, ähnelt dem Erziehungskonzept, das Rousseau in „*Emile*“ entwirft (Rousseau 1762). Auch hier wird eine „*Eigenwelt der Erziehung*“ konstruiert (Hohmann 1966: 27), nur dass der individualerzieherische Ansatz von Rousseau in Fichte's Erziehungsplan durch einen sozialerzieherischen, auf Gemeinschaftserziehung ausgerichteten Ansatz ersetzt wird.⁷¹ Hier ist es das Leben in der Gemeinschaft, dem die Erwartung zugeschrieben wird, selbst zu bilden und zu erziehen (vgl. hierzu Hohmann 1966: 29).

Inhaltlich ist Fichte's Nationalerziehungsplan auf eine „*allseitige Erziehung*“ ausgerichtet, die geistige, körperliche und sittliche Bildung und Erziehung gleichermaßen umfasst und miteinander verbindet (Schuffenhauer 1963: 89 ff.). Neben der Bildung der „*Nationaleigentümlichkeiten*“ (Fichte 1808/1916: 27) liegt ein wesentlicher Schwerpunkt auf der ‚sittlichen Bildung‘ der nachwachsenden Generation, die Fichte auch als ihren „*eigentlichen und letzten Zweck*“ bezeichnet (Fichte 1808: 39; vgl. auch ebd.: 43).⁷² Darunter versteht Fichte die Idealvorstellung einer sich auf der Basis freier geistiger Tätigkeit beim Zögling entwickelnden Vorstellung einer „*sittlichen Ordnung*“ (Fichte 1808: 39) sowie die Entwicklung des Gefühls einer starken emotionalen Gebundenheit gegenüber dieser Ordnung, die in ein an ihren Gesetzen orientiertes Verhalten und Handeln münde. Die Lösung für die Frage, wie ein solcher innerer Bildungsprozess beim Zögling initiiert werden könne, sieht Fichte in einer besonderen Form, die die ‚neue Erziehung‘ annehmen soll und die er in einer organisierten Erziehung in und durch Gemeinschaft zu finden glaubt: „*Ich löse die durch diese letzte Betrachtung uns gestellte Aufgabe also: Ohne Zweifel werden doch die Zöglinge dieser neuen Erziehung, obwohl abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch untereinander selbst in Gemeinschaft leben, und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe. Das allererste Bild einer geselligen Ordnung, zu dessen Entwerfung der Geist des Zöglings angeregt werde, sei dieses der Gemeine, in der er selber lebt, also, daß er innerlich gezwungen sei, diese Ordnung Punkt für Punkt gerade also sich zu bilden, wie sie wirklich vorgezeichnet ist, und daß er dieselbe in allen ihren Teilen, als durchaus notwendig, aus ihren Gründen verstehe.*“ (Fichte 1808: 40).

Obwohl Fichte die Bedeutung freier geistiger Tätigkeit für die sittliche Entwicklung des Zöglings betont, sieht er als deren eigentliches Medium das gemeinsame Leben und Arbeiten in den als Produktions- und Lebensgemeinschaften konzipierten Erziehungsanstalten. Diese stellen, zumindest ihrem pädagogisch konzeptionellen Charakter nach, eine Art von ‚Schicksalsgemeinschaften‘ dar. So konstatiert Fichte: „*Ein Haupterfordernis dieser neuen Nationalerziehung ist es, daß in ihr Lernen und Arbeiten vereinigt sei, daß die Anstalt durch sich selbst sich zu erhalten den Zöglingen wenigstens scheine, und daß jeder in dem Bewußtsein erhalten werde, zu diesem Zwecke nach aller seiner Kraft beizutragen.*“ (Fichte 1808: 170). An anderer Stelle wird diese Stilisierung der Erziehungsanstalt zur Lebens-

und Produktionsgemeinschaft zu deren obersten Gestaltungs- und Organisationsprinzip ernannt: „Das Grundgesetz dieses kleines Wirtschaftsstaates sei dieses, daß in ihm kein Artikel zu Speise, Kleidung usw. noch, so weit dies möglich ist, irgendein Werkzeug gebraucht werden dürfe, das nicht in ihm selbst erzeugt und verfertigt sei“ (ebd.: 172). Das Leben, Lernen und Arbeiten in diesen „Gemeinwesen“ (ebd.: 40) ist auf das Wohl des Ganzen bzw. der Gemeinschaft ausgerichtet und unterliegt entsprechenden Gesetzen. Die Übernahme von Arbeit, Verantwortung und Pflichten zum Dienste der Gemeinschaft durch den Einzelnen soll nicht durch Zwang oder das In-Aussicht-Stellen von Vorteilen und Belohnungen erfolgen, sondern aus „Freude an seinem Tun und Wirken für das Ganze und an dem Gelingen desselben“ (Fichte 1808: 42). Das Wohl und der Erhalt der Gemeinschaft als selbstständiges Gemeinwesen werden zum obersten, handlungsleitenden Motiv ernannt.⁷³ Fichte's Gemeinschaftserziehungskonzept liegt die Annahme und Zielsetzung zugrunde, dass der in den Erziehungsgemeinschaften entwickelte Gemeinsinn und die Bindung und Loyalität gegenüber diesen Gemeinschaften die Zöglinge zu treuen und pflichtbewussten Mitgliedern der nationalen Gemeinschaft erwachsen ließen.⁷⁴ Durch das Leben, Lernen und Arbeiten in den Erziehungsgemeinschaften soll der Gemeinschaftssinn entwickelt und ein auf das Wohl der nationalen Gemeinschaft ausgerichtetes Denken und Handeln ausgebildet werden (vgl. Schuffenhauer 1963: 85 ff.). Das Leben im „kleinen Staate“ (Fichte 1808: 171) der Erziehungsgemeinschaft soll auf das Leben im großen Staat als einer nationalen Gemeinschaft vorbereiten.⁷⁵

Friedrich Wilhelm August Fröbel's (1782-1852) „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt“

Fichte's nationalerzieherische Ideen wurden von namhaften Pädagogen wie Friedrich Fröbel rezipiert. Fröbel's Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt, die er wenige Jahre nach Fichte's Tod gründete, ist unter den Eindrücken der Fichteschen Nationalerziehungsideen entstanden (vgl. Schuffenhauer 1963: 123) und versuchte diese in die Praxis umzusetzen (vgl. Stübiger 2001). Die Anstalt wurde 1816 zunächst im thüringischen Griesheim gegründet und kurze Zeit später nach Keilhau verlegt. Zu ihren Hochzeiten umfasste sie über sechzig Zöglinge, die dort gemeinsam mit ihren Lehrern lebten, lernten und arbeiteten (vgl. Stübiger 2001: 63 f.).

Das pädagogische Konzept, das Fröbel's Erziehungsanstalt zu Grunde liegt, ist geprägt von nationalpolitischen Ideen und Zielsetzungen. Durch ein auf die Ausbildung des „Volkscharakter(s)“ zielendes, die gesamte deutsche Bevölkerung umfassendes Erziehungsprogramm sollte das zerrissene deutsche Volk zu einer Nation geeint werden (vgl. Stübiger 2001: 64). Die nationalpolitischen Ideen fanden ihren Niederschlag im pädagogischen Alltag Keilhau durch die Fokussierung des Unterrichtens und gemeinsamen Lernens auf die deutsche Sprache und die deutsche Kultur und ihre vermeintlichen Wesenskennzeichen und Errungenschaften (vgl. Stübiger 2001: 64).

Während der Gemeinschaftsgedanken sich in Fröbel's pädagogischen Schriften einerseits als nationalpolitisch ausgerichtete Zieldimension einer Erziehung der Deutschen zu einer nationalen Einheit zeigt, findet er sich andererseits als pädagogisches Prinzip und Mittel zur Umsetzung der pädagogischen Programmatik von Fröbel's Allgemeiner deutscher Erziehungsanstalt wieder. Die darin formulierten pädagogische Zielsetzungen, die sich an Pestalozzi's Konzept einer ganzheitlichen, d.h. an der Entwicklung kognitiver, emotionaler und handlungsbezogener Fähigkeiten des Zöglings orientierten Erziehung anlehnten, sollten in Keilhau über das Mittel der Gemeinschaftserziehung umgesetzt werden. In Keilhau

lebten und arbeiteten Schüler und Lehrer in einer Gemeinschaft zusammen. Alles Lernen fand im Rahmen dieser Gemeinschaft statt. Eine gemeinschaftliche Atmosphäre des Zusammenlebens wurde durch gemeinschaftsstiftende Tätigkeiten wie das Turnen, durch informelle Umgangsformen (Schüler und Lehrer redeten sich mit Vornamen an), eine an der deutschen Turnbewegung orientierte gemeinsame Kleider- und Haartracht sowie die den pädagogischen Alltag durchziehenden gemeinschaftsstiftenden Motive ‚Volk‘ und ‚Nation‘ herzustellen versucht (vgl. Stübiger 2001: 63 f.). Dabei lieferte die pädagogische Gemeinschaft der Fröbelschen Erziehungsanstalt einen Entwurf des Zusammenlebens, der sich vor dem Hintergrund der damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse als progressiv abzeichnete. Der revolutionäre Charakter des Entwurfes zeigt sich nicht zuletzt in den genannten Umgangsformen, wie dem Duzen, die Standesunterschiede zwischen den Mitgliedern der pädagogischen Gemeinschaft (zumindest äußerlich) zum Verschwinden brachten. Er zeigt sich auch in dessen koedukativem Gestaltungsansatz (vgl. Stübiger 2001: 63 f.).

Das nationalpädagogische Schulreformprogramm des Pädagogen und Publizisten Theodor Hegener (1819-1901)

Ein weiteres Nationalerziehungsprojekt, das hier betrachtet werden soll, ist das nationalpädagogische Schulreformprogramm von Theodor Hegener, wie es in dessen im Sommer 1848 veröffentlichter Schrift *„Die Unterrichtsfrage vom demokratischen und nationalen Gesichtspunkte aus erörtert“* (Hegener 1848 nach Stübiger 2001: 65 ff.) skizziert wird. Hegener war ein in der nationalen und demokratischen Bewegung in der Revolutionszeit aktiver Pädagoge. Das in seiner Schrift entworfene Schulreformprogramm ist vor dem Hintergrund der politischen Reformbestrebungen dieser Bewegung einzuordnen (vgl. Stübiger 2001: 65 ff.).

Das Erziehungs- und Bildungskonzept, das Hegener's Schulreformprogramm zu Grunde liegt, ist von seinen pädagogischen Zielsetzungen her doppelt ausgerichtet: Einerseits konzipiert Hegener ‚Bildung‘ darin als eine Form der ‚Nationalbildung‘, die der Begründung und dem Erhalt der nationalen Einheit dienen sollte. Durch die Vermittlung der deutschen Sprache und Geschichte wie geografischer Kenntnisse zum ‚Vaterland‘ sollte das Nationalbewusstsein des Einzelnen geweckt und dessen Verbundenheit und Loyalität gegenüber den kollektiven Interessen der (als Gemeinschaft imaginierten) Nation begründet und gefestigt werden. Stübiger fasst diese nationale Ausrichtung von Hegener's Bildungs- und Erziehungskonzept pointiert mit folgenden Worten zusammen. Demnach sei Bildung bei Hegener *„dasjenige Medium, über das sich die Bewusstwerdung der Nation vollzieht, insofern, als sie den einzelnen nicht nur mit dem Erbe der Vergangenheit und den Perspektiven für die Zukunft vertraut macht, sondern ihm auch das Gefühl vermittelt ‚einer großen Familie von vielen Millionen Brüdern‘ (Hegener 1848: 9) anzugehören“* (Stübiger 2001: 66). Andererseits zielt Hegener's Bildungs- und Erziehungskonzept auf die Befähigung des Einzelnen, seine durch die Revolution gewonnenen bürgerlichen Freiheitsrechte zu nutzen und damit im weitesten Sinne auch auf Autonomie und Mündigkeit. Die mit dieser Doppelausrichtung von Erziehung (auf die Freiheit des Individuums auf der einen Seite und auf den Bestand und Erhalt der Nation auf der anderen Seite) verbundene Spannung wird bei Hegener über die Figur der ‚Gemeinschaft‘ gelöst. Indem die Nation als ‚Familie‘ gedacht wird, werden mögliche Interessenkonflikte zwischen Bürger und Staat bzw. nationaler Gemeinschaft semantisch wegetuschiert (Stübiger 2001: 66). Die Spannung wird bei Hegener aber auch dadurch gelockert, dass in dessen Konzept von Nation selbige als demokra-

tisch-freiheitlich verfasster Nationalstaat vorausgesetzt und konzipiert wird (vgl. Stübiger 2001: 66).

Der Nationalerziehungsentwurf des Theologen und Pädagogen Christian Wilhelm Harnisch (1787-1864)

Zum Abschluss soll der Nationalerziehungsentwurf des Pädagogen Wilhelm Harnisch betrachtet werden, den dieser in seiner 1812 veröffentlichten Schrift „*Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze*“ (Harnisch 1812 nach Stübiger 2001) vorlegt hat. Harnisch war Vertreter einer im zeitgenössischen Sprachgebrauch als „*preußisch-Pestalozzische Schule*“ bezeichneten pädagogisch-politischen Reformbewegung (Stübiger 2001: 58). Diese Bewegung setzte sich für eine Neugestaltung der Schule ein, in der sie einen Weg zur Umgestaltung der Gesellschaft im Sinne nationalstaatlich ausgerichteter sowie bürgerliche Rechte stärkender Reformideen zu erblicken glaubte (vgl. Stübiger 2001: 58). Vor dem Hintergrund dieser politischen Zielsetzungen und Ideen plädierte Harnisch für eine Reformierung der Volksschule im Sinne von deren Ausrichtung auf eine ‚volkstümliche Erziehung‘, die sich an den kulturellen Eigentümlichkeiten des deutschen Volkes orientiert sollte.⁷⁶

Ähnlich wie das Nationalerziehungskonzept von Hegener umfasst auch Harnisch's volkstümlicher Nationalerziehungsentwurf sowohl individualpädagogische, auf den Menschen als Individuum ausgerichtete Aspekte als auch sozialpädagogische, an einer Erziehung und Bildung für die (Volks-)Gemeinschaft orientierte Momente. Die mit dieser Doppelausrichtung verbundene Spannung wird in Harnisch's volkstümlichem Nationalerziehungskonzept dadurch gelöst, dass darin Mensch-Sein und Zu-einem-Volk-gehörig-Sein identisch gesetzt werden (ebd.: 57 f.). Der Widerspruch einer Bildung und Erziehung des Menschen zum freien Bürger und seiner Erziehung zu einem nützlichen Glied der Volksgemeinschaft löst sich in diesem, von Harnisch zu Grunde gelegten ‚völkischen Menschenbild‘ auf.

Auch Harnisch's Entwurf einer volkstümlichen Nationalerziehung trägt deutliche Züge nationalistischer Überheblichkeit, die in der Ablehnung und Abwertung ‚fremder‘ Kultur zu Tage treten, wie sie darin zur Geltung kommen (ebd.: 58). So ist Harnisch's Nationalerziehungsprogramm geprägt vom Gedanken der Abgrenzung gegenüber anderen Völkern, insbesondere dem der französischen Besatzungsmacht, vor dessen ‚schädlichen Einfluss‘ Harnisch's Volksschulen das deutsche Volk bewahren und immunisieren sollten (vgl. ebd.: 58 f.).

Zusammenfassung

Stellt man die Frage, welche Rolle Gemeinschaft in den hier exemplarisch dargestellten nationalpädagogischen Erziehungsprogrammen spielt, zeichnet sich folgendes Bild ab. Demnach wird Gemeinschaft darin in dreierlei Hinsicht zum Bezugspunkt von Pädagogik – als Ausgangspunkt, als Zielsetzung bzw. Fluchtpunkt und als Medium von Erziehung bzw. Bildung. Als Ausgangspunkt von Erziehung tritt Gemeinschaft in den skizzierten nationalerzieherischen Plänen und Projekten in der Idee der deutschen Nation als einer auf einer geteilten Geschichte sowie einer gemeinsamen Kultur und Sprache begründenden ‚ethnischen Gemeinschaft‘ zu Tage, die mit den ihr zugeschriebenen „*Nationalzügen*“ (Fichte 1808: 61) zum Orientierungspunkt der Gestaltung einer als ‚volkstümlich‘ verstandenen Erziehung und Bildung wird.⁷⁷ Als Zielsetzung bzw. Fluchtpunkt von Erziehung

virulent wird Gemeinschaft in der darin angestrebten Erziehung der Deutschen zu einer nationalen Gemeinschaft, in der die Nation als ethnische Gemeinschaft zu neuem Leben erweckt werden soll. Grundlage für die angestrebte nationale Vergemeinschaftung ist ein durch Nationalerziehung und -bildung zu erweckender „*ethnischer Nationalismus*“ (Lenhardt 1999: 517) und Patriotismus.⁷⁸ Gefördert werden soll dieser „*ethnische Gemeinschaftsglaube*“ (Lenhardt 1999: 515) durch die Fokussierung von Unterricht und Erziehung auf die Förderung und Vermittlung der sogenannten ‚nationalen Eigentümlichkeiten‘ – wie der deutschen Sprachen, der nationalen Geschichte und Kultur – als gemeinschaftsstiftende Grundlagen. Die Betonung der ‚nationalen Gemeinsamkeiten‘ wird ergänzt durch die Ausblendung innernationaler Differenzen (wie Standesdifferenz oder konfessioneller Differenz) als negatives gemeinschaftsstiftendes Element. Die Erziehung zur nationalen Gemeinschaft soll, zumindest in den nationalpädagogischen Erziehungsprogrammen von Fichte und Fröbel, durch eine Erziehung in und durch Gemeinschaft erfolgen. Hier tritt Gemeinschaft als Medium und Mittel nationalpädagogischer Erziehung und Bildung in Erscheinung. Es wird eine „*Eigenwelt der Erziehung*“ (Hohmann 1966: 27) entworfen, in deren Zentrum ein – vom Motiv des Nationalen getragenes und geprägtes – gemeinschaftliches Zusammenleben steht.

1.2.1.1.C Gemeinschaftspädagogische Ansätze in der Reformpädagogik am Ausgang des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts

Die folgende Einleitung in die Ideen und Konzepte der reformpädagogischen Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert bezieht sich im Wesentlichen auf einen Übersichtsartikel von Jürgen Oelkers, in dem dieser einen historischen Überblick über die Ideengeschichte der Reformpädagogik und ihre pädagogischen Projekte gibt (vgl. Oelkers 2004).

Mit der Ausbildung des staatlichen Bildungssystems entstanden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts pädagogische Reformbewegungen, die gegen die sich herausbildenden schulisch-institutionellen und im weitesten Sinne gesellschaftlichen Strukturen opponierten.⁷⁹ Kritisiert wurden der sich herauskristallisierende institutionelle Charakter des staatlichen Schulsystems und die sich hieraus ableitende Form und Praxis der ‚modernen Schule‘, die für schädlich und defizitär befunden wurden (ebd.: 787 f.). Die Bewegungen sowie die von ihnen entwickelten Konzepte wurden im deutschen Sprachraum seit dem auslaufenden 19. Jahrhundert als „*Reformpädagogik*“ (ebd.: 783) bezeichnet, im europäischen und amerikanischen Sprachraum firmierten sie unter den Begriffen „*education nouvelle*“, „*nuova educazione*“ und „*progressive-*“ oder „*radical education*“ (ebd.: 783).

Maßgebend für die Entwicklung reformpädagogischer Theorie- und Praxisansätze waren zum einen Rückgriffe auf die pädagogische Tradition, insbesondere Rousseau’s Ansatz einer „*natürlichen Erziehung*“ (ebd.: 786 f.) und Pestalozzi’s Konzept sittlicher Erziehung. Zum anderen übte die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts ausdifferenzierende Kinderpsychologie, wesentlich die sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ausbildende Entwicklungspsychologie, mit ihrer Forschungsarbeit und ihren Theorieangeboten einen erheblichen Einfluss auf die Ideen und Projekte der Reformpädagogik aus. Von diesem pädagogischen und psychologischen Theoriehintergrund aus wurde das Prinzip der „*Kindzentrierung*“ (ebd.: 795) zum Leitmotiv der sich so bezeichnenden ‚neuen Erziehung‘. Die neue „*Pädagogik vom Kinde aus*“ (ebd.: 795) machte die Selbsttätigkeit des Kindes und dessen natürliche Entwicklung zum unmittelbaren und unbedingten Ausgangspunkt von Erziehung und Bildung. Die pädagogischen Forderungen und Grundprämissen, die sich

hieraus ableiteten, hat Jürgen Oelkers zu einem Kanon reformpädagogischer Überzeugungen zusammengefasst, der folgende vier Doktrinen umfasst: „(1) Die »neue Erziehung« orientiert sich am Kind und also weder an Kultur noch an Gesellschaft oder Politik. (2) Die Erziehung folgt dem geistigen, körperlichen und seelischen Wachstum des Kindes. (3) Die Institutionen der Erziehung müssen auf die natürliche Entwicklung eingestellt sein. (4) Und der Modus der Erziehung verzichtet möglichst weitgehend auf Fremdbestimmung und so auf Autorität.“ (ebd.: 794 f.).

Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts bildeten sich im Rahmen der sich entwickelnden Schulreformbewegung zahlreiche reformpädagogische Schulprojekte heraus, die sich nach Oelkers grob drei unterschiedlichen Reforminitiativen zuordnen lassen: 1.) der Landerziehungsheimbewegung, 2.) der Volksschulreformbewegung und 3.) unter dem Einfluss unterschiedlicher Lebensreforminitiativen stehenden Schul- und Erziehungsprojekten (vgl. ebd.: 789 f.).

Ende des 19. Jahrhunderts entstanden in England, Deutschland und anderen europäischen Ländern Privatschulen im Bereich der höheren Schulbildung, die unter der Bezeichnung „Landerziehungsheime“ bzw. „*écoles nouvelles*“ bekannt wurden (ebd.: 790).⁸⁰ Als Alternative zur staatlichen Einrichtung des Gymnasiums stießen diese Schulen auf das Interesse von Eltern, die mit dem staatlichen Bildungsangebot unzufrieden waren und die sich insbesondere aus dem bürgerlichen Lager rekrutierten. Die neuen Schulen waren in der Form ganztägiger Internatsschulen gestaltet, die sich durch ein besonderes Curriculum auszeichneten: Lernen und Bildung sollten im Rahmen gemeinschaftlichen Zusammenlebens und Arbeitens erfolgen. Die Schulen waren in diesem Sinne und zu diesem Zweck als „*Erziehungsgemeinschaft*“ konzipiert (ebd.: 790). Auch im Bereich der Volksschulbildung bildete sich eine Reformbewegung heraus. Die Reformabsichten richteten sich hier gezielt auf eine Umgestaltung und Revision der Volksschule als Schulform und des darin stattfindenden Unterrichts.⁸¹ Es wurden zahlreiche Schulversuche durchgeführt, in deren Zentrum die Erforschung und Entwicklung neuer Methoden des Unterrichtens und Formen des Lernens standen, die den reformpädagogischen Prinzipien entsprechen sollten.⁸² Unter dem Einfluss zeitgenössischer Lebensreformbewegungen entstanden ebenfalls privat getragene Schul- und Erziehungsprojekte, wie die 1919 gegründete, aus der Anthroposophischen Bewegung hervorgegangene Waldorfschule.

Im Folgenden sollen drei schulreformpädagogische Ansätze auf den Gemeinschaftsgedanken hin betrachtet werden, der darin pädagogisch entfaltet wird. Es handelt sich um die schulischen Reformmodelle bzw. -ideen der deutschen Reformpädagogen Peter Petersen und Paul Geheeb sowie des amerikanischen Vertreters der Neuen Erziehung John Dewey. Die Ansätze lassen sich im weitesten Sinne den beiden erstgenannten Reforminitiativen zurechnen.⁸³

Gemeinschaft als Gegenstand „*Pädagogischer Tatsachenforschung*“ bei Peter Petersen (1884-1952)

Bevor im Anschluss das Reformschulmodell, das von Petersen entwickelt worden ist, mit Konzentration auf das darin eingeschriebene Konzept von Gemeinschaftserziehung skizziert wird, soll zunächst kurz auf das theoretische Grundverständnis des Autors zum Verhältnis von Erziehung und Gemeinschaft eingegangen werden.⁸⁴

Die Idee der sozialen Verortung und Eingebundenheit des Menschen stellt den Ausgangspunkt von Petersen's Erziehungslehre dar. Das menschliche Selbst erwächst Petersen nach

nicht aus sich selbst heraus, im Sinne eines von Geburt an im Menschen angelegten und von äußeren Einflüssen unabhängigen Wesenskernes, der nur entfaltet werden müsse.⁸⁵ Dieser Annahme stellt Petersen die These gegenüber, dass der Mensch als eigentümliches Selbst sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit seinen Mitmenschen entwickle.⁸⁶ Das Denken, Fühlen und Handeln des Einzelnen stellt demnach das schöpferische Produkt seiner Erfahrungen und seines Austausches mit Anderen dar (vgl. Petersen 1924: 31). Der Boden, aus dem heraus das Selbst erwachse und aus dessen Ressourcen sich seine Entwicklung speise sei die Gemeinschaft, in welcher der Mensch aufwachse und zur Persönlichkeit heranreife (vgl. Petersen 1924: 31). Dabei leugnet Petersen nicht, dass der Einzelne im Prozess der Auseinandersetzung und Begegnung mit seiner sozialen Umwelt ein individuelles Bewusstsein entwickelt, also einen Prozess der „*Individualisation*“ (ebd.: 43) durchläuft, in dem er sich aus der gemeinschaftlichen Vorstellungs- und Erfahrungswelt des sozialen Gefüges, in dem er aufwächst, zu einem eigenen Ich herauslöst. Jedoch betrachtet er die Ablösung des Individuums von der Gemeinschaft nicht als Ziel und Endprodukt seiner Entwicklung. Der vorgesehene Ort für das Leben und Wirken des Menschen auch nach dessen Heranreifung zum Individuum sei und bleibe die Gemeinschaft, die von den gewachsenen Kräften des zum Ich gereiften Menschen profitieren solle (vgl. ebd.: 41 und 43).⁸⁷ Die Ausbildung der eigenen Individualität, im Sinne eines eigenständigen Denkens, Handelns und Wollens, ist in Petersen’s Augen damit nicht letztes Bildungsziel des Menschen. Das zu eigenem Bewusstsein gereifte Denken und Handeln des Menschen müsse vielmehr in einem weiteren und letzten Entwicklungsschritt an die Zwecke und das Wohl der Gemeinschaft zurückgebunden werden (vgl. Petersen ebd.: 49 und 89).⁸⁸ Das damit angestrebte Erziehungs- und Entwicklungsziel bezeichnet Petersen als ‚Persönlichkeit‘: *„Und dort, wo sich die Individualität mit diesen Zwecken der Gemeinschaft erfüllt hat und sich mit allen ihren Kräften des Leibes und der Seele in den Dienst dieser Zwecke stellt, sich ihnen unterwirft, dort verwandelt sich die Individualität, sie entwickelt sich zur Persönlichkeit.“* (Petersen 1924: 49). Letztere wird von Petersen zum Bildungsideal des Menschen erhoben: *„erst der bis zur Reife der Persönlichkeit natürlich Gewachsene ist der wahrhaft Gebildete, der Mensch der rechten Form, der recht und zu Ende gewachsene Mensch.“* (ebd.: 89).

Der Grundgedanke der sozialen Gebundenheit und Bedingtheit menschlicher Existenz spiegelt sich in Petersen’s Verständnis von Erziehung und Bildung wieder und bildet das Ausgangsfundament für seine erziehungstheoretischen Überlegungen. Die als Grundlage und letzter Bezugspunkt menschlichen Seins und Werdens gedachte Gemeinschaft wird darin zum ‚natürlichen‘ Medium und zum Fluchtpunkt von Erziehung erhoben. Als Mittel von Erziehung gedacht, ersetzt Gemeinschaft bei Petersen zum einen die in der pädagogischen Theorie vorherrschende Vorstellung von Erziehung als einem an ein personales Beziehungsverhältnis gebundenen Prozess. Erziehung wird nicht mehr als in einem dualen Verhältnis zwischen einem Erwachsenen und einem Heranwachsenden stattfindend gedacht, wie dies etwa im Nohlschen Konzept des ‚pädagogischen Bezuges‘ (Nohl 1933) zum Ausdruck kommt (vgl. Ofenbach 2002: 157). Es sind vielmehr die im gemeinschaftlichen Zusammenleben allgegenwärtigen „*erzieherischen Mächte*“ (vgl. Petersen 1924: 87) der Gemeinschaft, die den Menschen Petersen zur Folge erziehen.⁸⁹ Zum anderen wird Gemeinschaft bei Petersen zum Ziel und Fluchtpunkt von Erziehung gesetzt.⁹⁰ Erziehung zur Gemeinschaft wird zum Korrektiv des von Petersen kritisierten, auf die Autonomie des Individuums und das Subjekt ausgerichteten zeitgenössischen Bildungskonzeptes⁹¹: *„Ziel der Bildung ist die voll entfaltete Individualität, die innere Freiheit des Einzelnen, Ziel der*

Erziehung ist und bleibt stets die Gemeinschaft und der Einzelne nur als für die Gemeinschaft, d.h. als Persönlichkeit“ (Petersen 1924: 89). Gemeinschaft ist in Petersen’s Erziehungslehre in der räumlichen und zeitlichen Präsenz, die ihr darin zugesprochen wird, in der Tat so gegenwärtig, dass darin das Verständnis öffentlicher Erziehung als ein organisierter, intentionaler Prozess zu Gunsten eines nahe am Sozialisationsbegriff gelagerten Erziehungsverständnisses in den Hintergrund tritt.⁹² Erziehung wird damit verstanden als Einsozialisation in die Gemeinschaft durch das Aufwachsen und Leben in Gemeinschaft selbst.⁹³

Die dargestellten Annahmen zur Bedeutung von Gemeinschaft als Rahmen und Fluchtpunkt menschlicher Entwicklung und Erziehung bilden die Ausgangsgrundlage für Petersen’s reformpädagogische Überlegungen zur Neugestaltung von Schule und Unterricht. Darin wird Schule entworfen als ein Ort, an dem die Heranwachsenden durch Gemeinschaft und für die Gemeinschaft gebildet werden sollen. Wie Schule zu diesem Zwecke als „*Erziehungsgemeinschaft*“ (ebd.: 90) zu gestalten sei, wird zur leitenden Frage der von Petersen im Rahmen seiner praktischen Schulversuche betriebenen „*Pädagogischen Tatsachenforschung*“ (Petersen 1934: 15). In diesem Kontext entwickelt er sein Schulreformmodell, das unter dem Namen „*Jena-Plan*“ (Petersen 1930) bekannt werden sollte.⁹⁴

Ausgangspunkt und gedankliche Grundlage für Petersen’s Plan für eine „*freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung*“ (Petersen 1930) bildeten Beobachtungen und Erfahrungen aus einem 1924 an der Universitätsschule Jena von Petersen begründeten Schulversuch.⁹⁵ In dem Schulversuch sollten die Grundprinzipien der ‚neuen Erziehung‘ in Form eines Schulprojektes umgesetzt und erprobt werden, das im Sinne von Petersen’s Idee einer ‚freien allgemeinen Volksschule‘ Kinder aller Stände und Begabungsstufen sowie beiderlei Geschlechts zum gemeinsamen Lernen unter einem Dach vereinigte. Im Zentrum des Versuchs stand die Frage, wie Schule den Grundsätzen der Neuen Erziehung entsprechend neu zu gestalten sei. Ausgehend von der grundsätzlichen Frage, wie Erziehung überhaupt stattfinden und stattfinden könne, sollte das Potential ausgelotet werden, das Gruppen und Sozialverbände für die Ermöglichung von Erziehung und Bildungsprozessen besitzen. Besondere Aufmerksamkeit kam dementsprechend der Frage der sozialen Organisation von Unterricht zu. Petersen schloss sich der reformpädagogischen Kritik an der überlieferten Form des Klassenunterrichts an.⁹⁶ In Abgrenzung zu dessen Organisationsprinzip der Jahrgangsklasse plädierte er für eine Gruppierung der Schüler in jahrgangsübergreifenden „*Stammgruppen*“ (Petersen 1930: 28), die Petersen’s Vorstellungen nach „*wahre Gemeinschaften*“ (Petersen 1930: 20) bilden sollten. Der in der ‚alten Schule‘ vorherrschende Frontalunterricht, der die Schulklasse in Petersen’s Worten zu einem passiven „*Hörblock*“ (Petersen 1930: 8) erstarren ließ, sollte durch einen schüleraktivierenden Unterricht in gruppenförmigen Lernarrangements ersetzt werden. Der Schulversuch wollte mit den darin gewonnen Erfahrungen und Beobachtungen einen empirischen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, nach welchen Kriterien die Gruppierung der Schüler in die genannten Stammgruppen pädagogisch am sinnvollsten vorzunehmen und wie der Gruppenunterricht in seinen unterschiedlichen Sozialformen in diesem Sinne zu gestalten und zu organisieren sei. Durch die Beobachtung sich frei vergesellschaftender und arbeitender Kinder im Schulversuch sollten Einsichten in das Lernen und Arbeiten von Kindern in Gruppensituationen und unterschiedlichen Gruppenarrangements gewonnen werden und aus diesen Beobachtungen Erkenntnisse für eine auf Gemeinschaft begründete und ausgerichtete Gestaltung von Schule und Unterricht abgeleitet werden (vgl. Petersen 1930: 9 ff.).⁹⁷

Die leitende und sich der Darstellung der Befunde nach bestätigende Annahme des Versuches war, dass das gemeinschaftlich praktizierte Leben und Lernen und die darin stattfindende Gemeinschaftserziehung Anreize für selbsttätiges Lernen und die sittliche Entwicklung der Heranwachsenden zur Verfügung stellten und entsprechende Lern- und Bildungsprozesse initiierten (vgl. Petersen 1930: 30 f.). Das von Gemeinschaftserfahrungen und Mitgestaltung der Schüler geprägte „*Unterrichtsleben*“ (Petersen 1930: 31) in der Lebensgemeinschaftsschule sollte den Schülern Raum, Gelegenheiten und Antriebe zur sittlichen Entwicklung und Charakterbildung bieten und die notwendigen Rahmenbedingungen für ein „*natürliche[s] Lernen*“ (Petersen 1930: 31) stellen. Das Forschungsinteresse des Versuches richtete sich insbesondere auch auf das regulierende und unterstützende Potential von Gemeinschaft als Mittel zur Steuerung und Gestaltung des Unterrichtsprozesses. Gemeinschaft wurde als pädagogische Ressource zur Gestaltung und Organisation von Unterricht entdeckt und genutzt, der pädagogische Aufgaben und Funktionen zugeschrieben wurden.⁹⁸ Erforscht und herausgearbeitet wurde etwa die motivierende und disziplinierende Funktion von Gemeinschaft, wie sie sich den Beobachtungen zur Folge als Auswirkung der „*Gruppenverantwortlichkeit*“ (Petersen 1930: 42), die sich in den Gruppen herausbildete und des darin zur Wirkung kommenden „*Gemeinschaftsdruck[es]*“ (Petersen 1930: 35) herauskristallisierte.⁹⁹ Eine wesentliche Bedeutung kommt in Petersen's theoretischen Ableitungen zur Gemeinschaftserziehung der so genannten „*Führer*“-Figur zu (Petersen 1934: 8).¹⁰⁰ Hierunter versteht Petersen sich durch natürliche moralische Führungseigenschaften auszeichnende charismatische Persönlichkeiten, denen als von der Gruppe anerkannte Autoritäten eine positiv steuernde Funktion im Rahmen des gemeinschaftlichen Lebens und Lernens zugeschrieben wird (Petersen 1934: 8 ff und 11 f.).

Der Betonung der Gemeinschaft in Petersen's Reformmodell entsprechend setzte dieses eine Umdefinition der konventionellen pädagogischen Rolle des Lehrers voraus (vgl. Petersen 1930: 50 ff.). Diese erfordere von Seiten des Pädagogen eine „*innere Umstellung vom Lehrer der alten Schule zum Führer im Sinne Neuer Erziehung*“ (vgl. Petersen 1930: 50). War die Autorität des Lehrers in der alten Schule, legitimiert durch das schulorganisatorisch vorgesehene asymmetrische Rollenverhältnis, noch an dessen Person gebunden, solle der Lehrer in der neuen Schule erstere nur im Auftrag und im Einvernehmen mit der Gruppe ausüben: „*Es muß die Stimme der Gemeinschaft sein, die durch ihn spricht, und ist das der Fall, so ist er ‚in Funktion‘ und im höchsten Sinne Autorität*“ (Petersen 1930: 6f.).¹⁰¹ Für die pädagogische Praxis wird hieraus die Forderung abgeleitet, dass sich der Lehrer in seinem pädagogischen Tun (etwa bei der Motivation der Schüler oder deren Disziplinierung) stets auf das Wir der Gruppe und nicht auf die eigene Person beziehen solle (vgl. Petersen 1930: 52).¹⁰²

Gemeinschaft wird im ‚Jena-Plan‘ schließlich nicht nur als Medium schulischer Erziehung und Bildung vorausgesetzt. Mit der Zielsetzung, Gemeininn sowie soziale Verantwortung zu fördern, wird sie zugleich auch als deren Fluchtpunkt gedacht. Die in der angestrebten „*freien allgemeinen Volksschule*“ erfolgende Erziehung wird demnach verstanden als „*Bildungshilfe zur Sozialität als Haltung und Funktion überhaupt, zu geselliger Wirksamkeit, Verantwortlichkeit und Brauchbarkeit (je nach Anlage)*.“ (Petersen 1930: VIII).¹⁰³

In der Auseinandersetzung mit Petersen's Schulreformmodell darf schließlich nicht übersehen werden, dass, wenn hierin auf Gemeinschaft als Ausgangsgedanke, Medium und Fluchtpunkt schulischer Erziehung rekuriert wird, dieser Begriff zumindest nach 1930 auf die ‚Volksgemeinschaft‘ abhebt.¹⁰⁴ Damit schließt Petersen's Reformschulmodell an die völkisch-nationale Ausrichtung von Erziehung in den oben dargestellten Nationalerzie-

hungskonzepten an. Die Volksgemeinschaft stellt dabei nicht nur den Zielfokus dar, auf den Erziehung in Schulen „als Zellen von volkbildender Kraft“ (Petersen 1934: 2) hin ausgerichtet werden soll, sie wird auch zum Vorbild der gemeinschaftlichen Organisation schulischen Lebens und Lernens: „Ist uns Volk »die oberste Besonderung der geistigen Gemeinschaften, deren Glieder ihre, auf dem Grunde einer gemeinsamen Natur und Sprache und einer gemeinsamen Kulturarbeit vieler Geschlechter in Vergangenheit und Gegenwart erlebten idealen Güter und Werte mit allen Liebeskräften umspannen und täglich neu erwerben, um sie dem zukünftigen Geschlechte zur Arbeit an ihnen zu überliefern«, so muß eine wahre Volksschule in ihrem Rahmen diese oberste Lebensgemeinschaft des Menschen im kleinen darstellen. Nur dann wird sie »Schule zur Volksgemeinschaft« sein und Schule unsrer Epoche werden.“ (Petersen 1934: 2).¹⁰⁵

Gemeinschaftserziehung als eine nationale und kulturelle Grenzen überwindende Erziehung bei Paul Geheeb (1870-1961)

Ein weiteres pädagogisches Projekt, das die Ideen der ‚Neuen Erziehung‘ in einer neuen Form schulischen Lebens umzusetzen zielte und sich dabei in wesentlichen Punkten von Petersen’s Volksschulmodell unterschied, war das Landschulheimprojekt von Paul Geheeb.¹⁰⁶ 1910 eröffnete Geheeb seine sogenannte Odenwaldschule im hessischen Oberhambach. Die Schule zählte in den Jahren der Weimarer Republik zum Kreise der renommierten Reformschulen Deutschlands, deren Bekanntheitsgrad auch über die nationale Grenze hinaus reichte (vgl. Näf 2003: 90). Im Frühjahr 1934 emigrierte Geheeb aufgrund des nationalsozialistischen politischen Klimas in Deutschland mit seiner Frau, einigen MitarbeiterInnen und einer kleinen Gruppe von Schülern in die Schweiz.¹⁰⁷ Dort gründeten sie in der Nähe von Genf ihre ‚Schule der Menschheit‘ („Ecole d’Humanité“), die nach mehreren Umzügen 1946 endgültig in Hasliberg-Goldern ihren Sitz fand (Näf 2003: 90 f.).¹⁰⁸ Beide Reformschulprojekte Geheeb’s, die ‚Odenwaldschule‘ und die ‚Schule der Menschheit‘, lassen sich dem linken Spektrum der ansonsten weitgehend konservativ und national ausgerichteten deutschen Landerziehungsheimbewegung zurechnen (Näf 2003: 91). Entgegen nationalpolitisch ausgerichteten pädagogischen Konzepten waren die Odenwaldschule und die ‚Ecole d’Humanité‘ in ihrer Organisation und Gestaltung auf eine nationale und kulturelle Grenzen überwindende Erziehung und Bildung angelegt. Dies zeigte sich bereits an der multinationalen Zusammensetzung der in den Einrichtungen lebenden Schüler und Mitarbeiter, aber auch an den von der Schule aus unternommenen Exkursionen ins Ausland sowie an der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Kulturen (vgl. Näf 2003: 91 und Hohmann 1966: 104, 108).

Geheeb’s Schulen zeichneten sich neben ihrem koedukativen Ansatz und ihrer Nähe zur Natur durch eine besondere Form der Organisation des schulischen Lebens und Lernens aus.¹⁰⁹ Zwei Gestaltungsmomente waren hierfür konstitutiv – das „Kursystem“ (Hohmann 1966: 107) und die Institution der so genannten „Schulgemeinde“ (Näf 2003: 93).¹¹⁰

Bevor im Anschluss der Frage nachgegangen wird, welche Bedeutung Gemeinschaft in Geheeb’s Odenwaldschule und Schule der Menschheit zukommt, sollen hier zunächst der Erziehungs- und Bildungsbegriff, der seinem pädagogischem Entwurf zu Grunde liegt, sowie das darin vorausgesetzte Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft skizziert werden.

Geheeb lehnte einen intentional ausgerichteten Begriff von Erziehung ab. An die Stelle eines Verständnisses von Bildung als einem von außen plan- und steuerbaren Prozess setz-

te er den Begriff der ‚Entwicklung‘, der die Selbsttätigkeit und Autonomie des Bildungs-
subjektes betonen sollte. Hierunter verstand Geheeb einen sich über das gesamte Leben
erstreckenden Prozess „*andauernder, zunächst unbewußter, allmählich bewusst werdender
Auseinandersetzung, in der sich jedes Individuum mit seiner Umgebung, mit Menschen und
Dingen, mit Natur und Kultur befindet, die empfangenen Eindrücke teils fruchtbar verar-
beitend und als Bildungsstoffe zum Aufbau der eigenen Individualität assimilierend, teils
aber ablehnend*“ (Geheeb nach Näf 2003: 95). Für diesen Entwicklungsprozess des Indivi-
duums sind Geheeb zur Folge dessen Beziehungserfahrungen mit und zu anderen Men-
schen konstitutiv (vgl. Hohmann 1966: 94). Dabei wird der Lebensgemeinschaft der Fami-
lie als Ort sozialer Erfahrungen eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Hohmann
1966: 95). Die Bedeutung der Gemeinschaft mit Anderen für die Entwicklung des Ich
reicht bei Geheeb jedoch immer über die sozialen Erfahrungen in der Primärgemeinschaft
der Familie hinaus. So geht er davon aus, dass die soziale Beziehungswelt des Heranwach-
senden desto anregender und förderlicher für seine individuelle Entwicklung sei, je reich-
haltiger und vielfältiger sie sich an Beziehungserfahrungen und Bezugspersonen gestalte
(vgl. ebd.).

Die Aufgabe der Erziehung besteht Geheeb zur Folge nunmehr darin, den dargestellten
Entwicklungsprozess zu unterstützen und den Heranwachsenden Lebensräume zur Verfü-
gung zu stellen, in denen sie sich als Individuen frei entwickeln und entfalten können (vgl.
Näf 2003: 95 sowie Hohmann 1966: 100). Ziel der Erziehung ist damit nicht die Prägung
der Kinder zu einem bestimmten Menschenbild, sondern, die Individualität des Menschen
und deren Anerkennung zum Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns neh-
mend, ihre freie Entfaltung und Entwicklung zu Individuen (vgl. Hohmann 1966: 91 ff.).¹¹¹
Vom Gedanken der Relevanz sozialer Beziehungen und Begegnungen für die individuelle
Entwicklung des Menschen ausgehend, sollte das Leben in Geheeb’s Schulen nun die sozi-
ale Welt außerhalb der Schule widerspiegeln. Dabei sollte die Lebensgemeinschaft der
Schule die soziale Wirklichkeit in all ihren Erscheinungs- und Beziehungsformen abbilden,
d.h. Angehörige aller Altersklassen, beiden Geschlechts, verschiedener Bildungs- und Be-
rufgruppen sowie unterschiedlicher nationaler, kultureller und religiöser Herkunft und
Zugehörigkeit umfassen (vgl. Hohmann 1966: 103 ff.). Im Zuge der Nachbildung der au-
ßerschulischen gesellschaftlichen Lebenswelt bei Geheeb wurde diese als Gemeinschaft
(re-)konstruiert. Dienten anfangs noch als genuin gemeinschaftlich geltende Beziehungs-
formen, wie die Familie, als Vorbild für die Organisation schulischen Lebens, traten mit
der Zeit mehr und mehr groß angelegte utopische Gemeinschaftsentwürfe in den Vorder-
grund. Als Vorbild für die soziale Organisation des Zusammenlebens diente in der Grün-
dungsphase der Odenwaldschule zunächst die Familie.¹¹² Das Familiensystem wurde spä-
ter durch ein so genanntes „*Wartesystem*“ (Hohmann 1966: 109) ersetzt. In der ‚Ecole
d’Humanité‘ wurden die Schüler schließlich zu so genannten „*Kulturgemeinschaften*“
(Geheeb nach Hohmann 1966: 113) zusammengefasst, die wiederum in einer Art übernati-
onaler Lebensgemeinschaft gleichberechtigt zusammen leben und lernen sollten, die in
Geheeb’s Modell die „*Menschheit*“ (Geheeb nach Hohmann 1966: 112) repräsentieren
sollte (vgl. ebd.: 112 ff.).¹¹³

Gemeinschaft stellte in Geheeb’s Schulen aber nicht nur den sozialen Rahmen dar, inner-
halb dem Erziehung bzw. Bildung stattfinden sollte. Sie ist gleichzeitig auch das Ziel und
die Vision, auf die Bildung nach Geheeb, sofern sie Bildung zur Menschheit sein will, hin-
ausläuft (vgl. Hohmann 1966). So wurde in Geheeb’s „*Schule der Menschheit*“ versucht,
die Vision eines friedlichen Zusammenlebens der unterschiedlichen Kulturen und Nationen

in einer ‚pädagogischen Eigenwelt‘ umzusetzen. Das Gesellschaftsmodell, das darin angestrebte wurde, war als bewusster Gegenentwurf zu den nationalistischen politischen Tendenzen der Zeit konzipiert (Näf 2003: 90). Der Gedanke eines in der Lebensgemeinschaft der Schule zu verwirklichenden Gesellschaftsmodells tritt in der programmatischen Grundlegung von Geheeb’s ‚Schule der Menschheit‘ deutlich hervor. Darin bemerkt Geheeb: „*In der Odenwaldschule hat mir, vom ersten Tage ihres Bestehens an, unverrückbar und unerschütterlich als Vision vorgeschwebt, die wirtschaftliche und kulturelle Kooperation der in Brüderlichkeit miteinander verbundenen Menschheit; diesem Makrokosmos sollte in wesentlichen Zügen der Mikrokosmos meiner Schule entsprechen*“ (Geheeb nach Hohmann 1966: 96).

Obwohl Gemeinschaft ein bestimmendes Moment in Geheeb’s reformschulpädagogischem Modell ist, so stellt Geheeb’s Konzept von Gemeinschaftserziehung kein ‚totalitäres Konzept‘ im Sinne von Jürgen Oelkers dar.¹¹⁴ Das schulische Gemeinschaftsleben wird in Geheeb’s Ansatz vielmehr demokratisch konzipiert und soll Raum lassen für die Rechte und Freiheiten des Einzelnen und unterschiedliche kulturelle Lebenspraxen.

Die demokratische Gestaltung des Gemeinschaftslebens ist in Geheeb’s Schulmodell in der Einrichtung der ‚Schulgemeinde‘ institutionalisiert (vgl. Näf 2003: 93 sowie Hohmann 1966: 106). Als treibende und entscheidende Kraft für alle Fragen der Organisation und Gestaltung des gemeinsamen Lebens und Arbeitens stellt sie das organisatorische Herzstück der Schule dar.¹¹⁵ Alle Regeln, Sitten und Formen des gemeinsamen Zusammenlebens in der Gemeinschaft sowie alle darin existierenden Einrichtungen und Formen der schulischen Arbeitsorganisation und -gestaltung sollten das Produkt der gemeinsamen Beschlüsse der Schulgemeinde sein und konnten in der Gemeinschaft immer wieder zur Diskussion und Disposition gestellt werden (vgl. Hohmann 1966: 106). Die Gestaltung des gemeinschaftlichen Lebens und Arbeitens unterlag damit stets den sich wandelnden und entwickelnden Entscheidungen und Einstellungen der Mitglieder der Gemeinschaft und war damit offen und demokratisch organisiert.¹¹⁶

Die Achtung individueller Rechte und Freiheiten ist in Geheeb’s Schulmodell im Rahmen von Grundprinzipien verankert, die für das gemeinsame Zusammenleben und Arbeiten programmatisch in Anspruch genommen werden.¹¹⁷ Zu diesen Grundprinzipien zählte neben dem Leitgedanken eines auf Gemeinsinn, Liebe und gegenseitigem Vertrauen basierenden gemeinschaftlichen Umgangs miteinander auch die Prämisse der Anerkennung und Achtung der Freiheit des Einzelnen, die einen toleranten und respektvollen Umgang mit anderen Einstellungen und Denkweisen einforderte.¹¹⁸ Dem Individuum stand diesen Grundsätzen des schulischen Zusammenlebens nach ein eigener geschützter Raum zu, innerhalb dessen seine individuellen Rechte anerkannt und gewahrt wurden (vgl. Hohmann 1966: 105 f.).¹¹⁹ Das Prinzip der Freiheit und Achtung des Anderen galt auch in Geheeb’s Entwurf für das Zusammenleben der Kulturen und Nationen in der übernationalen Gemeinschaft der ‚Menschheit‘, hier bezogen auf das Recht auf die kulturelle Eigenartigkeit und Eigenständigkeit der Kulturgemeinschaften (vgl. Hohmann 1966: 125). Kennzeichnend für Geheeb’s gemeinschaftspädagogischen Ansatz ist dabei, dass die Heterogenität der sozialen Beziehungen in der schulischen Lebensgemeinschaft mit dem darin angelegten Spannungspotential als positive, im Sinne von die Entwicklung des Einzelnen anregende Kraft bewertet wurde (vgl. Hohmann 1966: 113).

Zur Konstruktion der Schule als „*miniature community*“ bzw. „*embryonic society*“ im reformpädagogischen Ansatz von John Dewey (1859-1952)

Zu den Schulprojekten, die im Zuge der Bewegungen der ‚Neuen Erziehung‘ entstanden, zählt auch die 1896 in Chicago begründete „*Laboratory School*“, deren langjähriger Leiter, John Dewey, zu den international einflussgebenden Größen im zeitgenössischen reformschulpädagogischen Diskurs gehörte.¹²⁰ Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in die reformschulpädagogischen Ideen Deweys mit Fokus auf dessen Schul- und Lehr-Lern-Konzept, wie sie in der pädagogischen Praxis der Versuchsschule Form gewannen.¹²¹

Ausgangspunkt für Dewey’s Schulreformmodell ist seine Kritik sowohl an der traditionellen Schulpädagogik als auch an einseitigen Gegenentwürfen der sich hiervon abgrenzenden *progressive education* (vgl. Bohnsack 2003: 49 ff.). Dewey’s Konzept von Schule ordnet sich nun zwischen den Polen dieser beiden Ansätze – der Lehrplan- und Stoff-Orientierung der traditionellen Schule und der Kindzentrierung der reformschulpädagogischen Ansätze – an und versucht beide Prinzipien miteinander zu vermitteln (vgl. Bohnsack 2003: 49).

Wesentliches Merkmal von Dewey’s Schulkonzept ist dessen Ausrichtung an der außerschulischen Lebenswelt (vgl. Bohnsack 2003: 49 ff.). Die Schule sollte für die Schüler eine Lernumgebung bereitstellen, die das Leben außerhalb der Schule mit den darin gegebenen Lernsituationen und -gelegenheiten nachbildet und in seinem Lernprozesse initiiierenden Potential aufgreift.¹²² Die schulische Welt verkörpert dabei kein getreues Abbild der sozialen Wirklichkeit außerhalb. Die geschaffene Lernumgebung stellt vielmehr eine weitgehend selektive und bewusst gestaltete Umgebung dar. Sie unterscheidet sich von der außerschulischen Welt als Lernumgebung in der Hinsicht, dass darin (1) Leben und Lernen sich nicht zufällig, sondern innerhalb einer geplanten Struktur gestalten, (2) das gesellschaftliche Leben in seiner Komplexität reduziert und vereinfacht dargestellt und (3) unter Berücksichtigung erwünschter und unter Auslassung unerwünschter Aspekte, also selektiv nachgebildet wird und (4) schließlich gesellschaftliche Ungleichheiten und Differenzierungen aufgrund sozialer, kultureller und ethnischer Zugehörigkeiten und Zuschreibungen zu überwinden gesucht werden (vgl. Bohnsack 2003: 50). Zur Abbildung der sozialen Wirklichkeit in Dewey’s Idee von Schule zählt auch die Einbeziehung von Aktivitäten und Tätigkeiten aus der außerschulischen Arbeitswelt in die schulische Lernumgebung.¹²³ Die im Rahmen der Schule praktizierten und von Dewey als „*occupations*“ (Dewey nach Bohnsack 2003: 50) bezeichneten Tätigkeiten umfassen unterschiedliche handwerkliche und hauswirtschaftliche Aktivitäten, wie Holz- und Metallarbeit, Kochen, Weben, etc. (vgl. Bohnsack 2003: 50). Sie bilden, ausgehend von der bildenden Funktion, die ihnen im Dewey’schen Lernkonzept in ihrer Eigenschaft als zielgerichtete Aktivitäten zugeschrieben wird, den Kern des Curriculums der Versuchsschule (vgl. Bohnsack 2003: 50).

Dewey’s schulreformpädagogischer Ansatz besitzt neben seiner pädagogischen auch eine gesellschaftliche Dimension und Ausrichtung. Das Reformmodell, das darin entworfen wird, ähnelt in seiner Konzeption den oben dargestellten Nationalerziehungs- und Reformschulkonzepten.¹²⁴ Wie in den betrachteten Modellen wird darin eine „*Eigenwelt der Erziehung*“ (Hohmann 1966) entworfen, die einen Gesellschaftsentwurf in Miniaturform darstellt. In dieser Eigenwelt der „*miniature community*“ bzw. „*embryonic society*“ (Dewey nach Bohnsack 2003: 51), wird das reale gesellschaftliche Leben in seiner gewünschten, idealen Form abgebildet. Die so konstruierte Lebenswelt wird zum Medium einer Erziehung und Bildung, die immer auch darauf abzielt, die Heranwachsenden auf das Leben in der angestrebten neuen Gesellschaftsform und die Umgestaltungsprozesse, die zu deren Herbeiführung erforderlich sind, vorzubereiten.¹²⁵ Bohnsack fasst diese gesellschaftliche Dimension in Dewey’s reformpädagogischem Ansatz wie folgt zusammen. Demnach erhalte die Schule bei Dewey „*eine eigenartige gesellschaftliche Funktion, indem sie die*

nicht wünschenswerten (undesirable) Züge der Gesellschaft aussondert, dadurch eine bereinigte Lernumwelt schafft und mit dieser gleichsam die künftige (wünschenswerte) Gesellschaft vorwegnimmt, um sie im Vorgriff einzüben und dann gegen Mißstände in der außerschulischen Realität durchzusetzen.“ (Bohnsack 2003: 51).

Auch in Dewey's Entwurf von Schule spielt ‚Gemeinschaft‘ als Orientierungspunkt sowie als Ermöglichungsrahmen der darin stattfindenden Erziehungs- und Lernprozesse eine Rolle. So bildet die Sozialität des Individuums in Dewey's Schule einen wichtigen Ausgangspunkt für die Gestaltung der schulischen Lernwelt und stellt in dieser gleichzeitig einen Fluchtpunkt von Erziehung und Bildung dar (vgl. Dewey 1897: 11 ff.). Dewey's Stellungnahme zu der Frage, was Schule sei, beginnt dann auch mit der grundsätzlichen Einordnung: *„Ich glaube, daß die Schule vor allem eine soziale Einrichtung ist. Da Erziehung einen sozialen Prozess darstellt, ist die Schule einfach diejenige Form des Gemeinschaftslebens, in der all das zusammenkommt, was am wirkungsvollsten dazu führt, das Kind zum Teilhaber an den ererbten Ressourcen werden zu lassen und es dazu zu bringen, seine eigenen Kräfte für soziale Zwecke einzusetzen.*“ (ebd.: 12).

Jedoch stellt die Sozialität des Individuums bei Dewey nicht den zentralen und alleinigen Anknüpfungs- und Orientierungspunkt schulischer Erziehung dar. Seinem Verständnis von Erziehung zur Folge muss diese eine doppelte Ausrichtung aufweisen – eine an den individuellen Interessen, Anlagen und Fähigkeiten orientierte, auf individuelle Charakterbildung zielende *„psychologische“* (Dewey 1897: 10) Orientierung und eine die soziale Bedingtheit und Eingebundenheit menschlicher Existenz und Entwicklung zum Anknüpfungs- und Fluchtpunkt von Erziehung setzende *„soziale“* Orientierung (ebd.: 9).¹²⁶ In Dewey's idealem Bild von Schule wird daher eine *„Versöhnung der individualistischen und gemeinschaftlichen Ideale“* (Dewey 1897: 21) angestrebt. Tatsächlich basiert Dewey's Lehr-Lernkonzept weniger auf einem sozialen als auf einem kognitiven Verständnis von Lernen, das wiederum handlungsbezogen ist (vgl. Bohnsack 2003: 51 ff., vgl. auch Dewey 1897: 18). Eine wesentliche Bedeutung kommt darin der Auseinandersetzung mit Problemen zu. Lernen wird demnach als Produkt der individuellen Erfahrung des Lernenden im Prozess der selbsttätigen Auseinandersetzung mit einer Sache begriffen. In der Begegnung mit einem Problem wird der Lernende herausgefordert, in einem experimentierenden Umgang mit diesem Lösungen zu entwickeln. Es wird davon ausgegangen, dass die Reflexion, die in diesem Zusammenhang stattfindet, auf Seiten des Lernenden Lernprozesse freisetzt bzw. initiiert. Dabei ist die Annahme leitend, dass der Lernprozess von der freien Initiative des Kindes und dessen individuellem Interesse ausgehen müsse (vgl. Bohnsack 2003: 51 ff.). Inwieweit schulische Erziehung bei Dewey zwischen Gemeinschaft und Individuum bzw. Sozialität und Individualität als Bezugspunkten balanciert, wird in dessen Konzept von Moralerziehung deutlich (vgl. Dewey 1897: 14). Darin wird moralische Bildung in einem ganzheitlichen Ansatz als Produkt eines ausgewogenen Zusammenspiels sozialer, handlungsbezogener und kognitiver Erfahrungen aufgefasst und angestrebt: *„Ich glaube, daß sich Moralerziehung an das zentrale Konzept der Schule als einer Form des sozialen Lebens anschließt, daß die beste und tiefste Übung der Moral diejenige ist, die man erfährt, wenn man im Zusammenhang von Arbeit und Nachdenken in angemessener Beziehung zu anderen steht.*“ (Dewey 1897: 14).

1.2.1.1.D Zur Zuspitzung und Radikalisierung des Gemeinschaftsgedankens in der nationalsozialistischen Erziehung

Während die reformpädagogische Gemeinschaftserziehung vor 1933, wollte sie ihrem Primat der ‚Kindzentrierung‘ gerecht werden, ihren Gemeinschaftsbezug mit ihrer Orientierung am Individuum in ein gewissermaßen ausbalanciertes Verhältnis bringen musste, wurde das hier noch relativierende individualistische Moment in der nationalsozialistischen ‚pädagogischen Revolution von rechts‘ (vgl. Oelkers 2005: 267) preisgegeben. Im Zuge ihrer politischen Instrumentalisierung im Nationalsozialismus verlor die Erziehung ihren pädagogischen Bezug zum Individuum und wurde zur reinen Funktion von Politik und Weltanschauung und deren totalitärem Konzept der ‚Volksgemeinschaft‘ (vgl. Oelkers 2005: 266 f.).

Der folgende Abschnitt nimmt ‚Gemeinschaft‘ als Bezugspunkt nationalsozialistischer Erziehungsideologie und -praxis in den Blick. Die nachstehenden Ausführungen beziehen sich dabei im Wesentlichen auf Schiedeck und Stahlmann (1991), die in ihrer Arbeit ‚Erziehung zur Gemeinschaft – Auslese durch Gemeinschaft‘ Zur Zurichtung des Menschen im Nationalsozialismus“ anhand einer Literaturstudie Gemeinschaft systematisch als Motiv der NS-Pädagogik rekonstruiert haben.¹²⁷

Eine historische Rekonstruktion des pädagogischen Gemeinschaftsgedankens durch die Zeit, nimmt sie Gemeinschaft als Bezugspunkt des pädagogischen Diskurses zwischen 1933 und 1945 in den Blick, bedarf einer besonderen Einordnung in den nationalsozialistischen Erziehungsdiskurs und dessen Verständnis von Erziehung. Der folgende Abschnitt befasst sich daher mit dem nationalsozialistischen Erziehungsbegriff und dessen weltanschaulich-ideologischem Bezugsrahmen.

Das Verständnis von Erziehung, das der NS-pädagogischen Erziehungstheorie und -praxis zu Grunde lag, war geprägt von der nationalsozialistischen Weltanschauung und deren politisch-ideologischen Zielsetzungen (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 1).¹²⁸ Dem nationalsozialistischen Menschen- und Weltbild kam in der Definition dieses Erziehungsverständnisses eine grundlegende Bedeutung zu, weshalb es im Folgenden kurz skizziert werden soll. Zuvor sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der Begriff der ‚Erziehung‘ in der nationalsozialistischen Ideologie und daran anschließenden Organisation gesellschaftlichen Lebens seine genuin pädagogische Bedeutung verliert (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: IX). Er fungiert hier, wie Stahlmann und Schiedeck in ihrer Arbeit herausstellen, vielmehr als Code für die Formung und Zurichtung der zu ihren Objekten werdenden Individuen, die auf eine „totale Erfassung des ganzen Menschen“ (Kupffer 1984: 79) hinauslaufen (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: IX).¹²⁹

Kennzeichnend für das nationalsozialistische Menschenbild ist dessen organisch-biologische Grundlegung. Diese geht nicht vom Menschen als eigenständigem und eigenwertigem Individuum aus, sondern definiert diesen allein über seine Zugehörigkeit zu der ihm als übergeordnet gedachten Wesens- und Seinseinheit ‚Volk‘ (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 1). An die Stelle des selbstständigen, für sein Handeln eigenverantwortlichen Subjekts tritt die Vorstellung vom Menschen als Glied eines ihm übergeordnet gedachten völkischen Organismus, dessen Wohl und Willen sein Tun leitet und zu dienen hat (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 1). Dabei betrachtet das nationalsozialistische Menschenbild die Verortung menschlicher Existenz in der Gemeinschaft nicht nur als letzten Bezugspunkt, auf den hin menschliche Entwicklung auszurichten sei, sondern auch als deren notwendige Voraussetzung. Demnach entfalte der Mensch sein volles Entwicklungspotential nur in gliedhafter Existenz als Teil des Ganzen (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 4). Die Frage, was den Einzelnen und die Gesamtheit aller Angehörigen einer als ‚Volk‘ gedachten Gruppe an diese bindet, wird in der völkischen Ideologie der Nationalsozialisten mit

den Begründungsfiguren „Rasse“ und „Boden“ beantwortet (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 2 f.). ‚Rasse‘ wird in der nationalsozialistischen Ideologie nicht allein als biologischer Faktor, sondern als eine das menschliche Wesen in all seinen Zügen (psychische und soziale Dispositionen eingeschlossen) bestimmende Kraft verstanden. Demnach präge die Rassenzugehörigkeit eines Menschen diesen nicht nur in seinen körperlichen Anlagen sowie in seiner seelisch-geistigen Natur, sondern auch in seinen sozialen Einstellungen und Verhaltensmustern. Dies wird etwa bei Krieck deutlich, der Rasse als einen „*Typus des Seins und Verhaltens*“ (Krieck 1932: 28 nach Stahlmann/Schiedeck 1991: 2) definiert, der bei ihm vordergründig sozial bestimmt ist. Demnach setze Rasse „*ihren Träger zu seinen Mitmenschen sofort in ein bestimmtes Verhältnis der Zusammengehörigkeit oder der Gegnerschaft*“ (Krieck 1932: 28 nach Stahlmann/Schiedeck 1991: 2). Es sei demnach die geteilte Rassenzugehörigkeit, welche die Angehörigen eines gedachten Volkes zu einem gemeinschaftlichen Kollektiv im Sinne einer Volksgemeinschaft zusammenbinde und vereinige. Rasse wird damit zur konstitutiven Erklärungs- und Legitimationsfigur des nationalsozialistischen völkischen Denkens, das Menschen als Angehörige einander in Freund-Feinlogik gegenüberstehender, rassisch definierter Volksgruppen denkt. Neben der Rasse stellt der „Boden“ im Sinne der heimatlichen Landschaft und Erde in der nationalsozialistischen Volkstheorie den zweiten, das Wesen eines Volkes und der ihm angehörigen Menschen in seiner Eigenart prägenden Faktor dar (Stahlmann/Schiedeck 1991: 2 f.). ‚Volkstum‘ als Gesamtkomplex der Geschichte, kulturellen Praxen und sozialen und politischen Errungenschaften, die ein Volk auszeichneten, wird betrachtet als ein Produkt dieser beiden gestaltenden Kräfte von Rasse bzw. „Blut“ und „Boden“ (Stahlmann/Schiedeck 1991: 2 f.).

Die nationalsozialistische Volkstheorie, die hier nur ausschnitthaft und mit Fokus auf das darin angelegte Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft skizziert wird, und das hieraus abgeleitete Menschenbild waren ausschlaggebend für das nationalsozialistische Erziehungsverständnis. Zum einen spiegelt sich das völkische Menschenbild, das den Menschen seiner ‚Rassezugehörigkeit‘ entsprechend in seinen physischen, sozialen, kognitiven und psychischen Anlagen als vordefiniert betrachtet, in der Prämisse nationalsozialistischer Erziehung wieder, der zur Folge der Mensch durch eine seinen volk- bzw. rasseeigenen Anlagen entsprechende Erziehung zum ‚völkischen Menschen‘ zu formen sei (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 4). Zum anderen musste Erziehung im Nationalsozialismus, wurde der Mensch nicht mehr als eigenständiges, freies Subjekt gedacht, sondern als ‚Glied‘ einer zum übergeordneten Bezugspunkt seiner Existenz erklärten Gemeinschaft, der vorausgesetzten sozialen Gebundenheit des Menschen entsprechend neu ausgerichtet und bestimmt werden. Ziel der Erziehung konnte nicht mehr die Entfaltung der Individualität des Zöglings und dessen Bildung zum selbstbestimmten Subjekt sein. Vielmehr musste diese nun auf seine soziale Formung zum nützlichen Glied der Gemeinschaft hinauslaufen. Letztere aber kann der nationalsozialistischen Erziehungsideologie zur Folge nicht in individualpädagogisch gestalteten Erziehungsarrangements erzielt werden, sondern muss, wie im Folgenden dargelegt wird, durch eine Erziehung in und durch ‚Gemeinschaft‘ erfolgen (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 3). Das hieraus abgeleitete Gemeinschaftserziehungskonzept ist dabei einzuordnen in das nationalsozialistische Erziehungsdenken, das sich sowohl in Hinblick auf die Organisation von Erziehung als auch hinsichtlich der erzieherischen Mittel und Zielsetzungen, die darin zum Tragen kommen, durch seinen totalitären Charakter auszeichnet (vgl. ebd.: 5 ff.). Erziehung wurde demzufolge nicht als interaktiver und damit notwendig ko-produktiv und kooperativ ablaufender Prozess verstanden, sondern als „ein-

seitig lineare ‚Formung‘ des Menschen“, deren Ziel der in seinem Denken, Fühlen und Handeln der völkischen Gemeinschaft treu verpflichtete und soldatisch ergebene ‚völkische Mensch‘ war (vgl. ebd.: 5). Um den Menschen in dieser Hinsicht zu formen und in seiner innerlichen Haltung gänzlich auf die Zwecke der Gemeinschaft hin zu prägen, setzte die nationalsozialistische Erziehung zum einen auf eine räumliche und zeitliche Ausdehnung des Erziehungsprozesses: Das nationalsozialistische Erziehungssystem, zu dessen Einrichtungen neben dem Kindergarten und der Schule u. a. das Landjahr, der Reichsarbeitsdienst und die unterschiedlichen Sektionen der NSDAP (wie HJ, BDM, aber auch SA und SS) gehörten, erfasste altersübergreifend alle sozialen und beruflichen Gruppen der Bevölkerung und erstreckte sich über nahezu alle Lebensbereiche (vgl. ebd.: 5 f.). Zum anderen setzte die NS-Pädagogik in ihrer Absicht der durchgreifenden Prägung des gesamten Menschen auf eine erlebnisorientierte Erziehung, die primär das menschliche Gefühlswesen ansprechen sollte (vgl. ebd.: 6).¹³⁰ Im Rahmen dieser Erziehungskonzeption wurde dem erzieherisch gestalteten und inszenierten „Gemeinschaftserlebnis“ (ebd.: 6) eine besondere Bedeutung zugemessen.¹³¹ Dem Erlebnis in der ‚Masse‘, das die nationalsozialistische Erziehung durch die kultische Inszenierung von Festen und Feiern mit rituellem Charakter herbeizuführen suchte, wurde eine gemeinschaftsstiftende Wirkung zugeschrieben, die den Menschen in seinem tiefsten Wesenskern ergreifen und dadurch formbar machen sollte.¹³²

Neben ‚Gemeinschaft‘ als zentralem Bezugspunkt nationalsozialistischer Erziehung kam dem Motiv der ‚Auslese‘ eine wesentliche Bedeutung im Rahmen nationalsozialistischen Erziehungsdenkens zu. Wie ‚Gemeinschaft‘ fungierte auch die ‚Auslese‘ als Ziel und Mittel nationalsozialistischer Erziehungsbemühungen zugleich (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 9ff. und 17). Gemeinschaft und Auslese standen dabei, wie weiter unten aufgezeigt wird, in einem sich wechselseitig konstituierenden, funktionalen Verhältnis (vgl. ebd.: IX). Dient Erziehung der Nutzbarmachung des Einzelnen für die Gemeinschaft und soll sie diesen in seinen der Gemeinschaft dienlichen Eigenschaften und Fähigkeiten fördern, damit er in ihr seinen nützlichen Platz einnehme, dann hat Erziehung der NS-Ideologie zur Folge Auslese zu sein und impliziert damit die ‚Aussonderung‘ von Individuen und Personengruppen, die für die Gemeinschaft als schädlich erachtet werden (vgl. ebd.: 4). ‚Auslese‘ lässt sich dabei ihrem Zweck und den ihr zu Grunde gelegten Kriterien nach grob nach zwei Formen hin unterscheiden – einer ‚biologischen Auslese‘ auf der einen und einer als „sozialer Züchtungsprozess“ (ebd.: 14) verstandenen, sowohl schulische, als auch berufliche und politische Auslese umfassenden „Leistungsauslese“ auf der anderen Seite (ebd.: 16).¹³³ Die ‚biologische Auslese‘, in der nationalsozialistischen Terminologie unter der Begriffen „Eugenik“ und „Rassenpflege“ (Stahlmann/Schiedeck 1991: 11) firmierend, leitete sich aus dem Motiv ab, den vermeintlich erkrankten „deutschen Volkskörper“ (ebd.: 9) von den schädlichen Einflüssen so genannter ‚fremder Rassen‘ und ‚kranken Erbgutes‘ zu ‚reinigen‘, das sich aus dem biologistischen Weltbild der Nationalsozialisten herleitete (ebd.). Die in den nationalsozialistischen Institutionen und eigens dafür eingerichteten Wettbewerben und Kampagnen stattfindende schulische, berufliche und politische Auslese diente der positiven Auslese der Leistungsstarken zum Zwecke ihrer Förderungen auf der einen und negativen Auslese der Leistungsschwächeren zum Zwecke ihrer Aussonderung auf der anderen Seite.¹³⁴ Ziel der Auslese nach Leistung war die Leistungssteigerung der Volksgemeinschaft als kollektiver Produktivkraft. Indem den Angehörigen der Volksgemeinschaft der ihren Leistungskräften entsprechende Platz im Gefüge des Ganzen zugewiesen werden sollte, sollte deren menschliches „Material“ (Stahlmann/Schiedeck 1991:

15) so gewinnbringend wie möglich zum Zwecke des Leistungserhalts bzw. der Leistungssteigerung des ‚Volkskörpers‘ genutzt werden (vgl. ebd.).

Die nationalsozialistische Auslese-Ideologie und deren Umsetzung in den NS eigenen Erziehungs- und Ausleseinstitutionen waren folgelogisch verknüpft mit dem nationalsozialistischen Gemeinschaftsgedanken. ‚Gemeinschaft‘ fungierte in diesem Zusammenhang sowohl als Legitimationsgrund wie auch als Zielgedanke von Auslese: Zum einen wurden ‚biologische Auslese‘ und ‚Leistungsauslese‘ (ebd.: 16) mit ihrem angeblichen Nutzen für die (Volks-)Gemeinschaft begründet und legitimiert (vgl. ebd.: 15 f.). Zum anderen war es die züchterische (Wieder-)Herstellung der deutschen Volksgemeinschaft als ‚heile Gemeinschaft‘ (ebd.: 19), auf welche Auslese für die Gemeinschaft hin zielte (vgl. ebd.).

Indem die nationalsozialistische Erziehungsideologie Erziehung, ihre Ziele und Zwecke allein über ihren Nutzen für die ‚völkische Gemeinschaft‘ definierend, einseitig als Funktion von Gemeinschaft bestimmte, legitimierte sie ihren totalen Zugriff auf den ganzen Menschen mittels die ganze Bevölkerung erfassender Erziehungseinrichtungen (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 4). Eine bedeutende Organisationsform stellte in diesem Zusammenhang das ‚Lager‘ als eine nahezu alle Bevölkerungsgruppen erfassende Erziehungsinstitution dar. Das Lager kann nach Stahlmann und Schiedeck als die institutionelle Form bezeichnet werden, in der sich die Programmatik nationalsozialistischer (Gemeinschafts-)Erziehung prototypisch in organisatorischer Form¹³⁵ verdichtete (vgl. ebd.: 101).¹³⁶ Historische Formen des Heereslagers – insbesondere des germanischen Lagers – aufgreifend, wurde das Lager in der nationalsozialistischen Ideologie zur natürlichen Lebens- und Gesellungsform des deutschen Volkes stilisiert (vgl. ebd.: 106). Dem Lager als Organisations- und Lebensform wurde die Fähigkeit zugeschrieben, die vermeintlichen ‚rasse- und ‚arteigenen Wesenszüge‘ der Deutschen auf natürliche Weise zur Entfaltung zu bringen (vgl. ebd.: 101). Im nationalsozialistischen Konzept der Lagererziehung sollte dieses Potential zur Umsetzung der angestrebten Erziehungsziele genutzt werden (vgl. ebd.: 101). Neben dem übergeordneten Ziel der ‚Züchtung‘ und Erhaltung der arteigenen völkischen Wesensmerkmale diente die Lagererziehung der vormilitärischen Schulung der Lagerteilnehmer sowie deren politisch-weltanschaulicher Prägung gemäß des nationalsozialistischen Menschen- und Weltbildes. Darüber hinaus zielte sie im Wesentlichen auf die Vergemeinschaftung der daran Teilhabenden als Volksmitglieder im Sinne einer Erziehung zur Volksgemeinschaft (vgl. ebd.: 101 ff.).¹³⁷

Das Erreichen der genannten Zielsetzungen wurde in der nationalsozialistischen Lagererziehung nicht über die Vermittlung von Inhalten sowie eine kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit diesen angestrebt, sondern weitestgehend den erzieherischen Kräften und Effekten des Lagerlebens als solchem überlassen (vgl. ebd.: 103 ff.).¹³⁸ Über das unmittelbare Erlebnis, das im Fokus jeglicher nationalsozialistischer Erziehungsbemühungen stand, sollten diese Kräfte ihre indirekte erzieherische Wirkung entfalten. Leben und Erleben im nationalsozialistischen Lager standen dabei ganz unter dem Eindruck inszenierter Gemeinschaft. Zur gemeinschaftlichen Inszenierung des Lageralltages gehörten u. a. die kollektiven Rituale des Morgenappells sowie der Flaggenhissung und -einholung (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 104 f.). Das inszenierte gemeinschaftliche Erlebnis stellte auch wesentliches Moment der zahlreichen Lagerfeste und -feiern dar, denen aufgrund der emotionalisierenden Wirkung, die ihnen zugeschriebene wurde, eine erzieherische Funktion zugesprochen wurde (vgl. ebd.: 105). Stahlmann und Schiedeck beschreiben diese Funktion bezüglich ihres gemeinschaftsstiftenden Charakters wie folgt. Dabei hebt ihre Beschreibung die quasi-religiösen Züge solcher Veranstaltungen hervor: *„Die Feste mit ihrem quasi*

liturgischen Aufbau (Aufruf, Verkündigung, Bekenntnis) sollten die Lagerteilnehmer/innen zu einer Glaubens- und Bekenntnisgemeinschaft zusammenschweißen, die über das Lager hinausreichen und letztlich der "Volkwerdung" dienen sollte." (vgl. ebd.: 105).

Hier tritt Gemeinschaft unter zwei Aspekten als Fokus nationalsozialistischer Lagererziehung in Erscheinung – als Mittel von Erziehung im nationalsozialistischen Feste- und Feierkultur und als Fluchtpunkt von Lagererziehung bzw. -sozialisation. Tatsächlich diente die Organisation und Gestaltung des Lagerlebens, das die nationalsozialistische Idee der Volksgemeinschaft ‚im Kleinen‘ verwirklichen sollte, in weiten Teilen der Vergemeinschaftung der Volksmitglieder zur ‚Volksgemeinschaft‘ (vgl. ebd.: 111). Stahlmann und Schiedeck unterscheiden in einem systematischen Zugriff drei Gestaltungsprinzipien bzw. -mittel, mit denen dieser Vergemeinschaftungsprozess herbeigeführt werden sollte: 1.) „*Emotionalisierung*“, 2.) „*Heroisierung*“ und 3.) „*Egalisierung*“ (vgl. ebd.: 111). Durch die rituelle Gestaltung des Lagerlebens, das gemeinsame Marschieren und Singen und die gemeinschaftlich inszenierten Feste sollten die Lagerteilnehmerinnen emotional erfasst und im Gemeinschaftserlebnis zusammenschweißt werden (1.) (vgl. ebd.: 112).¹³⁹ Durch die Stilisierung der Lagerteilnehmer zu „*Helden im Schicksalskampf des deutschen Volkes*“ und „*Bewahrer(n) nordischen Blutes*“ (vgl. ebd.: 112) sollten auf Seiten der Teilnehmer Gefühle des Stolzes und des Selbstwertes geweckt und diese durch die Rückbindung dieser Gefühle an die Zugehörigkeit zum Volkskollektiv an die Volksgemeinschaft gebunden werden (2.). Durch die äußerliche Gleichstellung der Lagerteilnehmer, die symbolisch etwa in der gemeinsamen Uniform, der geteilten schlichten Lebensweise und dem ‚Du‘ als kameradschaftlicher Umgangsform zum Ausdruck kam, sollten schließlich die sozialen Differenzen zwischen den Teilnehmern zum Verschwinden gebracht und deren völkische Gemeinsamkeiten betont werden, um auf diese Weise ihre Verschmelzung zu einer großen Volksgemeinschaft zu erleichtern (3.) (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 111).¹⁴⁰

In der dargestellten Form sollten die Adressaten der nationalsozialistischen Lagererziehung durch ihre Teilnahme am gemeinschaftlich inszenierten Lagerleben *durch* Gemeinschaft *zur* Gemeinschaft erzogen werden.

Der Gemeinschaftsbegriff der NS-Ideologie, wie er auch den nationalsozialistischen Konzepten einer Erziehung zur und durch Gemeinschaft zu Grunde liegt, beruht auf einem naturhaft biologisch begründetem Verständnis von Gemeinschaft, wie es im Konzept der ‚Volksgemeinschaft‘ im Rahmen der völkischen Ideologie angelegt ist (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 3). Dieses Gemeinschaftskonzept stellt ein geschlossenes Konzept dar, insofern als die Innenseite dieser Gemeinschaft über einheitliche Merkmale definiert und Mitgliedschaft bzw. Zugehörigkeit an die gleiche Volks-, Rasse- oder Parteizugehörigkeit gebunden wird. Die nationalsozialistische Gemeinschaftsidee basierte in diesem Zusammenhang immer auch auf der bzw. implizierte als ihre andere Seite die Ausgrenzung von Personengruppen, die der Volksgemeinschaft nicht zugerechnet wurden.¹⁴¹ Indem ‚Rasse- und ‚Artgleichheit‘ zur Voraussetzung völkischer Gemeinschaft und Existenz erklärt wurden, wurde die Notwendigkeit der „*Auslese*“ und „*Ausmerze*“ (vgl. ebd.: 111) von – diesen Kriterien nicht entsprechenden und dadurch zur Bedrohung für die Gemeinschaft erklärten – sogenannten ‚fremdrassigen‘ und ‚artfremden‘ Personengruppen abgeleitet (vgl. ebd.).¹⁴²

Die ‚Gemeinschaft‘, welche die nationalsozialistische Erziehung als ihr Ziel und Mittel beschwor, stellt somit ein „*totalitäres Konzept*“ (Oelkers 2005: 265) dar. Inhaltlich nach dem organischen Bild der völkischen Gemeinschaft vordefiniert und nicht als Produkt prinzipiell offen gedachter sozialer Aushandlungsprozesse gedacht, lässt sie keinen Raum

für Differenzen (vgl. Oelkers 2005: 265).¹⁴³ Für die Gestaltung des Erziehungsprozesses bedeutete dies, dass die ‚pädagogische Gemeinschaft‘, in welcher der Einzelne für die Zwecke der Volksgemeinschaft geformt werden sollte, diesem biologisch-organischen Verständnis von Gemeinschaft nach die ‚*Artgleichheit*‘ (Stahlmann/Schiedeck 1991: 3) von Erziehenden und zu Erziehenden voraussetzte (ebd.). Dieser Prämisse liegt die Annahme zu Grunde, dass die nationalsozialistische Gemeinschaftserziehung nur bei Angehörigen des deutschen Volkes erzieherisch wirksam werde, bei so genannten ‚artfremden‘ bzw. ‚fremdrassigen‘ Menschen dagegen ohne erzielte Wirkung bleibe. Die so vorgenommene Kopplung von erzieherischem Erfolg an die ‚artgerechte Natur‘ des Zöglings entlastete die NS-Erziehung nicht nur vom Risiko ihres Scheiterns, das auf diese Weise der ‚artfremden Natur‘ des Erziehungsobjektes zugeschrieben werden konnte. Sie legitimierte auch den Ausschluss von der Volksgemeinschaft nicht zugerechneten Personen aus dem Erziehungssystem und deren Auslieferung an Zwangsarbeit und Vernichtung (vgl. ebd.: 8). Hier zeigt sich das Exklusionspotential des nationalsozialistischen Volksgemeinschaftsbegriffs in seiner ganzen Konsequenz – von der gewaltsamen Ausgrenzung von Personengruppen, die der Volksgemeinschaft nicht zugerechnet wurden, bis hin zu deren Vernichtung.¹⁴⁴

1.2.1.1.E Gemeinschaft als Bezugspunkt schulischer Erziehung und Bildung nach 1945: Kontinuitäten und Brüche

Re-education: Gemeinschaft im Erziehungsdiskurs in dem von den Alliierten verwalteten Deutschland 1945-1948

Die Niederlage der Deutschen im Mai 1945 und das damit einhergehende Ende der nationalsozialistischen Herrschaft markierten einen Wendepunkt in der Geschichte der Erziehung in Deutschland. Der Ausgang des Zweiten Weltkrieges bedeutete für die deutsche Erziehungsreflexion und -praxis *„eine Zäsur, die zum Neuaufbau zwang, und einen Einschnitt, der neue Anstrengungen provozierte.“* (Tenorth 1992: 261). Die Neuausrichtung, die die pädagogische Theorie und Praxis in diesem Zuge erfuhren, betraf auch das Konzept einer Erziehung zu und durch Gemeinschaft. Jedoch verschwand der Gemeinschaftserziehungsgedanke nicht einfach aus der pädagogischen Diskussion. Vielmehr wurde ihm in den neuen konzeptionellen Entwürfen eine Korrektur zuteil, die in der Ausbalancierung seiner Kollektivorientierung mit methodisch-didaktischen Prämissen bestand, die sich verstärkt der Achtung und Förderung der Autonomie und Individualität der Adressaten verpflichtet sahen.

Mit der bedingungslosen Kapitulation der deutschen Militärkräfte im Mai 1945 endeten die souveräne politische Existenz des deutschen Staates und das nationalsozialistische totalitäre Regime. Deutschland unterlag von nun an der Kontrolle und Verwaltung der vier Siegermächte USA, Großbritannien, Frankreich und UdSSR, die das Land untereinander in vier, von ihnen weitgehend autonom verwaltete Besatzungszonen aufteilten.

Im Potsdamer Abkommen vom zweiten August 1945 verständigten sich die Großmächte über wesentliche politische und wirtschaftliche Grundsätze, an denen sich die Besatzungspolitik der Alliierten als übergeordnete gemeinsame Zielvorstellungen orientieren sollte. Die Verurteilung der von den Deutschen unter nationalsozialistischer Herrschaft begangenen Verbrechen und das friedliche Zusammenleben der Völker bildete den normativen Hintergrund für die Vereinbarungen des Abkommens, die in langer Hinsicht darauf zielten, Deutschland durch die Etablierung einer freiheitlich-demokratischen politischen Kultur

und Ordnung zum friedlichen Nachbarn und kooperativen Partner der übrigen freien und friedlichen Völker der Welt zu machen (vgl. Michael/Schepp 1974: 221 f.; Gagel 2005: 29 ff. sowie Tenorth 1992: 261 ff.).

Im Rahmen der politischen Grundsätze des Potsdamer Abkommens wurden folgende übergreifende Zielsetzungen für die Besatzungspolitik vereinbart. Demnach sollte das besetzte Deutschland unter der Kontrolle und Verwaltung der Alliierten vollständig abgerüstet und entmilitarisiert werden, das öffentliche Leben und der staatliche Verwaltungsapparat vollständig entnazifiziert, d. h. von den Inhalten der nationalsozialistischen Lehre und dieser nahe stehenden Personen befreit werden, ein Bewusstsein in der deutschen Bevölkerung für die unabweisbare Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen geschaffen und das politische Leben in Deutschland langfristig auf demokratischer Basis umgestaltet werden. (vgl. Michael/Schepp 1974: 222 f.; vgl. Gagel 2005: 29). Für die Umsetzung der genannten Zielsetzungen wurde dem Erziehungssystem eine herausgehobene Bedeutung zugeschrieben (vgl. auch Sander 1999: 14 f.). Nicht nur wurden die Vermittlungsinhalte und das zu ihrer Vermittlung eingesetzte Lehrmaterial und -personal auf ihre Eignung zur Förderung dieser Zielsetzungen hin überprüft. Auch wurde in der Organisation und Gestaltung der öffentlichen Erziehung das entscheidende Mittel gesehen, demokratische Haltungen und Einstellungen in der nachwachsenden Generation der deutschen Bevölkerung dauerhaft zu etablieren und somit langfristig zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen.¹⁴⁵

Die bildungspolitischen Aspirationen der Besatzungsmächte lassen sich nach der Wirkungsrichtung der Reformbemühungen, die darin angestrebt werden, nach zwei bildungspolitischen Zielsetzungen hin unterscheiden – einer inneren Reform der Schule als Lernort auf der einen Seite und einer äußeren Reform des Bildungswesens als institutionellem Gefüge auf der anderen Seite (vgl. Tenorth 1992: 261 ff.).¹⁴⁶ Nach innen hin wurden im Sinne der Re-education-Politik, die auf die Ausbildung demokratischer Einstellungen und Handlungskompetenzen zielte, eine pädagogisch-programmatische Neuausrichtung der Gestaltung von Unterricht sowie von Schule als Lebens- und Erfahrungsraum angestrebt (vgl. Michael/Schepp 1993: 338). Auf der äußeren Ebene zielten die Reformbemühungen auf eine Neuorganisation des institutionellen Aufbaus des Bildungswesens (vgl. hierzu Michael/Schepp 1993: 338).¹⁴⁷

Die folgende Analyse der Bedeutung des Gemeinschaftsbegriffs in der Re-education-Politik der Alliierten bezieht sich der Fragestellung dieses Kapitels entsprechend vorwiegend auf die pädagogisch-programmatische Ebene, wenn auch einzelne Aspekte der Reformbemühungen zur äußeren Umgestaltung des Bildungssystems Berücksichtigung finden. Die im Potsdamer Abkommen als bildungspolitische Leitformeln vereinbarten politischen Zielsetzungen nahmen sowohl auf der Ebene ihrer pädagogisch-programmatischen Konzeptualisierung als auch auf der Ebene ihrer angestrebten Form der Implementierung in den unterschiedlichen bildungspolitischen Entwürfen der Siegermächte eine je eigene Gestalt an (vgl. Gagel 2005: 30, vgl. auch Tenorth 1992: 261 ff.). Die anschließende Betrachtung fokussiert auf die Bildungsreformbemühungen in der amerikanischen und der sowjetischen Besatzungszone, da sich darin die konzeptionelle Reformulierung des Gemeinschaftserziehungsgedankens besonders gut nachzeichnen lässt.¹⁴⁸

Im Zentrum der amerikanischen Re-educationpolitik stand das Motiv der (inneren wie äußeren) demokratischen Reformierung des Bildungssystems. Diese Zielvorstellung hatte ihren Motivationshintergrund in der Annahme, dass die demokratischen Freiheits- und Gleichheitsideen entgegenstehende autoritäre Erziehungstradition wie soziale Struktur der

deutschen Gesellschaft den Weg in die nationalsozialistische Diktatur geebnet hätten (vgl. hierzu auch Sander 1999: 14 f.). Diesem sozialisationstheoretischem Erklärungsansatz zur Folge wurden die Ursachen und Gründe für den politischen Erfolg der Nationalsozialisten in Deutschland in den Bedingungen des Aufwachsens der Deutschen in einem politischen und gesellschaftlichen Klima angelegt gesehen, das hierarchiegläubig und antidemokratisch gewesen sei. Neben der Familie wurde der Schule eine einflussreiche Rolle im Rahmen dieses politisch-kulturellen Sozialisationsprozesses zugeschrieben. In der demokratischen Umgestaltung der antiliberalen, mitbestimmungsarmen Unterrichts- und Schulkultur, die den schulischen Alltag in Deutschland kennzeichnete, sowie im Abbau der hierarchischen Gliederung des Bildungssystems wurden daher aus amerikanischer Sicht die Grundvoraussetzungen für einen demokratischen Wandel in Deutschland gesehen (vgl. auch Gagel 2002: 6 ff., vgl. auch Sander 1999: 14 f.). Hinter diesem Reformmodell, das auf eine Transformation der politischen und sozialen Struktur der Gesellschaft durch Erziehung und Bildung zielt, verbirgt sich als Einfluss gebende Idee die amerikanische Vorstellung von ‚Demokratie als Lebensform‘, welche die Bedeutung der lebensweltbezogenen Erfahrung demokratischer Prinzipien für die Etablierung einer demokratischen Kultur hervorhebt (vgl. hierzu auch Gagel 2002: 6 ff., vgl. auch Hepp 1999: 146).

Aus diesen Grundannahmen leitete sich das Konzept einer „*egalitäre(n) Erziehung*“ (Gagel 2005: 32) als Leitmotiv der amerikanischen Re-education- und Bildungsreformpolitik ab. Das von den Amerikanern in diesem Kontext favorisierte demokratische Erziehungsmodell knüpfte an die erziehungstheoretischen Überlegungen des amerikanischen Reformpädagogen John Dewey zur Bedeutung von Schule als Ort von Demokratieerziehung an (vgl. Gagel 2005: 32). Dieses Erziehungskonzept war geprägt vom Leitgedanken des Prinzips der Chancengleichheit, der Idee eines kooperativ gestalteten Schüler-Lehrer-Verhältnisses und der Prämisse, Erziehung an der Vermittlung von demokratischen Grundwerten sowie an dem pädagogischen Leitbild des Schülers als selbstständig denkendem und handelndem Subjekt auszurichten (vgl. Gagel 2005: 32).

Im Zentrum der amerikanischen Kritik am deutschen Schulwesen standen die förmliche, autoritär strukturierte Schüler-Lehrer-Beziehung, die starr reglementierte Organisation des Unterrichts, der dogmatische Umgang mit im Unterricht verhandelten und zu vermittelnden Inhalten und das weitgehende Fehlen von partizipativen Elementen, die die Schüler in die Verwaltung und Gestaltung der Organisation schulischen Lebens miteinbezogen.

Zu den wesentlichen Punkten des amerikanischen Bildungsreformprogramms zählten dementsprechend Forderungen nach dem verstärkten Einsatz von Gruppenarbeitsformen, nach einer weniger rigide strukturierten, stattdessen die Selbsttätigkeit der Schüler fördernden Organisation der unterrichtlichen Arbeitsprozesse, nach mehr Schülermitgestaltung und -verwaltung, nach einer freundschaftlichen Beziehungskultur zwischen Schülern und Lehrern und einer offenen, Meinungsvielfalt fördernden Gesprächskultur (vgl. auch Gagel 2002: 6 ff.).

Was die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts betraf, so wies das amerikanische Re-education-Programm der Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens sowie der Einführung in zentrale Grundsätze und Ideen demokratischen Denkens eine wesentliche Bedeutung zu, wozu es die Einführung eines eigenen Schulfaches vorsah. Das zu diesem Zweck eingerichtete Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde bzw. Sozialkunde sollte den Schülern sozialwissenschaftlich basierte Kenntnisse zu den Themenfeldern Politik, Wirtschaft und Gesellschaft vermitteln sowie Wertevorstellungen, die für die Ausbildung eines lebensformbezogenen Demokratieverständnisses als erforderlich erachtet wurden. Neben indivi-

duellen Freiheits- und Gleichheitsrechten umfasste der Kanon der zu vermittelnden Grundwerte auch auf das Gemeinwohl bezogene soziale Pflichten, die über ein einfaches Toleranzgebot hinausgingen. Angestrebt wurde die Entwicklung von „*Bürgersinn*“ (Lange-Quassowski 1979: 218 nach Gagel 2005: 34), von „*Kooperationsbereitschaft*“ (Hepp 1999: 146), „*soziale(r) Verantwortung*“ (ebd.:146) und einer die persönlichen Interessen bei Bedarf zurückstellenden „*Gemeinwohlorientierung*“ (ebd.:146, vgl. auch Gagel 2005: 34). Letztere war gedacht als Bereitschaft zu sozial verantwortlichem Handeln „*auf allen Ebenen der menschlichen Gemeinschaft*“ (Lange-Quassowski 1979: 218 nach Gagel 2005: 34) und umfasste in diesem weit reichenden Sinne die Idee einer „*Verantwortlichkeit für Familie, Schule, Gemeinde bis hin zu Nation und Welt*“ (Gagel 2005: 34). Ausgehend von der Idee eines erfahrungsbasierten Prozesses demokratischer Bewusstseinsbildung legten die programmatischen Reformempfehlungen zur Unterrichtsgestaltung Wert auf methodische und soziale Lernarrangements, die dieser Entwicklung als förderlich erachtet wurden. Ein wesentlicher Zug der so angestrebten Lernumgebung war die gemeinschaftliche Gestaltung der sozialen Organisation der Unterrichtssituation, sowohl das Schüler-Schüler-Verhältnis als auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis betreffend. Demnach sollte der Lehrer „*eine ‚familienähnliche‘ Atmosphäre erzeugen, die durch Vertrauen, Ehrlichkeit, Zuneigung und Kooperation gekennzeichnet ist*“ (Gagel 2005: 34). Das so angestrebte gemeinschaftliche Lernsetting zeichnete sich dabei durch seine nicht-hierarchische Struktur aus.¹⁴⁹

Im Unterschied zum totalitären Gemeinschaftserziehungsmodell der NS-Pädagogik hebt sich das im Rahmen der amerikanischen Re-education-Politik angestrebte Unterrichtsmodell jedoch dadurch hervor, dass es innerhalb der gemeinschaftlichen Ausrichtung der Unterrichtsgestaltung stets Raum für individuelle Meinungsbildung und -äußerung einräumte. So zählte die Gesprächsform der Diskussion zum methodischen Grundrepertoire der neuen demokratischen Erziehung, wie sie im Rahmen der amerikanischen Schulreformpläne angestrebt wurde.

Bei allem Raum, den die amerikanischen Reeducation-Pläne für Heterogenität und Individualität ließen, strebten sie dennoch auch gewisse Homogenisierungseffekte an, die sich nicht auf den Anspruch einer flächendeckenden Etablierung demokratischer Bewusstseinsstrukturen beschränkten. So nannte eine Kommission, die von der amerikanischen Besatzungsbehörde mit der Analyse des bestehenden deutschen Schulsystems und der Entwicklung von Empfehlungen zu dessen demokratischer Reformierung beauftragt worden war, als ein leitendes Ziel, an dem sich die bildungspolitischen Reformbemühungen zu orientieren hätten, die Herstellung einer „*kulturelle(n) Gemeinschaft aller Bürger*“ (Tenorth 1992: 264), welche die bestehende soziale, ökonomische und kulturelle Segregation der Bevölkerung überwinden sollte.

Die Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone zeichnete sich bereits früh durch eine zentralistische Ausrichtung aus. Grundlage für die weitgehend einheitlich erfolgende Neugestaltung des Schulwesens in den Ländern der sowjetischen Besatzungszone stellte das 1946 verabschiedete „*Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule*“ (vgl. Michael/Schepp 1993: 341) dar. Das Gesetz sah eine innere und äußere Reformierung des deutschen Schulwesens in Anlehnung an die im Potsdamer Abkommen vereinbarten Zielsetzungen vor. Ziel der äußeren Umgestaltung des Schulwesens war die Überwindung des soziale Ungleichheiten reproduzierenden gegliederten Schulsystems. An die Stelle des als „*Standesschule*“ (nach einem Abdruck in Michael/Schepp 1993: 342) kritisierten überlieferten deutschen Schulmodells sollte die „*demokratische Einheitsschule*“ (Michael/Schepp 1993: 343) rücken, die alle Kinder und Jugendliche in einer gemeinsamen (wenn auch in

sich differenzierten) Schulform zusammenfassen sollte.¹⁵⁰ Die innere Reformierung von Schule und Unterricht sollte den pädagogisch-programmatischen Vorgaben zur Folge nach freiheitlich-demokratischen Erziehungszielen erfolgen und betonte in diesem Kontext beispielsweise die Bedeutung einer Erziehung zu eigenständigem Denken. Diese Ausrichtung auf die Autonomie des Individuums als eigenständig denkendem und handelndem Subjekt wurde indes relativiert und überlagert von einem staatsbürgerlichen Erziehungsmodell, das auf die Interessen und das Wohl des staatlichen und gesellschaftlichen Ganzen ausgerichtet war. Die Spannung, die sich aus der doppelten Zielsetzung schulischer Erziehung und Bildung als Erziehung zur Autonomie einerseits und Erziehung zur Gemeinschaft andererseits ergab, wird etwa in folgendem Auszug aus den Richtlinien der genannten Gesetzesgrundlage deutlich. Darin wird der schulische Erziehungsauftrag wie folgt definiert: „Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen.“ (nach einem Abdruck in Michael/Schepp 1993: 342).

Um die Erörterung der Frage, welche Rolle Gemeinschaft als Bezugspunkt in den pädagogisch-programmatischen Entwürfen zur Neugestaltung von Schule und Unterricht nach 1945 spielte, abzuschließen, soll im Anschluss ein letztes zeitgenössisches Dokument in den Blick genommen werden. Es ist deshalb von besonderem Interesse, weil es im Unterschied zur Bildungspolitik der Besatzungsmächte öffentliche Forderungen und Reformvorschläge, genauer genommen Forderungen der pädagogischen Profession zur Neugestaltung des Bildungswesens wiedergibt. Bei dem Dokument handelt es sich um einen Auszug aus dem Protokoll der Vertreterversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrer- und Lehrerinnen-Verbandes (ADLLV) aus dem Jahr 1948, auf der zentrale Beschlüsse zur „*EntschlieÙung zur Schulfrage*“ (nach einem Abdruck in Michael/Schepp 1993: 350) gefasst wurden.¹⁵¹

Die folgenden Protokollauszüge bekräftigen den Eindruck, dass sich in den Entwürfen zur pädagogisch-programmatischen Neugestaltung von Schule und Unterricht nach Ende des nationalsozialistischen Herrschaftsregimes ein nachdrückliches, wenn auch konzeptionell reformuliertes Rekurren auf Gemeinschaft erkennen lässt und dies in zweifacher Hinsicht – als Mittel und als Zielsetzung schulischer Erziehung. Die folgende programmatische Stellungnahme weist zunächst auf die Bedeutung des Gemeinschaftsmotivs als Orientierungs- und Zielformel öffentlicher Erziehungsbemühungen hin und stellt das bereits in den amerikanischen und sowjetischen Schulreformkonzepten deutlich hervortretende Spannungsverhältnis zwischen einer solchen, auf Gemeinschaft ausgerichteten schulischen Erziehung und auf Selbstbestimmung und Mündigkeit abhebenden pädagogischen Zielformulierungen heraus. Der Erziehungsauftrag der Schule gestaltet sich gemäß der folgenden Forderung des ADLLV komplex. So sieht dieser die primäre Aufgabe der Schule in „*der Erziehung zur Gemeinschaftsgesinnung, in der Erziehung zu eigenem Denken und verantwortlichem Handeln, in der Erziehung zur Achtung vor dem Mitmenschen, zu friedlichem Zusammenarbeiten auch mit Andersdenkenden.*“ (nach einem Abdruck in Michael/Schepp 1993: 350). Die Art und Weise der Gestaltung von Schule und Unterricht, mit deren Hilfe dieses Ziel angestrebt und verwirklicht werden sollte, stellte eine Unterrichts- und Schulkultur dar, die das gemeinsame Miteinander und das Gemeinschaftliche betonen sollte.¹⁵²

Die 50er Jahre: Neukonjunktur der Gemeinschaftserziehung als Sozialerziehung nach dem Vorbild von Theodor Wilhelm's Partnerschaftspädagogik

Im Zuge der sich in der Bundesrepublik neu entzündenden Debatte zur Frage des Weges, der zur Bewältigung der Aufgabe einer demokratischen Bildung der nachwachsenden Bevölkerung einzuschlagen sei, erfährt der Gemeinschaftserziehungsgedanke im pädagogischen Diskurs der 50er Jahre eine Neu-Konjunktur. Eine wesentliche Bedeutung im Kontext dieser Entwicklung kam dem von Theodor Wilhelm entwickelten Konzept politischer Bildung als Partnerschaftserziehung zu, das die Diskussion zur politischen Bildung in den 50er Jahren bis auf die Ebene bildungspolitischer Empfehlungen hinein maßgeblich beeinflusst hat.

Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland im September 1949 und der kurz darauf erfolgenden konstitutionellen Begründung der DDR änderte sich die Besatzungspolitik der Alliierten in Deutschland. Die neu gegründete Bundesrepublik erhielt eigene staatliche Rechte. Das Recht auf Selbstverwaltung der BRD unterlag zunächst noch einigen Einschränkungen, die das Mitgestaltungsrecht der Alliierten in wichtigen Bereichen – wie etwa der Außenpolitik – sicherten. Diese Einschränkungen wurden jedoch mit fortschreitender Integration der Bundesrepublik in die westliche Staatengemeinschaft zunehmend gelockert und zurückgenommen (vgl. Gagel 2005: 49).

In der Bildungspolitik setzte sich in der Bundesrepublik in den 50er Jahren nach und nach eine Restauration des Bildungssystems in Anlehnung an seine Strukturen vor 1933 durch (vgl. hierzu auch Tenorth 1992: 267 ff.). Damit waren die bildungspolitischen Reformbemühungen der Alliierten im Westen weitgehend gescheitert. Das Ausbleiben tief greifender Veränderungen betraf nicht nur das Vorhaben der Alliierten, durch Abschaffung des sozial hoch selektiven gegliederten Schulsystems einen äußeren, strukturell ansetzenden Beitrag zur Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland zu leisten, sondern – wie Umfragen zum Demokratieverständnis der Deutschen Anfang der 50er Jahre zeigten – auch das Ziel der Umerziehungspolitik, der deutschen Bevölkerung ein Verständnis von Demokratie als Lebensform und damit in Verbindung stehende demokratische Wertevorstellungen zu vermitteln (vgl. Gagel 2005: 50 f.).

An der Frage, wie den Deutschen ein auf Selbstverantwortung und Teilhabe ausgerichtetes Politikbewusstsein sowie – für ein friedliches Zusammenleben basale – freiheitlich-demokratische Wertevorstellungen zu vermitteln seien, entzündete sich in den 50er Jahren erstmals auch eine breitere „deutsche Diskussion“ (Sander 1999: 15) zur politischen Bildung. Angesichts der vielgesichtigen Gestaltungspraxis politischer Bildung in der Schule drehte sich diese Diskussion eher um grundsätzliche Herausforderungen.¹⁵³ Den Kern der Debatte bildete die Frage nach dem Weg, der zur Bewältigung der Zukunftsaufgabe einer demokratischen politischen Bildung der nachwachsenden Generationen der deutschen Bevölkerung einzuschlagen sei. Zwei unterschiedliche Positionen prägten dabei die Auseinandersetzung (vgl. hierzu Gagel 2005: 49 ff. sowie auch Sander 1999: 15). Die erste Position, vertreten von dem – zu Beginn noch unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger – publizierenden Autor Theodor Wilhelm, plädierte für eine Neuausrichtung der politischen Bildung in Anlehnung an die Ideen des amerikanischen Pragmatismus.¹⁵⁴ Kennzeichnend für den von Wilhelm zu diesem Zwecke vorgelegten konzeptionellen Entwurf war, dass er den Begriff der „Partnerschaft“ (Oetinger 1951/1956) zum Ausgangspunkt sowohl der Bestimmung der Aufgaben und Ziele als auch der methodisch-didaktischen Form des von ihm vorgeschlagenen neuen Modells politischer Bildung nahm. Die zweite Position sprach sich

dagegen tendenziell für ein Anknüpfen an das in der Weimarer Republik grundlegende traditionelle Konzept staatsbürgerlicher Erziehung aus, das man zur Anpassung an die gegenwärtige Zwecke einer kritischen Revision unterziehen wollte (vgl. Sander 1999: 15). Prominente Vertreter dieser Position waren Eduard Spranger, Erich Weniger, Heinrich Weinstock und Theodor Litt, wobei sich Litt in der Debatte und in der Kritik an Wilhelm's Partnerschaftsmodell besonders hervortat (vgl. Hepp 1999: 146, vgl. auch Gagel 2005: 68 ff.). Ziel politischer Bildung sollte dieser konzeptionellen Vorstellung nach die Vermittlung eines realistischen Verständnisses von Politik in der demokratischen Staatsform sowie einer dieser gegenüber zu erzeugenden positiven Grundeinstellung sein. Zu den vordringlichen Aufgaben von Demokratieerziehung zählte dieser Auffassung nach neben der Vermittlung der Einsicht in die Bedeutung des Staates als ordnungsbildende und -gewährende Größe zur Sicherung des gesellschaftlichen Lebens insbesondere die Vermittlung der Idee des permanenten Wettstreites unterschiedlicher Interessen und politischer Ordnungsvorstellungen als Grundprinzip und -gedanke von Demokratie (vgl. Hepp 1999: 146 sowie Gagel 2005: 68 ff.).¹⁵⁵

Im Folgenden sollen das von Oetinger bzw. Wilhelm vorgelegte Modell politischer Erziehung als „Partnerschaft“ (Oetinger 1956) einer näheren Betrachtung unterzogen und hierzu seine methodisch-didaktischen Grundzüge knapp skizziert werden.¹⁵⁶ Die Wilhelm's Entwurf an dieser Stelle gewidmete Aufmerksamkeit ist der Auffassung geschuldet, dass in seinem partnerschaftspädagogischen Konzept und der selbigem im Laufe seiner Rezeption zukommenden Bedeutung die Grundlagen für eine Neu-Konjunktur des Gemeinschaftserziehungsgedankens in der Pädagogik gelegt wurden, die Gagel in seinem historischen Abriss zur Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik dazu veranlassen von einer „Dominanz der Gemeinschaftserziehung“ (Gagel 2005: 82) in der politischen Bildung der 50er Jahre zu sprechen.¹⁵⁷ Demnach stellte die Gemeinschaftserziehung neben dem „Antikommunismus“ und der „Institutionenkunde“ (Gagel 2005: 78) das zentrale Motiv politischer Erziehung und Bildung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik dar.¹⁵⁸

1951 veröffentlichte Theodor Wilhelm unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger sein Buch „Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“, das eine der ersten grundlegenden Arbeiten zur politischen Bildung nach 1945 darstellte (vgl. Gagel 2005: 51). Von der Frage „Was können wir von der Erziehung her tun, um uns vor neuen politischen Irrwegen zu bewahren?“ (Oetinger 1956: VII) ausgehend wird darin erstmals ein systematischer Neuentwurf zur Gestaltung einer dieser Aufgabe verpflichteten politischen Erziehung und Bildung vorgestellt. Wilhelm's Konzept einer partnerschaftlichen Erziehung knüpft an die amerikanische und angelsächsische Diskussion an, demnach es die vordergründige Aufgabe demokratisch politischer Bildung sein muss, Demokratie als „Lebensform“ (Oetinger 1956: 85 nach Gagel 2005: 57) zu vermitteln (vgl. ebd.) Von der Korrekturbedürftigkeit eines sich durch Autoritätshörigkeit und mangelnde Fähigkeit zu eigenverantwortlichem moralischen Handeln auszeichnenden „deutschen Sozialcharakter“ (Oetinger 1956 nach Gagel 2005: 68) ausgehend liegt Wilhelm's Entwurf eine Konzeption politischer Erziehung als „Sozialerziehung“ (Gagel 2005: 57) zu Grunde (vgl. Gagel 2005: 52 ff.). Ziel politischer Bildung müsse diesem Verständnis nach in erster Linie die Einübung in demokratisches Verhalten sein, wobei Wilhelm's Konzept die Fähigkeit zu partnerschaftlichem, kooperativem Verhalten als zu diesem Zweck zu erwerbende Schlüsselkompetenz in den Vordergrund stellt.

Sein Konzept politischer Erziehung nach dem Partnerschaftsmodell zielte in letzter Konsequenz auf einen Wandel der politischen Kultur in Deutschland. Das Zusammenleben in

einer demokratischen Gesellschaft setzt Wilhelm zur Folge ein spezifisches soziales Klima im Umgang der Bürger miteinander voraus, das auf ein gewisses „*Wohllollen*“ (Oetinger 1956: 85 nach Gagel 2005: 63) für einander und die Idee des „*Miteinander*“ (Gagel 2005: 63) als handlungsleitende Grundeinstellungen angewiesen sei. Erziehung zur Demokratie bedeutet vor dem Hintergrund dieser Annahme im Wesentlichen Erziehung zu zivilem Engagement und zur „*Verantwortung für die Gemeinschaft*“ (Gagel 2005: 58) im Sinne der Einsozialisation in mitbürgerliches, partnerschaftliches Verhalten. Dieses Ziel vor Augen sieht Wilhelm’s Konzept die Aufgaben politischer Erziehung und Bildung nicht in der Vermittlung von Wissen über und Einsichten in Institutionen und zentrale Verfahrensweisen des politischen Systems, sondern setzt methodisch anstelle von kognitiven Vermittlungsangeboten auf soziales Lernen durch Erfahrung.¹⁵⁹ Durch das Zusammenleben und -lernen in einer zu diesem Zwecke zu gestaltenden schulischen Umgebung sollten die Schüler sukzessive in Einstellungs- und Verhaltensweisen eingeübt werden, wie sie für eine demokratische politische Kultur erforderlich sind.¹⁶⁰

Die nach Wilhelm’s Modell eingeforderte partnerschaftliche Umgestaltung der schulischen Lebenswelt sah insbesondere die Enthierarchisierung der Organisation von Schule und Unterricht zugunsten einer von Schülern und Lehrern gemeinsam getragenen Gestaltung schulischen Lebens und Lernens vor (vgl. Gagel 2005: 58). Auf der Ebene der Schulorganisation umfasste dies die Einführung einer Schülermitverwaltung, auf der Ebene der Unterrichtsorganisation die Betonung aktivierender, auf selbsttätiges Lernen abhebender Methoden (vgl. ebd.). Besonderer Wert gelegt wurde auf die Herstellung eines auf Vertrauen, Kooperationsbereitschaft und gegenseitiger Anerkennung beruhenden Klimas als Basis für das gemeinschaftlich gestaltete schulische Leben und Lernen, was insbesondere eine Neudefinition des traditionell hierarchisch strukturierten Rollenverhältnisses zwischen Schülern und Lehrern bedeutete. Nicht mehr als übergeordnete Autoritätsperson sondern als „*Partner*“ (Oetinger 1956: 164) sollte die Lehrperson von den Lernenden erfahren werden. Wilhelm’s Buch hat nach seiner Veröffentlichung in der pädagogischen Diskussion breite Resonanz erfahren und ist dabei sowohl auf Kritik wie auch auf Zustimmung gestoßen. Wenn sein Modell politischer Erziehung als Partnerschaft auch kontrovers diskutiert wurde, hat es rückblickend betrachtet doch die programmatische Diskussion zur politischen Bildung in den 50er Jahren maßgeblich geprägt (vgl. Gagel 2005: 51 f., vgl. auch Sander 1999: 15). Auffällig ist, inwieweit Wilhelm’s Konzept der Partnerschaftserziehung einseitig als „*Gemeinschaftserziehung*“ (Gagel 2005: 75) interpretiert und aufgegriffen wurde, obwohl ‚Partnerschaft‘ und ‚Kooperation‘ bei Wilhelm auch Aspekte zweckrationalen und funktional spezifischen Handelns umfassen und sich somit auch als gesellschaftliche Beziehungs- bzw. Handlungsmodelle einordnen lassen (vgl. Gagel 2005: 84).¹⁶¹

Gagel zur Folge wies die einseitig auf Gemeinschaftserziehung abhebende Rezeption von Wilhelm’s Konzept¹⁶² die Tendenz auf, die deutsche Denktradition einer Pluralität negierenden, harmonisch gemeinschaftlichen Vorstellung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, wie sie in der nationalsozialistischen Volksgemeinschaftsidee ihren ideologischen Höhepunkt erreichte, fortzuschreiben (vgl. Gagel 2005: 67). Gleichwohl verweist Gagel auf die hohe Anschlussfähigkeit von Wilhelm’s partnerschaftspädagogischem Konzept an eine solche Lesart, die er durch drei Faktoren begünstigt sieht (vgl. hierzu auch Hepp 1999: 146). Zum einen erwies sich Wilhelm’s Entwurf für eine neue politische Erziehung mit dem – insbesondere in der ersten Auflage zu verzeichnenden – signifikanten Gebrauch des Begriffs ‚Gemeinschaft‘ als terminologisch anschlussfähig an eine solche Lesart.¹⁶³ Zum anderen war das in Wilhelm’s Konzept eingeschriebene Bild von Demokratie in seinem

demokratietheoretischen Gehalt unterkomplex, insofern als darin demokratische Verfahrensweisen und Institutionen unterbeleuchtet blieben und Pluralismus und Interessenstreit als Wesensmerkmale demokratischer politischer Kultur zugunsten eines harmonisierten Bildes des gesellschaftlichen Zusammenlebens ausgeblendet wurden (vgl. Gagel 2005: 67).¹⁶⁴ Schließlich sieht Gagel in der fehlenden Offenlegung und kritischen Reflexion des in Wilhelm's Partnerschaftserziehungskonzept eingeflossenen nationalsozialistischen Gemeinschaftsgedankens eine weitere Ursache für dessen einseitig auf Gemeinschaftserziehung ausgerichtete Rezeption in der pädagogischen Diskussion (vgl. Gagel 2005: 67).¹⁶⁵ Inwieweit diese Rezeption von Wilhelm's Partnerschaftserziehungskonzept die Diskussion zur politischen Bildung in den 50er Jahren bis auf die Ebene bildungspolitischer Entscheidungen hin beeinflusste, verdeutlicht etwa die im Folgenden in den Blick genommene Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahr 1955.¹⁶⁶ Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen stellte ein Expertengremium dar, dem die Funktion zukam, die Kultusministerkonferenz in ihrer Aufgabe der Koordination der bildungspolitischen Entscheidungen der Länder als beratende Instanz zu unterstützen (vgl. Gagel 2005: 78).¹⁶⁷ Das „*Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung vom 22.1.1955*“ (Gagel 2005: 78) stellte im Anschluss an eine Situations- und Problemanalyse, die die gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen erörterte, übergreifende Empfehlungen zur Gestaltung der politischen Erziehung und Bildung in der Bundesrepublik auf.¹⁶⁸ Darin wurde ein Stufenmodell politischer Erziehung und Bildung in der Schule entworfen und vorgeschlagen, das die beiden oben vorgestellten konzeptionellen Entwürfe von Wilhelm und Litt im Sinne eines aufeinander aufbauenden Curriculums miteinander vereint (vgl. ebd.: 81 ff.).¹⁶⁹ Den Ausgangspunkt schulischer politischer Erziehung und Bildung sollte im Anschluss an Wilhelm eine auf soziales Lernen im Sinne der Einübung in partnerschaftliches, kooperatives Verhalten zielende „*Gemeinschaftserziehung*“ bilden (ebd.: 82). Fluchtpunkt und Medium dieser ersten, auf Sozialerziehung ausgerichteten Stufe politischer Erziehung und Bildung stellte die Schule als sozialer Erfahrungsraum dar, was eine spezifische Gestaltung des Schul- und Unterrichtslebens voraussetzte (vgl. ebd.: 83 ff.). In den späteren Klassenstufen sollte diese Gemeinschaftserziehung dann durch einen Fachunterricht, der sich auf kognitive Lernangebote konzentrieren sollte, ergänzt werden, der in Anlehnung an Litt Einsichten in die Institutionen und Verfahren des politischen Systems sowie in politische und gesellschaftliche Zusammenhänge vermitteln und – zusammen mit der Vermittlung zeitgeschichtlichen Wissens – der Schulung des Urteils- und Meinungsbildungsvermögens der Schüler dienen sollte (vgl. ebd.: 81 ff.).

Das Gemeinschaftserziehungsmodell, das der Ausschuss unter den programmatischen Schlagworten „*Kooperation, Gruppenerziehung, Partnerschaft, mitbürgerliche Erziehung*“ (Gutachten: 74 nach Gagel 2005: 84) als Basismodell politischer Erziehung und Bildung in der Schule entwarf, hatte zum Ziel, die Schüler durch die Ermöglichung von Erfahrungen der Gestaltung des sozialen Zusammenlebens und -arbeitens im sozialen Nahraum Schule zur Teilnahme an einem friedlich organisierten gesellschaftlichen Zusammenleben zu befähigen. Das programmatische Bild, welches das Gutachten als Vorbild zur Gestaltung der sozialen Organisation des schulischen und unterrichtlichen Lebens von Schule zeichnete, folgte jedoch der Logik einer gemeinschaftlichen Organisation sozialer Beziehungen und nicht der Logik gesellschaftlicher Beziehungs- und Handlungsformen. Als treibenden und ordnenden Faktor für die gemeinsame Gestaltung von Unterricht und Schulleben setzte dieses Bild eine sich durch gegenseitiges Wohlwollen und „*Vertrauen*“ (Ausschuss: 75

nach Gagel 2005: 84) auszeichnende Beziehungskultur zwischen Schülern und Lehrern voraus – nicht den Kampf und die Auseinandersetzung um gegensätzliche Interessen und Meinungen und deren Aushandlung in demokratischen Abstimmungsprozessen (vgl. Gagel 2005: 84).¹⁷⁰ Das Konzept, welches das Gutachten von Schule als Ort sozialen Lernens entwarf, war damit das eines sich durch eine bestimmte harmonische soziale Atmosphäre des einander Vertrauens und Verbundenseins auszeichnenden gemeinschaftlichen Modells des Zusammenlebens, das plurale Interessen und Konflikte weitgehend ausblendete.¹⁷¹ Für die schulische Praxis bedeutete diese programmatische Weichenstellung vielerorts eine Reduktion der Komplexität des Vermittlungsgegenstandes politischer Bildung auf die einfache methodisch-didaktische Formel „*Miteinander – Füreinander*“ (Sander 1999: 16), welche primär die Gestaltung sozialer Beziehungen im Nahbereich zum Ausgangspunkt und Gegenstand schulischen Lernens machte.¹⁷²

Die 60er und 70er Jahre: Konflikt und Kritik als didaktische Leitprinzipien gegen eine harmonisierende Gemeinschaftserziehung

Die 60er Jahre

Die sechziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich rückblickend als „*ein Jahrzehnt des Wandels*“ (Gagel 2002: 11) beschreiben. Die gesellschaftlichen Umbruchereignisse, auf die mit dieser Bezeichnung Bezug genommen wird, lassen sich zum einen mit Blick auf die Entwicklung der politischen Landschaft in der Bundesrepublik darstellen (vgl. Gagel 2002: 11). Hier zeichnete sich seit Mitte der sechziger Jahre ein deutlicher Wandel ab. Die Sozialdemokratische Partei wechselte aus der Rolle der Oppositionspartei in die Rolle der Regierungspartei – zunächst in der Großen Koalition zusammen mit CDU/CSU, dann in der sozialliberalen Regierung im Bündnis mit der FDP. Der politische Machtwechsel signalisierte zugleich, dass die parlamentarische Demokratie im politischen System der Bundesrepublik erfolgreich Fuß gefasst hatte.

Auch außenpolitisch war ein Wandel zu erkennen. In Folge der allgemeinen Entschärfung des Ost-West-Konfliktes, der sich vom Bedrohungsszenario des Kalten Krieges allmählich in einen friedlichen Wettstreit der politischen Systeme wandelte, verbesserten sich nach und nach auch die deutsch-deutschen Beziehungen. Die Angst vor einer militärischen Auseinandersetzung nahm ab und das politische Verhältnis zwischen den beiden neuen deutschen Staaten entspannte sich nach vorübergehender Zuspitzung der Situation in Folge des Mauerbaus zunehmend. Die Bundesrepublik und die DDR begannen sich mehr und mehr als zwei unabhängige Staaten zu verstehen und steuerten in einzelnen Bereichen, wie etwa der Wirtschaft, eine Politik der Kooperation an (vgl. Gagel 2002: 11).

Innenpolitisch gerieten die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse in der Bundesrepublik in den sechziger Jahren durch zwei Herausforderungen in Bewegung – die wirtschaftliche Krise 1966/67 und die in Folge der Demonstrationen zur Notstandsgesetzgebung und der Studentenproteste 1967/68 entstehende „*innenpolitische Krise*“ (vgl. ebd.: 11). In der sich im Zuge dieser Auseinandersetzungen etablierenden gesellschaftlichen Protestbewegung formierten sich Forderungen nach einer durchgreifenden Demokratisierung der Gesellschaft in alle Lebensbereiche hinein und drängten nachdrücklich auf ihre Durchsetzung (vgl. ebd.: 11). Im Bereich der Bildungspolitik kam es unter dem Eindruck eines neu erstarkenden Antisemitismus und Rechtsradikalismus zu Beginn der 60er Jahre zudem zu Reformforderungen, die eine aktive Auseinandersetzung mit der nationalsozia-

listischen Vergangenheit im Schulunterricht einforderten. Aufgeschreckt von Hakenkreuzschmierereien auf dem jüdischen Friedhof der im November 1959 wiedereröffneten Kölner Synagoge und nachfolgenden antisemitischen Schändungen verabschiedete die Kultusministerkonferenz Anfang 1960 einen allgemeinen Beschluss, der die Behandlung der nationalsozialistischen Geschichte zum Pflichtgegenstand des Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterrichts erhob (vgl. ebd.: 11).

Von den politischen und gesellschaftlichen Umbruchereignissen gingen in den sechziger Jahren auch Impulse für einen Wandel im Bereich der politischen Bildung aus (vgl. ebd.: 12).¹⁷³ Der für diesen Zeitraum zu konstatierende Transformationsprozess zeichnet sich in Hinblick auf das Untersuchungsinteresse dieser Arbeit durch eine Rezession pädagogisch-programmatischer Rückgriffe auf Gemeinschaft aus. Die in diesem Zusammenhang zu vermerkende semantische Umstellung ist zu verorten im Kontext von diese Phase der politischen Bildung allgemein kennzeichnenden Entwicklungen, die sich zusammenfassend unter den Stichworten „*Verwissenschaftlichung*“, „*Didaktisierung*“ und „*Politisierung*“ (Gagel 2005: 125) beschreiben lassen (vgl. ebd.: 125 ff. sowie Sander 199: 16). Im Zuge dieser Entwicklungen stellten die Rezeption der Sozialwissenschaften und die mit der „*didaktischen Wende*“ (Gagel 2005: 133) einsetzende fachdidaktische Profilierung des pädagogischen Diskurses zur politischen Bildung in der Pädagogik die Weichen für eine inhaltliche und konzeptionelle Neuausrichtung politischer Erziehung und Bildung (vgl. ebd.: 133 ff. und 153 ff.).¹⁷⁴ Inhalte und Erkenntnisse der politikwissenschaftlichen Diskussion aufgreifend, die sich mit der Analyse der gesellschaftlichen und politischen Ursachen für Deutschland's Weg in die Diktatur sowie mit den zur Etablierung einer demokratischen Gesellschaftsordnung zu schaffenden Voraussetzungen befasste, rückten folgende Inhalte und Themen in das Zentrum der pädagogischen Diskussion. Demnach wurde als eine wesentliche Aufgabe politischer Bildung fortan erachtet, die Lernenden über zentrale Merkmale und Funktionsmechanismen der parlamentarischen Demokratie sowie über die Bedeutung der Menschenrechte als normative Basis demokratischer politischer Systeme aufzuklären (vgl. Gagel 2002: 13; vgl. auch Gagel 2005: 156 f.). Zur Schaffung der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kultivierung und dauerhafte Etablierung einer demokratischen politischen Kultur wurde zudem der Vermittlung eines pluralistischen, homogene Gemeinschaftsvorstellungen überwindenden Verständnisses von Gesellschaft eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben (vgl. Gagel 2002: 13; vgl. auch Gagel 2005: 156 f.). Von der Vorstellung einer politischen und sozialen Realität ausgehend, die von unterschiedlichen Interessen und Ansichten und daraus resultierenden Machtkämpfen und Auseinandersetzungen geprägt ist, hoben die neu erarbeiteten programmatischen Entwürfe auf eine Erziehung zu Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit und autonomer Urteilsbildung ab. Um die Schüler zur Teilhabe am politischen und sozialen Leben in der demokratischen Gesellschaft zu befähigen, sollte politische Bildung in erster Linie darauf zielen, Schüler dazu in die Lage zu versetzen sich im Rahmen von Auseinandersetzungen zu politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen eine eigene Meinung zu bilden und diese in Hinblick auf die eigenen Interessen in der Diskussion zu vertreten. Neben der Bewusstmachung und Reflexion der eigenen, individuellen Interessen wie Norm- und Wertvorstellungen als Grundlage für die eigene Urteilsbildung sollte zu diesem Zweck vor allem auch die Fähigkeit zur kognitiv-analytischen Einordnung und Bewertung politischer Konfliktsituationen und Streitfragen geschult werden. Der Idee einer offenen, demokratischen Gesellschaft und darin geltenden liberalen Wertevorstellungen (wie Meinungsfreiheit und Pluralismus) verpflichtet, sollte politische Erziehung und Bildung die Schüler nicht zuletzt auch darin üben,

verschiedene und widersprüchliche Interessen und Standpunkte anzuerkennen und damit verbundene Spannungen aushalten.

Als ein prominentes Beispiel für einen solchen, die programmatische Diskussion zur politischen Bildung in den sechziger Jahren bestimmenden sozialwissenschaftlich orientierten didaktischen Entwurf lässt sich Hermann Giesecke's 1965 veröffentlichte „*Didaktik der politischen Bildung*“ nennen. Darin entwickelt Giesecke ein didaktisches Modell, das um den Begriff „*Konflikt*“ als Kerngegenstand und Ausgangspunkt politischen Lernens herum organisiert ist (vgl. Gagel 2005: 158). Ausgangsgrundlage und theoretische Hintergrundfolie für sein Konzept bildet ein konflikt- und aushandlungsbezogenes Verständnis der politischen Realität, das Politik im Wesentlichen als einen Prozess der Auseinandersetzung um und Aushandlung von kontroversen Standpunkten und Stellungnahmen zu gesellschaftlich relevanten Fragestellungen begreift und thematisiert (vgl. Gagel 2005: 159). Ziel politischer Bildung ist diesem Verständnis nach an erster Stelle, die Heranwachsenden zur Teilnahme am politischen Diskurs zu befähigen, d.h. sie in die Lage zu versetzen, ein eigenes Urteil zu öffentlich kontrovers diskutierten politischen Sachverhalten und Themen zu bilden und daran anschließend Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.¹⁷⁵ Unterricht kommt vor dem Hintergrund dieser programmatischen Zielsetzung in erster Linie die Aufgabe der Vermittlung von Techniken zu, wie sie zur Einordnung und Bewertung politischer Konflikte sowie zur Entwicklung hieran anschließender möglicher Lösungsansätze als erforderlich erachtet werden.¹⁷⁶ Für die Gestaltung von Unterricht bedeutete dies eine Fokusverschiebung weg von der Vermittlung vordefinierter Einstellungen und Ansichten hin zur Vermittlung von Verfahrensweisen und Techniken zur eigenständigen Einordnung und Beurteilung politischer Fragestellungen. Für den Unterrichtsablauf implizierte dies ein weitgehendes Offenhalten sowohl des Lernprozesses als auch der darin zu erarbeitenden Lernergebnisse, mit dem man der prinzipiellen Offenheit von Meinungsbildungs- und Meinungsartikulationsprozessen in der demokratischen Gesellschaft gerecht zu werden versuchte (vgl. Gagel 2005: 171). An Fallbeispielen kontrovers diskutierter politischer Fragestellungen sollten die Schüler lernen, sich durch eine kategoriengeleitete Analyse ein eigenes Bild von einer politischen Konfliktsituation und dem darin diskutierten Sachverhalt zu bilden sowie eigene Handlungsoptionen wie öffentliche Lösungsmöglichkeiten im Umgang mit dem darin verhandelten Problem zu erörtern.

Interessant an Giesecke's didaktischem Modell zur politischen Bildung ist, dass dieses Pluralismus, Konflikt und Kontroversität als Grundzüge der politischen und sozialen Realität in der offenen, demokratisch verfassten Gesellschaft nicht nur zum Gegenstand und im Sinne zu vermittelnder freiheitlich demokratischer Grundprinzipien und -werte zum Ziel politischer Erziehung und Bildung nimmt, sondern sie auch zu Prämissen der methodisch didaktischen Gestaltung von Unterricht erhebt. So liegt Giesecke's didaktischem Modell die leitende Annahme wie Intention zu Grunde, dass sich in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit einem umstrittenen politischen Thema dessen Konfliktpotential in der sozialen Situation und Interaktion in der Lerngruppe widerspiegeln und hier pädagogisch produktiv genutzt werden können (vgl. Gagel 2005: 159 sowie 165). Durch die unmittelbare Erfahrung pluraler Deutungen und Positionierungen sowie unterschiedlicher, miteinander konfligierender Interessen und Standpunkte sollen die Schüler in einen positiven und produktiven Umgang mit Differenz und Konflikt eingeübt werden, wie er für das Zusammenleben in einer offenen Gesellschaft konstitutiv sei (vgl. ebd.: 165). Zu dem zu diesem Zwecke angestrebten, Meinungsvielfalt und autonome Urteilsbildung fördernden sozialen

Lernklima zählt diesem Konzept politischer Bildung nach auch das Einüben und Zugestehen von Kritik – auch gegenüber dem Pädagogen (vgl. ebd.: 159).

Fragt man, den thematischen roten Faden dieser Arbeit aufgreifend, nach der Bedeutung von Gemeinschaftsbezügen in Giesecke's „*Didaktik der politischen Bildung*“ (Giesecke 1965 nach Gagel 2005), gelangt man zu der Feststellung, dass die „*Hinwendung zur kontroversen politischen Realität*“ (Giesecke 1980: 537 nach Gagel 2005: 171), die darin programmatisch zu verzeichnen ist, mit einer Abwendung von homogenisierenden und harmonisierenden Gemeinschaftsprojektionen als sozialem Medium und normativem Fluchtpunkt politischer Erziehung und Bildung einherzugehen scheint. Damit folgt Giesecke's didaktischer Entwurf einem Trend, der sich in den sechziger Jahren in der politischen Bildung im Sinne eines grundlegenden Wertewandels allgemein bemerkbar machte. Er bezeichnet eine Entwicklung weg vom Modell der Gemeinschaftserziehung, das gesellschaftliche und politische Differenzen negiert bzw. verwischt hin zu einer auf Mündigkeit und Konflikt- und Kritikfähigkeit ausgerichteten politischen Erziehung und Bildung (vgl. Gagel 2005: 187 ff. sowie Gagel 2002: 12 ff., vgl. auch Sander 1999: 17 und Hepp 1999: 146 f.). Dieser Wandel beschränkte sich nicht auf die pädagogisch-didaktische Diskussion, sondern lässt sich tendenziell auch in der damaligen bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion zum Thema Schule und politische Bildung nachweisen, wie etwa die Debatte um die Schülermitverwaltung (SMV) belegt: In den frühen Fassungen der Schulgesetze der Länder wurde der Schülermitverantwortung als Institution zwar die Funktion und Aufgabe zugeschrieben, die Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln zu ermuntern und erziehen. Im Wesentlichen wurde sie darin jedoch als Instrument zur „*Pflege des Gemeinschaftslebens*“ (Gagel 2002: 15) konzipiert und beschrieben. In dieser begrifflichen Umschreibung wird eine Vorstellung der sozialen Organisation von Schule deutlich, der weniger ein gesellschaftlicher als vielmehr ein gemeinschaftlicher Entwurf der Gestaltung schulischen Lebens nach dem Vorbild der „*Schulfamilie*“ (ebd.: 14) zu Grunde lag. Diese Vorstellung spiegelt sich auch in einem frühen Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Schülermitverwaltung aus dem Jahr 1963 wider, der Schüler und Lehrer als Akteure, die an der Gestaltung des schulischen Lebens beteiligt sind, unter Rückgriff auf den Gemeinschaftsbegriff noch als harmonische Einheit voraussetzt (vgl. Gagel 2005: 189).

In Folge der Schülerproteste 1967/1968 und darin geäußerter Forderungen nach einer Reform der Schülermitverwaltung zugunsten erweiterter Mitbestimmungs- und Mitspracherechte wurde das bestehende, gemeinschaftlich ausgerichtete SMV-Modell weitgehend durch ein demokratischeres Modell der Schülermitverwaltung ersetzt, das sich dem oben beschriebenen Entwicklungstrend in der politischen Bildung anglich.¹⁷⁷

Nicht nur bezogen auf die äußere Gestaltung und Organisation von Schule, sondern auch in Hinblick auf deren innere, den Unterricht zur politischen Erziehung und Bildung betreffende Gestaltung lässt sich im bildungspolitischen Diskurs in den sechziger Jahren eine Umstellung von Gemeinschaftserziehung auf eine Konflikt und Differenz betonende, auf eigenständige Urteilsbildung und politische Teilhabe abhebende Erziehung und Bildung feststellen. Dies wird etwa in einem Dokument der Bundesregierung vom 23. September 1968 deutlich, in der die damalige Große Koalition unter dem Eindruck der sich Schule durch die gesellschaftlichen Protestbewegungen stellenden Herausforderungen Stellung zu Fragen der programmatischen Ausrichtung und Zielsetzungen politischer Bildung bezog.¹⁷⁸ Darin werden in der politischen Bildung vorzufindende gemeinschaftsorientierte Ansätze einer deutlichen Kritik unterzogen, die ihnen vorwirft, eine „*harmonisierende, verklärende Darstellung von Demokratie*“ (LM 1968: 27 nach Gagel 2005: 187) zu vermit-

teln. Die sich artikulierende Skepsis gegenüber einer politischen Erziehung und Bildung, die die Utopie eines harmonisch-gemeinschaftlichen Modells gesellschaftlicher Existenz zum Flucht- und Ausgangspunkt nahm, geht auch aus einem weiteren Auszug des Dokuments klar hervor. Dessen mahnender Kommentar lautet: „*Die überbetonte Wertschätzung von Gemeinschaft, Verständigung und Partnerschaft führt leicht zur Verkennung des Wesens der Politik*“ (LM 1968: 27 nach Gagel 2005: 187). Gegen eine solche Gemeinschaftspädagogik gerichtet, plädiert die Bundesregierung in ihrer Antwort dagegen für eine Aufgabedefinition politischer Bildung, welche die Vermittlung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit als primäres Ziel politischer Bildungsarbeit in den Vordergrund stellt (vgl. Gagel 2005: 186).

Die Absage, welche die Empfehlung der Bundesregierung der Programmatik der Gemeinschaftserziehung erteilt ist, folgt man Gagel's Deutung des Dokumentes, jedoch nicht ungebrochen. Demnach findet sich darin auch die Aufgabenzuschreibung an politische Bildung, in den Schülern „*ein unvoreingenommenes Verhältnis zur eigenen Geschichte und zum eigenen Volk herzustellen*“ (Gagel 2002: 16). Hier zeigt sich bei aller Betonung von Differenz, Konflikt und individueller Urteilsbildung die Fortschreibung eines traditionellen Denkmusters im bildungspolitischen Diskurs, demnach politischer Erziehung und Bildung immer auch die Aufgabe einer Erziehung zur Integration *in* und Identifikationen *mit* der nationalen Gemeinschaft zukommt.

Weiterhin lässt sich Gagel zur Folge trotz des letztlich zu konstatierenden Bedeutungs- und Legitimitätsverlustes des Gemeinschaftserziehungskonzeptes im politischen Bildungsdiskurs der sechziger Jahre eine Kluft zwischen bildungspolitischen und pädagogisch-theoretischen Forderungen und pädagogischer Praxis feststellen. So verweisen empirische Untersuchungen zu diesem Zeitraum darauf, dass obwohl in der didaktischen Diskussion gemeinschaftspädagogische Ansätze spätestens seit Mitte der sechziger Jahre weitgehend von konflikt-, kritik- und individualpädagogisch ausgerichteten Erziehungs- und Bildungskonzepten verdrängt waren, in der schulischen Praxis der politischen Bildung weiterhin auf Gemeinschaft als Bezugspunkt politischer Erziehung rekurriert wurde (vgl. hierzu Gagel 2002: 15 und Gagel 2005: 187 ff.).

Die 70er Jahre

Die siebziger Jahre lassen sich hinsichtlich der Entwicklung des pädagogischen Diskurses zur politischen Bildung bezüglich der normativen Ausrichtungen und programmatischen Schwerpunktsetzungen, die sich darin abzeichnen, rückblickend als eine Phase der Selbstvergewisserung in Richtung auf die in den 60er Jahren entwickelten programmatischen Zielsetzungen beschreiben. Befördert durch eine innerhalb der Disziplin geführte Grundsatzzdebatte schreibt sich der darin im pädagogisch-didaktischen und öffentlichen Diskurs zur politischen Bildung am Lernort Schule angestoßene Trend zur Marginalisierung gemeinschaftspädagogischer Ansätze und Entwürfe weiter fort.

Nach einer Phase der Politisierung der pädagogisch-didaktischen Diskussion in Folge von politischen Auseinandersetzungen verständigten sich 1976 führende Vertreter der Politikdidaktik im schwäbischen Beutelsbach auf einen übergreifenden normativen Orientierungsrahmen zur Gestaltung politischer Bildung. Dieser erhob die Autonomie des Individuums und dessen Mündigkeit endgültig zu obersten Prämissen pädagogischer Bemühungen und Zielsetzungen politischer Bildung (vgl. Gagel 1996 sowie Sander 1999: 17).¹⁷⁹ In einem „*Minimalkonsens*“ (Sutor 2002) einigten sie sich auf übergreifende normative Prin-

zipien und Orientierungsrichtlinien, welche fortan eine Ausrichtung politischer Erziehung und Bildung zum fachlichen Wertekanon erklärten, die sich durch die Anerkennung von Meinungsvielfalt und Interessenpluralität und die Orientierung an der individuellen Freiheit und Mündigkeit des Schülers auszeichnete. Zu diesen Prinzipien und Orientierungsrichtlinien zählen im Wesentlichen das sogenannte „Überwältigungsverbot“ (Schiele 1996: 2), das jegliche Form von politischen und ideologischen Indoktrinationsversuchen im Unterricht untersagt sowie das „Kontroversitätsgebot“ (ebd.: 4), das fordert, die Streitkultur, die sich in der öffentlichen und politischen Diskussion gepflegt findet, auch im Klassenzimmer zu kultivieren.

Zum Wiederaufleben des Gemeinschaftserziehungsgedankens in den 80er und 90er Jahren

Seit den späten achtziger Jahren lassen sich im Zeichen politischer und gesellschaftlicher Umwälzungsprozesse und eines in diesem Zusammenhang in der Öffentlichkeit geführten Krisendiskurses in der Pädagogik erneut Rufe nach Gemeinschaft vernehmen. Der gesellschaftliche Wandel im Übergang vom industriellen ins postindustrielle, globale Informationszeitalter und das Projekt Deutsche Einheit mit der Aufgabe der Zusammenführung zweier unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Systeme wie Wertekulturen stellten die politische Bildung im wiedervereinten Deutschland vor neue Herausforderungen (vgl. Margedant 1999). Parallel zu diesen Entwicklungen und auf diese in Krisenmetaphorik reagierend entspann sich in der öffentlichen Diskussion eine Debatte, welche den Zerfall sozialer Werte und Tugenden als Begleiterscheinungen einer sich zunehmend flexibilisierenden und individualisierenden Lebenswelt sowie ein zunehmendes Desinteresse an politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen beklagte. Um dem Ellbogendenken und Egoismus, die dieser gesellschaftlichen Gegenwartsdiagnose nach um sich griffen und der damit zusammenhängenden wachsenden sozialen Bindungs- und Orientierungslosigkeit Einhalt zu gewähren, wurde ein gesellschaftlicher Richtungs- und Bewusstseinswandel eingefordert. Dieser sollte traditionellen Werten wie sozialer Verantwortungsübernahme, Gemeinschaftssinn und Gemeinwohlorientierung eine neue Aufwertung zuteilwerden lassen (vgl. Brumlik 2000a).

Unter dem Eindruck in diesem Zuge erlebter und beschworener gesellschaftlichen Desintegrationserfahrungen kehrt das Gemeinschaftsmotiv – auch unter Impulsen der aus dem amerikanischen Raum in die deutsche erziehungswissenschaftliche Rezeption überschwappenden Kommunitarismus-Debatte – zurück in die pädagogische Diskussion (vgl. Margedant 1999, vgl. Hepp 1999).¹⁸⁰ Von antidemokratischen, totalitären Konnotationen bereinigt, erfährt es im demokratisch fundierten Community-Begriff eine Neujunktur, welche die Tabuisierung, die aus seiner historischen Belastung resultiert, überwinden hilft (vgl. Brumlik 2000a, vgl. auch Binder 2003 sowie Uhle 1995).¹⁸¹ Gemeinschaft wird, bei Beibehaltung basaler liberaler Erziehungsprinzipien, erneut zur Zielformel pädagogisch-programmatischer Bemühungen, etwa in Forderungen nach einer sozialen und gemeinwesenorientierten Neuausrichtung politischer Erziehung und Bildung (vgl. Schneider 1999). Dabei zeichnet sich der als Fluchtpunkt von Erziehung in Anspruch genommene Gemeinschaftsbegriff durch seinen offenen, begrifflich schillernden Charakter aus. Die sozialen Bezugsgruppen, die darin im Rahmen eingeforderter Gemein- und Gemeinwesenorientierung in Anspruch genommen werden, reichen von „Gemeinde“, „Land“, „Nationalstaat“ und „Europa“ bis hin zur „Menschheit“ (Schneider 1996: 202 f.). Gemeinsam ist den pädagogischen Gemein- und Gemeinschaftsappellen ihr gesellschaftliches Reformmotiv,

gleich ob die ‚Gesellschaft‘, die mit ihrer Hilfe angestrebt wird, begrifflich auf das friedlich-gemeinschaftliche Zusammenleben der Kulturen in der multikulturellen Gesellschaft oder eine neue „*Bürgergesellschaft*“ (Schneider 1996) abhebt.

Das Mittel und Medium für die neu eingeforderte Erziehung zu Gemeinschaftssinn und -orientierung wird im Wesentlichen in einer spezifischen Gestaltung von Schule und Unterricht als sozialem Lernraum ausgemacht, die den Schwerpunkt auf gemeinschaftliche Erfahrungen legt. Dabei wird in einzelnen pädagogischen Ansätzen und Konzepten wie der „*Community Education*“ oder dem „*Service Learning*“ für eine Öffnung der Schule als sozialem Erfahrungsraum in die nahe soziale Umwelt plädiert.¹⁸² Daneben bilden sich Positionen heraus, die Kohlberg’s Ansatz der „*Just Community*“ (vgl. Kohlberg/Wassermann/Richardson 1978) als ein „*Modell des moralischen und sozialen Lernens durch Teilhabe*“ (Baader 2001: 160) in kommunitaristischer Lesart einseitig in Richtung einer gemeinschaftsbasierten und -orientierten Erziehung deuten und aufgreifen (vgl. Binder 2003: 232 ff.). Der Just Community Ansatz fußt auf empirischen und theoretischen Arbeiten des amerikanischen Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg zur moralischen Urteilsfähigkeit. Der Begriff der moralischen Urteilsfähigkeit steht darin für die Fähigkeit, in Handlungssituationen, die sich durch mehrere, miteinander konfligierende Wertorientierungen auszeichnen, zu begründeten Entscheidungen zu gelangen (vgl. Baader 2001).¹⁸³ Zu den Entwicklungsanreizen, die moralische Urteilsfähigkeit fördern, gehört nach Kohlberg zum einen die Konfrontation mit widersprechenden Argumenten und Positionen sowohl im eigenen Denken als auch in der Auseinandersetzung mit Anderen. Zum anderen zählt hierzu die Gelegenheit, sich in andere Rollen und Perspektiven hineinzuversetzen, wie sie allein durch die Teilhabe an sozialen Interaktionen in formalen, insbesondere aber in partikular-diffusen Beziehungskontexten ermöglicht werde (vgl. Baader 2001). Ausgangspunkt für diese Annahme stellt die von Kohlberg bei Durkheim aufgegriffene These dar, nach der die Erfahrungen, die das Individuum in Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt, insbesondere in Gruppenkontexten sammelt, „*wichtige Katalysatoren der moralischen Entwicklung*“ (Binder 2003: 232) darstellen. Während Kohlberg’s Modell der „*Gerechten Schulgemeinschaft*“ beide genannten Faktoren berücksichtigt, umgehen kommunitaristische Interpretationen seines Ansatzes nun die Ebene der rational-argumentativen Auseinandersetzung und legen den Schwerpunkt auf emotionales Lernen (vgl. Binder 2003). Damit missachten sie die originäre methodisch-didaktische Anlage von Kohlberg’s Modell moralischer Erziehung, die den Erkenntnismitteln der Diskussion, Reflexion und Argumentation einen hohen Stellenwert zuschreibt und in der Förderung von Empathie, Gemeinsinn und solidarischen Einstellungen lediglich zusätzliche, die Befähigung zu moralischem Urteilen und Handeln unterstützende Lernziele erblickte (vgl. Binder 2003).¹⁸⁴

Gemeinschaftspädagogische Ansätze in der aktuellen pädagogischen Diskussion

Auch in der aktuellen Diskussion findet sich der Gemeinschaftserziehungsgedanke in pädagogischen Visionen wie methodisch-didaktischen Empfehlungen zur Gestaltung von Schule und Unterricht wieder. Teilweise taucht er hier in altem Gewand auf, teilweise erfährt er in Hinblick auf seine konzeptionelle Anlage aber auch Revisionen, die sowohl die Frage der Erziehungsziele betreffen als auch die Frage der gewählten methodischen Zugänge.

„Lob der Disziplin“

So plädiert etwa Bernhard Bueb (2006) in seiner Streitschrift „Lob der Disziplin“ für eine umfassende gemeinschaftspädagogische Neuausrichtung öffentlicher Erziehung, in der er für die bundesrepublikanische Gesellschaft „den einzigen Ausweg“ (ebd.: 144) erblickt, den „Erziehungsnotstand“ (ebd.: 144), den er ihr in seiner Gegenwartsanalyse attestiert, zu überwinden.¹⁸⁵ Ausgangspunkt seiner Argumentation bildet erneut eine Krisendiagnose. So meint Bueb im Wandel vom Groß- zum Kleinfamilienmodell mit Trend zur Ein-Kind- und Ein-Elternteil-Familie den Verlust eines wertvollen Sozialisations- und Erziehungsmilieus zu erkennen, in dem das Zusammenleben in einer alters- und geschlechtsgruppen gemischten, hierarchisch organisierten Gemeinschaft einen idealen Rahmen für sittliche Bildungs- und Sozialisationsprozesse zur Verfügung gestellt habe (vgl. Bueb 2006: 125 ff.). Mit dem „Zerfall der Familien“ (ebd.: 144) geht nach Bueb ein wichtiger sozialer Erfahrungsraum für die Aneignung von sozialen Tugenden wie „Rücksicht“ (ebd.: 135), „Hilfsbereitschaft“ (ebd.), Verantwortungsbewusstsein, Disziplin und Gemeinsinn verloren, welche für die Vergesellschaftung des Individuums eine zentrale Bedeutung einnehmen. Um den Verlust tugendförderlicher Erziehungsmilieus zu kompensieren, schlägt Bueb eine konsequente Ausweitung des Ganztagschulwesens auf gemeinschaftspädagogischer Grundlage vor (vgl. ebd.: 140).¹⁸⁶ Durch das Zusammenleben und Zusammenlernen in pädagogisch „gestalteter Gemeinschaft“ (ebd.: 137) sollen Kinder und Jugendliche lernen, gemeinsinnorientiert zu handeln und zu denken. Eine treibende Kraft im Rahmen dieses Lernprozesses stellt das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler dar, das im Internat der Schlossschule Salem durch eine gemeinsame Schuluniform wie durch institutionalisierte kollektive Rituale zu fördern versucht wird (vgl. ebd.: 95 ff.). Ihm wird bei Bueb auch eine disziplinierende Funktion für die soziale Organisation von Unterricht und schulischem Leben zugeschrieben. Ziel sei es, eine Atmosphäre zu schaffen, in der aus pädagogischer Sicht sinnvolle Regeln des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens von den Schülern als gruppeneigene Normen und Werte angeeignet werden können. In dieser Atmosphäre reguliere sich normverletzendes Verhalten weitgehend von selbst, ohne größerer pädagogischer Intervention zu bedürfen, da die soziale Kontrolle durch die Gruppenmitglieder und der Wunsch nach sozialer Anerkennung in der Gemeinschaft die Bereitschaft zu regelkonformem Verhalten erhöhten.¹⁸⁷ In dem so konzipierten pädagogischen *setting* wird die Angst vor „Ächtung durch die Gruppe“ (ebd.: 121) zum Mittel von Disziplin. Ein drastischeres ist das Androhen oder Praktizieren eines (vorübergehenden oder endgültigen) Ausschlusses aus der Gemeinschaft – eine Strafe, über deren Durchführung in Salem allerdings in der Regel nicht alle Mitglieder der Gemeinschaft entscheiden, sondern lediglich die Schulleitung (vgl. ebd.: 133 ff.).

Das Konzept der „Klassenbinnenbindung“

Ein weiteres Plädoyer für eine gemeinschaftspädagogische Neuausrichtung öffentlicher Erziehung, das sich insbesondere an die Angehörigen der sonderpädagogischen Profession richtet, findet sich bei Jürgen Moosecker (2008). Im Unterschied zu Bueb's pädagogisch-programmatischen Forderungen argumentiert das Modell einer Gemeinschaft als Resource in Anspruch nehmenden schulischen Erziehung, wie es von Moosecker vorgeschlagen wird, allerdings weniger von den Bedarfen der Gesellschaft aus als von den Entwicklungsbedürfnissen der zu Erziehenden. Auf aktuelle Phänomene gesellschaftlichen Wan-

dels Bezug nehmend, stellt Moosecker anknüpfend an Hurrelmann (2006) die These auf, dass das Aufwachsen in der gegenwärtigen Gesellschaft für Kinder und Jugendliche mit vielseitigen Herausforderungen für ihre Persönlichkeitsentwicklung verbunden sei.¹⁸⁸ Diese Herausforderungen aufgreifend schreibt Moosecker heutigen Schülern einen besonderen Unterstützungsbedarf in den pädagogisch relevanten Bereichen Lernen und emotionale und soziale Entwicklung zu.¹⁸⁹ Um diesen zu decken, spricht er sich für eine bewusste Umgestaltung des Schul- und Unterrichtsklimas aus mit dem Ziel der Stärkung der lerngruppen-eigenen „Klassenbinnenbindung“ (Moosecker 2008: 322). Mit diesem Begriff hebt Moosecker auf eine soziale Atmosphäre im Klassenzimmer ab, die sich auf Basis zweier Strukturmerkmale als lernförderlich und identitäts- sowie verhaltensstabilisierend erweise. Das erste Strukturmerkmal umfasst den von Moosecker im Anschluss an Tausch (2006) eingeforderten methodischen Ansatz einer „personenzentrierte(n) Unterrichtung und Erziehung“ (ebd.: 325). Dieser zeichnet sich im Wesentlichen durch Forderungen nach einer besonderen, im Sinne von diffus, affektual und partikular ausgerichteten Modellierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus. Die Lehrerhandeln dieser Modellierung nach primär abverlangten Qualitäten stellen emotionale Zuwendung, Empathie und Authentizität dar. Das Bild des Professionellen, das aus diesen Ansprüchen erwächst, lässt sich mit Tausch wie folgt zusammenfassen: „Der Erwachsene [in der Argumentation Moosecker’s der Lehrer; J. B.] akzeptiert die Person des Jugendlichen. Er zeigt Anteilnahme-Wärme für den Jugendlichen, ist rücksichtsvoll, hat eine positive, annehmende Einstellung gegenüber seiner Erlebniswelt“ (Tausch 2006: 578 nach Moosecker 2008: 325). Er „sucht die seelische Erlebniswelt des Jugendlichen, die Art, wie dieser sich und die Umwelt wahrnimmt, dessen Gedanken, Gefühle und Motive wahrzunehmen.“ (ebd.). Und er ist dabei „ohne Fassade, ohne professionelles routinemäßiges Gehabe, verhält sich natürlich, spielt keine Rolle, gibt sich so, wie er wirklich ist“ (Tausch 2006: 579 nach Moosecker 2008: 325).

Das zweite Strukturmerkmal bezieht sich auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe als Ganze betrachtet. Eine gelungene Klassenbinnenbindung zeichnet sich demzufolge durch die Merkmale eines starken „Zusammengehörigkeitsgefühls“ (Moosecker 2008: 322) der Gruppe aus sowie durch ein soziales Klima, dass – sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen Schülern und Lehrer – durch „gegenseitige Wertschätzung und Achtung“ (ebd.) geprägt ist.

Durch die Förderung solcher gemeinschaftlicher Beziehungsstrukturen in der Schüler-Lehrer- wie in der Schüler-Schüler-Interaktion erhofft sich Moosecker persönlichkeits- und identitätsstabilisierende Wirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler, die ganz beiläufig auch zur Behebung von Lern- und Verhaltensproblemen beitragen sollen. Liegt die Zielsetzung des von Moosecker vertretenen gemeinschaftspädagogischen Ansatzes damit zwar auch auf der Förderung von Verhaltensweisen und Einstellungen, die dem gesellschaftlichen Zusammenleben wie der sozialen Organisation von Schule dienlich sind, so sieht sich selbiger doch zu großen Teilen auch den individuellen Interessen des Schülers und dessen Selbstentfaltungsrechten verpflichtet. Dies zeigt sich zumindest in dem pädagogischen Anspruch des Ansatzes, das Selbstwertgefühl der Schüler zu steigern und sich stärkend auf deren Persönlichkeitsentwicklung auszuwirken (vgl. Moosecker 2008: 330 f.). Dieser Anspruch spiegelt sich auch in den pädagogischen Prämissen der methodischen Zugänge wider, die zur Stärkung der Klassenbinnenbindung vorgeschlagen werden. So sollen diese bei aller Förderung gemeinschaftlicher Verhaltensorientierungen und Handlungsdispositionen immer genügend Raum lassen für die Herausbildung von Ich-

Identität, für eigenverantwortliches Handeln und für das Ausbilden und Einbringen von individuellen Positionen und Urteilen (vgl. ebd.: 327 f.).¹⁹⁰

Bemerkenswert ist schließlich, dass Moosecker in seinen Ausführungen zwar selbst auf die Grenzen der pädagogischen Steuerung von gruppenspezifischen Prozessen hinweist, darin jedoch keinen Grund sieht, von seiner Empfehlung, Lern- und Verhaltensproblemen mithilfe gemeinschaftspädagogischer Mittel vorzubeugen und entgegen zu wirken, abzurücken.¹⁹¹

Kooperatives Lernen

Von den angeführten konzeptionellen Neuaufgaben des Gemeinschaftserziehungsgedankens bei Bueb und Moosecker lassen sich im aktuellen pädagogischen Diskurs ferner Ansätze unterscheiden, die in Reaktion auf die steigende Nachfrage des Arbeitsmarktes nach Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kooperationsfähigkeit für eine vermehrte gruppenförmige Organisation von Lernprozessen im Unterricht plädieren (vgl. auch Nonnenmacher 1999: 493), sich jedoch nicht als gemeinschaftspädagogisch im engeren Begriffsinne einordnen lassen. Zu diesen Ansätzen lassen sich auch Heinz Klippert's methodische Empfehlungen zur „*Förderung des kooperativen Lernens*“ (2010) zählen, die an dieser Stelle kurz skizziert und reflektiert werden sollen. Als vorderstes Argument für den Einsatz von Gruppenarbeit im Unterricht führt Klippert die Ansprüche an, die in der gegenwärtigen Informationsgesellschaft an berufliches Handeln gestellt würden und die auf die Kompetenz fokussierten, komplexe Aufgabenstellungen arbeitsteilig, in gemeinsamen Informationsaustausch- und Lösungssuchprozessen anzugehen und zu bewältigen (vgl. Klippert 2010: 127). Daneben verweist er in seinen Ausführungen auch auf pädagogische Argumente, die für diese Methoden- und Sozialformen sprechen, wie die kognitive Aktivierung und Schulung von selbstständigen und selbstverantwortlichen Arbeitsformen, die darin vermeintlich stattfinden. Nicht zuletzt nennt er auch organisatorische Motive, die dafür sprechen, auf gruppenförmige Lernarrangements zurückzugreifen, wie die Entlastung der Lehrperson, die durch diese Arbeitsform ermöglicht werde (vgl. ebd.: 19).

Die von Klippert zur Anregung und Gestaltung von Gruppenarbeit vorgeschlagenen methodischen Konzepte weisen sich nun dadurch aus, dass sie auf den gezielten Einsatz von diffus-affektualen Beziehungsstrukturen verzichten und stattdessen auf das Motivations- und Organisationsprinzip „*positiver Abhängigkeit*“ (ebd.: 137) setzen. Unter diesem Begriff fasst Klippert Aufgabenstellungen zusammen, die die Gruppenmitglieder unter dem Einsatz von Kooperation forcierenden Mitteln (wie einer gesplitteten Informations- und Materialvergabe oder der Vergabe einer die Leistung aller Gruppenmitglieder berücksichtigenden Gruppennote) dazu zwingen, zusammen zu arbeiten (vgl. ebd.: 137 ff.). An die Stelle des Motivs, aus Zusammengehörigkeitsgefühl, emotionaler Verbundenheit und dem Wunsch nach sozialer Anerkennung gruppenorientiert und -normkonform zu handeln, wie es traditionellen gemeinschaftspädagogischen Ansätzen als Lernanreiz zu Grunde liegt, tritt bei Klippert das Wissen „*unentrinnbar aufeinander angewiesen zu sein*“ (ebd.: 137) als Antrieb für kooperatives Verhalten.

Die Abwesenheit von diffus-affektualen Beziehungsmerkmalen in Klippert's gruppenpädagogischem Konzept zeigt sich nicht zuletzt in dem Verständnis der Rolle des Pädagogen, das darin zum Ausdruck kommt. Im Gegensatz zu traditionellen Gemeinschaftserziehungsansätzen ist selbiger in Klippert's Modell nicht Teil der ‚Gruppe‘ bzw. ‚Gemeinschaft‘. Er übt demnach auch keine anregende, im Sinne von Lernprozesse unterstützende und initiie-

rende Beziehungsfunktion aus, sondern geht allein Organisations- und Moderations-Aufgaben nach (vgl. ebd.: 142 ff.).

Die Orientierung und Ordnung stiftende Funktion, die in den oben beschriebenen gemeinschaftspädagogischen Ansätzen von den gemeinsamen Entscheidungen der Gruppe oder vom Pädagogen als sittlich-moralischem Vorbild ausgeht, findet bei Klippert ihre Entsprechung in Beobachtungsinstrumentarien wie dem „*Fahrplan für die Gruppenarbeit*“ (ebd.: 140). Diese Beobachtungsinstrumente wandeln von pädagogischer Seite ausgehende äußere Formen der Disziplinierung und Steuerung um in nun von Schülerseite aus praktizierte innere Formen der Disziplinierung und Steuerung, indem sie die Schüler dazu anleiten, sich selbst in Hinblick auf die Befolgung von Regeln und Arbeitsschritten wie das Erreichen von Zielsetzungen zu beobachten, zu disziplinieren, zu kontrollieren und zu bewerten (vgl. ebd.: 140 ff.).¹⁹²

Weiterhin hebt sich Klippert's gruppenpädagogischer Ansatz von den oben skizzierten gemeinschaftspädagogischen Projekten und Ambitionen dadurch ab, dass er im Unterschied zu diesen nicht auf sittlich-moralische Erziehungsziele abhebt. Fluchtpunkt der pädagogischen Einwirkungsbemühungen ist weder der gemeinwesenorientiert handelnde und denkende Staats- bzw. Weltbürger noch das sich durch Loyalität und nationale Identifikation auszeichnende Mitglied der nationalen Gemeinschaft, sondern die ‚leistungsfähige Wirtschaftskraft‘. Im Zentrum der pädagogischen Absicht steht dieser Zielsetzung folgend die „*Potentialförderung*“ (ebd.: 151) durch einen über die „*nachhaltige(n) Synergieeffekte*“ (ebd.: 152) von kooperativen Lernsettings erhofften Lernzuwachs. Das soziale Rollenhandeln, in das die Schüler nach Klippert durch methodische Ansätze wie das „*Gruppenpuzzle*“ (ebd.: 153), die „*Gruppenrallye*“ (ebd.: 154) oder das „*Gruppenbrainstorming*“ (ebd.: 155) eingeübt werden sollen, entspricht in der Unterscheidung Max Weber's dem Beziehungstyp der ‚Vergesellschaftung‘ nicht dem der ‚Vergemeinschaftung‘. Indem die Schüler etwa lernen sollen, die „*Ressource ihrer Gruppe*“ zu „*nutzen*“ (Klippert 2010: 141), werden sie in zweckrationale Verhaltensweisen einsozialisiert, wie sie dem Bild des ‚*homo oeconomicus*‘ entsprechen.

1.2.1.2 Systematisierung der Ergebnisse der Semantikstudie: Funktion und Bedeutung der Gemeinschaftsfigur im Erziehungsdiskurs

Fasst man die Beobachtungsergebnisse der vorangehenden Literaturstudie in einem systematisierenden Zugriff zusammen, dann lässt sich der sich Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts in der erziehungstheoretischen und pädagogisch-programmatischen Diskussion herausbildende und durch die Zeit hinweg in unterschiedlichen semantischen Konturierungen entfaltende Gemeinschaftsbegriff als eine reaktive Formel beschreiben, mit der die Pädagogik auf erziehungstheoretische und -praktische wie gesellschaftliche Herausforderungen der Moderne reagiert, die um das Problem der Erziehung und Vergesellschaftung des aus den traditionellen sozialen und kulturellen Bezugssystemen herausgelösten Individuums wie Integrationsfragen der modernen Gesellschaft kreisen (vgl. Reyer 2002, vgl. auch Winkler 2004). Gemeinschaftserziehung stellt dieser Einordnung zur Folge einen Lösungsversuch im Umgang mit der Aufgabenstellung dar, zwischen freigesetzten Individuen und gesellschaftlichen Ordnungsentwürfen zu vermitteln, die zu ihrem Bestand erstmals auf die Loyalität und die Identifikation der Bevölkerungsmitglieder angewiesen sind, wie sie im Zuge der Moderne virulent wird.

Wie dargestellt, warfen die Auflösung der traditionellen kulturellen und sozialen Ordnungszusammenhänge und der diese kennzeichnenden Lebensformen im Übergang von der traditionellen zur modernen Gesellschaft sowie der mit dieser Entwicklung schübeweise einhergehende Individualisierungsprozess im pädagogischen Diskurs die „*Frage nach dem sozialen Ort des Individuums und seiner Erziehung*“ (Reyer 2002: 51) auf. Diese richtet sich zum einen auf das Problem der Vergemeinschaftung bzw. Vergesellschaftung des philosophisch-theoretisch wie empirisch frei gesetzten Individuums in der Moderne im Sinne dessen pädagogisch zu vermittelnden Rückbindung an eine überindividuelle soziale Ordnung. Die zentrale Frage, um die herum die sich mit dieser Herausforderung befassenden erziehungstheoretischen und pädagogisch-programmatischen Ansätze und Überlegungen oszillieren, lautet, wie „*unter Bedingungen von Individualität ein gemeinsamer, sinnstiftender Horizont aufgebaut werden kann*“ (Winkler 2004: 912). Zum anderen richtet sich die „*Frage nach dem sozialen Ort des Individuums*“ in der Moderne (Reyer 2002: 51) auf die Frage nach der sozialen Form, innerhalb der das moderne Individuum künftig zur besten Entfaltung der ihm von Natur aus mitgegebenen Anlagen und Kräfte gebracht bzw. gemäß der angestrebten Erziehungs- und Bildungsideale erzogen werden sollte und könne, wie sie sich der pädagogischen Programmatik und erziehungstheoretischen Reflexion angesichts der Auflösung der in den traditionellen Lebenszusammenhängen aufgehobenen Erziehungs- und Sozialisationsmilieus stellte.¹⁹³

Mit der doppelt ausgerichteten Frage nach der sozialen Dimension des Erziehungs- und Bildungsprozesses des Individuums – dem sozialen Umsetzungs- und Ermöglichungsrahmen von Erziehung auf der einen Seite und dem Erziehung und Bildung als äußerer Orientierungs- und Fluchtpunkt dienenden sozialen und gesellschaftlichen Bezugsrahmen auf der anderen Seite – nimmt die begriffliche Karriere der Gemeinschaftsfigur in der Pädagogik ihren Ausgangspunkt (vgl. Reyher 2002). In den erziehungstheoretischen und pädagogisch-programmatischen Lösungsversuchen, die in Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung in unterschiedlicher Form hervorgebracht wurden, avanciert der Gemeinschaftsbegriff zu einer zentralen semantischen Bezugsfigur und Leitformel. Zum einen dient er den pädagogisch-theoretischen und programmatisch-konzeptionellen Entwürfen, die hierin entwickelt werden, als begriffliche Projektionsfläche zur Konstruktion des sozialen Ortes, an dem Erziehung und Bildung stattfinden und ermöglicht werden sollen. Ausgehend von der Vorstellung, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse nur innerhalb gemeinschaftlicher Lebensformen und Beziehungsstrukturen in adäquater Weise zu initiieren und gestalten seien, wird Gemeinschaft – im Sinne von dieser Vorstellung entsprechenden Erziehungsarrangements – zum natürlichen sozialen Ermöglichungsrahmen von Erziehung stilisiert. Zum anderen dient der Gemeinschaftsbegriff im Rahmen dieser Entwürfe zur Modellierung und Beschreibung eines überindividuellen sozialen bzw. gesellschaftlichen Ordnungszusammenhanges, auf den hin die Erziehung des Individuums im Sinne eines außerhalb des Subjektes liegenden normativen und sozialen Bezugssystems auszurichten sei.

Dabei erweist sich der Gemeinschaftsbegriff als doppelte Bezugsfigur der Pädagogik im Umgang mit der janusköpfigen Frage nach dem sozialen Ort des modernen Individuums aufgrund seines semantischen Gehaltes zugleich als ein funktionaler Begriff in Hinblick auf die Bearbeitung von strukturellen Problemstellungen moderner Erziehung, wie sie in dieser Fragestellung virulent werden. Sowohl die Frage der Ziel- und Zweckausrichtung von Erziehung als auch die Frage ihrer methodischen Umsetzung und Gestaltung sind in der modernen Erziehungsreflexion bekanntermaßen mit Spannungen versehen. So sieht sich moderne Pädagogik mit der Ausbildung eines liberalen, die Freiheit, Selbstbestim-

mung und Individualität des Menschen in den Mittelpunkt rückenden und zum Ausgangspunkt nehmenden Vorstellungsbildes des Individuums mit dem Spannungsverhältnis von Individualität und Sozialität als doppeltem Bezugspunkt pädagogischen Handelns konfrontiert (vgl. Reyer 2002): Einerseits lässt sich die Vorstellung eines mit individuellen Freiheits- und Gleichheitsrechten ausgestatteten Individuums, konsequent gedacht, nicht mehr mit einer Erziehung vereinbaren, die unhinterfragt auf die Einordnung des Menschen in vorgegebene soziale Ordnungsgefüge zielt. Der sich vor dem Hintergrund der Ideen des Neuhumanismus und der Aufklärung entfaltende, die Erziehungsreflexion in der Moderne nachdrücklich prägende Bildungsgedanke stellt diesem traditionellen Motiv von Erziehung demgemäß das pädagogische Ideal des sich in Freiheit selbst entwerfende Subjektes gegenüber, das die Zielsetzung von Erziehung und Bildung in erster Linie auf die Entwicklung der individuellen Anlagen und Persönlichkeitsmerkmale des Menschen und dessen Befähigung zur Selbstbestimmung richtet. Andererseits kann die Pädagogik ungeachtet ihrer Verpflichtung und Ausrichtung auf das Subjekt von den Geltungsansprüchen und sich daraus legitimierenden Erziehungsforderungen der überindividuellen sozialen Bezugssysteme und Ordnungszusammenhänge, in die das Individuum eingebunden ist, nicht vollständig absehen und so emulgiert die Frage, wie die individualpädagogische Ausrichtung der Erziehung auf das Subjekt mit ihrer Rückbindung an gemeinschaftliche Bezüge und Zwecke zu vermitteln sei, zu einem Strukturproblem moderner Erziehung (vgl. Reyer 2002).

In ihrer zweifachen Ausrichtung auf die Bedürfnisse und Zwecke des Individuums einerseits und die Bedürfnisse und Zwecke der Gesellschaft andererseits bewegt sich moderne Erziehung ihrer Zielsetzung zur Folge demnach in einem Spannungsfeld zwischen den Erziehungszielen von Individuierung und Vergesellschaftung – dem Anspruch einer Erziehung zu Autonomie und Mündigkeit auf der einen Seite und der Vermittlung des Individuums mit den ihn umgebenden sozialen Lebens- und Ordnungszusammenhängen auf der anderen Seite. Damit sieht sich moderne Pädagogik vor die Herausforderung gestellt, zwei prinzipiell widersprüchliche Funktionen in sich zu vereinen und zu erfüllen: eine (aus der Perspektive des Individuums betrachtet) *Emanzipationsfunktion* und eine (aus der Perspektive der Gesellschaft betrachtet) *Integrationsfunktion* (vgl. auch Reyer 2002). In der als postmodern bezeichneten Situation erfährt diese Herausforderung vor dem Hintergrund der Unbeständigkeit und prinzipiellen Auswechselbarkeit der überindividuellen Sozialformen, die Erziehung bei ihrer Aufgabe als mögliche Bezugspunkte dienen, noch eine zusätzliche Steigerung (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit ihrer ambivalenten Zielausrichtung stehend sieht sich moderne Erziehung mit einem weiteren Problem konfrontiert. Es betrifft die Frage ihrer praktischen Umsetzung und Gestaltung. Der Gedanke einer naturgemäßen, d. h. nicht an äußeren Zielsetzungen, sondern an der Entfaltung der Individualität des Kindes orientierten und auf dessen Fähigkeit zur Selbstbestimmung zielenden Erziehung stellt moderne Pädagogik vor die theoretische und praktische Herausforderung, wie eine solche, das Individuum nicht instrumentalisierende Erziehung gedacht und gestaltet werden könne. Denn in dieser normativen Rahmensetzung und Zielausrichtung finden sich die Weichen für eine grundsätzliche methodische Problemstellung moderner Erziehung gestellt. Es handelt sich um die seit Kant als Paradoxie thematisierte und im gegenwärtigen Erziehungsdiskurs unter dem Stichwort ‚Autonomieproblem‘ diskutierte Spannung von Freiheit und Zwang als Ziel und Mittel moderner Erziehung (vgl. Proske/Radtke 2007).¹⁹⁴ Sie findet Ausdruck in der paradoxen Handlungssituation, dass Erziehung einerseits die Autonomie und Mündigkeit ihrer

Adressaten, auf die sie zielt, nicht nur zum Fluchtpunkt erheben kann, sondern auch zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Bemühungen setzen muss, andererseits in der Funktion öffentlicher Erziehung mit der selbst und von Seiten ihrer gesellschaftlichen Umwelt zugeschriebenen Erwartung versehen ist, Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen und Einstellungen verbindlich zu vermitteln (vgl. ebd.). Sowohl in seiner Eigenschaft als Zielformel wie auch in seiner Eigenschaft als Mittelbegriff von Erziehung bietet sich der Gemeinschaftsbegriff der Pädagogik auf Ebene der theoretischen und programmatischen Selbstbeschreibung als Lösungsformel im Umgang mit den dargestellten Dilemmata an. Bezogen auf die Formulierung pädagogischer Zielsetzungen hilft der Gemeinschaftsbegriff die potentielle Spannung und Widersprüchlichkeit zwischen der Subjektausrichtung der Erziehung und ihrer Verpflichtung auf die Interessen und Zwecksetzungen der Gesellschaft semantisch zu kaschieren und zu überbrücken, indem er ermöglicht, das Individuum und die gesellschaftlichen Ordnungsbezüge, auf die hin dieses vermittelt werden soll, in Form romantisch-utopischer Gemeinschaftsvorstellungen als harmonische Einheit zu konstruieren (vgl. Oelkers 1991: 27).¹⁹⁵ Bezogen auf die Ebene methodisch-didaktischer Gestaltungsfragen erweist sich der semantische Rückgriff auf Gemeinschaft zur Konstruktion eines spezifischen sozialen Lernsettings dagegen als funktional in Hinblick auf die konzeptionelle Bearbeitung des Autonomiedilemmas moderner Pädagogik. Hier bietet sich die Idee der Einrichtung gruppenförmig organisierter, die gemeinschaftliche Beziehungskultur zwischen Lernenden und Lehrenden betonender Lernarrangements der Pädagogik als ein scheinbar geeignetes Gestaltungskonzept und -mittel an, selbsttätiges Lernen zu ermöglichen und anzuregen und dabei auf pädagogisch außengeleitete, traditionelle Rollenstrukturen in Anspruch nehmende hierarchisch gestaltete Erziehungsarrangements zu verzichten. Schließlich ermöglicht der Gemeinschaftsbegriff der Pädagogik in seiner Eigenschaft als inhaltlich variable Formel die Frage nach dem sozialen Ausrichtungs- und Orientierungspunkt von Erziehung, die sich vor dem Hintergrund einer sich durch die Transitorität und Pluralität sozialer Bezugssysteme und -gruppen auszeichnenden gesellschaftlichen Realität mit Ungewissheiten belastet erweist, auf der Ebene erziehungstheoretischer und pädagogisch-programmatischer Formulierungen für den Anschluss an unterschiedliche soziale Bezugssysteme (und damit in Anspruch genommene kollektive Identitätswürfe) offen zu halten.

Bei der Betrachtung der in den Blick genommenen gemeinschaftspädagogischen Ansätze und Konzepte fällt – bei aller Unterschiedlichkeit der Gemeinschaftsvorstellungen, die darin zu Grunde gelegt werden – weiterhin der diesen gemeinsame politisch gefärbte Charakter ins Auge. Er tritt in den gesellschaftlichen Reformambitionen zu Tage, die diesen erziehungstheoretischen und pädagogisch-programmatischen Entwürfen eingeschrieben sind (vgl. hierzu auch Oelkers 2002 und Oelkers 2005). Demnach verweist der Gemeinschaftsbegriff als ideeller Fluchtpunkt von Erziehung immer auf eine soziale Utopie eines auf harmonischer Verbundenheit und einer intakten moralischen Ordnung beruhenden gesellschaftlichen Zusammenlebens, die der kritisierten gesellschaftlichen Gegenwart entgegengehalten wird. Das den gemeinschaftspädagogischen Projekten und Ansätzen gemeinsame gesellschaftliche Reformmotiv lässt sich auf den diskursiven Kontext zurückführen, in den diese argumentativ eingebettet sind. So fällt auf, dass alle betrachteten Gemeinschaftserziehungskonzepte ihre ideellen und normativen Wurzeln – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Form – aus dem semantischen Umfeld eines Krisendiskurses beziehen, der sich gegen vermeintliche soziale und moralische Zerfallssymptome der modernen Gesellschaft richtet. Im Rahmen dieses Krisendiskurses lässt sich der pädagogische

Gemeinschaftsbegriff als eine reaktive Formel einordnen, mit der die Pädagogik auf politische, soziale und kulturelle Krisenerfahrungen der Moderne reagiert, die mit Ängsten und Sorgen gesellschaftlicher Desintegration und moralischen und sittlichen Verfalls verbunden sind – allen voran die als Bedrohung für die gesellschaftliche und soziale Ordnung erfahrene zunehmende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse in der Moderne (vgl. hierzu auch Reyer 1999 und 2002 sowie Winkler 2004 und Witte 2006). Dem Gemeinschaftsbegriff kann vor diesem Hintergrund eine „*regulative Funktion*“ (Reyer 2002: 50; vgl. auch Reyer 1999: 904) im Umgang mit den genannten Herausforderungen zugeschrieben werden, der zur Folge Gemeinschaft im Rahmen pädagogisch-theoretischer und -programmatischer Lösungsansätze „*zum Remedium gegen Dysfunktionalitäten der modernen Gesellschaft*“ (Witte 2006: 489) aller Art stilisiert wird. Demzufolge kommt dem Gemeinschaftsmotiv im Rahmen der betrachteten pädagogisch-theoretischen und -programmatischen Ansätze die Funktion einer integrativen Formel zur Bearbeitung von Differenz und Pluralität sowie von mit der fortschreitenden Individualisierung und Pluralisierung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse in Verbindung gebrachten gesellschaftlichen Krisenerscheinungen und Integrationsproblemen zu.

Dabei schafft die Identität von Erziehungsziel und -mittel, wie sie im pädagogischen Gemeinschaftsbegriff zu Grunde gelegt wird, die erforderlichen Voraussetzungen, die Idee einer gesellschaftlichen Reform durch Erziehung erziehungstheoretisch und didaktisch-konzeptionell fass- und planbar zu machen (vgl. Oelkers 1991 und 2002). So ebnet dann auch erst die Annahme eines kausalen bzw. funktionalen Ineinandergreifens von Gemeinschaft als Ziel und Mittel von Erziehung, wie sie den gemeinschaftspädagogischen Entwürfen eingeschrieben ist, den Weg für die programmatische Idee und Zielsetzung, dass in der „*pädagogische(n) Gemeinschaft*“ (Oelkers 1991: 34) als sozialem Medium von Erziehung im Kleinen antizipiert werden könne, was als politische Vision gesellschaftlichen Zusammenlebens im Großen angestrebt wird (vgl. ebd.).¹⁹⁶

Unterschiedliche Modelle und Konzeptionen von Gemeinschaft

Neben der Funktion und Bedeutung, die dem Gemeinschaftsbegriff im pädagogischen Denken als Lösungs- und Bewältigungsformel im Umgang mit spezifischen Herausforderungen zukommt, wie sie sich der Erziehung im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse und ihrer eigenen normativen Neuausrichtung auf das Individuum und Subjekt stellen, lässt sich der pädagogische Diskurs zum Thema Gemeinschaft unter einer weiteren Fragestellung systematisch beleuchten. Sie betrifft die Frage der unterschiedlichen inhaltlich-semanticen und konzeptionellen Modellierungen des pädagogischen Gemeinschaftsgedankens, die in den Gemeinschaftserziehungskonzeptionen zum Ausdruck kommen. Die Gemeinschaftsmodelle, die den betrachteten Ansätzen zu Grunde liegen, lassen sich unter zwei Gesichtspunkten systematisieren.

Auf einer ersten, allgemeinen Ebene der Unterscheidung lassen sich die gemeinschaftspädagogischen Konzepte in Hinblick auf die darin vorausgesetzten allgemeinen Konstitutionsbedingungen und -merkmale der Gemeinschaft differenzieren, die darin als Ziel und Mittel von Erziehung in Anspruch genommen wird. Die damit gewonnene Unterscheidungsperspektive bezieht sich auf die soziale und zeitliche Konstitutionsdimension der Gemeinschaftskonstruktionen. Letztere lassen sich in Anlehnung an aktuelle historisch-erziehungswissenschaftliche Systematisierungs- und Einordnungsversuche (vgl. hierzu Oelkers 1991, Reyer 1999 und 2002 und Witte 2006) auf diese Weise grob nach zwei Ge-

meinschaftskonzeptionen hin unterscheiden – *sozial-prozesshaften (offenen) Gemeinschaftskonzeptionen* auf der einen Seite und *dem Individuum und der Interaktion als vorgängig vorausgesetzten, utopisch-idealen, normativ präskriptiven (geschlossenen) Gemeinschaftskonzeptionen* auf der anderen Seite.

Die sozial-prozesshaften Gemeinschaftskonzeptionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Gemeinschaft als soziales, im Sinne von intersubjektiv hervorgebrachtes Produkt sozialer Interaktion begreifen. Mit dem Gemeinschaftsbegriff werden diesem Verständnis nach Formen des Zusammenschlusses von Personen bezeichnet, die sich über einen inneren Zusammenhalt der Gruppenmitglieder auszeichnen, der durch „*eine bestimmte Atmosphäre*“ (Witte 2006: 491) geprägt sei und der über deren Gruppenzugehörigkeit kraft äußerlich vorgegebener Mitgliedschaftsrollen hinausweise (vgl. ebd.). Gemeinschaft wird demnach nicht als eine Seinsform betrachtet, die der sozialen Aushandlung und Herstellung von Wirklichkeit und den daran beteiligten Individuen vorgängig ist, sondern als eine „*in face-to-face-Interaktionen dynamisch sich ergebende Sozialform*“ (ebd.: 483). Aus diesem Verständnis leitet sich der inhaltlich und sozial offene Charakter dieser Gemeinschaftsentwürfe ab, die sich damit als weitgehend anschlussfähig an moderne, an der Freiheit und Selbsttätigkeit des Individuums ausgerichtete Erziehungsvorstellungen erweisen (Reyer 1999). Sowohl die Zugehörigkeitskriterien zur Gemeinschaft wie die Mitgliedschaft zu ihr wie auch die darin zur Geltung erhobenen Normen und Werte sind im Sinne dieser Gemeinschaftskonzeption, bei allem nichtsdestotrotz angestrebten Konsens unter den Mitgliedern, sozial verhandelbar. Damit wird Gemeinschaft im Rahmen dieser gemeinschaftspädagogischen Konzepte als variables, flexibles soziales Gebilde vorausgesetzt und entworfen, das idealtypisch als ‚Wahlgemeinschaft‘ gedacht wird.

Die auf sozialen Idealvorstellungen beruhenden utopischen, normativ präskriptiven Gemeinschaftskonzeptionen zeichnen sich dahingegen durch ihren vorsozialen und verhältnismäßig starren Charakter aus. Der Gemeinschaftsbegriff dient darin weniger der Bezeichnung einer spezifischen Eigenschaft oder Form zwischenmenschlicher Beziehung, die das Aushandlungsprodukt sozialer Interaktion darstellt, als der Bezugnahme auf ein soziales Bezugs- und Ordnungssystem, das dem Individuum und der Interaktionssituation als vorgängig gedacht wird. Die so vorausgesetzte imaginierte Gemeinschaft kann vorsozial wesentliche Züge aufweisen, wie dies etwa in den organologischen Begriffskonzepten der ‚nationalen Gemeinschaft‘ und der ‚Volksgemeinschaft‘ zum Ausdruck kommt (vgl. Oelkers 1991, Reyher 2002, Witte 2006) oder sich auf eine idealisierte historisch gewachsene soziale Ordnung beziehen. Gemeinsam ist den damit angesprochenen Gemeinschaftskonzeptionen, dass sie vom Individuum die Einpassung in einen inhaltlich und normativ vordefinierten sozialen Ordnungszusammenhang und Bezugsrahmen fordern. Das solchen gemeinschaftspädagogischen Entwürfen zu Grunde liegende Konzept von Gemeinschaft ist – was etwa die Aushandlung von Mitgliedschaftskriterien und darin als konstitutiv erachteten Normen und Werten betrifft – ein verhältnismäßig starres, das in pathologischen Grenzfällen die Form einer geschlossenen Zwangsgemeinschaft annehmen kann, in der die individuellen Freiheitsrechte und Bedürfnisse des Einzelnen dem Primat der Zwecke des gemeinschaftlichen Ganzen unterworfen werden.

Auf einer zweiten Unterscheidungsebene lassen sich die pädagogischen Gemeinschaftsentwürfe in Hinblick auf die spezifischen Eigenschaften und Merkmale unterscheiden, die darin jeweils zur Konstruktion von Gemeinschaft herangezogen werden (wie gemeinsamer ethnischer oder kultureller Hintergrund, geteilte Normen und Werte, rein affektuelle Verbundenheit, etc.). Je nachdem, ob es sich hierbei um zu erwerbende oder unverlierbare

Merkmale handelt, können die Gemeinschaftskonzeptionen bezogen auf die Frage des Zugangs bzw. Ausschlusses in ihrer relativen Offenheit bzw. Geschlossenheit variieren.

Strukturelle Herausforderungen und Spannungen einer Erziehung durch und zur Gemeinschaft in der Moderne

Obgleich Gemeinschaft selbst von der Pädagogik als Lösungs- und Bearbeitungsformel im Umgang mit den oben aufgezeigten pädagogischen und gesellschaftlichen Problemstellungen moderner Erziehung in Anspruch genommen wird, ist Erziehung, die auf Gemeinschaft als soziales Ziel und Medium ihrer Einwirkungsbemühungen rekurriert, in Anbetracht dieser Herausforderungen nichts desto trotz mit strukturellen Spannungen und Unsicherheiten belastet.

Zunächst befindet sich Gemeinschaftserziehung, wie angesprochen, in einem widersprüchlichen Spannungsverhältnis zum „*pädagogischen Imperativ der Moderne*“ (Uhle 1995: 25), insofern als eine Erziehung zur und durch Gemeinschaft der doppelten Ausrichtung moderner Pädagogik an der Autonomie des Subjekts als Ziel- und Ausgangsvorstellung von Erziehung entgegensteht.

Weiterhin befindet sich eine Erziehung, die sowohl zur Beschreibung ihrer Zielsetzungen wie zur Beschreibung ihrer methodischen Konzeptualisierung auf eine soziale Harmonie und Einheit beschwörende Gemeinschaftssemantik setzt, in latenter Widerspruch zu den pädagogischen Bezugskategorien von ‚Pluralismus‘ und ‚Kontroversität‘ als methodisch-didaktischen Leitprinzipien politischer Erziehung in der offenen Gesellschaft. Mit ihrer doppelten (pädagogisch-normativen wie methodischen) Ausrichtung an liberalen Wertevorstellungen und -prinzipien steht die pädagogische Programmatik demokratischer Erziehung in Spannung zur Orientierung gemeinschaftspädagogischer Erziehungsansätze an Entwürfen gesellschaftlichen Zusammenlebens, die auf sozialen Harmonie- und Einheitsvorstellungen beruhen und diesen zur Einübung und Vorbereitung dienenden, auf gemeinschaftlichen Umgangsformen fußenden Konzepten der sozialen Organisation und Gestaltung von Erziehung.

Schließlich sehen sich pädagogische Ansätze, die auf eine gemeinschaftlich ausgerichtete Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses abheben, der Gefahr ausgesetzt, die „*Spannung von Nähe und Distanz*“ (Helsper 1995: 25), die pädagogisches Handeln kennzeichnet, einseitig zu Gunsten einer Intimität aufzulösen, welche die Integrität der Persönlichkeit des Zöglings verletzt.¹⁹⁷

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden die aufgezeigten Ambivalenzen von Gemeinschaftserziehung im Verhältnis zu freiheitlich-liberalen Erziehungsvorstellungen in Hinblick auf die Schlussfolgerungen, die daraus für den Gemeinschaftsbegriff als pädagogische Kategorie und Bezugsformel abzuleiten sind, kontrovers diskutiert. In einigen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen und Stellungnahmen wird Gemeinschaftserziehung grundsätzlich als ein „*gefährliches Konzept*“ eingestuft und bewertet (vgl. Oelkers 1991: 36). Die Begründung für diese Einschätzung leitet sich aus der Eigenschaft ab, strukturell gegen tragende Prinzipien moderner, demokratischer Erziehung zu verstoßen, die gemeinschaftspädagogischen Konzepten darin zugeschrieben wird. Aus dieser Perspektive heraus betrachtet weisen Gemeinschaftserziehungsprojekte symptomartig das Problem und das Risiko auf, individuelle Freiheitsrechte tendenziell zugunsten der sozialen Pflichten und Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft zu negieren (vgl. Oelkers 1991). Als eine Erziehung, die auf die Zwecke der Gemeinschaft ausgerichtet ist, ist Ge-

meinschaftserziehung diesen Ansätzen zur Folge nicht bzw. nicht ohne erhebliche Reibungen und Verluste vermittelbar mit einer Erziehung zu Autonomie und Mündigkeit (vgl. Oelkers 1991). Schließlich wird Gemeinschaftserziehungsentwürfen aus dieser Betrachtungsperspektive heraus vorgeworfen, angesichts der sozialen Homogenität, die darin angestrebt wie unterstellt wird, Erfahrungswerte und Eindrücke zu verhindern, die für Demokratielernen unerlässlich seien – wie die Erfahrung pluraler Meinungen und Deutungen und daraus resultierender Konflikte sowie die Einübung in Vermittlungs- und Diskussionsverfahren, die zu deren Bearbeitung als geeignet erachtet werden (vgl. Oelkers 1991). Andere erziehungswissenschaftliche Einordnungsversuche bestätigen gemeinschaftspädagogischen Ansätzen aufgrund ihrer potentieller Anschlussfähigkeit an totalitäre politische Denkformen zwar ein gewisses, der besonderen Beobachtung bedürftiges „Gefährdungspotential“ (Reyer 2002: 26), sehen darin jedoch keinen Grund, den Gemeinschaftsbegriff als pädagogischen Theoriebegriff allgemein für „diskreditiert“ (Witte 2006: 483) zu erklären. Entgegen Lesarten, die auf Gemeinschaft abhebenden Erziehungskonzepten pauschal einen reaktionären und antidemokratischen Impetus unterstellen, betonen sie die Notwendigkeit, „bestimmte Konturierungen des Gemeinschaftsbegriffs“ (Witte 2006: 482) im erziehungstheoretischen und -konzeptionellen Denken zu unterscheiden, die je nach Modellierung des darin zu Grunde gelegten Gemeinschaftsbegriffs unterschiedlich viel Raum für das Zugeständnis individueller Freiheitsrechte lassen (vgl. hierzu auch Reyher 1999). Dieser Vorstellung nach lassen sich im Rahmen erziehungstheoretischer und pädagogisch-programmatischer Ansätze „politisch statthafte“ von „politische Freiheiten gefährdenden“ (Witte 2006: 490) Gemeinschaftsmodellen unterscheiden.

Zu den ‚politische Freiheiten gefährdenden‘ Gemeinschaftsmodellen zählen dieser Klassifikation zur Folge Gemeinschaftskonzepte, die auf sozialen Homogenitäts- und Harmonievorstellungen wie auf der Idee einer dem Individuum als vorgängig und übergeordnet gedachten sozialen Ordnung gründen und sich durch die Tendenz auszeichnen, individuelle Freiheitsrechte zu beschneiden wie gesellschaftliche und politische Pluralität zu negieren (vgl. Witte 2006). Die pädagogischen Gemeinschaftsmodelle, die oben als idealistisch utopisch und dem Individuum sowie der Interaktion als vorgängig vorausgesetzt charakterisiert worden sind, lassen sich im weitesten Sinne diesem Idealtypus zuordnen. Zu den ‚politisch statthafte Gemeinschaftsmodellen‘ werden dahingegen jene Gemeinschaftskonzeptionen gezählt, denen im oben beschriebenen Sinne ein sozial-prozesshaftes Verständnis von Gemeinschaft zu Grunde liegt, demzufolge letztere als ein intersubjektiv hervorgebrachtes Produkt sozialer Interaktion betrachtet und vorausgesetzt wird. In dieser Formbildung wird der pädagogische Gemeinschaftsbegriff als eine Begriffskategorie betrachtet, die mit liberalen Erziehungsvorstellungen vereinbar sei, insofern als diese Begriffsfassung nicht nur von einem Individuum ausgehe, das an der Gestaltung der sozialen Realität aktiv beteiligt sei. Im Unterschied zu Differenz negierenden Gemeinschaftskonzeptionen erlaube sie auch, Gemeinschaft variierend mit dem damit bezeichneten sozialen *setting* im Plural und bezogen auf ihre konkrete inhaltliche und soziale Gestalt als variabel zu denken (vgl. ebd.: 491).

Neben den strukturellen Herausforderungen, mit denen Gemeinschaftserziehung aufgrund ihres spannungsreichen Verhältnisses zu den normativen Grundorientierungen einer modernen Pädagogik konfrontiert ist, die sich an freiheitlich-liberalen Wertevorstellungen orientiert, sieht sich diese ferner vor Herausforderungen gestellt, die in der sozialen Ausgangssituation und Dynamik pädagogischer Vermittlungssituationen begründet liegen. Sie betreffen zum einen Problemstellungen, die Gemeinschaftserziehung in der pluralen Ge-

sellschaft vor dem Hintergrund von Pluralität und Differenz als empirischen Ausgangsbedingungen von Erziehung eingeschrieben sind. So sieht sich eine pädagogische Programmatik und Didaktik, die Gemeinschaft im Sinne kollektiver Identitätsbezüge und geteilter Norm- und Wertvorstellungen aber auch geteilter Wissenshaushalte in Anspruch nehmen will, in der empirischen Vermittlungssituation mit der (nicht nur unter Migrationsbedingungen gegebenen) Herausforderung der Heterogenität der auf Seite der Lernenden vorhandenen Wissensbestände wie sozialen, politischen und kulturellen Einstellungen und Orientierungen konfrontiert.

Zum anderen betreffen diese empirischen Herausforderungen von Gemeinschaftserziehung das strukturelle Problem der Eigendynamik von Vergemeinschaftungsprozessen, die sich von pädagogischer Seite aus nicht in gewünschter Form steuern lassen. So stellt die künstlich zusammengesetzte Lerngruppe der ‚Klassengemeinschaft‘ für Schule und Unterricht aus organisatorischer Sicht wie aus Sicht pädagogischer Zielsetzungen betrachtet eine ‚instrumentelle Gemeinschaft‘ dar (vgl. etwa Durkheim 1902/1903 sowie Petersen 1925 und 1930). Dieser von Erziehung funktional in Anspruch genommen ‚pädagogischen Gemeinschaft‘ stehen empirisch die zweckrational bis affektiv orientierten Vergemeinschaftungsformen (Freundschaft, Kameradschaft, Zweckbündnisse) der Gleichaltrigengruppe gegenüber, die immer auch ein Widerstandspotential für die pädagogische Vermittlungsintention bergen (vgl. Parsons 1968, Breidenstein 2006 und Breidenstein/Kelle 2002 sowie Herlyn 1999). Damit sieht sich eine Pädagogik, die zur Umsetzung ihrer Zielsetzungen auf Gemeinschaft als Unterstützungs- und Ermöglichungsform von Erziehung rekurriert, in der prekären Situation, einen sozialen Bezugsrahmen vorauszusetzen, den sie in der von ihr intendierten Form und Funktion nicht voraussetzen kann.

1.2.2 Fokussierung: Politisch-moralische Erziehung zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ und Gemeinschaft

Das vorangehende Kapitel hat das Verhältnis von Erziehung und Gemeinschaft aus einer erweiterten Beobachtungsperspektive heraus beleuchtet. Nachgezeichnet wurde die historische Entwicklung dieses Verhältnisses von den ersten Ansätzen gemeinschaftspädagogischen Denkens in der Antike hin zu aktuellen pädagogisch-konzeptionellen Entwürfen einer Erziehung zur und durch Gemeinschaft. Das folgende Kapitel nimmt, dem Untersuchungsinteresse dieser Arbeit folgend, eine Fokussierung vor. In den Blick genommen wird nun das Verhältnis von politisch-moralischer Erziehung zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ und Gemeinschaft im engeren Sinne, wie es sich auf der Grundlage aktueller pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Literatur zum Thema nachzeichnen lässt. Auch hier erfolgt die Annäherung an den Gegenstand zunächst auf dem Weg einer historischen Vergewisserung.

1.2.2.1 Geschichtsunterricht und Gemeinschaftserziehung historisch betrachtet: Erinnerung als Mittel nationaler Vergemeinschaftung

Im 19. Jahrhundert wurde Geschichtsschreibung im Rahmen nationaler Projekte vereinbart und avancierte in diesem Zusammenhang zu einem „*Medium*“ (Habermas 1987: 163), in dem sich Gruppen, die sich unter den Bezeichnungen ‚Volk‘ und ‚Nation‘ politisch und psychologisch zu konstituieren begannen, ihrer gemeinsamen Identität vergewiserten (vgl. Habermas 1987: 163). Vermittelt im Medium von Erziehung emulgierte natio-

nale Geschichtsschreibung im Übergang vom achtzehnten in das neunzehnte Jahrhundert zum Ermöglichungsrahmen und Anknüpfungspunkt gesellschaftlicher Integration, der gleichsam kompensatorisch an die Stelle einer als Quelle kollektiver Sinn- und Orientierungsstiftung zunehmend an Bedeutung verlierenden religiösen Ordnung trat (vgl. Meseth 2005: 13). Geschichtsunterricht kam in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle im Prozess der Nationalstaatsbildung zu. Als Ermöglichungsform und Umsetzungsrahmen einer Erziehung zur nationalen Gemeinschaft ist er als „*Mittel der Nationsbildung*“ (von Borries 2000a: 128) am Prozess der Herausbildung nationalstaatlicher Ordnungen in wesentlichen Hinsichten beteiligt gewesen. Historische Erziehung und Bildung wurden funktionalisiert als pädagogische Mittel zur Herstellung gesellschaftlicher Integration und politischer Stabilisierung des neu gegründeten Staatsgebildes über die Medien nationaler Identitätsstiftung und Vergemeinschaftung und einer in diesem Zuge angestrebten „*kulturellen Homogenisierung der Bevölkerung*“ (Wenning 1997: 121; vgl. auch Becker/Kluchert 1993: 75 f. wie Meseth 2005: 15).

Konkret fungierte Geschichtsunterricht im Rahmen des Nationsbildungsprozesses als Ort der Stiftung und Vermittlung eines nationalen Wir- und Identitätsbewusstseins, das nach innen über die narrative Konstruktion einer geteilten Ruhm-, Leidens- und Schicksalsgeschichte, nach außen über die Konstruktion von „*Feindbildern*“ zu gründen und stabilisieren versucht wurde (vgl. Wenning 1997: 123). Neben der identitätsbildenden Aufgabe von Geschichtsunterricht und eng mit dieser verbunden wird letzterem zudem die traditionale Funktion eines Mittels zur „*Loyalitätssicherung*“ zugeschrieben (vgl. von Borries 2000 b: 436 ff.). So verweist etwa von Borries unter diesem Stichwort auf die Funktion von Geschichtsunterricht, die daran teilhabenden Adressaten zu Staatsbürgern zu erziehen, die dem politischen Gemeinwesen und den Werten, Traditionen und politischen Zielvorstellungen, die dessen politisches und kulturelles Selbstverständnis prägen, treu verbunden sind (vgl. von Borries 2000b: 436 ff.). Dieser Darstellung nach kann es als ein historisches Grundmotiv von Geschichtsunterricht betrachtet werden, durch die Auseinandersetzung mit narrativ überlieferter und in Szene gesetzter kollektiver Erfahrung in Form historischer Darstellungen und Erzählungen eine Identifikation mit dem politischen System sowie eine gemeinschaftliche Orientierung zu schaffen, die zur freiwilligen Übernahme von Aufgaben und Verpflichtungen motivieren, die für das politische Kollektiv als bedeutsamen erachtet werden (vgl. ebd.).¹⁹⁸

Legt man der hier umrisshaft skizzierten historisch-erziehungswissenschaftlichen Funktionsbestimmung von Geschichtsunterrichtsunterricht eine erinnerungs- und gedächtnistheoretische Betrachtungsperspektive zugrunde, lässt sich diese begrifflich wie folgt reformulieren. Demnach kann Geschichtsunterricht die traditionale Funktion und Aufgabe zugeschrieben werden, zur (Re-)Produktion und Bedeutungssicherung des „*nationale(n) historische(n) Gedächtnis(es)*“ als einer gemeinschaftliche Sinn- und Sozialbezüge und damit kollektive Identität stiftenden Bezugsquelle nationalstaatlich verfasster politischer Gemeinwesen beizutragen (Kößler 2000: 195).

Ausgangspunkt der hier zur tieferen Beleuchtung der gesellschaftlichen Funktion historischer Erziehung und Bildung am Lernort Schule herangezogenen erinnerungs- und gedächtnistheoretischen Perspektive stellt die Annahme dar, dass Gruppen (wie etwa Nationen oder ethnische Gruppen) über ein so genanntes „*kollektive(s) Gedächtnis*“ (Halbwachs 1925: 6 nach Georgi 2003: 91) verfügen. Viola Georgi's Begriffsdefinition zur Folge handelt es sich hierbei um ein Reservoir von sozial approbierten, normativ aufgeladenen Erinnerungen an Vergangenheitserfahrungen, die innerhalb einer Gruppe als geteilt vorausge-

setzt und als bedeutsam bewertet werden und an denen das Individuum über Erziehung und Sozialisation vermittelt partizipiere (vgl. Georgi 2003: 91 ff.). Aleida Assmann verwendet unter Bezugnahme auf das gleiche soziale Phänomen auch den Begriff des „*Gruppendächtnisses*“ (Assmann 1998: 113), das sie in ihrer an F. G. Jünger anschließenden Begriffsdefinition als Agglomeration eines Wissens zu als bedeutend erachteten Vergangenheitereignissen beschreibt, das in Inhalt, Ausdrucksform und Bedeutung in spezifischer Weise vereindeutigt sei und als sozial verbindlich vorausgesetzt werde. Letzteres kann Assmann zur Folge analytisch weiter in zwei unterschiedliche, jedoch funktional miteinander verbundene Wissenskomplexe differenziert werden, ein so genanntes „*Sachwissen*“ und ein hiervon zu unterscheidendes „*Identitätswissen*“ (Assmann 1998: 113).

Aus Sicht der Fragestellung wie des Untersuchungsinteresses dieser Arbeit besonders interessant ist das in diesem Theorieansatz zu Grunde gelegte Verhältnis von historischer Bezugnahme bzw. Sinnbildung und Gemeinschaft, das vor diesem Hintergrund kurz skizziert werden soll. Demnach wird aus Sicht dieser Theorieperspektive davon ausgegangen, dass über die kommunikative Verfertigung von und Auseinandersetzung mit Geschichte in öffentlichen Geschichtsdarstellungen und individuellen Geschichtsrekonstruktionen über die Bezugnahme auf eine Vergangenheit, die als gemeinsame rekonstruiert und mit spezifischen Bedeutungszuschreibungen und Emotionen aufgeladen wird, Gruppenzugehörigkeit gestiftet, formuliert und aufrechterhalten wird (vgl. Georgi 2003: 97).¹⁹⁹ Gedächtnistheoretisch (re-)formuliert lässt sich dies in die Annahme fassen, dass das genannte ‚Identitätswissen‘ das im „*kollektiven Gedächtnis*“ (Assmann 1998: 112) als erinnerungsrelevant gespeicherte ‚Sachwissen‘ zu einem historischen Ereignis mit einer zusätzlichen sozialen, kollektive Identität stiftenden Bedeutung auflade, die dem Gruppendächtnis eine Gemeinschaft im Sinne von Gruppenzugehörigkeit und -zusammenhalt generierende und aufrechterhaltende Funktion zu Teil werden lasse (vgl. ebd.: 112 f.).

Erinnerung im hier beschriebenen Sinne wird dieser Betrachtung nach gleich in doppelter Hinsicht als Gemeinschaft stiftend vorausgesetzt. So wird angenommen, dass sich einerseits eine Gruppe über die Rekonstruktion einer geteilten Vergangenheit und deren Vergewärtigung im Prozess des Erinnerns selbst ihrer Existenz und kollektiven Identität als Gruppe vergewissere, andererseits die Teilhabe an geteilten Erinnerungen aber auch ein Medium darstelle, in dem sich der Einzelne der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft vergewissere und über das er seine Zugehörigkeit zu dieser artikuliere und bezeuge. Erinnerung als ein auf das Gruppendächtnis bezogener narrativer Akt lässt sich diesem Begriffsverständnis folgend auch als „*ein kommunikativer Prozeß von Vergemeinschaftung*“ (Georgi 2003: 97) beschreiben.

Dabei wird angenommen, dass Vergemeinschaftung über Erinnerung immer auch Momente der Abgrenzung gegenüber anderen, der eigenen Gemeinschaft nicht zugerechneten und als Fremdgruppen konstruierten Personengruppen einschließe (vgl. Georgi 2003: 98f.).²⁰⁰ Dabei würden im Rahmen der Selbstdarstellung der Gruppe in der Regel Unterschiede nach außen hin zum Zwecke der Abgrenzung der eigenen Gruppe von ‚anderen‘ Gruppen betont, während Unterschiede nach innen hin – im Sinne von Differenzlinien, die sich innerhalb der eigenen Gruppe abzeichnen – tendenziell kaschiert würden (vgl. Georgi 2003: 98 f.).

Bezogen auf die Dynamik des Konnexes von Erinnerung und Gemeinschaft wird zudem davon ausgegangen, dass diese, einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis gleichend, in zwei Richtungen verlaufe. Nicht nur werde über spezifische Formen der Bezugnahme auf wie der Darstellung und Interpretation von Vergangenheit kollektives Identitätsbewusst-

sein gestiftet, vergewissere sich also eine ethnische, religiöse oder nationale Gruppe über die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte in Abgrenzung zu anderen Gruppen ihrer (kollektiven) „Identität“ (von Borries 2000a: 120). Auch wird angenommen, dass sich Erinnerung in Form von Geschichtsbewusstsein immer in dem spezifischen narrativen und hermeneutischen Sozialisations- und Erfahrungsraum derjenigen „kulturelle(n) Gruppe(n)“ herausbilde, die den sozialen Bezugspunkt und Voraussatzrahmen individueller Erziehungs- und Sozialisationsprozesse bildeten (ebd.).

Für das in diesem Kapitel in den Blick genommene Verhältnis von schulischer Erziehung und Vergesellschaftung im engeren Sinne von nationaler Vergemeinschaftung ist nun bedeutsam, dass in den angeführten Theorieansätzen dem Gruppengedächtnis als nicht zuletzt über Geschichtsunterricht zu reproduzierende, kollektive Identität stiftende Instanz eine konstitutive Bedeutung im Rahmen des Prozesses der Nationalstaatsbildung wie der Erhaltung nationalstaatlicher Existenz zugeschrieben wird (vgl. Assmann 1998: 114 f.). In diesem Funktionszusammenhang wird das Gruppengedächtnis bei Aleida Assmann auch als „nationales Gedächtnis“ charakterisiert und bezeichnet, dem in ihren Ausführungen als Speicherort und Reproduktionsmedium „der »säkularen Religion« der Nation“ implizit eine gesellschaftliche Integrationsaufgabe zugewiesen wird (ebd.: 114 f.). Von einem auf Vergesellschaftung bzw. Vergemeinschaftung ausgerichteten Funktionsgehalt ausgehend, der dem Gruppengedächtnis als sozialer Formbildung von Erinnerung vor diesem Hintergrund zuzuschreiben sei, schließt Assmann schließlich auf dessen „Appell-Charakter“ (ebd.: 112), den sie im Geltungsanspruch einer mittels Erziehung zu tradierenden und verbindlich zu machenden sozial geteilten Erinnerungskultur artikuliert sieht (vgl. ebd.: 112). So heißt es bei Assmann zur Frage der Tradierung von Erfahrungswissen, wie sie zur Stabilisierung von Gruppenidentität erforderlich ist: „Es [das Gruppengedächtnis; J. B.] macht das Erinnern zu einer bewußten Aufgabe und überbrückt die prekäre Zäsur des Aussterbens persönlicher Erinnerungen dadurch, daß die Nachgeborenen durch Erziehung eingebunden und zur Teilhabe an gemeinsamen Erinnerungen verpflichtet werden.“ (ebd.: 112). Die hier zur Geltung kommende Vorstellung eines sozial normierenden Anspruches des Gruppengedächtnisses findet sich auch bei Georgi. So stellt diese in ihrer Erörterung des Verhältnisses von Erinnerung und Gemeinschaft heraus, dass Erinnerung als Medium von Vergemeinschaftung und „sozialer Kitt“ (Georgi 2003: 99) zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung von Gruppenidentität immer auch über einen „verpflichtenden und normativen Charakter“ (Georgi 2003: 98) verfüge. Letzterer äußere sich darin, dass diese dem Individuum gegenüber soziale Verhaltenserwartungen zu artikulieren und durchzusetzen suche, die dem Erhalt und der Durchsetzung von spezifischen gruppenspezifischen Normen und Werte dienen. Diese bezögen sich nicht nur auf einen kollektiv verbindlichen Umgang mit der Vergangenheit, sondern seien auch auf die Organisation des gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenlebens gerichtet (vgl. Georgi 2003: 98 f.).

1.2.2.2 Geschichtsunterricht und Gemeinschaftserziehung unter demokratischen, pluralen und interkulturellen Bedingungen

Geschichtsunterricht als Integrationsmedium unter den Bedingungen von Einwanderung, Europäisierung, Globalisierung und Wiedervereinigung

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive lässt sich nun mit Aleida Assmann argumentieren, dass im Zuge des nationalstaatlichen Umbildungsprozesses, der sich in Deutschland

unter dem Eindruck von Migration, Europäisierung, Globalisierung und der Wiedervereinigung abzeichnet, die Frage nach einem neu anzulegenden Gruppengedächtnis virulent wird. Assmann folgend müsse man sich angesichts der menschlichen und moralischen Katastrophe, in welche die kollektive narzisstische Überhöhung des nationalen Identitäts- und Gemeinschaftsgedankens im Nationalsozialismus mündete, aus heutiger Sicht jedoch die Frage stellen „*Können sich die Deutschen ein nationales Gedächtnis überhaupt leisten?*“ (Assmann 1998: 114). Die zunächst nahe liegende, insbesondere von Vertretern des linken politischen Spektrums häufig gewählte Reaktion auf diese Frage sei es, sich von der politischen Idee einer ‚nationalen Gemeinschaft‘, die sich über geteilte Werte und Selbstbeschreibungsformen und eine sich hierauf gründende kollektive Identität stabilisiere, zu verabschieden. Dem auf Identifikation mit spezifischen tradierten Inhalten, Normen und Werten ausgerichteten Nationsmodell werde dieser Gedankenoption folgend ein zivilgesellschaftlich ausgerichtetes Modell des Zusammenlebens gegenübergestellt, das abgesehen von der Verständigung auf die Geltung demokratischer Verfahrensprinzipien auf kulturelle Identifikations- und Identitätsvorgaben weitgehend verzichte und die Herstellung von Identitätsbezügen damit individualisiere (vgl. ebd.: 114 f.).

Gegen diese Lösungsoption wendet Assmann nun das Argument ein, dass die in diesem Modell stattfindende Marginalisierung der Bedeutung eines nationalen Selbstverständnisses im Sinne einer darin zu vermissenden Kultur der Verständigung über kollektive Identität stiftende Erfahrungen und Sinnbezüge ein Vakuum hinterlasse, das nun in unerwünschter Weise „*von anderen besetzt*“ (ebd.: 115) werden könne. Vor diesem Hintergrund dreht Assmann ihre skeptische Ausgangsfrage um und fragt stattdessen: „*Können sich die Deutschen leisten, kein nationales Gedächtnis zu haben?*“ (ebd.). Assmann verneint diese Frage im weiteren Verlauf ihrer Argumentation schließlich klar und plädiert dagegen für die Einrichtung eines nationalen Kollektivgedächtnisses, das es mittels Erziehung zu installieren und aufrechtzuerhalten gelte. Dieses solle als Kern die Erinnerung an die nationalsozialistische Geschichte und den Holocaust beinhalten im Sinne eines über die Generationen hinweg aufrechtzuerhaltendes Wissens über und Bewusstseins für die von Angehörigen der deutschen Nation begangenen Massenverbrechen und das daraus erwachsende kollektive politische und moralische Erbe (vgl. ebd.: 115).

Auffallend ist, dass die Form und Gestalt, in der Assmann das den Deutschen anzugedehende ‚nationale Gedächtnis‘ in ihrer Gedankenskizze entwirft, wesentliche Eigenschaften des von ihr eingangs als ‚Gruppengedächtnis‘ beschriebenen sozialen Phänomens negiert bzw. außer Kraft setzt. Dies betrifft insbesondere die bewertende, emotionale Identifikation und Gruppenidentität stiftende Form, mit der Assmann zur Folge im Gruppengedächtnis auf Erinnerungen und Erfahrungen Bezug genommen wird. Demnach soll sich das anzustrebende „*Nationalbewußtsein*“ weder auf einem ausgeprägtem „*positiven Nationalgefühl*“ im Sinne eines auszubildenden Nationalstolzes noch auf einem ausgeprägtem „*negativen Nationalgefühl*“ im Sinne einer auf dem Motiv der Kollektivschuld und -schatz aufbauenden negativen nationalen Identität gründen (Assmann 1998: 115). Anstelle eines Nationalbewusstseins, das an starke Gefühlsbindungen appelliere und das auf Abgrenzung nach außen wie kollektive Identitätsbildung nach innen ausgerichtet sei, gelte es ein aufgeklärtes, „*relationales*“ (Assmann 1998: 116) nationales Selbstverständnis auszubilden. Hinter dieser Forderung verbirgt sich bei Assmann ein Plädoyer für ein spezifisches Konzept nationaler Identität, das sich auf ein „*reflexives Geschichts- und Identitätsbewusstsein*“ (ebd.: 115) stützt und auf ein friedliches Zusammenleben der Nationen auf Basis wechselseitiger Anerkennung und Verständigung abhebt (vgl. ebd.).

Die – hier aus kulturwissenschaftlicher Beobachtungsperspektive referierte – Diagnose einer sich vor dem Hintergrund sozialen Wandels gegenwärtig abzeichnenden gesellschaftlichen Integrationsproblematik, die mittels öffentlicher Erziehung zu bearbeiten sei, findet sich auch in aktuellen Reflexionsansätzen des geschichtsdidaktischen Diskurses wieder.

Im Folgenden soll zunächst die Position, die in diesen Ansätzen geltend gemacht wird, anhand eines repräsentativen Vertreters dieser Perspektive näher in den Blick genommen werden. Anschließend sollen die in Assmann's Argumentation bereits anklingenden Ambivalenzen und Herausforderungen eines mit pädagogischen Mitteln durchzusetzenden ‚nationalen Gedächtnisses‘, wie sie sich unter dem Einfluss gegenwärtiger politischer und gesellschaftlicher Voraussetzungen wie Werteorientierungen stellen, aus erziehungswissenschaftlich-systematischer Sicht näher beleuchtet werden.

In seinen methodisch-didaktischen Reflexionen zur Neuprofilierung politisch-historischen Unterrichts unter pluralen Bedingungen geht Bodo von Borries von der Annahme aus, dass Deutschland im Zuge des Zusammenwachsens von ‚Ost‘ und ‚West‘ sowie in Folge von Migrationsbewegungen und einer zunehmenden Hinwendung zu Europa einen erneuten Prozess des ‚nation building‘ (von Borries 2004a: 72) durchlaufe (vgl. hierzu auch von Borries 2005: 43-63). So konstatiert er: *„Zweifellos müssen die Deutschen nach 1989 wieder einmal – und das diesmal nicht aggressiv, sondern weltoffen, nicht exklusiv, sondern integrativ – aus drei ‚Stämmen‘ eine ‚Nation‘ bilden, nämlich aus ‚Wessis‘, ‚Ossis‘ und ‚Immis‘.“* (von Borries 2005: 50).²⁰¹ Dabei werfe der Zusammenbruch der Vorstellung einer *„homogenen Staatsnation“* (von Borries 2000b: 426) die Frage der – normativ wie symbolisch-kulturell zu vermittelnden – sozialen Integration der Gesellschaft auf (vgl. von ebd.: 425f.).²⁰² Angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich unter den geschilderten Bedingungen stellten, sei das zukünftige Potential von Geschichtsunterricht auszuloten, einen Beitrag zur *„minimalen Kohärenz“* und *„Integration“* des Gemeinwessens“ zu leisten, der zielperspektivisch zwischen den Negativpolen von *„Zwangs-Assimilation“* und *„Selbst-Segregation“* zu verorten sei (ebd.: 428 ff.; 443f.).

Im Anschluss werden zwei vom Autor vorgestellte Modelle für einen Geschichtsunterricht in der pluralen Einwanderungsgesellschaft skizziert, in denen die Integrationserwartung, die hier an historisch-politische Bildung am Lernort Schule programmatisch herangetragen wird, konzeptionell Form gewinnt. Um die fachdidaktische Diskussion zur Neuprofilierung politisch-historischen Unterrichts unter interkulturellen und pluralen Bedingungen anzuregen, stellt von Borries vier methodisch-didaktische Ansätze zur Debatte, die er in Hinblick auf das pädagogisch-didaktische Kriterium, das der Inhaltsauswahl darin jeweils zu Grunde gelegt wird, begrifflich wie folgt unterscheidet: *„Nationalgeschichte als Eintrittsbillet“* (Modell 1), *„Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion“* (Modell 2), *„Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe“* (Modell 3) und *„Mentalitätsgeschichte als Identitätserweiterung“* (Modell 4) (von Borries 2004a: 71).²⁰³ Die nachstehende Betrachtung beschränkt sich auf die Modelle 1 und 2 mit der Begründung, dass einerseits der Integrationsanspruch politisch-historischer Bildung in diesen methodisch-didaktischen Ansätzen eine besonders klare Pointierung erfährt, andererseits darin der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus, wie sie den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bildet, ein herausgehobener Stellenwert eingeräumt wird.²⁰⁴

Das Konzept *„Nationalgeschichte als Eintrittsbillet“* (von Borries 2000b: 428 ff.) zielt von Borries' Darstellung zur Folge in erster Linie auf die Einführung in wesentliche Inhalte der nationalen Kultur- und Ideengeschichte und damit auf die Einweisung in zentrale Fragestellungen, Denkfiguren und Deutungsmuster der kulturellen und historischen Selbstbe-

schreibung der Bundesrepublik (vgl. ebd.). Dabei beschränkt sich die Aufgabe politisch-historischer Erziehung diesem Ansatz nach nicht auf die Einübung in öffentlich geltende diskursive Praxen und Praktiken. Vielmehr wird Geschichtsunterricht im Rahmen dieses Konzepts implizit immer auch die Funktion und Bedeutung zugeschrieben, zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer „*Identifikation*“ und „*Loyalität*“ (von Borries 2000b: 429) beizutragen, die sich auf die Nation und diese repräsentierende Institutionen, Werte und Ideen richten (vgl. ebd.). Die Auseinandersetzung mit der nationalen Geschichte wird in diesem didaktischen Ansatz damit idealiter zum potentiell identitätsstiftenden und integrativen Bezugspunkt im Rahmen des sich im wiedervereinten Deutschland neu abzeichnenden Prozesses der Nationsbildung. Das Potential, einen „*Einbürgerungs- und Integrationsbeitrag*“ (von Borries 2004a: 71) für das Zusammenleben in der deutschen Einwanderungsgesellschaft zu leisten, das diesem Modell von Borries nach zugeschrieben werden kann, beruht dabei im Wesentlichen auf der Erwartung, sich an tradierte kulturelle und historische Selbstbeschreibungsformen der deutschen Mehrheitsbevölkerung anzupassen, die darin an die eingewanderten Minderheiten gerichtet wird (vgl. von Borries 2000b: 428).

Von dem Gedanken ausgehend, „*daß gerade ‚nachnationale‘ bzw. ‚vielgestaltig interkulturelle‘ Gesellschaften eines gewissen normativen und kulturellen Zusammenhalts oder ‚Kitts‘ bedürften*“ (ebd.: 430), zielt das Modell „*Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion*“ (ebd.) ebenfalls in letzter Hinsicht auf gesellschaftliche Integration (vgl. auch von Borries 2004a: 71 ff.). Anders als im ersten Modell soll diese jedoch nicht durch Initiation in die nationale Kultur-, Ideen- und Sozialgeschichte als Identifikation und Loyalität stiftende Medien herbeigeführt werden, sondern durch Hinorientierung auf bestimmte, die Grundlage für das gesellschaftliche Zusammenleben bildende politische Werte.²⁰⁵ Das Fundament für die Vergesellschaftung des Individuums bilden hier „*Verfassungspatriotismus*“ und „*Menschen- und Bürgerrechte*“ als zivilreligiöse Elemente (von Borries 2000b: 430). Diese gelte es durch Auseinandersetzung mit der Geschichte der Menschenrechte im politischen Bewusstsein der Schüler dauerhaft zu verankern. Der Geschichte des Holocaust und dem Thema ‚Genozid‘ im Allgemeinen müssten im Rahmen dieser Auseinandersetzung dabei im Sinne einer der normativen Vergewisserung dienenden negativen Erfahrungsgrundlage eine besondere Rolle zukommen (vgl. ebd.).

Legt man von Borries hier knapp skizzierte Reflexionen zur Neukonzeptualisierung politisch-historischen Unterrichts in der pluralen Gesellschaft als paradigmatisches Beispiel für die aktuelle geschichtsdidaktische Diskussion zu Grunde, so ist Köbler’s Einschätzung beizupflichten, der zur Folge bei allen zu verzeichnenden Unterschieden zwischen historisch-konzeptionellen Entwürfen und Gestaltungsformen von Geschichtsunterricht und heutigen pädagogisch-konzeptionellen Ansätzen das in der traditionellen Funktionsbestimmung von Geschichtsunterricht angelegte Grundmotiv im Kern erhalten bleibt, demzufolge über das Medium historisch-politischer Erziehung „*Gemeinschaft gestiftet werden soll*“ (Köbler 2000: 195; vgl. ebd.).

Während man nun in früheren Zeiten noch verhältnismäßig unbedacht auf Geschichtsschreibung und -deutung als gemeinschaftlichen Sinn und kollektive Identität stiftendes Mittel zur Bearbeitung gesellschaftlicher Desintegrationserfahrungen zurückgreifen konnte, ist eine unreflektierte Indienstnahme von Geschichte bzw. Geschichtsunterricht zur Herstellung gesellschaftlicher Integration heute – nicht zuletzt vor dem Hintergrund von individuellen und minderheitenspezifischen freiheitlichen Rechten – jedoch nicht mehr ohne weiteres möglich (vgl. von Borries 2000b: 425f).

Herausforderungen von Gemeinschaftserziehung im Geschichtsunterricht unter demokratischen, pluralen und interkulturellen Bedingungen

Geschichtsunterricht zwischen Gruppengedächtnis und Geschichtswissenschaft

Im Rahmen seiner Erörterung methodisch-didaktischer Neuansätze historisch-politischer Bildung verweist von Borries bereits selbst auf eine spezifische Problematik eines auf nationale Identifikations- und Loyalitätsstiftung ausgerichteten Geschichtsunterrichts (vgl. von Borries 2000b: 430). Das Oktroyieren vereindeutigender Geschichtsdeutungen und -bilder, das darin tendenziell erfolge, habe vor dem Hintergrund eines in der Geschichtsdidaktik in den siebziger Jahren vollzogenen, das fachliche Selbstverständnis bis heute prägenden Richtungswechsels längst an Legitimität verloren und erweise sich aus pädagogischer Perspektive heraus betrachtet damit als problematisch. Im Rahmen dieser Entwicklung sei der pädagogisch-programmatische Anspruch auf Vermittlung einer vorformulierten Auslegung und Deutung von Geschichte als Grundlage einer in spezifischer Form erwünschten kollektiven Identitätsbildung als Folge der Einsicht in den Konstruktionscharakter von Geschichte sukzessive dem Primat der „*Wissenschaftsorientierung*“ (ebd.: 430) als methodisch-didaktischem Leitprinzip politisch-historischen Unterrichts gewichen.

Geht man jedoch davon aus, dass Geschichtsunterricht neben dem Anspruch, eine dem Kenntnisstand der geschichtswissenschaftlichen Bezugsdisziplin gerecht werdende, wissenschaftlich ausgerichtete historische Bildung zu ermöglichen als Ort politisch-moralischer Sozialisation nach wie vor die Aufgabe zugeschrieben wird, die nachwachsenden Generationen in Wissens- und Wertebestände einzuweisen, die für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik als zentral erachtet werden, bleibt dessen pädagogisch-programmatische Zielorientierung ambivalent (vgl. hierzu Meseth/Proske/Radtke 2004b und Proske/Radtke 2007). An gedächtnistheoretische Ansätze anschließend lässt sich diese Ambivalenz in die These fassen, dass die pädagogische Absicht von Geschichtsunterricht zwischen zwei „*Formen historischer Erinnerung*“ (Assmann 1998: 112) als Bezugspunkten der darin stattfindenden pädagogischen Kommunikation oszilliert – dem ‚Gruppengedächtnis‘ auf der einen Seite und der ‚wissenschaftlichen Geschichtsforschung‘ auf der anderen Seite.²⁰⁶

Die strukturelle Spannung, die hieraus für historische Erziehung und Bildung am Lernort Schule resultiert, lässt sich näher bestimmen, wenn man sich Aleida Assmann's Begriffserläuterung vergegenwärtigt, welche die genannten Erinnerungsformen einander funktional gegenüberstellt.²⁰⁷ Dieser zur Folge zeichnet sich das Gruppengedächtnis in Abgrenzung zur Geschichtswissenschaft durch seinen Gruppenbezug und seine damit verbundene sozial partikuläre Ausrichtung, kollektive Identität stiftende Funktion und wertende Bezugnahme auf die Vergangenheit aus. Letztere versähe zurückliegende Ereignisse zum Zwecke einer gemeinschaftlich zu gestaltenden Gegenwart und Zukunft mit spezifischem Sinn und normativer Bedeutung, in deren Kontext Erinnerung sakralisiert werde (vgl. Assmann 1998: 113). Die Bezugnahme der Geschichtswissenschaft auf die Vergangenheit begrenze und konzentriere sich dahingegen auf die Bereitstellung eines wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht werdenden Sachwissens über historische Ereignisse und Umstände in Form rationaler, universaler Aussagen – und damit nicht auf das Speichern und Zur-Verfügung-Stellen eines Deutungswissens, das partikuläre Identität stiften und erhalten soll (vgl. ebd.).²⁰⁸

Die Spannung, die damit umrissen ist, ist nicht die einzige Herausforderung pädagogischer Kommunikation im Schnittfeld von politisch-historischer Erziehung und Gemeinschaft, wie im Folgenden weiter dargelegt wird.

Universales Autonomiedilemma

Folgt man Aleida Assmann's analytischen Ausführungen, dann erweist sich die Institutionalisierung eines Gruppengedächtnisses, das auf einer geteilten Erinnerungskultur und -praxis in der Form sozial verbindlich gemachter inhaltlich, symbolisch und moralisch verdeutlichter Formen der Bezugnahme auf Vergangenheit gründet, unter den gegebenen pluralen, freiheitlich-demokratischen Bedingungen aus moralischer wie legitimatorischer Sicht als ein prekäres Unterfangen (vgl. Assmann 1998: 113 ff.). So dränge sich die Frage auf, ob sich aus politisch und normativ legitimatorischer Sicht „*ein obligatorisches Gruppengedächtnis überhaupt in einer liberalen, säkularen und individualistisch geprägten Zivilgesellschaft verankern* [lässt; J. B.]“ (ebd.: 113 f.).

Ein Blick in die geschichtsdidaktische Diskussion bestätigt diese kritische Einschätzung. Die Spannung zwischen individuellen Freiheitswerten und Vergesellschaftungs- bzw. Vergemeinschaftungsanspruch findet hier einen professions- und fachdisziplinspezifischen Ausdruck, der sich aus dem pädagogisch-normativen Selbstverständnis moderner, demokratisch orientierter historisch-politischer Erziehung und Bildung ableitet.

So verweist etwa von Borries in seinen pädagogisch-programmatischen Reflexionen auf eine Problematik eines auf nationale Identifikations- und Loyalitätsstiftung ausgerichteten Geschichtsunterrichts, wie sie sich vor dem Hintergrund freiheitlich-liberaler Wertevorstellungen ergäbe. Die Vereinnahmung der nachwachsenden Generationen für staatliche und damit letztlich politische Zwecke, die darin erfolge, sei nicht nur vor dem Hintergrund belasteter historischer Erfahrungen mit autoritären und totalitären Systemen heikel. Sie erweise sich auch angesichts einer fachlich-identitären Neuausrichtung in der Geschichtsdidaktik und politischen Bildung als problematisch, wie sie in den siebziger Jahren anknüpfend an diese Erfahrungen vollzogen worden sei. Das Oktroyieren vereindeutigender Geschichtsdeutungen und -bilder im Rahmen politisch-historischen Unterrichts sei vor dem Hintergrund der doppelten Verpflichtung auf die Autonomie der Adressaten, wie sie im Zuge dieses Richtungswechsels eingegangen worden sei, pädagogisch nicht mehr länger vertretbar. Nicht nur sei ein Überstülpen gesellschaftlich und politisch vereinnahmender Geschichtsdeutungen und daran gebundener vorgegebener kollektiver Identitätsentwürfe aufgrund des normativen Gebotes, die Integrität der kindlichen bzw. jugendlichen Persönlichkeit und deren Recht auf freie Identitätsentwicklung zu schützen und zu wahren, das in diesem Zuge formuliert worden sei, nicht mehr legitimierbar. Auch müsse historisch-politische Bildung in Hinblick auf ihre neuformulierte Zielsetzung, Schüler durch Befähigung zu eigenständiger Urteilsbildung die Teilhabe an demokratischen Prozessen zu ermöglichen, zugunsten einer „*Pluralität der Sinnbildungs-Angebote*“ auf das Mittel der „*Indoktrination*“ verzichten (vgl. von Borries 2000b: 430).²⁰⁹ Bezogen auf die Aufgabe und Funktion, Legitimation zu stiften, die Geschichtsunterricht zugeschrieben werde, könne es einer historisch-politischen Bildung, die sich in diesem Sinne an freiheitlich-liberalen Vorstellungen orientiere, dann auch nur noch um die Erzeugung „*kritische(r) und reflektierte(r) Loyalitäten*“ (ebd.: 437) gehen.²¹⁰

Mit seiner kursorischen Problemerkörterung pädagogisch-programmatischer Herausforderungen einer historischen Erziehung, die im Medium von Vergemeinschaftung auf gesell-

schaftliche Integration zielt, knüpft von Borries an den aktuellen Stand der geschichtsdi-
daktischen Diskussion an. Darin hat sich im Anschluss an die Beiträge von Karl-Ernst
Jeismann und Jörn Rüsen zu „*Geschichtsbewusstsein*“ als Gegenstand und Zielhorizont
historischen Lernens der weitgehende Konsens herausgebildet, dass die Aufgabe histo-
risch-politischer Bildung am Lernort Schule primär in der „*Förderung und Entwicklung
von reflektiertem und selbstreflexivem Geschichtsbewusstsein*“ zu sehen sei (Schreiber
2002; 2003 nach von Borries 2004b: 169). Das in diesem Sinne als Fluchtpunkt histori-
schen Lernens anzustrebende aufgeklärte Geschichtsbewusstsein sei, so die vorherrschende
fachdidaktische Meinung, dabei nur über den Weg autonomer Deutungs- und individueller
Sinn- und Urteilsbildungsprozesse zu erreichen (vgl. von Borries 2004c: 269 f.).
Geschichtsunterricht kommt dieser Perspektive nach die Aufgabe zu, den Lernenden Raum
und Optionen zur Verfügung stellen, über eine eigenständige Analyse historischer Sach-
verhalte zu einer eigenständigen Deutung und Bewertung dieser Sachverhalte sowohl in
historisch-einordnender als auch in normativer Orientierung stiftender Hinsicht zu gelan-
gen (vgl. ebd.).

Dieser Position entspricht auch Jörn Rüsen's Sicht, der zur Folge sich die Gestaltung von
historischem Unterricht normativ an der „*Subjektivität der Lernenden*“ (Rüsen 1994: 114)
als eigensinnige und eigenständige Form der Aneignung und Deutung von Geschichte aus-
richten muss (vgl. Rüsen 1994: 113 f.). Geschichtsunterricht kommt diesem Verständnis
nach die Aufgabe zu, die Schüler zu eigenständigen Interpretations-, Deutungs- und Ur-
teilsleistungen in der Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen zu befähigen – als
Grundlage für eine selbstständige politische und historische Orientierung (vgl. Rüsen
1994: 114).

Dem damit umrissenen konzeptionellen Trend in der Geschichtsdidaktik entsprechend
wird in der aktuellen geschichtsdi-
daktischen Diskussion den Prinzipien der „*Multiperspek-
tivität*“ (1), „*Kontroversität*“ (2) und „*Pluralität*“ (3) (von Borries 2004b: 294) als metho-
disch-didaktischen Orientierungsrichtlinien für die Gestaltung politisch-historischen Unter-
richts eine herausgehobene Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd.). Demnach muss sich Ge-
schichtsunterricht, gleichgültig in welcher konkreten konzeptionellen Ausrichtung, heute
immer an dem pädagogischen Anspruch messen lassen, Raum und Gelegenheit für
„*empathische Perspektivenwechsel*“ (1), „*argumentatives Aushandeln*“ (2) und „*gegensei-
tige Anerkennung*“ (3) zu geben (von Borries 2004a: 71 f.).

Die Spannungen, die sich vor dem Hintergrund der skizzierten methodisch-didaktischen
Leitprinzipien und Ansprüche für eine historisch-politische Erziehung und Bildung erge-
ben, die sich am Ziel gesellschaftlicher Integration im Medium von Vergemeinschaftung
orientiert, bleiben in der pädagogischen Reflexion nicht unbeachtet. So finden sich in der
aktuellen geschichtsdi-
daktischen Diskussion zumindest Ansätze konzeptioneller Lösungs-
und Bearbeitungsformen im Umgang mit den damit angesprochenen Herausforderungen
und Ambivalenzen, die sich in Anlehnung an neuere erziehungswissenschaftliche Be-
obachtungen auch unter dem übergreifenden Stichwort „*Autonomieproblem*“ (vgl. Pros-
ke/Radtke 2007) zusammen fassen lassen.

Eine einseitige Bearbeitungsform im Umgang mit der Herausforderung der ambivalenten
Ausrichtung politisch-historischer Erziehung an den doppelten Bezugspunkten ‚*individuel-
le Autonomie und Mündigkeit*‘ und ‚*Vergesellschaftung/Vergemeinschaftung über kollekti-
ve Identität und Loyalität stiftende geteilte Deutungen und Werte*‘ stellt etwa die Forderung
dar, Geschichtsunterricht methodisch stärker an der eigenständigen Entscheidungs- und
Urteilsfähigkeit der Schüler auszurichten und damit ein eigenverantwortliches, reflexives

und kritikoffenes politisch-historisches Lernen zu ermöglichen (vgl. von Borries 2000b: 431 f.). Diesem Ansatz lässt sich etwa das Modell „*Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe*“ (ebd.: 432) zuordnen, wie es in von Borries' Erörterung möglicher Zugänge politisch-historischen Lernens unter pluralen Bedingungen zur Diskussion gestellt wird. Es geht von der methodisch-didaktischen Prämisse aus, dass Geschichtsunterricht in erster Linie an Fragestellungen ansetzen müsse, die an das Orientierungsbedürfnis von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, wie es sich bezogen auf das Leben in der Gegenwart stelle (vgl. ebd.: 432). Das Passungsverhältnis von thematischem Interesse bzw. Auseinandersetzungsbedürfnis der Schüler und pädagogischem Vermittlungsanspruch, das darin ideal vorausgesetzt wird, in der Praxis erwartungsgemäß jedoch nur bedingt gegeben ist, wird vom Autor jedoch selbst als potentielles Problem dieses Modells betrachtet, das sich stark an der Lebenswelt der Schüler und den darin als relevant erachteten Themen und Fragestellungen orientiert. Nicht nur sähe sich dieser Ansatz mit dem Problem konfrontiert, dass auf Schülerseite geäußertes Interesse und pädagogisch-didaktische Zielsetzungen weit auseinander klaffen können. Auch müsse er die Möglichkeit einkalkulieren, dass es Schülern nicht nur an einem Interesse an der Auseinandersetzung mit biographisch relevanten Problemen mangeln könnte, sondern auch an einem Interesse an historischer Auseinandersetzung überhaupt (vgl. von Borries 2000b: 433).

Ein anderer methodisch-konzeptioneller Lösungsansatz im Umgang mit dem Autonomieproblem historisch-politischer Erziehung findet sich bei Rösen. Das Problem der potentiellen Einnahme von Standpunkten und Perspektiven, die mit dem kollektiven historischen, politischen und moralischen Selbstverständnis der Bundesrepublik kollidieren, das sich in dem von ihm befürworteten geschichtsdidaktischen Ansatz stellt, wird darin wie folgt zu lösen versucht. Demnach wird hier darauf vertraut, dass solche Sichtweisen und Deutungen im Rahmen der kommunikativen Auseinandersetzung durch die Konfrontation mit historischem Faktenwissen und/oder mit anderen Sichtweisen irritiert und idealerweise selbstständig revidiert werden (vgl. Rösen 1994: 112 f.).

Eine weitere Reaktion im Umgang mit dem Autonomieproblem politisch-historischer Erziehung, die sich allerdings weniger an die Pädagogik als an den politischen und öffentlichen Diskurs richtet, stellt schließlich die Forderung dar, einen alle Bürger beteiligenden Aushandlungsprozess über diejenigen Traditionen, politischen Verpflichtungen und normativen Orientierungen zu ermöglichen, die den Fluchtpunkt der loyalitätssichernden Funktion von Geschichtsunterricht bilden (vgl. von Borries 2000b: 436 ff.).

Allen skizzierten pädagogisch-konzeptionellen und -reflexiven Lösungsansätzen zum Trotz bleibt der paradoxe Umstand, demnach politisch-historische Erziehung einerseits mit der Erwartung versehen ist, Kindern und Jugendlichen als kollektiv geteilt vorausgesetzte gemeinschaftliche Normen und Werte verbindlich zu vermitteln, andererseits aber auch die Werte ‚Autonomie‘ und ‚Mündigkeit‘ zum Flucht- und Ausgangspunkt ihrer Bemühungen setzt, ein ‚Strukturproblem‘ politisch-moralischer Erziehung, das es im Rahmen historischen Unterrichts situativ zu bewältigen gilt (vgl. Proske/Radtke 2007).

Technologiedefizit und Kontingenzproblematik

Doch selbst wenn man das Autonomiedilemma politisch-historischer Erziehung einseitig zu Gunsten des gesellschaftlichen Integrationsanspruchs und damit zu Gunsten des Erziehungsziels von Vergemeinschaftung auflösen würde und Assmann's Frage, ob sich in einer „*liberalen, säkularen und individualistisch geprägten Zivilgesellschaft*“ (Assmann 1998:

113 f.) die Etablierung eines inhaltlich und moralisch präskriptiven Gruppengedächtnisses überhaupt legitimieren lasse, eindeutig mit Ja beantworten würde, bleibt ein ungelöstes Problem. Es betrifft die Frage, ob und wie sich ein solches ‚obligatorisches Gruppengedächtnis‘ aus praktisch-umsetzungsbezogener Sicht unter gegenwärtigen Bedingungen institutionalisieren lässt (vgl. ebd.).

So gewinnt in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion zur politisch-historischen Bildung unter dem Stichwort ‚Kontingenzproblem‘ eine Beobachtung an Gewicht, der zur Folge kein linearer Transfer zwischen vermitteltem Geschichtswissen und auf Schülerseite erfolgreicher Geschichtsaneignung in Rechnung zu stellen ist (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004a, vgl. auch Geißler-Jagodzinski et al. 2008).²¹¹ Die Aneignung vermittelten historischen Wissens und darin eingeschriebener normativer Wertungen erfolgt dieser Beobachtung nach vielmehr selektiv und unterliegt Prozessen der Umdeutung und Bedeutungsrekonstruktion. Der Einfluss biografisch und sozialisatorisch bedingter Erfahrungen auf historisches Lernen ist in der Geschichtsdidaktik dabei längst anerkannt. Folgt man den Erkenntnissen der geschichtswissenschaftlichen Forschung, dann konkurriert der Anspruch, den öffentliche Erziehung auf die Durchsetzung einer geteilten Erinnerungskultur und -praxis in Form sozial verbindlich gesetzter inhaltlich, symbolisch und moralisch vereindeutigter Formen historischer Bezugnahme und Deutung erhebt, längst mit dem Einfluss, den außerschulische Sozialisationsinstanzen auf die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein ausüben (vgl. von Borries 2000a: 136).

Nicht nur befindet sich pädagogische Kommunikation, die darauf abhebt, über die Vermittlung vereindeutigter Geschichtsdarstellungen und -deutungen zur (Re-)Produktion und Bedeutungssicherung des ‚*nationale(n) historische(n) Gedächtnis(es)*‘ (Köbler 2000: 195) als gemeinschaftliche Sinn- und Sozialbezüge stiftende Bezugsquelle politischer Gemeinwesen beizutragen heute in zunehmender Konkurrenz zu dem sozialisatorischen Einfluss ‚*medienvermittelter Kommunikation*‘ (Assmann 1998: 114;).²¹² Auch werden die Voraussetzungen von Geschichtsunterricht, an geteilte Erinnerungsbezüge wie gemeinsame politische und moralische Deutungen und Wertungen anzuknüpfen, glaubt man aktuellen geschichts- und erziehungswissenschaftlichen Beobachtungen, unter den gegebenen pluralen Bedingungen zunehmend brüchiger. So geht etwa von Borries davon aus, dass die unterschiedliche Art und Weise, in der in Deutschland lebende Jugendliche aus der Gruppe der alteingesessenen Bevölkerung und der Gruppe der zugewanderten Bevölkerungsteile Fragestellungen und Ereignisse deutscher Geschichte wie bundesrepublikanischer politischer Gegenwart wahrnehmen und bewerteten, historisch-politische Bildung in der Bundesrepublik vor nicht absehbare pädagogische Herausforderungen stelle (vgl. von Borries 2004a: 64 f.).²¹³

Auch Georgi legt zu Grunde, dass der Prozess der Heterogenisierung der sozialen Lebensverhältnisse und -praxen, der mit der Entwicklung der Bundesrepublik zur Einwanderungsgesellschaft vorangetrieben worden sei, sich auch in sich wandelnden Formen der Bezugnahme auf und Deutung von Vergangenheit bzw. Geschichte bemerkbar mache.²¹⁴ So konstatiert sie, dass ein beachtenswerter Teil der gegenwärtig in der Bundesrepublik lebenden Jugendlichen mit familial und kollektiv tradierten historischen Erinnerungen und politischen Erfahrungsbezügen aufgewachsen sei, die sich von denen der nachwachsenden Generationen der alteingesessenen deutschen Bevölkerungsgruppe maßgeblich unterscheiden (vgl. Georgi 2003).

Geht man diesen Beobachtungen folgend und an von Borries‘ Überlegungen anschließend von der Annahme einer strukturellen, als ‚*kulturspezifisch*‘ vorauszusetzenden ‚*Perspekti-*

vität“ (Borries von 2000: 120) historischer Wahrnehmungen und Deutungen aus²¹⁵, könnte sich tatsächlich die Frage aufzudrängen, ob in der bundesdeutschen ‚Migrationsgesellschaft‘ „ein gemeinsames historisches und letztlich auch politisches Lernen (noch) pädagogisch begründet und praktisch möglich ist.“ (von Borries 2004: 62a).

Doch auch wenn man von den skizzierten, den Darstellungen zur Folge widrigen sozialisationstheoretischen Ausgangsbedingungen politisch-historischer Erziehung absieht, sieht sich das Projekt eines auf nationale Vergemeinschaftung zielenden Geschichtsunterrichts, folgt man von Borries' kritischen Anmerkungen, vor nicht unerhebliche Herausforderungen gestellt. So verweist dieser auf das Risiko einer sozio- bzw. ethnozentrisch-perspektivischen Verengung historischen Lernens, das dem methodisch-didaktischen Modell „Nationalgeschichte als Eintrittsbillet“ eingeschrieben sei. Diese Verengung liefe zusammen mit den Integrationsforderungen, die diesem Ansatz implizit unterlegt seien, Gefahr, auf Seiten der Schüler mit Migrationshintergrund Reaktionen von „Desinteresse“, „Assimilationsangst“ und Abgrenzung zu forcieren, statt integrationsfördernd zu wirken (von Borries 2004a: 71).²¹⁶

Auch dem von ihm unter dem Stichwort „Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion“ (ebd.) skizzierten Modell für einen Geschichtsunterricht in der Einwanderungsgesellschaft, der auf kollektive Sinn- und Orientierungstiftung zielt, attestiert von Borries Schwächen, was die Frage der Ermöglichung von pädagogisch intendierter Aneignung betrifft (vgl. auch von Borries 2000b: 434 f.). Im Unterschied zum erst genannten Modell sieht er diese allerdings weniger in dessen Potential angelegt, Abgrenzungs- und Abblockreaktionen seitens der Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund hervorzurufen als vielmehr in der „Blutleere“ (ebd.) dieses methodisch-didaktischen Zuganges, die sich angestrebten Lernprozessen potentiell sperre. So müsse befürchtet werden, dass „Verfassung“ und „Weltbürgertum“ (ebd.: 431) als nüchterne und abstrakte Bezugspunkte politisch-historischen Lernens nur über ein geringes Bindungs- und damit soziales Integrationspotential verfügen, da sie nur begrenzt eine Projektionsfläche für Identifikationsbedürfnisse böten (ebd.).

Paradoxien interkulturell profilierten Geschichtsunterrichts

Die unter dem Fokus ‚Herkunftshintergrund‘ zunehmend in den Blick pädagogischer Reflexion wie erziehungswissenschaftlicher Beobachtung geratene Heterogenität schulischer Lerngruppen stellt für eine politisch-historische Erziehung, die auf die Vermittlung geteilter historischer und politischer Deutungen abhebt, nicht nur bezogen auf die Voraussetzungen der Umsetzung der pädagogischen Absicht eine Herausforderung dar. Sie birgt für einen am Gemeinschaftsgedanken ausgerichteten Geschichtsunterricht auch ein Herausforderungs- und Spannungspotential, das sich erst im Kontext eines pädagogisch-programmatischen Selbstverständnisses ergibt, das den affirmativen Umgang mit Differenz und Vielfalt zum normativen Flucht- und Ausgangspunkt von Erziehungs- und Vermittlungsbemühungen erhebt.

Als Reaktion auf den Wandel der bundesrepublikanischen Bevölkerungsstruktur in Folge von Arbeitsmigration und sich im Zuge von Globalisierung und europäischer Vereinigung zunehmend vernetzender Lebensverhältnisse bilden sich in den 1980er Jahren konzeptionelle Ansätze heraus, die im innerdisziplinären Diskurs unter der programmatischen Formel „Interkulturelle Pädagogik“ (Auernheimer 2003: 9) zusammengefasst werden (vgl. ebd.).²¹⁷ Eine wesentliche Bedeutung kommt in diesen Ansätzen dem – aus dem angloame-

rikanischen Sprachraum übernommen – Konzept der Anerkennung zu, das seine Wurzeln in identitätspolitischen und moralphilosophischen Debatten nimmt (vgl. Auernheimer 2003: 21 f.; vgl. auch Mecheril 2005: 318 ff). Die normative Prämisse, kulturelle Ausdrucksformen und Sinnbezüge als identitäts- und handlungsrelevante Bezüge anzuerkennen, wird – an dieses Konzept anschließend – zu einem Leitmotiv Interkultureller Pädagogik²¹⁸, das fortan Kriterien für die Auswahl von Inhalten, Zielsetzungen und methodischen Zugriffen bereitstellen und Orientierungsvorgaben für pädagogisch-professionelles Handeln formulieren sollte (vgl. Auernheimer 2003: 20 f.).²¹⁹

Die Herausforderungen, die sich Erziehung und Bildung im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse in Folge von Migration und Globalisierung stellen, werden spätestens seit Ende der neunziger Jahre auch in der Geschichtsdidaktik theoretisch wie konzeptionell reflektiert (vgl. hierzu u. a. Alavi 2001). Von der Vorstellung ausgehend, dass die „*Begegnung mit ‚Andersheit‘ und ‚Fremdheit‘*“ (von Borries 2000b: 426) und das Zusammenleben von Mehrheit und Minderheiten in der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft ein gewisses soziales Konfliktpotential bergen, das mittels Aufklärung und Förderung interkultureller Kompetenz zu entschärfen auch Aufgabe von Geschichtsunterricht sei, werden im Rahmen dieser Reflexionen Vorschläge für eine interkulturelle Neuprofilierung von Geschichtsunterricht formuliert.²²⁰

Unter den Vorzeichen dieser konzeptionellen Neuausrichtung auf das „*Prinzip der Anerkennung*“ (Auernheimer 2003: 20) verpflichtet, sieht sich Geschichtsunterricht unter interkulturellen Bedingungen mit widersprüchlichen Ziel- und Wertorientierungen konfrontiert, die sich systematisch drei Spannungsfeldern zuordnen lassen:

Spannung von ‚Vergemeinschaftung‘ und ‚Anerkennung kultureller Differenz‘:

In seinen „*Vorschläge(n) für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*“ (Köbler 2000: 193) mahnt Gottfried Köbler einen methodisch-didaktischen „*Perspektivenwechsel*“ an. Er weist darauf hin, dass die Vorstellung eines durch Erziehung und Bildung zur reproduzierenden „*Gruppendächtnis(es)*“ (Köbler 2000: 195), das auf geteilten Geschichtserfahrungen und -deutungen beruht, pädagogisch-programmatischen Leitprinzipien interkulturell-pädagogischer Ansätze in der Grundrichtung entgegenlaufe, welche die Anerkennung und Thematisierung unterschiedlicher Erfahrungsbezüge und Deutungen zum methodisch-didaktischen Flucht- und Ausgangspunkt von Unterricht erhöhen. Nicht nur befände sich das traditionelle Aufgabenverständnis von Geschichtsunterricht, durch Rekurrieren auf – narrativ in Szene gesetzte – geteilte Vergangenheitserfahrungen und -deutungen einen gemeinschaftlichen Sinn- und Orientierungshorizont zu stiften, in Spannung zu dem methodischen Grundprinzip interkultureller Erziehung und Bildung, die Heterogenität von Erfahrungsbezügen und Deutungsperspektiven als Grund- und Ausgangsbedingung von Lern- und Vermittlungsprozessen zu berücksichtigen. Es laufe auch der Zielvorstellung dieser Ansätze entgegen, bei aller Ausrichtung auf Dialog und Perspektivenübernahme die Vielfalt von Betrachtungsweisen und Sinn- und Bedeutungszuschreibungen als legitim anzuerkennen, d.h. prinzipiell auch stehen zu lassen und nicht durch das Aufforcieren eines gemeinschaftlichen Konsenses, der spezifische Deutungen und Wertungen verbindlich setze, zu überwinden (vgl. Köbler 2000: 195).²²¹

Das von Köbler beobachtete Spannungsverhältnis findet sich auch bei Andreas Körber angedeutet, wenn dieser eine wesentliche Herausforderung interkultureller historischer Erziehung und Bildung in der Frage begründet sieht, wie „*die nunmehr gemeinsam zu ma-*

chenden Erfahrungen mit den getrennt gemachten zu sinnvollen Geschichten und kompatiblen historischen Orientierungen zu verarbeiten“ (Körber 2001: 6) seien und dabei gleichzeitig kulturelle und historische Identität gewahrt und anerkannt werden könne. Die damit formulierten Forderungen an eine interkulturelle Profilierung von Geschichtsunterricht bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen zwei Polen, an denen politisch-historisches Lernen am Lernort Geschichtsunterricht auszurichten sei: Der Wahrung und Anerkennung kulturell differenter Geschichtsbilder und -zugänge auf der einen Seite und der Integration und Zusammenführung dieser unterschiedlichen Geschichtsauffassungen und -deutungen zu „*kompatiblen historischen Orientierungen*“ als Fundament für ein gemeinsames friedliches Zusammenleben auf der anderen Seite (vgl. ebd.).

Diese gegensätzlichen Zielorientierungen zu Grunde gelegt, lässt sich schließen, dass sich das Autonomiedilemma politisch-historischer Erziehung und Bildung unter dem Einfluss pädagogisch-programmatischer Erwartungen an ein interkulturell ausgerichtetes Lernen im Geschichtsunterricht zuspitzt. Das ‚*universelle Autonomiegebot*‘ der Pädagogik erfährt im Zuge solcher Erwartungen und damit verbundener programmatischer Forderungen eine zusätzliche Erweiterung in Form eines *partikularen Autonomiegebotes*, das sich nunmehr an der Wahrung kultureller Identität ausrichtet. Dieses aber steht in Grundspannung zu der Geschichtsunterricht zugeschriebenen Aufgabe, in Wissens- und Wertebestände der bundesrepublikanischen Erinnerungskultur einzuweisen.²²²

Neuere kritische erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu den strukturellen Herausforderungen und Risiken interkulturell profilierter Pädagogik weisen nun darauf hin, dass wenn die Spannung von Anerkennung von kultureller Differenz und Vergemeinschaftungsfunktion einseitig zu Gunsten der Anerkennungsseite hin aufzulösen versucht wird, pädagogische Kommunikation in weitere Dilemmata verstrickt wird (vgl. Leiprecht 2008, Mecheril 2008 sowie Radtke 2010). So finden sich etwa bei Paul Mecheril Hinweise auf zwei strukturelle Problemstellungen einer sich dem Primat der Anerkennung kultureller Differenz verschreibenden Pädagogik:

Spannung von ‚Anerkennung soziokultureller Zugehörigkeit‘ und ‚Anerkennung „*individueller Einzigartigkeit*“‘ (Mecheril 2008: 32)

Zum einen sei pädagogisches Handeln solchen konzeptionellen Ansätzen zur Folge vor die Herausforderung gestellt, sich in Hinblick auf die eigene normative Orientierung in einer „*Spannung zwischen ‚Anerkennung sozialer Zugehörigkeit‘ und ‚Anerkennung individueller Einzigartigkeit‘*“ (Mecheril 2008: 32) bewegen zu müssen. Von der Prämisse ausgehend, dass Individuen ihre Identität in Erfahrungs- und Auseinandersetzungserlebnissen mit ihrer sozialen Umwelt entwickeln, in deren Rahmen kulturelle Praxen und Symbolsysteme wichtige Ressourcen von Selbstbeschreibung und Selbstpositionierung darstellen, gelte es dem Anerkennungsgedanken folgend in pädagogischen Kontexten einerseits die soziokulturelle Eingebundenheit des Einzelnen als Handlungsorientierung stiftenden und identitätsrelevanten Bezugsrahmen zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 31 sowie Mecheril 2005: 322). Andererseits, so findet sich bei Mecheril angedeutet, laufe jedoch das In-Rechnung-Stellen eines solchen, individuelle Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen vorstrukturierenden soziokulturellen Bezugsrahmens Gefahr, sich als blind für die eigenen Identitätskonstruktionen und sozialen und kulturellen Zuordnungen der Adressaten zu erweisen und damit das universale Autonomiegebot der Pädagogik zu verletzen. So mahnt er an, dass die Anerkennung soziokultureller Eingebundenheit „*leicht einer ‚Kulturalisierung‘*

zuarbeiten [könne; J. B.], die Individuen ganz auf ihre kulturelle und nationale Herkunft festlegt und beispielsweise übersieht, dass die Eingebundenheit in kulturelle Praxen, die den faktischen oder imaginierten Kontext einer ehemals subjektiv bedeutsamen Zugehörigkeit bezeichnen haben mögen, aktuell nicht mehr die gleiche Gültigkeit besitzt.“ (Mecheril 2008: 31 f.). Und folgert hieraus: „Weil Subjekte eine kritische Distanz hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Gemeinschaften geltend machen können, ist eine professionelle Perspektive, die sie auf ihre Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft festlegt, unangemessen.“ (ebd.)²²³

Spannung der Anerkennung sozio-kultureller Differenz als Voraussetzung von Teilhabe und dem Risiko der Reproduktion von Differenzsetzungen und daran anschließenden Macht- und Ausschlussmechanismen:

Zum anderen verweist Mecheril in seiner Kritik am Anerkennungsansatz der Interkulturellen Pädagogik auf die Problemstellung, dass ein pädagogischer Ansatz, der Individuen als Angehörige einer anderen Kultur anzuerkennen strebt, gleichzeitig das Schema, welches zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen als Angehörigen der Mehrheitskultur und Angehörigen von Minderheitenkulturen differenziert sowie auf dieser Unterscheidung aufbauende Macht- und Ausschlussstrukturen weiter festzuschreiben droht (vgl. Mecheril 2005: 323 ff.).

Die strukturelle Problematik, die einer am Anerkennungsgedanken ausgerichteten interkulturellen Pädagogik damit eingeschrieben sei, beschreibt Mecheril auch als „Paradoxie“ (ebd.: 324), die er wie folgt spezifiziert: „Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den subalternen und inferioren Status der Anderen bestätigt. Sobald der und die Migrationsandere erkannt und geachtet wird, findet eine Festschreibung des Anderen als Anderer statt. Das Problem der Ansprache, der Wahrnehmung, der Einbeziehung und Anerkennung des Migrationsanderen in seiner Andersheit, besteht darin, dass sie im Akt der Anerkennung die Logik, die das Anderssein und das Nicht-Anderssein produziert, wiederholt und bestätigt. Anerkennung ist produktiv und das heißt hier machtproduktiv, weil sie die Anderen erneut als Andere und nur als Andere zur Geltung bringt.“ (ebd.: 324 f.).

Bezogen auf die Gemeinschaftsfrage birgt das strukturelle Risiko interkultureller pädagogischer Ansätze, hegemoniale Differenzsetzungen zu aktualisieren und weiter festzuschreiben zudem die Gefahr, zur Reproduktion und weiteren Stabilisierung von kollektiven Identitätsentwürfen beizutragen, die auf Abgrenzung und kultureller bzw. ethnischer Exklusivität beruhen. Das Risiko, Vergemeinschaftungsprozesse anzuregen, die sich durch das Prinzip von Abgrenzung und Ausschluss auszeichnen, wächst, wenn der Thematisierung und Auseinandersetzung mit kultureller Differenz programmatisch mehr oder weniger explizit die pädagogische Funktion zugeschrieben wird, das eigene kollektive Identitätsbewusstsein in Auseinandersetzung mit der ‚fremden Kultur der Anderen‘ zu schärfen. So etwa bei von Borries. Dieser schreibt in seinen Ausführungen zu „Fremdverstehen“ als Zielsetzung interkulturellen Geschichtsunterrichts der Auseinandersetzung mit Fremdheit im Rahmen politisch-historischen Lernens nicht nur eine zwischen den Kulturen vermittelnde und damit zur interkulturellen Verständigung und zum friedlichen Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft beitragende Funktion zu, sondern auch eine der Selbstvergewisserung der eigenen kulturellen Besonderheiten dienende, kollektive Identitätsbildung unterstützende Bedeutung (vgl. von Borries 2000b: 436 ff.).

Werden die methodisch-didaktischen Prinzipien des Fremdverstehens und der Anerkennung kultureller Differenz zum Orientierungs- und Ausrichtungspunkt der sozialen Organisation und Gestaltung des Unterrichtsgesprächs, können sich exklusive Gemeinschaftskonstruktionen bis in die Sozialdimension pädagogischer Kommunikation hinein auswirken. So etwa, wenn Schüler im Unterricht mit dem – in der Regel gut gemeinten – Anspruch der Anerkennung kultureller Differenz bzw. der Initiierung eines klasseninternen interkulturellen Dialoges als Angehörige ihrer ‚Herkunftskultur‘ adressiert werden und in Folge daran anschließender kulturalistischer Zuschreibungen ethnisiert werden.²²⁴ Zuschreibungen solcher Art erweisen sich, wie oben erläutert, nicht nur als blind für die eigenen Identitätskonstruktionen und sozialen Zuordnungen von Schülern mit Immigrationshintergrund. Sie weisen diesen Schülern im Kontext der sozialen Unterrichtssituation auch eine sie von ihren autochthonen Mitschülern unterscheidende Position zu, die sie aus der Gemeinschaft der Schülergruppe der ethnisch-deutschen Mehrheit symbolisch ausschließt.

1.2.2.3 Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ und Gemeinschaft

Die Frage des Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit berührt, wie emotional geführte öffentliche Kontroversen um die Schuld- und Verantwortungsfrage sowie um Erinnerungsorte und -formen bezeugen, das „kollektive“ bzw. „nationale“ „Selbstverständnis“ der Bundesrepublik (Georgi 2003: 10) (vgl. ebd.; vgl. auch Diner 1999).²²⁵ Folgt man Aleida Assmann, dann verweist die relative inhaltliche und moralische Eindeutigkeit und Entschiedenheit, mit der im gegenwärtigen politischen und öffentlichen Diskurs auf die Frage Bezug genommen wird, „*ob und in welcher Form sich denn die nachgeborenen Generationen auch in Zukunft an den Holocaust erinnern sollen*“ (Assmann 1998: 111 f.) und die Forderung wiederholt wird, dass der Holocaust „*weder vergessen noch historisch relativiert*“ (ebd.: 112) werden dürfe, auf eine im politischen und öffentlichen Diskurs in Form von spezifischen normativen und moralischen Verhaltenserwartungen geltend gemachte Erinnerungskultur. Schreibt man dieser in Anschluss an Norbert Frei und Viola Georgi eine auf das politische und moralische Selbstverständnis der Bundesrepublik bezogene „*normativ-einheitsstiftende*“ (Frei 1996, vgl. Georgi 2009) und damit vergemeinschaftende Funktion zu, kann man mit Assmann davon ausgehen, dass sich im bundesrepublikanischen Erinnerungsdiskurs zum Gedenken der nationalsozialistischen Verbrechen und ihrer Opfer zentrale Inhalte und normative Orientierungsvorgaben des „*Gruppendächtnis(es)*“ (Assmann 1998: 112) der Nation artikuliert und repräsentiert finden. Geschichtsunterricht kann diesen theoretischen Ausgangsannahmen folgend als Lern- und Vermittlungsort die herausforderungsvolle Aufgabe zugeschrieben werden, als Scharnier zwischen Gemeinschaft stiftendem kollektiven Gedächtnis und tradierte Erinnerung eigenlogisch verarbeitendem individuellem (Schüler-)Gedächtnis zu fungieren. Dieser Schluss lässt sich zumindest ziehen, wenn man Assmann’s Überlegungen bezüglich der Frage folgt, wie das „*nationale Gedächtnis*“ (ebd.: 114) in seiner Funktion, an die historischen Ereignisse und Erfahrungen des Nationalsozialismus und das darin verursachtes Grauen und Leid zu erinnern und die in diesem Zuge aufgeladene kollektive historische Schuld in gegenwärtige und zukünftige Verantwortung zu überführen, über die Zeit hinweg wach gehalten werden könne. Die Frage erörternd, wie „*nationales Gedenken*“ (ebd.) als kollektive Gedächtnisleistung zu realisieren und aufrechtzuerhalten sei, unterscheidet Assmann zwei Formbildungen von Erinnerung, eine ‚materiale‘ und eine „*aktive Seite der Erinnerung*“ (ebd.:

118), denen sie eine unterschiedliche Leistungsbedeutung und -kraft zuschreibt. Demnach reichten Denkmäler, die Assmann der materialen Seite der Erinnerung zurechnet, als symbolisch-verdichtete, vorwiegend politisch-repräsentative Aufgaben erfüllende „*Gedächtnismedien*“ (ebd.: 117) zur zeitlichen Prolongierung und fortlaufenden Aktualisierung der Erinnerung an die nationalsozialistischen Vergangenheit und darin begangenen Verbrechen nicht aus. Um nationales Gedenken dauerhaft zu stabilisieren, bedürfe es vielmehr kommunikations- und interaktionsbasierter Formen der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte und dem Holocaust, die gesellschaftlich institutionalisiert werden müssten. Assmann's Argumentation diesbezüglich lässt sich an ihrem Kommentar zur Mahnmal-Diskussion erhellen, in dem sie das Leistungspotential des Berliner Holocaust-Denkmal wie folgt bewertet: „*Gehört ein zentrales Holocaust-Denkmal im Lande der Täter vorwiegend zur Ebene symbolisch-politischer Repräsentation, so bedarf es zur Stabilisierung eines transgenerationellen Gruppengedächtnisses ganz anderer Gedächtnismedien. Ein solches Gedächtnis kann nicht stellvertretend für alle durch eine Künstlerin und einen noch so eindrucksvollen Entwurf gewährleistet werden; das ist vielmehr Sache einer kollektiven und kontinuierlichen Anstrengung.*“ (ebd.: 117). Um welche Gedächtnismedien es sich dabei konkret handelt, wird bei Assmann nicht genauer ausformuliert, nur dass ihre besondere Funktion im Sinne ihres Beitrages zur Wachhaltung der historischen Ereignisse darin bestehe, die „*aktive Seite der Erinnerung*“ in Form einer mittels „*Wissenserwerb*“, wissenschaftlicher Forschung und Teilnahme am Diskurs erfolgenden individuellen Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus zu unterstützen (ebd.: 118). Assmann's Vorschlag, den passiven Beitrag des Berliner Holocaust-Denkmal zum nationalen Gedächtnis durch Einrichtung einer das Gedächtnis durch pädagogisch-didaktisch aufbereitete Wissens- und Kommunikationsangebote aktivierenden „*politischen Bildungsstelle*“ zu ergänzen sowie die von ihr angeführte Definition von ‚Gruppengedächtnis‘ verweisen jedoch auf die zentrale Bedeutung, die Erziehung Assmann's Überlegungen zur Folge für das Prozessieren des nationalen Gedächtnisses als Motor kollektiver Erinnerungsarbeit zukommt (ebd.: 117 f.). Geschichtsunterricht – mit der Aufgabe betraut, die nachwachsenden Generationen in kodifizierte, kanonisierte und ritualisierte Formen des Umgangs mit bzw. der Bezugnahme auf die nationalsozialistischen Verbrechen einzusozialisieren und die Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit als einer Bezugsquelle, die Orientierung für zukünftiges politisches und moralisches Handeln stiftet, über Generationengrenzen hinweg wach zu halten – kann in diesem Zusammenhang die Erwartung zugeschrieben werden, als ‚Gedächtnismedium‘ zur Stabilisierung des Gruppengedächtnisses beizutragen. Zu einer ähnlichen Funktionsbeschreibung von Geschichtsunterricht – wenn auch aus Sicht seitens der gesellschaftlichen Umwelt an diesen Lernort herangetragenener Erwartungen – gelangen ebenfalls Frank-Olaf Radtke, Wolfgang Meseth und Matthias Proske (2004a). Davon ausgehend, dass Geschichtsunterricht als Ort historischer Wissensvermittlung und politisch-moralischer Sozialisation gemeinhin die Aufgabe zugeschrieben wird, die nachwachsenden Generationen in Wissens- und Wertebestände einzuweisen, die für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik als zentral erachtet werden, schätzen sie die gesellschaftliche Integrationserwartung, die an pädagogische Kommunikation zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‘Holocaust‘ gerichtet wird, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der mit diesem Thema berührten, das politische sowie moralische Selbstverständnis der Bundesrepublik betreffenden Fragen besonders hoch ein (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004 a und b und Radtke/Proske 2007). Diese Einschätzung findet sich auch bei Annegret Ehmman (2000) bestätigt, wenn diese darauf hinweist, dass die

Vermittlungsaufgabe, die Unterricht zu diesem Thema in Form curricularer Rahmenvorgaben zugeschrieben wird, neben dem Auftrag historischer Wissens- und Faktenvermittlung auch den allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag umfasse, für das demokratische Selbstverständnis der Bundesrepublik konstitutive politische und moralische Grundwerte und -orientierungen zu vermitteln (vgl. ebd.: 178).

Schreibt man den Vergangenheitsbezügen und -deutungen und daraus abzuleitenden politischen und moralischen Wertorientierungen, die diesen Aussagen nach im Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ zu vermitteln sind, den dargestellten gedächtnistheoretischen Annahmen folgend eine kollektive Identität stiftende und stabilisierende Funktion zu, so ließe sich Kößler’s These stützen, der zur Folge das Grundmotiv von Geschichtsunterricht, Gemeinschaft zu stiften, aller negativen Bedeutungsaufladung entgegen auch auf historisch-politischen Unterricht zutreffe, der sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus befasst (vgl. Kößler 2000: 195).

Modelle der als Flucht- und Ausgangspunkt politisch-historischer Erziehungsbemühungen genommenen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft

Nimmt man nun den pädagogisch-programmatischen wie politisch-öffentlichen Diskurs zum Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit unter der Fragestellung in den Blick, in welcher Form darin auf Gemeinschaft rekurriert wird, lassen sich schematisch drei Ansätze der Bezugnahme unterscheiden. Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, in deren Norm- und Wertevorstellungen und diskursive und symbolische Praxen die Schüler im Rahmen politisch-historischen Unterrichts zum Thema ‚NS‘/‘Holocaust‘ demnach eingewiesen und einsozialisiert werden sollen, wird darin in unterschiedlicher Form konstruiert und vorausgesetzt: als *ethnisch begründete nationale Gemeinschaft* (Modell A), als *republikanisch begründete nationale Gemeinschaft* (Modell B), oder als *nationale Gemeinschaftsvorstellungen überwindende, europäische bzw. westliche Wertegemeinschaft* (Modell C). In Abgrenzung zu diesen Ansätzen finden sich schließlich pädagogisch-konzeptionelle Ansätze, in denen die Erinnerung an die Geschichte des Nationalsozialismus und der verantwortungsvolle Umgang mit dieser in Absehung kollektiver Bezüge individualisiert und universalisiert werden.

Als Vertreter des ersten Modells (A) kann etwa Ernst Ludwig Ehrlich betrachtet werden, der in seinen Reflexionen zum „*Umgang mit der Erinnerung*“ (Ehrlich 2003) an die nationalsozialistischen Massenverbrechen die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, die seinen pädagogisch-programmatischen Überlegungen und Zielformulierungen zur Vermittlung des Themas ‚Nationalsozialismus‘/‘Holocaust‘ als sozialer Flucht- und Ausgangspunkt dient, über den Volksbegriff als eine ethnisch begründete Gemeinschaft konstruiert (vgl. ebd.: 32). Die Übernahme der historischen Verantwortung für die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust und deren wachsame Erinnerung werden aus dieser Perspektive betrachtet zu einer partikularen Aufgabe und Verantwortung, die an das Kriterium ethnischer Gemeinschafts- bzw. Volkszugehörigkeit gebunden ist (vgl. ebd.).

In Modell B wird der zugestandene wie pädagogisch geltend gemachte Anspruch auf Zugehörigkeit zum nationalen Erinnerungs- und Verantwortungskollektiv nicht an ethnische Gruppenzugehörigkeitsmerkmale gebunden, sondern in Anknüpfung an republikanische Denktraditionen an staatsbürgerliche Mitgliedschaftskriterien. Eine solche Modellierung der zum Bezugspunkt politisch-moralischer Erziehungsbemühungen zum Thema ‚NS‘/‘Holocaust‘ genommenen Erinnerungsgemeinschaft findet sich etwa bei Micha

Brumlik. Im Rahmen seiner pädagogisch-programmatischen Reformulierungsbemühungen um eine Erziehung *nach* und *über* Auschwitz, die der gesellschaftlichen Realität der Bundesrepublik als Einwanderungsgesellschaft gerecht wird, schlägt er das Modell einer „*allgemeinen staatsbürgerlichen Erziehung*“ (Brumlik 2000b: 50) vor.²²⁶ Ideelle und normative Ausgangsgrundlage dieses Modells bildet die Vorstellung einer Staats- bzw. „*Willensnation*“ (ebd.) im US-amerikanischen und französischen Sinne einer „*freiwillig zusammengesetzten, unbedingt demokratischen, auf Zukunft ausgerichteten Gemeinschaft*“, die auf geteilten Idealen und – dem Erhalt des politischen Gemeinwesens dienenden – Verpflichtungen beruht (ebd.).²²⁷ Politisch-historischer Erziehung und Bildung kommt Brumlik’s konzeptionellen Überlegungen nach nun die Aufgabe zu, die in das politische Gemeinwesen der Nation hineingeborenen und (darin unterscheidet es sich von Modell A) *eingewanderten* Individuen auf das politische und moralische Selbstverständnis der darin freiwillig zusammengesetzten Gemeinschaft hin zu orientieren – also in Inhalte, Werte und normative Grundorientierungen einzuweisen, die im Rahmen der politischen und öffentlichen Selbstbeschreibung der Bundesrepublik einen zentralen Stellenwert einnehmen und die Brumlik zur Folge auch unter dem Begriff der „*nationalen Kultur*“ (Brumlik 2000b: 50) zusammengefasst werden können. Brumlik ordnet nun – neben der Anerkennung und Achtung der Menschenrechte und der in der Verfassung grundgelegten demokratischen Grundwerte – die Erinnerung an und politische und historische Verantwortungsübernahme für die nationalsozialistischen Verbrechen als einen „*integralen Bestandteil*“ (ebd.) der im Kontext staatsbürgerlicher Erziehungsbemühungen zu vermittelnden ‚nationalen Kultur‘ ein.²²⁸

Das aushandlungsoffene Konzept, in dessen Rahmen Brumlik seinen nationalen Kulturbegriff entfaltet, legt dabei zunächst die Vermutung nahe, dass es sich bei dem hier skizzierten Modell der bundesrepublikanischen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft gleich in doppelter Hinsicht um ein offenes Modell handele, nämlich sowohl bezogen auf die Zugehörigkeits- und Zugangsvoraussetzungen zur Gemeinschaft als auch bezogen auf die darin als geteilt vorausgesetzten, zum unterrichtlichen Vermittlungsziel und -gegenstand erhobenen Inhalte und Werte.²²⁹ Wenn Brumlik jedoch die ‚nationale Kultur‘, die den normativen Bezugsrahmen für seine programmatischen Überlegungen bildet, auch nicht als homogene, harmonische Einheit voraussetzt, sondern ihr durchaus eine „*in sich vielfältig gebrochene, spannungsreiche und widersprüchliche*“ (ebd.: 51) Qualität zugesteht, so spricht er sich, insbesondere bezogen auf die Frage des Umgangs mit der Geschichte des Nationalsozialismus und dem darin begangenen Zivilisationsbruch (wie mit Menschenrechtsfragen allgemein) jedoch explizit gegen die Vorstellung eines unverbundenen Nebeneinanders unterschiedlicher (Erinnerungs-)Kulturen aus, der er das Ideal eines anzustrebenden, nationsweit geteilten Wertegrundkonsens entgegenstellt. Obgleich, wie Brumlik betont, die ‚nationale Kultur‘ unter multikulturellen Bedingungen nicht hermetisch gegen kulturell befruchtende Beiträge seitens der immigrierten Bevölkerungsgruppen abriegelt werden dürfe, könne es dabei nur um die „*Aufnahme bedeutsamer Teile der Kultur der Immigranten*“ in „*die eine (...) nationale Kultur*“ gehen (ebd.: 51). Dies gelte insbesondere in Hinblick auf erinnerungskulturelle Fragen, die sich auf die Tradierung kollektiver Gedächtnisinhalte zur Erfahrung von Genozid und Menschenrechtsverstößen bezögen.²³⁰

Als ein weiterer Vertreter dieses Gemeinschaftsmodells lässt sich weiterhin von Borries einordnen, der in seinen Überlegungen zur Gestaltung von Geschichtsunterricht zum Thema ‚NS‘/‘Holocaust‘ unter Einwanderungsbedingungen dafür plädiert, Migranten (mit und

ohne Einbürgerungswunsch) nachdrücklich und in identitätsstiftender Weise mit der nationalen Erinnerungs- und Verantwortungskultur vertraut zu machen (vgl. Borries von 2004a).²³¹ Dabei unterscheidet sich das Modell der bundesrepublikanischen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, das von Borries' pädagogisch-konzeptionellen Überlegungen zu Grunde liegt, weiterhin in derjenigen Hinsicht von Modell A, dass es die nachträgliche Inklusion der Opfer der nationalsozialistischen Massenverbrechen und Gräueltaten in die nationale Erinnerungsgemeinschaft einfordert (vgl. von Borries 2004a: 69).

Folgt man weiterhin Micha Brumlik's an anderer Stelle geäußerten Einschätzung, der nach sich die Verantwortung für das Gedenken und Erinnern der Opfer des nationalsozialistischen Regimes, das Wachhalten der Erinnerung an die für deren Leiden verantwortlichen Taten und Täter und die Übernahme der aus den historischen Ereignissen abzuleitenden politischen und moralischen Verpflichtung, einer Wiederholung des Geschehenen durch Achtung und Verteidigung der Menschenrechte entgegenzuwirken in der politischen und öffentlichen Wahrnehmung längst von einer nationalen in eine europäische bzw. im weitesten Sinne westliche Aufgabe und Mission gewandelt hat (vgl. Brumlik 2005; vgl. auch Georgi 2003), dann lässt sich die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, in deren Normen und Werte die Schüler im Rahmen von Geschichtsunterricht einsozialisiert werden sollen, weiterhin auch als europäische bzw. westliche Wertegemeinschaft vorstellen (Modell C).²³²

Schließlich bilden sich unter dem Eindruck der „*Internationalisierung*“ der Debatte zum Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte und einem sich darin abzeichnenden Trend zur „*Universalisierung*“- bzw. „*Globalisierung von Erinnerung(en)*“ (Georgi 2003: 23) pädagogisch-konzeptionelle Neuansätze heraus, die von der Prämisse ausgehen, dass politische Erziehung zur Geschichte des Nationalsozialismus sich aus ihrer impliziten Orientierung an einer ethnisch ausgerichteten Adressatenkonstruktion lösen und aus ihrer partikularen moral- und deutungsperspektivischen Verortung zugunsten einer universalistischen pädagogischen Perspektive emanzipieren müsse.²³³ In ihnen spiegelt sich eine Diskursentwicklung wider, in deren Kontext die Deutung der Geschichte des Nationalsozialismus als ein einmaliges historisches Geschehen, das auf einen bestimmten Ort und auf bestimmte Akteurs- bzw. Opfergruppen bezogen ist, sich zusehends mit Deutungen konfrontiert sieht, welche die nationalsozialistischen Massenverbrechen in den Kontext und Vergleich mit anderen Menschheitsverbrechen und Menschenrechtsverletzungen stellen und dabei sowohl die Erfahrung des Holocaust als auch die daraus abzuleitende politische und moralische Verantwortung universalisieren (vgl. Georgi 2003: 14; vgl. auch Meseth 2005: 83 ff.).

Eine diesen Neuansätzen zuzuordnende Position findet sich etwa in Clemens Albrecht's an Argumente und Stellungnahmen von Max Horkheimer anschließendem Plädoyer für eine universalistisch ausgerichtete Holocaust-Erziehung.²³⁴ Darin spricht dieser sich für eine „*konsequente historische Universalisierung*“ (Albrecht 2003: 187) politischer Erziehung und Bildung zum Thema ‚Nationalsozialismus‘ aus, die den Holocaust im weiteren thematischen Kontext einer „*Geschichte der großen Menschheitsverbrechen*“ (Albrecht 2003: 184) zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung mache. Ein so profilierter, die Betrachtung für andere politische und historische Fälle von Menschenrechtsverletzungen und Verbrechen gegen die Menschheit öffnender politisch-historischer Unterricht ermögliche nicht nur den Blick der Schüler für solche Verstöße wie für die sie ermöglichenden politischen, sozialen und psychologischen Bedingungen im Vergleich analytisch zu schärfen. Er böte im Angesicht des (zeitlich und migrationsbedingt) wachsenden Abstandes zu

den historischen Ereignissen mit der darin methodisch-didaktisch angelegten Perspektive einer von der Zugehörigkeit zu historischen politischen Kollektiven abstrahierenden „soziale(n) Individualisierung“ (ebd.: 187) von Verantwortung im Umgang mit der Geschichte auch die einzige Möglichkeit, den unter der nationalsozialistischen Herrschaft begangenen Zivilisationsbruch zur Ermöglichung und Initiierung eines auch in Zukunft stattfindenden ‚Lernens aus der Geschichte‘ aus nationaler wie aus internationaler Perspektive zu „kontextualisieren“ (ebd.).

Der pädagogisch-konzeptionelle Gedanke der Universalisierung findet sich auch bei Matthias Heyl (2005) vertreten, wenn dieser fordert, dass die Aufforderung, verantwortlich mit der nationalsozialistischen Geschichte und den darin begangenen Gräueltaten umzugehen und aus dieser für die Zukunft zu lernen nicht nur auf alle Angehörigen der bundesrepublikanischen Gesellschaft unabhängig ihres ethnischen Herkunftshintergrundes und familienbiografischen Bezugs zu den historischen Ereignissen auszudehnen sei, sondern es auch gelte, ein globales Bewusstsein für die Bedeutung der Erinnerung an und Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus zu wecken.²³⁵

Gruppendynamisches Potential der Verhandlung des Themas

Unabhängig davon, ob und in welcher Form ‚Gemeinschaft‘ in pädagogisch-konzeptionellen Ansätzen politisch-historischer Erziehung zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ als Bezugspunkt pädagogischer Vermittlungsbemühungen thematisch wird, birgt die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, nicht zuletzt unter Migrationsbedingungen, Raum und Projektionsfläche für die Artikulation und Verhandlung von kollektiven Identitätsbezügen. Hierauf verweisen zumindest pädagogische Praxisberichte und erziehungswissenschaftliche Reflexionen (vgl. Albrecht 2003, Brumlik 2000b, Fechner 2000 sowie Georgi 2003).²³⁶

So gelangt etwa Bernd Fechner im Rahmen seiner Praxisbeobachtungen zu der Einschätzung, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus in multikulturellen Lerngruppen Fragen der familiären, nationalen und ethnischen Herkunft der Schüler virulent werden lassen kann. Diese könnten vor dem Hintergrund der eigenen verhängnisvollen Aufladung der Geschichte mit Fragen kollektiver Identität und der daraus erwachsenden Identifikationsmöglichkeiten mit den unterschiedlichen historischen Bezugsgruppen zum Anknüpfungspunkt für Artikulationen kollektiven Identitätsbewusstseins werden, welche die Unterrichtssituation mit gruppendynamischen Konflikten aufladen könnten (vgl. Fechner 2000).

Auch Brumlik geht in seinen erziehungswissenschaftlichen Reflexionen zu den Herausforderungen politisch-historischer Erziehung *nach* und *über* Auschwitz unter gegenwärtigen Bedingungen davon aus, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und dem Holocaust mit Fragen kollektiver Identität verknüpft sei, die im Kontext von Migration eine besondere, die Pädagogik vor neue Aufgaben und Problemstellungen stellende Aufladung erfahren (vgl. Brumlik 2000b: 53 f.). Dabei unterscheidet er zwischen zwei kollektiven Identitätsbezügen, die im Kontext der Verhandlung des Themas ‚Menschenrechte‘ und ‚Genozid‘ im Allgemeinen wie des Themas ‚NS‘ und ‚Holocaust‘ im Besonderen potentiell relevant würden. Diese fasst er unter den beiden Begriffskategorien „kollektive(s) Opferbewußtsein“ und kollektives „Täterbewußtsein“ zusammen (Brumlik 2000b: 53). Im ersten Fall diene die Zugehörigkeit bzw. das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Opfer als Ressource kollektiver Identität und Selbstbeschreibung, im zweiten

Fall werde die Zugehörigkeit bzw. das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Täter zum Ausgangspunkt kollektiver Identitätskonstruktion (vgl. ebd.).

Ein erster empirischer Einblick in die kollektiven Identitätsbezüge, die im Rahmen der unterrichtlichen Verhandlung des Themas ‚NS’/’Holocaust’ potentiell virulent und relevant werden können, findet sich schließlich bei Georgi (2003). Diese hat in ihrer Studie untersucht, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus auseinandersetzen und wie sie sich dabei in Relation zu den Ereignissen der NS-Vergangenheit sowie zu der Gruppe der Deutschen als historischem Akteurs- und heutigem Erinnerungs- und Verantwortungskollektiv in politischer, gesellschaftlicher und historischer Hinsicht positionieren (vgl. Georgi 2003: 309).²³⁷ In Unterscheidung der ‚sozialen und historischen Bezugsgruppen’, die darin jeweils als Fluchtpunkt von Identifikation und Perspektivenübernahme relevant werden, rekonstruiert Georgi in den von ihr ausgewerteten Interviews vier Typen der Aneignung und Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte: Die unter *Typ I* idealtypisch zusammengefassten Geschichtsbezüge zeichnen sich durch eine ausgeprägte Identifikation mit und Übernahme der Perspektive der Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung und Massenvernichtung als leitende Rezeptionsformen aus (vgl. ebd.: 300 f.). Charakteristisch für diesen, auf die historische Bezugsgruppe der Opfer fokussierenden Zugang zur NS-Geschichte sei das darin zu beobachtende Ziehen von Vergleichen zwischen der historischen Situation der von Diskriminierung, Verfolgung und Vernichtung bedrohten Juden im Nationalsozialismus und der heutigen Situation von Migranten und Minderheitenangehörigen in Deutschland (vgl. ebd.).

Die dem *Typ II* zugeordneten Geschichtskonstruktionen weisen sich dagegen dadurch aus, dass sie sich der NS-Geschichte aus Sicht der historischen Bezugsgruppe der aktiv oder passiv in die nationalsozialistischen Verbrechen verstrickten deutschen Bevölkerung annäherten (vgl. ebd.: 301 f.). Durch Hineinversetzen in die Handlungssituation und -motive der als Täter, Zuschauer und Mitläufer an den Gräueltaten des nationalsozialistischen Regimes partizipierenden Deutschen werde in diesen Zugängen versucht, den Verlauf der historischen Ereignisse und das kollektive moralische Versagen der Deutschen darin nachzuvollziehen. Dabei gehe die hohe Identifikation mit und perspektivische Fokussierung auf die ‚deutsche Schicksalsgemeinschaft’ im Rahmen dieser historischen Aneignungs- und Verarbeitungsstrategien einerseits stellenweise mit der Reproduktion von Entlastungs- und Rechtfertigungsdiskursen einher, welche die Schuld und Verantwortung der damaligen deutschen Bevölkerung relativieren, zeichne sich andererseits aber auch durch eine hohe Bereitschaft der Aneignenden aus, sich affirmativ zur deutschen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft zu bekennen. Tragendes Motiv für die Bereitwilligkeit, die darin signalisiert werde, die aus dem ‚negativen historischen Erbe’ der Bundesrepublik resultierende politische und moralische Verantwortung für die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen zu übernehmen, stellt Georgi zur Folge das starke Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit zur bundesrepublikanischen Gesellschaft dar, wie es sich in diesen Geschichtsrekonstruktionen artikuliere. Dieses Bedürfnis finde u. a. in dem darin zu Tage tretenden Rekurrenzen auf ein nicht ethnisch begrenzt definiertes ‚deutsches »Wir«’ Ausdruck, das die eigene Altersgruppe als neue Generation verantwortungsbewusster deutscher Staatsbürger konstruiere (Georgi 2003: 303).

Prägend für die Geschichtszugänge und -rekonstruktionen von *Typ III* sei dahingegen, dass die Auseinandersetzung mit und Vergegenwärtigung der nationalsozialistischen Geschichte einzig aus der kollektivgeschichtlichen und gegenwartsbezogenen Perspektive der eigenen ethnischen Gemeinschaft erfolge, die darin als soziale Bezugs- und historische Identi-

fikationsgruppe gewählt würde (vgl. ebd.: 303 f.). Dabei werde in den Geschichtsrekonstruktionen und -bezugnahmen, die diesem Typus zugeordnet sind, die kollektive Identität der eigenen ethnischen Gemeinschaft in Abgrenzung zu den anderen historischen Bezugsgruppen (insbesondere denen der Zuschauer, Mitläufer und Täter) behauptet und stabilisiert. Auffällig seien schließlich die in dieser Gruppe zu verzeichnenden Fälle von „*Instrumentalisierung der NS-Geschichte und des Holocaust*“, in denen die nationalsozialistische Geschichte dramaturgisch als Hintergrund- und Rahmenkulisse herangezogen würde, um die Unterdrückungs- und Verfolgungsgeschichte der eigenen Gruppe zu erzählen und zu inszenieren, um so Aufmerksamkeit für die gruppeneigene Leidensgeschichte zu erzeugen (ebd.: 304).

In den unter *Typ IV* rubrizierten Bezügen und Zugängen zur Geschichte des Nationalsozialismus spiele im Unterschied zu den unter Typ I, II und III zusammengefassten Zugangsweisen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gemeinschaft oder Minderheitengruppe für die darin gewählte Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte keine Rolle (vgl. ebd.: 305 f.). An die Stelle von partikularen sozialen Identitätsbezügen als vorstrukturierendem und leitendem Bezugsrahmen für die Aneignung der Geschichte trete darin eine Betrachtung der historischen Ereignisse, welche die Frage in den Mittelpunkt stelle „*wie und weshalb Menschen unter bestimmten historischen, politischen und sozialen Bedingungen zu Opfern, Zuschauern, Mitläufern oder Tätern werden konnten und können.*“ (ebd.: 306). Im Rahmen dieser Zugangsweise werden die Verbrechen und Strukturen des nationalsozialistischen Gewaltregimes Georgi zur Folge in den Kontext und Vergleich mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ereignissen in der Welt gesetzt, die sich durch Menschenrechtsverletzungen auszeichnen. Aus der Universalisierung des historischen Geschehens werde gleichzeitig die politische und moralische Pflicht abgeleitet, einer Wiederholung der Ereignisse entgegenzuwirken. Das moralische Motiv, das dabei zur Begründung der Verantwortung für das Erinnern der NS-Verbrechen und ihrer Opfer herangezogen werde, sei ein universales, kein partikulares: „*Erinnert wird als Mensch und aufgrund der Zugehörigkeit zum »Menschengeschlecht«.*“ (ebd.: 307). Die historische Bezugsgruppe, die diesem Aneignungstyp als Referenzpunkt zu Grunde liegt, stellt demzufolge die „*Menschheit*“ dar (ebd.: 305). Für die im Kontext der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Massenverbrechen immer wieder artikulierte Forderung, „*aus der Geschichte zu lernen*“ bedeute dies, deren Adressatenkreis auf die gesamte Menschheit auszuweiten.

Herausforderungen von Gemeinschaftserziehung im Geschichtsunterricht zum Thema NS – Spezifizierung der Paradoxien und Problemstellungen

Schaut man sich die gegenwärtige pädagogisch-programmatische wie erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Vermittlung des Themas ‚NS?/Holocaust‘ unter der Fragestellung der Bedeutung und Thematisierung von Gemeinschaft an, dann lassen sich die oben herausgearbeiteten aktuellen Problemstellungen und Herausforderungen von Geschichtsunterricht mit Blick auf den Vermittlungsgegenstand in folgenden Hinsichten spezifizieren und ergänzen:

Risiko der Vereinnahmung der Erinnerung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust für partikulare Identitäts- und Interessenprojekte

Eine besondere Problematik in der pädagogischen Verhandlung des Themas liegt zum einen in dem möglichen Risiko einer darin stattfindenden Vereinnahmung der Erinnerung der Geschichte des Holocaust für partikuläre Identitäts- und Interessenprojekte begründet, die dem pädagogischen Grundmotiv politisch-historischer Erziehung nach Auschwitz, ein nicht zweckgerichtetes Gedenken der Opfer zu initiieren und zu ermöglichen, tendenziell zuwider läuft (vgl. Brumlik 2000b: 48). Dabei stellt sich das genannte Risiko gleich von zwei Seiten – der politischen Vereinnahmungsversuchen ausgesetzten Vermittlungsseite und der sozialen Positionierungsbemühungen und Statuskämpfen ausgesetzten Aneignungsseite.

So weist etwa Albrecht auf die Herausforderungen hin, die sich politischer Erziehung nach und über Auschwitz vor dem Hintergrund einer zunehmenden Vereinnahmung und Funktionalisierung der historischen Ereignisse und ihrer Erinnerung im Rahmen partikularer Identitäts- und politischer wie pädagogischer Interessenprojekte stellen (vgl. Albrecht 2003).²³⁸ Mit dem Aufladungspotential, das die Erinnerung an die Geschichte des Nationalsozialismus für Vereinnahmungs- und Funktionalisierungsversuche dieser Art bereitstellt, laufe diese immer auch Gefahr, auf Kosten einer Erinnerung um den Wert des Erinnerten selbst für partikuläre Zwecke vereinnahmt und instrumentalisiert zu werden (vgl. ebd.: 185). Öffentliche Erziehung zum Holocaust müsse sich, so Albrecht, klar von solchen partikularen Vereinnahmungsversuchen distanzieren und abgrenzen, weshalb er in der Aufgabe *„die schulisch institutionalisierte Erinnerung aus dem latenten oder offenen Verdacht herauszuführen, sie diene den Interessen partikularer politischer Kollektive“* die *„größte Herausforderung zukünftiger Holocaust-Pädagogik“* (Albrecht 2003: 186) ausmacht.

Bernd Fechner verweist zudem auf das Risiko des Themas ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘, im gruppenspezifischen *„Kampf um Macht und Anerkennung“* (Fechner 2000: 225) im sozialen Aushandlungsraum der ‚Schulklasse‘ vereinnahmt zu werden.²³⁹

Gefahr der Bestärkung ausschließender kollektiver Identitätskonstruktionen und der Ethnisierung - auch und gerade in ‚kulturelle Differenz‘ thematisierenden Zugängen

Das angesprochene Risiko pädagogischer Vermittlungsbemühungen zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘, im Rahmen partikularer Identitätsprojekte vereinnahmt zu werden, nimmt im bundesrepublikanischen Kontext unter Migrationsbedingungen einen besonderen Herausforderungscharakter an. Geschichtsunterricht läuft unter dem Eindruck eines ethnisch argumentierenden nationalen Erinnerungs- und Verantwortungsdiskurses hier Gefahr, Schüler, deren Familiengeschichten sich nicht in die Nachfolge der von den Nationalsozialisten konstruierten ‚deutschen Volksgemeinschaft‘ einreihen, aus der nationalen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft auszuschließen. Dabei deutet sich an, dass das Risiko politisch-historischen Unterrichts zum Thema NS, zur Reproduktion einer ethnisch-exklusiven Gemeinschaftsvorstellung beizutragen, insbesondere in solchen konzeptionellen Zugängen eine Erhöhung erfährt, die in interkultureller Ausrichtungsabsicht explizit die unterschiedlichen Herkunftshintergründe in der Lerngruppe in den Vordergrund methodisch-didaktischer Erwägungen und damit des Unterrichtsgesprächs rücken. In ihrer Studie weist Georgi auf die Problematik hin, dass die Erinnerung und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte als zentrales Bezugsmotiv nationaler Selbstbeschreibung der Bundesrepublik angesichts einer zu beobachtenden Engführung des bundesrepublikanischen Erinnerungsdiskurses auf die kollektive Akteurs- und Adressaten-

konstruktion einer „(durch Abstammung begründete(n)) deutsche(n) Schicksals-, Verantwortungs- oder Haftungsgemeinschaft“ Gefahr laufe, im Gruppengedächtnis der Nation ein „ethnisch-völkisch geprägtes deutsches Selbstverständnis“ wiederzubeleben und zu verankern (Georgi 2003: 10). Damit riskiere die Erinnerung an den Holocaust im Kontext nationaler Selbstvergewisserungsbemühungen „zur Stiftung einer historisch definierten, ethnisch-deutschen Identität ‚mißbraucht‘“ zu werden (ebd.: 78).²⁴⁰

Der Samen für eine solche ethnisch argumentierende kollektive Selbstvergewisserung findet sich bereits in Karls Jaspers' Schrift „Die Schuldfrage“ (1946) grundgelegt, in der sich der Philosoph aus theologischer wie aus philosophischer Perspektive mit der Frage der „deutsche(n) Schuld“ (Jaspers 1946: 88) auseinandergesetzt hat.²⁴¹ Motiv der Abhandlung war, durch Erörterung und Klärung der „Schuldfrage“ (Jaspers 1946) die Voraussetzungen zur Grundlegung einer neuen nationalen Identität wie eines politisch-ethischen Konsenses, der das Fundament für ein friedliches Zusammenleben schaffen sollte, auszuloten.²⁴² So beschreibt Jaspers das Erkenntnisinteresse, das seiner Abhandlung als Motiv zu Grunde liegt, in der Einführung, mit der er seine Vorlesung einleitet, wie folgt. Das nationale Kollektiv anrufend proklamiert er hier: „Wir wollen Orientierung über unsere Lage, suchen die Frage zu beantworten, was zu ihr geführt hat, dann zu sehen, was wir sind und sein sollen, was eigentlich deutsch ist, und schließlich zu fragen, was wir noch wollen können.“ (Jaspers 1946: 24).

Jaspers unterscheidet zwei Voraussetzungen, die zur Schaffung einer „gemeinsame(n) ethisch-politische(n) Grundlage“ (ebd.: 23) des Zusammenlebens wie zur Ausbildung einer neuen nationalen Identität erfüllt werden müssten. Zum einen umfassen sie die Forderung, als Angehöriger des deutschen Staates die „politische Haftung“ (ebd.: 66) für die unter nationalsozialistischer Führung im Namen der deutschen Nation begangenen Verbrechen zu übernehmen (vgl. ebd.: 65 f.).²⁴³ Zum anderen umfassen sie den Anspruch einer moralischen Bewusstseins- und Haltungsbildung, die es im Rahmen einer Auseinandersetzung mit dem im Zusammenhang mit den nationalsozialistischen Verbrechen stehenden Phänomen der „Kollektivschuld“ (Jaspers 1946: 67) zu entwickeln gelte. Mit dem Begriff der ‚Kollektivschuld‘ wird bei Jaspers der Umstand einer „Mitschuld“ (ebd.: 70) an den nationalsozialistischen Verbrechen in Rechnung gestellt, die sich aus der Zugehörigkeit zur deutschen Nation als Kulturnation und Abstammungsgemeinschaft ableite und die – wenn sie auch „nicht objektivierbar“ (ebd.: 70) und juristisch zu belangen sei – doch als subjektives Gefühl soziale Wirksamkeit entfalte (vgl. ebd.: 70 f.): „Wir fühlen etwas wie Mitschuld für das Tun unserer Familienangehörigen. Diese Mitschuld ist nicht objektivierbar. Jede Weise der Sippenhaftung würden wir verwerfen. Aber wir sind doch geneigt, weil gleichen Blutes, uns mitgetroffen zu fühlen, wenn einer aus unserer Familie Unrecht tut, und darum auch geneigt, je nach Lage und Art des Tuns und der vom Unrecht Betroffenen, es wiedergutzumachen, auch wenn wir moralisch und juristisch nicht haften. So fühlt der Deutsche – d. h. der deutsch sprechende Mensch – sich mitbetroffen von allem, was aus dem Deutschen erwächst. Nicht die Haftung des Staatsangehörigen, sondern die Mitbetroffenheit als zum deutschen geistigen und seelischen Leben gehörender Mensch, der ich mit den andern gleicher Sprache, gleicher Herkunft, gleichen Schicksals bin, wird hier Grund nicht einer greifbaren Schuld, aber eines Analogons von Mitschuld.“ (Jaspers 1946: 70 f.). So formuliert, stellt der Kollektivschuldgedanke als negativer Ausgangspunkt eines sich in Auseinandersetzung mit dem Holocaust neu konstituierenden nationalen Selbstverständnisses den Entwurf einer deutschen Nachkriegsidentität, den Jaspers' Schrift vorlegt, auf ethnischen Boden. Wenn der politischen und moralischen Verantwortung im Umgang mit

der NS-Vergangenheit, die aus der gefühlten ‚Mitschuld‘ resultiert, zudem die Bedeutung eines partikularen historischen Erbes zugeschrieben wird, das es im ‚ethnischen Langzeitgedächtnis‘ (vgl. Diner 1999) zu tradieren gilt, dann droht die Konstruktion einer auf ethnischen Zugehörigkeitskriterien gründenden nationalen Identität auf Dauer gestellt zu werden. Eine solche Bedeutungszuschreibung findet sich in Jaspers‘ Interpretation zur Tradierbarkeit bzw. „Überlieferung“ (Jaspers 1946: 71) der im Zusammenhang mit den nationalsozialistischen Gräueltaten stehenden bzw. gefühlten ‚Mitschuld‘ angelegt. Darin heißt es: „Wir fühlen uns weiter beteiligt nicht nur an dem, was gegenwärtig getan wird, als mitschuldig am Tun der Zeitgenossen, sondern auch an dem Zusammenhang der Überlieferung. Wir müssen übernehmen die Schuld der Väter.“ (ebd.: 71).

Das nationale Selbstkonzept, das in den deutschen Debatten um die Bewältigung oder Bewahrung der nationalsozialistischen Vergangenheit Form gewann, lässt sich schematisch in zwei Entwürfe nationaler Identität differenzieren: eine nationale Identitätskonstruktion, die das negative historische Erbe des Holocaust explizit antrat und die daraus resultierenden Fragen von Scham, Schuld und Verantwortung affirmativ aufgriff und eine Identitätskonstruktion, welche die Bedeutung der NS-Vergangenheit für das nationale Selbstverständnis durch Relativierung und Universalisierung der im Zeitraum zwischen 1933 und 1945 zu datierenden Ereignisse sowie den Versuch der Reinstallierung eines positiven historischen Selbstverständnisses zu schmälern versuchte (vgl. Meseth 2005).

Auch wenn sich die Bemühungen konservativ ausgerichteter Geschichtsdarstellungen, den Holocaust als zentralen Bezugspunkt des historischen Gedächtnisses und politischen Selbstverständnisses der Bundesrepublik zu relativieren, im Verlauf der geschichtspolitischen Debatten der achtziger Jahre als gescheitert erwiesen, schreibt sich das Risiko der Wiederbelebung einer ethnisch definierten nationalen Identität, das Habermas den revisionistischen Deutungsansätzen unterstellt hatte, auch im Rahmen des aktuellen Erinnerungsdiskurses der Bundesrepublik fort (vgl. Meseth 2005: 104 ff.).²⁴⁴ So weist Meseth auf den paradoxen Umstand hin, dass jeder sich in die Tradition dieses politisch-historischen Selbstverständnisses stellende Verweis auf die historisch begründete Verantwortung der Deutschen für die Erinnerung der nationalsozialistischen Verbrechen wie für die Verhinderung ihrer Wiederholung das Risiko bergen müsse, ein nationales Selbstverständnis zu perpetuieren, das sich auf ethnische Zugehörigkeits- und Homogenitätskriterien gründe (vgl. Meseth 2005: 107 f.).

Georgi weist nun im Rahmen ihrer Problemerkörterung auf das Risiko einer solchen, sich auf geteilten Herkunftsvorstellungen und kollektiven Vergangenheitserfahrungen gründenden Identitätskonstruktion hin, Menschen mit Migrationshintergrund aus der bundesrepublikanischen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft wie aus der – dann ethnisch verstandenen – ‚nationalen Gemeinschaft‘ auszuschließen. Mit Blick auf die Situation der Bundesrepublik als Einwanderungsland sei deshalb zu prüfen „ob und inwiefern das Festhalten an einem solchen historisch unterfütterten ethnisch-nationalen Selbstverständnis zum Ausschluß von Menschen nichtdeutscher Herkunft führen kann. Läßt sich eine so definierte deutsche (Erinnerungs-)Gemeinschaft überhaupt erweitern? Kann sie Menschen mit anderen kollektiven Gedächtnissen und familienbiographischen Erinnerungen integrieren?“. Und schließlich: „Kann die Geschichte des Nationalsozialismus in einer pluralen deutschen Gesellschaft Bezugspunkt des nationalen Selbstverständnisses sein, ohne daß dabei eine deutsche Abstammungsgemeinschaft beschworen wird?“ (Georgi 2003: 10).

Das Ausschlussrisiko und das damit verbundene soziale und politische Spannungspotential, das ein ethnisch definiertes Wir-Gruppen-Verständnis und eine damit einhergehende

Exklusivkonstruktion der deutschen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft unter Migrationsbedingungen bereithielten, nehmen nun Georgi zur Folge im Bereich schulischer Erziehung und Bildung eine besondere Gestalt an. Im Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ trafen heute Schüler mit unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und politisch-historischen Herkunfts- und Erfahrungshintergründen aufeinander, um über die Ereignisse der nationalsozialistischen Geschichte unterrichtet zu werden. Dabei werfe die Verhandlung und Auseinandersetzung mit der Thematik in multiethnischen Lernzusammenhängen immer wieder die Frage der Zugehörigkeit bzw. Zuordnung von Schülern mit Migrationshintergrund zum nationalen Erinnerungs- und Verantwortungskollektiv und damit zur bundesrepublikanischen Gemeinschaft auf (vgl. Georgi 2003: 11).

Das Ausschlussrisiko eines ethnisch codierten nationalen Erinnerungsdiskurses, das Georgi in ihrer Studie aufgezeigt, findet sich in der neueren geschichtsdidaktischen Diskussion als Problembeschreibung wieder, wo es – vorwiegend aus der Perspektive der Umsetzungsmöglichkeit der pädagogischen Absicht heraus in den Blick genommen – zum Anlass und Ansatzpunkt methodischer und didaktischer Überlegungen wird. So mahnt etwa Rathenow an, dass die Art und Weise der unterrichtlichen Thematisierung und Verhandlung der NS-Geschichte, wie sie in den gegenwärtigen Rahmenplänen vorgesehen sei, durch die Fokussierung auf die ethnisch deutsche Kollektiverfahrung riskiere, Schülern aus Einwandererfamilien den Zugang und die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte zu erschweren bzw. bei diesen zu Abwehr- und Verweigerungsreaktionen zu führen, sich mit dieser Geschichte auseinanderzusetzen (vgl. Rathenow 2003: 224 f.).

Angesichts solcher Problemdiagnosen bzw. Warnhinweise kristallisieren sich im pädagogischen Diskurs zur Vermittlung der NS-Geschichte zunehmend konzeptionelle Überlegungen und Entwürfe heraus, die dafür plädieren den Migrationshintergrund von Schülern im Sinne einer Bedingungsvariable, die spezifische methodisch-didaktische Vermittlungsstrategien und -zugänge erforderlich mache, explizit in die unterrichtliche Planung und Gestaltung mit einzubeziehen. Ein solcher, kulturelle bzw. ethnische Differenz zum Referenzpunkt von Vermittlung erhebender Zugriff erweist sich nun vor dem Hintergrund einer spezifischen sich im fachdidaktischen Diskurs als deutungsleitend abzeichnenden methodisch-didaktischen Prämisse als besonders anfällig für das Risiko, die Unterrichtskommunikation in die dargestellten Paradoxien und Dilemmata interkulturell profilierten Geschichtsunterrichts zu verwickeln. Es handelt sich um die Annahme, dass wenn es um Erfahrungsnähe und affektuale Bindungen als Voraussetzungen von moralischen Bildungsprozessen – wie sie im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Thema angestrebt werden – gehe, das Herstellen eines Bezuges zu den ethnischen bzw. nationalen ‚Herkunftsgemeinschaften‘ der pädagogischen Adressaten unabdingbar sei.

Diese methodisch-didaktische Prämisse findet sich exemplarisch etwa bei von Borries vertreten, wenn dieser in seinen konzeptionellen Überlegungen den Begriff der Schuld als ‚unanwendbare‘ Kategorie zurückweist und stattdessen das emotionale Konzept der ‚Scham‘ zum geeigneten Bezugsmotiv politisch-historischer Erziehung zur Geschichte des Nationalsozialismus erklärt (vgl. von Borries 2004a: 66 ff.).²⁴⁵ Scham wird darin als eine Reaktion auf ein normative und moralische Prinzipien verletzendes Handeln oder Verhalten Dritter definiert, im Sinne eines Gefühls der „Schande“ oder „Blamage“ (ebd.), das aus dem Zugehörigkeitsgefühl zu und der Identifikation mit einer sozialen Gruppe erwachse.²⁴⁶ Auch wenn von Borries den Typus sozialer Beziehungen, aus dessen Bindungs- und Identifikationspotential Scham für das schuldhaftes Handeln und moralische Versagen Dritter

erwache, nicht konkret bestimmt, so verweisen seine Ausführungen doch auf einen bestimmten Beziehungstypus, wie er in der Regel Primärgruppen und ethnischen Gruppen zugeschrieben wird. So spiele neben einer gewissen zeitlichen Nähe zu den Ereignissen, die das Motiv für die Schamreaktion bilden, das Vorhandensein einer ‚besonderen‘ *„kulturelle(n) und familiäre(n) Nähe“* zu den Tätern bzw. Täterkollektiven, die diese als Handlungen zu verantworten hätten, *„eine ausschlaggebende Rolle“* für die Ausbildung von Scham (ebd.).²⁴⁷

Die begriffsdefinitorische Kopplung von Scham an eine Form der Gruppenzugehörigkeit, die auf kulturellen Gemeinsamkeiten und geteilter Herkunft basiert, führt bei von Borries implizit zu einer besonderen Positionierung von Bevölkerungsangehörigen mit Migrationshintergrund innerhalb der deutschen ‚Schamgemeinschaft‘, wenn nicht zu deren indirektem Ausschluss.²⁴⁸ So sind von Borries‘ Argumentation nach Migranten von einer angesichts der nationalsozialistischen Gräueltaten zu empfindenden Scham oder Schande nicht unmittelbar betroffen (vgl. von Borries 2004a: 68). Das hinter dieser Feststellung stehende partikulare Verständnis einer auf die NS-Verbrechen bezogenen Schamreaktion im Sinne einer auf das Tätervolk und seine Nachkommen begrenzten Kollektivscham hält den Autor jedoch nicht davon ab, Scham als universellen pädagogischen Bezugs- und Anknüpfungspunkt für politisches und historisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft in Anspruch zu nehmen.²⁴⁹ Die Annahme einer Scham, die an partikulare Gruppenidentitäten und -zugehörigkeiten gebunden ist, führt ihn vielmehr zu der Schlussfolgerung, dass eine pädagogisch am Schambewusstsein ansetzende und arbeitende historisch-politische Bildung zum Thema NS unter multikulturellen Lernbedingungen an den potentiellen Unrechtshandlungen und Massenverbrechen der *„jeweiligen Herkunftsgruppe“* (von Borries 2004a: 68) der Schüler anknüpfen müsse. Das herkunftsgruppeneigene Schammotiv von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird, spitzt man von Borries‘ Argumentation diesbezüglich zu, dabei methodisch als eine Art funktionales Äquivalent für die nicht-inklusive Kollektivscham der Angehörigen und Nachkommen des deutschen Tätervolkes in Anspruch genommen. Eine solche Schlussfolgerung legt zumindest der vom Autor in diesem Zusammenhang verwendete Begriff der *„Ersatzscham“* (von Borries 2004a: 68) nahe.²⁵⁰

Ähnlich argumentiert Brumlik im Rahmen seines konzeptionellen Entwurfes für eine – auf moralischer Gefühlsbildung gründende – menschenrechtliche Bildung, die an die programmatischen Zielsetzungen einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ anschließt (vgl. Brumlik 2000b).²⁵¹ Darin vertritt auch er die Ansicht, dass politische Bildung methodisch und didaktisch an den genozid- und menschenrechtsbezogenen Erfahrungen der *„Herkunfts-kollektiv(e)“* (ebd.: 54) der Schüler ansetzen müsse, wolle sie Schüler unter den gegebenen multikulturellen Lern- und Bildungsbedingungen zur politischen und moralischen Verantwortung im Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte erziehen und für das Thema Menschenrechtsverletzungen sensibilisieren.²⁵²

Obwohl beide umrissenen konzeptionellen Ansätze einen inklusiven Anspruch verfolgen, was die Frage der Vermittlung eines verantwortungsvollen Umgangs mit der nationalsozialistischen Geschichte wie eines den pädagogischen Idealen einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ entsprechenden Menschenrechtsbewusstseins in der Einwanderungsgesellschaft betrifft, laufen sie dennoch Gefahr, Lernenden mit Migrationshintergrund über kulturelle, ethnische oder nationale Merkmalszuschreibungen eine kollektive Identität überzustülpen. Der damit verbundene Ethnisierungs- bzw. Kulturalisierungsprozess birgt nicht nur das Problem, diese Schüler im Rahmen der unterrichtlichen Verhandlung des Themas

– zumindest vorübergehend – außerhalb der (dann als Abstammungsgemeinschaft beschworenen) nationalen (Erinnerungs-)Gemeinschaft zu positionieren. Er weist auch das Dilemma auf, auf Seiten der Adressaten vorhandene individuelle Positionierungsansätze und Identitätsentwürfe auszublenden und diese, was Fragen sozialer Selbstzuordnung wie kollektiver Identitätsverortung betrifft, in ihrer Wahl- und Entscheidungsautonomie zu beschneiden.

Schließlich weisen konzeptionelle Ansätze, die wie die hier exemplarisch skizzierten Konzepte aus methodischen Erwägungen (der Erfahrungsnähe, der Schülerorientierung und des Lebensweltbezuges) heraus für einen Zugang zur NS-Geschichte plädieren, der an den kollektivgeschichtlichen Erfahrungen der Adressaten ansetzt, eine weitere Problematik auf, die den Singularitätsanspruch der unter dem Eindruck nationalsozialistischer Ideologie und Führung begangenen Massenverbrechen betrifft.²⁵³ So muss eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus, die den Holocaust vor dem Hintergrund anderer Tatbestände und Kollektiverfahrungen von Völkermord und Menschenrechtsverletzungen thematisiert und kontextualisiert, immer riskieren, die historischen Ereignisse in ihrer Komplexität und konkreten historischen Gestalt zu trivialisieren und sowohl kollektive Schuld (und daraus resultierende nationale Verantwortung) als auch kollektives Leid zu relativieren (vgl. hierzu Georgi 2003: 313 f.).

Abschließend sei hier noch auf den Umstand verwiesen, dass die Gefahr interkulturell profilierter Ansätze, auf ethnischen und kulturellen Zugehörigkeitszuschreibungen beruhende soziale Abgrenzungs- und Segregationsprozesse im Klassenzimmer zu forcieren, in der methodisch-didaktischen Diskussion zur Vermittlung der NS-Geschichte nicht gänzlich unreflektiert bleibt. Ein Beispiel für einen konzeptionellen Entwurf, der diese Problematik reflexiv aufgreift, ist das vom Fritz-Bauer-Institut zur Annäherung an die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust entwickelte „Konfrontationen“-Konzept (vgl. Knolle-Tiesler/Kössler 2007). Dessen VerfasserInnen raten explizit davon ab, die herkunftsgruppenbezogenen Erinnerungen und Erfahrungen der Schüler zum Thema ‚Genozid‘ zum Ausgangspunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus zu machen. An neuere reflexive Erkenntnisse im interkulturellen pädagogischen Diskurs anknüpfend, die empfehlen anstelle der *„Differenz der Herkünfte“* lieber die *„Gemeinsamkeiten der Gegenwart“* hervorzuheben, plädieren sie stattdessen für einen Zugang, der die gegenwartsbezogenen, potentiell gemeinsamen Interessen und Fragestellungen der Schüler zum Anknüpfungspunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung nimmt (Köbler 2000: 199). Der konzeptionelle Ansatz von *„Konfrontationen“* zeichnet sich dieser methodisch-didaktischen Ausrichtung folgend dann auch dadurch aus, dass darin versucht wird Raum zu geben für die Artikulation und Thematisierung sowohl von Unterschieden als auch von Gemeinsamkeiten in Form von gemeinsamen Interessen, gegenwartsbezogenen Erfahrungsbezügen oder Fragestellungen. Damit versucht das Konfrontationen-Konzept die Spannung interkulturell profilierten Unterrichts zwischen dem pädagogisch wohl intendierten Anspruch der Thematisierung von Differenz und dem Risiko eines Unterschiedes durch ihre Thematisierung reproduzierenden und zementierenden *‚doing difference‘* zu balancieren.

‚Universales Autonomiedilemma‘ (Vergemeinschaftungsfunktion versus universales Autonomiegebot)

Weiterhin lässt sich vermuten, dass sich die oben unter dem Begriff ‚*universales Autonomiedilemma*‘ beschriebene strukturelle Herausforderung von Geschichtsunterricht aufgrund der Betonung, die das pädagogische Autonomiegebot in Ansätzen politisch-historischer Erziehung nach und über Auschwitz erfährt, im Rahmen der Verhandlung der NS-Geschichte besonders prononciert bemerkbar macht

So sah bereits Adorno eine der wesentlichen Ursachen für das Möglichwerden von ‚Auschwitz‘ in der psychischen Disposition des Menschen für eine ‚*blinde Identifikation mit dem Kollektiv*‘ (Adorno 1966: 95) grundgelegt. Damit ist die Bereitschaft des Individuums angesprochen, sich unter Verzicht auf die eigenständige Urteilsbildungskraft und Handlungsautonomie in seinem Denken und Tun den sozialen Normen, Werten und Erwartungen sozialer Kollektive zu unterwerfen und in diesem Zuge auch Dritten das Recht auf individuelle Freiheit und Anerkennung als Person abzusprechen (vgl. ebd.: 95 ff.). Damit sich das Grauen, das in ‚Auschwitz‘ seinen faktisch-konkreten wie semantisch-geronnenen Ausdruck gefunden hat, nicht wiederhole, forderte Adorno daher, dass ‚*Erziehung nach Auschwitz*‘ (ebd.: 88) in erster Linie darauf abzielen müsse, zu ‚*Reflexion*‘, zu ‚*Selbstbestimmung*‘, zu Kritikfähigkeit und zu einer Selbstverantwortlichkeit im Denken und Handeln zu befähigen, die ein ‚*Nicht-Mitmachen*‘ zur Option werden lassen (ebd.: 93). Damit stellt Adorno’s gedanklicher Auslotungsversuch möglicher Orientierungs- und Fluchtpunkte einer ‚*Erziehung nach Auschwitz*‘ die Autonomie des Individuums über das Ziel von dessen Vergemeinschaftung, zumindest insofern letzteres im Sinne einer unreflektierten Unterordnungs- und Anpassungsleistung des Einzelnen an die Verhaltenserwartungen und -vorgaben des Kollektivs gedacht werde, die individuelle Entscheidungs- und Handlungsautonomie negiere und keinen Raum für eigenständige und kritische Urteilsbildung lasse.²⁵⁴

Die damit eingeschlagene pädagogisch-konzeptionelle Richtung prägt, wie ein Blick in die aktuelle pädagogische und methodisch-didaktische Diskussion zeigt, den fachdidaktischen Diskurs bis heute. So betont etwa Ehmann, dass die vordringliche Aufgabe von politisch-historischem Unterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ weniger in der Vermittlung vorgegebener erwünschter moralischer Haltungen und Werte auszumachen sei als in der Befähigung der Schüler zu autonomer Urteilsbildung und kritisch reflektiertem Handeln und Denken (vgl. Ehmann 2000: 184). Auch Rathenow (2003) verweist in seinen methodischen Empfehlungen für einen ‚*zeitgemäßen historisch-politischen Unterricht*‘ zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ auf die Notwendigkeit, an die Stelle eines Unterrichts- und Vermittlungsstiles, der Aneignungsinhalte stark vorstrukturiere und damit politische und historische Wertungen und Deutungen oktroyiere, einen Dialog über die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust treten zu lassen, der den Schüler als kritik- und meinungsberechtigten Gesprächspartner ernst nehme und anerkenne und plädiert in diesem Zusammenhang für Bildungsangebote, die Raum zur selbsttätigen Auseinandersetzung und Aneignung der Thematik bereitstellen (vgl. Rathenow 2003: 228). Und auch Geißler-Jagodzinski und seine MitautorInnen beziehen klar Stellung zur methodisch-didaktischen Leitformel von ‚*Mündigkeit als Ziel und Prinzip*‘ historisch-politischer Bildung zum Thema ‚NS/Holocaust‘ (Geißler-Jagodzinski et al. 2008). Den Lernenden müsse frei gestellt werden, welche gegenwartsrelevanten Bezüge und Lehren sie aus der nationalsozialistischen Vergangenheit für die Zukunft ableiteten. Um eine eigenständige, selbsttätige Urteilsbildung im Sinne eines dem Mündigkeitsprinzip verpflichteten ‚Lernens aus der Geschichte‘ zu ermöglichen, müsse sich Unterricht in seiner planmäßigen Ausrichtung an den methodisch-didaktischen Grundsätzen demokratischer politischer Bildung orientieren,

wie sie im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses in Form der Leitprinzipien „*Multiperspektivität*“, „*Pluralität*“, „*Kontroversität*“ und des darin aufgestellten „*Überwältigungsverbot*“ festgeschrieben worden seien (Geißler-Jagodzinski et al. 2008).

Aber auch in der unterrichtlichen Verhandlung des Themas bleibt die Spannung erhalten, der zur Folge politisch-historische Erziehung einerseits mit der Erwartung versehen ist, Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Verhaltenserwartungen und damit als gemeinschaftlich geteilt vorausgesetzte Normen und Werte verbindlich zu vermitteln, sie andererseits programmatisch aber auch die Werte ‚Autonomie‘ und ‚Mündigkeit‘ zum Flucht- und Ausgangspunkt ihrer Bemühungen setzt und wird unter diesem Gesichtspunkt zum Gegenstand pädagogischer und erziehungswissenschaftlichen Reflexion (vgl. hierzu vor allem auch Proske/Radtke 2007).

So verweisen etwa Geißler-Jagodzinski et al. auf die pädagogisch-praktischen Problemstellungen und Herausforderungen einer mit den genannten Leitprinzipien am Kriterium Mündigkeit ausgerichteten Gestaltung von Geschichtsunterricht zum Thema NS, die sie in der Spannung einer solchen Ausrichtung zu dem moralisch eindeutig konnotierten Umgang mit der NS-Vergangenheit im öffentlichen Erinnerungsdiskurs der Bundesrepublik angelegt sehen (vgl. Geißler-Jagodzinski et al. 2008). Vor diesem Hintergrund lenken sie ein: „*Ein völlig autonomer Umgang mit dieser Geschichte ist wegen der gesellschaftlichen Bewertung der NS-Geschichte sowohl für Lernende als auch Lehrende unwahrscheinlich.*“ (ebd.). Die gesellschaftliche und politische Bedeutungsaufladung des Themas berge damit für die Verhandlung des Gegenstandes das Risiko, statt Raum und Gelegenheit zur Einübung von Kritik- und Konfliktfähigkeit zu eröffnen, der „*Gefahr des Moralisierens*“ zu unterliegen und statt selbstreflexives und -verantwortliches Denken und Handeln zu schulen, „*Konventionalität*“ und „*Anpassung*“ zu fördern (ebd.).²⁵⁵

Und auch von Borries gibt zu bedenken, dass gerade das Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ sich als Gegenstand politisch-historischer Bildung wenig zu eignen scheine, um Schülern eine „*Kompetenz zum historischen Denken und Urteilen*“ zu vermitteln, die auf eine Befähigung zu einem kritisch-reflexiven und „*autonomen Umgang mit Geschichte*“ abhebe (von Borries 2004b: 294). Die eindeutige moralische Bewertung und Einordnung, die der Geschichte des Nationalsozialismus und den nationalsozialistischen Massenverbrechen im öffentlichen und politischen Diskurs zuteil würden, sperrten sich gegen die Anwendung und Umsetzung des Multiperspektivitäts-, Kontroversitäts- und Pluralitätsprinzips und ließen diese bei Insistieren im schlimmsten Fall „*unglaublich*“ wirken (ebd.).

Das Wirkungsproblem von Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘

Die Durchsetzung einer auf den Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus bezogenen geteilten Erinnerungs- und Verantwortungskultur ist für die Pädagogik jedoch nicht nur ein ethisch-moralisches, sondern auch ein ‚technisches‘ Problem. Der folgende Abschnitt befasst sich daher mit den wirkungsbezogenen Herausforderungen politisch-historischen Unterrichts zum Thema ‚NS‘/‚Holocaust‘ und fragt nach den Voraussetzungen einer am Lernort Schule zu verwirklichenden ‚Erziehung zu einer Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft‘.

Die oben beschriebene Problemwahrnehmung einer zunehmenden Pluralisierung von Geschichtsbewusstsein sowie von – als Bezugspunkte für den Umgang mit Vergangenheit

verfügbaren – kollektiven Deutungstraditionen findet sich auch im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Vermittlung des Themas ‚NS/Holocaust‘ wieder, wo sie Anlass für konzeptionelle wie theoretische Reflexionen zu den Ausgangsbedingungen politisch-historischer Erziehung bietet.²⁵⁶

Brumlik etwa leitet aus der Beobachtung einer wachsenden Ausdifferenzierung von Geschichtsbildern, -zugängen und -wissen die Krisendiagnose ab, dass unter diesen Bedingungen die Möglichkeiten historisch-politischer Bildung im bundesrepublikanischen Kontext, zur Verhandlung und Auseinandersetzung mit dem ‚Holocaust‘ an ein geteiltes „*historisches Gedächtnis*“ und eine daran gebundene, kollektiv gewachsene Kultur der Verantwortlichkeit und Sensibilität im Umgang mit darin angelegten politischen und moralischen Fragestellungen anknüpfen zu können, abnehmen (vgl. Brumlik 2000b: 49).

Albrecht geht so weit zu diagnostizieren, dass die Folgen des beschriebenen demographischen Wandels traditionellen Ansätzen politisch-historischer Erziehung zum Holocaust, die im programmatischen Selbstverständnis einer Adornoschen Pädagogik formuliert seien, sukzessive den Sinn und Bezüge stiftenden Boden entzögen (Albrecht 2003: 184). Seiner Argumentation nach ist der historische, seinen Höhepunkt in den sechziger Jahren entfaltende Erfolg der Adornoschen Pädagogik an spezifische soziale Zugehörigkeiten wie Zugehörigkeitszuschreibungen geknüpft gewesen, die in der gegenwärtigen Schülerpopulation jedoch nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden könnten bzw. an identitätsstiftender Geltungskraft verloren hätten. Erziehung nach Auschwitz im klassischen Verständnis setze demnach das „*Zugehörigkeitsbewusstsein*“ zu „*drei sozialen Gruppen*“ als pädagogischen Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte voraus: „*erstens zur deutschen Nation, zweitens zu einer verstrickten Familie und drittens zur Generation der Söhne und Töchter, denen die Aufarbeitung obliegt.*“ (Albrecht 2003: 184). Die sozialen Zugehörigkeiten und Identitätsbezüge, die damit als methodisch-didaktische Anschlussstellen und Zugangskanäle zur Verhandlung des Themas vorausgesetzt werden, würden, so die Auffassung des Autors, in der Gegenwart „*zunehmend brüchig*“ (ebd.).

Aber auch wenn man von diesen, den Beschreibungen nach zu urteilen prekären Ausgangsvoraussetzungen politisch-historischer Erziehung und Bildung zum Thema ‚NS‘/‚Holocaust‘ absieht, erweist sich das Vorhaben einer mittels Geschichtsunterricht zu vermittelnden geteilten Erinnerungs- und Verantwortungskultur nicht zuletzt vor dem Hintergrund der oben erläuterten Kontingenzproblematik als ein herausforderungsvolles Projekt.²⁵⁷ So kommt auch Assmann, neuste Erkenntnisse der Gedächtnisforschung aufgreifend, in ihrer Erörterung zu dem Schluss, dass sich das Projekt der dauerhaften Installierung eines nationalen Gedächtnisses zur Erinnerung der NS-Geschichte als ein mit nicht unerheblichen Herausforderungen verbundenes Unterfangen gestalten muss. Den Tradierungs- und Konservierungsansprüchen eines kollektiven historischen Gedächtnisses zum Holocaust stehe diesen Erkenntnissen nach immer der eigenlogisch rekonstruktive Charakter von Erinnerungsprozessen gegenüber.²⁵⁸ Die Verarbeitung von Vergangenheitserfahrungen und -deutungen geht demnach sowohl unter individuellen kognitiven, emotionalen und psychischen Aneignungsbedingungen als auch unter den sich mit der Zeit wandelnden diskursiven Perspektiven und Rahmenbedingungen immer mit Umschreibungsprozessen einher, die bezogen auf die Tradierung der Erinnerung an die nationalsozialistischen Gräueltaten unter dem Einfluss der massenmedialen Verarbeitung der NS-Geschichte eine zusätzliche Dynamik erführen.

Diese ‚strukturelle Liquidität‘ von Erinnerung vergegenwärtigend, wird die Größe der Ambitionen deutlich, die mit dem Projekt der Institutionalisierung eines nationalen Gedächtnisses zum Holocaust verbunden sind, das in seiner Funktion, ein Gruppenzugehörigkeit artikulierendes und stabilisierendes ‚Identitätswissen‘ zur Verfügung zu stellen, ja explizit auf ein wertendes, Gedächtnisinhalte vordefinierendes und damit nicht-kontingentes Erinnern zielt. Die Herausforderung eines auf Dauer zu stellenden ‚nationalen Gedenkens‘ liegt dann darin, zwischen präskriptiver Erinnerung und der tendenziellen Offenheit von Erinnerung als individuellem und kollektivem Rekonstruktionsprozess zu vermitteln. In Assmann’s Worten: *„Die Aktivität des Erinnerns steht zwischen dem Festen und dem Flüssigen.“* (Assmann 1998: 118 f.). Für historisch-politische Bildung zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‘Holocaust‘ stellt sich dieser Feststellung folgend die Herausforderung, zwischen fester, sozial präskriptiver und flüssiger, individuell psychischer Erinnerung zu vermitteln.²⁵⁹

Folgt man der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskussion, dann sieht sich politisch-historische Erziehung zum Thema ‚Holocaust‘ unter Migrationsbedingungen schließlich mit einem weiteren potentiellen Problem konfrontiert, das die Motivation und Bereitschaft von Schülern mit Migrationshintergrund betrifft, sich der bundesrepublikanischen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft auf freiwilliger Basis zuzuordnen. So weist Georgi auf die Schwierigkeiten hin, die der Konnex von Erinnerung und Vergemeinschaftung bezogen auf den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft aufweise. Werde die Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft über die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus verhandelt, dann unterliege eine Selbstzuordnung von Migrantenjugendlichen *zur* und Identifikation *mit* dieser Erinnerungsgemeinschaft aufgrund des negativen historischen Erbes, das dieser zugeschrieben wird, einem großem Widerstandspotential. Denn: *„Wer möchte schon freiwillig zum Kollektiv der Mitläufer, Zuschauer und Täter beziehungsweise deren Nachkommen gehören?“* (Georgi 2003: 100).²⁶⁰

Und auch von Borries weist darauf hin, dass die von Neubürgern und Zugewanderten gewünschte Teilhabe am historischen Erbe der NS-Vergangenheit psychologisch nicht ohne Widerstand zu erwarten sei, bürdete sie diesen doch ein Stück weit *„Scham und Erschrecken“* wie auch *„Haftung“* auf (von Borries 2004a: 71).

Partikulares Autonomiedilemma (Spannung von ‚Vergemeinschaftung‘ und ‚Anerkennung kultureller Differenz‘)

An die internationalen Debatte zum Umgang mit Erinnerung in Einwanderungsgesellschaften anschließend fragt Georgi in ihrer Arbeit: *„Ist es in pluralen Gesellschaften überhaupt möglich oder notwendig, Zugehörigkeit auf der Grundlage gemeinsamer, von allen geteilter Erinnerung einzufordern?“* und folgelogisch *„Darf es in Nationalstaaten nur eine Erinnerungsgemeinschaft geben?“* (Georgi 2003: 26). Die damit implizit aufgeworfene Frage, ob die Durchsetzung einer einheitlichen Erinnerungskultur unter den Bedingungen von Einwanderung, Globalisierung und fortschreitender Europäisierung überhaupt noch legitimierbar sei, oder vielmehr einem Umgang mit Erinnerung(en) weichen müsse, der unterschiedlichen Deutungen, Wertungen und Bezugnahmen auf Geschichte Raum lasse, findet sich auch in der pädagogischen und geschichtsdidaktischen Diskussion zur Vermittlung des Themas ‚NS‘/‘Holocaust‘ gestellt, wo sie zum Ausgangspunkt für Vorschläge und

Forderungen nach einer interkulturellen Neuausrichtung methodisch-didaktischer Ansätze wird.

So sieht etwa Kößler unter den Bedingungen von Migration einen Wandel der schulischen Lern(um)welt im Sinne von sich verändernden Rahmenbedingungen der darin stattfindenden Lehr- und Lernprozesse im Vollzug begriffen, der eine Revision pädagogischer Vermittlungsansätze und Zugangsweisen zum Thema erforderlich mache (vgl. Kößler 2000: 194). In diesem Zusammenhang argumentiert er an Assmann anschließend, dass das Gruppedächtnis als über Erziehung verbindlich zu machende und aufrecht zu erhaltene Erinnerungspraxis zur Geschichte des Nationalsozialismus unter den gegenwärtigen, von Migration geprägten Bedingungen Raum lassen müsse für das Bewusstsein für und die Anerkennung von Differenz im Sinne von sich unterscheidenden Erinnerungen und Geschichtsbildern. Demnach sei es notwendig, dass sich pädagogisch-konzeptionelle Ansätze zur Gestaltung von Geschichtsunterricht zum Thema ‚NS‘/‚Holocaust‘ für mögliche plurale Bezugnahmen und Perspektiven auf die Geschichte des NS und die unter nationalsozialistischer Führung begangenen Massenverbrechen öffneten. Neben der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über vorhandene Gedächtnis- und Erfahrungsasymmetrien gelte es Schülern diesem Anspruch folgend auch einen einfühlsamen und sensiblen Umgang mit divergierenden Erinnerungen und daraus potentiell resultierenden differenten Geschichtsbezügen und -deutungen zu vermitteln.

Und auch Geißler-Jagodzinski, Pukajlo, Rathenow und Spahn sprechen sich in Anknüpfung an pädagogisch-programmatische Forderungen und konzeptionelle Ansätze aus dem Bereich der Interkulturellen Pädagogik und ‚Pädagogik der Vielfalt‘ für eine Öffnung von Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus‘ aus, in deren Rahmen es das (ethnisch konnotierte) nationale Verständnis von Geschichtsschreibung, -deutung und -tradierung, das darin gegenwärtig noch dominiere, zu überwinden gelte (vgl. Geißler-Jagodzinski et al. 2008).²⁶¹

Die in solchen konzeptionellen Neuausrichtungsforderungen formulierte Prämisse der Anerkennung differenter Formen der Bezugnahme auf und Deutung und Wertung von Vergangenheit steht nun aber dem Anspruch von Geschichtsunterricht zum Thema ‚NS‘ diametral entgegen, die historische Verantwortung der Bundesrepublik für die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen und ihre Opfer zu vermitteln und die nachwachsenden Generationen in historische und politisch-moralische Wissens- sowie Wertebestände einzuweisen, die konstitutiv für das nationale Selbstverständnis sind (vgl. hierzu auch Meseth/Proske/Radtke 2004b).

Die oben als ‚partikulares Autonomiedilemma‘ bezeichnete Herausforderung politisch-historischer Erziehung unter interkulturellen Bedingungen spitzt sich damit in Geschichtsunterricht, der sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit befasst, aufgrund der Bedeutung, die dem verantwortungsvollen Umgang mit dieser im Rahmen des politischen und moralischen Selbstverständnisses der Bundesrepublik zugeschrieben wird, zu. Die damit umrissene Problematik findet sich schließlich auch bei von Borries angesprochen, wenn dieser die Spannung zwischen der ‚*Notwendigkeit*‘ der Orientierung historisch-politischer Bildung zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ an den methodisch-didaktischen Prinzipien von ‚*Multiperspektivität*‘ und ‚*Pluralität*‘ und der Forderung, dass ein in diesem Sinne neu-profiliertes Geschichtsunterricht ‚*kein Alibi für ‚Verdrängung‘ des Nationalsozialismus liefern, kein ‚Verstecken zwischen den anderen Massen-Mördern‘ fördern darf!*‘ zu den ‚*Dilemmata*‘ einer Neuausrichtung von Geschichtsunterricht unter interkulturellen Bedingungen zählt (von Borries 2005: 59).

1.3 Empirische Fragen

Die in den vorangehenden Einordnungsversuchen des pädagogisch-programmatischen Diskurses angestellten Überlegungen zur möglichen Bedeutung von Gemeinschaft in politisch-historischem Unterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ sowie zu den allgemeinen Risiken und Herausforderungen eines pädagogischen Rekurrerens auf Gemeinschaft am Lernort Schule, sollen dieser Arbeit im Folgenden als Heuristik dienen, um sich dem Untersuchungsgegenstand empirisch anzunähern. Die empirischen Fragen, die sich aus diesen Überlegungen für die Untersuchung von Unterricht ableiten, lassen sich nach zwei Beobachtungs- und Erkenntnisinteresseperspektiven systematisieren. Zum einen lässt dieser sich unter der Fragestellung in den Blick nehmen, welche Rolle darin Gemeinschaftsbezügen als Fluchtpunkt pädagogischer Einwirkungsbemühungen zukommt. Zum anderen ist der Frage nachzugehen, welche Bedeutung der Rückgriff auf Gemeinschaft als Ermöglichungsform schulischer Erziehung einnimmt.

Auf der ersten Ebene (*Gemeinschaft als Ziel unterrichtlicher Einwirkungsbemühungen*) ist zu fragen, ob und in welcher Form Gemeinschaftsbezüge im Rahmen der inhaltlichen Verhandlung des Themas ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ relevant werden. Wie wird die im öffentlichen Erinnerungsdiskurs und in der pädagogischen Programmatik als Flucht- und Bezugspunkt politisch-historischer Erziehungsbemühungen zum Thema NS aufscheinende Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft im Rahmen der unterrichtlichen Verhandlung des Themas konstruiert? Wird sie als ethnische Schicksals- und Abstammungsgemeinschaft, als nationale Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft nach republikanischem Modell, oder als europäische bzw. westliche Wertegemeinschaft vorausgesetzt und konstruiert? Oder lassen sich, Georgi's empirischen Beobachtungen folgend, unter ‚multi-kulturellen‘ Lern- und Vermittlungsbedingungen vielmehr zunehmend Zugänge zur Auseinandersetzung mit und Aneignung der nationalsozialistischen Geschichte verzeichnen, welche die Erinnerung und die aus den historischen Ereignissen resultierende politische und moralische Verantwortung systematisch universalisieren und damit von sozialen im Sinne von nationalen, ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeitsfragen lösen? Zu fragen ist in dieser Beobachtungsperspektive schließlich auch, ob und in welcher Form die oben angenommenen Spannungen und Herausforderungen einer sich sowohl pädagogisch-programmatisch als auch thematisch-diskursiv im semantischen Feld von ‚Gemeinschaft‘ und ‚Vergemeinschaftung‘ bewegenden pädagogischen Interaktion empirisch virulent werden und wenn ja, wie sie situativ bearbeitet werden.

Auf der zweiten Ebene (*Gemeinschaft als Mittel unterrichtlicher Einwirkungsbemühungen*) ist dagegen der Frage nachzugehen, ob und in welcher Form Unterricht Gemeinschaft als Ermöglichungsform zur Umsetzung seiner pädagogischen Absichten in Anspruch nimmt. Welches Unterstützungspotential, aber auch welche Risiken hält das Rekurrerens auf Gemeinschaft für Unterricht in diesem Zusammenhang bereit?

Die Frage der Bedeutung gemeinschaftlicher Beziehungsstrukturen für die Ermöglichung schulischen Lernens und Lehrens ist in der Schul- und Unterrichtsforschung immer wieder aufgegriffen worden, ohne sie jedoch in das Zentrum des Untersuchungsinteresses zu rücken. Als wesentlicher Beitrag im Rahmen dieser Diskussion kann die „*Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*“ von Werner Helper, Rolf-Torsten Kramer, Merle Hummrich und Susann Busse (2009) gelten. Anknüpfend an die professionstheoretischen Ausführungen von Ulrich Oevermann (vgl. Oevermann 1996) haben die Autoren Unterrichtskommunikation unter der Fragestellung in den Blick genommen, wie darin das ‚pä-

dagogische Arbeitsbündnis‘ in der dyadischen Beziehung zwischen Lehrperson und einzelner Schüler modelliert wird.

Laut Oevermann ist pädagogisches Handeln am Lernort Schule (und nicht nur dort) dem Handlungstypus professionalisierten Handelns zuzuordnen (Oevermann 1996: 288). Berufliches Handeln, das diesem Handlungstypus zuzurechnen ist, zeichnet sich Oevermann zur Folge durch die Zielsetzung aus, einen Beitrag zur „*Wahrung, Sicherung und (Wieder-)Herstellung der lebenspraktischen Autonomie*“ (Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009: 288) des Adressaten zu leisten.²⁶² Die Umsetzung dieser Zielsetzung sei dabei nicht technisch herbeizuführen, sondern müsse vom Professionellen im Medium „*stellvertretender Deutung*“ (Oevermann 1996) in der Interaktion mit dem Klienten zusammen erarbeitet werden (vgl. Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009: 288). Hierzu bedarf es nach Oevermann eines Mindestmaßes an Kooperation durch den Klienten im Sinne einer eigenständigen Beteiligungsleistung. Die Basis für diese Beteiligungsleistung stellt im pädagogischen Arbeitsbündnis – analog zum Leidensmotiv in der Therapie – die „*kindliche Neugier*“ (ebd.: 289) als anthropologisch begründeter innerer Entwicklungsantrieb des Heranwachsenden dar.²⁶³ Um die Chancen für eine erfolgreiche Anbahnung von Bildungs- und Lernprozessen zu erhöhen, bedarf Unterricht Oevermann zur Folge über das individuelle Arbeitsbündnis mit dem einzelnen Schüler hinaus zudem auch eines Arbeitsbündnisses mit der Schulklasse als Lerngruppe sowie mit den Eltern der Schüler (vgl. ebd.: 289 und Helsper/Hummrich 2008: 58). Die empirischen wie theoretischen Bestimmungsversuche von Helsper, Kramer, Hummrich und Busse richten sich hingegen vorwiegend auf das „*dyadische pädagogische Arbeitsbündnis*“ (Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009: 289). Dieses wird von ihnen im Anschluss an Oevermann idealtypisch als eine „*komplementäre Vermittlungsbeziehung*“ (ebd.) gedacht, die sich um einen Vermittlungsgegenstand herum konstituiert und in der pädagogische Vermittlungsabsicht und schülerspezifisches Aneignungsverhalten eine sich im Medium diffus-affektiver, partikular ausgerichteter Beziehungsstrukturen vollziehende Synchronisierung erführen (vgl. ebd.: 297).²⁶⁴ Bedürfe pädagogisches Handeln am Lernort Schule im diesem Sinne einerseits einer gewissen Ausrichtung auf die individuelle Bildungs- und Entwicklungssituation des einzelnen Schülers, fordere die spezifisch-rollenförmige Anlage des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit ihrer universalistischen Handlungsausrichtung andererseits eine Begrenzung der diffusen, affektuellen und partikularen Anteile im pädagogischen Verhältnis. Pädagogisches Handeln am Lernort Schule bewegt sich im Lichte dieser Gegenstandsperspektive betrachtet folglich in einem widersprüchlichen Erwartungsrahmen, der sich, zieht man an dieser Stelle Parsons‘ *pattern variables* Modell als analytische Einordnungsfolie hinzu,²⁶⁵ im Spannungsfeld gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Handlungsorientierungen verorten lässt (vgl. ebd.: 291 ff.).

Aufgrund ihrer affektiven, partikular-diffusen Einfärbung neigten dyadische Arbeitsbündnisse, so ein zentrales Ergebnis der empirischen Analyse der Helsper-Studie, nun zur „*Entgrenzung*“ (Helsper/Hummrich 2008: 60) im Sinne einer Verabsolutierung des gemeinschaftlichen Handlungsorientierungspols.²⁶⁶ Um Unterricht in seiner funktionalen Form als eine soziale Praxis aufrechtzuerhalten, die den Prinzipien von Gleichbehandlung, Rollenförmigkeit, affektueller Neutralität und Leistungsorientierung verpflichtet ist, bedürfe die unterrichtliche Interaktion daher entsprechende Korrekturmaßnahmen. Im Rahmen dieser Korrekturmaßnahmen erfolgten „*Begrenzungen*“ (ebd. 61), die – wie sich in den Fallrekonstruktionen zeige – sowohl von Lehrerseite als auch von Schülerseite aus vorgenommen werden könnten (vgl. ebd.: 60 f. sowie Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009: 299

ff.). Um die Bedingungen dafür zu schaffen, dass Vermittlungsintention und Aneignungsverhalten sich im Rahmen eines Passungsverhältnisses annähern, käme pädagogisches Handeln im Interaktionsfeld Unterricht jedoch, so ein zentrales Fazit der Studie, nicht umhin, die widersprüchlichen Handlungsansprüche gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Orientierungsprämissen auszutarieren. So resümieren Helsper und Hummrich (2008) in ihrem Aufsatz „*Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse*“: „Das ist eines der wichtigsten Ergebnisse der Rekonstruktion für eine Theorie pädagogischer Arbeitsbündnisse: *Dyadische pädagogische Arbeitsbündnisse tendieren zum Scheitern, wenn in ihnen die je spezifische Besonderung misslingt, also eine abstrakte, lediglich universalistische Rollenformigkeit vorliegt. Sie scheitern aber auch dann, wenn die Besonderung nicht begrenzt werden kann und eine Reuniversalisierung nicht erfolgt*“ (ebd.: 61). Einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Reuniversalisierung der pädagogischen Interaktion bildet im Modell der Autoren dabei das Arbeitsbündnis mit der Schulklasse. Anders als sein Beziehungsverhältnis zum Einzelschüler sei das Verhältnis des Lehrers zum Kollektiv der Schulklasse geprägt durch universalistische Handlungsorientierungen, zeichne sich also durch Strukturmerkmale aus, wie sie für die Berufsrolle in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft kennzeichnend seien (vgl. ebd.: 61). Gemeinschaft als Ermöglichungsform schulischen Lehrens und Lernens gelangt in dieser Gegenstandsperspektive damit allein auf Ebene der dyadischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler in den Blick. Das Potential, das gemeinschaftliche Adressierungsformen für die Moderation und Gestaltung von Unterricht als gruppenförmigem Vermittlungsarrangement bereithalten, bleibt aus dieser Sicht dahingegen weitgehend unausgeleuchtet.

Mit der Bedeutung diffus-affektualer Beziehungsstrukturen für schulische Vermittlungsprozesse beschäftigen sich auch Ansätze in der Unterrichtsforschung, die sich auf Basis neuester Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung mit dem Thema Lernmotivation befassen (vgl. Gössinger 2009 sowie Moosecker 2008). Unter Rekurs auf neurobiologische Untersuchungen zur Funktion von Motivationsmechanismen des menschlichen Organismus verweisen sie auf die unterstützende Rolle, die der Erfahrung von „*zwischenmenschliche(r) Anerkennung*“, „*Wertschätzung*“, „*Zuwendung*“ und „*Zuneigung*“ (Gössinger 2009: 338) für den Aufbau von Motivation im schulischen Bildungsprozess zukomme. „*Ohne Beziehung keine Motivation*“ (Gössinger 2009: 338) lautet der pädagogische Appell, der aus diesen Forschungsergebnissen für die Gestaltung von Schule und Unterricht abgeleitet wird. Eine *in-situ* Erforschung des pädagogischen Rekurrerens auf gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen im Rahmen schulischer Interaktionsprozesse und von deren Folgen bleiben diese Ansätze indes schuldig.

Gemeinschaftliche Handlungsorientierungen und Beziehungsqualitäten wie „*Vertrauen*“, „*Fürsorge*“ (Bülter/Meyer 2004: 33) und Zusammengehörigkeitsgefühl stehen auch im Mittelpunkt der sogenannten Schul- und Unterrichtsklimaforschung, wo sie als Indikatoren für ein „*lernförderliches Klima*“ (ebd.) gelten (vgl. auch Eder 2002 sowie Minderop 2004). Die empirische Basis dieses Forschungsansatzes stellen Schüleraussagen zur Wahrnehmung der schulischen und unterrichtlichen Lernumgebung in Hinblick auf die darin zum Tragen kommende Erfüllung von grundeigenen Bedürfnissen und Erwartungen dar, die schließlich mit den Ergebnissen schulischer Leistungstests in Vergleich gesetzt werden. Die so gewonnenen Thesen zur Korrelation einer bestimmten sozialen Beziehungsumgebung mit individuellem bzw. kollektivem Lernerfolg stützen sich jedoch allein auf subjektive Wahrnehmungsprozesse (vgl. Eder 2002: 214). Ein beobachtungsneutrales, me-

thodisch kontrolliertes Wissen über den Einfluss von gemeinschaftsorientierten Vermittlungsansätzen und Kommunikationsstilen auf den Verlauf unterrichtlicher Interaktionssequenzen wird über diesen Zugang damit nicht zur Verfügung gestellt.

Die vorliegende Arbeit tritt an, diesem Desiderat entgegen zu arbeiten. Die eingangs skizzierten empirischen Fragen werden dabei aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive an den Untersuchungsgegenstand herangetragen, die Erziehung nicht als ein Handeln betrachtet und voraussetzt, das unter kausalen Bedingungen stattfindet, sondern als eine kommunikative Praxis, die die Offenheit von Verstehens- und Aneignungsprozessen auf Seiten ihrer Adressaten in Rechnung stellen muss. Aus dieser Betrachtungsperspektive ergeben sich Konsequenzen für die empirische Zugangsweise. Die Motive und Absichten der handelnden Akteure treten aus diesem Blickwinkel betrachtet in den Hintergrund. An ihrer Stelle rücken die Kommunikation und die Sinnbildungsprozesse, die darin sequenziell emergieren, in den Fokus der Interpretation wie des Untersuchungsinteresses.

Kapitel 2: Das Forschungsdesign

2.1 Theoretischer Rahmen: Erziehung als pädagogische Kommunikation

Eine Forschung, die die Bedeutung von Gemeinschaft als Bezugspunkt und Ermöglichungsrahmen pädagogischer Interaktion am Lernort Schule ergründen möchte, muss sich ihrem Untersuchungsgegenstand über die operative Ebene annähern. Statt aus Daten, die aus Interviews und Fragebogenerhebungen gewonnen wurden, Thesen über die Bedeutung von Gemeinschaft für die unterrichtliche Interaktion und darin stattfindende inhaltliche Auseinandersetzung abzuleiten, muss diese, so die Sicht dieser Arbeit, über die sequenzielle Rekonstruktion von unterrichtlichen Gesprächsverläufen erschlossen werden.

Als heuristischer Rahmen für eine so angelegte qualitativ ausgerichtete *in-situ* Forschung bietet sich ein theoretisches Modell an, das ermöglicht, die operative Dimension von Unterricht unter Voraussetzung von dessen nicht rational steuerbarer und kalkulierbarer Verlaufslogik zu erfassen und in den Blick zu nehmen. Ein empirisch gehaltvoller Entwurf für ein solches Modell wurde von Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke vorgelegt (vgl. Proske/Radtke 2007 und Meseth/Proske/Radtke 2011 und 2012). Auf Basis empirischer Befunde entwickeln die Autoren Vorschläge zur Konzeptualisierung einer „kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie“ (Meseth/Proske/Radtke 2012). An diese wird die Erwartung gerichtet, Unterricht als unkalkulierbare, nicht steuerbare soziale Praxis beobachtbar und beschreibbar zu machen und dabei gleichzeitig dessen Besonderheit als eine Kommunikationsform zu berücksichtigen, die auf die Ermöglichung von Lernen ausgerichtet ist (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 223). Ausgangsbasis ihrer Ausführungen stellt die These der Unwahrscheinlichkeit der gezielten Umsetzung pädagogischer Einwirkungsbemühungen dar sowie die vor dem Hintergrund dieser Diagnose Relevanz gewinnende Frage, *wie Erziehung dennoch möglich sei* (Meseth/Proske/Radtke 2011: 223 und Luhmann 2002).

Die Erkenntnis, dass es sich bei Unterricht um ein multifaktoriell bestimmtes soziales Geschehen handelt, das weder in seinem Verlauf noch in seinen Wirkungen eindeutig zu determinieren oder prognostizieren ist, gilt in der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung inzwischen als eine geteilte Einsicht (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 223).²⁶⁷

Mittlerweile erkennen alle Forschungsstränge von der Effektivitätsforschung bis zur sinnrekonstruierenden Unterrichtsforschung die Bedeutung „*doppelter Kontingenz*“ (Parsons/Shils 1951) als prägendes Strukturmerkmal von Unterricht an (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 223). Letzteres entfaltet seine Wirkung vor dem Hintergrund der pädagogischen Herausforderung, dass Unterricht als Interaktionsgeschehen immer die Differenz von Vermittlung und Aneignung, von Kommunikation und Bewusstsein in Rechnung stellen muss. Unter diesen Bedingungen betrachtet, lässt sich der Verlauf eines Unterrichtsgesprächs als das unvorhersehbare und unplanbare Produkt eines kollektiven Sinnaushandlungs- und Sinnverfertigungsprozesses einordnen, das im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema in einem organisatorisch und institutionell vorstrukturiertem Kontext unter dem Einfluss des individuellen Aneignungs- wie Anschlussverhaltens der Kommunikationsteilnehmer ko-produktiv entsteht (vgl. ebd.: 224). Um der beschriebenen neu gewonnenen Perspektive auf den Gegenstand gerecht zu werden, bedarf Unterrichtsforschung Meseth, Proske und Radtke zur Folge eines sozialwissenschaftlichen Theorieangebotes, das die Mittel dazu bereit stellt, den Form- und Ordnungsbildungsprozess, der in Unterrichtsverläufen Gestalt annimmt, in seiner Diffusität und Komplexität näher zu beschreiben und einzuordnen (vgl. ebd.: 224). Die Grundlage für ein solches Theorieangebot machen die Autoren in dem Konzept der „*soziokulturellen Evolution*“ (Luhmann 2004: 241) ausfindig, das der Bielefelder Soziologe Niklas Luhmann als heuristisches Instrument zur Analyse sozialer Systeme entwickelt hat und das es aus Sicht der Autoren nun auch für die theoretische Beschreibung von Unterricht fruchtbar zu machen gelte (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 225). In Anlehnung an Luhmann's Ausführungen plädieren sie für eine kommunikationstheoretische Annäherung an den zu beschreibenden Gegenstand. Diese nimmt explizit Abstand zu handlungstheoretischen Beobachtungs- und Beschreibungsformen, die Unterricht allein als Produkt von Handlungsabsichten und -plänen der Lehrperson modellieren und rekonstruieren können und betont stattdessen die ereignisförmige Qualität des Unterrichtsverlaufs (vgl. ebd.: 225). Das heißt nicht, dass die kommunikationstheoretische Sicht auf Unterricht das Handeln der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten als soziale Tatsache leugnet und/oder aus dem Blick verliert. Eher wird dieses darin, was seinen Beitrag zur Herstellung der sozialen bzw. pädagogischen Ordnung betrifft, anders gewichtet. Dieser Neugewichtung zur Folge fließen die Handlungspläne und -absichten der Unterrichtsteilnehmer zwar in die Entwicklung des Unterrichtsgeschehens mit ein, können diese jedoch nicht steuern oder determinieren. Einem solchem deterministischen Verständnis von Interaktion setzt die kommunikationstheoretische Sichtweise ein evolutionäres Bild von Unterricht entgegen, das den Verlauf eines Unterrichtsgesprächs als das unvorhersehbare Ergebnis einer nicht determinierbaren Abfolge eigenlogischer Anschlussoperationen der Gesprächsteilnehmer bestimmt (vgl. ebd.: 225 f.).²⁶⁸

Wenn der Ablauf einer Unterrichtsstunde diesem Bild nach auch als unkalkulierbares, ungeplantes Produkt selektiv aneinander anschließender Kommunikationsbeiträge und darin stattfindender Sinnaushandlungsprozesse erscheint, wird damit nicht behauptet, dass sich in diesem Ablauf retrospektiv keine Ordnung stiftende Struktur nachzeichnen lasse. Stattdessen wird angenommen, dass Unterrichtskommunikation wie jedes soziale System auf Ordnungsbildung im Sinne von Kontingenzeinschränkung ausgerichtet ist und hinausläuft. Jedoch verfüge diese Ordnungsbildung über keine singuläre Ursachenquelle, die außerhalb des Kommunikationssystems (etwa in den Handlungsplänen und -motiven der Teilnehmer oder in den organisatorischen Rahmenbedingungen von Unterricht) zu verorten wäre.

Vielmehr stelle sie eine weitgehende Eigenleistung des sozialen Systems Unterricht dar, die sich im Kommunikationsfluss behaupten müsse und im Zuge der erfolgenden Anschlussoperationen dabei auch korrigiert werden könne (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 226).²⁶⁹ Dabei greife Unterricht, um sich als eine Form pädagogischer Ordnung zu etablieren, die den notwendigen Rahmen für die Ermöglichung und Bestimmung von Lernprozessen zur Verfügung stellt, auf das Medium ‚pädagogische Kommunikation‘ zurück (vgl. ebd.: 227).

Das Konzept der pädagogischen Kommunikation, das in Luhmann’s Werk unausformuliert bleibt, ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion erstmals von Jochen Kade aufgegriffen und einer näheren Bestimmung zugeführt worden (vgl. Kade 2003 und 2007). Auf Basis von Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung hat Kade herausgearbeitet, wie Erziehung im Medium pädagogischer Kommunikation Formen ausbildet, die die Differenz von Vermittlung und Aneignung bearbeitbar machen, indem sie versuchen, Lernen kommunikativ sichtbar zu machen und die Aneignung von Vermitteltem durch die Einordnung und Bewertung von Schülerbeiträgen in Richtung der pädagogischen Absicht einzuschränken.

Die Konzeptualisierung pädagogischer Kommunikation als einer kommunikativen Operation, die das Kontingenzproblem pädagogischer Interaktion im Dreischritt von aneignungsbezogener Vermittlung, Sichtbarmachung von Aneignung und Bewertung zu bewältigen sucht, ist von Meseth, Proske und Radtke auf empirischer Grundlage modifiziert und erweitert worden (vgl. Proske/Radtke 2007, Meseth/Proske/Radtke 2011 und 2012, vgl. auch Proske 2003).²⁷⁰ Die Autoren zeigen zum einen auf, dass die Etablierung von Unterricht als themenbezogene Kommunikation auf Voraussetzungen²⁷¹ angewiesen ist, die in der Kommunikation immer wieder interventionsförmig hergestellt und aktualisiert werden müssen (vgl. Proske/Radtke 2007). Zum anderen plädieren sie dafür, auch Formen von Wissensvermittlungs- und Wissensaushandlungskommunikation in das Modell pädagogischer Kommunikation aufzunehmen, die auf eine unmittelbare personenbezogene Bewertung verzichten, jedoch durch Wiederholungs- und Vereindeutigungsoperationen Erwartungsstrukturen in der Kommunikation etablierten, die langfristig eine hohe verbindliche Wirkungskraft entfalteten (vgl. ebd.).²⁷² Auf diese Weise gelangen die Autoren zu einem Matrix-Modell, das fünf Elemente pädagogischer Kommunikation unterscheidet, die je nach pädagogischem *setting* empirisch in unterschiedlichen Kombinationsformen vorkommen könnten, bestehend aus „*Motivierung und Disziplinierung*“, „*Wissensvermittlung*“, „*Wissensaushandlung*“, „*(kognitive) Bewertung*“ und „*Moralerziehung*“ (ebd.: 10). Im Lichte einer kommunikationstheoretischen Gegenstandsmodellierung betrachtet rücken empirische Unterrichtsverläufe so als „*Formbildungen des Pädagogischen*“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 229) in den Blick, die sich im stabilisierenden Milieu der organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernortes Schule im Medium pädagogischer Kommunikation je spezifisch ausbilden. Sie lassen sich in dieser Betrachtungsperspektive nun als pädagogische Lösungsoptionen rekonstruieren, die von Unterricht im Umgang mit der Herausforderung hervorgebracht werden, Lernen unter den Bedingungen doppelter Kontingenz und fehlender Technologie zu ermöglichen und auf Einwirkungs- und Selektionszwecke hin ausgerichtet zu beobachten (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 227). Beobachtungsfokus und Forschungsinteresse richten sich dabei auf die sequenzielle Abfolge von „*Kommunikationsereignissen und deren kontextbezogene sinnvermittelte Verkettung*“ (Proske/Radtke 2007: 5). Ferner kann Unterricht dieser Gegenstandsbeschreibung zur Folge zur Stabilisierung und Kontinuierung seiner Vermittlungsbemühungen über diese situati-

ven Bewältigungsformen hinaus auch auf strukturierende Faktoren aus der Umwelt des Interaktionssystems zurückgreifen. Diese nehmen ihren Ursprung in politisch-administrativen Entscheidungen und daraus hervorgehenden organisatorischen Rahmenbedingungen (wie Lehrplanvorgaben, gesetzte zeitliche Sequenzierungen, etc.) sowie in pädagogischen Programmen und Leitmotiven und lassen sich über die Begriffe „*Organisation*“ und „*Semantik*“ systematisieren (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 228).

Um sich Unterricht unter der Annahme emergenter Ordnungsbildung nun empirisch anzunähern, schlagen Meseth, Proske und Radtke vor, an die analytische Unterscheidung zwischen Sach-, Sozial- und Zeitdimension anzuknüpfen, wie sie Luhmann zur Beschreibung sozialer Systeme eingeführt hat (vgl. ebd.: 224). Demnach lässt sich Unterricht unter drei Gesichtspunkten beobachten und beschreiben: Die Analyseebene der *Sachdimension* (1) trägt dem Umstand Rechnung, dass pädagogische Kommunikation in der Form Unterricht sich um die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand bzw. Thema herum konstituiert. Die Analyseebene der *Sozialdimension* (2) fokussiert dagegen auf die sozialen Regeln und Erwartungen, die Kommunikation am Lernort Schule in Anspruch nimmt, um sich als pädagogisch ausgerichtete themengebundene Kommunikation zu etablieren. Auf der Analyseebene der *Zeitdimension* (3) schließlich wird die Aufmerksamkeit auf die Einbettung von Unterrichtskommunikation in organisatorisch vorgegebene übergeordnete zeitliche Sequenzierungen und Ordnungszusammenhänge gerichtet (vgl. ebd.: 229).

2.2 Angaben zu Methode und Untersuchungsprogramm

Um Unterrichtsverläufe als Prozesse pädagogischer Ordnungsbildung rekonstruieren zu können, bedarf es eines Zuganges zu der zu untersuchenden sozialen Wirklichkeit, der das Muster, in dem sich die Beiträge der Gesprächsteilnehmer zu einer Form pädagogischer Kommunikationsstruktur verknüpfen, in seiner sinnvermittelten Ablauf- und Emergenzstruktur nachvollziehen und nachzeichnen lässt. Um diesen Zugang zu gewährleisten, bieten sich als Ausgangsmaterial für die Analyse Daten des Erhebungstyps „*registrierende Konservierung*“ (Bergmann 1985: 305) an. In Abgrenzung zu Daten des Typs „*rekonstruierende Konservierung*“ (ebd.) zeichnen sich diese durch folgende Eigenschaften aus:²⁷³

Über audiotekhnische und/oder visuelle Aufzeichnungsverfahren gewonnen stellen sie erstens einen Datentyp dar, dessen Produktion – im Gegensatz etwa zu Berichten oder ethnographischen Beobachtungsprotokollen – weitestgehend ohne die sinnhafte Erschließung und Rekonstruktion der zu fixieren versuchten sozialen Wirklichkeit auskommt und sich technisch automatisieren lässt (vgl. ebd.: 305). Zwar muss auch Datenmaterial, das mit einer registrierenden Erhebungstechnik gewonnen wurde, im Zuge seiner Auswertung interpretativ erschlossen werden. Jedoch erfolgt die interpretative Rekonstruktion des in den Blick genommenen Phänomens in diesem Fall *nach* dessen Fixierung, während sie im Fall einer rekonstruierenden Konservierung – in einer nicht rückgängig zu machenden, transformierenden Weise – *mit* dessen Fixierung erfolgt.²⁷⁴ Zweitens zeichnen sich Daten des registrierenden Erhebungstyps durch ihren nicht-narrativen Charakter aus. Sie dokumentieren das in den Blick genommene soziale Geschehen in Gänze, ohne sein ursprüngliches Erscheinungsbild durch Selektionen oder Gewichtungen zu verzerren, wie dies im Zuge der sprachlichen Rekonstruktion von beobachtetem und erlebtem Vergangenen in Berichten und Nacherzählungen typisch geschieht. Drittens schließlich ermöglichen registrierende Erhebungsverfahren in besonderer Weise, ein soziales Ereignis unverzerrt in seinem ursprünglichen Ablauf- und Sinnzusammenhang zu rekonstruieren, da die Fixierung des

Geschehens hier kontextfrei (d.h. weitgehend unabhängig vom Beobachtungsfokus des Forschers, dessen Erinnerungs- und Aufzeichnungskapazitäten in der Erhebungssituation etc.) erfolgt (vgl. ebd.: 306).²⁷⁵

Zur Auswertung der so gewonnenen Daten bietet sich das sequenzanalytische Verfahren der Objektiven Hermeneutik an. Der Begriff Objektive Hermeneutik steht für ein hoch komplexes theoretisches, methodologisches und methodisches Gedankengebäude, das in seinen Grundzügen auf die Arbeiten des Soziologen Ulrich Oevermann zurückgeht (vgl. Reichertz 1997: 31). Die Entwicklung der Objektiven Hermeneutik als Verfahren zur Interpretation von Interaktionsabläufen nahm ihren Ursprung in einem Forschungsprojekt zum Thema „*Elternhaus und Schule*“, das von Oevermann und seinen Mitarbeitern Ende der 70er Jahre durchgeführt worden ist (vgl. Reichertz 1997: 33). Das ursprüngliche Vorhaben der Forschergruppe, das Datenmaterial, das im Rahmen des Projekts in Form von Protokollen familialer Interaktion erhoben worden war, mithilfe quantitativer Methoden auszuwerten, stieß im Laufe des Forschungsprozesses an Grenzen und führte schließlich zu methodischen und methodologischen Überlegungen, aus denen heraus sich das Konzept der Objektiven Hermeneutik als prominentes Textinterpretationsverfahren entwickelte (vgl. Reichertz 1997: 33 sowie Heinze-Prause 2001: 214 ff.).²⁷⁶

Der Forschungsansatz der Objektiven Hermeneutik eignet sich besonders für eine kontingenzgewärtige empirische Annäherung an Unterricht, da er nicht nur davon ausgeht, dass das fixierte soziale Geschehen sinnvermittelt strukturiert ist, sondern es auch zum primären Ziel der Analyse erklärt, diese „*sinnhafte Struktur und Strukturierung*“ (Bergmann 1985: 310) von Interaktionsabläufen zu identifizieren und rekonstruieren (vgl. ebd.). Entsprechend lässt sich die Objektive Hermeneutik in ihrem interpretativen Verfahren von einer „*Ordnungsprämisse*“ (Bergmann 1985: 311) leiten, die voraussetzt, dass keine in einem Transkript auftauchende Äußerung eine Zufallserscheinung darstellt, sondern immer Teil einer sich im Interaktionsablauf reproduzierenden sozialen Ordnung sei (vgl. ebd.). Der Ordnungsrahmen, der im methodologischen Konzept der Objektiven Hermeneutik den übergeordneten Fluchtpunkt für die „*Motivierung*“ (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 394) von einzelnen Textelementen bildet, ist die im Rahmen einer Interpretation zu identifizierende individuelle „*Fallstruktur*“ eines Interaktionsgeschehens (ebd.: 422).

Ein weiteres Merkmal des objektiv-hermeneutischen Interpretationsverfahrens, das sich für die Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildungsprozesse als vorteilhaft erweist, ist dessen sequenzanalytisches Vorgehen. Diesem methodischen Prinzip liegt die Annahme zu Grunde, dass die individuelle Fallstruktur eines Interaktionssystems sich in falltypischen Selektionen von Anschlussmöglichkeiten konstituiert und reproduziert. Folglich lasse sie sich auch nur über die chronologische Verfolgung dieser falltypischen Selektionen rekonstruieren. Zu diesem Zweck werden für jeden Gesprächsbeitrag und jede Äußerung mögliche Anschlussoptionen aufgezeigt, um dann die Auswahl, die im Interaktionssystem tatsächlich getroffen wurde, als fallspezifische Selektion sichtbar zu machen, die nun Anschluss für Anschluss weiter verfolgt wird. Die Rekonstruktion der Fallstruktur erfolgt damit in einem sequenziell prozessierenden Verfahren. Dabei nimmt die Betrachtung von Interaktionsverläufen als kumulatives Produktiv sinnhaft miteinander verbundener Selektionen von Anschlussmöglichkeiten eine besondere methodische Disziplin in Anspruch. So fordert das sequenzanalytische Verfahren als „*Methodisierung der Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung* [vom Interpretieren; J. B.] *sich immer auf gleicher Höhe mit dem tatsächlichen Interaktionsgeschehen zu bewegen, und das heißt,*

die – so verführerische – Position eines allwissenden soziologischen Demiurgen preiszugeben“ (Bergmann 1985: 313).²⁷⁷

Im Folgenden soll zunächst die methodologische Perspektive der Objektiven Hermeneutik kurz skizziert werden, bevor anschließend ein Einblick in wesentliche Prinzipien und Schritte des Interpretationsverfahrens gewährt werden soll.²⁷⁸

Eine methodologische Ausgangsannahme der Objektiven Hermeneutik stellt die These dar, dass sich die soziale Wirklichkeit im Medium von Sprache konstituiert und ihren materiellen Niederschlag in Form von Texten erfährt (vgl. Wernet 2000: 11 f.). Dabei sei es diese textförmige Gestalt sozialer Wirklichkeit, die den Zugang zu ihrer sozialwissenschaftlichen Erschließung eröffne (vgl. ebd.). Den Anknüpfungspunkt für diese Erschließung bildet im methodologischen Konzept der Objektiven Hermeneutik die Vorstellung der *„Regelgeleitetheit sozialen Handelns“* (Wernet 2000: 13). Diese setzt voraus, dass sich jedes soziale Handeln in einem Bedeutungsraum bewegt, in dem die Bedeutungszuschreibung, die ein einzelner Handlungszug erfährt sowie die sich vor diesem Hintergrund ergebenden Anschlussoptionen vorstrukturiert seien durch die Geltung spezifischer Regeln. Hierbei handelt es sich um Regeln, über die jeder, der dazu in der Lage ist, an einer verbalen oder nonverbalen Interaktion teilzunehmen, verfüge. Nach Oevermann's Bestimmung stellen dies an erster Stelle *„die universellen und einzelsprachspezifischen Regeln der sprachlichen Kompetenz“*, die *„Regeln einer kommunikativen oder illokutiven Kompetenz“* und die *„universellen Regeln einer kognitiven und moralischen Kompetenz“* (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 387) dar. Es ist dieses, dem Interpretieren als routiniertem Kommunikations- und Interaktionsteilnehmer geläufige Regelwissen, das aus der Forschungsperspektive der Objektiven Hermeneutik die sinnhafte Erschließung von Interaktionsprotokollen ermöglicht und gleichzeitig in ihrem Geltungsanspruch absichert (vgl. Wernet 2000: 13 f.). Unterliegt der Handlungsraum einer Lebenspraxis aus dieser Sicht auch einer handlungsrelevanten sinnhaften Vorstrukturierung, so bleibt es doch letztlich der *„Fallstruktur“* (ebd.: 15) überlassen, welche der bestehenden Anschlussoptionen gewählt werden (vgl. ebd.). Der Begriff der Fallstruktur steht in der Objektiven Hermeneutik für ein im Rahmen der Interpretation eines Interaktionssystems rekonstruiertes Muster, in dem Anschlussoptionen in systematischer Weise gewählt oder ausgeschlossen werden. Ziel der Interpretation ist es, die selektiven Strukturen von Lebenspraxen, die in solchen Mustern individuell zum Ausdruck kommen, zu identifizieren und nachzuzeichnen (vgl. ebd.: 15). Dabei erschöpft sich der Bedeutungshorizont einer rekonstruierten Fallstruktur in der Objektiven Hermeneutik nicht in der Identifikation fallspezifischer Besonderheiten. So wird dieser über die Offenlegung der individuellen Selektivität einer Lebenspraxis hinaus auch das Potential zugeschrieben, ein allgemeines, im Sinne von ‚prinzipiell mögliches‘ Lösungsmuster im Umgang mit den situationsspezifischen Herausforderungen einer betrachteten Interaktion abzubilden (vgl. ebd.: 19 und 86 f.).

Eine weitere methodologische Prämisse der Objektiven Hermeneutik, die sich mit der Theorieperspektive dieser Arbeit deckt, besteht in der Annahme, dass ein Interaktionssystem Bedeutungsstrukturen generiere, die im Selbstbild und Selbstverständnis der daran Teilnehmenden nicht repräsentiert seien, die also nicht aus den Handlungsabsichten, Wertorientierungen und Meinungen der Interaktionsteilnehmer abzuleiten seien (vgl. ebd.: 18). Es sind diese *„latenten Sinnstrukturen“* (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 379), auf deren Rekonstruktion das Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik seinem Selbstverständnis nach abhebt. Damit distanziert es sich gleichzeitig von Zugängen, die

Sinn und Bedeutung einer Interaktion über den Versuch des Nachvollzugs der Handlungsmotive und -absichten der Akteure zu erschließen suchen, die an dieser teilhaben.²⁷⁹

Die praktische Durchführung einer Textinterpretation nach dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik erfolgt schließlich nach Maßgabe von fünf Prinzipien: „(1) *Kontextfreiheit*, (2) *Wörtlichkeit*, (3) *Sequentialität*, (4) *Extensivität* und (5) *Sparsamkeit*“ (Wernet 2000: 21):

Das Gebot der Kontextfreiheit (1) besagt nicht, wie dies auf den ersten Blick den Eindruck erwecken könnte, dass die Rahmenbedingungen eines Kommunikationszuges nicht relevant seien für die Erschließung von dessen sinnhafter Bedeutung. Tatsächlich kommt dem Interpretationsschritt der Einbeziehung des Äußerungskontextes eines Kommunikationsbeitrages im Zuge von dessen Bedeutungsrekonstruktion eine zentrale Bedeutung zu. Jedoch wird dieser Schritt dem Anspruch der Methode nach erst *nach* der kontextfreien Ausdeutung der Äußerung vollzogen. Demzufolge sieht das Verfahren vor, zunächst die kontextunabhängige Bedeutung einer Aussage bzw. Äußerung herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck werden fiktiv Kontexte entworfen, in denen die Äußerung als angemessener, zu erwartender Anschluss erscheint, in Wernet's Worten also „*wohlgeformt*“ und „*adäquat*“ (ebd.: 22) wirkt. Dabei wird das Vorwissen zum untersuchten Fall im Zuge der Kontextkonstruktionen systematisch ausgeklammert. Erst wenn die gedankenexperimentell entworfenen Kontexte umfassend auf ihre pragmatischen Erfüllungsbedingungen hin ausgeleuchtet wurden, wird der tatsächliche Äußerungskontext in die Interpretation mit einbezogen, um durch Abgleich und Kontrastierung der in den Kontextversionen vorausgesetzten Äußerungsbedingungen Hinweise zur Fallstruktur zu erhalten (vgl. ebd.: 22 f.).

Das Wörtlichkeitsprinzip (2) verpflichtet den Interpreten darüber hinaus, den Text in der genuinen Form seines protokollierten Wortlautes zu würdigen und die Bedeutungsrekonstruktion der untersuchten Lebenspraxis nicht durch die Paraphrasierung von Aussageinhalten oder Spekulationen über die Aussagintentionen der Akteure zu verfälschen (vgl. ebd.: 23 f.).

Im Verfahrensprinzip der Sequentialität (3) findet sich die Forderung formuliert, dass eine Bedeutungsrekonstruktion Anschluss für Anschluss dem Ablauf zu folgen habe, den das Protokoll als den genuinen Verlauf der Kommunikation bzw. Interaktion dokumentiert. Ein willkürliches Springen der Interpretation zwischen den Kommunikationsbeiträgen ist dem zur Folge untersagt. Ferner sieht das sequenzielle Vorgehen vor, den Fortgang der betrachteten Interaktion bei der Interpretation eines Anschlusses nicht zu beachten. Dahingegen ist die Deutung, die für einen vorangehenden Anschluss aufgestellt wurde, für die Explikation der Bedeutungsstruktur eines nachfolgenden Handlungs- bzw. Gesprächszuges von tragendem Gewicht und im Rahmen der Interpretation zu berücksichtigen. So stellt die Deutung, die für eine Sequenz rekonstruiert wurde, die anschließende Sequenz aus Sicht der Objektiven Hermeneutik in einen „*inneren Kontext*“ (Wernet 2000: 29), dessen Berücksichtigung zur Aufdeckung der Fallstruktur unerlässlich sei. Schließlich erhält eine Aussage, die im Rahmen einer Kommunikation getroffen wird, ihre kontextspezifische Bedeutung erst vor dem Hintergrund der Situationsdefinition und Erwartungen, die im vorangehenden Anschluss geltend gemacht wurden. Mit der Form ihres Anschließens trifft sie eine Entscheidung, die immer auch anders hätte getroffen werden können. Die damit bezeichnete Selektivität eines Anschlusses, die wichtige Hinweise auf die Fallstruktur bereit hält, lässt sich anhand des Interpretationsmittels der „*gedankenexperimentellen Fortschreibung*“ (ebd.: 30) weiter konturieren. Letzteres soll ermöglichen, die Besonderheit einer getroffenen Optionsauswahl herauszuarbeiten (vgl. ebd.). Während das willkürliche Springen zwischen

den Sequenzen mit den Interpretationsregeln der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation brechen würde, ist die begründete Fokussierung der Interpretation auf einzelne Textpassagen dahingegen aus methodischer Perspektive unbedenklich. So legen es forschungspraktische und forschungslogische Überlegungen nahe, protokollierte Interaktionsabläufe nicht vom ersten protokollierten Handlungszug bis zur letzten dokumentierten Äußerung ‚durchzuinterpretieren‘, sondern einen künstlichen Anfangspunkt für die Interpretation zu setzen. Erst wenn diese Entscheidung getroffen ist, gilt die Forderung des sequenziellen Vorgehens. Über das Ende einer Interpretation entscheidet schließlich, ob deren Ergebnis den methodischen Anspruch erfüllt, die Reproduktion einer identifizierten Fallstruktur durch mindestens eine Wiederholungsphase hindurch nachgezeichnet zu haben. Ist dies der Fall, so kann die Interpretation abgebrochen werden und es können im Transkriptmaterial des untersuchten Interaktionssystems gezielt Stellen aufgesucht werden, die eine Erweiterung, Modifizierung oder Widerlegung der erarbeiteten Fallstrukturhypothese in Aussicht stellen. Weiterhin kann das identifizierte Anschlussmuster auch zum Anreiz genommen werden, Kontrastfälle im Material zu suchen, die es dann ebenfalls Sequenz für Sequenz in ihrer Fallstruktur zu rekonstruieren gilt (vgl. Wernet 2000: 27 ff.).

Eine weitere Grundregel des objektiv-hermeneutischen Interpretationsverfahrens stellt das Gebot der Extensivität (4) dar, das als Ergänzung des Wörtlichkeitsprinzips und der Prämisse der Kontextfreiheit verstanden werden kann. In ihm findet sich die Forderung artikuliert, die Äußerungselemente, die sich in einem Interaktionsprotokoll verzeichnet finden, nicht nur vollständig, sondern auch ausführlich zu interpretieren. Damit verbindet sich vor allem auch der Anspruch, die Lesarten, die sich für eine Äußerung rekonstruieren lassen, vollständig auszudeuten – die Erörterung des kontextunspezifischen Bedeutungsgehaltes einer Sequenz also nicht vorzeitig abzubrechen. Dass die objektiv-hermeneutische Textinterpretation unter diesen Vorsätzen nur kleine Textmengen bearbeiten kann, wird von den Vertretern der Forschungsrichtung nicht als Problem angesehen, gehen sie doch davon aus, dass die Fallstruktur, die eine Lebenspraxis auszeichnet, sich an jeder beliebigen Stelle eines Interaktions- bzw. Handlungsprotokolls, in dem diese ihren materiellen Niederschlag findet, rekonstruieren lasse (vgl. ebd.: 32 ff.).

Das Sparsamkeitsprinzip (5) schließlich soll verhindern, dass eine Interpretation – ohne, dass dies zum Erkenntnisgewinn beitrüge – ausferte oder eine falsche Richtung einschlägt. Seine wesentliche Bedeutung liegt in dem Verbot, zur Explikation von Lesarten Geschichten zu verwenden, die sich weniger aus der interpretierten Äußerung selbst ableiten lassen, als vielmehr durch Außergewöhnlichkeiten und Regelverletzungen motiviert sind, die dem Fall vom Interpreten zugeschrieben werden. Dementgegen fordert das Sparsamkeitsgebot im Rahmen der Lesartenbildung nur solche gedankenexperimentellen Kontexte zu berücksichtigen, in denen die betrachtete Äußerung als wohlgeformt und sozial angemessen erscheint. Auf diesem Wege soll das Risiko reduziert werden, „*dem Fall voreilig und textlich unbegründet*“, „*Unvernünftigkeit*“, „*Regelverletzung*“ oder „*Pathologie*“ zu unterstellen“ (ebd.: 37; vgl. ebd.: 35 ff).²⁸⁰

Die eigentliche Kernoperation des objektiv-hermeneutischen Interpretationsverfahrens besteht nun in einem Dreischritt (vgl. Wernet 2000: 39 f.):

Um die fallunspezifische Bedeutung einer betrachteten Äußerung zu explizieren, werden unter Rückgriff auf das implizite Regelwissen der Interpreten zunächst Geschichten erzählt, in denen diese Äußerung vorkommen könnte (Schritt 1). Dabei unterliegt das Verfahren des Geschichtenerzählens zwei Einschränkungen: Erstens sollten nur solche Geschichten zur Bedeutungsrekonstruktion herangezogen werden, die den Bedeutungskontext

des betrachteten Interaktionsgeschehens weitestgehend verlassen. Zweitens sollte sich die Operation der Bedeutungsrekonstruktion allein auf Geschichten beschränken, in denen die betrachtete Sequenz als Äußerung sozial angemessen erscheint.

Über den Vergleich der Geschichten werden nun die Typen fallunspezifischer Bedeutungsgehalte ausformuliert, die sich für die interpretierte Äußerung herausarbeiten lassen (Schritt 2). Die Geschichten werden daraufhin befragt, welche Kontextbedingungen vorausgesetzt werden müssen, um die betrachtete Äußerung als sozial angemessen und erwartbar erscheinen zu lassen. Schließlich wird nach der Bedeutung gefragt, die der Äußerung in den jeweiligen Geschichten vor dem Hintergrund der Kontextbedingungen, die darin unterstellt werden, zukommt. Diese Fragen erschließen die Lesarten einer Sequenz im Sinne deren mithilfe der Geschichten rekonstruierter kontextunabhängiger Bedeutungsgehalte.²⁸¹

Schließlich werden die so ermittelten Lesarten mit den tatsächlich vorliegenden Kontextbedingungen der Äußerung konfrontiert (Schritt 3). So können „*Fallstrukturhypothesen*“ (ebd.: 40) aufgestellt werden, über die sich die Interpretation Schritt für Schritt der Fallstruktur der betrachteten Interaktion annähert.

Zur sukzessiven Erschließung der Fallstruktur werden nun im Verlauf der Interpretation jeweils diejenigen Lesarten ausgeschlossen, die mit dem tatsächlichen (äußeren) Kontext und dem inneren Kontext (der gebildeten Fallstrukturhypothese zum vorangehenden Anschluss) nicht kompatibel sind.²⁸² Am Ende des Interpretationsprozesses sollte so eine Lesart herausgearbeitet worden sein, die alle Äußerungen im Text als vor diesem Deutungshintergrund sinnhaft motivierte Äußerungen erklären kann.

Datenkorpus und Fallauswahl

Um der Frage der Bedeutung von Gemeinschaftsbezügen im Unterricht der Sekundarstufe empirisch nachzugehen, konnte das Dissertationsprojekt auf den Datenkorpus des DFG-Projektes „*Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung*“ zurückgreifen. Das Forschungsprojekt, das unter der Leitung von Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Dr. Matthias Proske und Dr. Wolfgang Meseth 2005-2007 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität durchgeführt wurde, hat Unterrichtskommunikation aus dem Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ wie aus dem Ethikunterricht zum Thema ‚Rassismus/Multikulturalismus‘ unter der Fragestellung in den Blick genommen, wie darin mit strukturellen Herausforderungen politisch-moralischer Erziehung umgegangen wird.²⁸³ Die Datenbasis für die Untersuchung bildeten 38 Lehreinheiten, die in Schulklassen der Sekundarstufe I verschiedener Schulformen sowie in Veranstaltungen der außerschulischen Jugendbildung mithilfe eines registrierenden Erhebungsverfahrens erhoben wurden. Um das aus Audioaufzeichnungen bestehende Datenmaterial für die Auswertung zu erschließen, wurden die Veranstaltungen in Form von Beobachtungsprotokollen und Gesprächsinventaren dokumentiert.²⁸⁴ Zu ausgewählten Gesprächspassagen wurden Rohtranskripte und Transkripte angefertigt, die in gemeinsamen Interpretationssitzungen der Projektmitglieder sequenzanalytisch analysiert wurden.²⁸⁵

Aus dem breiten Datenkorpus des DFG-Projektes wurden zur Umsetzung des Dissertationsprojektes in einem ersten Schritt nun sechs Lehreinheiten ausgewählt, zu denen stichprobenartig Interpretationen nach dem sequenzanalytischen Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik durchgeführt worden sind. Hierzu wurden, insofern nicht bereits vorhanden, Rohtranskripte zu ausgewählten Gesprächspassagen angefertigt, die dann mit

den Mitgliedern eines von der Autorin besuchten Empirieworkshops sowie den Besuchern des arbeitszusammenhanginternen Forschungskolloquiums interpretiert wurden. Ausschlaggebendes Kriterium für die Auswahl der Lehreinheiten stellte zum einen die Beteiligung der Autorin an der Erhebung einer jeweiligen Lehreinheit dar, insofern sich hieraus ein Überblick über deren kommunikativen Verlauf sowie darin zu verzeichnende Passagen ergab, die sich für das Untersuchungsinteresse der Arbeit als interessant erweisen könnten. Zum anderen wurden die Gesprächsinventare aller vom Projekt erhobenen Lehreinheiten nach aufschlussreichen Passagen durchsucht. Auf diese Weise wurden zwei weitere Lehreinheiten in den vorläufig zusammengestellten Datenkorpus aufgenommen. Schließlich stellte auch die Prämisse, unterschiedliche Schulen und Schulformen in der Analyse zu berücksichtigen ein Entscheidungskriterium für die Aufnahme von Lehreinheiten in den Datenkorpus dar. Dieser umfasste nun:

- neunundzwanzig Unterrichtseinheiten aus dem Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ einer zehnten Klasse des Gymnasiums M, bestehend aus neunundzwanzig Einzelstunden;
- zwölf Unterrichtseinheiten aus dem Ethikunterricht zum Thema ‚Rassismus/Multikulturalismus‘ einer siebten Klasse des Gymnasiums O, bestehend aus zwölf Einzelstunden;
- Fünfzehn Unterrichtseinheiten aus dem Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ einer zehnten Klasse des Gymnasiums O, bestehend aus fünfzehn Einzelstunden;
- Elf Unterrichtseinheiten aus dem Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ einer neunten Klasse des Hauptschulzweiges der kooperativen Gesamtschule P, bestehend aus elf Einzelstunden;
- Dreizehn Unterrichtseinheiten aus dem Geschichtsunterricht zum Thema ‚Erster Weltkrieg/Nationalsozialismus‘ einer neunten Klasse der Hauptschule Q, bestehend aus zwölf Doppelstunden und einer Einzelstunde;
- Zwölf Unterrichtseinheiten aus dem Ethikunterricht zum Thema ‚Rassismus/Multikulturalismus‘ einer neunten Klasse der Hauptschule Q, bestehend aus zwölf Einzelstunden;

Für eine erste interpretative Annäherung an das Material wurden aus diesen Lehreinheiten nun Gesprächsausschnitte ausgewählt, in denen das Thema ‚Gemeinschaft‘ virulent wird. Zur Identifikation potentiell relevanter Passagen wurde dabei ein Suchraster zur Anwendung gebracht, das die Erkenntnisse, die in Kapitel 1 aus der Studie des soziologischen und pädagogischen Diskurses zum Thema Gemeinschaft gewonnen werden konnten, als Heuristik zur Erschließung des Datenmaterials aufgreift. Auf diese Weise richtete sich das Augenmerk zunächst auf Stellen, in denen das Gemeinschaftsmotiv im Sinne der Begriffsdefinitionen von Tönnies, Weber und Parsons thematisch wird. Darüber hinaus wurde, um die Herausforderungen und Spannungen von Gemeinschaftserziehung unter Migrationsbedingungen auszuloten, gezielt nach Stellen Ausschau gehalten, in denen das Thema Migration im Kontext der Verhandlung der Erinnerung an die nationalsozialistische Geschichte und den Holocaust virulent wird. Um die Materialauswahl und -erschließung schließlich nicht einseitig in Richtung des heuristischen Suchrasters einzuschränken wurden zudem ganz allgemein Passagen zur Interpretation ausgewählt, in denen der Begriff ‚Wir‘ in der Kommunikation Verwendung findet.

Nach dem so erfolgenden ersten Durchlauf durch das Material wurde nun in einem zweiten Schritt erneut eine Selektion vorgenommen. Sie betraf die Frage der für die Fallrekonstruk-

tionen und intensive Ausdeutung der Kommunikationsverläufe heranzuziehenden Lehreinheiten. Unter Anwendung des Kriteriums der maximalen Kontrastierung fiel die Wahl schließlich auf die Unterrichtsverläufe O2, P3, Q1 und Q2, deren Interpretationsstichproben maximale Kontrastfälle in Aussicht stellten. Die Interpretationsprotokolle, die zu diesen Lehreinheiten angefertigt worden sind, wurden nun unter Hinzuziehung zusätzlichen Transkriptmaterials zu Fallrekonstruktionen ausgearbeitet, die wiederum zu Typen des pädagogischen Rekurrerens auf Gemeinschaft als Medium oder Fluchtpunkt pädagogischer Kommunikation in der Form Unterricht verdichtet werden konnten. Die Fallrekonstruktionen, die auf diese Weise erarbeitet wurden, beziehen sich ausschließlich auf die Analyseebenen der Sach- und Sozialdimension. Die analytische Differenzierung der untersuchten pädagogischen Kommunikation nach den Beobachtungsebenen Sach- und Sozialdimension schließt folgelogisch an die Fallbestimmung an, wie sie nach Durchlauf durch den pädagogischen Diskurs zum Thema Gemeinschaft in Form der Frage nach der Bedeutung von Gemeinschaft als Ziel (Sachdimension) und Mittel (Sozialdimension) schulischer Erziehung vorgenommen worden ist.²⁸⁶ Die Analyseebene der Zeitdimension wird vor dem Hintergrund dieser forschungsfragenbegründeten Fokussierung in den folgenden Falldarstellungen dahingegen nicht weiter beleuchtet.²⁸⁷

Aus forschungslogischen Gründen erfolgte die Auswahl des Untersuchungsmaterials für die Fallrekonstruktionen auf den beiden Analyseebenen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. So legte es das Untersuchungsinteresse dieser Arbeit nahe, auf Ebene der Sachdimension lediglich Geschichtsstunden in den Blick zu nehmen, während zur Klärung der allgemeiner profilierten Frage der Bedeutung von Gemeinschaftssemantik als Mittel zur Etablierung und Stabilisierung von Unterricht auch Ethikstunden in die Betrachtung miteinbezogen werden sollten. Die Fallinterpretationen, die auf der Analyseebene der Sachdimension angefertigt worden sind, basieren somit auf Gesprächsausschnitten aus den Lehreinheiten O2, P3 und Q1 und fokussieren auf das Untersuchungsfeld ‚Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus/Holocaust‘. Die Datenbasis für die Interpretationen, die auf der Analyseebene der Sozialdimension durchgeführt worden sind, umfasst hingegen auch eine Lehreinheit zum Thema ‚Multikulturalismus/Rassismus‘. Ihre Grundlage bilden Gesprächsausschnitte aus den Lehreinheiten O2, P3 und Q2.

Um die empirischen Befunde darzustellen, wurde aus dem ausgewerteten Material sowie aus den daraus gewonnen Interpretationen schließlich in einem dritten Schritt erneut eine Auswahl getroffen. Kriterium für die Auswahl eines interpretierten Gesprächsausschnittes auf dieser Stufe stellte dessen Potential dar, einen im Material identifizierten Typus des Rekurrerens auf Gemeinschaft als Ziel oder Mittel schulischer Erziehung möglichst prägnant abzubilden bzw. Auskunft über die in den betrachteten Unterrichtsgesprächen hervorgebrachten Lösungsmuster im Umgang mit den Herausforderungen von Gemeinschaftserziehung am Lernort Schule zu geben, wie sie in Kapitel 1.2 skizziert worden sind.

Kapitel 3: Empirische Befunde

Im Folgenden werden die Befunde der sequenzanalytischen Analyse anhand exemplarisch ausgewählter Fallinterpretationen vorgestellt. Die Darstellung erfolgt systematisch geordnet nach den beiden Beobachtungsebenen Sozial- und Sachdimension.

3.1 Gemeinschaft als Medium pädagogischer Kommunikation am Lernort Schule – Darstellung der Befunde zur Sozialdimension

In den betrachteten Unterrichtsstunden konnte beobachtet werden, wie Unterricht zum Prozessieren darin stattfindender basaler Grundoperationen auf gemeinschaftsähnliche Adressierungs- und Kommunikationsformate zurückgreift. Das auf der Analyseebene der Sozialdimension zu beobachtende semantische Rekurrenzen von Unterrichtskommunikation auf ‚Gemeinschaft‘ äußert sich in Form eines darin immer wieder aufgerufenen und zum Prozessieren der pädagogischen Kommunikation in Anspruch genommenen ‚Wir‘, das Schüler und Lehrer als eine Gruppe konstruiert und adressiert.

In den nachstehenden Interpretationen werden Unterrichtssequenzen in den Blick genommen, in denen solche kollektiven Adressatenkonstruktionen thematisch werden. Es wird der Frage nachgegangen, wie die Schulklasse als Gruppe und das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrer und Schulklasse im Kontext der betrachteten Sequenzen konstruiert werden und wie an die soziale Semantik, die damit geltend gemacht wird, im weiteren Verlauf der Kommunikation angeschlossen wird.

Im Material wurden zwei Typen von pädagogischen Wir-Konstruktionen entdeckt. Im ersten Typ wird die Schulklasse als eine Art *Arbeitsgruppe* konstruiert (Typ I). Das darin beschworene pädagogische Wir zeichnet sich dadurch aus, dass es die universalen, spezifischen, nicht-affektualen Anteile im Schüler-Lehrer-Rollenverhältnis betont und unter Kaschierung der schulischen Rollenhierarchie an die Kooperation der Schüler appelliert. Im zweiten Typ dagegen werden Schülerinnen und Lehrer als Angehörige einer *Gemeinschaft* im traditionellen Sinne des Begriffs adressiert, d.h. als Angehörige eines affektual begründeten, diffus-partikular strukturierten Beziehungsverhältnisses (Typ II).²⁸⁸ Auch hier wird die Rollenhierarchie, wie sie sich am Lernort Schule im pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülern institutionell verankert findet, weitgehend ausgeblendet.

Im Anschluss werden nun anhand exemplarisch ausgewählter Interpretationen die zwei auf Ebene der Sozialdimension identifizierten Wir-Gruppen-Typen vorgestellt.

3.1.1 Typ I: Die Arbeitsgruppe

Fallbeispiel P3-7A:

Zur Interpretation herangezogene Sequenzen:²⁸⁹

Bei dem Datenmaterial, das im Folgenden zur Interpretation herangezogen wird, handelt es sich um folgende Transkriptauszüge:²⁹⁰

- 123 S (mehrere): ((reden durcheinander, lachen)) (8.0)
 124 L (m): So, meine Damen und Herren, jetzt gehen wir eure Namen erst noch mal durch.
 125 S (m1): Sind alle da, außer [((nennt drei verschiedene Namen))].
 126 L (m): [Langsam, langsam, langsam].
 127 S (mehrere): ((reden durcheinander))
 128 S (w1): ((wiederholt einige der genannten Namen))
 129 L (m): Hier
 130 S (m1): (Sonst sind alle da)
 131 S (mehrere): ((reden durcheinander, bis Zeile 145))
 132 S (m2): Im Krankenhaus.
 133 S (w2): ()
 134 L (m): Hier seid Ihr ja, gut.
 135 S (m3): [()]

136 L (m): [Also], der, wo ist der Ivan?
 137 S (m4): Der ist in der [Schule]
 138 S (m5): [Schule]
 139 S (w3): Die sind alle in der () Schule, [wo nicht da sind].
 140 S (m6): [(Schule)]
 141 L (m): [(Alle in der)] Schule?
 142 S (m7): Ja.
 143 L (m): O.k.

186 L (m): Eva, wo ist Eva?
 187 S (mehrere): ((reden durcheinander, bis Zeile 220))
 188 S (w1<<): [(Achillessehnenriss)]
 189 S (m1<<): [(Achillessehnenriss)]
 190 L (m): Ernsthaft? Ach du lieber Gott.
 191 S (m1): Ja.
 192 S (m2): Die hat sich alles kaputt gemacht.

Interpretation

Die Interpretation beginnt mit dem ersten Sequenzabschnitt des Lehrerbeitrages in Zeile 124. Als erste bedeutungsstrukturell zu rekonstruierende Aussageeinheit wird folgendes Textsegment bestimmt:

124 L (m): So, meine Damen und Herren, ...

Die Äußerung ist dem Beginn der Geschichtsstunde einer neunten Hauptschulklasse entnommen. Der Sprecher ist der Geschichtslehrer der Schulklasse. Bei den mit der Anrede „*So, meine Damen und Herren*“ Adressierten handelt es sich um die dreizehn anwesenden Schüler und Schülerinnen (6m/7w) der Schulklasse.

Der Äußerung geht folgendes Geschehen voraus: Die ersten Minuten der Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer nach Eintreffen des Lehrers, denen sich die betrachtete Sequenz anschließt, sind gekennzeichnet von einer konfusen Gesprächssituation, in der sich informelle Gespräche zwischen den Schülern und einzelnen Schülern und dem Lehrer überlappen. Die Gespräche haben unterschiedliche Inhalte zum Gegenstand, zeichnen sich jedoch weitgehend durch das Potential aus, die Grenzen von sprachlichen und sozialen Umgangsformen, die dem Interaktionsraum Unterricht angemessen sind, zu überschreiten. Dies betrifft sowohl den Umgang der Schüler untereinander (einzelne Schüler beleidigen und bedrohen sich, es werden Kraftausdrücke und vulgäre Ausdrucksformen gebraucht, etc.) als auch die Interaktion zwischen einzelnen Schülern und dem Lehrer. Letztere nimmt in der Form mehrerer Schülerbeiträge Züge an, die die rollenspezifischen Verhaltenserwartungen in einem pädagogischen *setting* am Lernort Schule tendenziell verletzen: Der Lehrer wird u. a. gefragt, ob er rauche, es werden ihm Zigaretten und Kaugummis angeboten und es werden ihm gegenüber indirekt Drohungen ausgesprochen. Weitere Kommentare verweisen auf ein die sozialen Erwartungen am Interaktionsort Unterricht brechendes Verhalten einzelner Schüler, das darin gleichsam kommunikativ zur Schau gestellt wird: Schüler erkundigen sich bei ihren Mitschülern laut nach Kaugummis, obwohl der Lehrer gleich zu Beginn der Stunde an die Einhaltung des Kaugummiverbots appelliert hat. Ein Schüler

gibt bekannt, einen Stuhl für seine Füße zu benötigen. Ein anderer Schüler erkundigt sich beim Lehrer, ob dieser die Klasse nicht einfach nach Hause schicken könne.

Die in den Blick genommene Sequenz entstammt folglich einem Zeitpunkt des Interaktionsgeschehens, an dem die Bedingungen für den Beginn des Unterrichts formal und organisatorisch bereits hergestellt sind (Schüler und Lehrer haben sich zu Stundenbeginn im Klassenzimmer eingefunden, die Schüler sitzen auf ihren Plätzen, die Tafel wurde gewischt, der Lehrer hat am Pult Platz genommen), das Unterrichtsgespräch sich jedoch weder in seiner sozialen Ordnung noch in seiner inhaltlich-thematischen Ausrichtung (Unterrichtseinheit zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘) bereits etabliert hat. Damit bewegt sich die Kommunikationssituation, die den situativen Rahmen für die zu interpretierende Sequenz bildet, in der Grauzone zwischen informeller Pausenkommunikation und -interaktion und offiziellem Unterrichtsbeginn.

In diese Situation hinein erklingt nun die Anrede des Lehrers *„So, meine Damen und Herren“*. Wie lässt sich sein Beitrag vor dem Hintergrund der pragmatischen Erfüllungsbedingungen und Bedeutungsimplicationen der Äußerung, wie sie in einer kontextfreien Interpretation der Sequenz herausgearbeitet werden können, einordnen? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, sollen hier zunächst die pädagogischen Handlungsimplicationen, die der geschilderten Unterrichtssituation eingeschrieben sind, einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Die pädagogische Handlungssituation, die sich aus den Rahmenbedingungen des *settings* ergibt, lässt sich wie folgt beschreiben. Die dargestellte Übergangssituation von Pause zu Unterricht stellt die Lehrperson vor die Herausforderung, aus der bestehenden inhaltlich und sozial diffusen Gesprächssituation heraus ein pädagogisch und thematisch an der Vermittlung des Gegenstandes ausgerichtetes Unterrichtsgespräch zu etablieren. Es handelt sich hier folglich mehr oder weniger um eine Routineherausforderung pädagogischen Handelns, wie sie unterrichtlichen Anfangssituationen strukturell eingeschrieben ist. Bevor mit der eigentlichen Auseinandersetzung mit dem Thema und der Verhandlung des Stoffes begonnen werden kann, bedarf Unterricht zunächst der Herstellung spezifischer sozialer und kommunikativer Rahmenbedingungen, die ein erfolgreiches Prozessieren der pädagogischen Absicht erst in Aussicht stellen. Die unterrichtliche Interaktionsordnung, die sich aus diesen Rahmenbedingungen konstituiert, umfasst eine Sammlung von – der Form nach mehr oder weniger explizit vorliegenden – Regeln. Hierzu zählen u. a. die Vergabe des Rederechts durch die Lehrperson sowie die Geltung eines dieser zugeschriebenen vorrangigen Rederechts sowie inhaltlichen Moderations- und sozialen Sanktionsrechts. Ferner umfasst die unterrichtliche Interaktionsordnung die an die Schüler gerichtete Verhaltenserwartung, dem Unterrichtsgespräch aufmerksam zu folgen.²⁹¹ Sie umschließt aber auch soziale Verhaltensregeln, die über die formale Einhaltung der Gesprächsregeln hinausgehen, wie das Verbot von gewalttätigem Verhalten gegenüber dem Lehrer und den Mitschülern, etc.

Wie wird in dem betrachteten Unterrichts*setting*, das sich in seiner Interaktionsdynamik ja gerade durch eine spezifische Ferne zu den genannten sozialen und kommunikativen Regeln auszeichnet, mit der Herausforderung der unterrichtlichen Anfangssituation umgegangen?

Mit der Eröffnungsformel *„So, meine Damen und Herren“* wird zunächst ein ‚Cut‘ in der Interaktion markiert. Mithilfe dieses, das Ende eines vorangehenden und den Beginn eines neuen Interaktionsabschnittes ankündigenden Signals wird, unterstützt durch die direkte Adressierungsform, ein an die Aufmerksamkeit der Schüler appellierendes Zeichen ge-

setzt. Die so gesendeten Signale können von den anwesenden Schülern unter den situativen Rahmenbedingungen des *settings* als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Phase der sich in der Übergangssituation von Pause zu Unterricht ansiedelnden inoffiziellen Gespräche hiermit implizit für beendet erklärt wird und der Unterricht im Folgenden eröffnet werden könnte. Als ein Hinweis auf eine sich im Lehrerbeitrag ankündigende offizielle Eröffnung des Unterrichtsgesprächs kann auch die Sprecherposition gedeutet werden, die hierin in Anspruch genommen wird. Darin wird eine gesprächsstrukturierende Funktion geltend gemacht, wie sie der Rolle des Lehrers als Moderator und Initiator des Unterrichtsgesprächs entspricht.

Bis hierhin interpretiert, lässt die Sequenz keine fallspezifische Bedeutungsstruktur erkennen. Das Markieren eines Beginns, das implizite Setzen einer Aufmerksamkeit einfordern, den Appells und die demonstrative Einnahme einer die Kommunikation strukturierenden Sprecherposition stellen keine ungewöhnlichen Sprechakte für einen eröffnenden Lehrerbeitrag dar. Erst die Adressierungsform ‚*meine Damen und Herren*‘, die darin verwendet wird, weist auf eine fallspezifische, d.h. nur in der Logik des Falles zu verstehende Bedeutungsstruktur der Sequenz hin. Die gewählte Anredeform überrascht gleich in zweifacher Hinsicht:

So setzt die Adressierung ‚*meine Damen und Herren*‘ erstens einen Interaktionskontext voraus, der sich von offiziellen und formalen Umgangsformen geprägt erweist und stellt eine gewisse Distanz wie affektuale Neutralität bis Anonymität im Verhältnis des Sprechers zur Adressatengruppe in Rechnung. Auch wenn man einem bestimmten, modernen professionellen Selbstverständnis folgend die spezifische Prägung des pädagogischen Rollenverhältnisses (im Sinne einer darin eingeforderten affektualen Neutralität in der Lehrer-Schüler-Beziehung) in Rechnung stellt, erscheint die Anrede ‚*meine Damen und Herren*‘ für eine Schulklasse dennoch ungewöhnlich. Schließlich stellen die Schüler weder ein dem Lehrer ganz oder in Teilen unbekanntes Publikum dar – er unterrichtet sie ja wöchentlich. Noch handelt es sich bei der betrachteten Unterrichtsstunde um ein besonderes offizielles Ereignis, das den regulären unterrichtlichen Interaktionsrahmen überschreiten würde, (wie etwa die schulöffentliche Vergabe der Abschlusszeugnisse unter Anwesenheit der Eltern). Die Ungewöhnlichkeit der Adressierungsform sticht zweitens hervor, berücksichtigt man, dass die Anredeformel ‚*meine Damen und Herren*‘ mit der sozialen Statuszuschreibung, die ihr eingeschrieben ist, auf einer Adressatenkonstruktion fußt, die ein mehr oder weniger voll sozialisiertes, mündiges, gesellschaftlich voll handlungsfähiges Subjekt in Form eines erwachsenen Gegenübers voraussetzt. Bei den anwesenden Schülern handelt es sich dagegen gerade nicht um vollsozialisierte, mündige Mitglieder der Gesellschaft, sondern um schulpflichtige Heranwachsende, die aus eben diesem Grunde öffentlicher Erziehung unterstellt sind.

Stellt man diese Diskrepanz zwischen den pragmatischen Erfüllungsbedingungen der Äußerung und den faktischen Kontextbedingungen, die ihrer empirischen Realisierung zu Grunde liegen, in Rechnung, lassen sich folgende Thesen zur fallspezifischen Bedeutungsstruktur der Sequenz aufstellen. Der Anredeform könnte unter den Kontextbedingungen des *settings* und den darin als geltend angenommenen pädagogischen Handlungsimplicationen demnach folgende Funktion zukommen:

Durch das förmliche Format der einleitenden Sequenz, das sich mit Hilfe der Anredeform vom inoffiziellen Kommunikationsformat der Pausengespräche deutlich abhebt, wird zunächst deren Aufmerksamkeit generierender Signalcharakter als eine Überleitungsformel

verstärkt, die das Ende der vorhergehenden diffusen sozialen Gesprächssituation und den nunmehr zu erwartenden offiziellen Beginn des Unterrichts markiert.

Weiterhin kann der Adressierungsform, welche die formale, spezifische Beziehungsebene zwischen Schülern und Lehrer betont und die diffuse, persönliche Beziehungsebene kommunikativ ausblendet, die Funktion zugeschrieben werden, die Distanz zwischen Schülern und Lehrern, wie sie im Rahmen der grenzüberschreitenden Schülerbeiträge zu Beginn der Stunde prekär geworden ist, kommunikativ wiederherzustellen und für die Folgekommunikation in Anspruch zu nehmen. Die Eröffnungssequenz könnte somit einen Beitrag dazu leisten, die – einen gewissen Abstand der Schüler im Verhalten zum Lehrer in Anspruch nehmende – pädagogische Rollenasymmetrie zu reaktualisieren, wie sie für ein Prozessieren von Unterricht konstitutiv ist. Interessant ist, auf welche Weise dies hier geschieht. Die Herstellung der für das asymmetrische Rollenverhältnis erforderlichen Distanz erfolgt nämlich nicht durch Markierung der hierarchischen Rollenstruktur und der dem Lehrer darin zugeschriebenen Autorität, sondern durch das Inanspruchnehmen eines spezifischen förmlich-symmetrischen Kommunikationsformates, das sich durch einen distanziert höflichen und von gegenseitigem Respekt gekennzeichneten Umgangston auszeichnet.

Bezieht man zudem die Bedeutungskonnotation der Anredeformel *Dame/Herr*²⁹² in die Interpretation der Sequenz mit ein, die auf die Zugehörigkeitszuschreibung zu einer bestimmten sozialen Statusgruppe abhebt, welche sich durch spezifisch distinguierte soziale Umgangsformen auszeichnet, tritt zudem ein dieser eingeschriebenes ironisches Potential zu Tage, das sich für den Umgang mit der prekären Anfangssituation potentiell als funktional erweist. Durch den widersprüchlichen Akt, die Schüler, die durch ein Verhalten auffallen, das (nicht nur im Interaktionskontext Unterricht) als sozial unangemessen, regelverletzend und in gewissen Sinne ‚roh‘ gilt, als Angehörige einer gesellschaftlichen Statusgruppe zu adressieren, die sich durch eine bestimmte gehobene Umgangskultur auszeichnet, erhält die Eröffnungssequenz eine gewisse ironische Brechung. Den ironischen Gehalt der Adressierung aufgreifend lässt sich die Sequenz im Rahmen des *settings* damit als ein impliziter, an die Schüler gerichteter Appell deuten, sich den sozialen und kommunikativen Regeln des Interaktionssystems Unterricht angemessen zu verhalten. Eine solche disziplinierende Funktion der Adressierung der Schüler im Lehrerbeitrag in Rechnung gestellt, zeigt sich darin eine spezifische Umgangsweise mit der prekären Interaktionsordnung, die die unterrichtliche Anfangsszene kennzeichnet. Die Einforderung der in der vorangehenden Interaktion verletzten bzw. noch nicht in Kraft gesetzten Kommunikations- und Verhaltensregeln würde darin nicht durch eine direkte Disziplinierung der Schüler (etwa in Form einer Ermahnung) vorgenommen, welche die pädagogische Rollenhierarchie geltend macht und die Schüler in der Rolle von Erziehungsobjekten adressiert. Vielmehr würde darin, indem die Schüler als mündige und erwachsene Interaktionsteilnehmer in einem förmlichen Kontext adressiert werden – in einer durchaus Ironie und Humor in Anspruch nehmenden Art und Weise – auf die Selbstregulierung von deren Verhalten gesetzt. Damit würde die im Falle von Disziplinierungen thematisch werdende pädagogische Rollenhierarchie durch ein implizites, gleichsam taktvolles Appellieren an die Selbstdisziplinierung des schülereigenen Verhaltens kaschiert.

Vorläufige Fallstrukturhypothese:

Die bis hierhin dargestellten Interpretationsergebnisse lassen sich in der Formulierung einer ersten, vorläufigen Fallstrukturhypothese zusammenfassen. Demnach zeichnet sich das

betrachtete Unterrichtssetting durch eine Modellierung des pädagogischen Verhältnisses aus, die die Autonomie der Schüler betont, die pädagogische Rollenhierarchie tendenziell ausblendet und auf Kooperation statt Disziplinierung durch Sanktion setzt. In Abgrenzung zu Konstruktionen des pädagogischen Verhältnisses, die explizit auf gemeinschaftliche Normen und Werte rekurren, wird darin die spezifische, universale, nicht-affektuale Beziehungsebene im Schüler-Lehrer-Rollenverhältnis betont. Das Bild, das damit von der Schulklasse gezeichnet wird, entspricht dem einer *Arbeitsgruppe*. Dabei handelt es sich um ein eher nüchternes Modell der Lehr-Lern-Gemeinschaft, das bei weitgehend signalisierter Achtung der Autonomie ihrer Mitglieder deren Kooperationsbereitschaft voraussetzt und in Anspruch nimmt, ohne ein besonderes persönlich-emotionales Beziehungsverhältnis unter den Gruppenangehörigen zu beanspruchen.

Weiter im Transkript:

124 L (m): [So, meine Damen und Herren], jetzt gehen wir eure Namen erst noch mal durch.

Betrachtet man die Sequenz zunächst kontextfrei, so wird hier seitens des Sprechers die Prüfung einer Sache angekündigt, zu deren Zweck die Namen der Anwesenden systematisch durchgegangen werden sollen. Das Kriterium, nach dem die prüfende Durchsicht der Namen erfolgen soll, wird dabei nicht genannt. Zieht man an dieser Stelle den faktischen Aussagekontext ‚Beginn einer Schulstunde‘ zur Einordnung der Sequenz hinzu, kann deren vermutliche Aussagefunktion in folgender Hinsicht näher bestimmt werden: Die Ankündigung, die Namen der Schüler durchzugehen, verweist, gewisse Erwartungen an das *setting* ‚Beginn einer Unterrichtsstunde‘ in Rechnung gestellt, demnach auf eine Anwesenheitskontrolle.

Wie lässt sich die Ankündigung einer Anwesenheitskontrolle, die sich in der Sequenz abbildet, nun vor dem Hintergrund der oben herausgearbeiteten fallspezifischen Bedeutungsstruktur des betrachteten Unterrichtsgesprächsbeginns einordnen? Zunächst einmal fällt die eigentümliche Formulierung der Ankündigung auf. Die zeitliche Einordnung ‚erst‘ erscheint, den Interaktionsrahmen des *settings* berücksichtigend, zunächst nicht weiter auffällig – wenn sich darin, wie weiter unten aufgezeigt wird, auch eine fallspezifische Besonderheit reproduziert. Nicht die Markierung der angekündigten Anwesenheitskontrolle als eine Handlung, die anderen Fortsetzungsmöglichkeiten zunächst vorgezogen wird, überrascht. Wohl aber überrascht die in der Adverbkonstruktion ‚noch mal‘ latent aufscheinende Unterstellung, dass es sich bei der angekündigten Anwesenheitskontrolle um eine Wiederholungshandlung handele. Das Transkript gibt keinerlei Hinweis auf den im Zuge dieser Deutung zu unterstellenden Sachverhalt einer Wiederholungssituation.²⁹³ Will man die Aussage des Lehrers an dieser Stelle nicht als unsinnig abtun, ergibt sich die Notwendigkeit einer Lesartenpräzisierung.

Zu diesem Zweck werden an dieser Stelle Geschichten erzählt, in denen die Äußerung ‚erst noch mal‘ als sinnvoll und wohlgeformt erscheint. Um den präsuppositionalen Gehalt des Partikels voll auszuschöpfen, wird dieser dabei aus dem fallspezifischen Aussagekontext isoliert betrachtet interpretiert.

Geschichten zu ‚etwas erst noch mal tun‘:

- i) Drei Freunde haben sich zum Ausgehen verabredet. Als sie aufbrechen wollen, meint der eine: „*Ich müsste erst noch mal zur Bank. Wollt ihr mitkommen, oder schon vorge-*

hen?“

- ii) Eine Frau ist mit ihrem Freund zum Essen gehen verabredet. Als er von der Arbeit nach Hause kommt, wartet sie schon ausgeh bereitet im Flur. Er daraufhin: „*Ich müsste erst noch mal kurz unter die Dusche, o.k.?*“
- iii) Drei Freundinnen haben sich zum gemeinsamen DVD-Abend verabredet. Zwei der Freundinnen sitzen schon auf der Couch, die Dritte holt noch den Sekt aus dem Kühlschrank. Als sie diesen auf den Couchtisch stellt, zückt eine der Freundinnen schon die Fernbedienung. Darauf die dritte: „*Ich müsste erst noch mal kurz auf die Toilette, wartet ihr noch?*“

Allen hier erzählten Geschichten ist gemein, dass mit der Formulierung „*noch mal*“ auf eine Routinehandlung verwiesen wird, die im Zuge der Aussage eine eher beiläufige Bedeutungszuschreibung erfährt. Letzteres wird in den Geschichten ii) und iii) an der adverbialen Bestimmung ‚kurz‘ deutlich. Während die mit den Worten „*erst noch mal*“ angekündigte Handlung als eine Form von Routinehandlung zwar einen Wiederholungscharakter aufweist, bezieht sich dieser jedoch in den Beispielgeschichten eher auf einen längeren Handlungszeitraum. Eine unmittelbare Wiederholungssituation ließe die Aussagen in den Beispielgeschichten dagegen eher als ungewöhnlich und im drastischen Fall als Symptom einer körperlich oder psychisch bedingten Zwangshandlung (z.B. Waschwang, Blasen-schwäche, etc.) erscheinen.

Diese Präzisierung der Interpretationsergebnisse zu Sequenz zwei vorweggestellt, soll nun eine Deutung des Sequenzabschnittes erfolgen, welche die Lesarten und vorläufige Fallstrukturhypothese zu Sequenz eins mit berücksichtigt:

In der oben entwickelten vorläufigen Fallstrukturhypothese wurde die Annahme aufgestellt, dass sich das betrachtete Unterrichtssetting durch ein Kommunikationsformat auszeichnet, das die Autonomie der Schüler betont, die pädagogische Rollenhierarchie tendenziell kaschiert und auf Kooperation statt Disziplinierung durch Sanktion setzt. Das in Sequenzabschnitt zwei angekündigte Interaktionsereignis ‚Anwesenheitskontrolle‘ lässt den Handlungs- und Bedeutungsimplikationen des damit bezeichneten *settings* nach im weiteren Verlauf der Kommunikation einen Bruch mit diesem, die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Schüler betonenden pädagogischen Ansatz erwarten. Schließlich wird in der Prozedur der Anwesenheitskontrolle der Zwangs- und Kontrollcharakter, der pädagogische Interaktion am Lernort Schule institutionell und organisatorisch rahmt, besonders prägnant thematisch. Der Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der Schüler stehen hier der Umstand ihrer Zwangsmitgliedschaft in der Organisation Schule und ihr damit verbundenes Unterworfen-Sein unter institutionell geltende rollenspezifische Verhaltenserwartungen gegenüber, zur Durchsetzung von deren Einhaltung die Organisation Schule bzw. die darin arbeitenden Professionellen über eine gewisse Disziplinar-macht verfügen. Das Durchführen von Anwesenheitskontrollen steht einem pädagogischen Ansatz, der die Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Adressaten vorausgreifend unterstellt und in Anspruch nimmt, insofern diametral entgegen, wie darin evident wird, inwiefern Schule eben nicht darauf vertraut, dass der Schüler selbstverantwortlich mit den Mitgliedschaftsregeln der Organisation bzw. mit seiner schulischen Bildungskarriere umgeht, sondern stattdessen auf Kontrollverfahren setzt.

Die Handlungsaufforderung an die Schüler, die der Aussage „*jetzt gehen wir eure Namen erst noch mal durch*“ implizit eingeschrieben ist, wird dieser Kontextualisierung entsprechend nicht als eine Bitte formuliert. Die Beteiligung der Schüler an der – als gemeinsame

Handlung beschriebenen – Kontrollprozedur und damit ihre Kooperation werden dem Aussageformat ‚Mitteilung einer Entscheidung über ein gemeinsames weiteres Vorgehen‘ nach vielmehr unhinterfragt vorausgesetzt. Damit werden die Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Schüler, die in der Adressatenkonstruktion der einleitenden Sequenz noch vorausgesetzt wurden, unterlaufen. Die Einnahme einer die Interaktion bzw. Kommunikation im Folgenden strukturierenden Rolle durch den Lehrer, die sich an erster Sequenzstelle ankündigt, wird mit dem Entscheidungsmandat, das darin in Anspruch genommen wird, an zweiter Sequenzstelle nachdrücklich bekräftigt.

Wenn die Autonomie der Adressaten, die noch in der Eröffnungssequenz in Geltung gestellt wurde, an zweiter Sequenzstelle der Form und dem Gegenstand der darin formulierten Handlungsankündigung nach auch suspendiert wird, so schreibt sich darin (wenn auch in gebrochener Weise) dennoch die Struktur eines nicht-hierarchischen, die pädagogische Rollenhierarchie semantisch ausblendenden pädagogischen Kommunikationsmusters fort. So wird das hierarchische Rollenverhältnis zwischen Schülern und Lehrer, das in der Prozedur der Anwesenheitskontrolle strukturell thematisch wird, durch deren vorausgreifende Darstellung als eine Handlung, die von Schülern und Lehrern gemeinsam getragen wird, semantisch zunächst abgeblendet. Das Ausblenden der pädagogischen Rollenhierarchie bleibt im weiteren Verlauf der Sequenz jedoch nicht ungebrochen. Während das an Subjektposition stehende „wir“ Schüler und Lehrer zunächst gleichermaßen als die Prüfungs- bzw. Kontrollhandlung vollziehende Akteure konstruiert und voraussetzt, bricht die an dieser Stelle noch ausgeblendete, in der Handlungssituation ‚Anwesenheitskontrolle‘ strukturell zur Geltung kommende Rollenasymmetrie im weiteren Verlauf der Sequenz an der Objektposition wieder auf. In der Formulierung „*eure Namen*“, die den Gegenstand der angekündigten Prüfung benennt, tritt die Rollenasymmetrie und -hierarchie, die Schülern und Lehrer im Rahmen der angekündigten Kontrollprozedur unterschiedliche Handlungsrollen und -positionen zuschreibt, deutlich zu Tage.

Dennoch kann auch für die zweite Sequenz das Sich-Fortschreiben eines Kommunikationsmusters beobachtet werden, das die hierarchische Rollenstruktur im Schüler-Lehrerverhältnis tendenziell ausblendet und Schüler und Lehrer stattdessen als eine Art Arbeitsgruppe adressiert und das sich in der Interpretationssprache der Objektiven Hermeneutik als ‚Fallstruktur‘ beschreiben lässt. So fällt den oben rekonstruierten Lesarten folgend auf, dass der Anwesenheitskontrollen potentiell zukommende disziplinierende Charakter, der die Rollenhierarchie betont, durch die Form der Ankündigung marginalisiert wird (beiläufige Thematisierung, Kennzeichnung als Routinehandlung, die Funktion nicht benennende, weitgehend neutrale Bezeichnung des Prozedere ‚*Namen durchgehen*‘). Dies wird deutlich, wenn man die Ankündigung „*jetzt gehen wir eure Namen erst noch mal durch.*“ mit denkbaren alternativen Ankündigungsformen vergleicht, etwa der Formulierung „*jetzt schaue ich erst mal, wer heute fehlt*“ oder „*jetzt kontrolliere ich erst mal eure Anwesenheit*“.²⁹⁴

Weiterhin lässt sich in der Formulierung „*erst noch mal*“, welche die Ankündigung rahmt, ein Ansatz erkennen, das Unterlaufen der Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Schüler, das in der Handlungsansage zum Ausdruck kommt, durch das In-Aussicht-Stellen einer anderen Fortführung der Interaktion abzufedern, welche die Wünsche und Handlungsvorschläge der Schüler potentiell berücksichtigt. Damit wird ein Übergang von der Zwischenkommunikationssituation zwischen Pause und Unterricht zum strukturierten Unterrichtsgespräch gesucht, der die Anerkennung der Autonomie der Adressaten zumindest in Teilen signalisiert bzw. symbolisch wiederherstellt und der sich damit in gebrochener

Weise anschlussfähig an das oben rekonstruierte pädagogische Kommunikationsmuster erweist, das die Anerkennung der Schüler als potentiell handlungsautonome, mündige Adressaten signalisiert.

Schließlich schreibt sich die Struktur einer an spezifischen Rollenbeziehungen ausgerichteten, eine gewisse Distanz und affektuale Neutralität im Verhältnis des Sprechers zu den Adressaten in Rechnung stellenden Kommunikationsform, die sich in der Anrede ‚*meine Damen und Herren*‘ andeutet, an betrachteter zweiter Sequenzstelle fort, indem in der Ankündigung die formale Ebene in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler betont wird. So wird in der Formulierung ‚*Namen durchgehen*‘ der formal-organisatorische Aspekt der Handlung ‚Anwesenheitskontrolle‘, die damit eingeleitet wird, hervorgehoben. Die Schüler werden in ihrer Rolle als namentlich registrierte Organisationsmitglieder adressiert, deren Anwesenheit formal zu ermitteln und zu protokollieren ist und nicht als Angehörige einer sich durch affektual konnotierte, diffus-partikular strukturierte Beziehungen zwischen den Mitgliedern auszeichnenden Gemeinschaft, die sich situativ der Anwesenheit ihrer Mitglieder vergewissert. Dies scheint auf den ersten Blick auf den formal-organisatorischen Charakter des *settings* selbst zurückzuführen, bei dem es sich ja um ein schulorganisatorisch angeordnetes und begründetes Kontrollprozedere zur Prüfung der Anwesenheitspflicht handelt. Die folgenden gedankenexperimentell konstruierten Anschlussmöglichkeiten verdeutlichen jedoch, dass es sich bei der gewählten Ankündigungsform um eine fall-spezifische Form der Thematisierung der Anwesenheit handelt. So hätte der Lehrer die Kontrolle auch ohne die explizite Betonung oder Thematisierung von deren formal-organisatorischem Charakter ankündigen und durchführen können, etwa mit den Worten: „*Jetzt schauen wir erst mal, wer heute alles da ist*“ oder „*Jetzt schauen wir erst mal, wer heute fehlt.*“ Oder, die Schüler direkt adressierend: „*Wer fehlt denn heute?*“ oder „*Sind wir denn heute vollzählig?*“. Im Vergleich mit den gedankenexperimentell konstruierten Anschlussformen fällt auf, dass in der gewählten Option eine gewisse Formalität und damit Neutralität und Transparenz des Verfahrens in Rechnung gestellt wird, die den universalen Charakter des Prozederes hervorhebt.²⁹⁵

Wie lässt sich der Einstiegsbeitrag des Lehrers vor der Hintergrundfolie der gesammelten Interpretationsergebnisse zusammenfassend deuten? Die Fallstrukturhypothese, die oben vorläufig formuliert wurde, lässt sich der beleuchteten latenten Sinnstruktur des Beitrages entsprechend folgendermaßen präzisieren:

Demnach zeichnet sich der hier in den Blick genommene, das Unterrichtsgespräch in der betrachteten Unterrichtsstunde offiziell eröffnende Lehrerbeitrag durch eine Spannung aus, die zwischen einer den Schülern als Adressaten gegenüber zum Ausdruck gebrachten Autonomieanerkennung und -zuschreibung und einem im Beitrag zur Geltung kommenden Autonomieentzug schwankt. Durch die Adressierung der Schüler als vollsozialisierte, mündige Gesellschaftsmitglieder bzw. als handlungsautonome, mündige Subjekte sowie als Akteure, die an dem angekündigten Kontrollverfahren im Folgenden als Mithandelnde beteiligt sind, bleibt die in Situationen wie der vorliegenden in der Regel thematisch werdende pädagogische Rollenhierarchie hier zunächst unmarkiert. Statt das Autoritätsgefälle im Schüler-Lehrer-Rollenverhältnis zu betonen, wird in der Adressierung der Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft vielmehr ein tendenziell symmetrisches Beziehungsverhältnis zwischen Schülern und Lehrer suggeriert (im Sinne einer Interaktion unter Gleichgestellten). Durch die Ankündigung des gemeinsamen Vorgehens als einer Entscheidung, die die Kooperation der Schüler ungefragt voraussetzt, durch den die Rollenasymmetrie wieder aufscheinen lassenden Bruch in der Formulierung ‚*eure Namen*‘ und durch die strukturel-

len Handlungs- und Bedeutungsimplicationen des *settings* ‚Anwesenheitskontrolle‘ selbst, wird die Rollenhierarchie dann jedoch im weiteren Verlauf wieder aktualisiert und die zunächst in Aussicht gestellte Anerkennung der Schüler als weitgehend handlungsautonom, entscheidungsautonom und gleichgestellt betrachtete Akteure wieder zurückgenommen. Das pädagogische ‚wir‘, das im Beitrag des Lehrers im Zuge der Ankündigung des Anwesenheitskontrollprozedere aufgerufen wird, liegt semantisch im Schnittpunkt dieser Spannungen. Auf der einen Seite wird die Rolle der Schüler als Akteure, die die Kontrollprozedur mit dem Lehrer zusammen durchführen, aufgewertet. Die Autonomie, die den Schülern im Rahmen der Adressierung ‚*meine Damen und Herren*‘ zugesprochen wurde, verspricht in dieser Anerkennung der Adressaten als Akteure, die mit der Person des Lehrers auf einer Handlungsebene stehen, für die angekündigte Fortsetzung der Interaktion ein Stück weit eingelöst zu werden. Auf der anderen Seite verweist die Objektkonstruktion ‚*eure Namen*‘ auf die asymmetrische Rollenstruktur der hier mit dem ‚Wir‘ aufgerufenen, Schüler und Lehrer integrierenden ‚Arbeitsgemeinschaft‘. Dabei weist die vom Lehrer eingenommene Sprecherposition als ein Regisseur, der das Entscheidungsmandat über das Vorgehen der Gruppe in Anspruch nimmt, auf ein einseitig zu Gunsten des Lehrers ausfallendes Entscheidungs- bzw. Machtgefälle hin, das die in Aussicht gestellte Aufwertung der Handlungsrollen der Adressaten, zumindest was die darin zugestandene Handlungsautonomie betrifft, relativiert. Der noch in der Eröffnungssequenz ‚*So, meine Damen und Herren*‘ anklingende Appell an die freiwillige Kooperation der Schüler wandelt sich im Rahmen der Wir-Konstruktion in eine Vereinnahmung, die die Anerkennung der Schüler als entscheidungsautonome, einwilligungsberechtigte Handelnde vorübergehend zurückstellt und diese stattdessen in der Adressierungsform von Erziehungsobjekten dem pädagogischen *script* unterwirft.

Die oben aufgestellte Fallstrukturhypothese, der zur Folge die Schulklasse in der hier betrachteten Unterrichtskommunikation explizit nicht im Sinne einer (auf persönlich-diffusen Beziehungen, affektualer Gebundenheit und Zugehörigkeitsgefühl gründenden) Gemeinschaft adressiert wird, lässt sich indes weiter bestätigen. So soll die Vergewisserung über die Anwesenheit der Schüler der Ankündigung des Lehrers nach im Folgenden nicht auf unmittelbarem Wege – etwa durch direktes Nachfragen nach möglichen fehlenden Klassenkameraden – erfolgen. Während ein solches Vorgehen ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler voraussetzte und in Anspruch nähme, das auf eine aufrichtige, gewissenhafte Auskunft der Schüler vertraut, wird mit dem gewählten Verfahrensweg, der die Namen der Schüler systematisch durchgeht, ein solches Beziehungsverhältnis explizit nicht in Anspruch genommen und stattdessen auf Kontrolle gesetzt. Auch wenn man das Motiv für diesen Anschluss hier nicht in einem als mangelnd zu unterstellenden Vertrauens- und Solidaritätsverhältnis ausmachte, sondern der Unübersichtlichkeit der Anwesenheitssituation in der Klasse zuschriebe, würde diese Deutung darauf hinweisen, dass die Schulklasse hier nicht als ‚Gemeinschaft‘ im emphatischen Sinne des Wortes adressiert und vorausgesetzt wird. In einer solchen wäre ja zu erwarten, dass die Abwesenheit eines Gruppenmitgliedes – enge Bindungen zwischen den Mitgliedern vorausgesetzt – von den anderen Gruppenmitgliedern registriert würde.

Wie könnte sich das Unterrichtsgespräch im Folgenden fortsetzen? Der Beitrag teilt, nachdem der offizielle Beginn des Unterrichts markiert und an die Aufmerksamkeit, Kooperation und Selbstdisziplinierung der Schüler appelliert wurde, den Schülern die Information mit, dass die Interaktion im Folgenden zunächst mit der Prüfung der Anwesenheit der Schüler fortgesetzt werden soll. Dies soll in Form eines Verfahrens erfolgen, das die Na-

men der Schüler systematisch durchgeht und das von Lehrer und Schülern gemeinsam durchgeführt werden soll. Mit der im Beitrag gewählten Adressierungsform wird für die Folgekommunikation, wie herausgearbeitet, zugleich ein Kommunikationsformat in Geltung gestellt, das eine gewisse Distanz und affektuale Neutralität im Schüler-Lehrer-Verhältnis in Anspruch nimmt und welches die formale Beziehungsebene zwischen den Anwesenden betont.

Diesen Aussagegehalt der Sequenz sowie die darin geltend gemachte Rolle des Lehrers als Moderator und Leiter des Unterrichtsgesprächs vorausgesetzt, läge es, den Aussagekontext und Interaktionsrahmen der Sequenz berücksichtigend, nahe, dass das angekündigte Verfahren nun durch einen weiteren Beitrag des Lehrers eröffnet würde. Einem verbreiteten Prozedere der Anwesenheitskontrolle entsprechend wäre etwa zu erwarten, dass der Lehrer im Folgenden, eine Namens- oder Anwesenheitsliste zur Hilfe nehmend, die Namen der Schüler der alphabetischen Reihenfolge oder der Reihenfolge der Sitzordnung folgend aufruft und sich über die Antworten der Schüler der An- bzw. Abwesenheit derselben vergewissert. Dem formal-organisatorischen Zweck und Anspruch des Prozedere nach wäre zu erwarten, dass der Status der An- bzw. Abwesenheit im Klassenbuch und gegebenenfalls in einem persönlichen Notizbuch des Lehrers dokumentiert würde.

Denkbar wäre vor dem Hintergrund der vorausgehenden Interaktionssituation auch, dass sich die inoffiziellen Gespräche und nicht unterrichtsbezogenen Aktivitäten der Schüler ungeachtet der Eröffnung des Unterrichtsgesprächs durch den Lehrer und des darin implizit kommunizierten Appells an die Aufmerksamkeit der Schulklasse zunächst fortsetzten. In diesem Fall wäre vorstellbar, dass der Ankündigung des Lehrers zunächst ein weiterer, diesmal direkter Appell an die Aufmerksamkeit der Schüler und gegebenenfalls die Disziplinierung einzelner Schüler folgten.

Tatsächlich setzt sich das Unterrichtsgespräch mit folgendem Redebeitrag fort:

125 S (m1): Sind alle da, außer [((nennt drei verschiedene Namen))].

Der Schülerbeitrag, der hier im Format einer Auskunft an die ankündigenden Worte des Lehrers anschließt, liefert eine Information zur Anwesenheitssituation in der Schulklasse. Die Anwesenheit wird darin als ‚vollzählig‘ mit Ausnahme von drei Schülern angegeben, die im Anschluss, von einem einwerfenden Beitrag überlappt, namentlich genannt werden. Wie lässt sich der Anschluss des Schülers einordnen?

Die gewählte Anschlussoption zeichnet sich, was die im Beitrag des Lehrers implizit geltend gemachten Verhaltenserwartungen und -aufforderungen an die Schüler wie die darin markierten Rollenstrukturen betrifft, durch eine doppelte Struktur aus. Auf der einen Seite wird die Entscheidung, die Anwesenheit der Schüler im Folgenden durch Anwendung eines die Namen der Schüler systematisch durchgehenden Kontrollverfahrens zu erheben, die in der Ankündigung des Lehrers geltend gemacht wurde, im Beitrag des Schülers unterlaufen. Dieser folgt vielmehr der Logik einer Informationsanfrage, die sich unmittelbar an die Schüler als Informanten wendet – einer Methode der Anwesenheitserfassung und Handlungsoption, die in der vom Lehrer mitgeteilten Entscheidung gerade nicht gewählt wurde. Damit unterläuft der gewählte Anschluss gleichzeitig die im Lehrerbeitrag auf zweiter Aussageebene markierte Rollenhierarchie, welche dem Lehrer ungeachtet der Autonomie und der Gleichstellung, die den Schülern darin zunächst semantisch zugeschrieben wird, eine das Unterrichtsgespräch in seinem weiteren Verlauf bestimmende und moderierende Position zuschreibt. Auf der anderen Seite schließt der Beitrag des Schülers an die

Aufforderung an das kooperative Verhalten der Schüler an. Nicht nur signalisiert er die in der Ankündigung des Lehrers eingeforderte Aufmerksamkeit und Zuwendung zum Unterrichtsgeschehen, sondern zeigt darüber hinaus auch die Kooperationsbereitschaft des Schülers bezogen auf die Beteiligung an der Anwesenheitserhebung an. Die Art und Weise, in der die Kooperation hier angeboten wird, folgt jedoch nicht den Verhaltenserwartungen des auf zweiter Aussageebene des Einstiegsbeitrages des Lehrers implizit geltend gemachten asymmetrischen, hierarchischen Schüler-Lehrer-Rollenverhältnisses. Vielmehr schließt sie an die Interaktionslogik eines tendenziell symmetrisch ausgerichteten Rollenverhältnisses an, das die Handlungs- und Entscheidungsautonomie wie Selbsttätigkeit und -verantwortlichkeit der Schüler hervorhebt, wie es in der Ankündigung des Lehrers ebenso markiert wurde. Die eingenommene Aussageposition markiert die Subjektrolle als Akteurskomponente und blendet die Objektrolle im Sinne des eigenen Unterliegens des Schülers unter die Prüfungs- und Kontrollprozedur sowie die im Ankündigungsbeitrag markierten Verfahrensregeln aus. Die im Lehrerbeitrag getroffene Wahl, die Anwesenheit der Schüler im Folgenden in der Form eines systematisch vorgehenden formalen Kontrollverfahrens zu erheben, wird im Anschluss des Schülers dabei zugunsten einer unmittelbaren sozialen Verständigung zwischen Lehrer und Schulklasse zurückgewiesen, die anstelle formaler Kontrollprozeduren das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler in Anspruch nimmt.

Wie könnte sich das Unterrichtsgespräch im Anschluss an den Informationsbeitrag des Schülers fortsetzen? Insofern als dieser inhaltlich an den Eröffnungsbeitrag des Lehrers anschließt, wäre eine aus pädagogischer Richtung kommende Reaktion auf den Schülerbeitrag, etwa in Form einer Stellungnahme oder eines Kommentars, durchaus zu erwarten. Dieser stünden auf den ersten Blick betrachtet prinzipiell zwei Möglichkeiten des Umgangs mit dem Schülerbeitrag offen. Zum einen könnte an dem angekündigten Verfahren einer systematisch die Namen der Schüler durchgehenden Anwesenheitsüberprüfung festgehalten werden. Die mit dem Schülerbeitrag geltend gemachte Option, die Anwesenheitssituation im unmittelbaren, vertrauensbasierten Dialog mit den Schülern zu klären, müsste dieser Wahl nach zurückgewiesen werden. Dies könnte mehr oder weniger ‚taktvoll‘ geschehen. So könnte, den Schülerbeitrag nicht aufgreifend, einfach in alphabetischer Reihenfolge mit der Namenskontrolle begonnen werden. Denkbar wäre auch ein Kommentar wie *„Gut, das merk ich mir schon mal, jetzt schauen wir noch einmal genauer“*, mit dem dann zur Kontrollprozedur übergegangen werden könnte. Schließlich wäre auch nicht auszuschließen, dass der gewählte Modus der Anwesenheitsüberprüfung im Sinne einer Reparaturoperation noch einmal bekräftigt würde, etwa in einem Kommentar wie: *„Wir wollen die Namen der Reihenfolge nach durchgehen.“* Egal, welche Option gewählt würde, immer würde sie Gefahr laufen, das Arbeitsbündnis zwischen Schüler(n) und Lehrer in Mitleidenschaft zu ziehen, indem darin das Vertrauensverhältnis zwischen diesen in Frage gestellt und die Initiative zur Kooperation (zumindest teilweise) zurückgewiesen würde.

Zum anderen könnte an die Option einer vertrauensbasierten dialogförmigen Klärung der Anwesenheitssituation, wie sie im Beitrag des Schülers geltend gemacht wird, angeschlossen und im weiteren Verlauf auf die angekündigte Kontrollprozedur verzichtet werden. Der Lehrer könnte demnach etwa die Angaben des Schülers ohne weitere Nachfragen in das Anwesenheitsprotokoll übernehmen. Denkbar wäre auch, dass er sich dem Modus der direkten kommunikativen Überprüfung der Anwesenheit folgend mit weiteren Fragen an den Schüler bzw. die Schulklasse richtete, etwa zur Dauer oder zum Grund der Abwesenheit der genannten Schüler. Immer würde diese Anschlussform das Vertrauen des Lehrers nicht

nur in das Wissen des Schülers bzw. der Schüler zum Stand der Anwesenheit sondern auch in dessen bzw. deren Aufrichtigkeit und Loyalität gegenüber dem Lehrer in Anspruch nehmen und voraussetzen. Den sequentiellen Verlauf der Interaktion in Rechnung stellend kann weiterhin festgehalten werden, dass diese zweite Anschlussoption das Risiko bergen würde, von Seiten der Schüler als Indiz für ein inkonsequentes bzw. nachgiebiges Verhalten des Lehrers gedeutet zu werden, das dessen Autorität für den weiteren Verlauf der Unterrichtsinteraktion untergraben könnte.

Unabhängig von der zu erwartenden Reaktion des Pädagogen auf den Schülerbeitrag und deren Form könnten sich, die diffuse Gesprächssituation in der Unterrichtsstunde in die gedankenexperimentelle Auslotung von Anschlussmöglichkeiten mit einbeziehend, an den Schülerbeitrag auch weitere Schülerbeiträge anschließen – etwa in Form von Kommentaren zur Aussage des Mitschülers, sonstigen Einwüfen oder von der Hinterbühne der Kommunikation zur Vorderbühne vordrängender Gesprächsfetzen.

Wie setzt sich die Unterrichtskommunikation tatsächlich fort? Die letzten Worte des Schülerbeitrages werden hier von einem Einwurf des Lehrers überlappt:

- 125 S (m1): Sind alle da, außer [((nennt drei verschiedene Namen))].
126 L (m): [Langsam, langsam, langsam].

Der Lehrer unterbricht den Redebeitrag des Schülers hier mit einem Kommentar, der eine Aufforderung enthält. Die Aussage, die darin im sprachlichen Kurzformat einer Regieanweisung formuliert wird, erweist sich inhaltlich als anschlussfähig an beide oben als denkbare Umgangsweisen mit dem Schülerbeitrag gedankenexperimentell entwickelte Anschlussmöglichkeiten. Zum einen könnte die Aufforderung des Lehrers, das Tempo zu reduzieren, als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Aussage des Schülers gegen die systematische, die Anwesenheit der Schüler Name für Name überprüfende Vorgehensweise des angekündigten Verfahrens verstoße, also zu ‚voreilig‘ sei. So betrachtet stellte der Einwurf des Lehrers eine in gewisser Hinsicht taktvolle Variante des Umgangs mit dem Schülerbeitrag im Sinne von Anschlussoption 1 dar. Indem die Auskunft des Schülers darin als lediglich ‚zu schnell‘ markiert würde, könnte ein Festhalten an der angekündigten Verfahrensweise entgegen der in der Schülerauskunft offerierten Klärungsoption geltend gemacht werden, ohne dessen Kooperationsangebot direkt zurückzuweisen und die Richtigkeit wie Vertrauenswürdigkeit der Aussage des Schülers unmittelbar in Frage zu stellen. Indem die Begründung für die Zurückweisung des Beitrages, der durch den unterbrechenden Einwurf des Lehrers regelrecht ‚abgefangen‘ zu werden scheint, im Sinne eines situativen Zurückstellens auf der Zeitachse verortet wird, wird gleichzeitig ein Aufgreifen der darin gegebenen Information an anderer Stelle des Unterrichtsgesprächs in Aussicht gestellt. Diese Bedeutung des Lehrerbeitrages in Rechnung gestellt, ließe sich daraus für den Schüler (und stellvertretend für die Schulklasse) die Erwartung ableiten, sich dem angekündigten systematischen Verfahren und den Gesprächsregeln, die darin in Anspruch genommen werden, zu unterwerfen. Konkret könnte dies als Erwartung verstanden werden, das Aufrufen der Schülernamen durch den Lehrer abzuwarten und die gegebene Information zur Abwesenheit der genannten Schüler an passender Stelle zu wiederholen.

Zum anderen könnte die Aufforderung des Lehrers, das Tempo zu reduzieren, auch als Botschaft verstanden werden, dass die sprachliche Formulierung der gegebenen Auskunft als eine vom Lehrer zu registrierende Mitteilung zu schnell erfolgte. Der Einwurf des Lehrers könnte dieser Lesart folgend etwa mit folgenden Worten paraphrasiert werden: ‚Nicht

so schnell, ich komme ja gar nicht mit, mit dem Notieren!'. Eine solche Deutung des Lehrerbeitrages erwies sich als kompatibel mit Anschlussoption zwei. Der Einwurf „*Langsam, langsam, langsam.*“ signalisierte demnach ein Anknüpfen an die im Schülerbeitrag geltend gemachte Verfahrensweise eines Ansatzes der Überprüfung und Klärung der Anwesenheit, der auf Vertrauen statt Kontrolle und situativen kommunikativen Abgleich statt Verfahren setzt. Dieser Lesart folgend implizierte der Lehrerbeitrag für den Schüler die Aufforderung, sein Redetempo zur Kenntnisnahme des Lehrers zu drosseln und die gegebene Information zu diesem Zweck gegebenenfalls noch einmal zu wiederholen.

Wie wird der Einwurf des Lehrers im tatsächlichen Verlauf des Unterrichtsgesprächs aufgegriffen und wie setzt sich dieses im Weiteren fort? Das Transkript protokolliert folgende Fortsetzung der Kommunikation:

- 127 S (mehrere): ((reden durcheinander))
 128 S (w1): ((wiederholt einige der genannten Namen))
 129 L (m): Hier
 130 S (m1): (Sonst sind alle da)
 131 S (mehrere): ((reden durcheinander, bis Zeile 145))
 132 S (m2): Im Krankenhaus.
 133 S (w2): ()
 134 L (m): Hier seid ihr ja, gut.

Vor dem Hintergrund einer Gesprächskulisse mehrerer einander überlappender Schülerbeiträge, welche die Kommunikation im Folgenden rahmt, zeichnet sich hier zunächst die Wortmeldung einer Schülerin ab, in der einige der Namen, die in der Auskunft ihres Mitschülers S(m1) genannt wurden, wiederholt werden. An die Wortmeldung der Schülerin schließt ein weiterer Beitrag des Schülers S(m1) an, der die zuvor mitgeteilte Information, der zur Folge bis auf die genannten Schüler alle anderen da seien, wiederholt. Aus dem folgenden Redegemenge von sich überschneidenden weiteren Schülerbeiträgen ist weiterhin nur noch die bruchstückhafte Aussage „*im Krankenhaus*“ eines weiteren Mitschülers zu verstehen, die – unterstellt man einen inhaltlichen Bezug zu dem sich hier zwischen Lehrer und einzelnen Schülern entspinrenden Gespräch – eine weitere Hintergrundinformation zum Verbleib eines oder mehrerer Abwesender liefert. Zwischen den Redebeiträgen der Schüler kündigt sich mit der Aussage „*Hier*“ in Zeile 129 ein weiterer Beitrag des Lehrers an, der in den die Sequenz abschließenden Kommentar „*Hier seid ihr ja, gut.*“ (Z: 134) mündet. Er teilt wörtlich das erfolgreiche Ergebnis einer Suche mit, deren Gegenstand, dem Personalpronomen „*ihr*“ folgend, die Schüler sind. Berücksichtigt man den Kontext der Aussage²⁹⁶, liegt es nahe, das Suchergebnis, das darin mitgeteilt wird, als Kommentar zu deuten, der das Auffinden der zur Durchführung der Anwesenheitskontrolle benötigten Unterlagen (etwa der entsprechenden Seiten im Notizbuch des Lehrers) anzeigt. Wie lassen sich die im Transkript protokollierten Anschlüsse an den einwerfenden Kommentar des Lehrers, den Verlauf der Gesprächssequenz als Ganze berücksichtigend, einordnen?

Sowohl der Beitrag des Schülers S (m1) in Zeile 130 wie auch der Schülerinnenbeitrag aus Zeile 128 schließen ihrem Inhalt nach an Lesart zwei der Aufforderung des Lehrers in Zeile 126 an, demnach diese, dem Kommunikationsformat eines vertrauensbasierten Informationsaustausches folgend, als eine Aufforderung zu einer langsameren Formulierung bzw. Wiederholung der im Beitrag von S (m1) mitgeteilten Information verstanden werden

kann. Zumindest wird darin nicht an die Bedeutung angeschlossen, die der Aufforderung nach Lesart eins im Sinne eines Appells zukommt, der die Einhaltung der Kommunikationsregeln der angekündigten, Name für Name systematisch vorgehenden Anwesenheitskontrolle einfordert. Dies trifft auch auf den Beitrag des Schülers in Zeile 132 zu, der die Eröffnung des Kontrollprozedere durch den Lehrer ebenfalls nicht abwartet, sondern die Informationen zur Anwesenheitssituation, die in den Beiträgen seiner Mitschüler geliefert wurden, um eine Hintergrundinformation ergänzt, welche die Ursache für die Abwesenheit eines oder auch mehrerer Schüler benennt.²⁹⁷

Weiterhin schreibt sich in allen drei Schülerbeiträgen das für den ersten Beitrag von S(m1) in Zeile 125 herausgearbeitete Anschlussmuster fort. Auch sie knüpfen einseitig zu Gunsten der signalisierten Autonomiezuschreibung an das im Eröffnungsbeitrag des Lehrers zum Ausdruck kommende Adressierungsformat an, das zwischen Autonomieanerkennung und Geltendmachung der pädagogischen Rollenhierarchie oszilliert. Auch hier wird den Beiträgen durch die Anschlussform, die darin gewählt wird, ein auf die Verhaltenserwartungen und -aufforderungen, die im Lehrerbeitrag implizit geltend gemacht werden, bezogener Double-Bind-Charakter zuteil. Auf der einen Seite wird die Entscheidung, die Anwesenheit der Schüler im Folgenden durch Anwendung eines Kontrollverfahrens zu erheben, das systematisch die Namen der Schüler durchgeht, in diesen Anschlüssen ebenfalls unterlaufen. Auch sie folgen der Logik einer sich unmittelbar an die Schüler wendenden Informationsanfrage, wie sie in dem angekündigten Verfahren explizit nicht gewählt wurde und unterlaufen damit die Rollenhierarchie, die im Lehrerbeitrag an zweiter Sequenzstelle implizit für die Gesprächsorganisation der Folgekommunikation geltend gemacht wird. Auf der anderen Seite schließen die Schülerbeiträge, wie der vorausgehende Beitrag von S (m1), mit der Aufmerksamkeit und Zuwendung zum Unterrichtsgeschehen wie mit der Kooperationsbereitschaft, die darin zur Beteiligung signalisiert werden, an die Aufforderung an das kooperative Verhalten der Schüler an. Auch hier zeichnet sich das Kooperationsangebot dadurch aus, dass es das asymmetrisch-hierarchische Rollenverhältnis, das im Einstiegsbeitrag des Lehrers auf zweiter Aussageebene implizit geltend gemacht wird, tendenziell ausblendet und stattdessen der Interaktionslogik eines darin parallel in Geltung gestellten symmetrisch ausgerichteten Schüler-Lehrer-Rollenverhältnisses folgt, das die Handlungs- und Entscheidungsautonomie wie Selbsttätigkeit und -verantwortlichkeit der Schüler betont. Damit schreibt sich das Anschlussmuster, das sich im vorangehenden Beitrag von S (m1) andeutet und das die Subjektrolle der Schüler als an der Kontrollhandlung beteiligte Akteure markiert, fort.

Schließlich folgen alle drei Schülerbeiträge der sich im Beitrag von S (m1) in Zeile 125 abzeichnenden Anschlusslogik einer kommunikativen Praxis der Anwesenheitsüberprüfung, die das formale Kontrollverfahren, das im Lehrerbeitrag gewählt wird, implizit zurückweist und stattdessen das Kommunikationsformat ‚vertrauensbasierter Dialog‘ in Anspruch nimmt.

Der Kommentar des Lehrers, der sich in Zeile 129 mit einem „Hier“ ankündigt und im weiteren Verlauf der Sequenz mit der Aussage „Hier seid ihr ja, gut.“ in die Kommunikation einschaltet, schließt an den doppelten Aussagegehalt an, der oben für die Aufforderung in Zeile 126 herausgearbeitet wurde. Demnach könnte der Kommentar, der das Auffinden der Schulklasse in den Unterlagen anzeigt („Hier seid ihr ja, gut.“) und mit dem anschließenden „gut“ einen neuen Interaktionsabschnitt markiert, im Sinne der oben rekonstruierten Anschlussoption 1 einerseits nunmehr den offiziellen Beginn des angekündigten Anwesenheitskontrollverfahrens signalisieren. Die darin realisierte Anschlussvari-

ante, die die Schülerbeiträge nicht weiter aufgreift und sich stattdessen auf das Verfahren ‚zurückzieht‘ könnte demnach eine Option darstellen, das Risiko, das Arbeitsbündnis zwischen Schülern und Lehrer durch ein explizites Zurückweisen der Schülerbeiträge als vertrauenswürdige, zu berücksichtigende Aussagen nachhaltig zu schädigen, durch Nicht-Thematisierung zu umgehen.

Letztere könnte im Rahmen des Anschlusses als nicht intendiertes Ergebnis einer vorübergehenden Abwesenheit des Lehrers in der Kommunikation, wie sie sich in der Suche nach der Schulklasse in den Unterlagen begründet, gedeutet werden. Andererseits könnte der Kommentar des Lehrers in Zeile 129/134 Anschlussoption 2 folgend auch als ein Signal für ein nunmehr erfolgreiches Anknüpfen an die Form eines auf vertrauensbasierter Kommunikation statt Kontrolle aufbauenden Verfahrens der Anwesenheitserhebung gelesen werden, wie es in den Schüleraussagen in Anspruch genommen wird. Dieser Lesart folgend könnte der Kommentar des Lehrers die Bereitschaft kommunizieren, die Informationen, die im Rahmen der Schülerbeiträge erteilt wurden, nun in das Anwesenheitsprotokoll zu übernehmen.

Welche Anschlussoption und Umgangsform mit den Schülerbeiträgen sich im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs als die tatsächlich gewählte erweist, darüber kann nur die Fortsetzung der Kommunikation Auskunft geben, wie sie im Transkript protokolliert ist. Der weitere Verlauf der Unterrichtskommunikation wird darin wie folgt angegeben:

- 135 S (m3): [()]
136 L (m): [Also], der, wo ist der Ivan?

Das Unterrichtsgespräch setzt sich mit zwei einander teilweise überlappenden Beiträgen fort. Während der in Zeile 135 protokollierte Schülerbeitrag laut Transkriptangabe unverständlich bleibt, lässt sich der Inhalt des Lehrerbeitrages, der diesen partiell überdauert, wie folgt zusammenfassen. Mit dem „Also“, das darin formuliert wird, wird zunächst ein Beginn markiert. Die daraufhin mit dem Artikel „der“ eingeleitete Aussage wird im weiteren Verlauf der Sequenz nicht fortgesetzt, sondern weicht einer Frage, die sich nach dem Aufenthaltsort eines Schülers namens Ivan erkundigt („wo ist der Ivan?“).²⁹⁸

Die hier gewählte Anschlussoption verdeutlicht Folgendes: Zunächst wird deutlich, dass insofern sich darin nach dem Verbleib eines Schülers erkundigt wird, der in den vorausgehenden Auskünften der Schüler nicht als abwesend genannt wurde, nicht die oben rekonstruierte Option gewählt wird, das Anwesenheitsprotokoll unter Verzicht auf eine systematische Namenskontrolle den Angaben der Schüler folgend zu erstellen. Dieser Anschlussoption folgend wären an dieser Sequenzstelle eher Nachfragen zum Verbleib der Schüler zu erwarten, die zuvor als fehlend gemeldet worden waren. Der gewählte Anschluss weist dagegen auf eine Fortsetzung der Interaktion hin, die im Sinne von Anschlussoption 1 an der angekündigten Kontrollprozedur festhält.

Des Weiteren gibt die Fragestellung, die darin formuliert wird, nähere Auskunft über die Rolle, die den Schülern im Rahmen des *settings* Anwesenheitsüberprüfung zugeschrieben wird. Diese besteht dem gewählten Anschluss nach nicht allein in der Aufgabe, die eigene Anwesenheit oder die Anwesenheit von Mitschülern in Form einer entsprechenden Antwort auf den Namensaufruf zu bestätigen, sondern auch in der Erwartung, Auskunft über den Verbleib von in Folge des Verfahrens als nicht anwesend ermittelten Schüler zu erteilen. Die im Eröffnungsbeitrag des Lehrers eingeforderte Kooperation und Beteiligung der Schüler an dem angekündigten Anwesenheitskontrollprozedere weist, betrachtet man den

bis hierhin in den Blick genommenen Verlauf des Unterrichtsgesprächs, den Schülern folglich eine doppelte Rolle zu. Zum einen wird ihnen im Rahmen des Verfahrens die Rolle von Kontrollobjekten zugeschrieben, die an der Überprüfung der eigenen Anwesenheit symbolisch teilnehmen. Zum anderen wird ihnen als Informanten, die über den Hintergrund der Abwesenheit fehlender Mitschüler Auskunft geben sollen, eine aktiv an der Anwesenheitsdokumentation partizipierende Subjektrolle zuteil.

Aus der Adressierung der Schüler als Informanten lässt sich für die Interpretation weiterhin folgende Beobachtung ableiten. Während die Interpretation des vorangehenden Unterrichtsgesprächsausschnittes gezeigt hat, wie darin von pädagogischer Seite aus an einem Verfahren der Anwesenheitsüberprüfung festgehalten wird, das auf formale Kontrollmechanismen statt vertrauensbasierten Dialog setzt, markiert diese Sequenzstelle einen Bruch mit diesem, an universal-spezifisch ausgerichteten, nicht-affektualen Handlungserwartungen orientierten Kommunikationsformat. Obgleich der Anschluss, wie dargestellt, der Logik des im Lehrerbeitrag angekündigten, die Anwesenheit der Schüler Name für Name prüfenden Verfahrens folgt, wird mit der an die formale Registrierung der Abwesenheit des Schülers anschließenden Frage nun auf das oben noch zurückgewiesene vertrauensbasierte Kommunikationsformat umgestellt. Es scheint, als sei die Unterrichtskommunikation zur Ermittlung der Hintergrundinformation zum Verbleib des als fehlend registrierten Schülers, die sich dem unmittelbaren Zugriff durch das formale Kontrollverfahren²⁹⁹ entzieht, (zumindest für die vorläufige Erstellung des Anwesenheitsprotokolls) hier auf ein kooperatives Verhalten der Schüler angewiesen, das das Wohlwollen und die Loyalität der Adressaten in Anspruch nimmt. Die Kooperation, die damit eingefordert wird, stellt das Arbeitsbündnis zwischen Schülern und Lehrer indes vor nicht geringe Anforderungen. Zieht man in Betracht, dass die hier geforderte Auskunft (zumindest vorläufig und bis auf weitere Prüfung) über die Zuweisung des – für den weiteren Verlauf einer Schülerkarriere langfristig nicht unbedeutenden – Status ‚entschuldigt fehlend‘ oder ‚unentschuldigt fehlend‘ mitentscheidet³⁰⁰, so birgt die Frage nach dem Verbleib eines fehlenden Klassenkameraden für die adressierten Schüler im Falle einer unentschuldigten Abwesenheit einen potentiellen Loyalitätskonflikt. Eine aufrichtige Antwort, die das in der Lehrerfrage vorausgesetzte Vertrauens- und Loyalitätsverhältnis nicht verletzt, müsste in diesem Fall – zumal unter den Bedingungen der klassenöffentlichen Kommunikationssituation – Gefahr laufen, auf Ebene der Peer Interaktion als ein Loyalitäts- und Solidaritätsbruch gedeutet zu werden. Umgekehrt müsste eine Antwort, die den abwesenden Schüler mit einer falschen Entschuldigung in Schutz zu nehmen gedenkt, das von pädagogischer Seite aus in Rechnung gestellte Vertrauens- und Loyalitätsverhältnis zwischen Lehrer und Schulklasse verletzen.³⁰¹

Wie könnte sich das Unterrichtsgespräch im Anschluss an die Frage des Lehrers fortsetzen? Wie also könnte an die Aufforderung zur Kooperation, die das Wohlwollen und die Loyalität der Schüler gegenüber dem Lehrer in Anspruch nimmt, angeschlossen werden? Die Schüler könnten die Kooperationsaufforderung im Folgenden einerseits aufgreifen und die Frage nach dem Aufenthaltsort ihres Mitschülers beantworten. Gesetzt den Fall, der Aufenthaltsort ist ihnen bekannt, könnten sie diesen angeben. Im Fall, dass der Aufenthaltsort ihnen nicht bekannt ist, könnten sie ihr Nicht-Wissen diesbezüglich angeben. Die Option einer Antwortverweigerung erscheint im Rahmen dieser Anschlussoption auf den ersten Blick ebenso denkbar, würde jedoch gegen die Kooperationsaufforderung, Auskunft zu erteilen, verstoßen. Die Schüler könnten die Kooperationsaufforderung jedoch auch zurückweisen und gleich ob ihnen der Aufenthaltsort des Schülers bekannt ist oder nicht,

die Frage des Lehrers nicht beantworten.³⁰² Die Anschlussmöglichkeit einer ‚Falschaussage‘, die mit dem Vertrauens- und Loyalitätsverhältnis, das hier von pädagogischer Seite aus in Rechnung gestellt wird, brechen würde, ist vor dem Hintergrund der Konfliktsituation, die sich für die Schüler durch die Kooperationsaufforderung potentiell stellt, ebenfalls nicht auszuschließen.

Tatsächlich setzt sich das Unterrichtsgespräch wie folgt fort:

- 137 S (m4): Der ist in der [Schule]
138 S (m5): [Schule]
139 S (w3): Die sind alle in der () Schule, [wo nicht da sind].
140 S (m6): [Schule]

Dem Verlauf des Transkripts nach schließen gleich vier Schülerbeiträge an die Frage des Lehrers an. Der erste Beitrag knüpft direkt an die Erkundung nach dem Aufenthaltsort des Mitschülers Ivan an. Dieser wird in der Antwort des Schülers mit dem Ort ‚Schule‘ angegeben. Diese zunächst irritierend erscheinende Information gibt Auskunft über die Teilnahme des als abwesend registrierten Schülers an einer außerschulischen Exkursion, die der Vorbereitung des weiteren Ausbildungsweges der Abschlusschüler dient. Sie verweist demnach auf ein entschuldigtes Fehlen des Schülers. Die im ersten Schülerbeitrag erteilte Auskunft wird in der stichwortartigen Auskunft des darauf folgenden Schülerbeitrages, der sich mit dessen Ende überlappt, noch einmal bestätigt („Schule“). Den unmittelbar an die Frage nach dem Verbleib Ivans anschließenden Schülerantworten schließt sich ein weiterer Schülerinnenbeitrag an. Mit der Auskunft („Die sind alle in der () Schule, wo nicht da sind.“), die darin gegeben wird, wird die in den vorausgehenden Schülerantworten erteilte Information in zweierlei Hinsicht ergänzt. Zum einen wird die Information zum Aufenthaltsort mit der genauen Angabe der mit dem Ort ‚Schule‘ benannten Institution ergänzt, die den möglichen Verdacht eines unentschuldigtem Fernbleibens vom Unterricht bei Anwesenheit im Schulgebäude ausräumt. Darüber hinaus wird die in den Schülerantworten erteilte Auskunft über den Aufenthaltsort des genannten Schülers in der allgemeinen Aussage, die darin formuliert wird, zu einer für alle nicht anwesenden Schüler in Geltung gestellten Information ausgeweitet. In der sich mit dem Beitrag überschneidenden, ebenfalls stichwortartig formulierten Auskunft eines weiteren Schülers wird der in den Schülerbeiträgen angegebene Aufenthaltsort noch einmal wiederholt („Schule“). Dabei ist nicht klar, ob die darin gegebene Information sich noch auf die Frage nach dem Verbleib Ivans bezieht, oder die vorausgehende, für alle abwesenden Schüler Gültigkeit erhebende Informationsangabe bekräftigt.

Wie lassen sich die Anschlüsse der Schüler einordnen? Indem sie Auskunft über den Verbleib des abwesenden Schülers sowie anderer nicht anwesender Schüler erteilen, greifen sie die in die Fragestellung des Lehrers eingeschriebene Aufforderung zur Kooperation an der Erstellung des Abwesenheitsprotokolls auf. Während die Auskunft zum Verbleib Ivans als eine unmittelbar an die Fragestellung anschließende, ihrem Informationsgehalt nach mehrfach bestätigte Aussage sich verhältnismäßig nahtlos in das im Lehrerbeitrag gewählte Kommunikationsformat einreicht, stellt die Schülerinnenaussage, dass der für Ivans Fehlen genannte Abwesenheitsgrund, der den Status eines entschuldigtem Fehlens in Anspruch nimmt, für alle abwesenden Schüler gelte, das Unterrichtsgespräch vor eine Herausforderung, die das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schulklasse erneut einer Belastungsprobe aussetzt.

Zum einen wird darin, wie in den Wortmeldungen, die an die Ankündigung der Anwesenheitskontrolle anschließen, das in den Lehrerbeiträgen für das Verfahren der Anwesenheitsüberprüfung und -dokumentation geltend gemachte Kommunikationsformat unterlaufen. Dieses hatte dem Verlauf des Gespräches nach ein Verfahren vorgesehen, das die Anwesenheit Schüler für Schüler prüft und im Falle eines Fehlens den Hintergrund für die Abwesenheit ermittelt. Zum anderen steht die Information, die im Schülerinnenbeitrag geliefert wird, in Widerspruch zu der in Zeile 132 dokumentierten Schüleraussage, die auf einen Fall der Abwesenheit aus Krankheitsgründen verweist, wirft also die Frage der Vertrauenswürdigkeit der von Schülerseite aus erbrachten Informationen auf.

Wie geht die Unterrichtskommunikation im Folgenden mit diesen Herausforderungen um? Überlegt man, welche Anschlussmöglichkeiten an den Schülerinnenbeitrag sich gedankenexperimentell konstruieren lassen, so gelangt man zu einem ähnlichen Ergebnis wie in dem oben durchgeführten Gedankenexperiment, in dem mögliche Anschlussoptionen an die Schülerbeiträge ermittelt wurden, die dem Eröffnungsbeitrag des Lehrers in den Zeilen 125-133 folgen. Von pädagogischer Seite aus betrachtet böte sich einerseits die Möglichkeit, die Aussage der Schülerin zusammen mit der Information zum Verbleib des Schülers Ivans in die Anwesenheitsdokumentation mit einzubeziehen und für die weitere Kommunikation als gültige Information in Rechnung zu stellen. Für die Fortsetzung des Anwesenheitsüberprüfungsprozederes bedeutete dies, im Folgenden auf die Frage nach dem Verbleib bzw. Abwesenheitsgrund nicht anwesender Schüler zu verzichten. Diese Anschlussoption setzte folglich ein unbedingtes Vertrauen in die Auskunft der Schülerin voraus, die auf Kosten eines die Fortsetzung der Kommunikation betreffenden Kontrollverzichts nun zum alleinigen Referenzpunkt des Informationsabgleichs erhoben würde. Denn obgleich die in der Fragestellung gewählte Form der Informationseinholung so oder so auf die (Auf-)Richtigkeit der Schüleraussagen vertrauen muss, bietet das im vorliegenden *setting* gewählte, die Anwesenheit Schüler für Schüler überprüfende und Abwesenheitsgründe Fall für Fall im klassenöffentlichen Dialog ermittelnde Verfahren doch gewisse Absicherungsmöglichkeiten.

Andererseits könnte auch die Anschlussmöglichkeit gewählt werden, an dem angekündigten Verfahren, das die Anwesenheitssituation Schüler für Schüler überprüft, festzuhalten. Dieser Anschlussoption nach könnte die Information, die den Schüler Ivan betrifft, zwar in das Protokoll aufgenommen werden, die darüber hinausgehende Information des Schülerinnenbeitrags, die eine pauschale Entschuldigung für alle Abwesenden in Rechnung stellt, dahingegen unberücksichtigt bleiben. So könnte die Anwesenheitskontrolle, die Auskunft der Schülerin nicht weiter aufgreifend oder mit einem mehr oder weniger taktvollen Kommentar als gültige Information zurückweisend, den Aufenthaltsort und Abwesenheitsgrund Nicht-Anwesender weiterhin Schüler für Schüler erfragend fortgesetzt werden. Auch an dieser Stelle liefe das Nicht-Aufgreifen der Auskunft der Schülerin im Sinne eines Anschlusses, der das darin enthaltene Kooperationsangebot indirekt zurückweist und die Vertrauenswürdigkeit und Loyalität der Schülerin gegenüber der Lehrperson implizit in Frage stellt, potentiell Gefahr, das Arbeitsbündnis zwischen Schülern und Lehrer, das zum Prozessieren von Unterricht konstitutiv ist, zu belasten.

Wie wird von pädagogischer Seite an die Auskünfte der Schüler angeschlossen? Wie also wird im weiteren Verlauf des Gespräches mit der sich hier stellenden ambivalenten Herausforderung umgegangen, das im Rahmen der eingeforderten Kooperation der Schüler in Anspruch genommene Arbeitsbündnis zwischen Schulklasse und Lehrer nicht durch Misstrauensgesten zu gefährden und gleichzeitig dem organisatorisch auferlegtem Kontrollauf-

trag in einer uneindeutigen Aussagesituation gerecht zu werden? Um diese Frage zu beantworten, werden im Anschluss zwei weitere Passagen aus dem Unterrichtsgespräch in den Blick genommen. Die erste Passage ist einer Gesprächssequenz entnommen, die den Schülerbeiträgen unmittelbar folgt. Die zweite Passage gibt einen Einblick in den weiteren Verlauf der Anwesenheitskontrolle.

Dem Transkript nach setzt sich die Kommunikation im Anschluss an die Schülerantworten auf die Frage nach dem Verbleib ihres Mitschülers Ivan zunächst wie folgt fort:

- 141 L (m): [(Alle in der)] Schule?
142 S (m7): Ja.
143 L (m): O.k.

Demnach schließt sich den Schülerantworten zunächst ein Beitrag des Lehrers an, der die Aussage, alle nicht anwesenden Schüler seien in der Schule in Form einer deren Kerninhalt wiederholenden Fragestellung aufgreift „*Alle in der Schule?*“. Der Fragestellung schließt sich eine Schülerantwort an, welche die Auskunft, die darin wiederholt wird, mit einem „*Ja.*“ bestätigt. Dies wird seitens eines weiteren Lehrerbeitrages mit einem kurzem „*O.k.*“ kommentiert.

Die tatsächliche Fortführung des Unterrichtsgesprächs hebt sich von den oben rekonstruierten Anschlussoptionen hier insofern ab, wie die Auskunft der Schülerin darin weder unmittelbar als eine für die weitere Durchführung der Anwesenheitskontrolle in Rechnung zu stellende Information aufgenommen, noch als gültige Information zurückgewiesen wird.³⁰³ Die hier als Anschlussoption gewählte Rückfrage zeichnet sich vielmehr durch ein taktvolles Changieren zwischen einem Aufgreifen der Auskunft, in dem das Vertrauensverhältnis bestätigt und die in der Antwort der Schülerin potentiell zum Ausdruck kommende Kooperationsbereitschaft anerkannt wird und einer Überprüfung ihres Informationsgehaltes aus. Dabei wird mit der Nachfrage „*Alle in der Schule?*“ einerseits signalisiert, die Schüleraussage als eine Auskunft, die an die Kooperationsaufforderung des Lehrerfrage anschließt, ernst zu nehmen. Andererseits wird durch das Zurückgeben der Information als klassenöffentlich formulierte und damit an alle Schüler gerichtete Nachfrage Gelegenheit für eine Bestätigung, Widerrufung oder Korrektur der darin mitgeteilten Information geschaffen. Das Kontrollverfahren, dem die Schülerinnenaussage dabei implizit unterzogen wird, lässt sich insofern als taktvoll einordnen, wie die im Lehrerbeitrag gestellte Nachfrage von Schülerseite aus sowohl als eine Kontroll- als auch als eine Verständnisfrage gedeutet werden kann, die lediglich das Übereinstimmen von mitgeteilter Information und verstandener Mitteilung überprüft.

Mit der Schülerantwort, die der Nachfrage des Lehrers in Form eines knappen aber klaren „*Ja*“ folgt, wird die Option einer Korrektur oder Widerrufung der im Beitrag der Schülerin erstatteten Information nicht genutzt. Letztere wird in ihrem Aussagegehalt vielmehr bestätigt. In dem Lehrerkommentar, der mit einem „*O.k.*“ an die Schülerantwort anschließt, wird das Zur-Kennntnisnehmen dieser Bestätigung und damit implizit die Anerkennung der Information signalisiert.

Wie könnte sich das Anwesenheitskontrollgespräch im weiteren Verlauf fortschreiben? Der Interpretation der Anschlusssequenz folgend wäre zu erwarten, dass die Anwesenheitskontrolle nach erfolgter Kenntnisaufnahme der darin gelieferten Information im Folgenden unter der Prämisse fortgeführt würde, dass im Falle der Registrierung nicht anwesender Schüler auf weitere Fragen nach deren Verbleib oder Abwesenheitsgrund verzichtet

würde, die ja mit der Aussage der Schülerin als ausreichend geklärt gälten. Ob diese aus dem Anschluss in Zeile 141-143 abzuleitende Erwartung an den weiteren Verlauf der Kommunikation im Laufe von deren Fortsetzung eingelöst wird, soll im Folgenden anhand einer Sequenz aus dem weiteren Ablauf des Unterrichtsgesprächs überprüft werden, in der die Abwesenheitsbegründungsfrage thematisch wird. Darin wird das Fehlen einer Schülerin namens Eva registriert und auf seine Ursachen hin ergründet:

- 186 L (m): Eva, wo ist Eva?
 187 S (mehrere): ((reden durcheinander, bis Zeile 220))
 188 S (w1<<): [(Achillessehnenriss)]
 189 S (m1<<): [(Achillessehnenriss)]
 190 L (m): Ernsthaft? Ach du lieber Gott.
 191 S (m1): Ja.
 192 S (m2): Die hat sich alles kaputt gemacht.

Nachdem die Schülerin zunächst namentlich benannt wurde („Eva“), wird in der fortführenden Sequenz („wo ist Eva?“) der Aufenthaltsort und damit Abwesenheitsgrund der Schülerin in Form einer an die anwesenden Schüler gerichteten Frage zum Gegenstand der Kommunikation erhoben. Der Frage des Lehrers schließen sich, die Geräuschkulisse von Gesprächen durchdringend, die inhaltlich und namentlich nicht zuzuordnen sind, die Beiträge einer Schülerin und eines Schülers an. Die Antwort, die darin auf die Frage des Lehrers gegeben wird, ist identisch. Sie bezieht sich der erteilten Auskunft („Achillessehnenriss“) nach weniger auf die gestellte Wo-Frage als auf eine Was- und Warum-Frage (im Sinne von „Was ist mit Eva?“ oder „Warum ist Eva nicht da?“). Der folgende Lehrerbeitrag schließt zunächst mit einer Nachfrage an die Antworten der Schüler an („Ernsthaft?“), ehe die erteilte Information darin mit der Aussage „Ach du lieber Gott.“ kommentiert wird. Die Nachfrage wird im Folgenden von dem in Zeile 189 Auskunft erteilenden Schüler beantwortet, der seine Aussage noch einmal mit einem „Ja“ bestätigt. Der Rückantwort schließt sich der Beitrag eines weiteren Schülers an. Die Bemerkung, die darin vorgebracht wird („Die hat sich alles kaputt gemacht.“), knüpft inhaltlich an die Information ‚Abwesenheit aus Krankheitsgründen‘ an, wie sie in den Schülerantworten erteilt worden ist und fügt dieser weitere Hintergrundinformationen hinzu, die das Ausmaß der gesundheitlichen Beeinträchtigung, die die Abwesenheit bedingt, näher erläutern.

Wie lässt sich die betrachtete Unterrichtssequenz in Hinblick auf die Anschlussstruktur einordnen, die oben als ein Muster rekonstruiert worden war, das die pädagogische Kommunikation in dem hier vorliegenden *setting* prägt? Indem darin der Verbleib Evas in Form einer klärungsbedürftigen Frage zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs erhoben wird, wird in dem gewählten Anschluss mit der in Zeile 141 zunächst geweckten Erwartung, die Unterrichtskommunikation vertraue im Folgenden auf die Aussage der Schülerin und verzichte auf weitere, den Grund für die Abwesenheit fehlender Schüler erörternde Fragen, gebrochen. Die Anerkennung der von Schülerseite aus erteilten Auskunft als aussagekräftige, im weiteren Verlauf der Kommunikation in Rechnung zu stellende Information, die an dieser Sequenzstelle noch signalisiert wurde, wird in der hier eingeholten Erkundung nach dem Aufenthaltsort Evas, die deren Informationsgehalt offensichtlich nicht anrechnet, nachträglich unterlaufen.

Das damit erneut sichtbar werdende Anschlussmuster, das die Kontrollfunktion gegenüber der Vertrauensgeste betont, setzt sich über das Ausblenden der Schülerinnenantwort hinaus

in der Reaktion des Pädagogen auf die Schülerantworten in Zeile 188-189 fort. Die unmittelbar an die Schülerbeiträge anschließende Nachfrage stellt die Information, die von Schülerseite aus erteilt wird und damit auf den ersten Blick das Vertrauen in die Aufrichtigkeit der vorgebrachten Antworten und die Loyalität und Kooperationsbereitschaft der Schüler in Frage. Betrachtet man die Rückfrage des Lehrers dagegen genauer und bezieht man die Fortschreibung des Lehrerbeitrages in die Deutung mit ein, zeigt sich dagegen, dass der im Rahmen des hier betrachteten Anwesenheitskontroll*settings* beobachtete, taktvoll zwischen Kontrolle und impliziter Bestätigung des von Schülerseite aus in Anspruch genommenen Vertrauensverhältnisses changierende Umgang mit den Informationsauskünften der Schüler sich auch in dem hier in den Blick genommenen Anschluss des Lehrers fortschreibt. Die Nachfrage „*Ernsthaft?*“ dient dem objektiven Bedeutungsgehalt der Frage nach der Überprüfung der Richtigkeit einer Aussage vor dem Deutungshintergrund, dass es sich bei der Mitteilung um einen Scherz handeln könnte. Anders als in alternativ vorstellbaren Nachfrageformulierungen – etwa der Rückfrage „*Ehrlich?*“ oder „*Stimmt das?*“ – wird in der gewählten Frageformulierung der mögliche Grund für das in der Nachfrage als möglich unterstellte Nicht-Zutreffen der Aussage in einem möglichen Spaß bzw. Scherz verortet und nicht in einem ernsthaften Täuschungsversuch. Während eine Rückfrage, die eine Lüge im letztgenannten Sinne unterstellte, das Vertrauens- und Kooperationsverhältnis zwischen Lehrer und Schulklasse akut in Frage stellen würde und als Misstrauensbekundung Gefahr liefe, das Arbeits- und Kooperationsbündnis zwischen Lehrkraft und Schülern zu schädigen bzw. unterhöhlen, stellt die hier gewählte Nachfrageform, indem sie vorgibt, lediglich ein mögliches scherzhaftes Foppen des Lehrers in Erwägung zu ziehen, selbiges nicht ernsthaft in Frage. Das hier zu beobachtende taktvolle Abfedern der Kontrollhandlung wird mit dem unmittelbar an die Nachfrage anschließenden, emotionale Betroffenheit signalisierenden Kommentar des Lehrers („*Ach du lieber Gott.*“), der die Validität der in den Schülerbeiträgen erteilten Information in Rechnung stellt, unterstützt. In den darauf folgenden, an die Nachfrage des Lehrers anschließenden Schüleranschlüssen entfaltet sich schließlich deren Potential, die erteilte Auskunft durch das Einholen weiterer Schülerantworten zu überprüfen, auf eine Weise, die die Aussage der Schüler in Zeile 188-189 bestätigt.

Zusammenfassung der Interpretationsergebnisse

Die vorangehende Interpretation hat gezeigt wie Unterricht zur Durchführung einer organisatorischen Routineoperation, die langfristig der Sicherung der Bedingungen für sein Stattfinden und Prozessieren dient, die Kooperation der Schüler in Anspruch nimmt und welche Herausforderungen sich dabei im situativen Kontext des *settings* ergeben.

Das dabei von pädagogische Seite aus aufgerufene, Schüler und Lehrer zu einer Handlungsgemeinschaft zusammenfassende ‚pädagogische Wir‘ lässt sich der Adressierung der Schüler und dem Verlauf der Interaktion nach als eine Form von ‚Arbeitsgemeinschaft‘ bzw. ‚-gruppe‘ beschreiben. Mit dem Begriff ‚Arbeitsgruppe‘ soll der spezifischen Konturierung des pädagogischen Wirs Ausdruck verliehen werden, das hier aufgerufen wird. Dieses zeichnet sich durch eine besondere Form der darin zugrunde gelegten Adressatenkonstruktion und Definition des pädagogischen Rollenverhältnisses aus, die es von anderen, diffus-affektual ausgerichteten Modellierungen des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schulklasse unterscheidet. Im Unterschied zu gemeinschaftlich ausgerichteten Konstruktionen des Lehrer-Schüler- bzw. Lehrer-Schulklassen-Verhältnisses, die sich durch den

Ausdruck maximaler Nähe und emotionaler Aufladung der pädagogischen Beziehung auszeichnen, bleiben in dieser Konstruktion wesentliche Strukturmerkmale spezifischer Rollenbeziehungen erhalten.

Ein weiteres signifikantes Merkmal des im Rahmen der Interpretation rekonstruierten, die Schulklasse als Arbeitsgruppe adressierenden pädagogischen Kommunikationsformates stellt dessen Eigenschaft dar, die Autonomie, Mündigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Schüler zu betonen, die pädagogische Rollenhierarchie dagegen weitgehend zugunsten eines tendenziell symmetrischen Beziehungsverhältnisses auszublenden. Indem sie Kooperation einfordert, statt Hierarchie geltend zu machen und die Autorität zu markieren, die dem Lehrer qua organisatorischer Rollendefinition zusteht, setzt die hier beobachtete pädagogische Kommunikation auf die Selbstbindung der Schüler an die im Interaktionsraum Unterricht geltenden Regeln.

Das von pädagogischer Seite aus aufgerufene und in Anspruch genommene Kooperationsverhältnis zwischen Schulklasse und Lehrer bleibt nun, was die Zuschreibung und Anerkennung der Autonomie der Adressaten sowie die in diesem Rahmen in Aussicht gestellten symmetrischen sozialen Beziehungsstrukturen betrifft, nicht ungebrochen. Dies wird etwa an der Vereinnahmung der Schüler zur Teilnahme am Kontrollprozedere deutlich, welche als eine vom Lehrer getroffene Entscheidung, die die Schüler nicht um Einverständnis und Teilnahmebereitschaft erfragt, die Handlungsautonomie der Adressaten beschneidet. Die Autonomie, die den Schülern im Rahmen der Kommunikation zunächst zuerkannt wird, wird ihnen demnach vor dem Hintergrund der ungleichen Rollenstruktur der aufgerufenen Kooperationsgemeinschaft, in der sich die pädagogische Rollenasymmetrie indirekt reproduziert, wie vor dem Hintergrund der Kontroll- und Disziplinierungsfunktion, die dem *setting* aus organisatorischer Sicht zukommen, stückweise wieder entzogen.

Die Arbeitsgruppe als eine Adressatenkonstruktion, welche die Rollenhierarchie zugunsten einer auf Kooperation statt Autorität setzenden, tendenziell symmetrisch ausgerichteten Beziehungskultur ausblendet, befindet sich offensichtlich in einem latenten Spannungsverhältnis zu der organisatorisch vorgegebenen hierarchisch strukturierten Definition des Schüler-Lehrer-Rollenverhältnisses. Diese als strukturell einzuordnende Spannung wird in der hier betrachteten schulorganisatorischen Routineoperation der Anwesenheitsüberprüfung nun besonders virulent, insofern als diese die Schüler ja gerade nicht als autonome, mündige Handlungssubjekte adressiert, sondern als Erziehungsobjekte, die den Mitgliedschaftsregeln der Institution Schule qua Schulpflicht zwangsbedingt unterworfen und damit eben nicht handlungsautonom sind. Es ist gerade dieses Spannungsverhältnis, das der Adressierungsform „*meine Damen und Herren*“ als unerwartetem, in Hinblick auf die Situationsvoraussetzungen unangemessen erscheinendem Anschluss einen die Kommunikation ironisch-humorvoll auflockernden Charakter verleiht und als überraschender Adressierungsweise eine Aufmerksamkeit erzeugende Wirkung zukommen lässt.

Die spezifische Ausrichtung der pädagogischen Kommunikation, die – ungemildert durch ihre ironisch-humorvolle Überzeichnung an dieser Stelle – in der betrachteten Unterrichtssequenz in Rechnung gestellt wird, bleibt im Verlauf der Interaktion interessanter Weise nicht ungebrochen. Zum einen muss das Unterrichtsgespräch zur Einholung von Informationen über den Verbleib fehlender Schülerinnen und Schüler selbst ein Vertrauens- und Loyalitätsverhältnis zwischen Lehrer und Schulklasse voraussetzen und in Anspruch nehmen. Zum anderen wird ein solches, sich durch gemeinschaftliche Werte auszeichnendes Beziehungsverhältnis in den Anschlüssen der Schüler selbst immer wieder eingefordert und in Rechnung gestellt. Indem diese das Kontrollverfahren unterlaufen und stattdessen

das Vertrauen des Lehrers in Anspruch nehmen, stellen sie die pädagogische Kommunikation vor eine komplexe Herausforderung: Auf der einen Seite kann sie, will sie der organisatorisch vorgegebenen Kontrollaufgabe gerecht werden, im Weiteren nicht auf die Kontrollfunktion des Verfahrens verzichten und auf die Auskünfte der Schüler als alleinige Referenz- und Informationsquellen zur Erstellung des Anwesenheitsprotokolls vertrauen. Auf der anderen Seite muss ein Zurückweisen der Kooperationsangebote Gefahr laufen, die Kooperationsbereitschaft der Schüler für den weiteren Verlauf der Interaktion zu reduzieren und das Arbeitsbündnis zwischen Schulklasse und Lehrer hierdurch wie durch die Misstrauensbekundung, die aus einem solchen Anschluss potentiell abzuleiten ist, zu unterhöhlen.

Die pädagogische Kommunikation steht damit vor dem Problem, der Kontrollanforderung des *settings* gerecht zu werden und gleichzeitig das Arbeitsbündnis, das auf ein gewisses Mindestmaß an Vertrauens- und Loyalitätsbeziehung zwischen Lehrer und Schülern nicht verzichten kann, nicht durch Misstrauensgesten und Kontrollgebaren zu schädigen. Das beschriebene Dilemma wird von pädagogischer Seite aus hier durch ein taktvolles Changieren bearbeitet, das zwischen Kontrolle, die sich auf formale Verfahrensmechanismen zurückzieht oder Informationen durch klassenöffentliche Rück- und Nachfragen überprüft und Vertrauen, welches das von Schülerseite aus in Anspruch genommene gemeinschaftliche Beziehungsverhältnis bestätigt, pendelt. Dabei zeichnet sich die hier zu beobachtende Umgangsweise mit der genannten Herausforderung durch ein Oszillieren der pädagogischen Kommunikation nicht nur zwischen den Referenzpolen *Kontrolle* und *Vertrauen*, sondern auch zwischen den Polen *Distanz* und *Nähe* aus. Hierauf deutet zumindest der Kommentar des Lehrers zu Eva's Verletzung in der Schlusssequenz hin, der mit der persönlichen Betroffenheit, die darin signalisiert wird, deutlich mit der emotionalen Distanz und Neutralität im pädagogischen Verhältnis kontrastiert, die im Rahmen der Eröffnungssequenz bis zu diesem Punkt geltend gemacht wurden.

3.1.2 Typ II: Das gemeinschaftliche Beziehungsverhältnis

Fallbeispiel O2-3

Zur Interpretation herangezogene Sequenz:

Als erstes Fallbeispiel für eine Wir-Konstruktion, die gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen in Anspruch nimmt, wird folgender Ausschnitt aus der Lehreinheit O2 herangezogen:

- 1 S (mehrere): ((Gespräche im Hintergrund bis Zeile 6))
- 2 L (w): So, ihr Lieben, können wir weitermachen?
- 3 S (w1): Oh, ich hab so Muskelkater in den Armen, von Sport gestern ((lacht))
- 4 L (w): Das wird nur noch schlimmer werden bei der Skifreizeit! (2.5) Simon,
- 5 setzt du dich bitte wieder hin? (3.0) ((Türschlagen)) Gut! Kommen wir zur
- 6 Geschichte!

Interpretation:

Den Ausgangspunkt für die Interpretation bildet folgende Sequenz:

- 1 S (mehrere): ((Gespräche im Hintergrund bis Zeile 6))

Die Transkriptangabe „*Gespräche im Hintergrund*“ (Z: 1) verweist auf eine komplexe Interaktionssituation, in der sich mehrere Geschehensebenen überlappen. Die Geschehensebene, auf die der Kommentar Bezug nimmt, wird dabei im Hintergrund verortet. Von dieser Hinterbühne der Interaktion hebt sich, die pragmatischen Erfüllungsbedingungen der Aussage in Rechnung gestellt, eine Vorderbühne ab, auf der sich, aus Perspektive des Beobachters betrachtet, das eigentliche Geschehen abspielt. Die Pluralbezeichnung „*Gespräche*“ legt weiterhin nahe, dass es sich bei dem *setting*, das den Rahmen für die betrachtete Interaktion bildet, um ein öffentliches *setting* handelt.³⁰⁴ Der ergänzende Hinweis „*bis Zeile 6*“ kündigt schließlich an, dass die hier als Hintergrundkommunikation ausgewiesenen Gespräche im weiteren Verlauf der Kommunikation verstummen.

Sucht man nach Kontexten, die sich mit den rekonstruierten Voraussetzungen als kompatibel erweisen, so lassen sich mindestens drei Kontexttypen identifizieren:

Vorstellbar wäre erstens eine offene Interaktionssituation, in der mehrere Geschehensebenen sich weitgehend unkoordiniert überlappen – und das ohne, dass dies von den Beteiligten der Interaktion als Problem beobachtet würde. Der Kommentar könnte beispielsweise die diffuse Gesprächssituation in einer U-Bahn-Station beschreiben als Hintergrundkulisse eines anderen Erzählereignisses, das im Folgenden in den Vordergrund gerückt würde (Geschichte 1: U-Bahn-Station).

Als Kontrastfall lässt sich eine diffuse Übergangssituation zu Beginn eines hoch formalisierten Interaktionssettings vorstellen. Als Prototyp dieser Kontextvariante kann eine Gerichtsverhandlung dienen, die kurz vor ihrer offiziellen Eröffnung steht. Der Kommentar „*Gespräche im Hintergrund*“ könnte in diesem Fall die inoffiziellen Gespräche im Publikum dokumentieren, die noch laufen, als der Richter den Saal betritt und zur Eröffnung des Verfahrens ansetzt (Geschichte 2: Gerichtsverhandlung).

Als Zwischenvariante lässt sich schließlich eine Übergangssituation in einem halbstrukturierten *setting* vorstellen. Zur Illustration dieses Kontexttyps kann eine Konzertsituation vorgestellt werden, in der sich Teile des Publikums noch unterhalten, während das Orchester bereits Platz genommen hat und der Dirigent das erste Stück ankündigt (Geschichte 3: Konzert).

Vergleicht man die identifizierten Kontexttypen miteinander, so stellt man fest, dass diese sich in Hinblick auf die Art und Weise unterscheiden, in der Vordergrundgeschehen und Hintergrundgeschehen darin zueinander in Relation stehen: In der U-Bahngeschichte können die Ereignisse auf den unterschiedlichen Bühnen, die hier in keinem hierarchischem Verhältnis zueinander stehen würden, parallel zueinander ablaufen, ohne sich zu tangieren oder blockieren. Es könnte etwa eine Frau ihr Kind im Buggy mit Keksen versorgen, während sich andere Fahrgäste auf dem Gleis, unbeeindruckt von dieser Szene, mit ihren Gesprächspartnern weiter unterhalten. In den Geschichten zwei und drei hingegen besteht ein gewisser Erwartungs- und Handlungsdruck, dass sich Hintergrundgeschehen und Vordergrundgeschehen synchronisieren. Die Ereignisse auf der Vorderbühne fordern hier die Aufmerksamkeit aller Anwesenden ein. Gespräche, die auf der Hinterbühne weiterlaufen, laufen unter diesen Bedingungen Gefahr, als Störung beobachtet und sanktioniert zu werden. Besonders ausgeprägt dürften dieser Erwartungsdruck und dieses Sanktionsrisiko im Falle der Gerichtssituation als einem hoch formalisierten Interaktionskontext sein. Aber auch im Konzertsaal existiert eine gewisse Erwartungshaltung, was das Verhalten des Publikums während der Aufführung betrifft und müssen Gespräche, die in die Vorstellung hinein fortgeführt werden, damit rechnen, sozialen Sanktionen unterzogen zu werden und sei dies nur in Form von ermahnenden Blicken aus der Nachbarreihe.

Unterzieht man die rekonstruierten Kontexttypen einer erneuten Überprüfung, dann legt der Hinweis in Zeile 1, demzufolge die Hintergrundgespräche im weiteren Verlauf der Kommunikation abbrechen, im Nachhinein den Ausschluss von Kontextvariante 1 nahe: Unter den Kontextbedingungen einer offenen Interaktionssituation kann es als unwahrscheinlich gelten, dass alle Gespräche, die darin parallel zueinander, jedoch unberührt voneinander stattfinden, zum gleichen Zeitpunkt enden. Vorstellbar wäre ein solches simultanes Ende der Einzelkommunikationen lediglich unter Voraussetzung außergewöhnlicher Bedingungen, deren Unterstellung jedoch dem hier gewählten methodischen Verfahren zuwider liefe.³⁰⁵

Der Ausschluss von Lesart 1 legt somit nahe, die betrachtete Sequenz als diffuse Übergangssituation im Rahmen eines institutionellen *settings* einzuordnen, deren weitere Entwicklung der Synchronisierungsthese folgend als Prozess sozialer Ordnungsbildung antizipiert werden kann. Nimmt man die so im Zuge der Lesartenbildung gewonnene Erkenntnis zum Ausgangspunkt für die weitere Interpretation, gewinnt die Frage an Bedeutung, wie es der Interaktion im Folgenden gelingt, die Hintergrundkommunikation verbindlich an die Vordergrundkommunikation anzuschließen und die Aufmerksamkeit der Interaktionsteilnehmer an das Geschehen auf der Vorderbühne zu binden.

Laut Transkript setzt sich die Interaktion mit einem Redebeitrag fort, welcher der offiziellen Gesprächsebene zuzurechnen ist, während sich die Hintergrundgespräche fortschreiben. Fragt man, welchen Inhalt dieser Beitrag haben könnte und stellt dabei die herausgearbeiteten Kontextbedingungen der Interaktion in Rechnung, lassen sich auf einen ersten Zugriff drei Fortsetzungsmöglichkeiten der Kommunikation denken. Zum einen ließe sich vorstellen, dass die offizielle Kommunikation darin im Folgenden inhaltlich eröffnet würde, ohne die Gespräche im Hintergrund zu kommentieren. Die Kommunikation würde in diesem Fall auf die Selbstdisziplinierung der Gesprächsführenden setzen sowie auf die Aufmerksamkeit generierende Kraft des Geschehens auf der Vorderbühne. Zum anderen ließe sich auch vorstellen, dass unter gleichen Fortsetzungsbedingungen der Interaktion andere Publikumsangehörige die Gespräche Führenden zur Einstellung ihres Verhaltens anhalten bzw. ermahnen könnten. Drittens könnte eine solche Disziplinierung auch von Seiten des Sprechers erfolgen, der sich zu diesem Zweck auf die Autorität seiner institutionellen Rolle berufen könnte.³⁰⁶

Die tatsächliche Fortsetzung der Kommunikation sieht so aus:

- 2 L (w): So, ihr Lieben, können wir weitermachen?

Wie lässt sich der Beitrag einordnen, der hier von der Kommunikation als Anschluss gewählt wird? Mit dem „So“ wird zunächst eine Zäsur gesetzt und ein Anspruch auf Strukturierung der sozialen Situation geltend gemacht. Die Rolle, die damit von Sprecherseite aus eingenommen wird, beansprucht Autorität und macht eine soziale Hierarchie geltend. Im Lichte dieser Eigenschaften betrachtet könnte das „So“ hier einen Versuch ankündigen, die gegebene diffuse Gesprächssituation zu überwinden und die Aufmerksamkeit der Kommunikationsteilnehmer auf Ebene des offiziellen Kommunikationsgeschehens zu bündeln. Es könnte etwa von einem Vertreter der Vorderbühne als indirekter Aufmerksamkeitsappell eingesetzt werden, um der eigenen Rede im Folgenden Gehör zu verschaffen. Auch könnte es einen von dieser Seite aus formulierten expliziten Appell an die Aufmerksamkeit der Kommunikationsteilnehmer einleiten. So könnte etwa der Richter in Geschichte zwei das Publikum im Gerichtssaal mit den Worten „So, wenn ich um Ruhe bitten darf“ zur Einstel-

lung der Nebengespräche auffordern. Auszuschließen ist auch nicht, dass das „So“ einen Appell zur Einhaltung der Gesprächsordnung einleiten könnte, der von der Hinterbühne aus formuliert wird.

In der protokollierten Interaktion schreibt sich der mit dem „So“ eingeleitete Beitrag weder in Form eines Appells an die Aufmerksamkeit noch in Form eines inhaltlichen Beitrages fort. Stattdessen folgt dem Signalwort eine Geste der Anerkennungsbekundung. Welche Bedeutung kommt dieser Geste als Anschluss zu, die nicht zuletzt dadurch überrascht, dass sie mit den in den Lesarten in Rechnung gestellten spezifischen Rollenerwartungen in einem institutionellen Kontext bricht?³⁰⁷

Die Anrede „*ihr Lieben*“ macht ein besonderes emotionales Verhältnis zwischen Sprecher und Adressaten geltend. Sie ist in der Regel für Personen reserviert, die zum Sprecher in einem diffusen, affektual aufgeladenen Beziehungsverhältnis stehen, wie Familienmitglieder oder Freunde. Unterzieht man die Adressierungsform, die damit gewählt wird, einer genaueren Analyse, stellt man weiterhin fest, dass die soziale Wertschätzung und Verbundenheit, die den Angesprochenen darin gegenüber zum Ausdruck gebracht wird, einer Reziprozitätserwartung unterliegt. Letztere geraten über die gewählte Anredeform unter den Erwartungsdruck, sich gemäß der ihnen darin zugeschriebenen Rolle als Personen zu verhalten, die dem Sprecher freundschaftlich verbunden und wohlgesinnt sind. Ein Handeln, dass mit dieser, gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen zwischen den Akteuren in Anspruch nehmenden Rollenerwartung bricht, müsste sich dagegen dem Risiko aussetzen, das vom Sprecher formulierte Beziehungsangebot zu brüskieren und das soziale Wertschätzung und Verbundenheit in Rechnung stellende Beziehungsverhältnis in Frage zu stellen, das darin zwischen ihm und den Adressaten geltend gemacht wird.

Bezieht man die mit der Interpretation der Sequenz gewonnenen Erkenntnisse zurück auf das Ergebnis der vorangegangenen Analyse, lässt sich der Anschluss, der darin vollzogen wird, wie folgt einordnen. Es wird dann ersichtlich, dass in der betrachteten Interaktion ein ganz spezifischer Weg eingeschlagen wird, das Geschehen auf der Hinterbühne mit dem offiziellen Geschehen auf der Vorderbühne zu synchronisieren und damit soziale Ordnung zu etablieren. Dieser besteht darin, ein bestimmtes Beziehungsverhältnis zwischen Sprecher und Adressaten in Rechnung zu stellen, das sich durch affektuale Verbundenheit auszeichnet und unter Rekurrenzen auf dieses Beziehungsverhältnis spezifische Verhaltenserwartungen gegenüber den Interaktionsteilnehmern geltend zu machen. Die alternative Möglichkeit, institutionell zur Verfügung stehende hierarchische Rollenstrukturen in Anspruch zu nehmen, um die Hintergrundgespräche einzudämmen und die Aufmerksamkeit der Interaktionsteilnehmer auf Ebene der offiziellen Kommunikation zu bündeln, wird hingegen nicht aufgegriffen. Dies bedeutet nicht, dass der Sprecher in seinem Anschluss keine Autorität bzw. Strukturierungsmacht in Anspruch nimmt. Es bedeutet lediglich, dass dies nicht unter Rückbezug auf eine institutionelle Rolle und darin zugesprochene Handlungsbefugnisse geschieht, sondern unter Veranschlagung eines gemeinschaftlichen Beziehungsverhältnisses, das Verhaltenserwartungen über die Verhandlung sozialer Anerkennung verbindlich zu machen sucht. In der Anschlussoption, die damit gewählt wird, deutet sich bei genauerer Betrachtung eine Tendenz zur Invisibilisierung von Machtstrukturen an: So zeichnet sich der Strukturierungsversuch, der in dem Anschluss zum Ausdruck kommt, dadurch aus, dass er eine unmittelbare Form der Ausübung von Zwang vermeidet und stattdessen darauf abzuheben scheint, die Adressaten unter Inanspruchnahme diffuser Beziehungsstrukturen als kooperationswillige Gegenüber zu vereinnahmen.

Die Fortsetzung des Beitrages hilft die in der Anrede „*ihr Lieben*“ unter Rekurs auf ein affektual aufgeladenes Beziehungsverhältnis zwischen Sprecher und Adressaten geltend gemachte Erwartung an ein loyales, kooperatives Verhalten im Anschluss näher zu bestimmen. Mit der Frage „*können wir weitermachen?*“ wird auf die Fortführung einer gemeinsamen Handlung abgehoben, zu der hier angehalten wird. Sprecher und Adressaten werden dabei über das „*wir*“ als Angehörige einer Arbeitsgemeinschaft adressiert, die, stellt man die vorangehenden Interpretationsergebnisse in Rechnung, im Unterschied zu der in Fallinterpretation P3-7A rekonstruierten Arbeitsgruppe hier jedoch explizit diffuse Beziehungsstrukturen aufweist. Die Rolle, die den Adressaten im Zuge dieser Adressierung zugeschrieben wird, verweist unterdessen auf den hohen Inklusionsanspruch der im Beitrag zum Ausdruck kommenden Bemühungen um soziale Ordnungsbildung: Die Adressaten sind nicht nur aufgefordert, die Fortsetzung des Geschehens auf der Vorderbühne nicht zu stören, sondern sich auch *aktiv* an diesem zu beteiligen.

Auf den ersten Blick räumt ihnen die Frage dabei ein gewisses Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht ein. Es entsteht der Eindruck, die Adressaten könnten über die Fortsetzung des offiziellen Kommunikationsgeschehens, das ihre aktive Beteiligung in Anspruch nimmt, mit befinden. Eine genauere Betrachtung des Anschlusses zeigt jedoch, dass die Entscheidung, die offizielle Handlung gemeinsam fortzusetzen, darin bereits in der Form eines unter den Interaktionsteilnehmern bestehenden Konsenses vorausgesetzt wird.

Die These, der zur Folge die Fortsetzung des offiziellen Kommunikationsgeschehens im Anschluss in keiner Weise zur Aushandlung gestellt wird, wird gestützt durch die Tatsache, dass selbiger darauf verzichtet, die willentliche Bereitschaft der Adressaten zur Fortführung der Kommunikation einzuholen. Die Erkundigung, die darin formuliert wird, richtet sich vielmehr dediziert auf das *Können* der adressierten Interaktionsteilnehmer, die Kommunikation fortzusetzen, nicht auf ihr *Wollen*. Das Mitentscheidungs- und Vetorecht, das den Adressaten im Rahmen des Anschlusses eingeräumt wird, ist damit begrenzt. Es beschränkt sich auf das Zugeständnis der Kommunikation, auf die Fähigkeit der Anwesenden Rücksicht zu nehmen, am Geschehen zu partizipieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Anschluss mit dem Konsens, der darin in Hinblick auf die Frage der gemeinsamen Fortsetzung der offiziellen Kommunikation vorausgesetzt wird, Züge eines Appells an die Einlösung einer Handlungsvereinbarung aufweist, die bereits in der Vergangenheit getroffen wurde. Der soziale Druck, der in der Adressierung „*ihr Lieben*“ unter Rekurs auf das soziale Beziehungsverhältnis zwischen Sprecher und Adressaten geltend gemacht wird, die Hintergrundgespräche einzustellen und sich am offiziellen Kommunikationsgeschehen auf der Vorderbühne zu beteiligen, erfährt über die Bezugnahme auf eine die Interaktionsteilnehmer kollektiv bindende Handlungsvereinbarung, die damit implizit erfolgt, eine weitere Steigerung.

Nimmt man den Beitrag als Ganzen in den Blick, so lässt sich das Anschlussmuster, das darin zu Tage tritt, nun näher bestimmen. Es zeigt sich dann, dass die gewählte Anschlussoption statt Fremdzwang geltend zu machen auf die Selbstbindung der Interaktionsteilnehmer an die Verhaltenserwartungen des Gesprächssettings setzt. Unter Inanspruchnahme einer sozialen Beziehungskultur, die sich durch gegenseitige emotionale Verbundenheit und soziale Wertschätzung wie durch geteilte Handlungsorientierungen und -verpflichtungen auszeichnet, wird die Kooperationsbereitschaft der Adressaten in Anspruch genommen, sich aktiv dem offiziellen Geschehen auf der Vorderbühne zuzuwenden. Der soziale Erwartungsdruck, der in diesem Zusammenhang geltend gemacht wird, schränkt dabei den Möglichkeitsraum für Folgeanschlüsse deutlich ein, sich der im Beitrag

beschworenen kollektiven Agenda zu entziehen. Das gemeinschaftliche Beziehungsverhältnis, das im Anschluss zwischen Sprecher und Adressaten beschworen wird, erweist sich vor diesem Hintergrund als eine tendenziell vereinnahmende Adressatenkonstruktion, die die Autonomie der Adressaten beschneidet.

Nachdem der untersuchte Transkriptausschnitt ausführlich auf seine fallunspezifischen Bedeutungsimplicationen hin ausgeleuchtet wurde, soll im Folgenden der tatsächliche Äußerungskontext in die Interpretation mit einbezogen werden, um so Hinweise über die fall-spezifische Struktur der betrachteten Kommunikation zu erhalten. Der Satz „*So, ihr Lieben, können wir weitermachen?*“ ist im Zusammenhang der Eröffnung einer Geschichts-stunde einer Gymnasialschulklasse der Jahrgangsstufe zehn gefallen. Formuliert wurde er von der Fachlehrerin der Schulklasse, die sich mit diesen Worten an die Schüler richtet. Zeitpunkt der Äußerung stellt das Ende der Fünf-Minuten-Pause zwischen erster und zweiter Schulstunde dar. Bei den im Transkript vermerkten Hintergrundgesprächen handelt es sich indes um Pausengespräche zwischen den Schülern, die in den formalen Beginn der zweiten Unterrichtsstunde hineinragen. Die unterrichtende Fachlehrerin, die sich in der betrachteten Sequenz zur Wort meldet, stellt zugleich die Klassenlehrerin der Schulklasse dar und hat diese in der vorhergehenden Stunde bereits in einem anderen Fach unterrichtet. Bezieht man die angeführten Kontextinformationen in die Interpretation der Sequenz mit ein, dann zirkuliert das Problem sozialer Ordnungsbildung, das darin aufscheint, um die pädagogische Grundherausforderung, die Bedingungen der Ermöglichung von Unterricht herzustellen.

Bemerkenswert ist der Weg, der in dem beobachteten *setting* dabei von pädagogischer Seite aus eingeschlagen wird, das inoffizielle Gesprächsgeschehen im Klassenzimmer mit dem offiziellen Kommunikationsgeschehen im Vordergrund zu synchronisieren. Qua ihrer institutionellen Rolle stehen der Lehrerin unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, das ihr im Rahmen dieser Rollenzuschreibung zustehende Recht auf Rede wie Rederechts-vergabe durchzusetzen und die diffuse Gesprächssituation zu beenden. So könnte sie, ihr Recht auf Strukturierung der Kommunikation in Anspruch nehmend, die sich unterhalten-den Schüler formal zur Ruhe auffordern, um anschließend das Unterrichtsgespräch inhaltlich zu eröffnen. Auch könnte sie ihrer Aufforderung zur Einhaltung der unterrichtlichen Gesprächsregeln durch Sanktionsdrohungen zusätzlich Nachdruck verleihen. Vorstellbar wäre schließlich auch, dass sie den Unterricht im Folgenden in einer Form eröffnete, welche – die Handlungsbefugnisse nutzend, die ihr organisatorisch zur Verfügung stehen – die Aufmerksamkeit der Schüler einfordert. So könnte die Pädagogin etwa durch Formulierung einer Fragestellung oder eines Arbeitsauftrages den Anreiz bzw. Druck für die Schüler erhöhen, sich der offiziellen Seite der Unterrichtskommunikation zuzuwenden.

In dem beobachteten pädagogischen *setting* wird von diesen institutionell zur Verfügung stehenden Möglichkeiten kein Gebrauch gemacht. Stattdessen wird unter Beschwörung eines gemeinschaftsähnlichen Beziehungsverhältnisses zwischen den Interaktionsteilnehmern an die Kooperationsbereitschaft der Schüler appelliert, sich dem offiziellen Kommunikationsgeschehen im Klassenzimmer zuzuwenden und die Unterrichtskommunikation fortzuführen.³⁰⁸ Schüler und Lehrerin werden als Angehörige einer Wir-Gruppe adressiert, die sich durch diffuse Rollenstrukturen und geteilte Handlungsorientierungen auszeichnet. Mit der damit gewählten Adressierungsform wie vorgenommenen Rollenzuschreibung setzt die Unterrichtskommunikation auf die Selbstdisziplinierung der Schüler, um ihre Vermittlungsaufgabe abzusichern, statt auf Fremdzwang. Die Strategie, die darin zum Ausdruck kommt, die Krise der Re-Etablierung der pädagogischen Kommunikation und

sozialen Ordnung zu bearbeiten, die sich der Unterrichtskommunikation in der betrachteten Übergangssituation zwischen Pause und Fortsetzung des Unterrichts stellt, nimmt das Streben der Schüler nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit in Anspruch: Wer sich dem darin geltend gemachten Appell zur Beteiligung am offiziellen Unterrichtsgeschehen offen entzieht, riskiert die soziale Anerkennung und Verbundenheit, die im Anschluss der Lehrerin als Beziehungsverhältnis in Aussicht bzw. in Rechnung gestellt wird, aufs Spiel zu setzen und sich, indem er das hierin vorausgesetzte Arbeitsbündnis in Frage stellt, außerhalb der darin beschworenen pädagogischen Gemeinschaft zu platzieren.

Dabei weist das gemeinschaftliche Beziehungsverhältnis, das im Anschluss der Lehrerin in Anspruch genommen wird mit dem Strukturierungsanspruch, der darin von pädagogischer Seite aus geltend gemacht wird, deutlich hierarchische Strukturen auf. Vor dem Hintergrund der Erwartungen, die im Anschluss der Pädagogin unter Inanspruchnahme diffuser Beziehungsstrukturen an die Schüler herangetragen werden, sehen sich diese der Lehrerin gegenüber in ein autoritatives Verhältnis gestellt, das konformes Verhalten über die Verhandlung von sozialer Anerkennung verbindlich zu machen sucht. Insgesamt erweist sich die im Anschluss der Pädagogin in Anspruch genommene, gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen beschwörende Adressatenkonstruktion über den sozialen Erwartungsdruck, der darin entfaltet wird, als tendenziell vereinnahmend und Autonomie beschneidend.

Überlegt man, wie sich die Interaktion fortsetzen könnte, so ist denkbar, dass dem sozialen Erwartungsdruck, der im Anschluss der Lehrerin geltend gemacht wird, im Folgenden nachgegeben und der Kooperationsaufforderung, die darin formuliert wird, gefolgt wird. Die Schüler könnten die Frage der Lehrerin mit einem klaren „Ja“ oder aber auch mit einem einlenkenden „O.K.“ oder „Na gut“ beantworten. Sie könnten der Aufforderung, sich dem Unterricht zuzuwenden aber auch direkt nachkommen, indem sie das Unterrichtsgespräch etwa mit einer Frage zum Thema oder zum Ablauf der Stunde eröffneten. Auszuschließen ist ferner auch nicht, dass die Kooperationsaufforderung im Folgenden von Schülerseite aus zurückgewiesen wird. Dies könnte explizit geschehen, indem etwa die eigene Unlust bekundet würde, den Unterricht fortzuführen. Das Ausschlagen der Aufforderung könnte jedoch auch implizit erfolgen, indem die Pausengespräche, den Aufmerksamkeitsappell der Lehrerin missachtend, fortgesetzt würden. In beiden Fällen müssten sich die ‚Kooperationsverweigerer‘ mit ihrem Verhalten dem Risiko eines Konfliktes wie möglicher Sanktionen aussetzen.

Tatsächlich setzt sich die Kommunikation wie folgt fort:

- 3 S (w1): Oh, ich hab so Muskelkater in den Armen, von Sport gestern ((lacht))

Wie lässt sich der Beitrag der Schülerin, die sich hier in die Kommunikation einklinkt, einordnen? In ihrem Anschluss wird kein Signal gesetzt, der Kooperationsaufforderung der Lehrerin nachzukommen. Weder erklärt die Schülerin ihr Einverständnis, die Unterrichtskommunikation fortzusetzen, noch liefert sie einen ersten inhaltlichen Beitrag zu dieser. Stattdessen nutzt ihr Anschluss geschickt den engen Freiraum, den die Frage der Pädagogin lässt, sich der Aufforderung zur Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs zu entziehen. Mit dem Hinweis auf den Muskelkater aus der gestrigen Sportstunde wird unter Bezugnahme auf ein körperliches Gebrechen individuell eine Einschränkung der Fähigkeit geltend gemacht, das Unterrichtsgespräch fortzuführen. Damit schließt der Beitrag der Schülerin an das Zugeständnis des Appells der Lehrerin an, auf die Fähigkeit der Schüler Rücksicht zu nehmen, die Unterrichtskommunikation fortzusetzen. Auffällig ist die moderate

Form, in der im Anschluss der Schülerin Widerstand gegen die Fortführung des Unterrichts geltend gemacht wird. Die Kooperationsforderung der Lehrerin wird nicht explizit zurückgewiesen.³⁰⁹ Tatsächlich hält ihr Argument den Anforderungen, die im Beitrag der Lehrerin zur Legitimation von Einwänden implizit aufgestellt werden, auch gar nicht stand: Ein Ziehen in den Armen schließt Aktivität – zumal geistige Aktivität, um die es im Geschichtsunterricht primär geht – nicht aus. Vielmehr appelliert die Schülerin hier an das Mitleid, die Empathie und Rücksichtnahme der Lehrerin, nimmt also die im Anschluss der Lehrerin in Rechnung gestellten diffusen Beziehungsstrukturen in Anspruch.

Das gezeigte Anschlussverhalten vermeidet die Konfrontation – auch dadurch, dass das Lachen, das dem Beitrag der Schülerin folgt, die Möglichkeit eröffnet, ihren Anschluss lediglich als ‚Scherz‘ auszulegen. Die Schülerin erkennt die im Anschluss der Lehrerin in Anspruch genommene autoritative Machtbeziehung an und appelliert entsprechend an das Wohlwollen der Lehrerin, ohne explizite Forderungen zu stellen.

Wie schließt die Pädagogin an den Beitrag der Schülerin an? Das Transkript gibt ihren Anschluss wie folgt wieder:

- 4 L (w): Das wird nur noch schlimmer werden bei der Skifreizeit! (2.5) Simon,
5 setzt du dich bitte wieder hin? (3.0) ((Türschlagen)) Gut! Kommen wir zur
6 Geschichte!

Die Replik der Lehrerin geht auf den Appell an Empathie und Rücksichtnahme, wie er im Beitrag der Schülerin implizit geltend gemacht wird, nicht ein. Die emotionale Verbundenheit und soziale Wertschätzung, die im Einleitungsbeitrag der Pädagogin unter Beschwörung eines diffusen Beziehungsverhältnisses zwischen ihr und den Schülern in Rechnung gestellt wurden, bleiben in ihrer Reaktion auf den Anschluss der Schülerin als Handlungsprämissen uneingelöst. Stattdessen schreibt sich die vereinnahmende Struktur der pädagogischen Kommunikation in gesteigerter Form fort. Die Aussage „*Das wird nur noch schlimmer werden bei der Skifreizeit!*“ macht eine umfassende Verfügbarkeit über den Körper der Schülerin geltend, die physisches Missbefinden in Kauf nimmt. Ihr Anspruch auf körperliches Wohlbefinden und körperliche Unversehrtheit wird damit unter die gemeinsamen Handlungsziele der pädagogischen Gemeinschaft der Schulklasse (Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs und Skifreizeit) untergeordnet. Letztere können, zumindest was die Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs betrifft, als weitgehend organisatorisch vordefiniert betrachtet werden. In der Anweisung eines Mitschülers, sich hinzusetzen („*Simon, setzt du dich bitte wieder hin?*“), wird erneut eine Verfügbarkeit über die Körper der Adressaten – hier bezogen auf ihre räumliche Positionierung – in Anspruch genommen. Wiederholt wird an die Kooperation und Selbstbindung der Schüler an die sozialen Regeln des Interaktionssettings Unterricht appelliert, diesmal jedoch ohne ein explizites Rekurren auf gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen. Schließlich wird, ohne weitere Einverständniserklärungen einzuholen, zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache überleitet.

Der Anschluss der Pädagogin hilft das in der betrachteten Unterrichtskommunikation zu Grunde gelegte Konzept des pädagogischen Verhältnisses nun näher zu bestimmen: Die pädagogische Gemeinschaft, die darin konstruiert wird, stellt eine hierarchisch strukturierte Gemeinschaft mit autoritären Beziehungsstrukturen dar. Das Zugeständnis von gemeinschaftlichen Beziehungsleistungen wie Empathie und Solidarität, das mit dieser Adressatenkonstruktion signalisiert wird, findet sich in der Kommunikation dabei nicht in durch-

gängiger bzw. bedingungsloser Form als verbindliche Verhaltenserwartung etabliert. Vielmehr obliegt es in seiner ‚Dosierung‘ der Entscheidungs- und Ermessungsmacht der Pädagogin und kann vor diesem Hintergrund instrumentell zur Prozessierung der pädagogischen Kommunikation und der darin mitgeführten pädagogischen Absicht eingesetzt werden. Die Autonomie der Schüler erweist sich vor dem Hintergrund der in der betrachteten Unterrichtskommunikation rekonstruierten hierarchisch-autoritären Beziehungsstrukturen als stark eingeschränkt.

Fallbeispiel Q2-7

Das zweite Fallbeispiel, das hier zur Illustration des Wir-Konstruktions-Typs ‚Gemeinschaftliches Beziehungsverhältnis‘ angeführt werden soll, entstammt der Lehreinheit Q2. Die Art und Weise, in der darin auf Gemeinschaftssemantik zurückgegriffen wird, um den Herausforderungen, die pädagogischer Kommunikation in der Form Unterricht als Interaktionssystem unter Anwesenden eingeschrieben sind, zu begegnen, unterscheidet sich dabei partiell von der Art und Weise, in der selbige in Fallbeispiel eins in Anspruch genommen wird. Tatsächlich erweist sich der Fall mit den Strukturen, die in dieser Abweichung zu Tage treten, was seine Zuordnung zum Typus ‚Gemeinschaftliches Beziehungsverhältnis‘ betrifft als eine Art ‚Grenzfall‘.

Bei dem nachstehend interpretierten Gesprächsausschnitt handelt es sich um die Eröffnungssequenz einer Unterrichtsstunde aus der Lehreinheit Q2, die an einer städtischen Hauptschule im Schulfach Ethik zum Thema ‚Multikulturalismus‘/‚Rassismus‘ durchgeführt worden ist. Die Lehreinheit, die insgesamt zehn Schulstunden umfasst, zeichnet sich durch zwei organisatorische Besonderheiten aus: Zum einen wird der Ethikunterricht von einer Pfarrerin der der Schule zugehörigen Kirchengemeindebezirkes erteilt. Zum anderen findet der Ethikunterricht im Klassenverband und nicht in der üblichen, Schüler aus unterschiedlichen Klassen zusammenführenden Kursform statt.

Zur Interpretation herangezogene Sequenz:

Das Geschehen, das der anschließend interpretierten Sequenz vorausgeht, ist im Beobachtungsprotokoll wie folgt festgehalten:

„Zusammen mit der Lehrerin/Pfarrerin komme ich am Klassenraum an, vor dem die Schüler bereits warten. Nach einer kurzen informellen Begrüßung schließt die Lehrerin die Tür zum Klassenzimmer auf. Gemeinsam mit den Schülern betrete ich den Raum. Hier finde ich eine neue Sitzordnung vor. Im Raum verteilt stehen sechs Gruppentische sowie zwei ‚normale‘ Zweiertische. Während ich das Gerät auf einem Tisch links neben dem Pult aufstelle, räumen die Schüler die auf den Tischen stehenden Stühle herunter und nehmen an den Tischen Platz.“ (P-Q2-7: 1)

In dieser Phase des Überganges von Pause zu Unterricht setzt die anschließend wiedergegebene Transkription ein:

- 1 S (mehrere): (20.0) ((Stühlerücken, Durcheinanderreden und Gemurmel. Die Gespräche
- 2 dauern im Hintergrund an, bis etwa Zeile 90))
- 3 Pfarrerin: So (2.0) Ich wäre euch sehr verbunden, wenn wir jetzt anfangen könnten (-)
- 4 erst mal Guten Morgen allerseits!

5 S (mehrere): ((versetzt)) Morgen!

Interpretation:

Der Beginn des Transkripts (Z:1-2) verdeutlicht zunächst erneut, dass die Erfüllung der organisatorisch gesetzten Rahmenbedingungen von Unterricht noch nicht dessen Etablierung als pädagogische Kommunikation zur Folge hat. Die Unterrichtssituation ist den Angaben des Beobachtungsprotokolls nach in ihren organisatorischen Voraussetzungen hergestellt: Lehrperson und Schüler haben sich pünktlich zu Stundenbeginn im Klassenzimmer eingefunden. Der Raum wurde so präpariert, dass nun alle Schüler einen Sitzplatz eingenommen haben. Der Unterricht könnte theoretisch also beginnen. Das Transkript verzeichnet dagegen zunächst eine Phase unspezifischer Kommunikation in Form von im Klassenzimmer stattfindenden Schülergesprächen. Wie gelingt es dem Unterricht im Folgenden, sich aus dieser diffusen Kommunikationssituation heraus als ein auf die Lehrperson rückbezogenes thematisches Gespräch zu etablieren? Wie gestaltet sich also der Übergang von Kommunikation im Interaktionsraum Klassenzimmer zu Unterrichtskommunikation?

Nach Ablauf von etwa zwanzig Sekunden durchdringt ein Redebeitrag der Pfarrerin das Stimmengewirr der Schülerunterhaltungen. Der Beitrag wird eingeleitet von einem „So“ (Z:3), dem eine kurze Pause folgt. Während dem Partikel „So“ in Gesprächssituationen eine allgemein strukturierende Funktion zukommt, wo er in der Regel den Abschluss einer vergangenen und den Beginn einer neuen Gesprächshandlung markiert, sind ihm in der betrachteten Unterrichtssituation folgende Bedeutungsimplicationen eingeschrieben. Im Interaktionskontext ‚Lehrperson adressiert Schulklasse zu Beginn einer Unterrichtsstunde‘ lässt sich das „So“ als ein Signal deuten, das die offizielle Eröffnung der Stunde ausweist und die Rolle der Lehrperson als Leiterin und Moderatorin des Unterrichtsgesprächs markiert. Die Pause, die dieser Ankündigungsgeste folgt, besitzt das Potential, deren Signalwirkung zusätzlich Raum zu geben. Im vorliegenden Transkript ist unterdessen vermerkt, dass sich die Unterhaltungen zwischen mehreren Schülern im Hintergrund fortsetzen.

Legt man zu Grunde, dass das Rederecht im Unterricht nicht frei verfügbar ist, sondern der Autorisierung durch die Lehrperson bedarf, die gleichzeitig das Mandat der Gesprächsleitung im Klassenzimmer innehat und setzt man voraus, dass diese Regel mit Eröffnung der Unterrichtsstunde in Kraft tritt, stellen die Schülergespräche, die den Eröffnungspartikel „So“ wie die daran anschließende Pause überdauern, Regelübertretungen dar. Die anhaltende diffuse Kommunikationssituation im Klassenraum erschwert dabei das Zustandekommen eines pädagogisch strukturierten, thematisch ausgerichteten Unterrichtsgesprächs und schränkt die Möglichkeit ein, dass sich Unterricht im Sinne pädagogischer Kommunikation etablieren kann. Überlegt man, wie das Interaktionssystem Unterricht im Folgenden mit dieser Herausforderung umgehen könnte, lassen sich, ähnlich wie in Fallbeispiel eins, mindestens zwei Anschlussmöglichkeiten identifizieren. Vorstellbar ist einerseits, dass die unruhige Atmosphäre im Klassenzimmer im weiteren Verlauf der Kommunikation von der Pfarrerin (oder auch von einzelnen Schülern) thematisiert werden und an die Einhaltung der Gesprächsregeln appelliert werden könnte. Die Art und Weise, wie dies geschehen könnte, könnte variieren. Eine beiläufige Erinnerung an die Regeln in Form eines knappen Kommentars wäre hier ebenso denkbar wie die explizite Ermahnung und Zurechtweisung einzelner oder mehrerer an den Unterhaltungen beteiligter Schüler. Vorstellbar ist andererseits auch, dass der Eröffnungsformel „So“ ungeachtet der prekären Ge-

sprächsordnung ein direkter inhaltlicher Einstieg in die Stunde folgte, das Unterrichtsgespräch von der Pfarrerin im Folgenden also inhaltlich eröffnet würde. In diesem Fall müsste von pädagogischer Seite aus auf die Selbstdisziplinierung der Schüler und damit auf die Selbstregulierung der Gesprächsordnung gesetzt werden.

Welche Lösungsansätze und Bewältigungsversuche im Umgang mit der prekären Anfangssituation lassen sich in der protokollierten Unterrichtssequenz finden? Dem Transkript nach schreibt sich der Beitrag der Pfarrerin nach dem ankündigenden „So“ mit der Aussage *„Ich wäre euch sehr verbunden, wenn wir jetzt anfangen könnten (-)“* (Z:3) fort. Wie lässt sich dieser Anschluss einordnen?

Der Eröffnungsgeste „So“ folgt klar erkennbar kein unmittelbarer inhaltlicher Einstieg in die Unterrichtseinheit in der Form, dass hier direkt in eine Vermittlungssituation übergeleitet würde. Die Aussage macht vielmehr im Sinne der ersten Anschlussoption die unstrukturierte Interaktionssituation im Klassenzimmer zum Gegenstand der Kommunikation. Dabei werden die andauernden Gespräche zwischen den Schülern jedoch weder als Regelverstöße geahndet noch explizit als solche markiert. Vielmehr enthält die Aussage einen impliziten Appell, der nachdrücklich auf einen unverzüglichen Beginn der Unterrichtsstunde drängt und die Einhaltung der oben beschriebenen Gesprächsregeln nur indirekt einfordert. Er lässt sich aus den pragmatischen Erfüllungsbedingungen der Aussage ableiten. Diese stellen in Rechnung, dass der Unterrichtsbeginn nur gemeinsam, d.h. unter Mitwirkung der Schüler hergestellt werden könne, das Unterrichtsgespräch zu seiner Etablierung also des kooperativen Verhaltens der Schüler bedarf. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Verhaltens dürfte in dem Signalisieren von Unterrichtsbereitschaft durch das Einstellen der Pausengespräche bestehen, das hier indirekt eingefordert wird.

Der gewählte Anschluss erweist sich in Hinblick auf die Frage, wie darin das Verhältnis zwischen Lehrerin und Schulklasse modelliert wird, gleich in mehrfacher Hinsicht als interessant:

Zunächst fällt auf, dass die Lehrperson darin, wie in den Fallbeispielen P3-7A und O2-3, nicht auf die Sanktionsmacht zurückgreift, die ihr seitens der Organisation zugesichert ist, um die Einhaltung der unterrichtlichen Kommunikationsregeln durchzusetzen. Statt die Schüler mit ermahnenden Worten zur Ordnung zu rufen, wird auch hier an die Kooperation und damit an die Selbstbindung der Schüler an die unterrichtlichen Interaktionsregeln appelliert.

Die Abblendung der pädagogischen Rollenhierarchie, die dieser Anschlusswahl als performativem Akt inhärent ist, schreibt sich in der Formulierung *„wenn wir jetzt anfangen könnten“* zunächst semantisch fort. Das darin als Aussageinstanz verwendete Wir, das die anwesenden Schülerinnen zusammen mit der Pfarrerin als Handlungsgemeinschaft adressiert, entwirft ein Bild von Unterricht, welches das asymmetrische Rollenverhältnis, das pädagogische Interaktion am Lernort Schule rahmt und das Lehrperson und Schülern unterschiedliche Handlungsrollen und -spielräume im Rahmen des Gestaltungsprozesses von Unterricht einräumt, weitgehend ausblendet. Dies geht bis hin zu der Suggestion, der Beginn des Unterrichts sei innerhalb der damit vorausgesetzten, gleiche Mitgestaltungsrechte für alle Akteure in Aussicht stellenden Gemeinschaft, zeitlich sozial aushandelbar.

Weiterhin wird, ebenfalls wie in Fallbeispiel O2-3, auf einen sozialen Anreiz gesetzt, um die Kooperationserwartung, die im Anschluss der Pädagogin geltend gemacht wird, durchzusetzen. Auch hier besteht dieser in einem von pädagogischer Seite aus formulierten Beziehungsangebot, das gemeinschaftliche Beziehungsleistungen wie Loyalität, Solidarität und Empathie in Aussicht stellt. Von der Adressatenkonstruktion in Fallbeispiel O2-3 un-

terscheidet sich die hier gewählte Adressierungsform nun jedoch dadurch, dass das affektuale, diffus-partikulare Beziehungsverhältnis, auf das mit dem Begriff der Verbundenheit abgehoben wird, darin nicht wie dort bereits als gegebene Beziehungsstruktur vorausgesetzt und in Anspruch genommen wird. Vielmehr wird hier auf die zukünftige Möglichkeit verwiesen, ein solches Beziehungsverhältnis von pädagogischer Seite aus zu etablieren und in Rechnung zu stellen. Die Verwirklichung dieser Möglichkeit wird im Anschluss der Pfarrerin indes an spezifische Bedingungen gebunden, die sich in der Erwartung zusammenfassen lassen, sich dem offiziellen Unterrichtsgespräch zuzuwenden bzw. sich aktiv daran zu beteiligen. Die Orientierung der pädagogischen Kommunikation an gemeinschaftlichen Werten, die im Anschluss der Pädagogin in Aussicht gestellt wird, erweist sich damit als noch wesentlich flüchtiger als die in der Lehreinheit O2 signalisierte. Die explizite Verknüpfung, die diese Orientierung im Anschluss der Pfarrerin mit Verhaltenserwartungen erfährt, verortet das darin verwendete Kommunikationsformat an der Peripherie dessen, was im traditionellen Verständnis des Begriffs unter einem gemeinschaftlichem Beziehungsverhältnis verstanden wird. Beruht die Verpflichtung auf gemeinschaftlich ausgerichtete Handlungsorientierungen wie Solidarität, Empathie und Loyalität diesem Begriffsverständnis nach auf affektualer Bindung oder Gewohnheit, folgt der Anschluss der Pädagogin dem Prinzip „*Do, ut des*“ und damit den in der Tönniesschen Begriffsunterscheidung als ‚gesellschaftlich‘ eingeordneten Kommunikationsprinzipien des Tausches.³¹⁰

Mit seinem situativen Charakter und mit seiner Zukunftsausrichtung verweist das hier von pädagogischer Seite aus formulierte gemeinschaftliche Beziehungsangebot dann auch nicht auf eine etablierte autoritative Beziehung, die hier wie in Fallbeispiel O2-3 von der Unterrichtskommunikation in Anspruch genommen würde, um ihren Fortgang zu sichern. Mag sein, dass die Klassenlehrerin, die mit den Schülern in verdichteter Form interagiert und kommuniziert, hier über andere Ressourcen und Möglichkeiten verfügt als die lediglich stundenweise zum Schuldienst abberufene Pfarrerin. Dabei erweckt die Interpretation der Sequenz auf den ersten Blick den Eindruck, dass der situative Rückgriff auf gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen, der darin zu beobachten ist, mit weniger Autonomieeinschränkungen korrespondiere als im Fall O2-3: Die Redewendung „*Ich wäre euch sehr verbunden*“ adressiert die Schüler ihren Verwendungskonventionen nach als gleichgestellte, mündige, erwachsene Personen, spricht ihnen also Autonomie zu. Gleichzeitig scheint ihnen mit der Formulierung „*wenn wir jetzt anfangen könnten*“ ein Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht eingeräumt zu werden, was den Beginn des Unterrichts betrifft. Bei genauerer Betrachtung offenbart sich jedoch der Druck, der mit dieser Eröffnungsformel geltend gemacht wird. Zum einen wird den Schülern darin implizit signalisiert, dass sie im Falle der Kooperationsverweigerung nicht mit der Loyalität, Solidarität und Empathie der Lehrperson rechnen können. Eine Aussicht, die in einer von Abhängigkeit und Hierarchie geprägten Situation, wie wir sie im pädagogischen *setting* Unterricht vorfinden, durchaus bedrohlich wirken (und auf diese Weise Verhaltenserwartungen verbindlich machen) kann. Zum anderen zeigt die Fortsetzung des Anschlusses, der ohne größere Pause mit den Worten „*erst mal Guten Morgen allerseits!*“ fortfährt, dass die Strukturierung und Gestaltung der Unterrichtsanzugssituation hier – entgegen der mit der Formulierung „*wenn wir jetzt anfangen könnten*“ geweckten Erwartung – keineswegs zur Aushandlung gestellt werden. Vielmehr wird hierin von pädagogischer Seite aus bereits über Zeitpunkt und Form der Eröffnung der Unterrichtsstunde entschieden. Den Schülern bleibt lediglich die Entscheidungsfreiheit, sich an dem eingeleiteten Begrüßungsritual zu beteiligen oder nicht – eine Entscheidungsfreiheit, die vor dem Hintergrund des Drucks, der in der Eröffnungssequenz

geltend gemacht wird, so lässt sich zumindest erwarten, eine gewisse Beschränkung erfährt.

Was die Fortsetzung der Unterrichtskommunikation betrifft, so zeigt sich, dass das Rekurren auf gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen, auch in seiner sporadischen Form, hier offenbar erfolgreich erfolgt. Es scheint in der beobachteten Situation eine Option zur Verfügung zu stellen, die zum Prozessieren von Unterricht notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, ohne den sensiblen Kommunikationsbeginn durch explizite Disziplinierungsgesten zu belasten. So stimmen mehrere Schüler im Folgenden in das von der Pfarrerin in Zeile vier eröffnete Begrüßungsritual ein, das für das Unterrichtsgespräch einen wichtigen Beitrag zur Synchronisierung von Vorder- und Hinterbühnenkommunikation leistet und damit einen ersten verbindlichen Beginn setzt. Die Unterrichtskommunikation setzt sich im Anschluss schließlich routinemäßig mit einer Überprüfung der Anwesenheit der Schüler fort.

3.2 Gemeinschaft als Gegenstand pädagogischer Kommunikation zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ – Darstellung der Befunde zur Sachdimension

Was die inhaltliche Bezugnahme auf Gemeinschaft als Gegenstand von Unterrichtskommunikation zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ betrifft, so konnten im Material zwei kontrastierende Typen des Rekurrens auf Gemeinschaft identifiziert werden. In Typ I wird die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, wie sie in der betrachteten Unterrichtskommunikation immer wieder als Fluchtpunkt politischen und historischen Lernens beschworen wird, als bekennende Willensgemeinschaft konstruiert. In Typ II wird sie dagegen als vordefinierte Schicksalsgemeinschaft entworfen. Im Anschluss werden die beiden empirisch vorgefundenen Gemeinschaftsmodelle sequenzanalytisch rekonstruiert. Schließlich werden die betrachteten Fälle unter der Frage in den Blick genommen, wie darin mit den Herausforderungen politisch-historischen Unterrichts zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ in der Einwanderungsgesellschaft umgegangen wird, wie sie in Kapitel 1.2.2 skizziert worden sind.

3.2.1 Typ I: Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft als bekennende Willensgemeinschaft

Fallbeispiel O2:

Zur Interpretation herangezogene Sequenzen:

Bei den zur Interpretation herangezogenen Sequenzen handelt es sich um Auszüge aus der Lehreinheit O2. Die ausgewählten Transkriptausschnitte geben Auszüge aus dem Unterrichtsgespräch der ersten (O2-1) und der letzten Unterrichtsstunde der Lehreinheit wieder (O2-16). Darüber hinaus wird eine in der Unterrichtseinheit O2-16 Verwendung findende Schulbuchpassage in den Blick genommen, die für die Interpretation insofern relevant ist, wie sie dem darin stattfindenden Unterrichtsgespräch eine spezifische methodisch-didaktische Rahmung verleiht. Sie stammt aus dem Schulbuch *„Geschichte und Geschehen A4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I.“*, das 1997 im Ernst Klett Schulbuchverlag in Leipzig erschienen ist (vgl. Bergmann et al. 1997: 131-133).

O2-1:

11 L (w): Also meine erste Frage, unser Themen//zu unserem Thema Nationalsozialismus,
12 sollten wir uns eigentlich heute (-) noch mit diesem Thema beschäftigen. Es ist
13 lang her (2.0) 1945 (-) ist der Krieg beendet worden, also sechzig Jahre (-) was
14 soll das heute noch, was interessiert uns das heute noch. Eure Generation hat
15 nichts damit zu tun, ich bin schon nach dem Krieg geboren, also (-) was soll=s,
16 warum soll das heute zu Tage in unserer (-) Geschichtsbetrachtung und in unse-
17 rem Leben noch so großen Stellenwert einnehmen. (1.5) Was meint ihr? Machen
18 wir=s erst mal so (-) ohne (1.5) (Punkte zusammen) Fabian!

19 Fabian: Ja, es sollte immer wichtig sein, von der Vergangenheit zu lernen, und deswe-
20 gen, (ist/dass) halt, (dass wenn) unsere Generation dann irgendwann mal so weit
21 ist, dass sie, keine Ahnung, die sollten, in die Politik gehen oder so, sollten die
22 ja wissen, wie es früher gelaufen ist, bestimmte Sachen, oder was da passiert ist,
23 um=s dann nie wieder so zu machen, oder dass so was nicht noch mal passieren
24 kann.

25 L (w): Ja also, na ja genauso wie wir uns mit dem Mittelalter beschäftigen, was eben so
26 dazu gehört, zum Allgemein//zur Allgemeinbildung, beschäftigen uns//wir uns
27 eben auch mal damit.
28 (2.0)

29 Fabian: Teilweise.

30 L (w): Und der andere Teil?

31 Fabian: (Ja und der) der andere Teil ist einfach ein Teil der deutschen Geschichte und es
32 ist auch wichtig, sich damit (-) zu beschäftigen (jetzt einfach). Es gehört einfach
33 dazu, es hat unser Land geprägt, so wie es jetzt ist
34 (2.0)

35 L (w): Mhmh, (na) gut. Lassen wir=s erst mal dabei. (-) Ich hätt=s gern noch ein biss-
36 chen genauer! Beate!

37 Beate: Ja, es ist ja auch so, dass es ja heute immer noch Nazis gibt, obwohl es schon
38 sechzig Jahre her ist und (-) es ist einfach wichtig, dass wir da drüber (-) aufge-
39 klärt sind, wie schlimm das ist! Oder wie schlimm das auch war und dass//dass
40 das halt nicht wieder passiert, dass wir so (-) geblendet werden, () [also]

41 L (w): () [()]

42 Beate: weil, (also) was der Hitler da mit//über die Juden erzählt hat, war ja schon
43 (ziemlicher Unfug).

59 L (w): () Elif!

60 Elif: Ähm, also damit so was einfach nicht noch mal passiert und damit man auch
61 sieht, wie falsch, also der größte Teil, was die Nazis damals behaupten haben ist
62 ja falsch und die Neo-Nazis gehen aber mehr oder weniger nach den gleichen
63 Prinzipien (-) die Anderen sind schuld, oder (-) deswegen sind wir arbeitslos (-)
64 und dass man halt auch [einfach sieht, dass es nicht stimmt!] Also

65 Rosana: [() die Neo-Nazis ()]

66 S (w): [Ach so]

67 Elif: dass man, wie schon gesagt, nicht wieder geblendet wird, obwohl es gibt relativ
68 viele dafür, dass es in der Schule auch behandelt wird.

69 L (w): Mhmh, ähm () Fabian hat=s auch schon mal eben gesagt, dass nicht so was
70 wieder passiert, hast du eben gesagt. Was ist denn so was? Was meinst du=n
71 [damit?]
72 Elif: [Ja//] ja sinnloses Mor//Morden, grundloses und im Grunde genommen dummes
73 Denken, also dieses (-) reinrassige Arier oder so, das ist ja grundsätzlich
74 Schwachsinn! (-) [Und] dass die Leute nicht wirklich, also die hängen ja dran
75 L (w): [Mhmh.]
76 Elif: oder haben auch wirklich gedacht, dass die Anderen schuld sind und deswegen
77 auch andere Menschen umgebracht, mehr oder weniger sinnlos!
78 Rosana: [Welche anderen (Menschen).]
79 S (w): [(Mehr oder weniger)]
80 L (w): [Mhmh.] Mh? Rosana?

4.3 „Unfähigkeit zu trauern“?

Schuld oder Schicksal?

1945 und später meldeten sich Stimmen, die Besinnung und Einkehr forderten. Aber konnten die wohlmeinenden Aufrufe die deutsche Bevölkerung erreichen? Mit dem schieren Überleben in Trümmern, in der Not von Hunger und ausgebombten Wohnungen, mit dem Aufbau eines neuen Lebens beschäftigt, sperrte sich der größere Teil der Deutschen dagegen, über die soeben erlebte Zeit selbstkritisch nachzudenken. Noch heute streiten Deutsche, ob der 8. Mai 1945 als Tag der „Niederlage“, der „Kapitulation“, der „Katastrophe“ oder als „Tag der Befreiung“ gelten soll. Es war leichter zu sagen, „die Umstände“ oder „der Kapitalismus“ oder „das Schicksal“ seien Schuld gewesen. Der Schuldanteil etwa der Führungsschichten aus Wirtschaft, Bürokratie, Adel und Militär ist zu Recht genannt worden. Aber: Größere Zivilcourage gehörte und gehört dazu, die jeweils eigene Schuld, die jeweils eigenen Versäumnisse, die jeweils eigenen Unterlassungen, die jeweils eigene Feigheit einzugestehen und daraus lernen zu wollen.

„Unfähigkeit zu trauern“

Die meisten verdrängten die Fragen nach Schuld oder Mitschuld, Verantwortung oder Mitverantwortung der Einzelnen oder des Volkes für Verbrechen, die im Namen des deutschen Volkes von Deutschen angeordnet und ausgeführt worden waren. Wäre eine andere Haltung zu erwarten gewesen? Die Psychologen Margarete und Alexander Mitscherlich nannten die fehlende Bereitschaft, sich mit der eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen, auch eigene Schuld einzugestehen, die „Unfähigkeit zu trauern“. Die meisten Deutschen machten Hitler verantwortlich – ihn allein. Oder sie schoben die Schuld den Nationalsozialisten zu – ihnen allein. Umstritten war, ob es eine gemeinsame Schuld der Deutschen gebe – eine „Kollektivschuld“. Weniger umstritten war die Vorstellung, es solle eine gemeinsame Scham der Deutschen geben, über das, was Deutsche an Verbrechen gegen die Menschlichkeit angerichtet hätten: eine „Kollektivscham“.

– Vielleicht waren die Zeitgenossen mit den Fragen überfordert. Und wir ...?

1. *„Das Erwachen“*
Bild von A. Paul
Weber, 1945.
Viele hatten weggesehen, als ihre Regierung kriminell wurde. Und es dauerte Jahrzehnte, bis in Deutschland eine umfassende Auseinandersetzung mit der NS-Zeit erfolgte. Die „Bewältigung der Vergangenheit“ stieß auf manche Widerstände. – Welche Gründe könnte es dafür gegeben haben?



2 „Wird Deutschland seine Seele retten?“

a) Der österreichische Schriftsteller Franz Werfel (1880 bis 26. August 1945), der 1938/40 über Frankreich, Spanien und Portugal in die USA emigrieren mußte, richtete am 25. Mai 1945 einen Aufruf an die Deutschen:

Dasselbe Elend, das euch jetzt hohläugig durch Ruinen jagt, habt ihr den anderen Völkern Europas kalten Herzens selbst bereitet und habt euch nicht einmal umgesehen nach dem Jammer, der euer Werk war. Die Völker haben diesen Jammer überdauert und auch ihr werdet den Jammer überdauern, unter einer einzigen Bedingung freilich, dass ihr eure Seele rettet. Und das ist die furchtbare Prüfung und die große Frage: „Wird Deutschland seine Seele retten?“ Deutsche Menschen! Wisst ihr, was durch eure Schuld und Mitschuld geschehen ist in den Jahren des Heils 1933 bis 1945, wisst ihr, dass es Deutsche waren, die Millionen und Millionen friedfertiger, harmloser, unschuldiger Europäer mit Methoden umgebracht haben, die den Teufel selbst schamrot machen würden, kennt ihr die Bratöfen und Gaskammern von Majdanek, den Jaucheberg verwesender Mordopfer in Buchenwald, Bergen-Belsen und hundert anderen Höllenlagern ... Das Verbrechen des Nationalsozialismus und die unsagbare Verrohung des deutschen Wesens sind logische Folgen der frechen Teufelslehren, die vom „Recht des Stärkeren“ schwärmen und behaupten, Recht sei einzig und allein das, was dem Volke, das heißt ein paar Bonzen und Gaunern, nützt.

Zit. nach: Bayerische Landeszeitung, 25. 5. 1945.

b) Ein Arbeiter antwortet dem Schriftsteller in einem Leserbrief:

Wahr ist, dass seine Vorwürfe für einen großen Teil des deutschen Volkes berechtigt sind. Aber das ganze deutsche Volk für die Verbrechen der Nazis und des deutschen Militarismus haftbar zu machen, empfinde ich als unrecht. Meine Meinung ist: Jeder Mensch in Deutschland und im Ausland, der die Nazis und ihre Ziele erkannt hat, hätte die Pflicht gehabt, alles aufzubieten, damit die Nazis ihr Ziel nicht erreichen. All diejenigen, die nicht gegen die Nazis kämpften, tragen Schuld an der Katastrophe. Aber in Deutschland ebenso wie anderswo lehnte die Masse der Arbeiter die Nazilehren ab. Die Volksgemeinschaft jedoch wurde durch blutigen Terror zusammengehalten.

Münchener Zeitung, 9. 6. 1945.

3 „Erwachen aus einem bösen Traum“

Ein Zeitgenosse stellt Fragen:

Es ist wie ein Erwachen aus einem bösen Traum. Betäubt stehen wir vor den Ereignissen, die über uns niedergebrochen sind. Von einem Schmerz befallen, der schon brennt, aber noch nicht wirklich begreifen kann ...

Die Ahnung von der Einmaligkeit, die Unwiederbringlichkeit des Verlorenen ist jäh und scharf. Unser Bruder und Freund, unser Sohn oder Mann oder Vater ist gegangen und nicht wiedergekommen. Unsere Frau, unsere Kinder sind in Kellern verschüttet worden. Unsere Häuser sind zerstört, die Stätte unseres Wirkens ist dahin, die Straßen und Städte unserer Vorfahren nur noch Erinnerung. Seit dem Dreißigjährigen Krieg, seit dem Schwarzen Tod ist kein solches Unheil durch die deutschen Lande gegangen.

Bedrückender noch, aufwühlender, würgender noch wirkt das Bewusstsein, für diese Lawine von Blut und Elend, die über uns und über Europa niedergegangen ist, verantwortlich gemacht zu werden. Als Ausgangspunkt dieser Katastrophe zu gelten, die mit ihren Ausmaßen ohne Vergleich in der Geschichte steht. Von Abscheu und Verachtung umgeben zu sein.

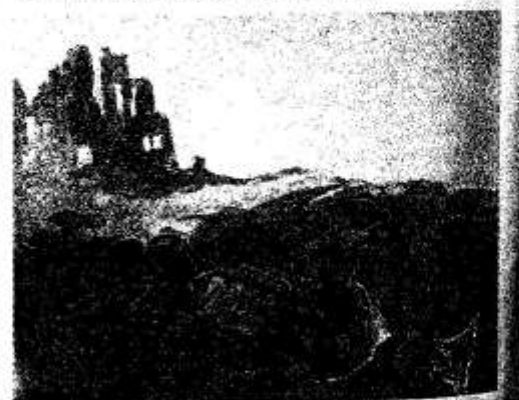
Zu Recht oder zu Unrecht? ...

Die Möglichkeit der inneren Ablehnung, der schweigenden Nichtbeteiligung an der politischen Organisation des Regimes war immer vorhanden, wenn auch um den Preis mancher Nachteile. Aber auch zum offenen Protest wäre immer wieder Gelegenheit gewesen ... Wenn es nicht unsere Sache war, einem Hitler Einhalt zu gebieten, wessen Sache war es dann?

F. A. Kramer, Von den Ruinen Deutschlands. Ein Aufruf zur geschichtlichen Selbstbesinnung, Koblentz o. J. (1945/46), S. 5 f.

4 „Der letzte Befehl“

Gemälde von Helmut Bibow, 1945.



5 **„Unsere Schmach“**

Thomas Mann, Literatur-Nobelpreisträger, aus Deutschland vertrieben, schrieb in der „Ruhr-Zeitung“ aus Bochum am 12. Mai 1945:

Der dickwandige Folterkeller, zu dem der Hitlerismus Deutschland gemacht hat, ist aufgebrochen und offen liegt unsere Schmach vor den Augen der Welt, den fremden Kommissionen, denen diese unglaublichen Bilder nun vorgeführt werden und die zu Hause melden, dies übertrifft an Scheußlichkeit alles, was Menschen sich vorstellen können.

„Unsere Schmach“, deutsche Leser. Denn alles, was deutsch spricht, deutsch schreibt, auf Deutsch gelebt hat, ist von dieser entehrenden Bloßstellung mitbetroffen. Es war nicht eine kleine Zahl von Verbrechern, es waren Hunderttausende einer so genannten deutschen Elite, Männer, Jungen und entmenschte Weiber, die unter dem Einfluss verrückter Lehren in kranker Lust diese Untaten begangen haben ... Die Menschheit schaudert sich. Vor Deutschland? Ja, vor Deutschland.

Ruhr-Zeitung vom 12. 5. 1945.

6 **„Die Unfähigkeit zu trauern“**

Die Psychologen Alexander und Margarete Mitscherlich urteilten 1961 über die Frage nach der Schuld:

Die auf historische Genauigkeit drängende Auseinandersetzung mit diesem Abschnitt unserer Geschichte würde dann sehr rasch den Erweis dafür bringen, dass sich der Mord an Millionen schutzlos Verfolgter aus sehr vielen schuldhaften Entscheidungen und Handlungen Einzelner zusammensetzt und dass er keineswegs mit jener Selbstverständlichkeit, die wir uns zu eigen gemacht haben, auf Vorgesetzte, schließlich auf den Führer selbst verschoben werden kann. Dass alles das, was geschah, geschehen konnte, ist nicht allein das Ergebnis miraculöser Führerqualitäten, sondern ebenso eines „unglaublichen Gehorsams“. So ist es auch gar nicht erstaunlich, dass nur wenig von Sanktionen bekannt wurde, die verhängt worden wären, wenn einmal sich

jemand eklatanten Mordaufrägen widersetzte. Er konnte das offenbar ohne eigene Gefährdung, wenn er nur den Mut zum Widerspruch hatte ...

- 20 Da das Gehorsamsideal sehr bildend war, beschwor das Löcken wider den Stachel in Gedanken unerträgliche Schuldängste, die mit überschießender Unterwürfigkeit abgegolten wurden. Welches Volk wäre sonst bereit, die sich langsam als wahnhaft offenbarende Ziele seiner Führung mit solcher Geduld, mit solcher Ausdauer auch in der Selbstzerstörung zu verfolgen?

A. u. M. Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967, S. 31 und 33.

7 **„Der Schoß ist fruchtbar noch ...“?**

Unter dieses letzte Bild seiner „Kriegsfibel“ schrieb Bertolt Brecht 1955 die Zeilen:

Das da hätt einmal fast die Welt regiert.
Die Völker wurden seiner Herr.

Jedoch, ich wollte, daß Ihr nicht schon triumphiert:

Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch.“

Bertolt Brecht, Kriegsfibel, Berlin 1955, S. 69.



- a) Eine Frage lautete: Wer war schuld? Eine andere Frage lautete: Was war schuld?
b) Welche der zeitgenössischen Äußerungen berührt dich am stärksten?
c) Welche Antworten gibst du heute auf die Fragen von damals?
d) Diese Vergangenheit wird und soll uns immer beschäftigen: Begründe deine Zustimmung oder Ablehnung dieses Satzes.

82 Hannah: Aber andererseits denke ich ähm (-), dass es heute ja eigentlich genauso ist, ich
83 meine ähm (-) die ganzen, ich weiß nicht ob ihr das (-) (Sie), die ganzen//hat die
84 Liss auch schon mal vor Kurzen gesagt, die ganzen ähm (-) NPD-Plakate (-)
85 und die von den Republikanern (ja)? Also, man läuft da auch dran vorbei und
86 denkt, die spinnen doch! Das kann doch nicht sein! Und jetzt haben sie drei
87 Prozent in Baden Württemberg bekommen, (nach//) also (-) ich weiß nicht ge-
88 nau, habe eine der (Auszählungen) gesehen. Und ich meine, drei Prozent, das
89 sind immerhin drei Leute von Hundert! Ja? Und die Republikaner, die sagen ja
90 nicht nur, es ist nicht so gut, dass so viele Ausländer hierher kommen, sondern
91 die sagen, alle Ausländer sollen raus! Und nur Deutsche sollen hier bleiben,
92 also Deutsche (-) nicht mit deutschem Pass, sondern (-) Deutsch-Abstämmige.
93 Ja, (ähm/und), ich denke, da fragt man sich nicht so, mh, warum machen die
94 Leute denn nichts, ich meine, man müsste doch eigentlich von damals schon
95 (1.5) wissen//klar, die Plakate hängen so hoch, dass man sie nicht abreißen
96 kann, sonst hätte ich wahrscheinlich auch schon ein paar abgerissen, weil ich
97 ein bisschen wütend bin, (äh).

98 S (m2): Wir müssen mit einer Leiter hinterher gehen ((lacht))
99 S (mehrere): ((lachen))
100 L (w): Mhmh ((mit lachender Stimme)) Lea!

198 S (mehrere):[(((Gemurmel)))]
199 Hannah: [Ja, aber guck mal], es gibt so viele Leute, die laufen einfach dran vorbei und
200 sagen, ja und, das ist mir doch egal, aber wenn sich einer da hinstellt und sagt,
201 wir müssen jetzt was machen, wir müssen jetzt die Plakate abreißen, ja,
202 (-) [dann ()]
203 S (w9): Ja, [dann können wir ja auch von den Grünen und von der CDU die abreißen
204 oder von der SPD]
205 Hannah: [Jetzt lass' mich doch mal ausreden, bitte].
206 S (m): [Nein, das ist nicht dasselbe].

257 ((Die folgenden, in eckige Klammern gesetzten Beiträge stellen Nebenge-
258 spräche dar, die parallel zum offiziellen Unterrichtsgespräch ablaufen. Letz-
259 teres setzt sich in Zeile 272 mit einem Beitrag der Lehrerin fort.))
260 S (w9): [Ich hab' von Politik ja keine Ahnung]
261 S (m1<<): [()]
262 S (m2): [O.k., wenn du keine Ahnung hast, dann sag' auch nix darüber]
263 S (w9): [()]
264 S (m2): [Was?]
265 S (w9): [Ich weiß jetzt nicht viel von den Grünen, das war () ein Beispiel
266 von den Grünen]
267 S (m2): [() die Grünen]
268 S (w9): [deswegen hab' ich das gesagt].
269 S (m2): [Ja, aber trotzdem () zu sagen, weil ich glaube, da (ist schon) ein
270 Unterschied als CDU oder ()]
271 S (w1): [Ja, das war ja ()]

272 L (w): [So, und im Nachhinein] könnte (ich nur ein anderes Beispiel)
 273 [Psscht!]
 274 S (w9): [Ja, ich red' auch nicht] von der NPD, ich red' von den Republikanern.
 275 S (m1): Ja, das ist ja auch, ist auch//
 276 S (m2): [Das ist doch ein Unterschied]
 277 S (m1): [Das ist doch ein Unterschied]
 278 S (w9): Ja, siehst du und daran merkt man, dass du keine Ahnung von Politik hast.
 279 S (m1): Was?
 280 S (m): [Oah].

306 L (w): [und das ist ja auch] die Frage, die Susanne vorhin schon mal aufge-
 307 worfen hat, kann man denn überhaupt erst was tun, wenn man schon die
 308 Macht hat, oder das war ja eigentlich (-) unser Fall, kann man nicht auch
 309 schon im Vorhinein agieren, was du auch fragst, ja. Können wir als Individu-
 310 um oder vielleicht auch als Klasse was tun und was können wir tun.
 311 S (mehrere): [((Gemurmel))]
 312 L (w): Auch hier in der Klasse sind wir nicht alle einer Meinung, auch hier gibt es
 313 unterschiedliche Positionen, ja, deshalb ist zu überlegen, ob man das gemein-
 314 sam machen kann, soll und kann, oder individuell, mh. (-) Gut, jetzt, äh, wür-
 315 de ich das jetzt hier erst noch mal gerne (-) (n)
 316 S (w): Zurück//
 317 L (w): Moment abstellen, ja, diese Diskussion und dir das Wort noch mal zu der
 318 anderen Aufgabe erteilen.

Interpretation:

O2-1³¹¹:

Bei der Sequenz, die im Folgenden betrachtet wird, handelt es sich um den offiziellen Einstieg der Lehreinheit O2. Bevor mit dem regulären Unterricht im Sinne der Vermittlung und Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ mithilfe herkömmlicher didaktischer Materialien (Schulbuch und Quellen) begonnen wird, wird in dem betrachteten *setting* zunächst ein besonderer Einstieg in das Thema gewählt. Die Lehrerin kündigt an, den Schülern zunächst ein paar Fragen stellen zu wollen. Den Auftakt der Interpretation bildet folgende Sequenz:

11 L (w): Also meine erste Frage, unser Themen//zu unserem Thema Nationalsozia-
 12 lismus, sollten wir uns eigentlich heute (-) noch mit diesem Thema beschäfti-
 13 gen. Es ist lang her (2.0) 1945 (-) ist der Krieg beendet worden, also sechzig
 14 Jahre (-) was soll das heute noch, was interessiert uns das heute noch. Eure
 15 Generation hat nichts damit zu tun, ich bin schon nach dem Krieg geboren, also
 16 (-) was soll=s, warum soll das heut zu Tage in unserer (-) Geschichtsbetrach-
 17 tung und in unserem Leben noch so großen Stellenwert einnehmen.

Zusammengefasst wird hier nach der heutigen Bedeutung und Relevanz des Themas ‚Nationalsozialismus‘ und der Auseinandersetzung und Beschäftigung mit diesem gefragt. Dabei fällt Folgendes auf. Erstens ist die hier zitierte Frage der im Transkript wiedergegebe-

nen Intonation nach nicht als solche formuliert, sondern tritt im Aussageformat auf, wodurch ihr ein rhetorischer Charakter zu Teil wird.³¹² Zweitens werden die Fragen von Kommentaren der Lehrerin begleitet, die bereits Argumente gegen die Bedeutung einer fortdauernden Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit liefern. In diesem Rahmen liefert der Beitrag der Lehrerin implizit bereits selbst eine Positionierung bezüglich der Fragestellung, die darin formuliert wird, mit. Eine inhaltliche Rekonstruktion der Sequenz erweckt den Eindruck, es werde hier eine bestimmte, in der gegenwärtigen öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Thema zu beobachtende Position eingenommen, die unter dem Stichwort ‚Schlussstrichdebatte‘ mit ihren Appellen, der Erinnerung und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte ein Ende zu setzen, für öffentliches Aufsehen sowie kontroverse Diskussionen sorgt. In dieser Hinsicht ließen sich zumindest diejenigen Argumente im Beitrag der Lehrerin einordnen, demnach die nationalsozialistische Vergangenheit „lang her“, „der Krieg beendet“ sei und die nachwachsenden Generationen „nichts damit zu tun“ hätten – aber auch die daran anschließenden, offensichtlich rhetorischen Fragen „was soll das heute noch, was interessiert uns das heute noch.“

Welcher Zugang zum Thema wird hier gewählt? Mit der Einstiegsfrage „sollten wir uns eigentlich heute (-) noch mit diesem Thema beschäftigen“ wird eine Praxis zur klassenöffentlichen Diskussion gestellt, die im offiziellen Erinnerungsdiskurs der Bundesrepublik als moralische Grundprämisse und Konvention gilt. Die Frage nach der Notwendigkeit der fortwährenden Erinnerung an und Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen sowie des Gedenkens ihrer Opfer ist im offiziellen politischen Diskurs der Bundesrepublik eindeutig beantwortet.³¹³ Die Bedeutung, die der Auseinandersetzung mit dem Thema darin zugeschrieben wird, hat sich, vermittelt über Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, längst verbindlich in den schulischen Organisationen der öffentlichen Erziehung niedergeschlagen. Die Frage, die hier zum Verhandlungsgegenstand des Unterrichtsgesprächs erklärt wird, ist auf Ebene der schulorganisatorischen Entscheidungen, die auch den hier beobachteten Unterricht rahmen, längst beantwortet. Dennoch wird sie in der betrachteten Unterrichtsstunde zusammen mit der Frage nach den Motiven für eine heutige Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus zur Diskussion gestellt. Der rhetorische Gehalt der Einstiegsfrage bestätigt sich vor diesem Hintergrund noch einmal und wirft die Frage nach der pädagogischen Funktion des hier rekonstruierten Anfangs-*Settings* auf. In einem ersten Zugriff lassen sich zwei potentielle Leistungen des betrachteten *settings* unterscheiden:

Das *setting* könnte erstens der Abfrage und dem Sichtbarmachen von vorhandenem Vorwissen, aber auch von Haltungen und Einstellungen zum Thema dienen. Bevor mit der Vermittlung des Themas begonnen wird, vergewissert sich die pädagogische Kommunikation ihrer Adressaten. Durch das Abfragen von Meinungen könnte versucht werden, prekäre Haltungen von Beginn der Lehreinheit an sichtbar zu machen, um sie im Rahmen des Unterrichts zu bearbeiten (*Deutung 1: Abfrage von auf Schülerseite vorhandenem Vorwissen und Haltungen*).

Die Einstiegsfrage könnte zweitens auch der Initiierung eines Unterrichtsgesprächs dienen, das den moralischen Konsens, der im öffentlichen Erinnerungsdiskurs bezüglich der Bedeutung des Themas und des Sinns und der Relevanz einer Auseinandersetzung mit diesem vorausgesetzt wird, in seinen Argumentationslinien noch einmal explizit rekonstruieren und der Unterrichtskommunikation auf diese Weise als Aneignungsgegenstand zur Verfügung stellen soll. Ordnet man den Einstiegsbeitrag so ein, dann fällt auf, dass dieser

vorwiegend auf eine eigenständige, gleichsam moralische Aneignung der öffentlich gültigen Motive zur Auseinandersetzung mit und Erinnerung an die nationalsozialistische Geschichte abzuheben scheint. Demnach gibt die Eröffnung der Lehrinheit in der gewählten Anschlussform vor, einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem bestehende öffentliche moralische Erwartungen an den Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte, wie sie hier in den Formulierungen „sollten“ und „soll“ anklingen, neu ausgehandelt werden können. Die Kommentare, die den Beitrag der Lehrerin begleiten, zeigen an, dass der potentielle Aushandlungsspielraum hierbei von pädagogischer Seite aus gedehnt wird, indem selbige darin in die Rolle des *advocatus diaboli* schlüpft. Damit schafft das *setting* symbolisch Raum für eine eigenständige moralische Urteils- und Bewusstseinsbildung, wenn auch einzuräumen ist, dass sich das Anschlussverhalten der Schüler in der beobachteten Kommunikationssituation dem Druck sozialer und pädagogischer Erwartungen an einen angemessenen Umgang mit der Thematik vermutlich kaum entziehen kann. (*Deutung 2: Erarbeitung moralischer Grundprämissen und zentraler Argumentationsfiguren des öffentlichen Erinnerungsdiskurses, die auf eigenständige moralische Urteils- und Bewusstseinsbildung setzt und offenbar auf ein symbolisches Bekenntnis der Schüler zur kollektiven Aufgabe der Erinnerung der NS-Geschichte und des verantwortlichen Umgangs mit ihr zielt*).³¹⁴

Weiterhin lässt sich der Beitrag der Lehrerin daraufhin beleuchten, welche Gemeinschaftskonstruktionen ihm zu Grunde liegen. Der Überleitung zur ersten Frage liegt zunächst eine kollektive Adressatenkonstruktion zu Grunde, die sich auf die Schulklasse als Lehr-Lerngemeinschaft richtet („Also meine erste Frage, unser Themen//zu unserem Thema Nationalsozialismus, ...“). Schüler und Lehrerin werden als eine Arbeitsgemeinschaft vorausgesetzt, die sich gemeinsam mit einem Thema befasst. In der anschließenden Fragestellung und den Argumenten, die darin angeführt werden, erfährt diese Adressatenkonstruktion nun eine Transformation. Das ‚Wir‘, das in den Fragen „sollten wir uns eigentlich heute (-) noch mit diesem Thema beschäftigen. ... was interessiert uns das heute noch. ... warum soll das heut zu Tage in unserer (-) Geschichtsbetrachtung und in unserem Leben noch so großen Stellenwert einnehmen“ adressiert wird, weist deutlich über die Adressatenkonstruktion der Lehr-Lerngemeinschaft hinaus. Dies wird gleich in mehrfacher Hinsicht deutlich. Erstens weisen die Wir-Bezüge, die in der Ankündigung der Fragestellung und der folgenden Eingangsfrage hergestellt werden, ein Spannungsverhältnis auf, das auf unterschiedliche Bedeutungsimplicationen der Gemeinschaftskonstruktionen hinweist, die darin verwendet werden. Für das Wir der Lehr-Lerngemeinschaft der Schulklasse wird in der Ankündigung eine anschließende gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus fraglos vorausgesetzt („Also meine erste Frage, unser Themen//zu unserem Thema Nationalsozialismus“). Für das Wir in der folgenden, das Brainstorming eröffnenden Fragestellung wird eben diese Auseinandersetzung dagegen zum Verhandlungsgegenstand erklärt („sollten wir uns eigentlich heute (-) noch mit diesem Thema beschäftigen“). Zweitens wird das hier adressierte Wir über die zeitliche Konkretisierung der Fragestellung in einen sozialen Kontext gestellt, der über den Interaktionszusammenhang der Schulklasse hinausweist. Die adverbialen Bestimmungen „heute (-) noch“ und „heut zu Tage ... noch“ verweisen auf eine Handlungsgeschichte, deren zeitlicher Horizont über die verhältnismäßig kurzlebige Interaktionsgeschichte des Unterrichts als sozialem System hinausreicht.³¹⁵ Auf welche bzw. wessen Vergangenheit wird hier verwiesen? Auch wenn die Vergangenheit, auf die hier indirekt Bezug genommen wird, nicht explizit thematisiert wird, lässt sie sich über die Rekonstruktion der pragmatischen Erfüllungsbedingungen der Aussage doch

näher beschreiben. So setzt die Frage, ob man sich eigentlich *heute noch* mit dem Thema beschäftigen sollte und warum dieses in der heutigen Geschichtsbetrachtung und im heutigen Leben noch einen „so großen Stellenwert einnehmen“ (Z: 17) sollte, eine Handlungsvergangenheit voraus, in der dem Thema Nationalsozialismus und der Auseinandersetzung mit diesem eine besondere Aufmerksamkeit und Bedeutung zugeschrieben worden ist. Wem diese Handlungsvergangenheit als Akteur zugeschrieben wird, geht aus der Aussage nicht explizit hervor. Zumindest wird das Wir, das in der Fragestellung der Lehrerin adressiert wird, indem dieser Handlungsvergangenheit für die gemeinsame Aushandlung der Frage nach dem Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte eine Relevanz zugeschrieben wird, in einen sozialen Bezugsrahmen eingeordnet, der über den Interaktionszusammenhang der Unterrichtssituation hinausreicht. Berücksichtigt man die nachstehenden Interpretationsschlüsse, so könnte sich die Frage der Pädagogin der hier rekonstruierten Adressatenkonstruktion nach an die nachwachsenden Generationen der deutschen Bevölkerung richten, die sich ungeachtet ihrer nicht persönlichen Verstrickung in die nationalsozialistischen Verbrechen mit dem historischen Erbe eines verantwortungsvollen Umgangs mit diesem Teil deutscher Geschichte konfrontiert sehen. Inwieweit das Wir, das im Beitrag der Lehrerin adressiert wird, über die Konstruktion der Schulklasse als Lehr-Lerngemeinschaft hinausweist, lässt sich drittens aus ihrer Argumentation in den Zeilen 13-17 ableiten. Die Frage, ob „wir uns eigentlich (-) heute noch mit diesem Thema beschäftigen (sollten)“ wird darin mit folgenden Argumenten hinterfragt: „Es ist lang her (2.0) 1945 (-) ist der Krieg beendet worden, also sechzig Jahre (-) was soll das heute noch, was interessiert uns das heute noch. Eure Generation hat nichts damit zu tun, ich bin schon nach dem Krieg geboren, also (-) was soll=s, warum soll das heut zu Tage in unserer (-) Geschichtsbetrachtung und in unserem Leben noch so großen Stellenwert einnehmen.“ Das hier angesprochene Wir umfasst zwar, ähnlich wie die oben adressierte Lehr-Lerngemeinschaft, die Adressatengruppen Schüler und Lehrerin, ordnet diese jedoch einer Gemeinschaftskonstruktion zu, die über den unmittelbaren sozialen Interaktionsrahmen Unterricht hinausweist. Lehrerin und Schüler werden darin als Angehörige einer gemeinsamen Gruppe adressiert, die sich aus den nach den Ereignissen des Nationalsozialismus und des zweiten Weltkriegs Geborenen rekrutiert. Letztere werden in der Fragestellung der Lehrerin aufgrund der biografischen Distanz, die ihnen generationenbedingt zur nationalsozialistischen Vergangenheit zugeschrieben wird, zu einer Art Interessens- bzw. Sinnesgemeinschaft konstruiert.³¹⁶ Das Wir, das in diesem Zusammenhang herauf berufen wird, ist – abgesehen vom Ausschluss der Angehörigen der Täter- und Opfergenerationen, die in die historischen Ereignisse verstrickt waren und sind – nicht näher bestimmt. Es könnte sich sowohl ausschließlich auf die nachwachsenden Generationen der autochthonen deutschen Bevölkerung beziehen, als auch die eingewanderten Bevölkerungsteile mit einschließen oder gar Bezug auf alle nach dem zweiten Weltkrieg geborenen Menschen weltweit nehmen, unabhängig von ihrer nationalen und ethnischen Zugehörigkeit. Eine Bedeutungsaufladung, die über die situativ auf die Unterrichtssituation ausgerichtete Adressatenkonstruktion der Lehr-Lerngemeinschaft hinausgeht, erfährt das Wir, das im Beitrag der Lehrerin aufgerufen wird, schließlich mit der Formulierung „in unserer (-) Geschichtsbetrachtung“ in Zeile 16. Der Begriff der ‚Geschichtsbetrachtung‘ weist (anders als beispielsweise der Begriff ‚Geschichte‘) auf das Einnehmen einer bestimmten Perspektive in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit hin. Diese Perspektive wird in der gewählten Formulierung als eine kollektive Sichtweise auf die historischen Ereignisse vereindeutigt, die dem Wir, das in der Aussage adressiert wird, kollektiv zugeschrieben wird. Doch

welche Adressatenkonstruktion verbirgt sich hinter dem hier angesprochenen Wir? Wer wird hier als Gemeinschaft bzw. Kollektiv adressiert? Dass sich das Wir auf die Schulklasse als Lehr-Lerngemeinschaft richtet, erscheint unwahrscheinlich. Dies würde voraussetzen, der Klasse eine eigene Geschichtsbetrachtung zuzugestehen, was angesichts der öffentlichen Normierung von im Geschichtsunterricht zu vermittelnden Inhalten überraschen würde und unwahrscheinlich erscheint. Vielmehr weist die Formulierung darauf hin, dass hier ein anderes, den sozialen Bezugsrahmen der Schulklasse transzendierendes Wir angesprochen wird. Geschichtsbetrachtungen stellen Produkte kollektiver Vergangenheitsdeutung nationaler oder kultureller Gruppen dar, wie sie sich über einen längeren Zeitraum diskursiv herauskristallisieren und diesen Gruppen als „*imagined communities*“ (Anderson 1993) eine kollektive Identität stiftende Basis verleihen. Als im geistigen Klima solcher Kollektive entstehende gemeinschaftsstiftende Narrationen sind sie abhängig von ihrem nationalen und kulturellen Entstehungskontext und unterscheiden sich diesbezüglich von anderen Geschichtsbetrachtungen.³¹⁷ Die dargelegten Annahmen legen die Deutung nahe, dass Lehrerin und Schüler hier als Angehörige eines solchen nationalen oder kulturellen Kollektives adressiert werden. Ob das hier aufgerufene Wir auf das Wir der nationalen Gemeinschaft zielt oder auf darüber hinausgehende Vorstellungen von einer europäisch, westlich oder anders definierten Wertegemeinschaft abhebt, kann an dieser Stelle nicht eindeutig festgestellt werden. Zumindest lässt sich sagen, dass der hier gewählte Begriff der ‚Geschichtsbetrachtung‘ eine ethnische Engführung der mit dem ‚Uns‘ bzw. ‚Wir‘ aufgerufenen kollektiven Adressatenkonstruktion vermeidet. Während die Formulierung ‚in unserer Geschichte‘, die an dieser Stelle ebenso vorstellbar gewesen wäre, jedoch nicht gewählt wurde, eine gewisse Kontinuität in der sozialen Zusammensetzung des damit angesprochenen Kollektivs unterstellen würde, setzt die verwendete Formulierung „*in unserer (-) Geschichtsbetrachtung*“ dem Bild einer geteilten Handlungsvergangenheit das einer geteilten nachträglichen Deutung derselben, ein gemeinsames *Geschichtsbild* also entgegen. Anstatt explizit ethnische Zugehörigkeit in Anspruch zu nehmen, rekurriert die vorgefundene Gemeinschaftskonstruktion damit auf die Vorstellung einer geteilten Deutung der sozialen Wirklichkeit bzw. auf die Vorstellung eines gemeinsamen Weltbildes, ohne an kollektiv geteilte Vergangenheitserfahrungen zu appellieren.

Der Beitrag der Lehrerin setzt sich nach einer kurzen Pause schließlich mit folgenden Worten fort:

- 17 L (w): (1.5) Was meint ihr?
 18 Machen wir=s erst mal so (-) ohne (1.5) (Punkte zusammen) Fabian!

Mit der Frage „*Was meint ihr?*“ verengt sich die Adressierung wieder auf die Schüler in ihrer Rolle als Schüler. Letztere verschmelzen in der folgenden Aufforderung „*Machen wir=s erst mal so (-) ohne (1.5) (Punkte zusammen) Fabian!*“ wieder in die Adressatenkonstruktion einer die Lehrerin mit einschließenden Lehr-Lerngemeinschaft.³¹⁸ Nachdem die Lehrerin einen Schüler aufgerufen hat, der im Transkript mit dem Namen Fabian vermerkt ist, meldet sich dieser schließlich mit folgendem Beitrag zur Wort:

- 19 Fabian: Ja, es sollte immer wichtig sein, von der Vergangenheit zu lernen, und des-
 20 wegen, (ist/dass) halt, (dass wenn) unsere Generation dann irgendwann mal
 21 so weit ist, dass sie, keine Ahnung, die sollten, in die Politik gehen oder so,
 22 sollten die ja wissen, wie es früher gelaufen ist, bestimmte Sachen, oder was

23
24

da passiert ist, um=s dann nie wieder so zu machen, oder dass so was nicht noch mal passieren kann.

Die Frage der Lehrerin, ob „*wir uns eigentlich heute (-) noch mit diesem Thema beschäftigen (sollten)*“ wird in Fabian’s Beitrag klar bejaht. Der Schüler begründet seine Stellungnahme mit dem Argument, dass es „*immer wichtig*“ sei, aus der Vergangenheit zu lernen, welches er im Anschluss in folgender Hinsicht näher erläutert. Demnach sei es wichtig, dass seine Altersgeneration wisse, „*wie es früher gelaufen ist*“ und „*was da passiert ist*“, um einer Wiederholung der Ereignisse („*dass so was nicht noch mal passieren kann*“) durch ein entsprechendes Verhalten vorzubeugen („*um=s dann nie wieder so zumachen*“). Dabei bezieht sich seine Argumentation nicht auf die unmittelbare Gegenwart, sondern vielmehr auf eine Zukunft, die ihn und seine Altersgenossen als zukünftige politische bzw. gesellschaftliche Handlungsakteure antizipiert („*dass wenn unsere Generation dann irgendwann mal so weit ist, dass sie, keine Ahnung, die sollten, in die Politik gehen oder so*“).

Es fällt auf, dass der Beitrag des Schülers in seiner Argumentation sowohl inhaltlich als auch formal an öffentliche Erwartungen an den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit anschließt. So wird in dem Motiv, das darin für eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Thema vorgebracht wird – aus der Vergangenheit zu lernen, damit sich diese nicht wiederholen kann – eine zentrale Argumentationsfigur des öffentlichen Erinnerungsdiskurses reproduziert. Die Argumentation des Schülers bedient sich dabei zu festen Formulierungen geronnener Aussagen und Forderungen (vgl. Z: 19 und Z: 23-24), die schlagwortartig formuliert und nicht weiter ausgeführt werden. Sie lassen sich dem Imperativ ‚Nie wieder Auschwitz!‘ zuordnen und stehen für die öffentlich prominente Position, wonach die Ereignisse der nationalsozialistischen Vergangenheit aufs Schärfste zu verurteilen sind und ihre Wiederholung um jeden Preis zu verhindern sei, wozu es stetiger Wachsamkeit und mahnender Erinnerung bedürfe. Dabei sind die Argumente, die im Beitrag zur Begründung der Bedeutungszumessung des Themas und einer daraus abzuleitenden Auseinandersetzung mit diesem vorgetragen werden, dem Sprachduktus nach in der Form generalisierter normativer Handlungserwartungen formuliert („*es sollte immer wichtig sein*“, „*sollten die ja wissen*“).

Ordnet man den Schülerbeitrag vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten potentiellen Funktionen des Einstiegssettings ein, lassen sich folgende Aussagen treffen. Demnach werden in der Wortmeldung Fabian’s moralische Prämissen des Umgangs mit dem Thema Nationalsozialismus, die zu Allgemeinplätzen des öffentlichen Erinnerungsdiskurses geronnen sind, benannt und der Unterrichtskommunikation als anzueignende bzw. zu verhandelnde Inhalte zur Verfügung gestellt. Der in der Formulierung der Fragestellung der Lehrerin angelegte Spielraum für eine Neuaushandlung öffentlich gültiger Konventionen im Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte wird im Beitrag des Schülers dagegen nicht ausgelotet.

Was den möglichen Zweck des Einstiegs betrifft, auf Schülerseite vorhandene Einstellungen und Haltungen zum Thema sichtbar und für die Unterrichtskommunikation bearbeitbar zu machen, so erschwert das in Fabian’s Beitrag gewählte Aussageformat, das seiner Form nach von außen an die nachwachsende Generation herangetragene Erwartungen zu rekapitulieren scheint, die (ohnehin fragliche) Zurechnung von Aussagen auf möglicherweise dahinter stehende Haltungen. Auch wird darin, zumindest der Aussageform nach, kein persönliches moralisches Bekenntnis zur Aufgabe der Erinnerung an und Auseinandersetzung

mit den nationalsozialistischen Massenverbrechen formuliert, wie dies Lesart zwei folgend hier von pädagogischer Seite aus potentiell eingefordert werden könnte.

Welche Wir-Konstruktionen tauchen im Beitrag des Schülers auf und wie werden die Gemeinschaftskonstruktionen, die in die Fragestellung der Lehrerin eingeschriebenen sind, darin aufgegriffen? Von den drei bzw. vier Gemeinschaftskonstruktionen, die sich in der Fragestellung der Lehrerin angelegt finden (1. *Lehr-/Lerngemeinschaft*, 2. *Gemeinschaft der nach dem Zweiten Weltkrieg geborenen, nicht in die Ereignisse des Nationalsozialismus verstrickten nachwachsenden Generationen*, 3. *nationale Gemeinschaft* bzw. 4. *transnationale kulturelle Wertegemeinschaft*) knüpft der Schülerbeitrag am ehesten an die zweitgenannte Wir-Konstruktion an. Letztere erfährt in der Stellungnahme Fabians jedoch eine Umdeutung. Ein Anknüpfen an die Wir-Konstruktion der nachwachsenden Generationen, die sich in die Frage der Lehrerin eingeschrieben findet, deutet sich am ehesten in der Formulierung „*unsere Generation*“ in Zeile zwanzig an, die den Generationenbegriff, der in ihrer Fragestellung verwendetet wurde, aufgreift. Allerdings deutet der Aussagekontext in dem das Generationen-Wir hier steht, auf eine Definition dieser Wir-Konstruktion hin, die von der Generationengemeinschaft, die im Lehrerinnenbeitrag vorausgesetzt wird, abweicht. Letztere bezieht sich in Fabian's Beitrag dem sinnlogischen Gehalt seiner Aussage zur Folge allein auf die Gruppe seiner Altersgenossen und schließt die Lehrerin, anders als das in Sequenz 11-17 herauf berufene Wir, aus.³¹⁹ Was die anderen, in die Fragestellung der Lehrerin eingeschriebenen Gemeinschaftskonstruktionen der pädagogischen Gemeinschaft (1) und der nationalen (3) bzw. kulturellen Wertegemeinschaft (4) betrifft, so erweist sich das Wir, das in Fabian's Beitrag aufgerufen wird, an diese Gemeinschaftsprojektionen potentiell anschlussfähig. So schließt das Aussagesubjekt „*unsere Generation*“, das in seinem Beitrag verwendet wird, die anwesenden Schüler als Teil der unterrichtlichen Lehr-Lerngemeinschaft mit ein und geht umgekehrt potentiell in den Kollektiv-Konstruktionen einer nationalen bzw. kulturellen Wertegemeinschaft auf.

Wie wird Fabian's Beitrag im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs aufgegriffen? An die Stellungnahme des Schülers schließt folgender Beitrag der Lehrerin an:

- 25 L (w): Ja also, na ja genauso wie wir uns mit dem Mittelalter beschäftigen, was
26 eben so dazu gehört, zum Allgemein//zur Allgemeinbildung, beschäftigen
27 uns//wir uns eben auch mal damit.

Der Beitrag der Lehrerin schließt der Logik seiner Formulierung nach mit einem Vergleich an („*Ja also, na ja genauso wie*“), der ankündigt, die Argumentation des Schülers noch einmal zusammenfassend anhand eines Beispiels zu verdeutlichen. Eine genauere Betrachtung der Sequenz verweist auf die Selektivität ihres Anschlusses. Letzterer fokussiert auf die allgemeine Begründung der Bedeutung des Themas mittels des Motivs ‚aus der Vergangenheit zu lernen‘, die in Fabian's Beitrag angeführt wird, ohne den impliziten moralischen Bedeutungsgehalt der darin verwendeten Argumentationsfiguren aufzugreifen. Die genannte Begründungsfigur wird im Kommentar der Lehrerin in Form einer analogisierenden Aussage zugespitzt, in der die Bedeutung der Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus unter dem Motiv der ‚*Allgemeinbildung*‘, das darin als Begründung angeführt wird, mit der Bedeutung der Auseinandersetzung mit anderen historischen Epochen wie dem Mittelalter gleichgesetzt wird. Das im Beitrag des Schülers angeführte moralisch aufgeladene Argument, ‚von der Vergangenheit zu lernen‘, wird in der nachträglichen Ein-

ordnung seines Beitrages im Kommentar der Lehrerin auf einen kognitiv ausgerichteten Lernbegriff heruntergebrochen.

Ordnet man den Anschluss vor dem Hintergrund der Überlegungen ein, die oben zum methodisch-didaktischen *setting* angestellt wurden, so lassen sich folgende Aussagen treffen: Als Kommentar, der die im Beitrag des Schülers enthaltene allgemeine Begründungsfigur zuspitzt, besitzt der Beitrag der Lehrerin das Potential, Anschlüsse zu ermutigen, welche die moralischen Begründungen für eine Auseinandersetzung mit dem Thema, die in Fabian's Beitrag nur formelhaft angedeutet werden, im Sinne von Deutung zwei weiter explizieren. Dies setzt voraus, ihr Anschluss würde von Fabian oder seinen Mitschülern in seinem provokativen Gehalt verstanden und aufgegriffen und forcierte dementsprechende Folgeanschlüsse.³²⁰

Welche Wir-Konstruktionen liegen dem Anschluss der Lehrerin zu Grunde? Das Wir, das ihrem Beitrag als Aussageinstanz eingeschrieben ist, lässt sich nicht eindeutig zuordnen, jedoch in folgender Hinsicht näher bestimmen. Anders als das in Fabian's Beitrag konstruierte Wir, das sich ausschließlich auf seine Altersgruppe bezieht, schließt das hier vorausgesetzte Wir die Person der Lehrerin wieder mit ein. Damit knüpft der Beitrag der Lehrerin in seiner Formulierung logisch an die Wir-Konstruktionen an, die ihrem Eröffnungsbeitrag eingeschrieben sind. Jedoch bleibt unklar, welche der Gemeinschaftskonstruktionen, die ihrer Fragestellung eingelassen sind, in dem hier adressierten Wir aktualisiert wird. Dieses könnte sich sowohl auf die unterrichtliche Lehr-Lerngemeinschaft als auch auf die Wir-Konstruktionen der nach dem zweiten Weltkrieg geborenen Generationen, der nationalen Gemeinschaft oder einer nicht national definierten kulturellen Wertegemeinschaft beziehen. Die im Beitrag angesprochenen Inhalte, die eine gewisse Affinität zur Unterrichtssituation aufweisen (,sich mit Themenkomplexen beschäftigen, die zur Allgemeinbildung gehören'), lassen die Deutung plausibel erscheinen, dass hier die pädagogische Gemeinschaft aufgerufen wird. Der Inhalt der Aussage schließt jedoch nicht aus, dass Schüler und Lehrerin dabei zugleich als Mitglieder der anderen genannten Gemeinschaftskonstruktionen adressiert werden, wobei sich die Adressatenkonstruktionen überschneiden können.³²¹

Wie setzt sich die Kommunikation im Anschluss an den Beitrag der Lehrerin fort?

- 28 (2.0)
29 Fabian: Teilweise.
30 L (w): Und der andere Teil?
31 Fabian: (Ja und der) der andere Teil ist einfach ein Teil der deutschen Geschichte
32 und es ist auch wichtig, sich damit (-) zu beschäftigen (jetzt einfach). Es ge-
33 hört einfach dazu, es hat unser Land geprägt, so wie es jetzt ist
34 (2.0)

Nach einer kurzen Gesprächspause meldet sich Fabian erneut zu Wort. Sein kurzer Kommentar „*Teilweise*“ relativiert die von der Lehrerin vorgenommene Einordnung seiner Stellungnahme, indem er die Aussage, die darin getroffen wurde, als nur ‚teilweise‘ zutreffend kommentiert. Seine Antwort verweist indirekt auf ein weiteres, jedoch von ihm nicht genanntes Argument, das für eine Auseinandersetzung mit dem Thema spreche. Die Frage der Lehrerin („*Und der andere Teil?*“), die daran anschließt, fordert den Schüler auf, dieses zu explizieren. Die Antwort des Schülers knüpft an diese Aufforderung an. Sie betont erneut die Wichtigkeit, sich mit dem Thema Nationalsozialismus zu befassen, wobei letzteres in seiner Antwort nicht als Gegenstand benannt, sondern nur mit den Worten „*damit*“

und „es“ umschrieben wird. In seiner Antwort begründet Fabian die Notwendigkeit einer weiterhin stattfindenden Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte mit der Bedeutung, die dieser als „Teil der deutschen Geschichte“ zukomme, der Deutschland in seiner heutigen Form „geprägt“ habe. Seine Begründung weist auf eine andere nationale Bedeutungsdimension des Themas und der Auseinandersetzung hiermit hin, die über die im Beitrag der Lehrerin erfolgende allgemeine Einordnung des Themas als ein allgemeiner Gegenstand historischer Bildung, der sich nicht von anderen Zeitepochen unterscheidet, hinausweist. Implizit wird auf die Bedeutung verwiesen, die der nationalsozialistischen Vergangenheit als ‚Teil der deutschen Geschichte‘ für die heutige nationale Identität und das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland zukomme. Der dreifache Gebrauch des Adverbs „einfach“ im Schülerbeitrag schreibt der Einordnung des Themas, die darin vorgenommen wird, dabei eine gewisse Selbstverständlichkeit zu. Auch diesem Beitrag liegt schließlich eine Gemeinschaftskonstruktion zu Grunde. Es handelt sich um die Wir-Konstruktion „unser Land“, die der Aussage „es hat unser Land geprägt“ als Aussageinstanz eingeschrieben ist und die auf die nationale Gemeinschaft der Deutschen verweist.³²² Wie das Wir, das im vorangehenden Kommentar der Lehrerin adressiert wird, weist auch das hier aufgerufene Wir das Potential auf, andere in der Kommunikation bisher aufgerufene Gemeinschaftskonstruktionen zu integrieren. So könnte das hier aufgerufene nationale Wir sowohl die Lehr-Lerngemeinschaft der Schulklasse als auch das Wir der Gleichaltrigengeneration des Schülers als auch das Wir der (die Person der Lehrerin umfassenden) nach dem zweiten Weltkrieg geborenen Generationen mit einschließen. Lediglich die Wir-Konstruktion einer transnational gedachten kulturellen Wertegemeinschaft erweist sich als nicht integrierbar in das hier aufgerufene nationale Wir. Bezogen auf die beschriebenen möglichen pädagogischen Implikationen des Einstiegssettings lässt sich das hier betrachtete Gespräch zwischen Schüler und Lehrerin wie folgt einordnen. Der Beitrag des Schülers scheint auf einen ersten Blick die Anschlussmöglichkeit, die sich im Kommentar der Lehrerin angelegt findet, die moralischen Argumente für eine Auseinandersetzung mit dem Thema NS, die in seiner ersten Stellungnahme nur angedeutet werden, näher auszuführen, aufzugreifen. Betrachtet man seine Argumentation genauer, stellt man hingegen fest, dass die Bedeutung des Themas darin wiederum nur schlagwortartig begründet wird. Das Problem einer ausbleibenden expliziten Begründung der Relevanz des Themas und der Auseinandersetzung mit diesem, das bereits in der Rekonstruktion des ersten Beitrags des Schülers aufgezeigt wurde, wird in dem hier betrachteten Folgeanschluss somit nicht behoben, sondern vielmehr prozessiert. Was den Spielraum betrifft, der sich in der Argumentation der Lehrerin für eine Auseinandersetzung mit der Thematik angelegt findet, die vom öffentlichen Diskurs abweicht, wird dieser auch in der Folgeantwort des Schülers nicht genutzt. Wie in seinem ersten Beitrag werden darin stattdessen zu Allgemeinplätzen geronnene Argumentationsfiguren des öffentlichen moralischen Diskurses zum Thema reproduziert. Das Unterrichtsgespräch setzt sich im Anschluss an die Replik des Schülers und eine dieser folgenden kurzen Pause mit einem erneuten Gesprächsbeitrag der Lehrerin fort:

- 35 L (w): Mhmh, (na) gut. Lassen wir=s erst mal dabei. (-) Ich hätt=s gern noch ein
 36 bisschen genauer! Beate!

Der Kommentar der Lehrerin wird mit einem teilweise bestätigendem, teilweise einlenkenden „Mhmh, (na) gut“ eröffnet. Zusammen mit der Aussage „Lassen wir=s erst mal

dabei.“ betrachtet, lässt sich die Bemerkung als ein Signal deuten, das den geführten Dialog zwischen Schüler und Lehrerin vorerst für beendet erklärt, der Klasse bezüglich der Beantwortung der von der Lehrerin in die Runde geworfenen Fragen jedoch weiteren Klärungsbedarf signalisiert. In diese Richtung weist nicht nur die Formulierung „erst mal“, die implizit auf eine Fortsetzung des Gespräches drängt, sondern auch und noch deutlicher der ihr nachgestellte Appell „Ich hätt=s gern noch ein bisschen genauer!“. Darin wird die Antwort des Schülers indirekt zwar nicht als inhaltlich falsch, jedoch als zu ungenau bewertet. Gleichzeitig werden weitere, die Fragestellung der Lehrerin ‚genauer‘ beantwortende Beiträge eingefordert.

So gedeutet, scheint der Anschluss der Pädagogin die oben aufgestellte Lesart eins, der zur Folge das betrachtete *setting* auch der reinen Abfrage von Einstellungen und Haltungen zum Thema dienen könnte, zu widerlegen. Hierfür sprechen zumindest die Bewertung des Schülerbeitrages, die darin implizit erfolgt sowie die Aufforderung „Ich hätt=s gern noch ein bisschen genauer!“, die auf eine bestimmte Antwort hinzuzielen scheint. Der Kommentar der Lehrerin entspricht damit eher der Anschlusslogik von Deutung zwei, der zufolge es in dem hier betrachteten Einstiegsgespräch um die Herausarbeitung und Erschließung von moralischen Begründungen für die nicht tilgbare Relevanz des Themas und der Auseinandersetzung hiermit geht sowie um ein symbolisches Bekenntnis der Schüler zu diesen Motiven.³²³

Wie setzt sich das Unterrichtsgespräch im Anschluss an den Kommentar der Lehrerin fort? Nachdem das Gespräch durch die Rückmeldung der Lehrerin für weitere Wortmeldungen geöffnet wurde, wird der Schülerin Beate das Wort erteilt:

- 37 Beate: Ja, es ist ja auch so, dass es ja heute immer noch Nazis gibt, obwohl es schon sech-
 38 zig Jahre her ist und (-) es ist einfach wichtig, dass wir da drüber (-) aufgeklärt sind,
 39 wie schlimm das ist! Oder wie schlimm das auch war und dass//dass das halt nicht
 40 wieder passiert, dass wir so (-) geblendet werden, () [also]
 41 L (w): [()]
 42 Beate: weil, (also) was der Hitler da mit//über die Juden erzählt hat, war ja schon (ziemli-
 43 cher Unfug).

Beate's Beitrag knüpft sinngemäß an die Stellungnahme ihres Mitschülers Fabian an. Auch hierin wird der Beschäftigung mit der Thematik eine als selbstverständlich markierte Bedeutung zugeschrieben („es ist einfach wichtig“). Letztere wird ähnlich wie in Fabian's Beitrag mit dem Argument eines eingeforderten Lernens aus der Geschichte begründet, demnach eine ‚Aufklärung‘ über die nationalsozialistische Geschichte eine Wiederholung der Ereignisse in der Zukunft verhindern solle (Z:38-40). Die in Fabian's Beitrag genannten Motive „dass so was nicht noch mal passieren kann“ und „von der Vergangenheit zu lernen“ erfahren in Beate's Wortmeldung in folgender Hinsicht eine Erweiterung: Erstens begründet sie die anhaltende Bedeutung einer Auseinandersetzung mit diesem Teil deutscher Geschichte mit der Aussage, dass es heute immer noch Nazis gebe (Z: 37). Dabei wird der vorgängigen Argumentation der Lehrerin, welche die Bedeutung des Themas für die Gegenwart unter Hinweis auf den wachsenden zeitlichen und generationenbezogenen Abstand zu den historischen Ereignissen in Frage gestellt hatte, indirekt widersprochen (Z: 37-38). Hiergegen betont der Gegenwartsbezug, der in der Aussage „es ist einfach wichtig, dass wir da drüber (-) aufgeklärt sind, wie schlimm das ist!“ zum Ausdruck kommt, die aktuelle Relevanz des Themas. Zweitens wird die Begründungsfigur und Forderung „dass

so was nicht noch mal passieren kann“ bezogen auf die Aussage *„dass wir so (-) geblendet werden“* inhaltlich näher konkretisiert. Drittens schließlich enthält Beate’s Aussage im Unterschied zu Fabian’s Stellungnahme eine explizite, auf die Ereignisse der nationalsozialistischen Vergangenheit bezogene moralische Bewertung. Letztere äußert sich nicht nur in der Formulierung *„wie schlimm das ist! Oder wie schlimm das auch war“* (Z: 39), sondern tritt auch in der Aussage *„(also) was der Hitler da mit//über die Juden erzählt hat, war ja schon (ziemlicher Unfug)“* (Z: 42-43) deutlich hervor, welche die Absurdität und Unhaltbarkeit der nationalsozialistischen Ideologie aufzeigt.

Ordnet man den Beitrag der Schülerin vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen zu dem pädagogischen *setting* ein, lässt sich Folgendes festhalten. Auch in der Wortmeldung von Beate wird der Raum, der im Einstiegsbeitrag der Lehrerin für eine Verhandlung des Themas geöffnet wird, die von den Argumentationsmustern und moralischen Begründungsfiguren des öffentlichen Diskurses abweicht, nicht genutzt. Vielmehr verbleiben auch die in ihrer Stellungnahme angeführten Aussagen und Argumente – wie die im Beitrag ihres Mitschülers Fabian – im Rahmen der öffentlichen-diskursiven Verhandlung des Themas. Wenn die im Beitrag aufgeführte Argumentation auch etwas konkreter formuliert erscheint, so birgt dieser doch ähnlich wie Fabian’s Beitrag das Problem, ein unausgesprochenes Wissen über die nationalsozialistische Vergangenheit und den öffentlichen Umgang mit dieser vorauszusetzen. So werden etwa die nationalsozialistische Ideologie und Verbrechen lediglich in Form der semantischen Platzhalter *„da drüber“* und *„das“* (Z: 38-40) umschrieben und in der Begründung *„dass das halt nicht wieder passiert, dass wir so (-) geblendet werden“* (Z: 39-40) werden schlagwortförmig verdichtete Argumentationsfiguren angeführt, ohne die Argumente, die darin vorausgesetzt werden, weiter auszuführen. Auch auf die im Beitrag der Schülerin verurteilte antisemitische nationalsozialistische Ideologie wird nur in Form eines indirekten Verweises eingegangen (*„was der Hitler da mit//über die Juden erzählt hat“*, Z: 42), ohne sie näher zu bezeichnen oder erläutern. Damit schreibt sich das Problem der unzureichenden Explikation der hier erörterten Begründungen der Bedeutung der nationalsozialistischen Geschichte wie der Beschäftigung mit ihr fort.

Beleuchtet man den Schülerbeitrag weiterhin in Hinblick auf die Wir-Konstruktionen, die darin enthalten sind, stellt man fest, dass der Stellungnahme der Schülerin zwei Wir-Formulierungen eingeschrieben sind. Sie finden sich in der Aussage *„und (-) es ist einfach wichtig, dass wir da drüber (-) aufgeklärt sind, wie schlimm das ist! Oder wie schlimm das auch war“* (Z: 38-39) und in der ihr folgenden Begründung *„und dass//dass das halt nicht wieder passiert, dass wir so (-) geblendet werden“* (Z: 39-40). Die dahinter stehenden Adressatenkonstruktionen, die hier zugleich als Aussagesubjekt auftreten, lassen sich unter Berücksichtigung des Aussagekontextes, in den sie eingebettet sind, in folgender Hinsicht näher bestimmen. Das an erster Sequenzstelle aufgerufene Wir (Z: 38) setzt als kollektiven Adressaten eine Personengruppe voraus, deren Angehörige einer Aufklärung über das Thema bedürfen, also ein auf die Thematik bezogenes Wissensdefizit aufweisen. Der mit dem Wir aufgerufenen Personengruppe wird dadurch eine gewisse Bildungsbedürftigkeit zugeschrieben, die den Bedeutungsimplicationen des Begriffs ‚Aufklärung‘ nach zu ihrer Bearbeitung der Intervention und Unterstützung durch eine dritte, bereits über das erforderliche Wissen verfügende Instanz bedarf. Aufgrund des Wissens- bzw. Bildungsbedarfes, der darin zugeschrieben wird, weist das genannte Wir damit augenscheinlich eine Nähe zur unterrichtlichen Interaktionssituation auf, wo es sich als anschlussfähig an die semantische Konstruktion der Lehr-Lern-Gemeinschaft erweist. Folgt man dieser Lesart, wird das pä-

dagogische Wir im Beitrag der Schülerin dabei selektiv aufgegriffen und zwar insofern, wie dem Bedeutungskontext der Aussage nach damit lediglich die Schüler der Klasse, nicht jedoch die Lehrerin adressiert werden.³²⁴ Weiterhin könnte das Wir in Zeile 38 ebenso an das Wir der Gleichaltrigengruppe anschließen, das in Fabian's Beitrag mit den Worten „*unsere Generation*“ aufgerufen wurde. Die Altersgruppe der Schüler würde diesem Verständnis nach als in die nationalsozialistische Geschichte und den in diesem Zusammenhang geführten moralischen Diskurs einzuführende nachwachsende Generation vorausgesetzt. Schließlich lässt sich auch für das hier aufgerufene Wir die Möglichkeit konstatieren, anschlussfähig an unterschiedliche der genannten Gemeinschaftskonstruktionen zu sein. So kann das Wir, das auf die Schüler als Angehörige der Unterrichtsgemeinschaft bezogen ist, in der Wir-Konstruktion der Gleichaltrigengeneration aufgehen, wie beide genannten Wir-Konstruktionen als Teil der anderen oben genannten, übergeordneten Gemeinschafts-Konstruktionen vorausgesetzt und adressiert werden können.³²⁵

Zieht man die Begründung „*und dass//dass das halt nicht wieder passiert, dass wir so (-) geblendet werden*“ hinzu, so lässt sich das Wir, das dem Schülerinnenbeitrag als Aussageinstanz bzw. Adressatenkonstruktion zu Grunde liegt, unter Berücksichtigung der darin angelegten Bedeutungsimplicationen neu verorten. Die Aussage verweist auf eine Vergangenheit und eine dem hier adressierten Wir darin zugeschriebene gemeinsame Erfahrung, die sich wörtlich als ein Geblendet-Worden-Sein rekonstruieren lässt. Die Formulierung legt, berücksichtigt man den Aussagekontext, demnach es sich hier um ein Gespräch zum Thema Nationalsozialismus handelt, bestimmte Bedeutungsassoziationen nahe. So verweist der Begriff ‚geblendet‘ auf das im Erinnerungsdiskurs zur Beschreibung und Erklärung der Rolle der deutschen Bevölkerung in der nationalsozialistischen Diktatur zum Topos verdichtete Bild der geblendeten deutschen Bevölkerung.³²⁶ Ordnet man die Aussage der Schülerin vor diesem Deutungshintergrund ein, hat dies für eine genauere Bestimmung des Wirs, das darin aufgerufen wird, folgende Konsequenzen. Weder die anwesenden Schüler noch andere Angehörige ihrer Altersgruppe hatten Teil an der geschilderten Erfahrung. Das hier adressierte Wir weist also, unterstellt man der Aussage nicht einen logischen Bruch, über die Gemeinschaftskonstruktionen der Lehr-Lern-Gemeinschaft und der nachwachsenden Generation hinaus. Sinn erhält die Formulierung dann, wenn man in dem Wir, das darin aufgerufen wird, die Schüler als Angehörige eines nationalen Wirs adressiert sieht. Die für das Wir in Zeile 38 rekonstruierte Kollektiv-Konstruktion, die sich auf die Gruppe der Schüler bzw. deren gesamte Altersgruppe bezieht, verschmilzt demnach an zweiter Sequenzstelle mit der Wir-Konstruktion der darin aufgerufenen nationalen Gemeinschaft. Berücksichtigt man den hier für die Stellungnahme der Schülerin herausgearbeiteten Bezug auf ein darin aufgerufenes nationales Wir, erfährt das Motiv des ‚Lernens aus der Geschichte‘, das hierin als Begründung für die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Thema angeführt wird, eine implizit nationale Bedeutungsaufladung. Die bereits im vorangehenden Beitrag ihres Mitschülers herausgestellte nationale Bedeutung des Themas und der Auseinandersetzung mit diesem wird inhaltlich konkretisiert als ein an die nachwachsende Generation der nationalen Gemeinschaft der Deutschen gerichteter Bildungsauftrag, dem die Erwartung eingeschrieben ist, diese vor erneuten Blendungsversuchen zu feien.³²⁷ Unklar bleibt, wie die im Beitrag der Schülerin genannte Gruppe der „*Nazis*“ im Verhältnis zu den darin eingeschriebenen Wir-Konstruktionen zu verorten ist. Der Hinweis, dass es heute immer noch Nazis gebe, wird in der Stellungnahme der Schülerin als bekräftigendes Argument zur Stützung der eingeforderten Aufklärung über die nationalsozialistischen Verbrechen angeführt. Für die dahinter stehende, hier nicht explizierte

Argumentation existieren auf den ersten Blick zwei Lesarten: Zum einen wäre denkbar, dass die Existenz von Nazis hier quasi als mahnendes Beispiel bzw. als empirischer Beleg für die Gefahr angeführt wird, dass durch eine mangelnde Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte der Entwicklung rechten Gedankenguts Vorschub geleistet werden könnte. Zum anderen wäre denkbar, dass die im Beitrag der Schülerin betonte Notwendigkeit, über die nationalsozialistischen Verbrechen aufzuklären, hier mit der Funktion begründet wird, die Schüler bzw. ihre Altersgruppe vor einer Verblendung durch die heutigen Nazis zu schützen. Geht man von Lesart zwei aus, würden die genannten Nazis im Beitrag der Schülerin von dem Wir, das darin als Eigengruppe adressiert wird, im Sinne einer Fremdgruppe abgegrenzt bzw. unterschieden. Interessant ist, dass das hier konstruierte Bild der nationalen Gemeinschaft die Nazis sowohl in ihrer historischen als auch in ihrer heutigen Erscheinungsform als eine außerhalb der nationalen Gemeinschaft stehende Fremdgruppe verortet, die dieser gegenüber als potentielle ‚Verführer‘ eine bedrohliche Rolle einnehmen. Mit den Wir-Konstruktionen, die darin als Aussageinstanz und Adressatenkonstruktion eingeschrieben sind, wird die nationale Gemeinschaft durch Beate’s Beitrag als inhaltlicher und sozialer Bezugspunkt des Unterrichtsgesprächs prozessiert. Für die weitere Interpretation stellt sich die Frage, ob und in welcher Form diese Gemeinschaftskonstruktion als inhaltlicher und sozialer Fluchtpunkt der Unterrichtskommunikation im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs thematisch wird.

Die weitere Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs wird hier aus Platzgründen nur kurz skizziert. Darin findet eine Klärung der Begriffsunterscheidung „Nazi“ und „Neo-Nazi“ statt. Im Anschluss erteilt die Lehrerin schließlich Beate’s Mitschülerin Elif das Wort:

- 59 L (w): () Elif!
 60 Elif: Ähm, also damit so was einfach nicht noch mal passiert und damit man auch
 61 sieht, wie falsch, also der größte Teil, was die Nazis damals behaupten haben ist
 62 ja falsch und die Neo-Nazis gehen aber mehr oder weniger nach den gleichen
 63 Prinzipien (-) die Anderen sind schuld, oder (-) deswegen sind wir arbeitslos (-)
 64 und dass man halt auch [einfach sieht, dass es nicht stimmt!] Also
 65 Rosana: [() die Neo-Nazis ()]
 66 S (w): [Ach so]
 67 Elif: dass man, wie schon gesagt, nicht wieder geblendet wird, obwohl es gibt relativ
 68 viele dafür, dass es in der Schule auch behandelt wird.

Elif’s Wortmeldung schließt sinngemäß an die Eingangsfrage der Lehrerin (vgl. Z: 11-17) an.³²⁸ Insofern als der Beitrag der Schülerin Gründe anführt, warum man sich mit der nationalsozialistischen Geschichte befassen sollte, erhält die Frage, ob man sich heute noch mit dem Thema beschäftigen solle, darin eine implizite Bestätigung. In seiner Begründung knüpft der Beitrag an das Motiv des ‚Lernens aus der Geschichte‘ an, wie es der Argumentation der Wortmeldungen ihrer Mitschüler Fabian und Beate eingeschrieben ist. Demzufolge wird der Sinn der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte mit dem Motiv begründet, eine Wiederholung der historischen Ereignisse zu verhindern.³²⁹ Dabei erfährt die Argumentation, die dem Beitrag ihrer Mitschülerin Beate implizit zu Grunde liegt und der zur Folge eine Aufklärung über die nationalsozialistische Vergangenheit vor einer erneuten Verblendung durch die heutige Gruppe der Neo-Nazis schützen solle, in Elif’s Wortmeldung eine Präzisierung. Zum einen wird der Zusammenhang zwischen der historischen Gruppierung der ‚Nazis‘ und der heutigen politischen Gruppierung

der Neo-Nazis in Elif's Stellungnahme näher expliziert. Er besteht der Aussage der Schülerin zur Folge in der Orientierung der heutigen Rechten an der nationalsozialistischen Ideologie („*was die Nazis damals behaupten haben...*“, „*die Neo-Nazis gehen aber mehr oder weniger nach den gleichen Prinzipien...*“). Zum anderen liefert Elif's Beitrag erste konkrete Hinweise zu den Inhalten nationalsozialistischer Ideologie, gegen deren verblende Wirkung die Schüler und nachwachsenden Generationen gefeit werden sollen und die in den vorangehenden Wortmeldungen lediglich angedeutet worden waren. Dabei setzen die „*Prinzipien*“, die in der Wortmeldung genannt werden, in ihrer Eigenschaft als Bruchstücke rechter Argumentation („*deswegen sind wir arbeitslos*“) bzw. als reflexive Deutung rechter Argumentationsmuster („*die Anderen sind schuld*“) zu ihrem Verständnis ein gewisses Vorwissen über nationalsozialistische und rechte Propaganda und deren reflexiv-kritische Deutung im öffentlichen Diskurs voraus.

Auch Elif's Beitrag enthält, ebenso wie die Stellungnahme Beates, eine auf die nationalsozialistische Vergangenheit bzw. den heutigen Rechtsradikalismus bezogene explizite Wertung. Anders als die sich in Beate's Aussagen „*wie schlimm das ist*“ und „*wie schlimm das auch war*“ andeutende moralisch argumentierende Verurteilung der nationalsozialistischen Ideologie und Verbrechen und des heutigen Rechtsradikalismus ist die Wertung, die in Elif's Beitrag erfolgt, rational begründet. Ihre Begründung „*und damit man auch sieht, wie falsch, also der größte Teil, was die Nazis damals behaupten haben ist ja falsch...*“ und „*und dass man halt auch einfach sieht, dass es nicht stimmt!*“ bewertet die nationalsozialistische Ideologie nicht nach moralischen, sondern der Unterscheidung ‚wahr/falsch‘ entlang nach wissenschaftlichen bzw. rational-kognitiven Kriterien. Damit unterscheiden sich die beiden Schülerinnenbeiträge hinsichtlich der Frage, was im Zuge der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte, die darin befürwortet wird, gelernt werden und durch welche Art der Aufklärung einer Wiederholung der Ereignisse vorgebeugt werden soll. Während Beate's Beitrag indirekt eine Aufklärung über die moralisch zu verurteilenden Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft einfordert – wenngleich auch darin die Absurdität der nationalsozialistischen Ideologie bemerkt wird – hebt Elif's Argumentation auf eine Aufklärung über die empirische Unhaltbarkeit nationalsozialistischer und rechter Argumente ab.

Stellt man die Frage, welche Wir-Konstruktionen im Beitrag der Schülerin zu finden sind, stellt man Folgendes fest. Zunächst fällt auf, dass die Wir-Konstruktionen, die der Fragestellung, mit welcher die Lehrerin das Unterrichtsgespräch eröffnet hatte, eingeschrieben sind, sich in der Stellungnahme Elif's nicht in ähnlicher Weise widerspiegeln wie dies in den Beiträgen ihrer Mitschüler der Fall ist. Das Wir, das in der Frage nach der Bedeutung einer heutigen Auseinandersetzung mit dem Thema aufgerufen und adressiert wird, findet in Elif's Beitrag, zumindest als Aussageinstanz oder Adressatenkonstruktion, in keiner seiner im Gespräch aktualisierten Bedeutungsdimensionen eine Verwendung. Das Argument, das darin als Begründung für die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der Thematik angeführt wird, aus der Geschichte zu lernen, wird anders als etwa in Beate's Beitrag (vgl. Z: 38-40) nicht in Form einer an ein Wir adressierten Aufforderung formuliert, das die Person der Schülerin mit einschliesse. Anstelle eines partikularen Wirs findet sich hier die eher universalistisch bzw. individualistisch ausgerichtete Adressatenkonstruktion „*man*“ („*damit man auch sieht, wie falsch ...*“, „*dass man halt auch einfach sieht, dass es nicht stimmt!*“, „*dass man, wie schon gesagt, nicht wieder geblendet wird ...*“).³³⁰

Nimmt man das Unterrichtsgespräch als Ganzes in den Blick, fallen schließlich die Doppelungen in den Argumenten und Formulierungen auf, die in allen drei betrachteten Schü-

lerbeiträgen auftreten und die sich auch in Elif's Beitrag abzeichnen. Die argumentativen und sprachlichen Übereinstimmungen in den Wortmeldungen erwecken den Eindruck, es habe sich im Laufe des Unterrichtsgesprächs in der Kommunikation ein gewisser Konsens bezüglich der Frage nach der Relevanz und dem Sinn einer Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus herausgebildet.³³¹

Welche Resonanz erfährt Elif's Stellungnahme im weiteren Verlauf der Kommunikation? Dem Transkript nach schließt sich der Wortmeldung der Schülerin folgender Beitrag der Lehrerin an:

- 69 L (w): Mhmh, ähm () Fabian hat=s auch schon mal eben gesagt, dass nicht so was
 70 wieder passiert, hast du eben gesagt. Was ist denn so was? Was meinst du=n
 71 [damit?]

Nachdem sie Elif's Wortmeldung mit einem „*Mhmh*“ aufgenommen hat, richtet sich die Lehrerin mit einer Verständnisfrage an die Schülerin. Darin nimmt sie, auf inhaltliche Parallelen in ihren und Fabian's Argumentationen hinweisend, Bezug auf das von der Schülerin vorgebrachte Argument „*damit so was einfach nicht noch mal passiert*“. Mit den Fragen „*Was ist denn so was? Was meinst du=n damit?*“ fordert sie Elif dazu auf, ihr Argument inhaltlich zu erläutern. Mit der Aufforderung, die Begründung „*damit, sowas einfach nicht noch mal passiert*“ inhaltlich auszuformulieren, scheint das sich hier abzeichnende fragend-entwickelnde Gespräch dabei auf die Herausarbeitung der im Schülerinnenbeitrag und in den Beiträgen ihrer Mitschüler implizit bleibenden moralischen Argumentation zu zielen.³³²

Die Nachfrage der Lehrerin weist schließlich weder als Adressatenkonstruktion noch als Aussageinstanz eine Wir-Konstruktion auf. Als Verständnisfrage richtet sie sich direkt an die Schülerin, deren Verständnis der moralischen Begründungsfigur sie zum Gegenstand macht. Wie wird im weiteren Verlauf der Kommunikation daran angeschlossen? Der Nachfrage der Lehrerin schließt sich, deren letzten Worte überlappend, folgender Beitrag von Elif an:

- 72 Elif: [Ja//] ja sinnloses Mor//Morden, grundloses und im Grunde genommen dummes
 73 Denken, also dieses (-) reinrassige Arier oder so, das ist ja grundsätzlich Schwach-
 74 sinn! (-) [Und] dass die Leute nicht wirklich, also die hängen ja dran
 75 L (w): [Mhmh.]
 76 Elif: oder haben auch wirklich gedacht, dass die Anderen schuld sind und deswegen
 77 auch andere Menschen umgebracht, mehr oder weniger sinnlos!
 78 Rosana: [Welche anderen (Menschen).]
 79 S (w): [(Mehr oder weniger)]
 80 L (w): [Mhmh.] Mh? Rosana?

Das Argument, das in der Stellungnahme der Schülerin zur Begründung der Bedeutung einer heutigen Beschäftigung mit dem Thema vorgebracht wird („*damit, sowas einfach nicht noch mal passiert*“), erfährt in der Antwort, die an die Nachfrage der Lehrerin anschließt, folgende Präzisierung. *Was* nicht wieder passieren bzw. durch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte verhindert werden soll, wird darin konkret als „*sinnloses Mor//Morden*“ und „*grundloses und im Grunde genommen dummes Denken*“ benannt und verurteilt. Worauf die wertende Beschreibung ‚dummes Denken‘ abhebt, lässt sich aus der

anschließenden Aussage „also dieses (-) reinrassige Arier oder so, das ist ja grundsätzlich Schwachsinn!“ ableiten, in der Bezug auf die nationalsozialistische Rassenideologie genommen wird. Darin werden deren rassistische Annahmen und Unterscheidungen am Beispiel des ideologischen Konstruktes „reinrassige Arier“ als „Schwachsinn“ verurteilt. Die nachstehende Aussage (Z: 74-77) stellt einen Zusammenhang zwischen dem beschriebenen nationalsozialistisch-ideologischen Denken und den begangenen nationalsozialistischen Verbrechen her, indem sie das Handeln der historisch beteiligten Personen auf deren ideologische Verblendung bzw. Überzeugungen zurückführt.

Zusammen genommen betrachtet, leistet die Antwort, die Elif hier gibt, für das Unterrichtsgespräch einen ‚klärenden‘ Beitrag. So findet darin explizit eine moralische Verurteilung der nationalsozialistischen Ideologie und Verbrechen statt. Diese war in den vorhergehenden Begründungen ihrer Mitschüler zwar implizit vorausgesetzt oder angedeutet worden, nicht jedoch explizit formuliert worden. Mit Elif’s Beitrag wird der moralische Konsens, der den darin genannten öffentlich-moralischen Argumentations- und Begründungsfiguren zu Grunde liegt und demzufolge die nationalsozialistische Ideologie und die in ihrem Namen verübten Gräueltaten zu verurteilen und abzulehnen seien, in Worte geformt.

Weiterhin fällt auf, dass der Antwort der Schülerin nach wie vor weder in expliziter noch in impliziter Form Wir-Konstruktionen eingeschrieben sind. Interessant ist jedoch, dass sich die in Sequenz 63 aufscheinende Wir-Sie-Konstruktion hier gebrochen fortschreibt. In der von nationalen Wir-Konstruktionen freien Rekonstruktion der historischen Ereignisse findet sich die partikuläre Unterscheidung zwischen einem nationalem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘, die in Elif’s Darstellung rechter Argumente aufscheint, in Form der universalistischen Unterscheidung zwischen ‚den Leuten‘ (den Nationalsozialisten) und ‚den Anderen‘ bzw. ‚anderen Menschen‘ (den Opfern der nationalsozialistischer Verfolgung und Ermordung) wieder. Dabei tritt die nationale Bedeutungsdimension, die der Frage der Relevanz des Themas und der Auseinandersetzung mit diesem in den vorhergehenden Beiträgen des Unterrichtsgesprächs zuteil wurde, in der hier vermittelten universalistischen Perspektive auf die nationalsozialistische Vergangenheit in den Hintergrund.

Die Erläuterung der Schülerin wird von Seiten der Lehrerin ohne weitere inhaltliche Anmerkungen oder Rückfragen mit einem zweifachen „Mhmh.“ kommentiert, bevor diese die Wortmeldung einer Mitschülerin aufgreifend, das Rederecht neu verteilt. Ihr wortloser Kommentar wird von zwei teilweise unverständlichen Schülerinnenbeiträgen überlappt, die inhaltlich an die Wortmeldung von Elif anschließen.³³³

O2-16:

Das in der vorangehenden Interpretation herausgearbeitete pädagogische Kommunikationsmuster, das auf eine eigenständige, affirmative Aneignung der – im öffentlichen Diskurs als gültig ausgewiesenen – moralischen Motive für die Erinnerung und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte zielt, lässt sich bis in die letzte Stunde der Lehrinheit O2 hinein nachzeichnen. Einhergehend mit einem Adressierungsformat, das die Schüler nicht als Individuen, sondern als Teil einer darin implizit beschworenen Erinnerungsgemeinschaft adressiert, führt dieses Kommunikationsmuster hier zu einer konfliktären Aufladung des Unterrichtsgesprächs, die schließlich von der Pädagogin entschärft werden muss.

Im Folgenden soll ein Ausschnitt aus dieser letzten Unterrichtsstunde zum Thema in den Blick genommen werden. Ausgangspunkt der Interpretation bildet folgende Schulbuchaufgabe, die von den Schülern bearbeitet werden sollte und aus deren Besprechung sich im Verlauf des Unterrichtsgesprächs eine angeregte Diskussion entwickelt:

„Diese Vergangenheit wird und soll uns immer beschäftigen: Begründe deine Zustimmung oder Ablehnung dieses Satzes.“ (Bergmann et al. 1997: 133: Aufgabe d)

Eine kontextfreie Deutung der Aufgabenstellung kommt zunächst zu folgendem Ergebnis: Im einleitenden Satz *„Diese Vergangenheit wird und soll uns immer beschäftigen“* wird eine Aussage über den inneren Zustand einer Gruppe getroffen, wobei sich der Sprecher als Mitglied des Wirs positioniert, das darin aufgerufen wird. Auslöser und Fluchtpunkt des als innerliche Beschäftigung beschriebenen Zustandes stellt eine Vergangenheit dar, die den Adressaten als bekannt vorausgesetzt wird und der für die Gruppe auf diese Weise eine spezifische Bedeutung zugewiesen wird. Der Zustand der Beschäftigung wird auf zweifache Weise beschrieben – als Ist-Zustand auf der einen Seite (Ontologisierung) und als Soll-Zustand auf der anderen Seite (Normierung). Während die ontologisierende Beschreibungsform die Aktivität der Beschäftigung als eine tendenziell intrinsisch motivierte bzw. unkontrolliert ablaufende innere Tätigkeit ausweist, vereindeutigt die normierende Beschreibungsform diese Aktivität als eine ‚Aufgabe‘, die in Form von sozialen Erwartungen an die Adressaten herangetragen wird. In beiden Fällen wird der Zustand der inneren Befassung mit der genannten Vergangenheit als ein permanenter, unentrinnbarer bzw. unvermeidlicher Prozess vorausgesetzt.

Im nachstehenden Satz *„Begründe deine Zustimmung oder Ablehnung dieses Satzes.“* wird ein einzelner Adressat aufgefordert, persönlich Stellung zu der Aussage zu beziehen. Dabei ist er frei, der Aussage zuzustimmen, oder diese zurückzuweisen. Letzte Option würde dabei eine maximale Distanzierung und Abgrenzung von dem kollektiven Identitätswort erfordern, der in der Aussage beschworen wird. Auffällig ist, dass auch wenn der Adressierte die inhaltliche Definition der kollektiven Selbstbeschreibung, die darin aufgerufen wird, zurückweisen kann, er sich in seinen Antwortoptionen dennoch nur unter argumentativen Bemühungen von dem Wir lossprechen kann, das hierin aufgerufen wird. In seiner Positionierung nimmt er damit die Rolle eines (Re-)Konstruktors der in der Aussage zu Tage tretenden kollektiven Selbstbeschreibung ein.

Ordnet man die interpretierte Sequenz vor dem Hintergrund ihres faktischen Aussagekontextes ein, so lässt sich die Vergangenheit, die darin angesprochen wird, als die Epoche des Nationalsozialismus und der darin begangenen Massenverbrechen identifizieren. Für das Wir, das in der Aussage *„Diese Vergangenheit wird und soll uns immer beschäftigen“* aufgerufen wird, lassen sich, im Kontext des Schulbuchkapitels betrachtet, zwei Bezugsgruppen identifizieren. Zum einen kann das Wir als Platzhalter für das nationale Kollektiv der Deutschen aufgegriffen werden, wie es als ethnische Gemeinschaft und/oder Kulturnation beschrieben in den Quellentexten, die darin angeführt werden, immer wieder aufgerufen wird und dem die Schüler hier zugerechnet werden könnten (vgl. Bergmann et al. 1997: 131-133). Zum anderen kann es als Adressierungsform eines Wirs aufgefasst werden, das der Aussagelogik nach den Verfasser des Einleitungstextes sowie die Schulklasse umfasst. Die damit beschworene Gruppe zeichnete sich u. a. durch ihre Abgrenzung von der damaligen Generation der in die historischen Ereignisse verstrickten Deutschen als Angehörige

des ‚Schuldkollektivs‘ aus, wie sie im Einleitungstext markiert wird: *„Vielleicht waren die Zeitgenossen mit den Fragen überfordert. Und wir ...?“* (Bergmann et al. 1997: 131 unten). In der Aussage *„Diese Vergangenheit wird und soll uns immer beschäftigen“* wird eine Erinnerungsgemeinschaft beschworen, die sich durch ihren besonderen Bezug zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust auszeichnet. Selbiger wird über die Formulierung der Aussage auf zweifache Weise konstruiert – als unentrinnbare, sich immer wieder aktualisierende (innere) Konfrontation mit den vergangenen Ereignissen (*„Diese Vergangenheit wird uns immer beschäftigen“*) und als normative Selbstverpflichtung zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und den darin begangenen Massenverbrechen (*„Diese Vergangenheit soll uns immer beschäftigen“*). Die Erinnerungsgemeinschaft, die in der Aussage aufgerufen wird, erhält über diese doppelte Konstruktion zum einen die Züge einer Schicksalsgemeinschaft zugeschrieben, die sich der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit nicht entziehen kann. Zum anderen wird sie als Werte- und Willensgemeinschaft modelliert, deren Angehörige sich moralisch zur Beschäftigung mit der NS-Geschichte und dem Holocaust verpflichten bzw. verpflichtet sind.

In dem nachgestellten Arbeitsauftrag werden die Schüler nun dazu aufgefordert, gegenüber der skizzierten kollektiven Selbstbeschreibung persönlich Stellung zu beziehen, indem sie der darin beschworenen kollektiven Identitätskonstruktion einer auf die Geschichte des Nationalsozialismus bezogenen Erinnerungsgemeinschaft, der sie über das *„uns“* in der Aufgabenformulierung einverleibt werden, zustimmen oder nicht. Berücksichtigt man, unter welchem Druck eine solche persönliche Positionierung angesichts des öffentlichen Diskurses zum Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte (nicht nur) in der Bundesrepublik steht, dann erweckt die Aufgabenstellung den Eindruck, von den pädagogischen Adressaten ein moralisches Bekenntnis zu der hier beschworenen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft einzufordern. Die Schüler sollen der kollektiven Selbstbeschreibung der in der Aufgabenstellung entworfenen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft dabei nicht nur zustimmen bzw. *nicht* zustimmen, sondern auch die Motive für diese Selbstbeschreibung nachvollziehen bzw. gegebenenfalls Argumente gegen diese kollektive Identitätskonstruktion vorbringen (*„Begründe deine Zustimmung oder Ablehnung dieses Satzes.“*). Die Schulbuchseiten geben zwei mögliche Motive zur Begründung der Selbstbeschreibung als Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft vor (vgl. Bergmann et al. 1997: 131-133): 1.) die Kollektivschuld der Deutschen und eine daraus erwachsende kollektive Haftung und Verantwortung, die darin beschworen werden und 2.) die Wiederholungsmöglichkeit des Geschehenen, der vorzubeugen sei.

Alles in allem fordert die Aufgabenstellung die Schüler auf, Stellung zur Frage der Bedeutung der NS-Vergangenheit und des Umgangs mit ihr zu beziehen. Diese Frage wird als eine kollektive Frage formuliert. Der Antwortende begibt sich als Konsequenz in die Position, Deutungen und Wertungen der NS-Vergangenheit vorzunehmen sowie Normen im Umgang mit dieser zu formulieren, die eine kollektive Geltung beanspruchen in dem Sinne, dass sie für alle Mitglieder des in der Aufgabenstellung adressierten Wirs in Rechnung gestellt werden. Dabei weist die Aufgabenstellung mit der Freistellung, die darin in Hinblick auf die Positionierung der Schüler erfolgt, Ansätze auf, sich am Kontroversitäts- und Autonomiegebot politisch-historischer Erziehung zu orientieren, nimmt also wie das Auftaktgespräch in Stunde O2-1 die eigenständige moralische Urteils- und Bewusstseinsbildung der Adressaten in Anspruch.

Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs entwickelt sich nun eine Diskussion zu der Frage, ob das Unheil, das mit der Machtergreifung Hitlers und der Nationalsozialisten seinen Lauf

nahm, von der historischen deutschen Bevölkerung hätte durch politischen Widerstand und zivilcouragiertes Handeln verhindert werden können. In Auseinandersetzung mit Aufgabenstellung a) wird darüber debattiert, ob das Wahrnehmen dieser Möglichkeit rückblickend als eine moralische Pflicht betrachtet werden kann und ihr Nicht-Wahrnehmen umgekehrt als Mitschuld bzw. Mitverantwortung für die historische Tragödie. In diese Debatte schaltet sich schließlich Hannah ein. Die Maxime „*Wehret den Anfängen*“ aufgreifend aktualisiert ihr Beitrag die Verantwortungsfrage, indem er diese auf den Umgang mit rechtsextremen Gruppierungen in der Gegenwart überträgt. Nachdem sie die politische Naivität wie den mangelnden Willen und Mut der damaligen deutschen Bevölkerung kritisiert hat, der nationalsozialistischen Bewegung Einhalt zu gebieten, wendet Hannah darin ein:

- 82 Hannah: Aber andererseits denke ich ähm (-), dass es heute ja eigentlich genauso ist, ich
 83 meine ähm (-) die ganzen, ich weiß nicht ob ihr das (-) (Sie), die ganzen//hat die
 84 Liss auch schon mal vor Kurzen gesagt, die ganzen ähm (-) NPD-Plakate (-) und
 85 die von den Republikanern (ja)? Also, man läuft da auch dran vorbei und denkt,
 86 die spinnen doch! Das kann doch nicht sein! Und jetzt haben sie drei Prozent in
 87 Baden Württemberg bekommen, (nach//) also (-) ich weiß nicht genau, habe eine
 88 der (Auszählungen) gesehen. Und ich meine, drei Prozent, das sind immerhin
 89 drei Leute von Hundert! Ja? Und die Republikaner, die sagen ja nicht nur, es ist
 90 nicht so gut, dass so viele Ausländer hierher kommen, sondern die sagen, alle
 91 Ausländer sollen raus! Und nur Deutsche sollen hier bleiben, also Deutsche (-)
 92 nicht mit deutschem Pass, sondern (-) Deutsch-Abstämmige. Ja, (ähm/und), ich
 93 denke, da fragt man sich nicht so, mh, warum machen die Leute denn nichts, ich
 94 meine, man müsste doch eigentlich von damals schon (1.5) wissen//klar, die
 95 Plakate hängen so hoch, dass man sie nicht abreißen kann, sonst hätte ich wahr-
 96 scheinlich auch schon ein paar abgerissen, weil ich ein bisschen wütend bin,
 97 (äh).
 98 S (m2): Wir müssen mit einer Leiter hinterher gehen ((lacht))
 99 S (mehrere): ((lachen))
 100 L (w): Mhmh ((mit lachender Stimme)) Lea!

In ihrem Beitrag zieht Hannah eine Analogie zwischen der politischen und gesellschaftlichen Situation in den Anfangsjahren des Dritten Reiches und der in der Bundesrepublik im Jahr 2006. Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist eine aktuelle Beobachtung. Sie bezieht sich auf die Bemühungen rechtsextremer Parteien um politische Einflussnahme und den partiellen Erfolg dieser Bemühungen im Kontext der Landtagswahlen in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und der hessischen Kommunalwahlen, die um den Zeitpunkt der Aufnahme herum stattgefunden haben. Es wird auf die Wahlwerbung der NPD und der Republikaner verwiesen, die in der Stadt auf Plakaten zu sehen ist und die Wählerstimmen, die die Republikaner in Baden-Württemberg gewonnen haben.³³⁴ Deren Stimmanteil wird von Hannah unter Hinweis auf die rassistische Agenda der Partei angeprangert. Betrachtet man Hannah's Beitrag in Gänze wird ersichtlich, dass darin ein Vergleich zwischen den Reaktionen der historischen deutschen Bevölkerung auf die Agitationen Hitlers und der nationalsozialistischen Partei und heutigen Reaktionen auf die politischen Aspirationen rechtsextremer Parteien gezogen wird („denke ich ähm, dass es heute ja eigentlich genauso ist“). Die Verhaltensweisen, die in ihrem Beitrag im Umgang mit der

rechten Wahlwerbung geschildert werden, das Abtun der politischen Aspiranten als Spinner (Z: 85-86), das Nichtstun und Nicht-Einschreiten (Z: 94) und das Nicht-Reflektieren dieses passiven Verhaltens (Z: 93-94), erfahren über die Parallelen, die darin zur politischen Situation und gesellschaftlichen Atmosphäre im Dritten Reich bemüht werden, eine gewisse Problematisierung. Letztere klingt auch aus der Aussage in Zeile 94-95 („*ich meine, man müsste doch eigentlich von damals schon wissen*“) hervor, die den beschriebenen Verhaltensweisen implizit vorwirft, nicht aus der Geschichte gelernt zu haben.

Die Kritik, die Hannah's Beitrag damit implizit eingeschrieben ist und die wie ein Denkanstoß anmutet, ist über das „*man*“, das darin als Aussagesubjekt und Adressatenkonstruktion gewählt wird, universal formuliert, ohne kollektive Identitätsbezüge in Anspruch zu nehmen. Das „*uns*“, das in Aufgabenstellung d) als sozialer Referenzrahmen zur Auseinandersetzung mit der Verantwortungsfrage relevant gesetzt wurde, wird in Hannah's Stellungnahme nicht aufgegriffen: Weder die Schulklasse, noch die Nachgeborenen, noch das deutsche Volk bzw. die deutsche Kulturnation werden in der Wortmeldung der Schülerin als Gemeinschaft beschworen, an deren Mitglieder sich ihr Denkanstoß im Besonderen richtet.

Mit dem Bekenntnis, dass sie wahrscheinlich schon ein paar Plakate abgerissen hätte, wenn diese nicht so hoch hängen würden, da sie ein wenig „*wütend*“ sei, macht Hannah schließlich ihre eigene negative emotionale Erregung über die rechte Wahlwerbung geltend und deutet ihre Bereitschaft an, aktiv gegen diese vorzugehen. Die Mittel, die sie in ihrem Beitrag in Erwägung zieht, um den Aktivitäten der rechten Parteien Einhalt zu gebieten, verleihen dem Ausdruck ihrer Handlungsbereitschaft dabei eine gewisse radikale Note.

Hannah's Beitrag schließt sich in Zeile 98 der Kommentar eines Mitschülers an. Wie lässt sich der Anschluss von S(m2), der sich hier in das Unterrichtsgespräch einschaltet, deuten? Der Beitrag von S(m2) knüpft an Hannah's Beitrag im Sinne eines Handlungsimpulses an. In der Aussage „*Wir müssen mit einer Leiter hinterher gehen*“ wird Hannah's Idee aufgegriffen, die Wahlplakate der kritisierten Parteien zu entfernen und gleichzeitig ein Lösungsvorschlag unterbreitet, wie dabei dem Problem der Unzugehörigkeit der Plakate zu begegnen sei: Der Vorschlag besteht darin, den Plakatierenden mit einer Leiter hinterher zu gehen, mit deren Hilfe die Plakate wieder abgehängt werden können.

Interessant ist, auf welche Art und Weise die Idee des Plakate-Abreißens im Beitrag des Mitschülers aufgegriffen wird: Das Entfernen der Wahlplakate wird einer als „*Wir*“ adressierten Gruppe, der sich der Schüler selbst als zugehörig zuordnet, gegenüber als notwendige Handlung ausgewiesen. Die Aussage erhält durch diese Ausweisung einen Aufforderungscharakter, dessen appellartige Botschaft sich an alle Angehörigen der Gruppe, inklusive den Sprecher, richtet. Die Formulierung „*wir müssen*“ setzt ferner voraus, dass alle Mitglieder der damit adressierten Gruppe die Deutung der Plakatabreißaktion als notwendig teilen. Damit wird implizit auch in Anspruch genommen, dass sie die Normen und Wertvorstellungen, die die Grundlage für diese Deutung bilden und durch welche die hier beschriebene Handlungsoption überhaupt erst in den Status eines Handlungsgebotes gehoben wird, teilen. Es wird somit ein Konsens in den Handlungsorientierungen der Gruppenmitglieder in Rechnung gestellt, der sich, den Vorlauf des Unterrichtsgesprächs berücksichtigend, als die moralische Verpflichtung rekonstruieren lässt, sich dem Einflussstreben rechter, an die nationalsozialistische Ideologie anknüpfender Gruppierungen entgegen zu stellen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern die Aussage selbst eine Normierung darstellt, insofern sie implizit Handlungsregeln in Anspruch nimmt, die für alle Mitglieder der Gruppe in Geltung gestellt werden.³³⁵

Was den Adressatenkreis der Aussage von S(m2) betrifft, so lässt diese in ihrer Formulierung offen, an wen konkret sich deren Aufforderung richtet. Die Anschlusslogik legt nahe, dass die Gruppe, die darin als „wir“ adressiert wird, mindestens Hannah und S(m2) umfasst. Den Aussagezusammenhang berücksichtigend könnte sich das Wir jedoch auch auf die ganze Schulklasse beziehen bzw. von den Teilnehmern des Unterrichtsgesprächs in diese Richtung gehend gedeutet werden.

Das Lachen, mit dem S(m2) an seinen eigenen Kommentar anschließt, verleiht dem Auslösen gemeinsamer Interventionsmöglichkeiten und -pflichten, das darin erfolgt, nachträglich einen spielerischen bis unterhaltsamen Charakter. Es entkleidet den Appell seiner Ernsthaftigkeit und weist ihn als Phantasie über eine gemeinsame Handlung aus. Die mit dem Wir adressierte Gruppe wird im Rahmen dieser Phantasie zu einer kecken Widerstandsgruppe mit autonomem Flair stilisiert. Auch für die Fiktion als performativen Akt gilt jedoch, dass sie den Angehörigen des darin als oppositionelle Gemeinschaft beschworenen Wirs einen gemeinsamen Wertehorizont unterstellt im Sinne einer geteilten politischen und moralischen Orientierung, die sich rechten Positionen gegenüber explizit abgrenzt und sich dem Postulat „*Wehret den Anfängen*“ verpflichtet sieht.

Das Lachen, mit dem mehrere Schüler an den Kommentar von S(m2) anschließen, greift den humorvollen Gehalt des Beitrages, der von S(m2) zuvor selbst markiert worden ist, auf. Dabei bleibt es dem Interpretieren der Sequenz verborgen, inwieweit die Idee, die Plakate der für ihre NS-Ideologie nahe politische Position kritisierten Parteien abzureißen, in diesen Anschlüssen auf affirmative Zustimmung trifft oder nicht. Unergründbar bleibt auch, inwiefern sich die lachenden Schüler durch das Wir, das im Beitrag von S(m2) als kollektiver Adressat und Akteur beschworen wird, angesprochen fühlen – sich gar mit dem kollektiven Identitätsentwurf, der darin zugrunde gelegt wird, identifizieren – oder nicht. Festhalten lässt sich lediglich, dass die Idee, die Werbeversuche der Rechten durch eine Nachstellaktion zu unterwandern, sei diese als peergruppeninternes Projekt gedacht oder als klassengemeinschaftliches Projekt, in diesen Anschlüssen auf keinerlei Kritik stößt.

Interessant ist auch der Beitrag, mit dem die Pädagogin in Zeile 100 an die Episode anschließt. Auf der inhaltlichen Aussageebene nimmt die Lehrerin darin Hannah's Wortmeldung und die daran anschließenden Reaktionen neutral zur Kenntnis, bevor sie das Rede-recht neu verteilt. Auf der sozialen Aussageebene hingegen liest sich das Lachen, das ihren Beitrag durchzieht, wie eine Geste der Vergemeinschaftung mit den scherzenden, sich imaginär als Mitglieder einer konspirativen politischen Widerstandsgruppe stilisierenden Schülern, deren Kommentare sie unbehelligt stehen lässt.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs entwickelt sich im Klassenzimmer nun eine Diskussion zu der Frage, ob man als Schüler etwas gegen den Stimmenzuwachs rechtsextremer Parteien tun könne und was man tun könne. Im Zentrum dieser Debatte steht ein kontroverses Gespräch zwischen den Schülerinnen Susanne und Hannah. Der folgende Sequenzabschnitt stellt einen Ausschnitt aus dieser Diskussion dar. Der in den Blick genommenen Episode geht ein Beitrag von Susanne voraus, in dem sie einwendet, dass ein Wähler, der vom Wahlprogramm der Republikaner oder der NPD überzeugt sei, sich nicht einfach durch Kritik und Protestbekundungen von seiner politischen Position abbringen lasse. Ihre Wortmeldung wird gen Ende von Gemurmel überlappt, das auf Nebengespräche im Hintergrund verweist. In dieses Gemurmel hinein ertönt nun Hannah's Replik:

- 199 Hannah: [Ja, aber guck mal], es gibt so viele Leute, die laufen einfach dran vorbei
 200 und sagen, ja und, das ist mir doch egal, aber wenn sich einer da hinstellt
 201 und sagt, wir müssen jetzt was machen, wir müssen jetzt die Plakate abrei-
 202 ßen, ja, (-) [dann ()]
- 203 S (w9): Ja, [dann können wir ja auch von den Grünen und von der CDU die abreis-
 204 sen oder von der SPD]
- 205 Hannah: [Jetzt lass' mich doch mal ausreden, bitte].
- 206 S(m): [Nein, das ist nicht dasselbe].

An ihrem Plädoyer für zivilgesellschaftliches Engagement festhaltend verweist Hannah auf das mögliche Wirkungs- und Mobilisierungspotential, das eine Protestaktion, die zum Abreißen rechter Wahlplakate aufriefe, entfalten könne. Interessanterweise greift das Gedankenexperiment, das sie heranzieht, um ihre Argumentation illustrativ zu untermauern, den Appell, mit dem S(m2) an ihren ersten Beitrag angeschlossen hatte, fiktiv auf. Mit den Stilmitteln der szenischen Darstellung wird eine Situation beschworen, in der eine Person andere Personen zum widerständigen Handeln, genauer gesagt zum Plakate-Abreißen animiert. Über Inhalt und Form der direkten Rede („*wir müssen jetzt was machen, wir müssen jetzt die Plakate abreißen*“) werden die betreffenden Personen dabei als Mitglieder einer Gruppe adressiert, deren Handeln spezifischen Wertebezügen und Handlungsprämissen unterliegt.

Noch bevor Hannah anschließend dazu gelangt, die möglichen positiven Effekte einer solchen Aufrufaktion zu erörtern, wird sie von ihrer Mitschülerin S(w9) unterbrochen. In deren Beitrag wird die Idee, die Wahlwerbung der rechten Parteien zu entfernen, im Folgenden indirekt als Angriff auf das demokratische Recht auf Meinungsfreiheit und Meinungsvielfalt problematisiert. Interessant ist die Form, die zur Formulierung dieser Kritik gewählt wird. Sie ähnelt ihrer Struktur nach der Zurückweisung eines Handlungsvorschlages, der an die Schülerin gerichtet würde. Tatsächlich zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass der Kommentar von S(w9) den fiktiven Appell in Hannah's Gedankenexperiment als Appell an die anwesenden Schüler aufgreift. Mit der Zurückweisung dieses Appells als illegitim bricht der Beitrag von S(w9) hier mit der Vorstellung eines normativen Konsenses in der Lerngruppe, wie sie im Kommentar von S(m2) in Form eines linksalternativen Gruppenidentitätsentwurfs zu Grunde gelegt wird. Die Frage, wie vor dem Hintergrund der NS-Geschichte mit der Herausforderung politischer Einflussbemühungen rechtsextremer Parteien umzugehen sei, erweist sich mit dem Anschluss von S(w9) hingegen als eine Frage, die innerhalb der Lerngruppe kontrovers betrachtet wird.

Die folgenden Anschlüsse von Hannah und einem weiteren Mitschüler bringen das Konfliktpotential, das die Verhandlung dieser Frage unter dem Erwartungs- und Zuschreibungsdruck kollektiv geteilter Deutungen und Haltungen für die Unterrichtskommunikation birgt, weiter zum Vorschein. Dieses kulminiert schließlich in einem Vorwurf, in dessen Rahmen S (w9) ihrem Klassenkameraden S (m1), der eine andere Position vertritt, vorwirft „*keine Ahnung von Politik*“ zu haben (Z: 278). Die Situation wird von einem Mitschüler mit einem „*Oah*“ (Z: 280) kommentiert, das die konfliktäre Aufladung des Unterrichtsgesprächs als grenzüberschreitendes Ereignis markiert.

Wie wird von pädagogischer Seite aus auf die Herausforderung der konfliktären Aufladung des Unterrichtsgesprächs reagiert? Die Beantwortung dieser Frage muss sich aus Platzgründen auf die Interpretation eines exemplarischen Ausschnittes aus dem Anschluss der Pädagogin beschränken. Der geschilderten Situation folgt zunächst ein Appell der Lehrerin

an die Einhaltung der unterrichtlichen Gesprächsregeln. Daraufhin setzt sich das Unterrichtsgespräch mit einem Bericht der Lehrerin zu einer Boykottaktion gegen Wahlauftritte der Rechtsparteien im Zuge der Kommunalwahlen fort. Im Anschluss an diesen Bericht nimmt die Pädagogin noch einmal Bezug auf die vorangehende Diskussion:

- 306 L (w): [und das ist ja auch] die Frage, die Susanne vorhin schon mal aufgeworfen hat,
307 kann man denn überhaupt erst was tun, wenn man schon die Macht hat, oder das
308 war ja eigentlich (-) unser Fall, kann man nicht auch schon im Vorhinein agieren,
309 was du auch fragst, ja. Können wir als Individuum oder vielleicht auch als Klasse
310 was tun und was können wir tun.
- 311 S (mehrere): [((Gemurmel))]
- 312 L (w): Auch hier in der Klasse sind wir nicht alle einer Meinung, auch hier gibt es unter-
313 schiedliche Positionen, ja, deshalb ist zu überlegen, ob man das gemeinsam machen
314 kann, soll und kann, oder individuell, mh. (-) Gut, jetzt, äh, würde ich das jetzt hier
315 erst noch mal gerne (-) (nen)
- 316 S (w): Zurück//
- 317 L (w): Moment abstellen, ja, diese Diskussion und dir das Wort noch mal zu der anderen
318 Aufgabe erteilen.

Ohne die in der Diskussion vertretenen kontroversen Positionen zu bewerten und ohne persönlich Stellung zu beziehen, fasst die Pädagogin die Kernfragen, die darin verhandelt wurden, noch einmal systematisch zusammen. Anschließend verweist sie auf die unterschiedlichen Positionen, die in der Schulklasse in Bezug auf die referierten Fragestellungen vorzufinden sind und problematisiert vor diesem Hintergrund den Anspruch eines gemeinsamen Vorgehens und Handelns. Indem der Beitrag der Pädagogin auf die Option individueller Sichtweisen und individueller Handlungsentscheidungen verweist, kann er das Unterrichtsgespräch schließlich von dem Konsensdruck entlasten, unter dem das Gespräch zuvor eine konfliktäre Aufladung erfahren hatte. Die Auseinandersetzung unter den Schülern kann auf diese Weise, zumindest was die offizielle Fortsetzung der Unterrichtsgespräche betrifft, still gestellt und das Unterrichtsgespräch – wie die Fortsetzung des Transkripts zeigt – inhaltlich mit der Besprechung der Hausaufgaben fortgeführt werden.

Zusammenfassung der Interpretationsergebnisse:

Fasst man die Interpretationsergebnisse zu den Unterrichtsausschnitten, die hier betrachtet wurden, zusammen, so lässt sich Folgendes festhalten:

Zunächst wurde auf die spezifische pädagogische Kommunikationsstruktur hingewiesen, die dem hier beobachteten Unterricht zu Grunde liegt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Form, die darin zur Erarbeitung moralischer Grundprämissen und zentraler Argumentationsfiguren des öffentlichen Erinnerungsdiskurses zur nationalsozialistischen Vergangenheit gewählt wird, explizit darauf abhebt, die eigenständige moralische Urteils- und Bewusstseinsbildung der Schüler in Anspruch zu nehmen bzw. herauszufordern. Ziel scheint ein eigenständiges Bekenntnis der Schüler zur kollektiven Aufgabe der Erinnerung der NS-Geschichte und des verantwortlichen Umgangs mit ihr zu sein. Diese sollen sich freiwillig zu einer kollektiven Identitätskonstruktion als Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft bekennen, deren Gestalt gebende Normen und Werte gleichzeitig zum Aushandlungsgegenstand der Kommunikation erklärt werden. Die Grenzen und Zugehörigkeitskriterien dieser kollektiven Identitätskonstruktion sind dabei unklar definiert und

schillern in vier potentiellen kollektiven Identitätsentwürfen auf, die fließende Übergänge aufweisen. So diffundiert die von der Pädagogin in der Eröffnungssequenz verwendete Adressatenkonstruktion, die Schüler und Lehrerin als Lehr-Lerngemeinschaft adressiert, im weiteren Verlauf ihres Beitrages in andere Gemeinschaftskonstruktionen. Schülerinnen und Lehrerin werden nicht nur als Angehörige der – zunächst nicht national oder kulturell spezifizierten – Gruppe der Nachkriegsgenerationen adressiert, sondern auch als Angehörige eines nationalen bzw. kulturellen (jedoch nicht zwangsweise ‚ethnisch‘ definierten) Kollektivs, das sich durch ein gemeinsames Geschichtsbild auszeichnet. Die Konturen der Gemeinschaftskonstruktionen, die ihrer Fragestellung als Adressatenkonstruktionen eingeschrieben sind, bleiben unscharf, die potentiellen Übergänge zwischen ihnen fließend. Für die Folgekommunikation bedeutet dies, was mögliche Anschlüsse an die im Beitrag der Lehrerin angebotenen und vorgegebenen Gemeinschaftskonstruktionen betrifft, eine Öffnung.

Von den vier Gemeinschaftskonstruktionen, die sich in der Eröffnungsfrage der Lehrerin angelegt finden, werden in den betrachteten Schülerbeiträgen nun insbesondere die Gemeinschaftskonstruktionen der Lehr-Lerngemeinschaft, der Gemeinschaft der nach dem Zweiten Weltkrieg Geborenen und der nationalen Gemeinschaft aufgegriffen. Dabei erfahren diese Gemeinschaftsentwürfe im Zuge ihrer kommunikativen Verfertigung in den Schülerbeiträgen zum Teil Transformationen. Der Kollektiventwurf einer transnationalen kulturellen Wertegemeinschaft, der dem Eröffnungsbeitrag der Lehrerin darüber hinaus potentiell eingeschrieben ist, wird in den betrachteten Gesprächspassagen indes nicht explizit aufgegriffen, erweist sich jedoch als anschlussfähig an einige der darin aufgerufenen Wir-Konstruktionen. Auffällig ist schließlich der Beitrag einer Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund, in dem die Bedeutung der Erinnerung an und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte als Handlungserwartung universalisiert wird, ohne dabei jedoch das Bild einer universalen Wertegemeinschaft zu beschwören.

Durch die gruppenförmige Adressierung der Schüler scheint im Laufe der Lehrereinheit nun, wie die Interpretation zur Stunde O2-16 zeigt, ein Konsensdruck zu entstehen, der schließlich über die Ebene eines formalen Bekenntnisses zur Erinnerung und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit hinaus auf die Ebene politischen Handelns auszustrahlen scheint. In Form der Vorstellung geteilter Handlungsorientierungen und -prämissen stößt er hier auf Widerstand in den individuellen Handlungseinstellungen und -bereitschaften der Schüler. Die Pädagogin sieht sich unter diesen Bedingungen schließlich dazu veranlasst, den Konsensdruck, der im Zuge des Rekurrerens der Unterrichtskommunikation auf kollektive Identitätskonstruktionen offenbar entstanden ist, unter Hinweis auf die individuelle Meinungs- und Handlungsfreiheit der Lerngruppenmitglieder zu entschärfen.

3.2.2 Typ II: Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft als vordefinierte Schicksalsgemeinschaft

Fallbeispiel Q1:

Die nachstehenden Sequenzen sind Unterrichtsgesprächen aus der Geschichtsklasse der Lehrereinheit Q1 entnommen, die sich an den beobachteten Unterrichtstagen aus achtundzwanzig Schülerinnen und Schülern zusammensetzte. Der Anteil der Schüler mit so genanntem Migrationshintergrund in der Hauptschulklasse ist verhältnismäßig hoch. Die zu-

erst in den Blick genommene Doppelstunde Q1-2 ist noch nicht der Lehreinheit zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ im engeren Sinne zuzurechnen. Thema der Stunde ist vielmehr die angespannte politische Situation, wie sie die Beziehungen zwischen den europäischen Nachbarländern vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges prägte.

Zur Interpretation herangezogene Sequenzen:

Q1-2:

- 42 L (m): [Also ihr seht//ihr seht, welches Thema allein (-)]
43 S (m1): [() (so ist es (-), aber (-) durch Anstiftung)]
44 L (m): Milosevic äh bringt. Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns,
45 von uns Deutschen, also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu (1.5)
46 aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) von uns Deutschen
47 als erste// erstes Land der Welt so in der Größe zu verantworten ist. (-) Das
48 hat sonst kein anderes Land geschafft, sechs Millionen Menschen umzu-
49 bringen (-) das schaffen die Deutschen.
50 S (m): ((pfeift))
51 L (m): Haben sie gut geschafft.
52 S (w): ((lacht))
53 L (m): Wird man schon, da muss man ja zynisch werden, da kann man nicht nor-
54 mal reagieren. Wir werden darüber reden, wie das passiert ist. Aber ihr seht,
55 welches Thema da drin steckt, in dem Fall Milosevic!

Q1-7:

- 112 L (m): Auschwitz ist das Hauptlager gewesen, (-) Konzentrationslager in Polen gelegen,
113 (-) ähm, (1.5) und das ist schon deprimierend, wenn man da durchgeht und sieht
114 (1.5) die Stücke von den Juden, die dort umgebracht worden sind, Koffer mit Na-
115 men drauf, das Geburtsdatum, Kinder-, (-) Säuglingsbekleidung, kleine Milchfla-
116 schen und so weiter (-) alles von//von äh Menschen, die dort (-) angekommen sind
117 mit dem Zug und nie wieder weg. (1.5) Und (1.5) für euch natürlich (1.5) ihr, die
118 ihr fast alle keine Deutschen seid (-) ihr habt alle das Recht und auch, äh, die
119 Möglichkeit zu sagen, was geht mich das an, da haben wir gar nichts mit zu tun,
120 ich komme aus der Türkei, ich komme aus Afghanistan (1.5) das ist richtig. Ich
121 bin ja auch nicht in der Zeit//, äh, habe nicht gelebt und ich kann auch sagen, also
122 (-) ähm, habe ich auch nichts mit zu tun. Nur (2.0), was glaubt ihr, wenn ich nach
123 Israel komme und würde dort eine Reise machen (1.5) als Deutscher (-) wird man
124 dort anders angesehen als Franzose, Italiener oder Amerikaner! Das ist nun mal
125 so, auch wenn man in der Zeit nicht gelebt hat! (2.0) Es gibt keine jüdische Fami-
126 lie auf der Welt, die nicht irgend jemand verloren hat in Konzentrationslagern.
127 Keine einzige! (-) Von jedem ist Vater, Mutter, (-) Geschwister, Großeltern sind
128 umgebracht worden. (2.0) Und auch als ich in Polen war (-) und auch als ich in
129 der//in//in der Sowjet//in Russland war, (-) da ja sind ja auch viele Menschen um-
130 gebracht worden (-) durch die Deutschen (1.5) ähm ich wundere mich schon, dass
131 die Menschen doch so einem die//auch die Hand geben und//und auch (-) versu-
132 chen, zu vergessen. Ich weiß gar nicht, ob ich das so könnte, wenn ich wüsste,
133 dass meine Eltern oder meine Großeltern oder Verwandte von mir (-) umgebracht

134 worden sind von anderen (-) Nationen. (1.5) Also darüber werden wir reden, uns
 135 damit beschäftigen! Und ähm (-) man muss einfach wissen, was da passiert ist,
 136 damit man (1.5) ähm (1.5)
 137 S (m): ((räuspert sich))
 138 L (m): so lebt, dass so was nicht wieder passiert. (1.5) Wir waren (-) bei der Vorberei-
 139 tungszeit, wie=s dazu gekommen ist, (1.5) dass die Nazis, die Nationalsozialisten,
 140 abgekürzt Nazis, wie man sagt, an die Macht gekommen sind. (1.5) Und wir ha-
 141 ben uns (-) damit beschäftigt, dass ähm (1.5) nach dem Ersten Weltkrieg es den
 142 Leuten nicht besonders gut ging! Ist ja klar!

Interpretation:

Q1-2:

Der in der Unterrichtsstunde Q1-2 betrachtete Gesprächsausschnitt entstammt dem methodisch-didaktischen Arrangement „Newspunkte“, das in der Lehrinheit Q1 in Form einer Auseinandersetzung mit tagespolitischen Themen und Fragestellungen den obligatorischen Einstieg in die Unterrichtsstunde darstellt. Das so genannte methodische *setting* bildet den Auftakt jeder beobachteten Geschichtsstunde und sieht kurz gesagt vor, dass die Schüler über Themen Auskunft geben, die aktuell in den Medien seriöser Nachrichtenberichterstattung verhandelt werden. Als pädagogische Zielsetzung der Übung kann vermutet werden, die Schüler an aktuelle Inhalte des öffentlichen und politischen Diskurses anschlussfähig zu halten, mutmaßlich mit der Intention, ihre gesellschaftlichen Partizipationschancen über die Teilhabe an diesen Diskursen zu erhöhen.

Der Newspunkt, der den Gegenstand des Unterrichtsgesprächs bildet, aus dem sich die interpretierte Sequenz speist, befasst sich mit dem unerwarteten Tod des ehemaligen jugoslawischen Präsidenten Slobodan Milosevic kurz vor Abschluss der Beweismittelsammlung im Zuge der gegen ihn seitens des Internationalen Strafgerichtshofes in Den Haag geführten Klage wegen Völkermordes. Die Aussage des Lehrers, dass Milosevic vom Gerichtshof höchstwahrscheinlich zu lebenslanger Haft verurteilt worden wäre, löst eine Diskussion im Klassenzimmer aus, in deren Zentrum die Frage der Schuld bzw. Mitschuld des verstorbenen Politikers an den im ehemaligen Jugoslawien zu Zeiten des Bürgerkrieges verübten Massenmorden steht. Ein Schüler bringt den Einwand vor, dass Milosevic sich selbst als nicht schuldig betrachtete und führt diesen schließlich zu dem Argument aus, Milosevic's Selbsteinschätzung könne als richtig gelten, da er ja selbst keinen Menschen ermordet habe. Ein weiterer Schüler bestätigt diese Deutung. Der Lehrer reagiert auf diese, die Schuld Milosevic's zurückweisenden Schülerbeiträge mit der Frage, ob der, der den Befehl gebe, unschuldig sei, mit der er eine allgemeine Erörterung der Problematik einleitet. Die Frage wird von zwei weiteren Schülern der Klasse verneint, während die beiden Klassenkameraden, die sich für die Unschuld des Diktators ausgesprochen haben, auch nach kritischem Kommentar des Lehrers an ihrer Argumentation festhalten bzw. lediglich eine Teilschuld zugestehen, die jedoch keine lebenslange Haftstrafe legitimiere. Der Lehrer führt daraufhin die Person Adolf Hitler als Beispiel für einen Befehlsgeber an, der selbst keinen einzigen der über sechs Millionen Juden, die im Nationalsozialismus ermordet wurden, umgebracht habe, der sie jedoch habe in Massenvernichtungsapparaten umbringen lassen und stellt daraufhin die Frage, ob Hitler aus diesem Grund unschuldig sei. Schließlich wird die Frage der Schuld auf die Deutschen übertragen, die in den Gaskammern an den Massenvernichtungsaktionen beteiligt gewesen sind und die sich mit Verweis auf Be-

fehle von oben selbst der Verantwortung los gesprochen haben. Der Lehrer stellt die Frage in den Raum, wer unter diesen Umständen denn nun schuld sei und beantwortet sie provokant mit den Worten „Keiner.“ und „Keiner ist schuld.“ Zwei Schüler sprechen sich daraufhin für die Schuld Hitler's bzw. für die These einer Kollektivschuld aus, was der Lehrer mit dem Satz „Darüber werden wir reden!“ kommentiert. Damit leitet er einen das Gespräch zum Newspunkt Milosevic abschließenden Beitrag ein, der sich unmittelbar mit der im Folgenden interpretierten Sequenz fortsetzt. Diese wird überlappt von einem Kommentar des Schülers S(m1), dessen anfänglicher Einwand die Diskussion losgetreten hatte. Darin ergänzt er die Antworten seiner Mitschüler, die „Hitler“ und „alle“ als Schuldige genannt hatten mit den Worten „so ist es (-), aber (-) durch Anstiftung“, womit er bedingt an die Kollektivschuld-These anknüpft.

An dieser Stelle setzt die Interpretation an:

- 42 L (m): [Also ihr seht//ihr seht, welches Thema allein (-)]
 43 S (m1): [() (so ist es (-), aber (-) durch Anstiftung)]
 44 L (m): Milosevic äh bringt.

Das „Thema“, mit dem sich die Unterrichtskommunikation der Formulierung der Aussage des Lehrers nach im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Fall Milosevic konfrontiert sieht und das den Schülern hier auf den ersten Blick als einsichtig vorausgesetzt wird, lässt sich unter Berücksichtigung des Vorlaufs der Kommunikation als das Thema ‚Schuld im Kontext des Tatbestands Völkermord‘ identifizieren. Dem mit diesen Worten zu umreißen Themenkomplex wird nun über das im Beitrag des Lehrers gewählte Äußerungsformat eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Letztere wiederum scheint den Schülern vermittelt über die Rahmung „Also ihr seht//ihr seht,“, die eine eindeutige Wahrnehmungssituation und daraus erwachsende geteilte Situationsdeutung unterstellt, als kognitiv präsent vorausgesetzt zu werden.

Fragt man nun nach der konkreten Qualität der besonderen Bedeutung, die dem Themenkomplex ‚Schuld im Kontext des Tatbestands Völkermord‘ im Beitrag des Lehrers zugeschrieben wird, so verweisen die Bezüge, die darin zur Geschichte des Nationalsozialismus hergestellt werden, auf die spezifische Rolle, die diesem Thema im Kontext der deutschen Geschichte zuteil wird.

Dabei deutet die Adverbkonstruktion „allein“ an, dass die Bedeutungsdimensionen des aufgeworfenen Themas, das den Schülern hier in geradezu beschwörender Weise in seinen besonderen Bedeutungsimplicationen vor Augen geführt werden soll,³³⁶ in ihrer ganzen möglichen Tragweite die Facetten des Themas, die in der Diskussion zum Newspunkt Milosevic angesprochen und thematisiert wurden, weit übersteigen. Das in der Beschäftigung mit dem Fall Milosevic aufgeworfene Thema, das den Schülern der Aussagekonstruktion folgend hier in seiner spezifischen Bedeutung bewusst gemacht werden soll, kann sich damit nicht in der Frage historischer persönlicher Schuld (bzw. Mit- oder Nicht-Schuld) erschöpfen. Die Thematik, für die der appellähnliche Beitrag die Schüler hier dem Anschein nach zu sensibilisieren strebt, muss über die Fragen hinausreichen, ob und wieweit der verstorbene jugoslawische Politiker des Tatbestands Genozid für schuldig zu befinden sei und welche persönlichen Schuldanteile Hitler und seinen Helfershelfern an dem brutalen Massenmord an den europäischen Juden und anderen im nationalsozialistischen Deutschen Reich diffamierten Bevölkerungsgruppen zuzusprechen sind.

Überlegt man, wie sich das Unterrichtsgespräch im Anschluss an die betrachtete Sequenz fortschreiben könnte, so sind folgende Fortsetzungen vorstellbar: Wenn von pädagogischer Seite aus tatsächlich in Rechnung gestellt würde, dass den Schülern einsichtig sei, welches Thema mit der Diskussion um die Schuld Milosevic's angerissen wurde und welche besondere Bedeutung diesem (inklusive der über die verhandelten Diskussionsinhalte hinausgehenden Bedeutungsdimensionen) zukomme, dann könnte die Auseinandersetzung mit dem Newspunkt Milosevic mit der interpretierten Aussage des Lehrers als abgeschlossen gelten. Sein Beitrag diene dann nicht mehr als der Markierung einer geteilten Situationsdeutung, die in der Kommunikation in Rechnung gestellt würde.

Folgt man, den pädagogischen Kontext berücksichtigend, hingegen der Deutung, dass der Beitrag darauf abzielen könnte, den Schülern das mit dem Fall Milosevic angeschnittene Thema in seiner besonderen Bedeutung noch einmal bewusst vor Augen zu führen, dass ihm also eine Aufmerksamkeit erzeugende Funktion eingeschrieben sei, ließe sich auch vorstellen, dass sich das Unterrichtsgespräch im Folgenden mit weiteren Ausführungen zum Thema und dessen Bedeutung fortsetzen könnte. Dies könnte in Form von pädagogisch initiierten Schülerbeiträgen geschehen, etwa im Rahmen eines fragend-entwickelnden Gesprächs. Auch könnte sich die Kommunikation ohne aktive Einbeziehung der Schüler mit weiteren Erläuterungen des Lehrers fortschreiben.

Wendet man sich dem tatsächlichen Fortgang des Unterrichtsgesprächs zu, so wird darin die Anschlussoption ‚weitere Ausführungen zum Thema in Form eines erläuternden Lehrerbeitrages‘ gewählt:

- 44 L (m): Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns, von uns
45 Deutschen, also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu (1.5) aber gut,
46 ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) von uns Deutschen als erste//
47 erstes Land der Welt so in der Größe zu verantworten ist.

Das Thema, das die Auseinandersetzung mit dem Fall Milosevic laut Angaben des Lehrers aufgeworfen hat, wird hier nun noch einmal genannt und in seinen Bedeutungsdimensionen expliziert. Es ist das Thema „Völkermord“. Der Beitrag zeigt die besondere Bedeutung auf, die diesem Thema im deutschen Kontext zukommt. Sie speist sich der Formulierung des Lehrers nach aus dem Begriff der „Verantwortung“. Die Schüler erhalten die Information, dass das Thema „Völkermord“ für die Deutschen über die Frage vergangener individueller Schuld hinaus mit dem Thema einer bis in die Gegenwart fortdauernden kollektiven Verantwortung und Haftung verbunden ist. Das Ausmaß dieser Verantwortung wird dabei – analog zu den Ausmaßen der Verbrechen, die von den Deutschen unter nationalsozialistischer Führung begangen wurden – als singular im Sinne von in seiner „Größe“ (Z: 47) bis dato uneingeholt herausgestellt.

Das nationale Wir, das hier in Zeile 45 aufgerufen wird und in das sich der Lehrer selbst einschließt, wird durch die gewählte Formulierung im Beitrag des Lehrers dabei in erster Linie als *Erinnerungs-* und *Verantwortungsgemeinschaft* und weniger als *Schuldgemeinschaft* ausgewiesen.³³⁷ Mit dem Begriff „Thema“ (Z: 44) wird eine gewisse Distanz zu den Verbrechenakten aufgebaut. Die zugewiesene Verantwortung erscheint im Rahmen dieser Ausdrucksweise mehr als Verantwortung für die Thematisierung des nationalsozialistischen Massenmordes denn als Verantwortung für die Taten selbst.

Die Erläuterung „von uns Deutschen“ in Zeile 44-45 weist weiter darauf hin, dass die genaue Bestimmung der Gruppe, die hier emphatisch als ‚Wir‘ adressiert wird, offensichtlich

für relevant erachtet wird.³³⁸ Sie lässt sich nun als das Kollektiv der deutschen Nation identifizieren. Die Verantwortung für den Holocaust wird damit als partikuläre Verantwortung der Deutschen markiert. Gleichzeitig werden der Holocaust und die im Zusammenhang mit den historischen Ereignissen stehenden Fragen von Schuld und Verantwortung als Teil einer universalen Problemstellung markiert, nämlich des Themas „Völkermord“. Nichts desto trotz wird dem nationalsozialistischen Massenmord eine Singularität attestiert, was seine Größe bzw. seine Ausmaße betrifft. Diese Singularität gilt der Formulierung nach bis dato, kann jedoch im Zuge weltweiter Entwicklungen jederzeit revidiert werden.

Wie die deutsche Nation definiert wird, die im Beitrag des Lehrers als Verantwortungsgemeinschaft beschworen wird (als republikanische oder ethnische) und welche Mitgliedschaftskriterien darin gelten (ethnische Herkunft oder politischer Rechtsstatus in Form der deutschen Staatsbürgerschaft) geht aus dessen Aussagegehalt indes zunächst nicht hervor. Die Fortsetzung der Sequenz stellt jedoch in Rechnung, dass die Schulklasse zum Teil aus Schülern besteht, die der darin beschriebenen Gruppe der Deutschen nicht zugerechnet werden können und für die damit die Verantwortungszuschreibung und damit einhergehende Zugehörigkeit zur nationalen Verantwortungsgemeinschaft nicht zutrifft.³³⁹ An welche Merkmalskriterien die Statuszuschreibung ‚Deutsche‘/‘Deutscher‘ hierbei gebunden wird – an ethnische Herkunftskriterien oder politische Mitgliedschaftskriterien (Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft), geht aus der Aussage des Lehrers dabei zunächst nicht hervor.

Mit der einlenkenden Bemerkung *„aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland“* (Z: 45-46) scheinen die Ausnahme der nicht-deutschen Schüler aus der Verantwortungspflicht der Deutschen, die zuvor geltend gemacht wurde und der damit markierte Ausschluss aus dem nationalen Verantwortungskollektiv stückweise relativiert zu werden. Der Umstand, der dabei als zu erwägendes Argument angeführt wird, die implizit als ‚nicht-deutsch‘ markierte Gruppe unter den Schülern trotz ihrer behaupteten Nicht-Betroffenheit von der Erwartung der kollektiven historischen Verantwortungsübernahme für die von der deutschen Nation und im Namen der deutschen Nation unter nationalsozialistischer Herrschaft vergangenen Verbrechen, dennoch dem nationalen Verantwortungskollektiv zuzurechnen, besteht in der Angabe, dass die Schüler *„hier“ „in Deutschland“ „groß geworden“* seien. Mit der wiederholten Subjektangabe *„von uns Deutschen“* (Z: 46) werden anschließend jedoch die Unterscheidung ‚deutsch‘/‘nicht-deutsch‘, die zuvor auf Ebene der Sach- und Sozialdimension der pädagogischen Kommunikation eingeführt und geltend gemacht wurde sowie die dieser Unterscheidung hinsichtlich der Frage der Zugehörigkeit zur nationalen Verantwortungsgemeinschaft zugeschriebene Bedeutung reaktualisiert.

Die folgende Formulierung *„als erste//erstes Land der Welt so in der Größe“* (Z: 46-47) verweist auf die besondere Art und Weise, in der das Thema Völkermord von den Deutschen bzw. von der deutschen Nation zu verantworten ist. Sie wird markiert über einen Vergleich, der darin mit anderen Nationen angestellt wird. Dieser setzt indes voraus, dass es andere Länder gibt, die sich ebenfalls für Völkermorde verantworten müssen, jedoch in einer – zumindest bis dato – anderen Größe und Form. Die Formulierung *„als erstes Land der Welt“* nimmt folglich in Anspruch, dass die Deutschen nicht die einzigen sind und nicht die letzten sein werden, die sich in punkto Völkermord verantworten müssen. Auch wird die gegenwärtige Einmaligkeit der Größe und Form des von den Deutschen begangenen Völkermordes nicht als historisches Faktum fixiert, sondern als ein in Größe und Form der Verbrechen potentiell ein- und überholbares Ereignis. Damit bildet sich in der Aussage des Lehrers eine gewisse Tendenz zur Universalisierung der Erfahrung des Holocaust ab,

ohne dabei jedoch die partikulare Verantwortung der Deutschen für den Holocaust zu relativieren.

Im Rahmen des angestellten Vergleiches wird der deutschen Verantwortungsgemeinschaft im Gefüge der Nationen nun eine besondere Position zugewiesen: Die historische Verantwortung, die von ihnen zu tragen ist, positioniert die Deutschen auf eine spezifische Weise in der Welt und weist ihnen im Vergleich zu anderen Ländern eine besondere Position zu, nämlich die als Nation in historisch erstmaliger Form Verantwortung für das Thema Völkermord tragen zu müssen.

Interessant an der Formulierung „zu verantworten ist“ ist die Vereindeutigung des Verbs „verantworten“ als eine Verhaltenserwartung, die von außen an das Kollektiv der Deutschen herangetragen wird. Dies wird deutlich durch folgenden Ersetzungstest, der ebenfalls eine Passivkonstruktion verwendet, jedoch von Verhaltens- bzw. Handlungserwartung umstellt auf Handlungspraxis im Sinne eines in Anspruch genommenen Verhaltens bzw. Handelns: „Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns, von uns Deutschen, also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu (1.5) aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) von uns Deutschen als erste// erstes Land der Welt so in der Größe **verantwortet wird**.“ Der Ersetzungstest verdeutlicht, inwiefern die nationale Verantwortungsgemeinschaft im Beitrag des Lehrers als eine Schicksalsgemeinschaft vereindeutigt wird. Die kollektive Verantwortung wird als kollektives Schicksal gedeutet, als bestehende Erwartung und nicht als (für das nationale Selbstbewusstsein gar positiv zu verbuchende) Eigenleistung der Deutschen. Die Markierung der historischen Verantwortung als eine zu erfüllende Handlungserwartung (und nicht als eine im Vollzug begriffene Handlung) weist zugleich implizit auf die Dauerhaftigkeit und Nicht-Tilgbarkeit der den Deutschen kollektiv zugeschriebenen Verantwortungsaufgabe hin, die demnach eben nicht als abzuschließende Handlung betrachtet wird.

Die weiteren Ausführungen des Lehrers enthalten nähere Informationen zu den Dimensionen der Verbrechen gegen die Menschlichkeit, die von den Deutschen zu verantworten sind und deren Ausmaße in seinem Beitrag zuvor als historisch singulär gekennzeichnet worden waren:

- | | | | |
|----|--------|---|---------------|
| 47 | L (m): | | Das hat sonst |
| 48 | | kein anderes Land geschafft, sechs Millionen Menschen umzubringen (-) | |
| 49 | | das schaffen die Deutschen. | |
| 50 | S (m): | ((pfeift)) | |
| 51 | L (m): | Haben sie gut geschafft. | |
| 52 | S (w): | ((lacht)) | |
| 53 | L (m): | Wird man schon, da muss man ja zynisch werden, da kann man nicht normal reagieren. Wir werden darüber reden, wie das passiert ist. Aber ihr seht, | |
| 54 | | welches Thema da drin steckt, in dem Fall Milosevic! | |
| 55 | | | |

Die offizielle Zahl der Holocaustopfer aufgreifend wird auf den Mord an sechs Millionen Menschen hingewiesen, für den die Deutschen die historische Verantwortung zu tragen haben. Interessant ist, dass mit der Thematisierung der Tat die Darstellungsperspektive wechselt. Die Deutschen werden nun im Kontrast zur vorangehenden Aussage des Lehrers nicht mehr als Eigengruppe adressiert, wo sie als *nationales Wir* beschworen – zumindest für die deutschen Schüler – noch ein kollektives Identitätsangebot bereitgestellt hatten. Stattdessen wechselt der Erzählmodus des Lehrers hier von der ersten Person Plural in die

Dritte. Der Mord an den geschätzten sechs Millionen Opfern des Holocaust wird, eine distanzierte, sozial neutrale Beobachterposition einnehmend, ‚den Deutschen‘ (Z: 49) zugeschrieben. Damit werden die historischen Täter und Mitläufer, die den Massenmord durch ihr (Nicht-)Handeln und Verhalten unmittelbar zu verantworten haben, auf den ersten Blick aus dem nationalen Wir ausgegrenzt, das in der Lehrerrede als soziale Bezugsgruppe und Adressat beschworen wird. Es scheint, als differenziere der Beitrag zwischen der Verantwortungsgemeinschaft der nachgeborenen Deutschen, die darin emphatisch aufgerufen wird und die das politische und moralische Erbe der nationalsozialistischen Massenverbrechen anzutreten habe und dem (aus historischer Beobachterperspektive zu beschreibenden) Täterkollektiv der nationalsozialistisch geführten Deutschen, das die historische Schuld für die Verbrechen trägt. Nimmt man die Sequenz indes genauer in den Blick, dann wird diese Differenzierung mit der Aussage ‚das schaffen die Deutschen‘ (Z: 48-49) jedoch logisch wieder aufgelöst: Das Potential, einen Massenmord in der Größe des nationalsozialistischen Genozids an den europäischen Juden zu begehen und umzusetzen, wird darin nicht auf die historische ‚deutsche Volksgemeinschaft‘ beschränkt. Die im Nationalsozialismus von Deutschen und im Namen der deutschen Nation begangenen Gräueltaten werden nicht in den Erklärungskontext historisch spezifischer sozial-struktureller Bedingungen gerückt, denen die Gründe für das moralische Versagen zugeschrieben werden. Stattdessen wird das Potential, einen Massenmord in der Dimension der nationalsozialistischen Massenverbrechen zu begehen, dem gewählten Tempus der Aussage des Lehrers zur Folge auch den nachgeborenen Deutschen in Rechnung gestellt. Die spezifischen Wesenseigenschaften, die den Deutschen damit ungeachtet historisch gegebener gesellschaftlicher und politischer Handlungsbedingungen zugeschrieben werden, verweisen auf ein ethnisches Verständnis von Nation, das den Aussagen des Lehrers hier zu Grunde zu liegen scheint.³⁴⁰ Dieses entwirft die Deutschen als ein Volk, dem bestimmte Eigenschaften zu eigen sind, aus denen spezifische ‚Fähigkeiten‘ (im negativen Sinne des Begriffs) resultieren. Legt man dem Beitrag des Lehrers die Lesart als übergreifenden Interpretationsschlüssels zu Grunde, dass das Merkmal ‚deutsch‘ in seinen Ausführungen als Zuschreibung einer ethnischen Zugehörigkeit zu deuten ist, lassen sich die Erkenntnisse, die bisher aus der Interpretation gewonnen wurden, um folgende Aussagen präzisieren:

Die nationale Verantwortungsgemeinschaft, die im Beitrag des Lehrers als soziale Bezugsgruppe und kollektives Identitätsangebot beschworen wird, stellt demzufolge eine ethnische Gemeinschaftskonzeption dar. Das nationale Wir, das der Lehrer in seinem Beitrag als Träger des politischen und moralischen Erbes der NS-Verbrechen adressiert und an dessen Verantwortungsbewusstsein er indirekt appelliert, umfasst als ethnische Gemeinschaftskonstruktion nur die Nachgeborenen der in die Ereignisse verstrickten historischen deutschen Bevölkerung bzw. der selbsternannten nationalsozialistischen ‚deutschen Volksgemeinschaft‘. Schüler mit Migrationshintergrund zählen dieser Definition nach als Nicht-Mitglieder dieser ethnischen Gemeinschaft – unabhängig ihrer staatsbürgerlichen Zuordnung – formal betrachtet nicht zu den Angehörigen der im Lehrerbeitrag angerufenen nationalen Verantwortungsgemeinschaft. Ihnen wird durch den einlenkenden Kommentar des Lehrers jedoch indirekt eine Art assoziiertes Mitgliedschaftsangebot zu dieser Gemeinschaft unterbreitet. Zu selbstverständlichen Mitgliedern der nationalen Gemeinschaft können sie, solange diese über ethnische Zugehörigkeitskriterien definiert wird, indes nicht werden.

Betrachtet man die interpretierte Sequenz als Ganze, so ist das Angebot, das darin zur Identifikation mit der nationalen (Verantwortungs-)Gemeinschaft der Deutschen unterbrei-

tet wird, gebrochen. Deren ethnische Konstruktion birgt für die kollektive Selbstbeschreibung die Herausforderung, das moralisch zu verurteilende bzw. zu hinterfragende Handeln und Verhalten der Täter und der in die nationalsozialistischen Verbrechen verstrickten Deutschen in das kollektive Selbstbild zu integrieren. Der Beitrag des Pädagogen geht mit dieser Herausforderung nun in der Form um, dass er gegenwartsbezogen auf die Aufgabe der Verantwortungsübernahme für die Erinnerung an die NS-Verbrechen fokussiert und die Taten bzw. das Verhalten der Täter als negative Anteile des ethnisch basierten kollektiven Selbstverständnisses abspaltet („*das schaffen die Deutschen*“) oder ihnen mit Zynismus begegnet („*Haben sie gut geschafft. ... Wird man schon, da muss man ja zynisch werden, da kann man nicht normal reagieren*“).³⁴¹ Die ethnische Konstruktion der nationalen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft der Deutschen stellt Kontinuitäten in den Eigenschaften und Wesensmerkmalen von Tätern und Nachgeborenen in Rechnung, denen, so scheint es hier, von Seiten der Angehörigen dieser Abstammungs- und Schicksalsgemeinschaft nur mit Zynismus begegnet werden kann.³⁴²

Welche Thesen lassen sich abschließend zu dem Bild aufstellen, das in dem hier betrachteten Unterrichtsgesprächsausschnitt von dem nationalen Verantwortungskollektiv der Deutschen gezeichnet und transportiert wird?

In den betrachteten Ausführungen des Lehrers werden die Deutschen als Angehörige einer Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft entworfen, die den Charakter einer ethnischen Schicksalsgemeinschaft trägt. Die Angehörigen dieser Gemeinschaft sind Erben der Verantwortung, die aus der Kollektivschuld der deutschen Nation resultiert und die dieser eine besondere soziale Position innerhalb des internationalen Staatengefüges zuschreibt. Die zugewanderten Bevölkerungsschichten werden durch Sozialisation bedingt in die historische Verantwortung und Haftung verstrickt, obwohl sie der ethnischen Gemeinschaft nicht angehören. Der Holocaust wird als Folge eines ethnisch-völkisch spezifischen Handlungspotentials vereindeutigt, das den Deutschen vor dem Hintergrund spezifischer Charaktereigenschaften zu eigen ist. Die nationale Schicksalsgemeinschaft, die im Beitrag des Lehrers aufgerufen wird, bietet zwar ein kollektives Identitätsangebot (Bewusstsein als Mitglied einer historisch besonderen Verantwortungsgemeinschaft) – dieses ist jedoch kein positives. Die Identifikation des Lehrers mit dieser Schicksalsgemeinschaft, wie sie im Beitrag aufscheint, ist dann auch gebrochen. So wird die Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft, wenn diese als ehemaliges wie potentiell zukünftiges Täterkollektiv („*das schaffen die Deutschen*“, „*Haben sie gut geschafft*“) betrachtet wird, an zweiter Sequenzstelle einerseits aus einer distanzierten Beobachterposition gleichsam zurückgewiesen. Andererseits wird der Zugehörigkeit zu der sich aus vererbten bzw. tradierten Beziehungsverhältnissen zur historischen Tätergemeinschaft speisenden nationalen Schicksalsgemeinschaft mit Zynismus begegnet.

Was der Beitrag des Pädagogen indes nicht anbietet ist das Bild einer Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, die sich durch den Willen zur Aufarbeitung und Verhinderung der Wiederholung der Verbrechen deutlich von der nationalen Tätergemeinschaft absetzt. Statt einen willentlichen Bruch mit der Vergangenheit zu markieren, wird Kontinuität betont und die Vorstellung einer Gruppenzugehörigkeit wiederbelebt, die sich durch tradierte ethnische Eigenschaften auszeichnet. Dabei wird die nationale Verantwortungsgemeinschaft als eine Schicksalsgemeinschaft vorausgesetzt und konstruiert – nicht als eine Willens- und Wertegemeinschaft, die sich freiwillig und bewusst konstituiert. Entweder man ist aufgrund ethnischer Zugehörigkeit zwangsläufig Mitglied dieser Verantwortungsgemeinschaft oder man wird durch Aufwachsen und Sozialisation im Land der ehe-

maligen Täter – ebenfalls unwillentlich – nach und nach in die historische Verantwortung verstrickt. Die Verantwortungsgemeinschaft wird damit als nationale Schicksalsgemeinschaft konstruiert, der man durch Verstrickung in die Kollektivschuld der historischen Volksgemeinschaft qua Geburtennachfolge oder – wenn auch nur bedingt – qua Sozialisation zugehörig wird.

Q1-7:

Im Folgenden soll ein weiterer Unterrichtsausschnitt aus der Lehreinheit Q1 in den Blick genommen werden, um die Gemeinschaftskonstruktion, die in der Stunde Q1-2 identifiziert wurde, als fallspezifisches Thematisierungsmuster der im *setting* Q1 beobachteten pädagogischen Kommunikation zu überprüfen. Die Gesprächspassage, die zur Interpretation herangezogen wird, ist der siebten Unterrichtseinheit zum Thema entnommen. Die Analyse steigt an folgender Sequenzstelle ein:

113 L (m): (1.5) und das ist schon deprimierend, wenn

Bevor die Sequenz im Kontext des Aussagezusammenhanges interpretiert wird, in dem sie im Unterrichtsgespräch formuliert wurde, soll sie zunächst in einem kontextfreien Zugang auf ihre objektiv-latenten Sinnstrukturen hin ausgedeutet werden.

Erzählt man Geschichten, in denen die angeführte Aussage als wohlgeformte Äußerung vorkommen könnte, so gelangt man zu folgender Lesart.³⁴³ Demzufolge kommentiert die Aussage eine Erfahrung, die sich negativ auf den Gefühls- bzw. Gemütszustand, die psychische Konstitution einer Person bzw. der Person des Sprechers auswirkt. Der Sprecher steht dieser als negativ bewerteten Situation scheinbar hilflos bzw. ohne Interventionsmöglichkeiten gegenüber. Die geschilderte negative Lage erscheint aussichts- bzw. ausweglos. Weiterhin setzt die Formulierung eine gewisse Dauer bzw. Wiederholungsdichte der negativen Erfahrung, wie sie darin moniert wird, voraus. Nur vor dem Hintergrund ihrer Langfristigkeit und ihres nicht abzusehenden Endes verfügt letztere über das Potential, eine Depression auszulösen.

In ihren tatsächlichen Aussagezusammenhang gestellt, handelt es sich bei der Äußerung um den Auszug eines Beitrages, den der Geschichtslehrer der Hauptschulklasse in der betrachteten Unterrichtsstunde im Rahmen der Übung Newspunkte getätigt hat. Thema der tagespolitischen Erörterung, in deren Rahmen die Äußerung gefallen ist, ist das einjährige Jubiläum der 2005 in Berlin eröffneten Gedenkstätte für die ermordeten Juden Europas. Der Lehrer testet den Wissensstand der Schulklasse über das Denkmal, der den Gesprächsbeiträgen der Schüler nach zu urteilen marginal ausfällt. Schließlich beginnt er selbst, das Denkmal und seine Funktion bzw. intendierte Wirkung zu beschreiben. Dabei reichert er seine Darstellung mit der Schilderung eigener emotionaler Eindrücke an, die er bei einem Besuch des Stelenfeldes gesammelt hat. Im Anschluss kündigt er an, den Schülern nach Abschluss der Prüfungsarbeit Photographien in den Unterricht mitzubringen, die er bei einem Besuch der Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Auschwitz aufgenommen hat. Die Sequenz des Lehrerbeitrages, in der die Formulierung schließlich auftaucht, liefert den Schülern Informationen zu Auschwitz, die auch hier mit persönlichen Eindrücken des Pädagogen unterfüttert werden. In ihrem vollständigen Wortlaut lautet sie:

112 L (m): Auschwitz ist das Hauptlager gewesen, (-) Konzentrationslager in Polen gelegen,
113 (-) ähm, (1.5) und das ist schon deprimierend, wenn man da durchgeht und sieht

114 (1.5) die Stücke von den Juden, die dort umgebracht worden sind, Koffer mit
115 Namen drauf, das Geburtsdatum, Kinder-, (-) Säuglingsbekleidung, kleine Milch-
116 flaschen und so weiter (-) alles von//von äh Menschen, die dort (-) angekommen
117 sind mit dem Zug und nie wieder weg. (1.5)

Die Erfahrung, die sich der herausgearbeiteten Lesart zur Folge hier negativ auf den Gemütszustand bzw. die psychische Konstitution einer Person auswirkt, lässt sich dem Aussagekontext nach als die Erfahrung bestimmen, die ein Besucher der Gedenkstätte Auschwitz sammelt, wenn er die materiellen Zeugnisse des nationalsozialistischen Massenmordes sieht. Durch die Subjektkonstruktion „man“ wird diese Erfahrung aus dem Status eines individuellen Erfahrungsberichtes des Lehrers herausgehoben und durch die Formulierung einer allgemeingültigen Aussage universalisiert, d.h. jedem Besucher der Gedenkstätte potentiell zugeschrieben. Mit dem „schon“, das der Stimmungsbeschreibung als Adverbkonstruktion vorweg gestellt ist, wird weiterhin das Zutreffen der emotionalen Belastungssituation, die darin geschildert wird, noch einmal bestätigt.

Überraschend und auf den ersten Blick sprachlich schief erscheint die mit der Formulierung vorgenommene Rahmung des Gedenkstättenbesuchseindrucks als eine sich dem Besucher langfristig stellende belastende Erfahrung, der er ohne absehbare Aussicht auf Änderung bzw. Veränderungsmöglichkeiten ausgeliefert ist. Die Besichtigung einer Gedenkstätte und der Besuch einer darin angebotenen Ausstellung können beklemmende, ja höchst negative Gefühle auslösen. Dass diese sich nach Verlassen des Ortes und mit zunehmendem zeitlichen Abstand zum Einrichtungsbesuch jedoch dauerhaft auf das Gemüt des Besuchers auswirken, sich gar in einer Depression bzw. einem depressionsähnlichen Zustand manifestieren, erscheint jedoch allen pädagogischen und öffentlichen Erwartungen an solche Einrichtungen zum Trotz unwahrscheinlich. Anders als der ehemalige KZ-Häftling kann sich der Besucher den beklemmenden Eindrücken, die er ohnehin nur hinweisförmig erhält, kurzfristig, mindestens jedoch langfristig entziehen. Er kann Räume meiden oder er kann das beklemmende Gefühl, das sich ihm beim Anblick der Kinderschuhe stellte, durch Zerstreung nach dem Gedenkstättenbesuch schnell wieder vergessen bzw. verdrängen. Vor diesem Hintergrund überrascht die Verwendung des Ausdruckes „deprimierend“. Sie erhält jedoch Sinn, wenn man voraussetzt, dass die Schilderungen des Lehrers über die Erfahrung einmaliger Gedenkstättenbesuchseindrücke hinaus auf die Erfahrung der Konfrontation mit den NS-Verbrechen im Allgemeinen abheben, die dann als langfristige bzw. unentrinnbare, mit einer dauerhaften Belastung einhergehende Situation charakterisiert würde.

Der Beitrag des Lehrers schreibt sich schließlich mit folgenden Worten fort:

117 L (m): Und (1.5) für euch natürlich (1.5) ihr, die ihr fast alle keine
118 Deutschen seid (-) ihr habt alle das Recht und auch, äh, die Möglichkeit zu
119 sagen, was geht mich das an, da haben wir gar nichts mit zu tun, ich komme
120 aus der Türkei, ich komme aus Afghanistan (1.5) das ist richtig. Ich bin ja
121 auch nicht in der Zeit//, äh, habe nicht gelebt und ich kann auch sagen, also
122 (-) ähm, habe ich auch nichts mit zu tun.

Mit den Worten „Und (1.5) für euch natürlich (1.5)“ wird im Folgenden eine Differenzierung eingezogen. Einer Gruppe von Schülern, deren Identität zunächst unbestimmt bleibt, wird in Folge dieser Differenzierung ein Sonderstatus zugeschrieben. Dieser wird im wei-

teren Verlauf der Sequenz mit der Eigenschaft der Adressierten begründet, „*keine Deutschen*“ (Z: 118) zu sein. Dabei bleibt unexpliziert, ob mit dieser Klassifizierung auf die ethnische Herkunft oder die Staatsangehörigkeit der Schüler abgehoben wird.

In der Fortsetzung des Beitrages wird nun deutlich, was die besondere Position kennzeichnet, die den Schülern in Verbindung mit der Merkmalszuschreibung „*nicht-deutsch*“ zugewiesen wird. Ihr besonderer Status zeichnet sich demnach durch die ihnen zustehende Legitimation und Möglichkeit aus, die Betroffenheit, Verantwortung und Schuld für ein Ereignis zurückzuweisen, das sich dem Kontext nach als die nationalsozialistischen Massenverbrechen rekonstruieren lässt. Dabei führen die exemplarisch nachgestellten Rechtfertigungen dieses Sonderstatus, die auf dem Argumentationsmotiv ‚nicht-deutsche Herkunft‘ gründen, die umfassende Adressierung der Schüler, die noch mit dem „*ihr*“ in Zeile 118 in Anspruch genommen wurde, nachträglich auf die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund eng. Ihr werden das Recht und die Möglichkeit zugesprochen, sich der unentrinnbaren, belastenden Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit, die mit der Auschwitz-Erzählung aufgerufen wird, zu entziehen. Die Handlungs- bzw. Verhaltensoption, die den Schülern mit Migrationshintergrund damit zugestanden wird, wird über die sprachliche Rahmung der Aussage implizit als ein Sonderrecht ausgewiesen. Die Möglichkeit, sich von dem drückenden Gewicht des negativen historischen Erbes der Deutschen freizusprechen wird als eine Option markiert, die Restriktionen unterliegt und der besonderen, rechtlichen Legitimation bedarf.

Dem Verweis des Pädagogen auf die besondere Position der Schüler mit Migrationshintergrund folgt nun eine Passage, die auf Gemeinsamkeiten zwischen diesen und seiner Person hinweist. Der Pädagoge gibt an, zwei Eigenschaften mit den Schülern zu teilen. Diese lassen sich zum einen als das Merkmal identifizieren, zur Zeit des Nationalsozialismus nicht gelebt zu haben, zum anderen als die aus diesem Umstand resultierende Option, eine Verstrickung in die NS-Verbrechen – sei dies in Form von Schuld und/oder Verantwortungsübernahme – zurückzuweisen. Mit seinem Aussagegehalt kommt dem Kommentar des Lehrers dabei der Charakter einer Geste der Vergemeinschaftung zu. Ausgangspunkt für diese ist der darin herausgestrichene, von Lehrer und Schülern geteilte zeitliche Abstand zu den historischen Ereignissen, der eine persönliche Verstrickung in die NS-Verbrechen ausschließt.

Dabei liest sich die Aussage des Pädagogen „*Ich bin ja auch nicht in der Zeit//, äh, habe nicht gelebt und ich kann auch sagen, also (-) ähm, habe ich auch nichts mit zu tun.*“ zunächst wie ein Plädoyer für die These, dass es prinzipiell möglich sei, eine Position zu beziehen, die sich den Schuld-, Verantwortungs- und Betroffenheitserwartungen, wie sie im Rahmen der Thematisierung der NS-Vergangenheit im deutschen Kontext virulent werden, entzieht. In dem Einwand, der seiner Aussage folgt, wird dieser Möglichkeit – zumindest unter den Bedingungen deutscher Staatsangehörigkeit – im Folgenden dann jedoch wieder widersprochen. Darin heißt es:

- 122 L (m): Nur (2.0),
123 was glaubt ihr, wenn ich nach Israel komme und würde dort eine Reise machen
124 (1.5) als Deutscher (-) wird man dort anders angesehen als Franzose, Italiener
125 oder Amerikaner! Das ist nun mal so, auch wenn man in der Zeit nicht gelebt
126 hat! (2.0) Es gibt keine jüdische Familie auf der Welt, die nicht irgend jemand
127 verloren hat in Konzentrationslagern. Keine einzige! (-) Von jedem ist Vater,
128 Mutter, (-) Geschwister, Großeltern sind umgebracht worden. (2.0)

Der Option, das negative historische Erbe auszuschlagen, wird in den weiteren Ausführungen des Lehrers das kollektive Gedächtnis der Opfer des Holocaust und deren Angehöriger gegenübergestellt, das die historische Schuld und Verantwortung der Deutschen weiter erinnert und auch nicht in die NS-Verbrechen verwickelte Deutsche als genetische und/oder rechtliche Nachfahren des nationalsozialistischen deutschen Täterkollektivs betrachtet. Das Leid der Angehörigen der Holocaustopfer, das in dem Verlust ihrer Familienmitglieder besteht, wird dabei als Motor dieses Gedächtnisses vereindeutigt, das die Deutschen nicht aus ihrer historischen Verantwortung entlässt.³⁴⁴

Der Verweis auf das Gedächtnis der Opfer der nationalsozialistischen Massenverbrechen als einem unhintergehbaren Zuschreibungs- und Erwartungshorizont, der die Tradierung der Verantwortung für die nationalsozialistische Geschichte an die nachkommenden Generationen der Deutschen unaufhaltsam fortschreibt, wird im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs unter Rückgriff auf persönliche Reiserlebnisse des Lehrers weiter ausgeführt. Der Beitrag des Lehrers setzt sich mit folgenden Worten fort:

- 128 L (m): Und auch
 129 als ich in Polen war (-) und auch als ich in der//in//in der Sowjet//in Russ-
 130 land war, (-) da ja sind ja auch viele Menschen umgebracht worden (-) durch
 131 die Deutschen (1.5) ähm ich wundere mich schon, dass die Menschen doch
 132 so einem die//auch die Hand geben und//und auch (-) versuchen, zu verges-
 133 sen. Ich weiß gar nicht, ob ich das so könnte, wenn ich wüsste, dass meine
 134 Eltern oder meine Großeltern oder Verwandte von mir (-) umgebracht wor-
 135 den sind von anderen (-) Nationen. (1.5) Also darüber werden wir reden, uns
 136 damit beschäftigen! Und ähm (-) man muss einfach wissen, was da passiert
 137 ist, damit man (1.5) ähm (1.5)
 138 S (m): ((räuspert sich))
 139 L (m): so lebt, dass so was nicht wieder passiert.

Auch hier wird auf das Gedächtnis der Opfer der NS-Massenverbrechen und des aus der NS-Ideologie und -Politik resultierenden Zweiten Weltkrieges als eine soziale Instanz verwiesen, welche den Bezug der Angehörigen der deutschen Nation zu den Untaten ihres dunkelsten Kapitels und daraus abzuleitende politische und moralische Erwartungen erinnert und wach hält. Dabei werden die NS-Verbrechen der deutschen Nation als Kollektivtat und -schuld zugeschrieben, in die man als Angehöriger dieser Nation verstrickt bleibt.³⁴⁵

Im weiteren Verlauf der Sequenz schließt der Lehrer seine Ausführungen zur Schuld- bzw. Haftungs- und Verantwortungsfrage mit einem kurzen Ausblick auf den zukünftigen Verlauf des Unterrichts ab und macht schließlich das Lernziel transparent, das der Lehreinheit als pädagogische Orientierungsprämisse zu Grunde liegt (Z: 135-139).

Welche zusammenfassenden Aussagen lassen sich abschließend zu den Interpretationsergebnissen des zweiten Gesprächsausschnittes aus der Lehreinheit Q1 treffen, der hier zur weiteren Analyse herangezogen wurde?

Das für die Unterrichtseinheit Q1-2 rekonstruierte Thematisierungsmuster, das die Verantwortung für die NS-Verbrechen und die Erinnerung an sie als ererbte Aufgabe vereindeutigt, die den Deutschen als Angehörigen einer sich durch ethnische Beziehungsverhältnisse begründenden Schicksalsgemeinschaft auferlegt ist, lässt sich in der hier betrachteten siebten Stunde der Lehreinheit als inhaltliches Strukturmerkmal der beobachteten pädago-

gischen Kommunikation bestätigen und präzisieren: In dem betrachteten Beitrag des Lehrers wird erneut das Bild einer nationalen Schicksalsgemeinschaft der Deutschen beschworen. Diese wird als Abstammungsgemeinschaft entworfen, in der die Schuld, Haftung und Verantwortung für die zur Zeit des Nationalsozialismus begangenen Verbrechen in vermittelter Form an die Angehörigen der nachwachsenden Generationen tradiert werden. Letztere können der Konfrontation mit den Taten ihrer Vorfahren und der damit einhergehenden Belastung, die moralische und emotionale Krisen hervorruft, nicht entgehen. Interessant ist ferner die Rolle, die der sozialen Außenwelt im Sinne der internationalen Umwelt hier für die Existenz und das Fortbestehen der nationalen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft der Deutschen zugeschrieben wird.

Den Schülern mit Migrationshintergrund, die nicht als Angehörige dieser Abstammungsgemeinschaft zählen, werden hingegen das Recht und die Möglichkeit zugesprochen, sich den an die Mitglieder dieser Gemeinschaft gerichteten Erwartungen einer Haftungs- und Verantwortungsübernahme für die im Zeitraum von 1933-1945 begangenen Gräueltaten und Verbrechen zu entziehen. Für die deutschen (bzw. als deutsch betrachteten) Schüler wird die Option, die Erinnerungs-, Haftungs- und Verantwortungsfrage ad acta zu legen, jedoch mit Verweis auf das kollektive Gedächtnis der Angehörigen der Opfer der NS-Massenvernichtung und des nationalsozialistischen Eroberungs- und Vernichtungskrieges, das die Erinnerung an die nationale Schuld und Verantwortung der Deutschen wach hält, negiert.

3.2.3 Zum Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund

Fallbeispiel O2:³⁴⁶

Im Folgenden soll erneut ein Gesprächsausschnitt aus der ersten Stunde der Lehrinheit O2 in den Blick genommen werden, diesmal unter der Fragestellung, welcher Umgang darin mit der Herausforderung Migration zum Vorschein kommt.

In der Interpretation der Eröffnungssequenz der Stunde wurde aufgezeigt, wie darin ein pädagogisches *setting* etabliert wird, das die Schüler dazu anregt, sich freiwillig zu einer kollektiven Identitätskonstruktion als Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft zu bekennen, deren Gestalt gebende Normen und Werte dabei klassenöffentlich zur Aushandlung gestellt werden. Es wurde herausgearbeitet, dass die Grenzen und Zugehörigkeitskriterien dieser kollektiven Identitätskonstruktion unklar definiert sind und in vier potentiellen kollektiven Identitätsentwürfen aufleuchten, die fließende Übergänge zueinander aufweisen. Diese wurden identifiziert als die Lehr-Lern-Gemeinschaft der Schulklasse sowie die in den Fragen der Pädagogin Kontur annehmenden Gemeinschaftskonstruktionen einer Gemeinschaft der Nachgeborenen, einer nationalen Gemeinschaft der Deutschen und einer transnationalen Wertegemeinschaft. Dabei wurde festgestellt bzw. kann im Nachhinein festgestellt werden, dass alle vier Gemeinschaftsentwürfe, die der Frage der Lehrerin nach der heutigen Relevanz des Themas als Aussageinstanz und kollektive Adressatenkonstruktionen eingeschrieben sind, auf die Inanspruchnahme ethnischer Identitätsmerkmale und Zugehörigkeitskriterien verzichten. Die Gemeinschaftsentwürfe, die der Einstiegsbeitrag der Lehrerin als Vorlage für eine kollektive Identitätskonstruktion als Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft zur Verfügung stellt, erweisen sich damit in Hinblick auf das Merkmal Migrationshintergrund als inklusiv. Mit dem gewählten Einstieg wird somit ein pädagogisches *setting* etabliert, das es auch denjenigen Schülern der Schulklasse, die einen

Migrationshintergrund aufweisen, ermöglicht, am Erinnerungs- und Verantwortungsdiskurs als einer kollektive Identität stiftenden und verhandelnden Diskurspraxis teilzuhaben. Dabei hat die Analyse des Beitrages der Schülerin Elif gezeigt, dass der Vergemeinschaftungsanspruch, der in dem hier beobachteten Unterrichtsgespräch im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit geltend gemacht wird, von Schülerseite aus auch zurückgewiesen werden kann. Die Frage, welcher Einfluss dem Faktor Migrationshintergrund im Rahmen dieser Anschlussoption zukommt, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Jedenfalls fällt auf, dass es sich bei der Schülerin, die sich hier den Vereinnahmungsversuchen durch vergemeinschaftende Semantik entzieht und die Aufgabe, aus der Geschichte zu lernen, stattdessen universalisiert, um eine Schülerin aus einer zugewanderten Bevölkerungsgruppe handelt.

Das Inklusionspotential, das der pädagogischen Kommunikation im *setting* O2 auf Basis dieser ersten Analyseergebnisse attestiert werden kann, droht nun im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs zu schwinden. Die anschließende Interpretation versucht diesen Prozess nachzuzeichnen und arbeitet zugleich die Korrekturmaßnahmen heraus, die hier seitens des Unterrichtsgesprächs hervorgebracht werden, um eine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wie ein gemeinsames Lernen hieran dennoch zu ermöglichen.

Zur Interpretation herangezogene Sequenzen:

O2-1:

- 226 L (w): Mhmh, o.k. Ich würde jetzt hier gerne erst mal Schnitt machen. (2.0).
 227 Seid//fühlt ihr euch selber denn (-) noch von dieser (-) Geschichte betroffen?
 228 War eure Familie eventuell in der ein oder anderen Art und Weise betroffen?
- 287 L (w): Arzu, deine Familie kommt nicht aus Deutschland.
 288 Arzu: Ne.
 289 L (w): Die kommt aus der Türkei. (-) Ist das Thema (-) für euch//spielt das Thema für
 290 euch irgendeine Rolle?
 291 Arzu: Also für uns spielt das eigentlich keine Rolle, aber, wir wissen das natürlich
 292 alle und (-) aber wir haben halt (-) ein paar Bekannte, zum Beispiel Nachbarn
 293 oder so, die (-) auch im Krieg mal//also Früher mitgemacht haben (-) und, die
 294 es auch miterlebt haben (-) und auch Kinder, die jetzt natürlich ähm, ähm, jetzt,
 295 ähm alte Omas und Opas [geworden]sind, [aber//] (-) ja also, wir wissen, dass
 296 S (w/m): [((leises Lachen))]
 297 L (w): [Mhmh ((leise))]
 298 Arzu: es halt (sol//heute) noch solche Leute noch gibt, aber so (-) für uns (1.5) also
 299 wir wissen, dass es halt (-) nicht so gut war, aber für uns spielt das jetzt keine
 300 Rolle.
 301 L (w): Mhmh, Alexander! Wie ist das (-) für deine Familie.
- 327 L (w): Sajah, wie ist das bei dir!
 328 S (m): ((Husten))
 329 Sajah: (Es) ist eigentlich auch wie bei der Arzu, wir, also wir waren jetzt nicht direkt
 330 da//davon betroffen, weil wir (auch) keine Verwandten hier haben (-) äh, ähm

- 331 und (-) ja also wir wissen auch schon, was da passiert ist und so ((leiser wer-
 332 dend)) aber eigentlich betrifft (-) (das jetzt) nicht besonders.
 333 (1.5)
 334 L (w): Mhmh. (1.5) Ok, (Tanja)
- 361 L (w): Mhmh, o.k., gut! Machen wir hier einen Schnitt. Also, wenn ich das (-) euren
 362 Antworten jetzt so entnehme (-) spielt//liegt diese Vergangenheit offensichtlich
 363 doch noch nicht so weit zurück als da// gar keine Rolle in den meisten (-) Fami-
 364 lien mehr spielen würde. (1.5) Erzählungen der Großeltern (vo//) oder (von)
 365 Bekannten (-), Nachbarn (-) kommen doch immer wieder auch auf dieses The-
 366 ma. (-) Ja=aber wir können nicht sagen (-) es spielt gar keine Rolle mehr, so
 367 weit ist die Vergangenheit noch nicht zurück (-) es spielt in den Köpfen noch
 368 eine Rolle.

Interpretation:

Die Beiträge, die im Fokus der nachstehenden Interpretation stehen, sind dem zweiten Abschnitt des als ‚Brainstorming‘ bezeichneten Eröffnungsgesprächs entnommen, dessen Beginn oben einer näheren Betrachtung unterzogen worden war. Er wird von der Lehrerin mit folgendem Beitrag eingeleitet:

- 226 L (w): Mhmh, o.k. Ich würde jetzt hier gerne erst mal Schnitt machen. (2.0).
 227 Seid//fühlt ihr euch selber denn (-) noch von dieser (-) Geschichte betroffen?
 228 War eure Familie eventuell in der ein oder anderen Art und Weise betroffen?

Nachdem die Lehrerin eine letzte Schülermeldung zur Frage der heutigen Relevanz der nationalsozialistischen Geschichte zur Kenntnis genommen hat, kündigt sie einen Themenwechsel an („*Ich würde jetzt hier gerne erst mal Schnitt machen.*“, 226), den sie in Form einer neuen Fragestellung für das Brainstorming vorgibt. Sie lautet: „*Seid//fühlt ihr euch selber denn (-) noch von dieser (-) Geschichte betroffen? War eure Familie eventuell in der ein oder anderen Art und Weise betroffen?*“ (227-228).

Wie lässt sich der Sinngehalt der Frage, die hier an die Schulklasse gerichtet wird, rekonstruieren? Mit der ersten Frage werden die Schüler zunächst nach ihrer persönlichen Betroffenheit von der nationalsozialistischen Geschichte befragt. Mit der Formulierung „*Seid//fühlt ihr euch selber denn (-) noch von dieser (-) Geschichte betroffen?*“ weist die Fragestellung dabei eine Dopplung auf. Die Frage, ob die Schüler denn noch von dieser Geschichte betroffen *sein*, hebt nicht zwangsläufig auf eine emotionale Betroffenheit von den Ereignissen der Vergangenheit ab, sondern wirft auch die Frage eines formalen Betroffen-Seins von diesen im Sinne einer hieraus abzuleitenden besonderen historischen politischen Verantwortung und damit etwaig zusammenhängender staatsbürgerlicher Pflichten auf. Demgegenüber spricht die Frage, ob die Schüler sich von der nationalsozialistischen Vergangenheit betroffen *fühlten*, potentielle emotionale Bezüge und Haltungen der Schüler zur nationalsozialistischen Geschichte an. Mit der Anschlusssequenz „*War eure Familie eventuell in der ein oder anderen Art und Weise betroffen?*“ werden schließlich familienhistorische Bezüge zur nationalsozialistischen Geschichte ins Zentrum des Unterrichtsgesprächs gerückt. Dabei markiert die Einschränkung „*eventuell*“ (228), dass ein familienhistorischer Bezug zu den historischen Ereignissen nicht unbedingt vorausgesetzt wird. Auch lässt die Formulierung „*in der ein oder anderen Art und Weise*“ (228) die Form einer

möglichen Betroffenheit offen. Diese kann sich damit sowohl auf eine Verwicklung in die Ereignisse als Täter oder Mitläufer als auch als Opfer oder Zuschauer beziehen.

Die Rekonstruktion der Fragestellung verweist darauf, wie hier mit der Thematisierung des familiären Herkunftshintergrundes der Schüler, die mit der Frage nach den familiengeschichtlichen Bezügen zur NS-Vergangenheit angestoßen wird, die in Kapitel 1.2.2 beschriebenen interkulturellen Herausforderungen von Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus virulent zu werden drohen. Im Folgenden sollen zwei Ausschnitte aus dem Unterrichtsgespräch betrachtet werden, in denen das damit angesprochene sich für die Interaktion stellende Spannungspotential und Risiko Gefahr läuft, aufzubrechen. Im Zentrum der Interpretation steht die Frage, wie die Herausforderungen, die sich der pädagogischen Interaktion in diesem Kontext stellen, im Rahmen des gegebenen *settings* kommunikativ bearbeitet werden und welche situativen Bewältigungsansätze sich in diesem Zusammenhang abzeichnen.

Der Gesprächsausschnitt, der zuerst in den Blick genommen wird, lässt sich wie folgt in den Kontext des Unterrichtsgesprächs einordnen: Nachdem die Lehrerin im Anschluss an ihre Frage die Beiträge von drei Schülern aufgenommen hat, die über die Erzählungen ihrer Großeltern über das Leiden der deutschen Bevölkerung im Zweiten Weltkrieg berichten,³⁴⁷ fordert sie die Schülerin Arzu mit folgenden Worten zu einer Beteiligung am Unterrichtsgespräch auf:

- 287 L (w): Arzu, deine Familie kommt nicht aus Deutschland.
288 Arzu: Ne.
289 L (w): Die kommt aus der Türkei. (-) Ist das Thema (-) für euch//spielt das Thema für
290 euch irgendeine Rolle?
291 Arzu: Also für uns spielt das eigentlich keine Rolle, aber, wir wissen das natürlich alle
292 und (-) aber wir haben halt (-) ein paar Bekannte, zum Beispiel Nachbarn oder
293 so, die (-) auch im Krieg mal//also Früher mitgemacht haben (-) und, die es
294 auch miterlebt haben (-) und auch Kinder, die jetzt natürlich ähm, ähm, jetzt,
295 ähm alte Omas und Opas [geworden]sind, [aber//] (-) ja also, wir wissen, dass
296 S (w/m): [(leises Lachen))
297 L (w): [Mhmh ((leise))]
298 Arzu: es halt (sol//heute) noch solche Leute noch gibt, aber so (-) für uns (1.5) also wir
299 wissen, dass es halt (-) nicht so gut war, aber für uns spielt das jetzt keine Rolle.
300 L (w): Mhmh, Alexander! Wie ist das (-) für deine Familie.

Die Eröffnungssequenz des hier abgebildeten Dialoges zeigt zunächst, wie darin die ethnische bzw. nationale Herkunft der adressierten Schülerin zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs gemacht wird. Sie wird in der Feststellung der Lehrerin „*Arzu, deine Familie kommt nicht aus Deutschland ... Die kommt aus der Türkei*“ (287; 289), die das Gespräch einleitet, thematisiert, die im Folgenden als Auftakt für die Einbindung der Schülerin in das Unterrichtsgespräch dient. Der Markierung des türkischen Migrationshintergrundes der Schülerin schließt sich im Folgenden die Frage der Lehrerin an, ob „*das Thema*“ (289) für sie und ihre Familie denn „*irgendeine Rolle*“ (290) spiele. In der so vorgenommenen Verknüpfung von Fragestellung und Zuordnung der Schülerin zur Gruppe der eingewanderten türkischen Bevölkerung wird der türkische Hintergrund Arzu's als relevant für ihren Bezug zum Thema markiert, wobei die Formulierung „*irgendeine Rolle*“ einen eher geringen Bezug zur Thematik nahe legt. Wie schließt die Schülerin an die ihr gestellte Frage an?

Nachdem sie die Information der Lehrerin zum Migrationshintergrund ihrer Familie bestätigt hat („Ne.“, 288), beantwortet sie ihre Frage mit der Aussage „Also für uns spielt das eigentlich keine Rolle“ (291), die sie am Ende ihres Beitrages noch einmal bekräftigt („aber für uns spielt das jetzt keine Rolle“, 299-300). Damit wird eine Relevanz der nationalsozialistischen Geschichte für das Leben der Schülerin und ihrer Familie zurückgewiesen. Interessant ist, dass der hier negierte persönliche biografische Bezug zu den historischen Ereignissen in Form der anschließenden Bemerkung kompensiert zu werden scheint, jedoch Menschen zu kennen, die einen solchen Bezug aufweisen: „aber wir haben halt (-) ein paar Bekannte, zum Beispiel Nachbarn oder so, die (-) auch im Krieg mal//also Früher mitgemacht haben (-) und, die es auch miterlebt haben (-) und auch Kinder, die jetzt natürlich ähm, ähm, jetzt, ähm alte Opas und Omas geworden sind“ (292-295). Während eine unmittelbare biografische Bedeutung der nationalsozialistischen Geschichte zurückgewiesen wird, wird das gemeinsame Wissen über die Thematik und die moralische Valenz, die ihr im öffentlichen Diskurs zugeschrieben wird, in der Stellungnahme der Schülerin dagegen explizit betont („aber, wir wissen das natürlich alle“, 291-292/„also wir wissen, dass es halt (-) nicht so gut war“, 298-299). Der Beitrag der Schülerin wird nach dem leisen Lachen eines Schülers, der im Transkript nicht namentlich identifiziert ist, von der Lehrerin mit einem zweifachen „Mhmmh“ (297; 301) aufgegriffen, bevor sie das Rederecht schließlich ohne weiteren Kommentar an Arzu’s Mitschüler Alexander weitergibt.³⁴⁸

Die Gesprächssequenz, die nun betrachtet wird, schließt an den hier angekündigten Redebeitrag von Alexander an, der im Folgenden begleitet von Nachfragen der Lehrerin über den KZ-Aufenthalt seines Großvaters berichtet. Nachdem sie den Schüler gebeten hat, weitere Informationen zu den Erlebnissen seines Großvaters einzuholen, fordert sie die Schülerin Sajah zum Erzählen auf:

- 327 L (w): Sajah, wie ist das bei dir!
 328 S (m): ((Husten))
 329 Sajah: (Es) ist eigentlich auch wie bei der Arzu, wir, also wir waren jetzt nicht direkt da//davon betroffen, weil wir (auch) keine Verwandten hier haben (-)
 330 direkt da//davon betroffen, weil wir (auch) keine Verwandten hier haben (-)
 331 äh, ähm und (-) ja also wir wissen auch schon, was da passiert ist und so
 332 ((leiser werdend)) aber eigentlich betrifft (-) (das jetzt) nicht besonders.
 333 (1.5)
 334 L (w): Mhmmh. (1.5) Ok, (Tanja)

Die mit den Worten „Sajah, wie ist das bei dir!“ (327) zu einem Beitrag zum Unterrichtsgespräch aufgeforderte Schülerin Sajah schließt in ihrer Stellungnahme inhaltlich an die Aussagen ihrer Mitschülerin Arzu an („Es ist eigentlich auch wie bei der Arzu“, 329). Mit der Information „also wir waren jetzt nicht direkt davon betroffen, weil wir auch keine Verwandten hier haben“ (329-330) wird ein familiengeschichtlich begründeter Bezug zu den historischen Ereignissen negiert. Dem Hinweis auf die von unmittelbaren Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft unberührte familiäre Vergangenheit folgt, ähnlich wie in der Stellungnahme Arzus, die Bekundung einer eigenen relativen Unbetroffenheit von der nationalsozialistischen Geschichte: „eigentlich betrifft das jetzt nicht besonders“ (332). Wie in der Antwort ihrer Mitschülerin wird im Gegenzug auf das (hier ebenfalls für die ganze Familie bezeugte) Wissen über die historischen Ereignisse hingewiesen: „ja also, wir wissen auch schon, was da passiert ist“ (331).

Sajah's Beitrag wird von der Lehrerin mit einem weiterhin kommentarlos bleibenden „*Mhmh, o.k.*“ (334) aufgenommen, bevor sie deren Mitschülerin Tanja das Wort erteilt. Bevor im Folgenden zu einer abschließenden Interpretation der betrachteten Gesprächsauszüge übergegangen wird, soll zuvor noch ein weiterer Beitrag der Lehrerin in die Interpretation mit einbezogen werden. Er bildet den Abschluss der hier in den Blick genommenen Brainstormingsequenz. Nachdem die Lehrerin einen letzten Schülerbeitrag zur Frage der persönlichen bzw. familiengeschichtlichen Betroffenheit der Schüler von der nationalsozialistischen Vergangenheit kommentiert hat, leitet sie zu einem kurzen Resümee der vorangegangenen Beiträge über, das sie mit folgenden Worten einleitet:

- 361 L (w): Mhmh, o.k., gut! Machen wir hier einen Schnitt. Also, wenn ich das (-) eu-
 362 ren Antworten jetzt so entnehme (-) spielt//liegt diese Vergangenheit offen-
 363 sichtlich doch noch nicht so weit zurück als da// gar keine Rolle in den
 364 meisten (-) Familien mehr spielen würde. (1.5) Erzählungen der Großeltern
 365 (vo//) oder (von) Bekannten (-), Nachbarn (-) kommen doch immer wieder
 366 auch auf dieses Thema. (-) Ja=aber wir können nicht sagen (-) es spielt gar
 367 keine Rolle mehr, so weit ist die Vergangenheit noch nicht zurück (-) es
 368 spielt in den Köpfen noch eine Rolle.

Nach einem kurzen bestätigenden Kommentar („*Mhmh, o.k., gut!*“, 361), der mit der anschließenden Aussage („*Machen wir hier einen Schnitt.*“, 361) gleichzeitig den Abschluss der vorherigen und Beginn einer neuen Unterrichtssequenz markiert, werden die vorausgegangenen Antworten der Schüler hier in Form eines resümierenden Kommentars zusammengefasst. Die Aussagesens, die darin aus den Schülerbeiträgen herausgearbeitet wird, lässt sich sinngemäß wie folgt wiedergeben. Demnach wird festgehalten, dass die nationalsozialistische Vergangenheit offensichtlich doch noch nicht so weit zurückliege, als dass sie – zumindest in den Familien der Mehrheit der Schüler – gar keine Rolle mehr spielen würde. Diese Aussage wird im Nachhinein mit Hinweis auf die von den Schülern angeführten Erzählungen – sowohl von den Großeltern als auch von Nachbarn und Bekannten der Schüler – untermauert, die laut Resümee der Lehrerin „*doch immer wieder*“ (365) auf dieses Thema zurückkämen. Aus dieser Zusammenfassung der Schülerbeiträge wird nun in dem anschließenden Fazit „*Ja=aber wir können nicht sagen (-) es spielt gar keine Rolle mehr, so weit ist die Vergangenheit noch nicht zurück (-) es spielt in den Köpfen noch eine Rolle.*“ (366-368) eine Handlungsmaxime für den Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte abgeleitet. Diese ist mit dem ‚Wir‘, das darin als Aussagesubjekt firmiert, als eine kollektive Handlungsregel formuliert, die ihrer Form nach einen alle Anwesenden mit einbeziehenden Geltungsanspruch erhebt.

Welche abschließenden Interpretationsschlüsse lassen sich nun aus der Rekonstruktion der Unterrichtssequenz hinsichtlich der Frage festhalten, wie die strukturellen Spannungen und Herausforderungen politisch-moralischer Erziehung im Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ unter multikulturellen Voraussetzungen darin zum einen aufbrechen zum anderen aber auch situativ bearbeitet werden?

Zunächst kann festgehalten werden, dass in dem hier betrachteten zweiten Teil des Brainstormings ein Zugang zur Thematik gewählt wird, der die auf Schülerseite vorhandenen persönlichen und familiengeschichtlichen Bezüge zur nationalsozialistischen Geschichte thematisiert und sichtbar macht. Das pädagogische *setting*, das damit etabliert wird, könnte darauf zielen, die Bedingungen für eine Vermittlung des Gegenstandes auszuloten und durch eine schülerorientierte Annäherung an das Thema zu erhöhen.

Mit den Antworten der Schülerinnen Arzu und Sajah auf die Frage nach der persönlichen Betroffenheit der Schüler von der nationalsozialistischen Geschichte wird das Unterrichtsgespräch in seinem weiteren Verlauf mit dem Autonomiedilemma politisch-moralischer Erziehung konfrontiert. Die in den Schülerinnenbeiträgen sowohl emotional wie auch formal zurückgewiesene Betroffenheit von der nationalsozialistischen Vergangenheit sowie die mit Arzu's Aussage „*also wir wissen, dass es halt (-) nicht so gut war*“ (298-299) berührte Grenze öffentlich akzeptierter Redeweise über den Holocaust drohen nicht nur mit dem Konsens zu brechen, mit dem sich die Schüler der Schulklasse zu Beginn des Unterrichtsgesprächs zur Bedeutung der Erinnerung und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte bekannt hatten. Sie lassen auch die Frage nach einer notwendigen pädagogischen Bewertung bzw. Einordnung der Schülerbeiträge virulent werden. Nimmt man den Anspruch von Geschichtsunterricht ernst, die historische und politische Verantwortung für die nationalsozialistische Geschichte sowie eine gewisse emotionale wie auch sprachliche Sensibilität für das in diesem Kontext begangene Grauen zu vermitteln, können Äußerungen wie diese nicht pädagogisch unkommentiert bleiben. Eine direkte moralische Bewertung der Stellungnahmen der Schülerinnen kollidierte dagegen mit dem so genannten Überwältigungsverbot politisch-historischer Erziehung und Bildung. Das damit zur pädagogischen Herausforderung werdende ‚universelle Autonomiedilemma‘ spitzt sich hier nun in der Weise zu, wie es sich bei den betrachteten Gesprächsbeiträgen um die Beiträge von zwei Schülerinnen mit Migrationshintergrund handelt. Damit wird die Frage der Anerkennung pluraler, vom offiziellen Erinnerungsdiskurs der Bundesrepublik potentiell abweichender Umgangsformen mit diesem, für das nationale und politische Selbstverständnis der Bundesrepublik bedeutenden Teil deutscher Geschichte virulent. Welche Lösungs- und Bewältigungsansätze lassen sich in der hier betrachteten Unterrichtssequenz im Umgang mit diesen Herausforderungen identifizieren?

Zunächst lässt sich feststellen, dass die in den Schülerinnenbeiträgen angelegte moralische Brisanz in diesen selbst eine gewisse Entschärfung erfährt, indem sie unter Verweis auf das vorhandene Wissen zur Thematik und die ihr in der öffentlichen Diskussion zukommende moralische Bedeutung sowie unter Bezugnahme auf das Kennen von Betroffenen semantisch abgefedert zu werden scheint. Darüber hinaus stellt das hier gewählte brainstormingähnliche *setting* der Unterrichtskommunikation eine Art bewertungsfreien Raum zur Verfügung, der es ermöglicht, die Schülerinnenbeiträge zunächst ohne unmittelbare Bewertung durch die Lehrerin stehen zu lassen. Auf diese Weise kann das Risiko einer moralischen Überwältigung der Schülerinnen durch eine direkt anschließende Bewertung umgangen werden. An deren Stelle tritt in der hier betrachteten Unterrichtssequenz eine Form der nachträglichen, indirekten Einordnung der Beiträge. Sie findet sich in den resümierenden Kommentar der Lehrerin eingeschrieben, der die Bedeutung der nationalsozialistischen Geschichte mit Verweis auf deren anhaltende Thematisierung im Alltagsdiskurs noch einmal abschließend hervorhebt (vgl. 366-368). Eine nähere Betrachtung des Kommentars weist indes auf einen weiteren, darin enthaltenen situativen Lösungsansatz im Umgang mit dem pädagogischen Autonomieproblem hin. Dem Risiko einer moralischen Bevormundung der Schüler scheint zudem dadurch entgegengewirkt zu werden, dass die hierin als Aufforderung formulierte normative Regel („*wir können nicht sagen (-) es spielt gar keine Rolle mehr*“, 366) unter Bezugnahme auf die vorhergehenden Schülerbeiträge („*Also, wenn ich das (-) euren Antworten jetzt so entnehme*“, 361-362) als ‚gemeinschaftlicher Konsens‘ aller am Unterrichtsgespräch Beteiligten markiert wird. Zur Entschärfung des Autonomieproblems trägt weiterhin bei, dass die im Kontext normativer Aussagen, wie der be-

trachteten, in Hinblick auf das moralische Überwältigungsrisiko prekär werdende pädagogische Rollenasymmetrie hier dadurch aufgeweicht zu werden scheint, dass sich die Lehrerin hier semantisch in das ‚Wir‘, das sie mit ihrer Aufforderung adressiert, mit einschließt. Abschließend soll die hier interpretierte Gesprächssequenz noch einmal mit Fokus auf eine darin zum Vorschein kommende allgemeine Herausforderung interkulturell profilierten Unterrichts in den Blick genommen werden, die im Rahmen der unterrichtlichen Verhandlung des Themas ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ eine besondere Problemaufladung erfährt. Die gestellte Frage nach der persönlichen und familiengeschichtlichen Betroffenheit der Schüler von der nationalsozialistischen Geschichte lässt, wie dargestellt, unter Migrationsbedingungen (und nicht nur hier) potentiell gegebene unterschiedliche Geschichtsbilder und familienbiografische Erinnerungen innerhalb der Lerngruppe für das Unterrichtsgespräch relevant werden. Wie wird im Rahmen des betrachteten Unterrichtssettings auf die pädagogischen Herausforderungen reagiert, die damit aufgeworfen werden?

Zunächst fällt auf, dass sich die Frage der Lehrerin nach der familiären Betroffenheit der Schüler mit den Formulierungen „eventuell“ (228) und „in der ein oder anderen Art und Weise“ (228), die unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten eröffnen, als sensibel für unterschiedliche familiengeschichtliche Bezüge zur nationalsozialistischen Geschichte erweist. In der Gesprächsaufforderung an Arzu wird ein möglicher migrationsbedingter besonderer Bezug zur nationalsozialistischen Geschichte von pädagogischer Seite aus schließlich explizit thematisiert. Dies geschieht in Form einer Zuschreibung, die der Aufforderung eingeschrieben ist und die der Schülerin und ihrer Familie aufgrund ihres türkischen Herkunftshintergrundes einen spezifischen, in der Frageformulierung als ‚gering‘ vorausgesetzten Bezug zur nationalsozialistischen Geschichte zuschreibt. In der hier zu beobachtenden Adressierung der Schülerin wird ein latentes Problem interkultureller Erziehung und Bildung symptomatisch, das in erziehungswissenschaftlichen Reflexionen, wie dargestellt, auch als „Kulturalisierungsfalle“ (Alavi 2001: 102) beschrieben wird. Hiermit ist die Gefahr angesprochen, Schüler mit dem – in der Regel gut gemeinten – Anspruch der Anerkennung kultureller Differenz und Vielfalt als Angehörige ihrer ‚Herkunfts-kultur‘ zu adressieren und sie in Folge daran anschließender kulturalistischer Zuschreibungen zu ethnisieren. Zuschreibungen solcher Art erweisen sich jedoch nicht nur als blind für die eigenen Identitätskonstruktionen und sozialen und kulturellen Zuordnungen von Schülern mit Immigrationshintergrund, sondern weisen diesen im Kontext der sozialen Unterrichtssituation auch eine besondere, sie von ihren autochthonen Mitschülern unterscheidende Position zu. In dem hier betrachteten Unterrichtsetting birgt die kulturalisierende Adressierung der Schülerin Arzu nicht nur das Problem einer besonderen, sie von ihren Mitschülern abgrenzenden sozialen Positionszuweisung innerhalb der Klassengemeinschaft. Mit der Kopplung von Migrationshintergrund und antizipierter geringer biographischer Bedeutung der nationalsozialistischen Geschichte, die sich in der Fragestellung formuliert findet, birgt diese zudem das Risiko, die Schülerin aufgrund ihres Herkunftshintergrundes kommunikativ aus der im Unterrichtsgespräch beschworenen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft auszuschließen, die hier dann implizit als deutsche Abstammungsgemeinschaft vorausgesetzt würde. In den Stellungnahmen Arzu’s und ihrer Mitschülerin Sajah, welche die eigene relative Unbetroffenheit von der nationalsozialistischen Vergangenheit hervorkehren, schreibt sich dieses Risiko als Risiko eines potentiellen Selbstausschlusses aus der – an dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs eine ethnisch-

nationale Konnotation erfahrenden – Verantwortungsgemeinschaft im weiteren Verlauf des Gespräches fort.

Mit Hinblick auf die Interpretation der Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs stellt sich die Frage, inwiefern die Verweise auf das eigene Wissen um die Thematik und das Kennen von Zeitzeugen, die den Schülerinnenbeiträgen eingeschrieben sind, ein Lösungspotential im Umgang mit dem genannten Ausschlussrisiko bereithalten. Eine Fokussierung auf das Wissen über die nationalsozialistische Geschichte (und nicht auf etwaige familienbiographische Bezüge zu dieser) sowie über die ihr im nationalen Diskurs zugeschriebene Bedeutung böte der Unterrichtskommunikation die Möglichkeit, Schüler mit Migrationshintergrund semantisch in das hier implizit aufgerufene Erinnerungskollektiv einzuschließen, das dann nicht als Herkunfts- bzw. Abstammungsgemeinschaft konstruiert und vorausgesetzt würde, sondern als ‚Diskurskollektiv‘. In dem abschließend einordnenden Kommentar der Lehrerin scheint dieses Lösungspotential ansatzweise aufgegriffen zu werden. Die zeitlich nicht tilgbare Bedeutung der nationalsozialistischen Geschichte wird hier aus der – über familiäre Erzählungen hinausreichenden – gesellschaftlich diskursiven Präsenz des Themas begründet. Wird der Einschluss von Schülern nicht-deutscher Herkunft in das hier konstruierte Erinnerungs- und Verantwortungskollektiv über eine so vorgenommene diskursive Begründung der Relevanz der nationalsozialistischen Geschichte zumindest ermöglicht, wird er in der Forderung *„Ja=aber wir können nicht sagen (-) es spielt gar keine Rolle mehr“* (366) mit dem Wir, das darin aufgerufen wird, kommunikativ für alle, die am Unterrichtsgespräch teilnehmen, verbindlich gemacht.

Mit dem Diskurskollektiv, das im Fazit der Lehrerin beschworen wird, wird an dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs dabei ein fünfter Kollektiventwurf in die Kommunikation eingeführt. Auch dieser erweist sich – wie die in der betrachteten Unterrichtskommunikation rekonstruierten Gemeinschaftsentwürfe – sowohl was sein Anschlusspotential an diese Gemeinschaftskonstruktionen betrifft als auch was sein Potential zur Integration der zugewanderten Bevölkerungsgruppen angeht, letztlich als inklusiv.

Fallbeispiel Q1:

In der oben wiedergegebenen Interpretation zweier Gesprächsauszüge aus der Lehrinheit Q1 wurde dargelegt, wie die Deutschen in den betrachteten Ausführungen des Lehrers als Angehörige einer Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft konstruiert werden, die den Charakter einer ethnischen Schicksalsgemeinschaft aufweist. Die Angehörigen dieser Gemeinschaft werden als Erben derjenigen Verantwortung adressiert, die aus der Kollektivschuld der deutschen Nation resultiert und die selbiger eine besondere Position innerhalb der internationalen Staatengemeinschaft zuschreibt. Dabei wird in den Anschlüssen des Lehrers die Vorstellung einer Gruppenzugehörigkeit wiederbelebt, die sich durch tradierte ethnische Eigenschaften auszeichnet.

Im Folgenden sollen die betrachteten Sequenzen noch einmal unter dem Fragefokus in den Blick genommen werden, welche Rolle und Position den Schülern mit Migrationshintergrund der Schulklasse im Rahmen der unterrichtlichen Verhandlung des Themas ‚NS/Holocaust‘ vor diesem Deutungshintergrund zugewiesen wird.

Die Sequenzen, die zur Interpretation herangezogen werden, sind der Übersichtlichkeit halber im Anschluss noch einmal angeführt.

Zur Interpretation herangezogene Sequenzen:

Q1-2:

- 42 L (m): [Also ihr seht//ihr seht, welches Thema allein (-)]
43 S (m1): [() (so ist es (-), aber (-) durch Anstiftung)]
44 L (m): Milosevic äh bringt. Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns, von
45 uns Deutschen, also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu (1.5) aber gut,
46 ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) von uns Deutschen als erste// er-
47stes Land der Welt so in der Größe zu verantworten ist.

Q1-7:

- 112 L (m): Auschwitz ist das Hauptlager gewesen, (-) Konzentrationslager in Polen gelegen,
113 (-) ähm, (1.5) und das ist schon deprimierend, wenn man da durchgeht und sieht
114 (1.5) die Stücke von den Juden, die dort umgebracht worden sind, Koffer mit
115 Namen drauf, das Geburtsdatum, Kinder-, (-) Säuglingsbekleidung, kleine Milch-
116 flaschen und so weiter (-) alles von//von äh Menschen, die dort (-) angekommen
117 sind mit dem Zug und nie wieder weg. (1.5) Und (1.5) für euch natürlich (1.5)
118 ihr, die ihr fast alle keine Deutschen seid (-) ihr habt alle das Recht und auch, äh,
119 die Möglichkeit zu sagen, was geht mich das an, da haben wir gar nichts mit zu
120 tun, ich komme aus der Türkei, ich komme aus Afghanistan (1.5) das ist richtig.
121 Ich bin ja auch nicht in der Zeit//, äh, habe nicht gelebt und ich kann auch sagen,
122 also (-) ähm, habe ich auch nichts mit zu tun. Nur (2.0), was glaubt ihr, wenn ich
123 nach Israel komme und würde dort eine Reise machen (1.5) als Deutscher (-)
124 wird man dort anders angesehen als Franzose, Italiener oder Amerikaner! Das ist
125 nun mal so, auch wenn man in der Zeit nicht gelebt hat! (2.0) Es gibt keine jüdi-
126 sche Familie auf der Welt, die nicht irgend jemand verloren hat in Konzentrati-
127 onslagern. Keine einzige! (-) Von jedem ist Vater, Mutter, (-) Geschwister,
128 Großeltern sind umgebracht worden. (2.0) Und auch als ich in Polen war (-) und
129 auch als ich in der//in//in der Sowjet//in Russland war, (-) da ja sind ja auch viele
130 Menschen umgebracht worden (-) durch die Deutschen (1.5) ähm ich wundere
131 mich schon, dass die Menschen doch so einem die//auch die Hand geben
132 und//und auch (-) versuchen, zu vergessen. Ich weiß gar nicht, ob ich das so
133 könnte, wenn ich wüsste, dass meine Eltern oder meine Großeltern oder Ver-
134 wandte von mir (-) umgebracht worden sind von anderen (-) Nationen. (1.5) Al-
135 so darüber werden wir reden, uns damit beschäftigen! Und ähm (-) man muss
136 einfach wissen, was da passiert ist, damit man (1.5) ähm (1.5)
137 S (m): ((räuspert sich))
138 L (m): so lebt, dass so was nicht wieder passiert. (1.5) Wir waren (-) bei der Vorberei-
139 tungszeit, wie=s dazu gekommen ist, (1.5) dass die Nazis, die Nationalsozialis-
140 ten, abgekürzt Nazis, wie man sagt, an die Macht gekommen sind. (1.5) Und wir
141 haben uns (-) damit beschäftigt, dass ähm (1.5) nach dem Ersten Weltkrieg es
142 den Leuten nicht besonders gut ging! Ist ja klar!

Interpretation:

Q1-2:

Im Zentrum der ersten Analyse steht folgende, bekannte Sequenz:

44 L (m): Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns, von uns
 45 Deutschen, also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu (1.5) aber gut,
 46 ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) von uns Deutschen als erste//
 47 erstes Land der Welt so in der Größe zu verantworten ist.

In dem Beitrag des Pädagogen wird, wie oben herausgearbeitet, die besondere Bedeutung aufgezeigt, die dem Thema ‚Völkermord‘ im deutschen Kontext zukommt. Die Schüler erhalten die Information, dass das Thema „Völkermord“ für die Deutschen mit dem Thema einer kollektiven Verantwortung und Haftung verbunden ist, deren Ausmaße als historisch singulär herausgestellt werden. Die Deutschen werden dabei über das Wir, das in Zeile 44-45 aufgerufen wird, als eine Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft beschworen. Wie die so als Verantwortungsgemeinschaft entworfene deutsche Nation definiert wird, als republikanische oder ethnische und welche Mitgliedschaftskriterien darin gelten – ethnische Herkunft oder politischer Rechtsstatus in Form der deutschen Staatsbürgerschaft – geht aus dem Aussagegehalt des Lehrerbeitrages zunächst nicht hervor. Die Fortsetzung der Sequenz stellt jedoch in Rechnung, dass die Schulklasse zum Teil aus Schülern besteht, die der Gruppe der Deutschen, die darin beschrieben wird, nicht zugerechnet werden können und für die damit die Verantwortungszuschreibung und daraus hervorgehende Zugehörigkeit zur nationalen Verantwortungsgemeinschaft nicht zutreffen: In dem eingeschobenen Nebensatz „also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu“ wird der Ausschluss der als ‚nicht-deutsch‘ kategorisierten Schüler aus der Verantwortungspflicht und -aufgabe nicht als sozial gesetzte und damit verhandelbare Situation vorausgesetzt, sondern als quasi ‚naturgegebener Zustand‘. Als Nicht-Deutscher, so könnte man den Aussagegehalt der Sequenz paraphrasieren, ist man nicht Teil der nationalen Verantwortungsgemeinschaft. Dabei geht aus der Textstelle nicht hervor, ob der nicht vorhandene Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft oder die nicht geteilte ethnische Herkunft als Ausschlag gebendes Merkmal gedeutet werden, das die Zugehörigkeit ausschließt: Werden allein Schüler aus der nationalen Verantwortungsgemeinschaft ausgeschlossen, die nicht deutsche Staatsbürger sind oder betrifft der Ausschluss alle Schüler mit Migrationshintergrund, dem hier dann die Bedeutung eines nicht-verlierbaren Ausschlussmerkmals zugeschrieben würde?

Die Aussage, dass die – im Beitrag des Lehrers nicht näher definierten – ‚nicht-deutschen‘ Schüler der Klasse nicht zur Verantwortungsgemeinschaft zählen, wird dabei über das „ja nun“ in Zeile 45 als eine Aussage gerahmt, über die unter den Anwesenden ein geteiltes Wissen und Verständnis bzw. eine gemeinsame Situationsdeutung vorliegt.³⁴⁹ Die so vorgenommene Rahmung der Aussage weist darauf hin, dass der Ausschluss, der darin markiert wird, einem gewissen Erklärungs- und Legitimationsdruck unterliegt, der es nötig macht, diesen als geteilte Deutung und zwangsläufig gegebene Tatsache zu vereindeutigen. Die Voraussetzung einer gemeinsamen Situationsdeutung über die Nicht-Zugehörigkeit eines Teils der Schüler zur nationalen Verantwortungsgemeinschaft könnte dabei die Funktion haben, den Ausschluss dieser Schüler, der sich in der Aussage des Pädagogen als performativer Akt vollzogen findet, semantisch abzufedern, indem quasi vorausgesetzt wird, dass die Schüler die darin artikulierte Deutung, die sie außerhalb der nationalen Erinnerungsgemeinschaft positioniert, teilen.

Auch das Adverb „teilweise“ federt die Ausschlussbehandlung ab und lässt zudem offen, wer von den Adressierten konkret nicht zu dem Wir dazugehört, das im Beitrag des Pädagogen aufgerufen wird. Bis zu dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs könnten also zumindest die Schüler, die über einen deutschen Pass verfügen, sich noch potentiell der Erinnerungsgemeinschaft positionieren.

meinschaft zurechnen, wie bedingt auch die Schüler, die einen solchen nicht aufweisen, sich jedoch unabhängig davon der adressierten Wir-Gruppe der Deutschen zurechnen.

Mit der Formel „*aber gut*“ wird im Folgenden nun ein Argument eingeleitet, mit dem die zuvor auf Basis der Merkmalszuschreibung ‚nicht-deutsch‘ in Rechnung gestellte Ausnahme des so kategorisierten Teils der Schülerschaft von der Zuschreibung der historischen Verantwortung für die nationalsozialistischen Massenverbrechen nachträglich in Frage gestellt wird. Dabei wird die Gültigkeit der zuvor geltend gemachten Ausnahmeregel, welche die ‚nicht deutschen‘ Schüler aus der Verpflichtung zur historischen Verantwortungsübernahme ausnimmt, nicht prinzipiell in Frage gestellt. Vielmehr wird ein besonderer Umstand angeführt, der es in Erwägung ziehen lässt, die angesprochene Gruppe der Schüler von der Geltung der Ausnahmeregel auszunehmen. Der Umstand, der hier als zu erwägendes Argument angeführt wird, die als ‚nicht-deutsch‘ markierte Gruppe der Schüler trotz ihrer zuvor behaupteten Nicht-Betroffenheit von der kollektiven Pflicht der Deutschen zur historischen Verantwortungsübernahme dennoch dem nationalen Verantwortungskollektiv zuzurechnen, ist der Umstand, dass die Schüler „*hier*“ „*in Deutschland*“ „*groß geworden*“ seien.³⁵⁰

Führt man die in der vorangehenden Analyse gewonnenen Interpretationsergebnisse zusammen, dann lässt sich der in sich verschachtelte Redebeitrag des Lehrers wie folgt deuten:

In der näheren Bestimmung des Wirs, das darin angerufen wird, wird zunächst präsupponiert, dass wenn man nicht ‚deutsch‘ in dem vom Lehrer vorausgesetzten Sinne sei, man auch nicht Teil der damit beschworenen nationalen Verantwortungsgemeinschaft sei. In dem Einwand „*aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland*“ wird die Geltung dieser Ausnahme- bzw. Ausschlussregel jedoch nachträglich anhand des Argumentes in Frage gestellt, demzufolge die hier als ‚nicht-deutsch‘ markierte Gruppe von Schülern in Deutschland ‚groß geworden‘ sei. Die logische Rahmung der Aussage „*aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland*“ als potentiell Gegenargument gegen die Geltung der zuvor formulierten Ausnahme- bzw. Ausschlussregel impliziert die Aussage, dass im Umstand der von den Schülern durchlaufenen Sozialisation in Deutschland eine mögliche Begründung zu sehen ist, deren zuvor geltend gemachte Ausnahme von der Erwartung, Verantwortung für die nationalsozialistischen Massenverbrechen und ihre Erinnerung zu übernehmen, in Frage zu stellen. Das Gegenargument, das damit in Anspruch genommen wird, setzt demnach voraus, dass man unabhängig vom ethnischen bzw. rechtlichen Hintergrund auch aufgrund des gegebenen Umstandes des Aufwachsens im Land des ehemaligen Täter- und heutigen Verantwortungskollektivs Teil der nationalen Verantwortungsgemeinschaft werden bzw. als deren Teil adressiert werden kann. Der impliziten Argumentation des Lehrerbeitrages zur Folge kann man demnach auch als (ethnisch oder rechtlich) Nicht-Deutscher Mitglied der nationalen Verantwortungsgemeinschaft werden. Dies kann jedoch weniger durch einen bewussten Willensakt geschehen, als durch Sozialisation, im Sinne eines langfristigen Ausgesetztseins des kulturellen, politischen und moralischen Milieus der Aufnahmegesellschaft. Anders herum betrachtet wird damit indirekt geltend gemacht, dass sich aus der Sozialisation, dem Aufwachsen in Deutschland eine Verpflichtung zur Teilhabe an der kollektiven historischen Verantwortung ergebe, die jedoch immer auch in Frage gestellt werden kann. Bemerkenswert an dieser Deutung ist, dass sich aus der Teilhabe an der historischen Verantwortung, die damit eingefordert wird – folgt man der Aussagelogik des Lehrerbeitrages – noch lange nicht das Recht ableitet, als volles Mitglied der nationalen Gemeinschaft anerkannt zu werden.

Die Zugehörigkeit der Schüler mit Migrationshintergrund zur nationalen Verantwortungsgemeinschaft bleibt trotz des Einwandes fragwürdig bzw. prekär. Wenn sich die Schüler dem im Anschluss an selbigen aufgerufenen nationalen Wir („von uns Deutschen“) in Anknüpfung an die Mitgliedschaftsoption, die darin eröffnet wurde, nun doch noch zurechnen können, dann nur als Mitglieder ‚zweiter Klasse‘, nicht als selbstverständliche, volle Mitglieder der deutschen Nation, sondern als qua Sozialisation in Deutschland assoziierte Mitglieder der nationalen Verantwortungsgemeinschaft, deren Zugehörigkeit zum nationalen Verantwortungskollektiv – insbesondere aber zur nationalen Gemeinschaft – immer auch in Frage steht.

Wie setzt sich der Redebeitrag des Pädagogen im Anschluss an den hier interpretierten Einwand fort? Angesichts der Relativierung, die darin bezüglich des zuvor markierten Ausschlusses der nicht-deutschen Schüler der Klasse aus dem nationalen Erinnerungskollektiv geltend gemacht wird, wäre vorstellbar, dass sich der Beitrag des Lehrers im Folgenden nun wie folgt fortsetzen könnte: *„Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns, von uns Deutschen, also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu (1.5) aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) insofern betrifft uns das alle, einen besonders verantwortungsvollen Umgang erfordert.“* (Fortschreibungsoption 1). Denkbar wäre auch folgende Fortsetzung: *„Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns, von uns Deutschen, also für euch trifft=s ja (nun) teilweise nicht zu (1.5) aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) einen besonders verantwortungsvollen Umgang erfordert.“* (Fortschreibungsoption 2).

Vor allem in Fortschreibungsoption 1 wird die Möglichkeit deutlich, die Engführung der als Verantwortungskollektiv adressierten Wir-Gruppe auf das im Beitrag aufgerufene nationale Kollektiv der Deutschen, das Teile der Schüler ausschließt, in der weiteren Fortführung des Anschlusses aufzuheben und dessen Adressatenkreis auf alle Mitglieder der Lerngruppe zu erweitern. In Fortschreibungsoption 2 wird eine solche Erweiterung zwar nicht explizit vorgenommen, bleibt der Sequenz jedoch als mögliche Deutungsoption eingeschrieben. So bleibt es dem Rezipienten der Aussage überlassen, ob die Engführung des im Beitrag des Lehrers adressierten ‚Uns‘ auf das Teile der Lerngruppe ausschließende nationale Kollektiv der Deutschen mit dem Einwand *„aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland“* für getilgt betrachtet werden kann – und stattdessen das vorangehende, nicht weiter nach nationaler bzw. ethnischer Zugehörigkeit differenzierende ‚Uns‘ in Zeile 44 als gültige kollektive Adressatenkonstruktion aufgegriffen wird – oder nicht.

In der tatsächlichen Fortführung des Beitrages wird die Engführung der adressierten Verantwortungsgemeinschaft auf das – Teile der anwesenden Schüler ausschließende – nationale Kollektiv der Deutschen dagegen nicht zurückgenommen, sondern vielmehr erneut markiert. Damit wird die Spannung von Inklusionsanspruch und Exklusionsgeste, die sich in den Ausführungen des Lehrers abzeichnet, prozessiert. Mit der wiederholten Subjektangabe *„von uns Deutschen“* werden die zuvor auf Ebene der Sach- wie Sozialdimension der pädagogischen Kommunikation eingeführte und geltend gemachte Unterscheidung ‚deutsch‘/‚nicht-deutsch‘ sowie die Bedeutung, die dieser Unterscheidung in den Ausführungen des Lehrers hinsichtlich der Frage der Zugehörigkeit der Mitglieder der Lerngruppe zur nationalen Verantwortungsgemeinschaft zugeschrieben wird, reaktualisiert.

Mit der wiederholten Eingrenzung der als Verantwortungsgemeinschaft adressierten Wir-Gruppe auf die Gruppe der *„Deutschen“* wird damit erneut die Frage der Nicht-Zugehörigkeit von Teilen der Schulklasse zu dieser Gemeinschaft thematisch. Die prekäre Zugehörigkeit der als ‚Nicht-Deutsche‘ adressierten Schüler zum nationalen Verantwor-

tungskollektiv steht damit erneut im Raum und gerät nun in Widerspruch zu dem zuvor geltend gemachten Inklusionsanspruch, der die Sozialisation in der Aufnahmegesellschaft als Argument angeführt hatte, diese Schülergruppe trotz ihres Status als ‚Nicht-Deutsche‘ als Teil der nationalen Verantwortungsgemeinschaft zu betrachten.

Betrachtet man die Fortsetzung des Beitrages, dann scheint die beschriebene kollektive Adressatenkonstruktion in ihrer rekonstruierten exklusiven Form im weiteren Verlauf auf den ersten Blick eine Bedeutungsumschreibung zu erfahren:

Die Formulierung „*von uns Deutschen als erste*“ behält zunächst die Charakterisierung der besonderen Verantwortung als eine Aufgabe, die auf die deutsche Nation bezogen ist, bei und fügt dieser lediglich eine weitere Bedeutungsqualifizierung hinzu. Die Formulierung „*als erste*“ kündigt an, das hier in der Rolle als Verantwortungsträger aufgerufene nationale Wir in einen zeitlich angelegten Vergleich zu stellen. Unter Berücksichtigung der tatsächlichen Fortschreibung der Sequenz wären folgende Fortsetzungsmöglichkeiten der Aussage denkbar:

Fortsetzungsmöglichkeit 1: „*Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) ... von uns Deutschen als erstes so in der Größe zu verantworten ist.*“

Fortsetzungsmöglichkeit 2: „*Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) ... von uns Deutschen als erste Nation so in der Größe zu verantworten ist.*“

In der tatsächlichen Fortschreibung der Sequenz („*(-) von uns Deutschen als erste//erstes Land der Welt so in der Größe zu verantworten ist.*“) scheint dagegen die Adressatenkonstruktion ‚deutsche Nation‘ bzw. ‚Deutsche‘ durch die Formulierung „*als (erstes) Land*“ eine subtile Bedeutungsumschreibung zu erfahren. Indem die Verantwortung für das Thema ‚Völkermord‘ nun auf das Land und nicht mehr an erster Stelle auf den – hier exklusiv verwendeten – Nationsbegriff bezogen wird, scheint hier der Einbeziehung der als Nicht-Deutsche tendenziell ausgeschlossenen Schüler in die nationale Verantwortungspflicht semantisch der Weg geebnet zu werden: Als geografisch konnotierter Begriff könnte es die Adressatenkonstruktion „*Land*“ ermöglichen, die historische Verantwortung räumlich-territorial und nicht gruppenbezogen zu verorten. Damit würde der Einschluss aller in Deutschland Lebenden in die Verantwortungsaufgabe möglich, unabhängig ob diese (als ethnische Gruppenzugehörige oder als Staatsbürger) der wie immer definierten Nation angehörten.

Der Begriff „*Land*“ zeichnet sich damit auf den ersten Blick durch seinen sozial-neutralen Bedeutungsgehalt aus. Anders als die Begriffe „*Volk*“ und „*Nation*“ wird hier nicht auf eine historisch und kulturell gewachsene (Kulturnation) oder politisch begründete (Staatsnation) Gemeinschaft verwiesen, sondern auf einen geographischen Raum abgehoben. Ein geographischer Raum kann indes unterschiedliche soziale Gebilde und Lebensformen beherbergen.³⁵¹ Die Verwendung des Begriffes „*Land*“ stellte dieser Deutung nach eine Möglichkeit des Einschlusses der (zuvor aus der kollektiven Adressatenkonstruktion der deutschen Nation ausgeschlossenen) nicht-deutschen Schülergruppe in die Verantwortungsgemeinschaft dar, wie sie im Beitrag des Lehrers beschworen wird. Letztere würde demnach nun in einem territorial-geografisch erweiterten Sinne definiert und nicht mehr allein über die Zugehörigkeit zu einem – wie auch immer in seinen Mitgliedschaftskriterien verfahrenen – nationalen Kollektiv.

Sieht man jedoch genauer hin, entspricht die Formulierung „*von uns Deutschen als ... erstes Land der Welt*“ dieser Lesart nicht. Der Begriff „*Land*“ ersetzt hier nicht – im Sinne einer alternativen Subjektbezeichnung – die Adressatenkonstruktion „*von uns Deutschen*“. Vielmehr werden in der Aussage beide Begriffe miteinander verschmolzen und gehen eine

sinnhafte Verbindung ein. Die als ‚nationale Gemeinschaft‘ aufgerufene Nation der Deutschen wird in eins gesetzt mit der geografischen und politisch-territorialen Einheit, die mit dem Begriff ‚Land‘ umschrieben wird. Der Begriff ‚Land‘ verweist in seiner hier vorliegenden Kontextuierung folglich nicht auf ein potentiell heterogenes staatliches Gebilde, sondern trägt vielmehr dem klassischen Nationalstaatsgedanken Rechnung, der die Grenzen des demnach als ‚Staat‘ bezeichneten politischen Gebildes an den Grenzen der – in homogenen Begriffskategorien gedachten – einen Nation festmacht, die diesem Gebilde dieser Vorstellung nach seine Identität verleiht.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs tritt die ethnische Konturierung des im Lehrerbeitrag aufgerufenen Nationenbegriffs schließlich deutlich zu Tage, wenn den Angehörigen der deutschen Nation darin implizit spezifische, sich an die Nachkommen vererbende nationale Wesensmerkmale und Charaktereigenschaften zugesprochen werden (*„Das hat sonst kein anderes Land geschafft, sechs Millionen Menschen umzubringen (-) das schaffen die Deutschen.“*).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich abschließend bezüglich der Frage ziehen, welche Rolle und Position den Schülern mit Migrationshintergrund in der hier betrachteten pädagogischen Kommunikation im Rahmen der unterrichtlichen Verhandlung des Themas ‚NS/Holocaust‘ zugewiesen wird? Die Feinanalyse der Ausführungen des Lehrers weist darauf hin, dass die Konstruktion der in den Anschlüssen des Pädagogen aufgerufenen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft als deutsche Abstammungsgemeinschaft das Risiko birgt, die Schüler der Schulklasse, die sich nicht in die Ahnenreihe der historischen deutschen Bevölkerung einreihen lassen, aus dem Erinnerungs- und Verantwortungskollektiv, wie es im Lehrerbeitrag beschworen wird, auszuschließen. Dabei bildet sich in der Kommunikation ein Spannungspotential ab, das in dem widersprüchlichen Aussagegehalt des Lehreranschlusses besteht, den Schülern mit Migrationshintergrund einerseits die Anerkennung als Teil der deutschen Schicksals- und Verantwortungsgemeinschaft zu versagen, andererseits implizit ihre Teilhabe an der Verantwortungsübernahme für die historischen Ereignisse einzufordern.

Im weiteren Verlauf der Lehreinheit spitzt sich das Ausschlussrisiko, das sich in der von pädagogischer Seite aus verwendeten ethnisch profilierten Adressatenkonstruktion angelegt findet, nun weiter zu und stellt die pädagogische Kommunikation schließlich vor die Problematik, ihren eigenen Vermittlungsanspruch in Frage zu stellen. Anhand der Analyse des – ebenfalls bereits betrachteten – Unterrichtsgesprächsausschnittes Q1-7 soll diese Zuspitzung im Folgenden analytisch nachgezeichnet werden und sollen schließlich die Lösungsoptionen aufgezeigt werden, welche die pädagogische Kommunikation im Umgang mit den damit aufgeworfenen Herausforderungen zum Vorschein bringt.

Q1-7:

Ausgangspunkt der Interpretation stellt folgende Sequenz des Lehrerbeitrages dar:

117 L (m): Und (1.5) für euch natürlich
118 (1.5) ihr, die ihr fast alle keine Deutschen seid (-)

Mit den Worten *„Und (1.5) für euch natürlich (1.5)“* wird, wie in der oben dargestellten Interpretation der Sequenz dargelegt, eine Differenzierung eingezogen. Einer Gruppe von Schülern, die darin adressiert wird und deren Identität zunächst unbestimmt bleibt, wird in deren Folge ein Sonderstatus zugeschrieben. Dieser wird im weiteren Verlauf der Sequenz

mit der Eigenschaft der Adressierten begründet, „*keine Deutschen*“ (Z: 119) zu sein. Dabei bleibt unexpliziert, ob mit dieser Klassifizierung auf die ethnische Herkunft oder die Staatsangehörigkeit der Schüler abgehoben wird. Betrachtet man die Formulierung „*ihr, die ihr fast alle keine Deutschen seid (-)*“ genauer, dann fällt auf, dass die Bestimmung der Adressatengruppe, die in der Anrede des Lehrers mit einem besonderen Status versehen wird, unpräzise bleibt. So schließt das „*ihr*“ bzw. „*euch*“ als kollektive Adressatenkonstruktion über die (darin in der Mehrzahl vorausgesetzten) nicht-deutschen Schüler der Klasse hinaus potentiell auch deren deutsche Mitschüler ein, womit es alle Schülerinnen und Schüler der Schulklasse umfasst. Die Besonderheit der Formulierung, die sprachlich umständlich anmutet, wird offenbar, wenn alternative Formulierungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, die hier explizit nicht gewählt werden. So wird in der Anrede des Lehrers weder eine allgemeine, die Staatsangehörigkeit bzw. Herkunft der Schüler nicht thematisierende Adressierungsform gewählt (wie sie etwa in der schlichten Formulierung „*und für euch natürlich*“ denkbar wäre), noch eine sich explizit auf die nicht-deutschen Schüler beziehende Adressierungsform (wie sie in der Formulierung „*und für euch als Nicht-Deutsche/Ausländer natürlich*“ denkbar gewesen wäre). Stattdessen streicht die gewählte Ausdrucksweise die Bedeutung der Staatsangehörigkeit bzw. Herkunft der Schüler heraus, ohne die Schüler mit Migrationshintergrund separat als Sondergruppe zu adressieren. Vielmehr wird der Sondergruppenstatus, der im Beitrag des Lehrers mit der Klassifizierung ‚nicht-deutsch‘ verbunden wird, pauschal auf die ganze Schulklasse übertragen. In der Fortsetzung des Beitrages wird nun deutlich, was die besondere Position kennzeichnet, die den Schülern in Verbindung mit der Merkmalszuschreibung „*nicht-deutsch*“ zugewiesen wird:

118	L (m):	ihr habt alle das Recht
119		und auch, äh, die Möglichkeit zu sagen, was geht mich das an, da haben wir
120		gar nichts mit zu tun, ich komme aus der Türkei, ich komme aus Afghanis-
121		tan (1.5) das ist richtig.

Ihr besonderer Status zeichnet sich demnach durch die Legitimation und Möglichkeit aus, die Betroffenheit, Verantwortung und Schuld für ein Ereignis zurückzuweisen, das sich dem Kontext nach als die nationalsozialistischen Massenverbrechen identifizieren lässt. Dabei führen die exemplarisch nachgestellten Rechtfertigungen dieses Sonderstatus, die auf dem Argumentationsmotiv ‚nicht-deutsche Herkunft‘ gründen, die noch in Zeile 119 in Anspruch genommene umfassende Adressierung der Schüler nachträglich auf die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund eng. Ihr werden das Recht und die Möglichkeit zugesprochen, sich der mit der Auschwitz-Erzählung aufgerufenen unhintergehbaren belastenden Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit zu entziehen. Die Handlungs- bzw. Verhaltensoption, die den Schülern mit Migrationshintergrund damit zugestanden wird, wird in der sprachlichen Rahmung der Aussage dabei implizit als ein Sonderrecht ausgewiesen. Die Möglichkeit, sich von dem drückenden Gewicht des negativen historischen Erbes der Deutschen freizusprechen wird als eine Option markiert, die Restriktionen unterliegt und der besonderen, rechtlichen Legitimation bedarf.

Die Befreiung der Schüler mit Migrationshintergrund von einer Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Massenverbrechen, die auf moralische Bewusstseinsbildung zielt, ist für den Unterricht nicht unproblematisch. Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ verfolgt neben kognitiven Lernzielen immer auch das Ziel,

auf Schülerseite eine gewisse Identifikation mit den Inhalten der öffentlichen Selbstbeschreibung der Bundesrepublik als Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft und den darin beteuerten moralischen, politischen und sozialen Selbstverpflichtungen zu fördern. Werden die Schüler mit Migrationshintergrund von der Erwartung freigesprochen, ein Verantwortungsbewusstsein für die dunklen Hinterlassenschaften der nationalsozialistischen Epoche und ihre Erinnerung sowie für die Verhinderung ihrer potentiellen Wiederholung auszubilden, ja sich überhaupt mit dem Thema zu befassen, stellt sich die Frage, wie der Unterricht unter dieser Rahmensetzung gestaltet werden kann. Denn weder kann der Vermittlungsanspruch einfach aufgegeben werden, noch kann die Unterrichtskommunikation sich allein an die Schüler mit familialen Beziehungen zur historischen deutschen Bevölkerung wenden und die Schüler mit nicht-deutschem Herkunftshintergrund einfach außen vor lassen, deren Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft der Deutschen, die sich zu großen Teilen über ihren Umgang mit der NS-Vergangenheit definiert, dann drohte, prekär zu werden. Die Situation wird in der betrachteten Unterrichtsstunde noch durch den Umstand verschärft, dass die Schüler, die keine familialen Bezüge zum Kollektiv der Täter, Mitläufer und Zuschauer der nationalsozialistischen deutschen Volksgemeinschaft aufweisen, in der beobachteten Schulklasse die Mehrheit bilden. Für die weitere Interpretation gewinnt damit die Frage an Relevanz, wie im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs mit dieser Herausforderung umgegangen wird. Dieses setzt sich mit folgenden Worten des Lehrers fort:

- 121 L (m): Ich bin ja auch nicht in der Zeit//, äh, habe nicht gelebt und
 122 ich kann auch sagen, also (-) ähm, habe ich auch nichts mit zu tun.

Dem Verweis des Pädagogen auf die besondere Position der Schüler mit Migrationshintergrund folgt nun eine Passage, die auf Gemeinsamkeiten zwischen selbigen und der Person des Lehrers abhebt. Der Pädagoge gibt an, zwei Eigenschaften mit den Schülern zu teilen. Diese lassen sich zum einen als das Merkmal rekonstruieren, zur Zeit des Nationalsozialismus nicht gelebt zu haben, zum anderen als die daraus resultierende Option, eine Verstrickung in die NS-Verbrechen – sei diese in Form von Schuld und/oder Betroffenheit und/oder Verantwortungübernahme zurückzuweisen. Mit seinem Aussagegehalt kommt dem Kommentar des Lehrers der Charakter einer vergemeinschaftenden Geste zu. Ausgangspunkt für diese ist der hier herausgestrichene, von Lehrer und Schülern geteilte zeitliche Abstand zu den historischen Ereignissen, der eine persönliche Verstrickung in die NS-Verbrechen ausschließt.

Auffällig ist, dass die Äußerung des Pädagogen, wenn man sie einer Analyse der Erfüllungsbedingungen unterzieht, die ihr sprachpragmatisch zugrunde liegen, die Struktur einer Aussage aufweist, der die Funktion zukommt, eine Position, Argumentation oder These durch beispielhaften Verweis auf die eigene Person zu stützen.³⁵² Der argumentative Charakter der Aussage irritiert zunächst. Als dessen Bezugspunkt lässt sich am naheliegendsten die vorangehende Aussage des Lehrers ausmachen, die Schüler hätten vor dem Hintergrund ihres Migrationshintergrundes das Recht und die Möglichkeit, die für die Angehörigen der deutschen Nation aus der nationalsozialistischen Vergangenheit resultierende emotionale und moralische Last zurückzuweisen. Nun lässt sich die Behauptung, dass sich die Schüler nicht deutscher Herkunft von einer Verstrickung in die NS-Geschichte und einer Auseinandersetzung mit dieser freisprechen könnten, logisch nicht mit der Information des Lehrers untermauern, der zur Folge er ebenfalls nicht persönlich in die NS-Verbrechen

verstrickt sei. Seine Auskunft liest sich vielmehr als Beleg einer dieser Behauptung argumentativ vorgelagerten allgemeinen Position, der zur Folge es im deutschen Kontext prinzipiell möglich sei, eine Position zu beziehen, die sich den Schuld-, Verantwortungs- und Betroffenheitserwartungen, wie sie im Rahmen der Thematisierung der NS-Verbrechen im deutschen Erinnerungsdiskurs virulent werden, entzieht.

In dem Einwand, der seiner Aussage folgt, wird dieser Möglichkeit – zumindest unter den Bedingungen deutscher Staatsangehörigkeit – jedoch wieder widersprochen. Darin heißt es:

- 122 L (m): Nur (2.0), was glaubt
 123 ihr, wenn ich nach Israel komme und würde dort eine Reise machen (1.5)
 124 als Deutscher (-) wird man dort anders angesehen als Franzose, Italiener o-
 125 der Amerikaner! Das ist nun mal so, auch wenn man in der Zeit nicht gelebt
 126 hat! (2.0) Es gibt keine jüdische Familie auf der Welt, die nicht irgend je-
 127 mand verloren hat in Konzentrationslagern. Keine einzige! (-) Von jedem ist
 128 Vater, Mutter, (-) Geschwister, Großeltern sind umgebracht worden. (2.0)

Der Option, das negative historische Erbe auszuschlagen, wird in den weiteren Ausführungen des Lehrers das kollektive Gedächtnis der Opfer des Holocaust und deren Angehöriger gegenübergestellt, das die historische Schuld und Verantwortung der Deutschen weiter erinnert und auch nicht in die NS-Verbrechen verwickelte Deutsche als Nachfahren des nationalsozialistischen deutschen Täterkollektivs betrachtet

Im weiteren Verlauf der Sequenz schließt der Lehrer seine Ausführungen zur Schuld- bzw. Verantwortungsfrage schließlich mit einem kurzen Verweis auf den zukünftigen Verlauf des Unterrichts ab und enthüllt dabei implizit das Lernziel, das der Lehreinheit als pädagogische Orientierungsprämisse zu Grunde liegt:

- 135 L (m): (1.5) Also darüber werden wir reden, uns damit beschäftigen!
 136 Und ähm (-) man muss einfach wissen, was da passiert ist, damit man (1.5)
 137 ähm (1.5)
 138 S (m): ((räuspert sich))
 139 L (m): so lebt, dass so was nicht wieder passiert. (1.5)

Die Schüler erfahren zunächst, dass die im Lehrerbeitrag angesprochenen Aspekte im weiteren Verlauf der Lehreinheit noch einmal Gegenstand des Unterrichtsgesprächs werden sollen. Die Angabe „*darüber*“ ist ungenau und lässt offen, ob der Fokus der Auseinandersetzung dabei auf dem Holocaust, der Schuld- bzw. Haftungs- und Verantwortungsfrage oder auf dem Umgang der Angehörigen der Opfer mit den Ereignissen liegen wird.

Indessen fällt auf, dass die Formulierung „*darüber werden wir reden, uns damit beschäftigen*“ die Rollenasymmetrie, die pädagogische Kommunikation in der Form Unterricht kennzeichnet, kaschiert. Die Vermittlungsabsicht verschwindet hinter dem Bild einer Gesprächsgruppe und Arbeitsgemeinschaft, die Schüler und Lehrer gleichsam als gleichberechtigte Gesprächs- und Arbeitspartner umfasst. In der Fortsetzung des Beitrages schreibt sich die Kaschierung der pädagogischen Rollenasymmetrie bedingt weiter fort. Die Rede des Pädagogen endet mit der Formulierung und Geltendmachung einer Erwartung. Sie besteht in der Forderung zu wissen, was im Nationalsozialismus „*passiert ist*“, „*damit man ... so lebt, dass so was nicht wieder passiert.*“. Indem die Aneignungs- bzw. Bildungserwar-

tung, die darin geltend gemacht wird, nicht auf die Gruppe der Schüler beschränkt wird, wird die für pädagogische Vermittlungskommunikation typische Rollenhierarchie ausgeblendet. Die Erwartung, aus der Geschichte zu lernen, wird als eine über die unterrichtliche Vermittlungsintention hinausgehende, allgemeingültige moralische Erwartung formuliert, die auf keine bestimmte Personengruppe begrenzt ist. Die Forderung, über die Zeit des Nationalsozialismus informiert zu sein, damit man mit seiner Lebensweise dazu beiträgt, dass sich die Ereignisse nicht wiederholen, tritt demnach als eine universale Forderung auf.³⁵³

Wie auch immer die Chancen stehen, dass das hier kommunizierte Postulat eingelöst werden kann, markiert dieses einen Wendepunkt in Hinblick auf die Frage, welche Bedeutung in der beobachteten Unterrichtskommunikation der Unterscheidung ‚deutscher Herkunft‘ und ‚nicht deutscher Herkunft‘ zugemessen wird: Während es den Schüler mit Migrationshintergrund darin frei gestellt worden war, die Erwartung der Haftungs- und Verantwortungsübernahme für die Ereignisse des Nationalsozialismus zurückzuweisen, ist die Erwartung, aus der Geschichte zu lernen, damit sie sich nicht wiederholt, von dieser Freistellung offensichtlich ausgeschlossen. Die Schüler nicht-deutscher Herkunft werden demnach zwar nicht als selbstverständliche Mitglieder der nationalen Schicksals-, Haftungs- und Verantwortungsgemeinschaft adressiert, wohl aber als Adressaten einer zu vermittelnden universalistischen Erinnerungskultur. Letztere zielt über den Weg der Aufklärung über die nationalsozialistische Vergangenheit und darin begangenen Massenverbrechen auf die Ausbildung eines historisch reflexiven Handelns und Verhaltens, das wiederum zu einer Gestaltung des Zusammenlebens befähigen soll, die verhindert, dass das, was geschehen ist, noch einmal geschehen kann.

Im Anschluss an das Postulat setzt sich das Unterrichtsgespräch mit dem regulären Thema der Stunde fort, das sich mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten befasst. Die Überleitung erfolgt in Form einer kurzen Wiederholung zum Inhalt der letzten Stunde durch den Lehrer:

- 139 L (m): Wir waren (-) bei der Vorbereitungszeit, wie=s
 140 dazu gekommen ist, (1.5) dass die Nazis, die Nationalsozialisten, abgekürzt
 141 Nazis, wie man sagt, an die Macht gekommen sind. (1.5) Und wir haben uns
 142 (-) damit beschäftigt, dass ähm (1.5) nach dem Ersten Weltkrieg es den Leu-
 143 ten nicht besonders gut ging! Ist ja klar!

Kapitel 4: Theoretische Einordnung der Befunde und Ausblick

Im Folgenden sollen die empirischen Befunde dieser Arbeit, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden, einer theoretisch fundierten Einordnung unterzogen werden. Wie in Kapitel 3 erfolgt die Ergebnisdarstellung differenziert nach den analytisch eingeführten Beobachtungsebenen.³⁵⁴ Abschließend soll die Frage diskutiert werden, welche Zukunftsaussichten Gemeinschaft als pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Kategorie aus Sicht der Erkenntnisse dieser Arbeit zu attestieren sind.

4.1 Theoretische Einordnung der empirischen Befunde

4.1.1 Einordnung der Befunde zur Sozialdimension

Betrachtet man die auf Ebene der Sozialdimension in den Blick genommenen Fälle, lässt sich retrospektiv feststellen, dass diese sich durch eine Gemeinsamkeit auszeichnen. So kreisen alle drei rekonstruierten Fälle um das Bezugsproblem, die notwendigen sozialen Voraussetzungen von Unterricht herzustellen. Ob es um die Kontrolle der Anwesenheit der Schülerinnen, die Disziplinierung ihrer Aufmerksamkeit oder die Durchsetzung der unterrichtlichen Gesprächsordnung geht – immer ist die beobachtete Kommunikation damit beschäftigt, die grundlegenden Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass im Unterricht überhaupt Wissensvermittlungs- und Wissensaushandlungsprozesse stattfinden können und die Aneignung von Vermitteltem kontrolliert, bewertet und in die pädagogisch erwünschte Richtung zu lenken versucht werden kann.

So eingeordnet lassen sich die betrachteten Unterrichtssequenzen einer spezifischen Formbildung pädagogischer Kommunikation zurechnen, die in Anlehnung an das von Frank-Olaf Radtke, Wolfgang Meseth und Matthias Proske ausgearbeitete heuristische Modell als „*Motivierungs- und Disziplinierungskommunikation*“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 236) bestimmt werden kann. Mit der Bildung dieser Analysekatgorie wird der empirischen Beobachtung Rechnung getragen, dass ein regelkonformes Verhalten im Interaktionsraum Unterricht keineswegs selbstverständlich vorausgesetzt werden kann und auch die Aufmerksamkeit und Beteiligung der Schüler in der Regel nicht aus sich selbst heraus bzw. aus der Faszination für die zu vermittelnde Sache oder deren didaktische Inszenierung erwachsen.³⁵⁵ Vielmehr zeigt die Analyse von Unterrichtsverläufen, dass das für die Anbahnung von Vermittlungs- und Lernprozessen unverzichtbare „*commitment*“ (ebd.: 232) der Schüler im Laufe des Unterrichtsgesprächs immer wieder hergestellt und erstritten werden muss (vgl. ebd.: 232 f.).

Weiterhin kann festgestellt werden, dass sich in den interpretierten Unterrichtsausschnitten ein ganz spezifischer Typ von ‚Motivierungs- und Disziplinierungskommunikation‘ abgebildet findet. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass darin explizit darauf verzichtet wird, zur Durchsetzung organisationsspezifischer Verhaltenserwartungen auf die Sanktionsmacht zurückzugreifen, welche die Organisation Schule der Lehrperson zur Verfügung stellt. Anstatt das Disziplinierungsinstrumentarium in Anspruch zu nehmen, das dem Lehrer qua seiner organisatorischen Rolle bereit steht, um die Aufmerksamkeit und Beteiligung der Schülerinnen zu forcieren, wird in den betrachteten Sequenzen an die Kooperation und damit an die Selbstbindung der Schüler an die unterrichtlichen Interaktionsregeln appelliert.³⁵⁶ Für das im Rahmen dieses pädagogischen Kommunikationsmusters zwischen Pädagoge und Schulklasse in Anspruch genommene Arbeitsbündnis konnten im empirischen Material zwei Konstruktionsmodelle identifiziert werden – ein eher *gemeinschaftlich ausgerichtetes Arbeitsbündnismodell* (Fälle O2-3 und Q2-7) und ein eher *universalistisch-spezifisch ausgerichtetes Arbeitsbündnismodell* (Fall P3-7).

Das universalistisch-spezifisch ausgerichtete Arbeitsbündnismodell (Fall P3-7), in dessen Rahmen die Schulklasse als ‚Arbeitsgruppe‘ adressiert wird, zeichnet sich durch Strukturmerkmale aus, wie sie allgemein für spezifische Rollenbeziehungen kennzeichnend sind. Die spezifische Konturierung, die der pädagogischen Kommunikation in diesem Arbeitsbündnismodell zu eigen ist, sieht sich im angeführten Fallbeispiel im Laufe des Unterrichtsgesprächs jedoch einem gewissen Korrekturbedarf ausgesetzt, der partiell die Inanspruchnahme gemeinschaftlicher Beziehungsstrukturen und Semantik erforderlich macht. Zum einen zeigt sich, wie das Unterrichtsgespräch zur Einholung von Informationen über den Verbleib fehlender Schülerinnen und Schüler selbst ein Vertrauens- und Loyalitätsverhältnis zwischen Lehrer und Schulklasse in Anspruch nehmen muss. Zum anderen wird ersichtlich, wie die pädagogische Kommunikation, um die Kooperationsbereitschaft der Schüler langfristig aufrechtzuer-

halten, begrenzt auch gemeinschaftlich orientierte Verhaltenserwartungen ‚bedienen‘ muss. Als Resultat der so vorgenommenen Korrekturoperationen lässt sich ein Pendeln der betrachteten pädagogischen Kommunikation zwischen den Referenzpolen *Kontrolle* und *Vertrauen* wie *Distanz* und *Nähe* beobachten.

Das gemeinschaftlich ausgerichtete Arbeitsbündnismodell (Fall O2-3 und Fall Q2-7) zeichnet sich indes durch die Tendenz aus, die Kooperation der Adressaten durch Inanspruchnahme diffuser Beziehungsstrukturen einzufordern. Unter Beschwörung eines gemeinschaftsähnlichen Beziehungsverhältnisses zwischen den Kommunikationsteilnehmern wird im Fallbeispiel O2-3 an die Kooperationsbereitschaft der Schüler appelliert, sich dem offiziellen Kommunikationsgeschehen im Klassenzimmer zuzuwenden und das Unterrichtsgespräch fortzuführen. Schülerinnen und Lehrerin werden im Zuge dieses Kommunikationsformates als Angehörige einer Wir-Gruppe adressiert, die sich durch diffuse Rollenstrukturen und geteilte Handlungsorientierungen auszeichnet. Die Option, die damit gewählt wird, die Aufmerksamkeit und Beteiligungsbereitschaft der Schüler einzuwerben, um den Unterricht fortzusetzen, nimmt das Streben der Schüler nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit in Anspruch: Wer sich dem in der Adressierung der Lehrerin geltend gemachten Appell zur Beteiligung am offiziellen Unterrichtsgeschehen offen entzieht, riskiert die soziale Anerkennung und Verbundenheit aufs Spiel zu setzen, die darin in Rechnung gestellt werden und sich außerhalb der im Anschluss der Lehrerin beschworen pädagogischen Gemeinschaft zu platzieren. Das Bild des pädagogischen Verhältnisses, das im Rahmen dieses Arbeitsbündnismodells entworfen wird, trägt somit Züge eines autoritativen Verhältnisses, das konformes Verhalten über die Verhandlung von sozialer Anerkennung verbindlich zu machen sucht.

Mit dem Begriff des autoritativen Verhältnisses wird hier unter Rekurs auf die machttheoretischen Überlegungen von Heinrich Popitz (1992) auf einen spezifischen Typ von Herrschaftsverhältnis im Weberschen Sinne des Begriffes Bezug genommen – eines Verhältnisses also, in dem die Bemühungen eines oder mehrerer Herrschender, das Handeln anderer zu Gunsten der eigenen Absichten und Zielsetzungen zu beeinflussen, im „*Gehorchen wollen, also Interesse (äußerem oder innerem) am Gehorchen*“ (Weber 1921: 122) der Herrschaftsobjekte einen fruchtbaren Boden vorfinden, sich weitest gehend widerstandslos zu entfalten (vgl. ebd.: 122 ff.). Das Herrschaftsverhältnis, auf das hier abgehoben wird, ist dem Herrschaftstyp „*autoritative Macht*“ (Popitz 1992: 29) zuzuordnen und erzeugt Folgebereitschaft, indem es die „*Orientierungsbedürftigkeit*“ und „*Maßstabsbedürftigkeit*“ (ebd.: 28) in Anspruch nimmt, die dem Menschen als sozialem Wesen aneignet. Die Folgebereitschaft, die aus diesem Typ des Herrschaftsverhältnisses hervorgeht, stellt dabei eine „*willentliche*“, „*einwilligende*“ (Popitz 1992: 28) dar. Dem zur Folge entfaltet ‚autoritative Macht‘ ihre Machtstrukturen von innen heraus, indem sie die Wahrnehmung und das Denken der Machtobjekte beeinflusst und formt (vgl. Popitz 1992: 27 f.). Den sozialen Flucht- und Bezugspunkt dieses inneren, mentalen Ausrichtungsprozesses bilden Popitz zur Folge Beziehungen zu Personen und Gruppen, denen aus Sicht des Folgebereiten eine normsetzende und normdefinierende Macht zugeschrieben wird. In seinem Verhalten nicht festgelegt und getrieben von der Suche nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit strebe der Mensch danach, sein Handeln an sozialen Normen und Werten auszurichten. Um sein Bedürfnis nach Orientierung und nach sozialer Bestätigung zu stillen gehe er dabei Autoritätsbeziehungen ein, deren Fundament auf einem doppelten Anerkennungsverhältnis gründe. In den Worten von Popitz: „*Die Autoritätsbeziehung beruht auf einem zweifachen Anerkennungsprozess: Auf der Anerkennung der Überlegenheit anderer als der Maßsetzenden, Maßgebenden und auf dem Streben, von diesen Maßgebenden selbst anerkannt zu werden, Zeichen der Bewährung zu erhalten. In der autoritati-*

ven Bindung wird die Sicherheit der sozialen Orientierung wie die Sicherheit des Selbstwertgefühls gewonnen oder verloren“ (Popitz 1992: 29).

Im pädagogischen Diskurs hat der Rekurs auf das Konzept autoritativer Macht eine lange Tradition (vgl. auch Radtke 2010: 5f). Schon Johann Friedrich Herbart (1806) erkannte in der Autorität des Erziehers zusammen mit dessen Liebe ein wesentliches Mittel der Disziplinierung. Als Instrument der „*Kinderregierung*“ (Herbart 1806: 64) schrieb er ihr eine ordnende Funktion zu, der zur Folge sie zur Etablierung derjenigen Voraussetzungen beitragen sollte, die zur Anbahnung der „*eigentliche(n) Erziehung*“ (ebd.: 68) als erforderlich erachtet wurden. Als Medium sittlicher Erziehung wurde das Autoritätsverhältnis bei Herbart hingegen zurückgewiesen (vgl. ebd.: 66).

Herman Nohl (1933) bestimmte dieselben Kräfte zum Fundament des – in seiner theoretischen Bestimmung eine gemeinschaftliche Konturierung erfahrenden – pädagogischen Verhältnisses, denen er als Machtstütze bzw. pädagogischen Anknüpfungspunkt das Orientierungs- und Anerkennungsbedürfnis sowie den Wachstumswillen des Zöglings gegenüber stellte.³⁵⁷ Dieses Bedürfnis lasse den Zögling nach dem „*Verkehr mit einem Reiferen*“ suchen, „*um von ihm Lebenskraft und Form zu gewinnen*“ (Nohl 1933: 41). In der damit eingegangenen Beziehung könne das Verlangen des Zöglings nach „*Hilfe und Schutz, nach Zärtlichkeit und Anerkennung*“ (ebd.: 41) nun zum Einfallstor für die „*freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung als der Ausdruck eines inneren Willensverhältnisses* [werden; J. B.], *das gegründet ist in der überzeugten Hingabe an die Forderungen des höheren Lebens, das durch den Erzieher vertreten wird*“ (ebd.: 44).

Im Vergleich zum Arbeitsbündnismodell der Arbeitsgruppe weist das im Material rekonstruierte gemeinschaftliche Arbeitsbündnismodell in seiner autoritativen Anlage wesentlich deutlicher autonomieeinschränkende Züge auf. Mit der hierarchischen Struktur, die ihm aufgrund dieser Anlage zu eigen ist, erweist sich das gemeinschaftliche Arbeitsbündnismodell damit als anschlussfähig an den von Tönnies identifizierten „*herrschaftlichen Typus*“ (Tönnies 1931: 188) des gemeinschaftlichen Verhältnisses. Wie das in Tönnies‘ Ausführungen exemplarisch angeführte traditionale „*Schutzverhältnis*“ (ebd.) zwischen Vater und Kind bzw. „*Hausvater*“ (ebd.) und Hausgemeinschaft nimmt auch das autoritativ modellierte pädagogische Verhältnis zwischen Lehrerin und Schulklasse den Gehorsam der Schülerinnen als ‚Schutzbefohlene‘ in Anspruch und stellt diese der Autoritätsperson der Lehrerin gegenüber in ein Abhängigkeitsverhältnis, in dem die Gewährung von sozialer Anerkennung und Fürsorge der Entscheidungsmacht und dem Wohlwollen der Lehrperson obliegt.

Insofern schulische Disziplinierungskommunikation jedoch nicht auf moralische und kognitive Urteilsbildung zielt, sondern allein auf die Regulierung des Verhaltens der Schüler als Organisationsmitglieder ausgerichtet ist, läuft das Rekurrenieren auf ein solch hierarchisch strukturiertes Gemeinschaftsmodell in dieser Form pädagogischer Kommunikation nur bedingt Gefahr, gegen das Autonomiegebot schulischer Erziehung zu verstoßen (vgl. Proske/Radtke 2007: 11). Stattdessen findet die Anwendung autoritativer Macht als Mittel zur Herstellung der notwendigen Voraussetzungen von Unterricht semantisch Legitimation in dem advokatorischen Selbstverständnis von Erziehung, das Zwang unter Verweis auf das Entwicklungs- und Bildungsinteresse des noch nicht mündigen Adressaten rechtfertigt (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2012: 233).³⁵⁸

Anders als die Kooperationsaufforderung in Fallbeispiel O2-3 zeichnet sich die Kooperationsaufforderung im Fall Q2-7 dadurch aus, dass darin – zumindest der Formulierung der Aufforderung nach – offensichtlich nicht auf etablierte affektual-diffuse Beziehungsstrukturen zurückgegriffen werden kann, um die Herstellung der unterrichtlichen Gesprächsordnung zu

forcieren. Statt im Modus autoritativer Macht operiert die pädagogische Kommunikation hier im Modus „*instrumenteller Macht*“ (Popitz 1992: 27), die Fügsamkeit über Versprechungen bzw. Drohungen zu erlangen versucht und die Hoffnung bzw. Angst der Adressaten in Anspruch nimmt, um Verhaltenserwartungen verbindlich zu machen (vgl. ebd.: 25 ff.). Das kooperative Verhalten der Schülerinnen wird in dieser Anschlussoption durch das In-Aussicht-Stellen gemeinschaftlicher Beziehungsleistungen bzw. durch die Drohung ihrer Versagung zu motivieren versucht. Zieht man Kontextinformationen hinzu, so stellt sich die Frage, ob die im Fall Q2-7 gegebene geringe Interaktionsdichte zwischen Lehrperson und Schülern hier die Etablierung eines autoritativen Verhältnisses erschwert, der pädagogischen Beziehung hier also in den Worten Herbarts (1806) die „*hinreichende Gewöhnung*“ (ebd.: 66) fehlt, um sich als Autoritätsverhältnis zu etablieren. Zur Beantwortung dieser Frage wären weitere empirische Studien zur Untersuchung der Struktur von Disziplinierungs- und Motivierungskommunikation in unterschiedlichen sozialen Vermittlungsarrangements erforderlich.

Auffällig ist, dass sich bei allen Unterschieden zwischen den Fällen O2-3 und Q2-7 das Rekurrieren der pädagogischen Kommunikation auf gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen und -leistungen als Medium von Disziplinierungs- und Motivierungskommunikation darin als erfolgreich erweist. Ob es tatsächlich ein durch die Beiträge der Pädagoginnen angesprochenes Streben der Schüler nach sozialer Anerkennung und Verbundenheit ist, das letztlich deren Beteiligung an der Herstellung der unterrichtlichen Gesprächsordnung erwirkt, kann mit dem hier angewandten methodischen Verfahren, das sich Aussagen über die Handlungsmotive, die einzelnen Kommunikationsbeiträgen potentiell zu Grunde liegen, methodologisch begründet entzieht, nicht beantwortet werden. Die disziplinierende Macht, die am Lernort Schule von dem Selektionspotential pädagogischer Kommunikation ausgeht, darf hier sicher auch nicht unterschätzt werden.

Dennoch erscheint es aus theoretischer Sicht durchaus plausibel, dass die langfristige Anlage des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens die Ausrichtung des Kommunikationsverhaltens der Schülerinnen an im Interaktionsraum Unterricht etablierten Normen und Verhaltenserwartungen begünstigt und forciert (vgl. hierzu auch Meseth/Proske/Radtke 2012: 234). Eine solche Position wird über die Autoren der DFG-Studie hinaus auch von Walter Herzog (2009) vertreten. Dieser geht davon aus, dass die Strukturelemente, die Unterricht als soziales System kennzeichnen, „*ideale Bedingungen für das Prinzip der Reziprozität* [schaffen, J. B.]. *Das Zusammensein über längere Zeit mit denselben Menschen garantiert eine gleichbleibende Interaktionsdichte. Der Schatten der Zukunft ist lang genug, um eine egoistische Kalkulation der Beziehungssequenzen zu unterbinden. Die große Öffentlichkeit der Geschehnisse erlaubt die gegenseitige Beobachtung der Interaktionen und die Sanktionierung von Defektionen. Die Geschichtlichkeit der Situation verhindert schließlich, dass vergangene Ereignisse vergessen werden. In dieses System der sozialen Gegenseitigkeit sind Schüler und Lehrer gleichermaßen eingebunden. Es braucht auch nicht mit eiserner Hand durchgesetzt zu werden* (vgl. Herzog 2008). *Sein Funktionieren verdankt sich ganz der interaktionalen Ordnung des Unterrichts*“ (Herzog 2009: 173).

Welche Erklärungsmöglichkeiten sich auch immer für das Anschlussverhalten der Schüler finden lassen, fest steht, dass die These von Helsper/Kramer/Humrich/Busse (2009), der zur Folge sich die diffusen, partikular-affektiven Anteile im pädagogischen Verhältnis auf die dyadische Beziehung zwischen Lehrperson und individuellem Schüler beschränken, während sich das Klassenarbeitsbündnis allein durch universalistische Handlungsorientierungen auszeichnen, im Anschluss an die empirischen Befunde dieser Arbeit revidiert werden muss. In diesen zeigt sich vielmehr, wie Unterrichtskommunikation gerade auch in der kollektiven Adressie-

rung der Schülerinnen als Lerngruppe Gemeinschaft semantisch in Anspruch nimmt, um taktvoll die Bedingungen ihres Prozessierens zu sichern. Wie die Gestaltung des dyadischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses nach Helsper der Re-Universalisierung bedarf, um die „*Antinomien pädagogischen Handelns*“ (Helsper 1995: 30) auszubalancieren, so scheint auch die kommunikative Gestaltung des Klassenarbeitsbündnisses bei einseitig universalistischer Ausrichtung auf ausgleichende Korrekturoperationen angewiesen, die sich im Rahmen des heuristischen Begriffsinstrumentariums dieser Arbeit als *Re-Vergemeinschaftung* beschreiben lassen.

4.1.2 Einordnung der Befunde zur Sachdimension

Auf der Analyseebene der Sachdimension konnten zwei kontrastierende Typen des Rekurrens auf Gemeinschaft als Fluchtpunkt pädagogischer Kommunikation zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ identifiziert werden.

Im Fall O2 (Typ I) zeichnet sich die Unterrichtskommunikation, wie dargestellt, dadurch aus, dass sie den Schülerinnen Anreize setzt, sich freiwillig zu einem kollektiven Identitätsentwurf als Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft zu bekennen, dessen normative Grundlage den Kommunikationsteilnehmern gegenüber zugleich als verhandelbar ausgewiesen wird. Die Grenzen und Zugehörigkeitskriterien der in der hier betrachteten pädagogischen Kommunikation thematisch werdenden kollektiven Identitätskonstruktion sind dabei unklar definiert und schillern in vier potentiellen Identitätsentwürfen auf, die fließende Übergänge aufweisen – den kollektiven Identitätskonstruktionen der Lehr-Lerngemeinschaft, der nach dem Zweiten Weltkrieg Geborenen, der nationalen Gemeinschaft und der transnationalen Wertgemeinschaft. Das hier vorgefundene Gemeinschaftserziehungsmodell lässt sich damit den in Kapitel 1.2.1.2 als ‚sozial-prozesshaft‘ und ‚offen‘ charakterisierten Gemeinschaftserziehungskonzeptionen zuordnen. Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, die hier als Fluchtpunkt der pädagogischen Kommunikation beschworen wird, weist in Abgrenzung zu ethnischen Gemeinschaftskonstruktionen keine vorsozialen Konturen auf. Vielmehr wird selbige im Verlauf des Unterrichtsgesprächs als eine Willens- und Bekenntnisgemeinschaft modelliert, die das moralische *commitment* der Schülerinnen einfordert. Dabei zeichnet sich das in der hier betrachteten Unterrichtskommunikation abbildende Erinnerungsgemeinschaftsmodell sowohl was seine inhaltliche als auch was seine soziale Anlage betrifft durch seinen offenen Charakter aus: Weder sind die Zugehörigkeitskriterien zu der darin beschworenen Erinnerungsgemeinschaft eindeutig (und damit potentiell exklusiv) definiert, noch sind die Normen und Werte, die das Fundament für die damit aufgerufene kollektive Identitätskonstruktion bilden, als unhinterfragbare, nicht verhandelbare Verhaltenserwartungen präskriptiv festgelegt. Mit dem Inklusions- und Aushandlungspotential, die aus dieser Anlage hervorgehen, erweist sich das in der Lehrinheit O2 Kontur annehmende Gemeinschaftserziehungsmodell damit als weitgehend anschlussfähig an moderne, an der Freiheit und Selbsttätigkeit des Individuums ausgerichtete Erziehungsvorstellungen.

Der Modus, in dem die pädagogische Kommunikation in den betrachteten Unterrichtssequenzen operiert, lässt sich in Anlehnung an das von Meseth, Proske und Radtke ausgearbeitete heuristische Modell dabei dem Format der „*Wissensaushandlung*“ (Proske/Radtke 2007: 10 f.) zuordnen. In diesem Format beschränkt sich die pädagogische Kommunikation weitgehend darauf, Impulse zur eigenständigen diskursiven Auseinandersetzung mit einem Thema bzw. einer Fragestellung innerhalb der Lerngruppe zu geben. In einem weitgehend offenen Gespräch tauschen die Mitglieder der Lerngruppe ihre Ansichten und Deutungen zu einem zu vermittelnden Gegenstand aus. Die Diskussion, die dabei von pädagogischer Seite aus ange-

regt wird, lässt sich insofern als frei charakterisieren, wie darin von pädagogischer Seite aus auf die moralische Einordnung und Bewertung einzelner Beiträge weitgehend verzichtet wird (vgl. Proske/Radtke 2007: 9ff). Anstatt gezielt zu versuchen, die Chancen für erwünschte Aneignungsformen durch die Kommentierung und Bewertung von Schülerbeiträgen zu erhöhen, setzt die pädagogische Kommunikation hier auf das langfristige Wirkungspotential von kognitiven und moralischen Erwartungen, die im Rahmen der diskursiven Aushandlung sukzessive etabliert werden (vgl. ebd.). In der empirischen Beobachtung zeigt sich nun, wie der Prozess der kommunikativen Etablierung von Verhaltenserwartungen in pädagogischen *settings*, die auf ‚Wissensaushandlung‘ ausgerichtet sind, im Falle eines fehlenden Konsenses unter den Kommunikationsteilnehmerinnen immer auch auf Grenzen stoßen kann. Das Übertreten dieser Grenzen birgt, wie die Interpretation zur Unterrichtseinheit O2-16 zeigt, nicht nur das Risiko, Konflikte im Klassenzimmer zu entfachen, sondern auch die Gefahr potentieller Autonomieverletzungen. So taucht in der darin betrachteten Unterrichtskommunikation das Autonomiedilemma politisch-historischer Erziehung, nachdem es von der pädagogischen Kommunikation durch den Verzicht auf die moralische Bewertung von Beiträgen umgangen worden ist, in der peergruppeninternen Diskussion der Schülerinnen um die angemessene Reaktion auf rechte Wahlwerbung, geschürt durch die Gemeinschaftssemantik, die das Unterrichtsgespräch durchzieht, an anderer Stelle wieder auf. Das Problem wird hier seitens der pädagogischen Kommunikation schließlich dadurch gelöst, dass die Kommunikation unter Eingeständnis von heterogenen Positionen und Handlungsprämissen vorübergehend von dem Konsensdruck entlastet wird, der sich im Rahmen der gemeinschaftspädagogisch ausgerichteten methodisch-didaktischen Modellierung des *settings* sukzessive aufgebaut hat.

Stellt man weiterhin die Frage, wie in der im Rahmen der Lehreinheit O2 beobachteten pädagogischen Kommunikation mit den migrationsbedingten Herausforderungen von Geschichtsunterricht zum Thema ‚NS/Holocaust‘ umgegangen wird, so lassen sich folgende Beobachtungen festhalten. Zunächst lässt sich feststellen, wie die darin beschworene Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft sich vor dem Hintergrund ihres mehrdeutigen sozialen Konstruktionscharakters als offen für die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund erweist. Unter Verwendung unterschiedlich konturierter Wir-Konstruktionen ermöglicht es die pädagogische Kommunikation sich der als Bezugs- und Fluchtpunkt der pädagogischen Vermittlungsbemühungen aufscheinenden Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft auf Basis unterschiedlicher kollektiver Identitätskonstruktionen zuzuordnen, die von der Konstruktion der Lerngruppe als Lehr-Lern-Gemeinschaft über die Beschwörung einer Gemeinschaft der nachgeborenen Generationen bis hin zum kollektiven Identitätsentwurf einer transnationalen Wertegemeinschaft reichen.

Im zweiten Teil des in der Stunde O2-1 analysierten Brainstormings droht der in der Eröffnungssequenz noch zu rekonstruierende Inklusionsanspruch der pädagogischen Kommunikation im weiteren Verlauf des Unterrichts nun in Folge einer schülerorientierten Ausrichtung des Unterrichtsgesprächs relativiert zu werden. Im Zuge dieser Ausrichtung erfolgt eine Thematisierung der familienbiographischen Bezüge der Schüler zum Thema, die bezogen auf die Gruppe der Schülerinnen aus zugewanderten Familien implizit mit der Zuschreibung einer – aus der Migrationssituation hergeleiteten – Distanz zur Geschichte des Nationalsozialismus einhergeht. Diese Zuschreibung birgt für die pädagogische Kommunikation nun im Folgenden das Risiko, Schüler mit Migrationshintergrund aus der Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, wie sie im Unterrichtsgespräch beschworen wird, auszuschließen. Letztere droht damit als exklusive Abstammungsgemeinschaft vereindeutigt zu werden. Diesem Risiko scheint nun in den betrachteten Folgeanschlüssen dadurch entgegen zu wirken ver-

sucht werden, dass der exklusiven Identitätskonstruktion einer sich auf geteilte Herkunftsbezüge berufenden Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft darin die Vorstellung eines geteiltes diskursiven Bezugsrahmens gegenübergestellt wird, der auf geteiltem Wissen und Kommunikation – im Sinne von Teilnahme am bundesrepublikanischen Erinnerungsdiskurs – gründet.

Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, die in Fall Q1 (Typ II) als Bezugs- und Fluchtpunkt der pädagogischen Kommunikation beschworen wird, lässt sich dem Modell der oben als *normativ-präskriptiv* und *geschlossen* charakterisierten Gemeinschaftskonzeptionen zuordnen (vgl. Kapitel 1.2.1.3). Anders als im Fall O2 zielt die pädagogische Kommunikation hier nicht auf eine sich im Medium eines kollektiven Verständigungs- und Aushandlungsprozesses partizipativ vollziehende Vergemeinschaftung der Schüler als Verantwortungsgemeinschaft. Anstatt die Schülerinnen über die Anregung eigenständiger moralischer Urteilsbildungsprozesse dazu zu ermuntern, sich freiwillig mit den öffentlich etablierten moralischen Erwartungen an den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit zu identifizieren, tendieren die Beiträge des Lehrers in dieser Lehreinheit dazu, die Adressaten als Angehörige einer ethnisch konstruierten Schicksalsgemeinschaft zu vereinnahmen. Die Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft, die damit als Ausrichtungspunkt pädagogischer Einwirkungsbemühungen beschworen wird, stellt ein soziales Bezugs- und Ordnungssystem dar, das der unterrichtlichen Interaktionssituation als vorgängig gedacht wird und dessen inhaltliche, soziale und moralische Parameter in der Unterrichtskommunikation als nicht verhandelbar vorausgesetzt werden. So werden sowohl die Kriterien der Zugehörigkeit zu dieser Erinnerungsgemeinschaft als auch die Normen und Werte, die darin als Handlungsorientierungsprämissen in Geltung gestellt werden, in der betrachteten pädagogischen Kommunikation als vordefiniert vereindeutigt, ohne Raum für kommunikative Aushandlungsprozesse zu lassen. Die kollektive Identitätskonstruktion, die hier zur Aneignung gestellt wird, stellt demzufolge eine in ihren inhaltlichen und sozialen Konturen vordefinierte Identitätskonstruktion dar. Anstatt die Schüler wie in Fall O2 dazu anzuregen, sich freiwillig zu einer – dem Modell nach als gestaltungsoffene Wertegemeinschaft konzipierten – Verantwortungsgemeinschaft zu bekennen, wird hier das Bild einer nationalen Schicksalsgemeinschaft beschworen, in der nicht nur die Haftung und historische Verantwortung für die nationalsozialistischen Massenverbrechen und ihre Erinnerung, sondern auch das Handlungspotential für das Begehen dieser Verbrechen qua Abstammung ererbt werden. Die Zuordnung zu dieser Erinnerungsgemeinschaft erfolgt diesem Erinnerungsgemeinschaftsmodell nach unfreiwillig qua Geburtenfolge bzw., wenn auch nur bedingt, qua Sozialisation und muss angesichts des mangelnden positiven Identifikationspotentials dieses kollektiven Identitätsentwurfes weitgehend durch Zuschreibungsprozesse von außen gestützt werden.

Mit dem geringen Raum, den die Unterrichtskommunikation in der Lehreinheit Q1 für kommunikative Aushandlungsprozesse sowie für eigenständige Urteilsbildungsprozesse und Positionierungen lässt, erweist sich diese als anfällig, das Autonomiegebot einer freiheitlich-demokratisch orientierten politisch-moralischen Erziehung zu verletzen. Die Gefahr, die vor diesem Hintergrund droht, die Schüler moralisch zu überwältigen, scheint in dem betrachteten pädagogischen *setting* nun dadurch zu entschärfen versucht werden, dass die pädagogische Kommunikation sich darin großteils auf den Kommunikationsmodus „*Wissensvermittlung*“ (Proske/Radtke 2007: 10 f.) zurückzieht. Dieser Kommunikationsmodus zeichnet sich dadurch aus, dass er den Schwerpunkt des unterrichtlichen Kommunikationsgeschehens auf die Vermittlungsoperation legt, während auf die Kontrolle und (moralische und kognitive) Bewertung der Aneignung des Vermittelten weitgehend verzichtet wird (vgl. ebd.: 9 ff.). Da-

bei bedeutet der Verzicht auf eine unmittelbare Kontrolle und Evaluation der Aneignung nicht, dass sich die pädagogische Kommunikation hier ihres Anspruches nach Verwirklichung der pädagogischen Absicht entledigt. Vielmehr wird im pädagogischen Kommunikationsformat Wissensvermittlung auf die Etablierung kognitiver und moralischer Erwartungen und deren langfristige Wirkungsentfaltung vertraut. Anders als im Kommunikationsformat Wissensaushandlung wird das Medium für diesen Etablierungsprozess hier jedoch nicht in einer pädagogisch zu initiiierenden klassenöffentlichen Diskussion verortet, sondern in den Anschlüssen des Lehrers und einer darin vor der Schulklasse inszenierten „*stellvertretende(n) Aneignung*“ (Proske/Radtke 2007: 9). Durch die vereindeutigenden kognitiven und moralischen Einordnungen des Vermittlungsgegenstandes, die in diesen Anschlüssen vollzogen werden, werden im Unterrichtsgespräch Präferenzen in Hinblick auf die erwünschte Aneignung markiert und so Hinweise auf die zu antizipierende Bewertung von Aneignungsoptionen kommuniziert, die sich potentiell regulierend auf das Aneignungsverhalten der Adressatinnen auswirken.³⁵⁹

Stellt man schließlich die Frage, ob und in welcher Form die migrationsbedingten Herausforderungen von Geschichtsunterricht zum Thema ‚Nationalsozialismus/Holocaust‘ in der Lehreinheit Q1 virulent werden, so zeigt sich, dass sich das darin aufgerufene geschlossene, präskriptive Erinnerungsgemeinschaftsmodell durch ein hohes Risiko auszeichnet, Schülerinnen mit Migrationshintergrund aus der nationalen (Verantwortungs-)Gemeinschaft auszuschließen und bestenfalls als ‚Nationsmitglieder zweiter Klasse‘ anzuerkennen. So hat die Interpretation der betrachteten Unterrichtssequenzen gezeigt, wie die darin beobachtete pädagogische Kommunikation Gefahr läuft, Schüler mit Migrationshintergrund durch die Beschwörung einer ethnischen Schicksalsgemeinschaft der Deutschen aus der nationalen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft auszugrenzen, die in den Beiträgen des Lehrers aufgerufen wird und dabei außerhalb der Reichweite des pädagogischen Vermittlungsanspruches zu positionieren. So wird den Schülerinnen mit Migrationshintergrund als Nicht-Angehörigen der in den Lehreranschlüssen evozierten ethnisch-deutschen Schicksalsgemeinschaft das Recht und die Möglichkeit zugesprochen, sich den Erwartungen einer Haftungs- und Verantwortungsübernahme für die im Zeitraum von 1933-1945 begangenen Gräueltaten und Verbrechen, wie sie an die Mitglieder dieser Gemeinschaft gerichtet werden, zu entziehen. Das Problem, das aus diesem Zugeständnis hervorgeht und das in der Herausforderung besteht, Schüler mit Migrationshintergrund nicht aus der pädagogischen Absicht auszuschließen, wird in der beobachteten Unterrichtsstunde nun dadurch zu lösen versucht, dass das Ziel, aus der Geschichte zu lernen, um ihrer Wiederholung vorzubeugen für sie anders als die Erwartung, die Haftung und historische Verantwortung für die nationalsozialistische Vergangenheit zu übernehmen, ebenso wie für ihre deutschen Mitschülerinnen verbindlich gesetzt wird. Dabei wird neben der ethnischen Schicksals- und Verantwortungsgemeinschaft, die in den Anschlüssen des Pädagogen beschworen wird, auf eine universalistische Erinnerungskultur rekurriert, die hier für die pädagogischen Vermittlungsbemühungen als weitere Orientierung stiftende Instanz in Rechnung gestellt wird. Diese gründet sich auf historische Bildung bzw. Aufklärung als Motiv der Verantwortungsübernahme und des Lernens aus der Geschichte und nicht auf tradierte Schuld bzw. Haftung und Verantwortung.

Offen bleibt, inwiefern die Anschlüsse des Lehrers den Schülern mit Migrationshintergrund die Möglichkeit einräumen, sich durch eigenständige Identifikation mit der nationalen Gemeinschaft der Deutschen, im Sinne ihrer Selbstbetrachtung und Selbstpositionierung als deutsche Staats- und Nationsangehörige, der nationalen Erinnerungs- und Verantwortungs-

gemeinschaft zuzuordnen. Auch bleibt offen, inwiefern sie von ausländischen Beobachtern potentiell als Mitglieder dieser Gemeinschaft adressiert werden können.

Das Risiko, den Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Rahmen der unterrichtlichen Verhandlung des Themas eine soziale Sonderposition zuzuweisen, die sie von ihren Mitschülern und der Klassengemeinschaft separiert, wird in der betrachteten Unterrichtskommunikation schließlich dadurch umschifft, dass der Lehrer sich mit ihnen unter Bezug auf die geteilte persönliche Schuldfreiheit wie den geteilten Abstand zu den historischen Ereignissen symbolisch vergemeinschaftet. Weiterhin vermeidet seine uneindeutige und dabei inklusive Adressierungsweise, die Schüler nicht-deutscher Herkunft als Sondergruppe innerhalb der Schulklasse herauszustellen.³⁶⁰

4.2 Ausblick: Gemeinschaft – ein „Anathema“ der Pädagogik?

Aus der Studie des pädagogischen wie erziehungswissenschaftlichen Diskurses zum Thema Gemeinschaft ist eingangs die These abgeleitet worden, dass eine Erziehung, die auf Gemeinschaft als Ziel und soziales Medium ihrer Einwirkungsbemühungen und -absichten rekurriert, unter modernen Bedingungen strukturell mit Spannungen belastet sei (vgl. Kapitel 1.2). Zum einen befindet sich Gemeinschaftserziehung demnach in einem widersprüchlichen Verhältnis zum „*pädagogischen Imperativ der Moderne*“ (Uhle 1995: 25), insofern als eine Erziehung zur und durch Gemeinschaft der doppelten Ausrichtung moderner Pädagogik an der Autonomie des Subjekts als Ziel- und Ausgangsvorstellung ihrer Einwirkungsbemühungen entgegensteht. Zum anderen, so die These, weise eine so ausgerichtete Erziehung die Gefahr auf, mit den pädagogischen Bezugskategorien von ‚Pluralismus‘ und ‚Kontroversität‘ als methodisch-didaktischen Leitprinzipien politischer Erziehung und Bildung in der offenen, pluralen Gesellschaft zu kollidieren. Schließlich sähen sich pädagogische Ansätze, die auf eine gemeinschaftlich ausgerichtete Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses abheben, dem Risiko ausgesetzt, die „*Spannung von Nähe und Distanz*“ (Helsper 1995: 25), die pädagogisches Handeln kennzeichnet, einseitig zu Gunsten einer Intimität aufzulösen, die die Autonomie des Zöglings verletzt.

Zu einem ähnlichen Urteil bezüglich des gemeinschaftspädagogischen Ansatzes gelangt auch Jürgen Oelkers (1991). In seinem Aufsatz „*Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen*“, in dem er das Verhältnis von Erziehung und Gemeinschaft historisch beleuchtet, schreibt er dem Konzept einer Erziehung zur und durch Gemeinschaft eine hohe Anschlussfähigkeit an antidemokratische Erziehungsvorstellungen und -entwürfe zu. Diese veranlasst ihn dazu, Gemeinschaftserziehung grundsätzlich als ein „*gefährliches Konzept*“ (Oelkers 1991: 36) zu bewerten. Dem zur Folge verstoße diese strukturell gegen wesentliche Prinzipien moderner, demokratisch ausgerichteter Pädagogik (vgl. Oelkers 1991: 39). So werde im Konzept der Erziehung zur Gemeinschaft das Primat der individuellen Freiheitsrechte des Menschen tendenziell zugunsten seiner sozialen Pflichten und Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft negiert. Ferner sei eine Erziehung, die auf die Zwecke der Gemeinschaft ausgerichtet sei, nicht vermittelbar mit einer Erziehung zu Autonomie und Mündigkeit – zumindest nicht, ohne Reibungen und Verluste in Kauf zu nehmen (vgl. ebd.). Weiterhin verhindere die soziale Homogenität, wie sie in Gemeinschaftserziehungsentwürfen angestrebt werde, Erfahrungen, die für das Demokratielernen unerlässlich seien, wie die Erfahrung von pluralen Meinungen und Deutungen und damit einhergehenden Konflikten sowie die Einübung in Verfahren der Vermittlung und Konsensfindung zum Umgang mit solchen Konflikten (vgl. ebd.).

Ist der Gemeinschaftsbegriff im Lichte dieser Erkenntnisse und Argumentationen betrachtet damit als pädagogischer Begriff endgültig für „diskreditiert“ zu erklären, gar als „Anathema“ (Witte 2006: 483) moderner Erziehung aus der aktuellen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu streichen (vgl. ebd.)?

Die empirischen Befunde dieser Arbeit zeichnen ein anderes Bild von dem Gefahrenpotential, das Gemeinschaft als Bezugskategorie pädagogischer Kommunikation potentiell zukommt. Letzteres erweist sich unter den Voraussetzungen normativer Selbstbeschränkungen, wie sie sich politisch-historische Bildung am Lernort Schule unter freiheitlich-demokratischen Bedingungen auferlegt hat, offensichtlich als beschränkt. So erfahren diejenigen Anteile des gemeinschaftspädagogischen Zuganges, die mit dem Risiko der Verletzung der Autonomie des Zöglings sowie der Gefahr der Missachtung demokratischer Erziehungsprämissen verbunden sind, in den beobachteten Unterrichtssequenzen eine Begrenzung: Entweder sie werden durch universal-spezifische Bezüge in der pädagogischen Kommunikation ausgeglichen (Fall P3) oder sie beschränken sich auf den Anspruch der Regulierung des Verhaltens der Schüler als Mitglieder der Organisation Schule, ohne auf moralische und historisch-politische Urteilsbildung zu zielen (Fall O2). Oder aber das Rekurren auf Gemeinschaft erfolgt von Vorneher ein im Modell eines offen angelegten gemeinschaftspädagogischen Zuganges, der Raum für kommunikative Aushandlungsprozesse wie für eigenständige Urteilsbildung lässt (ebenfalls Fall O2), beziehungsweise erfährt – wie im Fall des geschlossen ausgerichteten Gemeinschaftserziehungsmodells – eine situative Begrenzung, indem sich das Unterrichtsgespräch auf einen Kommunikationsmodus zurückzieht, der auf die unmittelbare Kontrolle und Bewertung von Aneignung verzichtet (Fall Q1).

Von diesen Beobachtungen ausgehend lässt sich von einer *eingehegten* Form von Gemeinschaftserziehung in der gegenwärtigen pädagogischen Praxis am Lernort Schule sprechen, in der das „Gefährdungspotential“ (Reyer 2002: 26), das gemeinschaftspädagogischen Ansätzen ihrer Kritik nach eingeschrieben ist, über normative Selbstverpflichtungen der pädagogischen Praxis (wie sie etwa im Beutelsbacher Konsens grundgelegt sind) eine Eindämmung und Regulierung erfährt.³⁶¹

Was die beobachtete Praxis der Konstruktion der Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft zur Tradierung der politischen und historischen Verantwortung im Umgang mit der NS-Geschichte betrifft, so weist diese in der Tat das Risiko auf, ein ethnisch-exklusives Konzept kollektiver Identität wiederzubeleben. Dieses birgt nicht nur die Gefahr, Schüler, die der darin beschworenen Abstammungsgemeinschaft nicht zugerechnet werden können, aus der kollektiven Identitätskonstruktion als Erinnerungsgemeinschaft auszuschließen, sondern droht diese auch aus dem Fokus der pädagogischen Vermittlungsbemühungen zu verlieren. Gleichzeitig deutet sich in den Bewältigungsansätzen, die sich in der beobachteten pädagogischen Kommunikation im Umgang mit diesem Risiko abzeichnen, ein möglicher Lösungsweg zur Begegnung dieses Problems an. Er ist in den Bezugnahmen auf eine universalistische Erinnerungskultur aufzuspüren, die darin zu beobachten sind. Der überindividuelle normative Bezugsrahmen, der damit als Orientierungshorizont für politisch-historisches Lernen aufgerufen wird, gründet sein Fundament nicht auf geteilter Herkunft, sondern auf der Teilhabe am Diskurs zur nationalsozialistischen Vergangenheit und auf der Selbstverpflichtung, aus dieser Vergangenheit (in politischer wie moralischer Hinsicht) zu lernen, die als universalisierte Erwartungen geltend gemacht werden.

Was schließlich die Frage der Verallgemeinerungsfähigkeit der empirischen Befunde der Studie betrifft, so ist den darin identifizierten Typen des Rekurrens auf Gemeinschaft bzw. offen gelegten Bewältigungsstrategien im Umgang mit den Herausforderungen von Ge-

schichtsunterricht unter demokratischen, pluralen Bedingungen aus methodologischer Sicht ein Aussagegehalt zu attestieren, der über die betrachteten Einzelfälle pädagogischer Kommunikation hinausweist. Zum einen lässt sich in der strukturtheoretischen Perspektive der Objektiven Hermeneutik argumentieren, dass jeder rekonstruierten Fallstruktur über ihre selektionsspezifische individuelle Besonderheit hinaus insofern immer auch ein allgemeiner Bedeutungscharakter zukommt, wie sich diese unter Bezugnahme auf allgemeine soziale und sprachliche Regeln konstituiert hat. Zum anderen lässt sich jedes empirisch identifizierte fall-spezifische Anschlussmuster nach Ulrich Oevermann als eine den „*Anspruch auf allgemeine Geltung und Begründbarkeit erhebende praktische Antwort auf praktische Problemstellungen*“ (Oevermann 1991: 272) einordnen, wie sie sich unter den gegebenen Voraussetzungen geltender sprachlicher und sozialer Regeln formulieren lässt. So stellt etwa das Abheben auf eine universalistische Erinnerungs- und Verantwortungskultur, wie es sich in den betrachteten Unterrichtssequenzen abzeichnet, eine mögliche Lösungsoption im Umgang mit der Ausschlussproblematik pädagogischer Kommunikation zum Thema NS unter Migrationsbedingungen dar, wie sie sich unter dem Eindruck des bundesrepublikanischen Erinnerungsdiskurses, einer spezifischen pädagogischen Semantik und allgemeiner Konstitutionsregeln und -bedingungen einer Interaktion unter Anwesenden im institutionellen *setting* Schule jeder Zeit wieder herausbilden kann.

Aus Erkenntnisgewinnstreben ist indes für eine weitere Durchdringung des Forschungsgegenstandes mit den Mitteln qualitativer Forschung zu plädieren. Insbesondere der Befund des Rekurrerens von Unterrichtskommunikation auf eine universalistische Erinnerungs- und Verantwortungskultur bietet sich hier als Ausgangspunkt weiterer Fallbestimmung an. So stellt sich die Frage, welcher Ort dem nationalen Gedächtnis zur Erinnerung des Holocaust im Kontext einer solchen normativen und kognitiven Neuausrichtung von Unterrichtskommunikation zum Thema NS zuteil wird. Wird die Bedeutung von Geschichtsunterricht als Medium zur Tradierung und Aufrechterhaltung eines Zusammengehörigkeit und kollektive politische Identität stiftenden partikularen Gruppengedächtnisses in solchen thematischen Formbildungen pädagogischer Kommunikation zum Thema NS vollständig getilgt oder verschiebt sie sich nur? Die Beantwortung dieser Fragen kann nach Auffassung der Autorin nur auf dem Weg rekonstruktiver Forschung erfolgen.

Stellt man abschließend die Frage, welche Zukunft Gemeinschaft als pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Kategorie zugeschrieben werden kann, so legt zumindest die beobachtete kommunikative Praxis einer *eingehetzten Gemeinschaftserziehung* keinen baldigen Abschied der Pädagogik von der Gemeinschaft nahe. Vielmehr kann letzterer auf Basis der Befunde dieser Arbeit ein großes Potential zugesprochen werden, was ihre Ressourcen betrifft, zur Ermöglichung von Lehren und Lernen am Lernort Schule beizutragen. Ein Grund, den gemeinschaftspädagogischen Ansatz als ‚risikobelasteten Ansatz‘ aus seiner politischen und pädagogischen Beobachtung zu entlassen, ist dies dennoch nicht.

Endnoten

¹ Der Begriff der Moderne wird in dieser Arbeit in Übereinstimmung mit einer Begriffsdefinition von Herbert Gudjons verwendet. Gudjons ordnet die Moderne als eine Epoche ein, deren Anfänge um den Zeitraum des Jahres 1750 herum zu verorten sind und die sich durch drei kulturelle und soziale Entwicklungen auszeichnet (vgl. Gudjons 2008: 80): Als erstes Merkmal einer sich von mittelalterlichen und früh-neuzeitlichen Lebensauffassungen und -formen absetzenden modernen Gesellschaftsentwicklung betrachtet Gudjons die Herausbildung eines entmythologisierten Menschen- und Weltbildes, das menschliche Existenz und soziale Wirklichkeit respektive ihrer naturgegebenen Rahmenbedingungen erstmals als Produkte und potentielle Einwirkungsgegenstände menschlichen Handelns begreift. Ein zweites Kennzeichen moderner Gesellschaftsformation sieht Gudjons in der Ausdifferenzierung eines eigenständigen wissenschaftlichen Diskurses, der sich von religiösen Dogmatismen und einer damit einhergehenden Wissensmonopolstellung des Klerus löst. Als dritte, den Übergang zur Moderne markierende Entwicklung identifiziert Gudjons schließlich die Ausbildung eines eigenständigen pädagogischen Handlungs- und Reflexionsbereiches, der Bildungsprozesse über den Einfluss von Religion und Tradition als herkömmliche Enkulturations- und Sozialisationsinstanzen hinaus neu organisiert.

² Platon's Abhandlung „*Politeia*“ zählt wohl zu den meistgelesenen und -kommentierten Erörterungen zum Thema Erziehung und gehört zu den wegweisenden Schriften, die das Fundament für abendländisches pädagogisches Denken mit begründet haben (vgl. Böhm 2007: 21). Für eine aufschlussreiche, wenngleich bündige Rekonstruktion der „*Geburt der Pädagogik aus dem Geiste der griechischen Antike*“ vgl. Böhm 2007: 11 ff.

³ Reyer weist darauf hin, dass die Idee des freien Individuums bezogen auf deren Umsetzung in die Lebensrealität der Menschen bis in das 20. Jahrhundert hinein selbstverständlich noch „*weitgehend Projekt*“ gewesen sei, dessen Realisierung noch ausstand und das erst in der Gegenwart ansatzweise seine volle Entfaltung erfahre (Reyer 2002: 14).

⁴ Der Einfluss der aristotelischen Lehre bzw. Philosophie auf die Erziehungsreflexion wird, im Vergleich mit Denkern wie Platon, häufig unterbewertet. Dabei findet sich eine pädagogische Bedeutungsdimension im Werk dieses Klassikers, der neben seiner wissenschaftlich-forschenden und philosophischen Tätigkeit als Erzieher von Alexander dem Großen auch pädagogisch tätig war, bereits biografisch angelegt (vgl. Böhm 2007: 25).

⁵ Mit dieser Annahme steht der Entelechiegedanke dem Gedanken einer mittels Erziehung zu bewirkenden Formung des Menschen für gesellschaftliche Zwecke entgegen: Von der Prämisse ausgehend, dass „*der Mensch seine Bestimmung, sich selbst zu bestimmen und zu vervollkommen, in sich selbst* [trägt; J.B.]“ kann jede von außen erfolgende Einwirkung nur als „*als verfremdende Dressur und als disziplinierende Abrichtung verstanden werden, sofern sie mit diesem inneren Ziel nicht übereinstimmt*“ (Böhm 2007: 28). Dieser instrumentellen Sichtweise auf den Menschen wird die Forderung gegenübergestellt, dass jede geistige und praktische Tätigkeit des Menschen und – so lässt sich ableiten – damit auch jegliche Erziehungsreflexion und -praxis sich an dem menschlichen Sein jeweils eigentümlich eingeschriebenen Werdeplan und -ziel zu orientieren habe (vgl. ebd.).

⁶ Zu den Anklängen antidemokratischen und totalitären Denkens in Platon's politisch-pädagogischem Gedankenentwurf und eine daran ihren Ausgangspunkt nehmende Kritik vgl. prominent Popper (1945) sowie Tenorth 2010: 47. Für einen zusammenfassenden Überblick siehe Tenorth 1998: 18 f.

⁷ Die protestantische Glaubenslehre richtet sich auf das Individuum und dessen Selbsttätigkeit (vgl. Osterwalder 1992). Pädagogik bzw. Erziehung im Geiste des Protestantismus musste sich daher ebenfalls auf das Individuum in seiner Selbsttätigkeit und Selbstreflexivität richten. Sie konnte nicht mehr allein auf einer sozialen Disziplinierung und Konditionierung im Sinne kirchlich autorisierter Verhaltens- und Handlungsvorschriften beruhen, die am Willen und Bewusstsein des Kindes vorbei operierten. Stattdessen bestimmte sie das eigentätige Subjekt zum Ausgangspunkt ihrer methodischen Überlegungen und Bemühungen, das durch Einübung in Techniken der Selbstbeobachtung und Selbstbeherrschung selbstgeleitet zu einer gottgerechten Lebensführung befähigt werden sollte (vgl. ebd.). Den Grundstein für eine Neuausrichtung christlichen Erziehungsdenkens und -handelns im Sinne einer Umstellung von Fremdzwang auf Selbstzwang legte Luther's Theologie, in der eine Neubestimmung des Weges der Erlösung des Menschen vorgenommen wurde (vgl. Osterwalder 1992: 428 ff.). Sie bestand im Wesentlichen aus der Umdeutung der alten Heilsformel „*fides et caritas*“ in die neue Erlösungsformel „*sola fides*“ (Luther nach Osterwalder 1992: 428). Nicht mehr die Unterwerfung unter die Verhaltensanforderungen der Kirche (Ablass, Buße, etc.) war dieser Neubestimmung nach entscheidend zur Erlangung des individuellen Seelenheils, sondern die individuelle Glaubensleistung des Einzelnen und eine sich hieraus ableitende, aus innerlicher Überzeugung resultierende Selbstregulierung der eigenen Lebensführung (vgl. Osterwalder 1992: 427 ff.).

⁸ Dieser Zielausrichtung lag die Vorstellung zugrunde, dass der Mensch vor dem Sündenfall Gott durch eine ihm eingepflanzte Ebenbildlichkeit nahe stand. Die Ursache bzw. das Motiv für diese ursprüngliche Ebenbildlichkeit wurde im theologischen Diskurs aus der Annahme abgeleitet, dass Gott „*von der menschlichen Natur erkannt werden (wollte, Anmerkung J.H.). Der Mensch sollte ein solches Abbild Gottes sein, daß er die Ähnlichkeit wahrnehme und verstünde*“ (Melanchthon 1553: 81).

⁹ Erst in der neuhumanistischen Erziehungsreflexion findet sich eine Zielbestimmung von Bildung formuliert, die darauf abhebt, dem Menschen dazu zu verhelfen, zu sich selbst zu finden, d.h. zu seinem wahren, von der Natur grundgelegten Selbst zu gelangen (vgl. Lenzen 1993: 1107). Der im Rahmen der christlichen Erziehungslehre und -philosophie gereifte Gedanke einer am Menschen als Einzelwesen orientierten Erziehung und Bildung mit der Zielsetzung, den diesem angeborenen Anlagen zu einer dessen individuellem 'Seelenheil' dienenden Entfaltung zu verhelfen, lebt hier in Wiederanknüpfung an antike Denktraditionen in säkularisierter Gestalt wieder auf.

¹⁰ So stellen etwa bei Luther Standeserziehung und eine am individuellen Heil des Individuums orientierte Erziehung keine gegensätzlichen Erziehungskonzepte dar, sondern ergänzen sich wechselseitig (vgl. Luther 1524: 79 ff.).

¹¹ Der eingangs zitierte Schleiermacher gilt als einer der Gründungsväter der sich Ende des 18. Jahrhunderts so ausdifferenzierenden modernen wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Benner 2003: 144).

¹² Mit dem Begriff „*Individualpädagogik*“ bezog sich die frühe sozialpädagogische Kritik auf eine pädagogische Theorierichtung, die sich Ende des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts herausbildete und die liberale und formale Bildung des Menschen zum obersten Ziel jeglicher pädagogischer Bemühungen erklärte. Die damit bezeichnete pädagogisch-theoretische Reflexionsrichtung bezog ihr Leitmotiv aus der Bildungsidee, wie sie in dieser Zeit durch die Arbeit von Denkern wie Schiller, Kant und Humboldt zur theoretischen Leitfigur im pädagogischen Diskurs avancierte. Diese Bildungsidee, in der Reyer zur Folge die emanzipationsphilosophischen Aspirationen der Aufklärung und des Neuhumanismus ihren pädagogischen Ausdruck fanden, definierte das Ziel von Bildung in naturrechtlicher Herleitung als das jedem Menschen zustehende Recht, seiner Natur gemäß zur Entfaltung der ihn auszeichnenden Individualität gebracht zu werden.

Die genaue begriffliche Unterscheidung von „*Individualpädagogik*“ und „*Social-Pädagogik*“ und ihre theoretische Relationierung als zwei sich einander wechselseitig ergänzende pädagogische Prinzipien gehen zurück auf den Sozialpädagogen Karl Mager (vgl. hierzu Reyer 2002).

¹³ Die sozialpädagogische Kritik an der traditionellen Pädagogik und die Defizitdiagnose, die sie deren individualpädagogisch theoretischen Ansätzen bescheinigte, richteten sich insbesondere gegen die zeitgenössisch populäre Strömung des Herbartianismus (vgl. Reyer 1999: 907; vgl. auch Winkler 2004: 908 und 915 und Reyer 2000: 31).

¹⁴ Zahlreiche auf die Erschaffung umfassender pädagogischer Erziehungsarrangements ausgerichtete pädagogische Projekte sind Reyer zur Folge auf eine so motivierte „*Expansionstendenz*“ zurückzuführen (Reyer 2002: 39).

¹⁵ Wenn die sozialpädagogische Reflexion sich historisch betrachtet auch als Kritik an der einseitig individualpädagogischen Ausrichtung der Bildungstheorie der bürgerlich-liberalen Pädagogik manifestierte, ist ein Begriffsverständnis, das Sozialpädagogik und Individualpädagogik als einander negierende pädagogische Theorieansätze gegenüberstellt, Reyer zur Folge nicht haltbar. Das ursprüngliche Anliegen der Sozialpädagogik sei keineswegs eine einseitige Auflösung der Spannung von moderner Pädagogik im Verhältnis zu ihrem doppelten Bezugspunkt in Individuum und Gemeinschaft/Gesellschaft zu Gunsten der Vergesellschaftungsfunktion der Pädagogik gewesen – wenn Reyer auch einräumt, dass mit Ausgang des 19. Jahrhunderts gemeinschaftslastige Denkfiguren im sozialpädagogischen Diskurs zunahmen. Nicht die Frage, wie die mit der Freisetzung des Individuums in der Moderne verbundenen Krisenerfahrungen durch Negation von dessen eigenständigem Existenz- und Freiheitsrecht überwunden werden können, sei Ausgangspunkt sozialpädagogischer Reflexion gewesen. In deren Zentrum habe vielmehr die Frage gestanden, wie das mit dem Gedanken des freien und selbsttätigen Individuums und dessen realer Freisetzung verbundene „*Emanzipations- und Integrationsproblem*“ (Reyer 2002: 8) erziehungstheoretisch als pädagogisch zu bearbeitendes Problem gefasst werden könne (vgl. ebd.).

¹⁶ Die hier zum Vorschein tretende Tendenz einer Ausrichtung von Erziehung hin auf die Anforderungen der Gesellschaft könnte leicht den Eindruck erwecken, Natorp's Ansatz negiere die Idee des freien Subjektes als Bezugspunkt von Erziehung und Bildung. Dies würde seinen sozialphilosophischen erziehungstheoretischen Überlegungen jedoch nicht gerecht werden (vgl. hierzu u. a. Winkler 2004: 913 sowie Ruhloff 2003).

¹⁷ Vergegenwärtigt man sich bildungspolitische Kontroversen, etwa um die Präsenz nichtchristlicher religiöser Symbole in deutschen Klassenzimmern oder die Einführung islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen (vgl. Karakasoglu-Aydin 1999), scheinen diese Debatten auf ein Fortbestehen von Zuschreibungen hinzuweisen, die Erziehung immer auch als Einweisung in das kulturelle Selbstverständnis einer nationalen Gemeinschaft begreifen. Schule behält solchen Auffassungen zur Folge auch im modernen Nationalstaat ihre Funktion als ‚Sozialisationsagentur‘ bei, deren Aufgabe darin besteht, die nachwachsenden Mitglieder in das Norm- und Werteverständnis des nationalen Gemeinwesens einzuweisen, um dessen Bestand über Generationengrenzen hinweg zu sichern (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005). Ein solches Verständnis von Schule und Unterricht als Instrument nationaler Vergemeinschaftung gerät jedoch in Widerspruch zu gesellschaftlichen Konstellationen, die im Programm der Interkulturellen Erziehung reflektiert werden. Darin wird Schule in der pluralen Einwanderungsgesellschaft als Ort eines interkulturellen Lernens konzipiert, das auf die Anerkennung von (kultureller) Vielfalt und Differenz zielt (vgl. Auernheimer 2001a und 2003).

¹⁸ Die Schrift lag der philosophischen Fakultät der Universität Kiel in ihrem ersten, zur Habilitation eingereichten Entwurf bereits im Jahr 1881 vor, wurde von Tönnies jedoch noch einmal grundlegend überarbeitet und erst 1887 offiziell in Druck gegeben (vgl. Opielka 2006: 27).

¹⁹ Eine solche Klassifizierung findet sich schon in Tönnies' Ausführungen angelegt, wird darin jedoch nicht konsequent aufrechterhalten bzw. nimmt im Rahmen des Sprachgebrauchs des Autors missverständliche Züge an (vgl. auch Opielka 2006: 26 f.). So will Tönnies die Begriffe „Wesenswille“ und „Kürwille“ als „Normalbegriffe“ bzw. „Richtungsbegriffe“ verstanden wissen (Tönnies 1931/1959: 186). Als „ideelle Typen“ sollen sie lediglich „als Maßstäbe dienen, um die Wirklichkeiten zu erkennen und zu beschreiben“, ohne die Erwartung zu erfüllen, diese unverzerrt, auf fotografische Weise abzubilden (ebd.).

²⁰ In ihrer Darstellung zur Rezeptionsgeschichte der Tönniesschen Begriffsunterscheidung bemerken Rosa, Gerstenbach, Laux und Strecker gar, dass sich Durkheim's Abhandlung „Über soziale Arbeitsteilung“ (Durkheim 1893) in den Passagen, die sich mit der Herausbildung einer neuen sozialen Ordnungsstruktur befassen, „beinahe wie eine französische Nacherzählung von Gemeinschaft und Gesellschaft“ lese (Rosa 2010: 47).

²¹ Damit leistet die Sozialisation in Parsons' Theorieentwurf einen zentralen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Integration und Stabilität des Gesellschaftssystems. Denn laut Parsons sind diese essentiell darauf angewiesen, dass die Handlungskompetenzen und Handlungsmotivationen der Gesellschaftsmitglieder mit den funktionalen Ansprüchen der gesellschaftlichen Teilsysteme korrespondieren bzw. zumindest nicht in eklatantem Widerspruch zu diesen stehen (vgl. Baumgart 1997: 82).

²² Zur Erklärung der in seiner Theorie in Rechnung gestellten Aneignungs- und Internalisierungsprozesse greift Parsons zum einen auf das lerntheoretische Modell von Skinner zurück, zum anderen auf die psychosexuelle Entwicklungstheorie von Freud (vgl. Baumgart 1997).

²³ Dabei schlage sich die Solidaritätsbeziehung zwischen den *peers* allerdings nicht selten in Form einer Verge-meinschaftung gegen den Lehrer nieder (vgl. Parsons 1968: 183 ff.).

²⁴ Parsons spricht hier von der Zur-Verfügung-Stellung eines „Rahmens institutionalisierter Solidarität“ (Parsons 1968: 182) durch diese Beziehungsstrukturen.

²⁵ Einen interessanten Einblick in die Gruppensoziologie bieten etwa die Arbeiten von Friedhelm Neidhardt (vgl. Neidhardt 1979, 1983 und 1999). Bemerkenswert ist auch der Versuch von Hartmann Tyrell, die Gruppe in Anknüpfung an die Systemtheorie als Systemtyp zwischen Interaktion und Organisation zu verorten (vgl. Tyrell 1983a und b).

²⁶ Platon's Abhandlung „Der Staat“ stellt ihrer eigenen, historischen Konzeption nach keine pädagogische Schrift dar, hat jedoch in Hinblick auf die Gedanken, die darin zur Frage öffentlicher Erziehung im pädagogischen Diskurs formuliert werden, durch die Zeit hindurch eine breite Rezeption erfahren (vgl. Tenorth 1998: 15).

²⁷ Hintergrund für diese Forderung stellt das Platon's Staatsutopie eingeschriebene gesellschaftliche Reformmotiv dar (vgl. Tenorth 1998: 18). Das darin angelegte Streben nach einer „alternativen Gegenwart“ (vgl. Tenorth 1998: 18) ließ es offenbar als notwendig erscheinen, die nachwachsende Generation so früh wie möglich von ihrem ursprünglichen sozialen Umfeld zu isolieren, um sie an einem Ort aufwachsen zu lassen, der vor dessen schädlichen Einflüssen sicher sein sollte (vgl. Tenorth 1998: 16).

²⁸ Der gemeinschaftserzieherische Gedanke in Platon's Erziehungsstaatsmodell ist auf die Idee begrenzt, die darin zur Gestaltung der Aufzucht und Ausbildung der Angehörigen des Wächterstandes und der daraus potentiell hervorgehenden Regierenden entwickelt wird. Für die Frauen und Männer, die den Selektionskriterien des von Platon konstruierten Ausbildungssystems nach für den Wächterdienst ausgewählt sind, ist in dessen fiktivem Staatsgebilde ein kollektivistisches Lebensmodell vorgesehen. Sie sollen in einer ‚Gemeinschaft‘ zusammenleben, die alle Angehörigen dieses Standes umfassen sollte. Zur sozialen Organisationsform dieses gemeinschaftlichen Zusammenlebens vgl. Platon übersetzt von Otto Apelt 1961: 188.

²⁹ Dabei würde die potentielle Kluft zwischen Erziehungs- bzw. Entwicklungsrealität und Erziehungs- bzw. Entwicklungsideal in Erziehungsstaatsmodellen, wie sie in Platon's Schrift „Der Staat“ ihre gedanklichen Ausgangspunkt finden, durch eine staatliche Kontrolle zu schließen versucht, die in alle Lebensbereiche vordringe. „Weil“, so fährt Tenorth fort: „die Harmonieunterstellung aber schwierig ist und auch die Propagandisten zumindest mit der Gegenwart und dem Alltag der Menschen nicht zufrieden sind, deshalb gehen Erziehung und soziale Kontrolle in diesen Erziehungsstaaten eine Symbiose ein, begleitet von Zensur, der Kontrolle der konkurrierenden Erziehungsinstanzen und einem diktatorisch überwachten Alltag.“ (Tenorth 1998: 20, vgl. auch ebd.: 16).

³⁰ Eine wesentliche Bedeutung in Platon's gedankenexperimentellem Entwurf eines Erziehungs- und Sozialisations-Settings, das auf gemeinschaftlichen Beziehungsverhältnissen fußt, kommt dem heute sogenannten Modell-, Imitations- oder Identifikationslernen zu. Ausgehend von der Annahme, dass „Nachahmungen, wenn sie von Jugend auf ununterbrochen fortgesetzt werden, zur Gewohnheit und (anderen) Natur werden, mag es den Leib oder die Stimme oder die Denkweise betreffen“ (Platon übersetzt von Otto Apelt 1961: 101), wird die Funktion von Vorbildern als Orientierungs- und Ankerpunkten im Bildungs- und Entwicklungsprozess in Platon's Erziehungsstaatsentwurf betont. Dabei wird auf beiden Seiten des Lernvorganges gemeinschaftlichen Bezi-

ehungsstrukturen eine funktionale Rolle zugeschrieben: Auf der Seite der Aneignung bzw. des Nachahmungssubjekts soll die (auch emotional hergeleitete) Identifikation mit der Person des Vorbildträgers zum Anreiz für imitierendes Handeln werden, auf der Seite des Nachahmungsobjektes hingegen soll die emotionale Bindung zum Zögling vorbildhaftes im Sinne von mustergültiges Handeln und Verhalten stimulieren (vgl. ebd.: 202).

³¹ Mit dem Begriff ‚Erziehungsstaat‘ wird hier im Anschluss an Tenorth auf die utopische Konstruktion bzw. reale Formation eines Staates verwiesen, der sich durch die (erwartungsvoll zugeschriebene oder empirisch nachweisbare) Eigenschaft ausweist, dass er erst oder in erster Linie „möglich durch Erziehung, gerechtfertigt durch Erziehung, gegründet auf Erziehung“ ist (Tenorth 1998: 17; vgl. ebd.).

³² Bevölkerungsangehörige, die nicht als Polis-Bürger galten, waren in Platon’s Konzept der „*paideia*“ von der Teilhabe an öffentlicher Erziehung und Bildung in ihren differenzierten Formbildungen ausgeschlossen (vgl. hierzu Tenorth 2010: 42 ff).

³³ Im Unterschied zu dem gemeinschaftlichen Lebens- und Erziehungskonzept, das in Platon’s Staatsentwurf zur Aufzucht und Ausbildung der Wächter und künftigen Herrschenden entworfen wird, lässt sich darin keine vergleichbare Forderung nach Einrichtung eines kollektivistischen Erziehungs- und Sozialisations-Settings für die Angehörigen des Nährstandes finden – beziehungsweise, so muss man einräumen, geht Platon auf die Sozialisation und Ausbildung der Angehörigen des Nährstandes in seiner Schrift nicht näher ein.

³⁴ Öffentliche Erziehung zielt demnach nicht darauf ab, allen Angehörigen des Staates eine gleichwertige und gleichförmige Bildung und Erziehung zuteil werden zu lassen und damit eine Homogenisierungsfunktion in Hinblick auf spezifische, unter dem Gesichtspunkt der Regierbarkeit der Bevölkerung als relevant erachtete Eigenschaften (wie kulturelle Merkmalsausprägungen, politische Haltungen und moralische Dispositionen) zu erfüllen. Vielmehr unterscheiden sich Form und Dauer der Inklusion in das von Platon skizzierte Erziehungs- und Bildungsprogramm nach den Funktionen und Rechten, die den einzelnen Adressatengruppen im Rahmen von dessen utopischem Entwurf politischer und gesellschaftlicher Ordnung zugeschrieben werden (vgl. Tenorth 2010: 46).

³⁵ Bei Luther findet sich die Idee grundgelegt, öffentliche Schulen einzurichten, die bis zu ihrer tatsächlichen und flächendeckenden Umsetzung jedoch noch eine lange Reifungszeit in Anspruch nehmen sollte.

³⁶ Melanchthon, wegen seiner einflussreichen Rolle als pädagogischer Denker und Ideenstifter im zeitgenössischen Bildungsdiskurs auch als „*praeceptor germaniae*“ bezeichnet, hat als Schulreformer und Schulbuchautor schulische Bildungsgeschichte mitgeschrieben (vgl. Kordes 1999: 121).

³⁷ Ähnlich wie Luther unterscheidet auch Melanchthon zwischen einer weltlichen und einer religiösen Sphäre. Die Bedeutung des philosophischen und historischen Studiums liegt für Melanchthon in der weltlichen Sphäre. Es solle Orientierung für das soziale Zusammenleben stiften.

³⁸ Dabei bezieht er sich in seiner Argumentation und Darlegung vorwiegend auf die höhere schulische, d.h. universitäre Bildung (vgl. hierzu die Anmerkungen Schmidts in Melanchthon 1536: 205).

³⁹ Die Erforschung und Verbreitung von „Wahrheit“ und „Gerechtigkeit“ durch schulische und wissenschaftliche Studien wird bei Melanchthon als „gottgefällige“ Tätigkeit gedeutet (Melanchthon 1536: 209). ‚Wahrheit‘ und ‚Gerechtigkeit‘ werden als Geschenk Gottes an die Menschen betrachtet, das seine Gegenwärtigkeit bezeuge. Zu ihrer Erhaltung und Verbreitung sind diese Werte bei Melanchthon auf schulische Bildung angewiesen (vgl. ebd.).

⁴⁰ Tatsächlich lässt sich durchaus argumentieren, dass sich in den Ausführungen Melanchthons zum gesellschaftliche Nutzen der Schule als Sozialisationsinstanz und Bildungsort eine „*Theorie der Schule*“ (Schmidt 2004: 27) skizziert findet (vgl. ebd.).

⁴¹ Diese Deutung findet sich auch in der Übersetzung von Günter R. Schmidt unterstützt, in der die Protagonisten dieser Lebensform, Schüler und Lehrer zusammenfassend, kollektiv als „*Gemeinschaft der Lernenden*“ (Melanchthon 1536: 209) bezeichnet werden (vgl. ebd.).

⁴² Das Theologische Fach- und Fremdwörterbuch von Friedrich Hauck und Gerhard Schwinge übersetzt den Begriff „*Sodalität*“ mit ‚katholischer Bruderschaft‘ (Hauck/Schwinge 1987).

⁴³ Das Memorial sollte im Zuge der Zusammenkunft der Reichsstände zur Wahl des Kaiser Matthias in Frankfurt am Main im Mai 1612 übergeben werden, mit der Hoffnung, dass die darin formulierten Reformvorschläge Aufnahme in die Wahlkapitulation finden würden, was jedoch nicht geschah. Laut aktueller Quellenlage hat die Übergabe des Memorials auf dem Frankfurter Reichstag nie stattgefunden. Das ‚Memorial‘ wurde jedoch gedruckt und verbreitet und erzeugte auf diese Weise Resonanz im zeitgenössischen Bildungsdiskurs. Aus historischer erziehungswissenschaftlicher Sicht lässt sich das Dokument als frühes Zeugnis eines Denkmusters einordnen, dem bis in aktuelle bildungspolitische Diskussionen hinein ein bedeutender Stellenwert im Bildungsdiskurs zukommt. Dieses zeichnet sich durch das Motiv aus, als politische Herausforderungen wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellungen mit pädagogischen Mitteln bearbeiten zu wollen (vgl. hierzu Radtke 2009: 106; vgl. auch Berg 1996: 177). „*Erziehungskunst*“ und „*Regierungskunst*“ gehen im Lichte dieser Problembearbeitungsstrategie ein funktionales Verhältnis ein, das sich in Form politischer und gesellschaftlicher Erwartungen bis heute auf schulische Erziehung auswirkt (vgl. Radtke 2009: 106.). Bei Radtke findet sich dieses

Denkmuster lediglich formuliert – bis der darin angelegte Gedanke einer Verbesserung der Gesellschaft durch öffentliche Erziehung Wirkkraft entfalten konnte, sollte es jedoch noch dauern (vgl. ebd.).

⁴⁴ Im 17. Jahrhundert wurde das Leben in den Gebieten des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation durch einschneidende Erfahrungen und Entwicklungen erschüttert. Die Verbreitung von Krankheiten, wirtschaftliche Krisen, soziale Umstrukturierungsprozesse in den Lebensräumen der Städte und daraus resultierende soziale Spannungen, der Dreißigjährige Krieg und seine Folgen, die Zerrissenheit und Gespaltenheit des Reiches, nicht nur in politischer, sondern (diese Spaltung vorantreibend) auch in konfessioneller Hinsicht, wurden in der zeitgenössischen Wahrnehmung als Krise erfahren (vgl. Kordes 1999: 106). Ratke's pädagogisches Reformvorhaben, wie es in seinem Memorial skizziert wird, knüpft an dieses Krisenbewusstsein an und macht es sich argumentativ zu eigen (vgl. Kordes 1999: 145).

⁴⁵ Tatsächlich wurde Ratke vorgeworfen, über seine Didaktik das Luthertum verbreiten zu wollen, weshalb diese auch als „*weltliches Schwert des Luthertums*“ (vgl. Kordes 1999: 56 f.) bezeichnet worden ist. Im Lichte dieser Motivzuschreibung stieß Ratke's Vision, im ganzen Reich eine „*einträchtige Religion*“ (Ratke 1612/1613: 7) durchzusetzen, auf Seiten der Calvinisten und Anhänger der katholischen Gegenreformation auf Widerstand (vgl. Kordes 1999: 56 f.).

⁴⁶ Der Komplex schulischer und internatsförmiger Einrichtungen, der in Glaucha entstand, war in seiner Anlage und Größe so umfassend, dass er in der Literatur auch als „*Schulstadt*“ (Brockerhof 2008: 326) beschrieben wird. Zeitweise besuchten zwischen zweitausend und dreitausend Schüler die Einrichtungen der Franckeschen Anstalten, darunter bis zu vierzig Prozent Mädchen (vgl. Garin 1967: 223; vgl. auch Brockerhoff 2008: 325 ff.).

⁴⁷ Zu Form, Ziel und Inhalten der schulischen Erziehung und Bildung in der Lateinischen Schule der Franckeschen Anstalten vgl. auch Brockerhoff 2008: 329 ff..

⁴⁸ Die Anzahl der Schüler, die dem Haushalt eines Praeceptors zugeordnet waren, variierte zwischen vier und zwölf Zöglingen (vgl. ebd.).

⁴⁹ Die Glaubenskraft nimmt in Francke's Erziehungskonzept eine bedeutende Rolle ein (vgl. hierzu Francke 1702b: 22). Man kann sagen, dass der Glaubensfestigkeit und Glaubensüberzeugung der Erziehenden und Unterrichtenden darin die Funktion einer Form von „*Technologieersatztechnologie*“ (Luhmann/Schorr 1982: 21) zukommt.

⁵⁰ Die genannten Leges finden sich aufgeführt in Francke's Schrift „*Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha eingeführt ist*“ (Francke 1702a: 223-231).

⁵¹ Ein ähnlicher affektualer Bezug wurde zu den Mitschülern erwartet, die der Scholar den Schulregeln nach „*als seine Brüder lieben*“ (Francke 1702a: 229 f.) sollte.

⁵² Das zuletzt angeführte Zitat wie die folgenden Zitate Francke's stammen aus dessen Schrift „*Kurzer und einfältiger Unterricht. Wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind*“. Das 1702 erstveröffentlichte Manual stellt vermutlich die älteste Schrift Franckes zum Thema Erziehung dar und gibt Inhalte einer Vorlesung wieder, die Francke in Leipzig und Erfurt gehalten hat.

⁵³ Mit dieser Einordnung und der darin zugrunde gelegten Annahme einer diffus-affektual ausgerichteten Anlage des pädagogischen Verhältnisses bei Francke widerspricht diese Arbeit einer Position, die von Juliane Dittrich-Jacobi vertreten wird. Aus der angeführten Forderung Franckes, einen allzu familiären Umgang mit den Schülern zu vermeiden, leitet Jacobi in ihrer Interpretation der Quellen die These ab, dass die Rollenkonstruktion, die Francke's Modell bzw. Konzeption schulischer Erziehung zugrunde liege, in erster Linie als ‚spezifisch‘ strukturiert einzuordnen sei. Diffuse Beziehungsstrukturen würden als mögliche Form der sozialen Organisation des Lern- bzw. Erziehungsprozesses dahingegen mehr oder wenig explizit zurückgewiesen (vgl. Dittrich-Jacobi 1976: 121). Aus Sicht dieser Arbeit muss Jacobi's These unter dem Eindruck der oben referierten methodisch-konzeptionellen Ausführungen und Überlegungen Franckes indes revidiert werden. Die dort in den Blick genommenen pädagogischen Anleitungen und Empfehlungen bestätigen bzw. unterstützen aus der Interpretationsperspektive dieser Arbeit vielmehr die Annahme, dass die Organisation und Gestaltung des Erziehungs- und Bildungsprozesses in den Halleschen Schuleinrichtungen auf Ebene der Sozialdimension gezielt auf diffuse Beziehungsformen aufbaute, also auf ‚Gemeinschaft‘ als pädagogisches Mittel rekurrierte.

Indes ist einzuräumen, dass der Raum, den dieses an gemeinschaftlichen Formen der sozialen Organisation des Zusammenlebens orientierte pädagogische *setting*, zumindest seinem konzeptionellen Anspruch nach, für ein auf irrationalen Motiven gründendes und sich damit durch Willkür und Kontingenz auszeichnendes Handeln ließ, nicht unbegrenzt war. Die im Konzept der ‚väterlichen Liebe‘ legitimierte affektualen Antriebe im pädagogischen Handeln stießen spätestens dort auf Grenzen, wo das daraus resultierende Handeln gegen christlich-ethische Verhaltensvorstellungen im Umgang mit Kindern und Heranwachsenden verstieß bzw. zu verstoßen drohte. Emotionale Verhaltens- und Handlungsmotive erfuhren in Francke's normativer Konzeption pädagogischen Handelns demnach eine Begrenzung in darin zum Orientierungspunkt pädagogischen Handelns erklärten übergeordneten wertrationalen Bezügen, die sich aus der christlich-pietistischen Glaubenslehre ableiteten. So etwa, wenn in Francke's „*Instruction für die Praeceptores was sie bei der Disciplin wohl zu beobachten haben*“ (Francke 1713) der Forderung Geltung verliehen wird, dass die Bestrafung von nicht-erwünschtem Verhalten der Zöglinge nicht aus „*fleischlichem Zorn*“ (Francke 1713: 118), d. h. aus dem Affekt heraus erfolgen dürfe.

⁵⁴ Die Verlagerung der Erziehungs- und Bildungsabsicht in das Sozialisationsmilieu eines sich durch gemeinschaftliche Beziehungsstrukturen auszeichnenden sozialen Erfahrungsraumes, wie sie Francke's Erziehungskonzeption als methodische Prämisse zu Grunde liegt, setzt natürlich eine spezifische, den verfolgten Erziehungs- und Bildungszielen entsprechende bzw. adäquate Gestaltbildung dieses Erfahrungsraumes voraus. So gründet das Konzept des Modell-Lernens bei Francke dann auch auf dem Anspruch, dass sich die Personen und Identifikationsobjekte, die den Zöglingen und Scholaren im Rahmen des schulischen Zusammenlebens als Vorbild zur Verfügung stehen, durch ein Handeln und Verhalten ausweisen, das im christlichen und moralisch-sittlichen Sinne als beispielhaft gelten kann. Die Bestrebungen, die Entwicklung der Schüler vor schädlichen Einflüssen der sozialen Umwelt zu schützen und durch permanente Aufsicht und Beobachtung langfristig unter Kontrolle zu bringen und zu lenken, wie sie sich in Francke's Modell schulischer Erziehung aus einem pietistischen Reformgedanken ableiten, führten in dessen Internatseinrichtungen zur Entstehung nahezu geschlossener Erziehungs- und Sozialisationsmilieus (vgl. Brockerhoff 2008: 330). Darin wurde versucht, selbst den gelegentlichen Besuch bei Eltern und Verwandten zu unterbinden (vgl. Brockerhoff 2008: 330).

⁵⁵ Aus dieser Forderung leitet sich schließlich der Vorschlag ab, die körperliche Zucht, wann immer möglich, aus dem pädagogischen Prozess und Verhältnis auszulagern und als Aufgabe den Eltern zuzuweisen: „Wann es auch geschehen kann, daß die Eltern es allein auf sich nehmen, wenn die Kinder etwas hart zu strafen sind, kann dadurch die Liebe der Kinder gegen den Informatorern sehr erhalten werden, weil die Kinder nicht so leicht gegen ihre Eltern, als gegen den Informatorern, die Liebe verlieren.“ (Francke 1702b: 40).

⁵⁶ Zur Unterscheidung von innerer und äußerer Macht bei Heinrich Popitz vgl. Kapitel 4.

⁵⁷ Damit deutet sich in Francke's gemeinschaftspädagogisch ausgerichteter Konzeption schulischer Erziehung eine Umstellung im Erziehungsdenken weg von Fremdzwang hin zu Selbstzwang an – von einer Erziehung also, die den Körper gefügig machen will hin zu einer auf die Psyche, die innerlichen Motivationsstrukturen gerichteten Erziehungsabsicht. Für einen pointierten Überblick über die theoretische Diskussion zur gesellschaftlichen Entwicklung weg vom Konzept der Fremddisziplinierung hin zum Konzept der Selbstdisziplinierung vgl. Beate Kraus 2008: 48 ff. sowie Jens Luedtke 2008: 406.

⁵⁸ Das hier angesprochene Konzept „*autoritative[r] Macht*“ (Popitz 1992: 29) wird in Kapitel 4 ausführlich beleuchtet.

⁵⁹ Es sei hier darauf hingewiesen, dass die nationalpädagogischen Erziehungsideen in der zeitgenössischen erziehungstheoretischen Diskussion durchaus umstritten waren. Zur Kritik an der nationalen und staatlichen Ausrichtung von Erziehung in den nationalerzieherischen Konzepten im Diskurs der bürgerlich-liberalen Pädagogik vgl. z.B. Reyer 2002: 55f..

⁶⁰ Damit wird versucht der Forderung gerecht zu werden, den zeitgeschichtlichen Kontext der nationalpädagogischen Projekte bei ihrer Betrachtung angemessen zu berücksichtigen. Dies wird etwa von Stübig gefordert, der die nationalpädagogischen Programme der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf ihren politischen Hintergrund hin untersucht (vgl. Stübig 2001: 67).

⁶¹ Die Bedeutungszuschreibung, die Erziehung hier im Lichte der historischen Krisenerfahrung erfährt, schließt sich einer Deutung mit langer Tradition an, der zur Folge Erziehung „*als ein Allheilmittel für die Probleme ihrer Zeit*“ und ein „*Ausweg aus Not und Krise*“ betrachtet wird (vgl. Hohmann 1966: 22).

⁶² Inwiefern sich das repressive politische Klima als massiv hinderlich für die Umsetzung der nationalpädagogischen Erziehungsprojekte auswirkte, lässt sich beispielsweise am Verfall von Fröbel's „*Allgemeiner deutschen Erziehungsanstalt*“ nachzeichnen (siehe Stübig 2001: 60).

⁶³ Zur Bedeutung von Fichte's nationalerzieherischen Ideen für die spätere Schulpolitik und die Diskussion über die Funktion öffentlicher Erziehung bis heute vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 15.

⁶⁴ Fichte's Idee, die vom Untergang bedrohte deutsche Nation mit dem Mittel der Erziehung vor dem Niedergang zu retten und zu neuem Leben zu erwecken, musste eine Reformierung des bestehenden Erziehungswesens voraussetzen (vgl. Fichte 1808; vgl. auch Radtke 2005: 14 und Schuffenhauer 1963: 81).

⁶⁵ Fichte forderte eine öffentliche Erziehung, die im Sinne einer „*Bildung der Nation*“ (Fichte 1808: 24) alle Kinder des Staates ungeachtet ihrer Standesherkunft und ihres Geschlechts gleichermaßen erfassen sollte (Schuffenhauer 1963: 85 ff.) Alle Kinder sollten die gleiche Bildung und Erziehung erhalten und zu diesem Zweck gemeinsam unterrichtet werden. Die bis dato übliche Differenzierung der Bildungswege nach sozialer Herkunft sollte in Fichte's Entwurf einer allgemeinen Nationalerziehung überwunden werden (vgl. Schuffenhauer 1963: 85 ff.).

⁶⁶ Zur Ausrichtung der Nationalerziehung auf militärische Zwecke und auf die Behauptung der Nation gegen Angriffe von außen siehe auch Fichte 1808: 178 und Schuffenhauer 1963: 92.

⁶⁷ Das einer solchen Kategorisierung zu Grunde liegende völkisch-biologistische Menschenbild gerät in der begrifflichen Einordnung des Autors, der hier lediglich von einem ‚geistig-kulturellen Begriffsverständnis‘ spricht, leider aus der Sicht (vgl. Hohmann 1966: 15)

⁶⁸ Der Kampf gegen den Untergang der deutschen Nation nimmt bei Fichte damit die Dimension eines Kampfes gegen den Zerfall der gesamten menschlichen Kultur und gegen das Scheitern des menschlichen Fortschrittprojekts an sich an (vgl. Hohmann 1966: 15).

⁶⁹ Die hier geforderte Absonderung der nachwachsenden Generation von ihrem gesellschaftlichen Umfeld ist Fichte's Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen geschuldet. Die nachwachsende Generation sollte sich fern von den verdorbenen Einflüssen der bestehenden Gesellschaft bilden und entwickeln. Zum einen sollten die Nachkommen der deutschen Nation vor der Gefahr einer kulturellen Überfremdung abgeschottet werden, die Fichte in der französischen Besatzungssituation drohen sah. Zum anderen sollte die nachwachsende Generation aber auch vor den schädlichen Einflüssen des von Fichte kritisierten Zeitgeistes bewahrt werden, der das gesellschaftliche Leben der Zeit in Fichte's Augen prägte. Dieser sei geprägt durch das Motiv der Selbstsucht, das es Fichte nach zur Überwindung der gesellschaftlichen Krise durch den Geist der Liebe und Erkenntnis zu ersetzen gelte (Hohmann 1966: 17). Hier tritt das utopische Motiv in Fichte's Reden zu Tage, die neben der ‚Rettung der Nation‘ auch auf die Errichtung einer ‚neuen‘ Lebensordnung drängten, mit der ein ‚neues Zeitalter‘ mit einer sich darin eröffnenden (besseren) ‚neuen Welt‘ eingeläutet werden sollte (vgl. ebd.: 21). Das Mittel, mit dem diese ‚neue Ordnung‘ und das ‚neue Zeitalter‘ herbeigeführt werden sollen, sieht Fichte in der von ihm entworfenen Nationalerziehung (ebd.: 23). Es wird davon ausgegangen, dass die Erschaffung der angestrebten neuen Ordnung eine Änderung des menschlichen Bewusstseins erfordere, die nur durch Erziehung herbeizuführen sei. Die nationale Erziehung zielt dieser Interpretation von Fichte's nationalerzieherischen Ideen nach neben der ‚Bildung der Nation‘ auch auf die Heranbildung eines ‚neuen‘ von Erkenntnis und Liebe (statt von Selbstsucht) geleiteten Menschen'. Durch das Leben und Lernen in den Erziehungsgemeinschaften sollte die jüngere Generation die für das Leben in der neuen Gesellschaftsform erforderlichen Einstellungen und Verhaltensformen erwerben. Hinter dieser Zielvorstellung steht die Annahme, die angestrebte neue Gesellschaftsordnung könne in den Lebensordnungen in den Erziehungsgemeinschaften vorweggenommen erfahren und so die Einstellungen und Eigenschaften entwickelt werden, die für die gesellschaftliche Neugestaltung erforderlich seien (vgl. Schuffenhauer 1963: 85 ff.).

⁷⁰ Der Begriff ‚Anstalt‘ bzw. ‚Nationalerziehungsanstalt‘ wird bei Fichte sowohl im Singular als auch im Plural verwendet. In der undeutlichen Begriffsverwendung tritt der programmatische Charakter von Fichte's Nationalerziehungskonzept zum Vorschein, das mehr allgemeine Richtlinien als konkrete Umsetzungsvorschläge formuliert (vgl. hierzu Hohmann 1966: 28).

⁷¹ Zum Begriff und zur Idee der ‚Eigenwelt der Erziehung‘ als ‚pädagogischer Insel‘ vgl. Hohmann 1966.

⁷² In der Ausrichtung der nationalen Erziehung auf die Entwicklung der ‚Nationaleigentümlichkeiten‘ zeigt sich ein paradoxer Zug des Fichteschen Nationalerziehungsplanes. Einerseits dient der ‚Nationalcharakter‘, der den Deutschen als historisch gewachsenes eigentümliches Wesen unterstellt wird, als Begründung und Ausgangspunkt für Fichte's Entwurf einer ‚eigentümlichen deutschen Nationalerziehung‘ (Fichte 1808: 129), andererseits sollen die ‚Nationaleigentümlichkeiten‘ mithilfe derselben Erziehung erst ausgebildet und entwickelt werden (vgl. Fichte 1808: 27).

In Rahmen der Bildung der nationalen Eigentümlichkeiten kam der deutschen Sprache in Fichte's nationalpädagogischem Erziehungsprogramm eine besondere Aufmerksamkeit zu. Zur ‚Ursprache‘ überhöht wurde sie zum Identifikations- und Identitätsmerkmal der in Fichte's nationalerzieherischen Ideen angestrebten nationalen Gemeinschaft (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 14 f. und Fichte 1808: 75).

⁷³ *„Für diese Selbstständigkeit und Selbstgenügsamkeit des Ganzen arbeite nun jeder Einzelne aus aller seiner Kraft, ohne daß er doch mit demselben abrechne, oder für sich auf irgendein Eigentum Anspruch mache. Jeder wisse, daß er sich dem ganzen ganz schuldig ist, und genieße nur, oder darbe, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen.“* (Fichte 1808: 172).

⁷⁴ Damit zielte Fichte's Nationalerziehungskonzept zu einem wesentlichen Teil auf die Erzeugung und Förderung der patriotischen Vaterlandsliebe der Bürger zu ihrer Nation. Die Liebe zum deutschen Vaterland ist für Fichte Grundvoraussetzung für das Überleben der Nation. Die Vermittlung des vaterländischen Geistes wird in diesem Zusammenhang als eine Grundaufgabe der Erziehung angesehen (vgl. Fichte 1808: 144 ff.; vgl. auch Schuffenhauer 1963: 81).

⁷⁵ *„Und sie [die Zöglinge, welche die Nationalerziehung erfolgreich durchlaufen haben; J.B.] werden in dem größeren Gemeinwesen, in das sie von nun an eintreten, niemals etwas anderes zu sein vermögen, denn dasjenige, was sie in dem kleinen Gemeinwesen, das sie jetzo verlassen, unverrückt und unwandelbar waren.“* (Fichte 1808: 42).

⁷⁶ Die Bezeichnung ‚volkstümlich‘ leitet sich bei Harnisch aus dem Begriff ‚Volkstum‘ ab, unter dem bei Harnisch kulturelle Eigenheiten (wie Sprache, Lebensweise, Traditionen, etc.), durch die sich ein Volk auszeichnen, verstanden werden (vgl. Stübiger 2001: 57).

⁷⁷ Vgl. hierzu auch Fichte 1808: 97 und 103.

⁷⁸ Zu der Bedeutung von *„Mythen nationaler Gemeinsamkeit“* im Prozess von Nationsbildung und der Unterscheidung eines republikanischen versus eines ethnischen Gemeinschaftsglaubens bzw. Nationalismus vgl. u. a. Lenhardt 1999, Gellner 1995 und Anderson 1993.

⁷⁹ Für den Prozess der Verstaatlichung schulischer Erziehung und Bildung im Laufe des 19. Jahrhunderts lassen sich Parallelen zwischen den sich herausbildenden Nationalstaaten nachzeichnen. So wiesen die sich entwickelnden nationalen Bildungssysteme strukturelle Übereinstimmungen auf, wie die Einführung einer allgemeinen

Schulpflicht, eine spezifische Lehrerbildung sowie spezielle institutionelle Praktiken und Gestaltungsformen (z.B. die Aufteilung der Schüler in Jahrgangsklassen, die Betonung des Fachunterrichts, die dominierende Praxis des Frontalunterrichts, die Bewertung von Schülerleistungen nach Noten und ein daran anschließendes Selektionssystem, etc.). Die gegen diese Praktiken und Gestaltungsformen der modernen Schule opponierende Reformbewegung wies aufgrund ihrer internationalen Verbreitung und Vernetzung eine internationale Dimension auf, wobei sich die einzelnen Bewegungen trotz Schnittmengen untereinander und in ihrer Ausrichtung auf die jeweiligen nationalen Bildungssysteme unterschieden.

⁸⁰ Die Schulen zeichneten sich nicht zuletzt durch ihre internationale Vernetzung aus, der zur Folge unterschiedliche Internatsschulen miteinander in Kontakt standen und auch in loser Form kooperierten.

⁸¹ Die Reformambitionen der deutschen Volksschulreforminitiativen richteten sich nicht zuletzt auf die Gründung einer ‚Einheitsschule‘, welche die historisch gewachsene Differenzierung des deutschen Bildungssystems entlang sozialer, religiöser und geschlechtlicher Grenzen überwinden sollte. Die Idee einer einheitlichen Schule findet sich schon ab dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts in europäischen und amerikanischen sozialistischen Siedlungs- und Erziehungsprojekten erprobt. In den pädagogischen Siedlungsexperimenten sollten die alten gesellschaftlichen Differenzen durch das Leben in den neu gegründeten pädagogischen Gemeinschaften überwunden und in diesem Erziehungsmilieu der ‚neue (sozialistische) Mensch‘ heranreifen.

⁸² Eine besondere Aufmerksamkeit kam hierbei der Aktivierung des selbsttätigen Arbeitens und Lernens der Schüler, aber auch dem Prinzip einer partnerschaftlichen Gestaltung von Unterricht und Schulleben zu.

⁸³ Die aus den Lebensreformbewegungen hervorgegangenen Schul- und Erziehungsprojekte können in den folgenden Ausführungen nicht berücksichtigt werden, da dies die – als kurzer Überblick angelegte – Darstellung sprengen würde.

⁸⁴ Die Arbeit bezieht sich hierzu auf die erziehungstheoretischen Gedanken und Überlegungen Petersens in dessen Abhandlung *„Allgemeine Erziehungswissenschaft“* (1924).

⁸⁵ Die Annahme, *„der Mensch sei nichts anderes als ein Quell, der bis zum Versiegen aus sich selbst quillt“* (Petersen 1924: 30), weist Petersen zurück mit der Aussage *„denn kein Quell fließt aus eigenem Besitz unerschöpflich, sondern bedarf steter unterirdischer Zufuhren, und so steht es mit dem Menschen“* (ebd.).

⁸⁶ Diese These fasst er mit den Worten zusammen: *„Wir werden erst am anderen unserer selbst inne (...)“* (Petersen 1924: 31).

⁸⁷ Diese Ansicht übernimmt Petersen von seinem Lehrer, dem Psychologen und Philosophen Wilhelm Wundt, den er in diesem Zusammenhang mit den Worten zitiert: *„er [gemeint ist der Mensch; J.B.] individualisiert sich nicht, um sich bleibend von der Gemeinschaft zu lösen, aus der er hervorragt, sondern um sich ihr mit reicher entwickelten Kräften zurückzugeben“* (Wundt nach Petersen 1924: 41).

⁸⁸ Die Interessen des Individuums werden dabei denen der Gemeinschaft untergeordnet. Das asymmetrische Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft bei Petersen tritt in dessen Bild der Persönlichkeit als ‚Dienerin‘ der Gemeinschaft hervor. In den Worten Petersen’s: *„Die Persönlichkeit ist Diener im Reiche der Werte, die Werte sind die Zwecke der Gemeinschaft“* (Petersen 1924: 49).

⁸⁹ Die Formung des Menschen durch die soziale Umwelt, die ihn umgibt, wird von Petersen in metaphorischer Sprache beschrieben: *„Der Mensch ist von Ursprung her auf Gemeinschaft angelegt und von Gemeinschaft umfassen als den Mutterarmen, die ihn durchs Leben tragen und ihn ins Grab legen. Und von ihr gehen erzieherische Mächte aus im ganzen Leben in seinen hundert und tausend Gestaltungen und üben unvermerkt, aber stärker die heilsameren Wirkungen aus als alle Bildner und Kulturbeamte. Denn diese Mächte sind es, die ihn wahrhaft erziehen, in ihrer Gesamtheit ihn umfassen und d.h. eben ihn erziehen.“* (Petersen 1924: 87 f.).

⁹⁰ Inwiefern die Erziehung zur Gemeinschaft bei Petersen Erziehung durch und zur ‚Volksgemeinschaft‘ meint, vgl. Petersen 1924: 87. Die erzieherischen Kräfte der Gemeinschaft werden hier definiert als *„die in unserem Volke zum Volk und zum Volksbürger bildenden Kräfte“* (ebd.).

⁹¹ Zu Petersen’s Kritik am Bildungsbegriff seiner Zeit und seinem eigenen Verständnis von Bildung vgl. Petersen 1924: 81 ff..

⁹² Zur Sozialisationstheorie, die in Petersen’s ‚Allgemeiner Erziehungswissenschaft‘ angelegt ist und deren Innovationspotential vgl. Ofenbach 2002: 128.

⁹³ Wie Petersen formuliert: *„Erziehung ist ein allgemeiner Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft, ein organisches Werden durch soziale Assimilation, ein Hineinleben nicht nur in die Güter und Formen der Kulturwelt, sondern auch in ihre Werte. In diesem vollen Umfange wächst der Mensch in die Gemeinschaft hinein, und in diesem Sinne ist Erziehung ein Vorgang natürlichen Wachstums am und im Ganzen unter natürlicher Einwirkung der mannigfachsten Art“* (ebd.: 88).

⁹⁴ 1927 stellte Petersen auf dem New Education Fellowships Kongress in Locarno seinen Plan für eine *„freie allgemeine Volksschule“* vor. Das Reformmodell wurde von den Kongressteilnehmern ‚Jena-Plan‘ getauft. Der Name setzte sich durch und wurde alsbald zur allgemein verwendeten Bezeichnung und zum Erkennungsbegriff der zahlreichen von Petersen’s Reformplänen inspirierten, über den Ursprungsort Jena hinauswachsenden Schulreformprojekte (vgl. Ofenbach 2002: 117 und Petersen 1934: V ff.).

⁹⁵ Aus den Erfahrungen der pädagogischen Praxis in der Versuchsschule wurden im Jena-Plan Vorschläge für pädagogisches Handeln abgeleitet. Der Schulversuch selbst wurde als ‚Bestandsprobe‘ und als Ideenpool zur Entwicklung und Umsetzung von Petersen’s Idee einer ‚freien allgemeinen Volksschule‘ nach den Grundprinzipien Neuer Erziehung deutschlandweit aufgefasst. Mit seinen nationalen Reformaspirationen stellte Petersen’s Reformmodell dabei innerhalb der Reformschulbewegung eher eine Ausnahme dar (vgl. Oelkers 2004: 805).

⁹⁶ Petersen bezog sich hier u. a. auf die reformpädagogischen Schriften und Praxisberichte von Bertold Otto, an dessen Idee eines (weitgehend) freien Gruppenunterrichts sein schulreformpädagogisches Vorhaben anschloss (vgl. Petersen 1930: 8 f.).

⁹⁷ Für eine systematisierende Zusammenfassung der in diesem Zusammenhang gemachten Beobachtungen und Erfahrungen vgl. Petersen 1930: 41 ff..

⁹⁸ So wurde etwa die pädagogische Bewertungs- und Disziplinierungsfunktion im Unterricht zu großen Teilen der Gemeinschaft der Gruppe überlassen. Auch die Organisation und Gestaltung des Unterrichts wurden phasenweise der Gruppe überlassen und überantwortet, so in Phasen freien Arbeitens (vgl. z.B. Petersen 1930: 34 ff.).

⁹⁹ In den Beobachtungen bemerkt wird dabei auch das den pädagogischen Absichten und Bildungszwecken unförderliche bis schädliche Potential von Gemeinschaftsbildungen, wie es in manchen Freundschaftsbeziehungen und spontanen Gruppenbildungen zum Ausdruck komme (vgl. Petersen 1930: 37 ff. und 44). Petersen bezeichnet solche Gemeinschaftsbildungen als „Klique“, „Bande“ oder „Masse“ (Petersen 1930: 44) und bewertet sie als pädagogisch zu bekämpfende „schlimmste Feinde“ (ebd.) der neuen Schule.

¹⁰⁰ Sie steht im Zentrum der von Petersen entwickelten pädagogischen „Führungslehre des Unterrichts“ (Petersen 1934: 15).

¹⁰¹ Welche Bedeutung der Gruppe als autorisierender Instanz für das Handeln des Lehrers in Petersen’s Reformmodell zukommt, verdeutlicht folgender Auszug aus den pädagogischen Grundregeln des Jena-Plan-Konzeptes. Bezüglich der Durchsetzung von vereinbarten Arbeitsaufträgen werden darin folgende Handlungsanweisungen formuliert: „Auf Erfüllung bestehen, stets im Einvernehmen mit der Gruppe, d.h. nicht darauf bestehen, weil man der Lehrer ist, sondern weil man in Funktion der Gruppe handelt, sich von ihr beauftragt fühlt, darum auch sich stets wieder von ihr diesen Auftrag übertragen lassen!“ (Petersen 1930: 50).

¹⁰² Der Rückbindung der von pädagogischer Seite aus ausgeübten Autorität an den Willen der Gruppe bzw. ‚Gemeinschaft‘ wird bei Petersen eine herausgehobene pädagogische Funktion und Bedeutung zugeschrieben. Sie wird von ihm als „eine der denkbar stärksten erzieherischen Mittel“ beschrieben (Petersen 1930: 50).

¹⁰³ Was im Vorwort des Großen Jena-Plans noch zurückgewiesen wird, kristallisiert sich in der Erläuterung der erzieherischen Zielsetzungen der neuen Volksschule wenige Seiten später deutlich heraus: Erziehungsziel ist die Vorbereitung des Menschen auf seinen Dienst für die als Gemeinschaft verstandene Gesellschaft in einer ungewissen, von Krisen gezeichneten gesellschaftlichen Zukunft. Fokussiert wird vordergründig auf die Förderung und Entwicklung von für das gesellschaftliche Gemeinwohl als förderlich erachteten Tugenden im Heranwachsenden. Aus der neuen Schule sollen hervorgehen „Männer und Frauen (...) mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos“ (Petersen 1930: 7).

¹⁰⁴ Zur Nähe und Annäherung Petersen’s theoretischer und praktischer reformpädagogischer Arbeit an nationalsozialistische Ideen vgl. Ortmeier 2009.

¹⁰⁵ Bei dem genannten Zitat handelt es sich um einen Auszug aus der volkstheoretischen Grundlegung des Jena-Plans in der Einleitung des 1934 von Petersen herausgegebenen Berichtes „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan“. Die markierten Textpassagen stellen Selbstzitate des Autors aus seiner Abhandlung „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (Petersen 1924) dar. Damit wird auch deutlich, inwiefern die „Volkstheorie“ (Petersen 1934: 1) Petersen’s Arbeit schon vor der Zeit des Nationalsozialismus beeinflusst hat.

¹⁰⁶ In der folgenden Darstellung des Projektes sowie der reformpädagogischen Ideen Geheeb’s bezieht sich die vorliegende Arbeit auf den Überblick über Leben, Werk und Wirken Geheeb’s bei Näf 2003 sowie auf die Rekonstruktion der in Geheeb’s „Schule der Menschheit“ entworfenen „Eigenwelt der Erziehung“ (Hohmann 1966: 88 ff.) bei Hohmann (ebd.).

¹⁰⁷ Die Odenwaldschule ist in der Zeit des Nationalsozialismus von Mitarbeitern Geheeb’s in eigener Leitung weitergeführt worden. 1946 wurde sie offiziell wiedereröffnet. Sie hat zunächst ein eigenes, sich von Geheeb’s pädagogischen Ideen teilweise emanzipierendes reformpädagogisches Profil ausgearbeitet, orientiert sich heute jedoch wieder verstärkt an der pädagogischen Tradition ihres Gründers (vgl. Näf 2003: 94).

¹⁰⁸ Die ‚Ecole d’Humanité‘ existiert bis heute und genießt in der Schweiz den Ruf einer renommierten Alternativschule. Zur Entwicklung des Schulprofils und pädagogischen Praxis der Schule heute vgl. Näf 2003: 94 sowie die schuleigene Homepage: www.ecole.ch.

¹⁰⁹ Die Odenwaldschule stellte die erste schulische Einrichtung in Deutschland dar, in welcher der koedukative Ansatz umgesetzt wurde (vgl. Näf 2003: 92).

Der Nähe zur Natur wurde in Geheeb's Schulkonzept, der Tradition der Landschulheimbewegung folgend, eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Die geografische Situierung der Odenwaldschule und der ‚Ecole d'Humanité‘ in ländlicher Idylle abseits städtischen Treibens trug dieser Bedeutungszuschreibung Rechnung (vgl. Hohmann 1966: 102).

¹¹⁰ Mit der Einführung eines flexiblen Kurssystems wurde der übliche Fachunterricht in Jahrgangsklassen durch frei wählbare Kurse ersetzt, die auf ein eigenverantwortliches Lernen ausgerichtet waren (vgl. Näf 2003: 92).

¹¹¹ Die Fokussierung der Geheeb'schen Pädagogik auf das Subjekt manifestiert sich in deren Motiv „*Genio hoios essi*“ (Geheeb nach Hohmann 1966: 91). In einer Veröffentlichung der Odenwaldschule wird dieser von Geheeb immer wieder verwendete Leitspruch mit folgenden Worten übersetzt: „*Werde ein Selbst, werde das Selbst, das auf der ganzen Welt nur du, unersetzlich und unvergleichlich, durch kraftvolle Entwicklung der dir innewohnenden Individualität vermagst*“ (Geheeb nach Hohmann 1966: 100).

¹¹² Zur Familie als kleinster Einheit innerhalb der Lebensgemeinschaft und ihrer Ablösung durch das Wartemodell vgl. Hohmann 1966: 103 und 109 f..

¹¹³ Der programmatische Name der ‚Ecole d'Humanité‘ rührte aus diesem utopischen Gemeinschaftsentwurf.

¹¹⁴ Zum Gemeinschaftsmotiv im reform- und NS-pädagogischen Diskurs als ‚totalitärem Konzept‘ vgl. Oelkers 2005: 265.

¹¹⁵ In der ‚Schulgemeinde‘ war das Prinzip der Schülermitbestimmung und -mitverantwortung in der Form eines offenen Diskussionsforums sowie eines Entscheidungsgremiums institutionalisiert, das allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft das gleiche Stimmrecht zugestand (vgl. Hohmann 1966: 106 und Näf 2003: 93). In den zwei bis dreimal monatlich stattfindenden, alle Mitglieder der Lebensgemeinschaft umfassenden Versammlungen wurden alle Fragen des schulischen Lebens ausgehandelt, aber auch grundsätzliche, das Leben in der Welt außerhalb der Schule betreffende Fragen diskutiert.

¹¹⁶ Auch für die Lebensgemeinschaft galt damit das freie Entwicklung bejahende Prinzip, das in dem von Geheeb immer wieder zitierten Satz „*Werde, der du bist!*“ zum Ausdruck kommt. Wie Geheeb formulierte: „*Tatsächlich unterziehen wir die mannigfaltigen Formen, in denen die Gemeinschaft zu realem Ausdruck und Auswirken gelangt (...) immer und immer wieder einer Revision aus dem Gesichtspunkte jener obersten Maxime, so daß die Formen und Einrichtungen des sozialen Lebens unserer Gemeinschaft in ständigem Flusse begriffen sind*“ (Geheeb nach Näf 2003: 93).

¹¹⁷ Geheeb spricht in diesem Zusammenhang von einer bestimmten herzustellenden, das gemeinsame Leben und Arbeiten positiv prägenden „*Atmosphäre*“ (vgl. Hohmann 1966: 105 f.).

¹¹⁸ Dass gerade die Nähe, die aus den diffus geprägten Beziehungen zwischen Erziehern und Schülern erwächst, für Grenzüberschreitungen genutzt und instrumentalisiert werden kann, die die Autonomie der Heranwachsenden dauerhaft beschädigen können, hat Geheeb nicht erkannt. Erst die aktuellen Diskussionen zu sexuellen Missbrauchsfällen in Internaten und kirchlichen Einrichtungen haben in der öffentlichen und pädagogischen Diskussion das Bewusstsein für die Gefahr einer Beziehungskultur in geschlossenen pädagogischen *settings* wachsen lassen, in der die affektualen und diffusen Anteile im pädagogischen Verhältnis keine Begrenzung erfahren, sondern durch die gemeinschaftsorientierte Ausrichtung und Gestaltung des schulischen Lebens vielmehr gezielt gefördert werden.

¹¹⁹ Die Anerkennung und Achtung der Autonomie und Individualität des Menschen in der pädagogischen Konzeption der Odenwaldschule und der Schule der Menschheit zeigt sich auch in deren Vorstellung und Konzept sittlicher Bildung. Geheeb und seine Mitarbeiter lehnten das Aufforcieren von Werten im Sinne einer klassischen Werteerziehung ab und setzten stattdessen auf eine sittliche Bildung, die auf der Autonomie und Mündigkeit des Subjekts aufbaut (vgl. Hohmann 1966: 101).

¹²⁰ Dewey's Arbeiten, insbesondere sein demokratiephilosophischer Ansatz, haben den reformschulpädagogischen Diskurs in Deutschland nachhaltig beeinflusst und werden in der Schulpädagogik bis heute rezipiert und diskutiert (vgl. u. a. Bohnsack 1976 und 2005).

¹²¹ Die folgende Darstellung beruft sich zum einen auf Dewey's Aufsatz „*Mein pädagogisches Credo*“ (1897) aus seinen Early Works, übersetzt ins Deutsche von Helmut Schreier (2001), zum anderen auf den Überblick über Leben und Werk sowie die Rezeption Deweys bei Bohnsack 2003.

¹²² Dewey beschreibt seine Vorstellung von Schule in seinem ‚Pädagogischem Credo‘ so: „*Ich glaube, daß die Schule das gegenwärtige Leben repräsentieren muß – als ein Leben, das dem Kind so real und lebendig erscheint wie das, was es zu Hause, in der Nachbarschaft und auf dem Spielplatz führt.*“ (Dewey 1897: 12).

¹²³ An der Rekonstruktion der Arbeitswelt in Dewey's Schulkonzept lässt sich die Selektivität des darin abgebildeten Entwurfes des gesellschaftlichen Lebens aufzeigen. Das pädagogische Interesse richtet sich ganz auf den Arbeitsprozess und die Tätigkeit in ihrer bildenden Eigenschaft als solche und blendet wirtschaftliche Interessen und Machtverhältnisse und damit das Spannungsverhältnis von Arbeit und Kapital als zentralen Aspekt der außerschulischen Arbeitswelt aus (vgl. hierzu Bohnsack 2003: 50).

¹²⁴ Die gesellschaftliche Dimension in Dewey's schulreformpädagogischen Ansatz setzt einen Glauben an das Potential von Erziehung und Schule voraus, gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse zu transformieren. Für Dewey's Reformentwurf ist dann auch die Annahme leitend, „*daß die grundlegende Methode für Reform und*

sozialen Fortschritt die Erziehung“ (Dewey 1897: 20) und die Schule hierbei „das primäre und wirksamste Mittel für sozialen Fortschritt und Reform ist“ (ebd.: 21).

¹²⁵ Was das Gemeinschaftserziehungsmodell betrifft, das sich in Deweys reformschulpädagogischem Konzept nachzeichnen lässt, so ist darauf hinzuweisen, dass dieses unter den vor 1945 betrachteten gemeinschaftspädagogischen Ansätzen eine Sonderstellung einnimmt. So trägt die Gemeinschaft, die dem gesellschaftlichen Reformmotiv dieses Konzepts gemäß der zeitgenössischen amerikanischen Gesellschaft als Idealbild einer wahrhaft demokratischen Gesellschaft entgegen gehalten wird, prominent Züge gesellschaftlicher Sozialstrukturen (vgl. hierzu Dewey 2001). So zeichnet sich das Modell sozialen Zusammenlebens, das darin entworfen wird, neben dem Wert der Gemeinwohlorientierung in bemerkenswerter Weise durch universalistische Werteorientierungen aus. Nicht zuletzt gründet sich die Konstituierung von Öffentlichkeit, wie sie diesem Modell als Reformziel eingeschrieben ist, auf Motiven der Interessenverbindung und damit auf wert- bzw. zweckrationalen Handlungsorientierungen. Das Medium, in dem diese Öffentlichkeit kommuniziert und sich ihrer selbst als einflussgebende Größe vergewissert, stellt der rationale Diskurs dar (vgl. ebd.). Entsprechend lässt sich das Gemeinschaftsmodell, das Deweys pädagogisch-konzeptionellen Ausführungen als sozialer Fluchtpunkt öffentlich verantworteter Erziehung zu Grunde liegt, als ein Hybridmodell einordnen, in dem sich gesellschaftliche und gemeinschaftliche Entwürfe sozialen Zusammenlebens *kombiniert* und *integriert* finden.

¹²⁶ Dabei wird Erziehung bei Dewey weitgehend als natürliche Entwicklung verstanden, die es zu unterstützen gilt, die jedoch nur bedingt organisiert werden kann (vgl. Dewey 1897: 9 ff.).

¹²⁷ Die Studie nimmt erziehungsrelevante Veröffentlichungen aus dem Zeitraum 1933-1945 unter der Fragestellung in den Blick, wie darin die nationalsozialistische Gemeinschaftserziehungs- und Auslesepraxis konzeptionell entworfen und theoretisch fundiert werden (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: X).

¹²⁸ Die NS-Pädagogik und Erziehungstheorie im Sinne einer einheitlichen Theorie und Praxis gab es nicht. In Anlehnung an Stahlmann und Schiedeck werden hier lediglich allgemeine Grundzüge und Prämissen nationalsozialistischer Erziehungspraxis und -Theorieentwürfe dargestellt.

¹²⁹ Stahlmann und Schiedeck verweisen in diesem Zusammenhang auf den instrumentellen Begriff des „*shaping*“, der im Nationalsozialismus Erziehung in ihrem eigentlichen pädagogischen Sinn ersetzte (Stahlmann/Schiedeck 1991: IX).

¹³⁰ Die affektuelle, handlungsorientierte Ausrichtung nationalsozialistischer Erziehung begründet sich aus dem nationalsozialistischen rassistischen Menschenbild, das dem ‚nordischen Menschen‘ ein in seinem Sein und Streben primär emotional und handlungsorientiertes Wesen zuschreibt, an dem sich jegliche Erziehungsabsicht orientieren müsse (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 6).

¹³¹ Neben dem inszenierten Gemeinschaftserlebnis als erzieherischem Mittel und als dieses unterstützend gedacht wurde dem Symbolischen eine ähnliche suggestive Wirkung zugeschrieben, die es für Erziehung fruchtbar zu machen gelte (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 7). Der nationalsozialistische Fahnenkult ist nur ein Beispiel für die Bestrebungen und Versuche der Nationalsozialisten, diese suggestiven Kräfte für Erziehungszwecke zu nutzen.

¹³² Die Stilisierung des Gemeinschaftserlebnisses in der nationalsozialistischen Erziehung als erzieherischem Mittel knüpft an massenpsychologische Überlegungen und Erkenntnisse an (vgl. hierzu u. a. Freud 1921). Diesen zur Folge hinterlässt das Massenerlebnis bei den daran teilhabenden Individuen einen tief greifenden Eindruck, der sich nicht nur in der gemeinschaftsstiftenden Wirkung dieser Ereignisse äußere, sondern auch in deren manipulativem Potential. Begründung für die Annahme des letzteren ist die These, dass die suggestive Wirkung der Masse und der darin vom Einzelnen erfahrene Verlust der Individualität diesen hochgradig form- und beeinflussbar machten (vgl. Freud 1921).

¹³³ Zur Organisation schulischer, beruflicher und politischer Auslese im Nationalsozialismus siehe Stahlmann/Schiedeck 1991: 9 ff..

¹³⁴ Schiedeck und Stahlmann bezeichnen die nationalsozialistische Erziehung hinsichtlich ihres aussondernden Charakters auch als „*Auslese-Pädagogik*“ (ebd.: 17), der sie aufgrund ihres fehlenden helfenden und fördernden pädagogischen Ansatzes zu Recht jegliche pädagogische Eigenschaft absprechen (ebd.).

¹³⁵ Schiedeck und Stahlmann charakterisieren das Lager als Organisationsform der NS-Erziehung als „*Zwangsvergemeinschaftung*“ (Stahlmann/Schiedeck 1991: IX).

¹³⁶ Die folgenden Ausführungen zur Lagererziehung im Nationalsozialismus beschränken sich ausschließlich auf solche Lagerformen, die für sich selbst einen Erziehungsanspruch in Anspruch nahmen, wie etwa die zahlreichen Freizeitlager für Kinder und Jugendliche, die Wehrrertüchtigungs- und Wehrsportlager oder die Schulungs- und Austauschlager für heranwachsende und erwachsene Berufstätige (für eine systematische Übersicht über die unterschiedlichen Lagerformen vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 73 ff.). Die Konzentrations-, Gefangenen- und Vernichtungslager bedürften einer besonderen Betrachtung, die hier in Hinblick auf den Fragefokus der Arbeit nicht geleistet werden kann und soll. Bei der Betrachtung des Lagers als Erziehungsinstitution ist weiterhin zu berücksichtigen, dass der nationalsozialistische Erziehungsbegriff, wie oben dargestellt, einer besonderen Einordnung bedarf, in dem Sinne, dass er als „*Chiffre*“ (Kupffer 1984: 79 nach Stahlmann/Schiedeck 1991: 70) für die totale Erfassung des gesamten Menschen fungierte. Schließlich ist anzumerken, dass die Grenzen

zwischen so genannten Erziehungslagern und Vernichtungslagern im Nationalsozialismus teilweise fließend waren (vgl. hierzu Stahlmann/Schiedeck 1991: 78).

¹³⁷ Historisch rückblickend betrachtet diente die Lagererziehung im Nationalsozialismus zusammen mit dem Instrument der nationalsozialistischen Auslesepädagogik der „Mobilisierung“, „Militarisierung“ und „Disziplinierung“ (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 107) der Bevölkerung im nationalsozialistischen Regime und nahm in diesem Sinne eine „herrschaftsstabilisierende Funktion“ (ebd.) ein. Stahlmann und Schiedeck schreiben dem Lager in seiner disziplinierenden Funktion an Goffman anschließend die Eigenschaften einer „totalen Institution“ (Goffman 1961) zu, die in ihrer institutionellen Form disziplinierend und erziehend wirkte (ebd.).

¹³⁸ Damit soll nicht der falsche Eindruck entstehen, das Leben im nationalsozialistischen Lager hätte keiner Organisation unterlegen. Der Lageralltag war im Gegenteil stark strukturiert und durchorganisiert (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 89 ff.). Darüber hinaus beinhaltete Lagererziehung immer auch Elemente der Vermittlung und Instruktion, wie Phasen ‚politischer Schulung‘ (vgl. ebd.: 90 f.).

¹³⁹ Die erzieherische Funktion gemeinschaftlich praktizierter rhythmischer Übungen wie dem Singen oder dem Wandern im Gleichschritt wurde beispielsweise bei Ernst Kriek herausgestellt, der diesen Übungen eine emotionalisierende und gemeinschaftsstiftende Wirkung zusprach, die den Einzelnen an die Volksgemeinschaft binden und ihn zu ihren Zwecken formbar machen sollte (vgl. Prange 2000: 175).

¹⁴⁰ Der äußerlich egalitäre Anstrich des Lagerlebens stand hierbei im Widerspruch zu dessen inneren Organisation, die streng hierarchisch nach dem „Führer-Gefolgschafts-Prinzip“ strukturiert war (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 103).

¹⁴¹ Schiedeck und Stahlmann schreiben der NS-Volksgemeinschaftsideologie daneben umgekehrt die Funktion zu, die nationalsozialistische Auslesepraxis, die wie ein „Damoklesschwert“ über allen Köpfen schwebte, mit der sozialen Semantik des Gemeinschaftsbegriffes zu „kaschieren“ (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 110).

¹⁴² Gleichzeitig wurde die Gemeinschaft nach innen durch die Abgrenzung nach außen zu stabilisieren gesucht. In der nationalsozialistischen Lagererziehung kam dieser Abgrenzungsmechanismus im systematischen Aufbau von Feindbildern zur Geltung, gegen welche die Lagerteilnehmer militärisch und ideologisch mobilisiert werden sollten (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991: 109). Die so aufgebauten Feind- und Fremdbilder sollten dann als Negativfolie zur Errichtung einer kollektiven Identität als Volksgemeinschaft dienen.

¹⁴³ Die naturhaft-organische Determinierung des Gemeinschaftsbegriffes wird bei Schiedeck und Stahlmann wie folgt als spezifisches Merkmal des Gemeinschaftsmotivs, wie es der nationalsozialistischen Erziehungsideologie zu Grunde liegt, herausgestellt: „*Gemeinschaft*‘ in diesem Sinne ist jedoch keine eigentlich soziale Kategorie, die aus gemeinsamen Handeln, aus Interaktionen erwächst, sondern ist naturhaft-organisch begründet.“ (Stahlmann/Schiedeck 1991: 3).

¹⁴⁴ Zur Exklusion als konstitutivem Moment des nationalsozialistischen Volksgemeinschaftskonzeptes siehe Wildt 2007: 73 ff.. Wildt zeichnet in seiner begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion die Verwendung des Volksgemeinschaftsbegriffes seit dem Ersten Weltkrieg nach. Während er den politischen Gebrauch des Begriffes durch alle politischen Lager hindurch nachweist, vermerkt er in der nationalsozialistischen Definition des Volksgemeinschaftsbegriffes ein diese von anderen Zugriffen auf den Begriff unterscheidendes Merkmal. Letzteres bemerkt er in der Exklusion als konstitutivem Merkmal des nationalsozialistischen Volksgemeinschaftskonzeptes, das sich Wildt zur Folge auf dem Prinzip von Ausgrenzung gründet. So konstatiert er: „*Nicht so sehr die Frage, wer zur Volksgemeinschaft gehörte, beschäftigte die Rechte, als vielmehr, wer nicht zu ihr gehören durfte, allen voran die Juden.*“ (Wildt 2007: 64).

¹⁴⁵ So entwirft bereits das Potsdamer Abkommen das Erziehungswesen hoffnungsvoll-idealistisch als den Ort, an dem „eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird“ (Michael/Schepp 1974: 223, vgl. auch Gagel 2002: 6 ff. sowie auch Tenorth 1992: 261 ff.).

¹⁴⁶ Zu den Schwierigkeiten der Umsetzung der Bildungsreform- und Umerziehungsbemühungen der Alliierten sowie zu der ihnen dennoch zu attestierenden Nachwirkung vgl. Gagel 2005: 37 ff. sowie Gagel 2002: 6 ff., Tenorth 1992: 261 ff. sowie Sander 1999: 14 f.

¹⁴⁷ Die frühe Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungszweige barg – nicht nur aus Sicht der amerikanischen Besatzungsmächte – das Problem, soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft zu reproduzieren und damit die gesellschaftlichen Schichtverhältnisse dauerhaft zu zementieren. Als alternatives Modell zum dreigliedrigen Schulsystem strebten die Amerikaner eine Schulform an, welche die möglichst lange gemeinsame Unterrichtung aller Schüler vorsah und die für die gesellschaftliche Statuszuteilung relevante Entscheidung über den weiterführenden Bildungsweg möglichst weit nach hinten hinausschob. Als Vorbild für die Reformierung des deutschen Schulsystems sollte das amerikanische Einheits- und Gesamtschulmodell dienen. Einen weiteren Eckpfeiler des amerikanischen Schulreformmodells stellte die Forderung einer flächendeckenden Durchsetzung der Schulgeldfreiheit dar.

¹⁴⁸ Im Unterschied zu den ambitionierten Bildungsreformplänen und den in diesem Zusammenhang eingeleiteten Maßnahmen der Amerikaner gestaltete sich die Bildungspolitik der britischen Besatzungsmacht weitaus zurückhaltender. Dem „Prinzip der Nichteinmischung“ (Gagel 2005: 36) folgend, verfolgten die Briten eine

Politik der indirekten Einflussnahme auf das Bildungssystem. Statt Reformen von oben bzw. außen zu oktroyieren, setzten sie auf einen weitgehend selbstgestalteten Reformprozess von innen, den sie durch den Dialog und Austausch zwischen deutschen und britischen Vertretern im Bildungssystem anzuregen versuchten. Eine von außen aufforcierte Umerziehung der Deutschen ablehnend, setzten die Briten demnach auf einen sich durch Erfahrung und Austausch selbstständig einstellenden Bewusstseinswandel. Die Zielsetzung, die der britischen Besatzungspolitik damit vorgegeben war, fand ihren treffenden Ausdruck in der programmatischen Formel „*Reorientation*“, die Autonomie und Selbsttätigkeit betont und die die britische Bildungspolitik dem mit starken Einwirkungsabsichten verbundenen Begriff der „*Re-education*“ (ebd.: 36) vorzog.

Die Pläne der Franzosen zur Reformierung des deutschen Bildungssystems konzentrierten sich weitgehend auf die Einführung eines laizistischen Schulsystems nach französischem Modell sowie eine Modifizierung des bestehenden dreigliedrigen Schulsystems durch Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit.

¹⁴⁹ Diese kam programmatisch unter anderem darin zum Vorschein, dass die Verantwortung für die Planung und Gestaltung des Unterrichts Schülern und Lehrern gemeinsam übertragen und dezentrierte Arbeitsweisen in Form von Gruppen- und Projektarbeit der traditionellen Methode des Frontalunterrichts gegenüber vorgezogen werden sollten.

¹⁵⁰ Spätestens ab 1948 lassen sich deutliche Unterschiede in der Ausrichtung der Bildungspolitik in Ost und West nachzeichnen (vgl. hierzu Gagel 2005: 32 f.). Ziel des sowjetischen Schulreformvorhabens war die Überwindung der Klassenunterschiede und kapitalistischen Ordnung zur Schaffung einer egalitären, sozialistischen Gesellschaft. Die Hintergrundfolie für die westliche und insbesondere die US-amerikanische Bildungsreformpolitik bildete dagegen das Vorbild einer nach Schichten strukturierten Gesellschaft, die durch Geltung des meritokratischen Prinzips Chancengleichheit und soziale Aufstiegschancen für jeden gewähren sollte.

¹⁵¹ Nach Kriegsende 1945 begannen sich die unter der nationalsozialistischen Diktatur verbotenen Lehrerverbände und -vereine neu zu organisieren. Mit dem „*Allgemeinen Deutschen Lehrer- und Lehrerinnen-Verband*“ (Michael/Schepp 1993: 350) entstand Anfang des Jahres 1947 in der britischen Besatzungszone ein schulartenübergreifender gemeinsamer Verband für alle Lehrergruppen. Im Frühjahr 1948 schloss sich der Verband dem Deutschen Gewerkschafts-Bund an. 1949 folgte der Zusammenschluss der Lehrerverbände aus der amerikanischen und französischen Besatzungszone mit dem ADLLV. Seit Oktober 1949 firmiert der Verband unter der Bezeichnung „*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*“ (vgl. Michael/Schepp 1993: 350) (GEW) als eine der sechzehn, dem Deutschen Gewerkschaftsbund zugehörigen Gründungsgewerkschaften. Michael und Schepp (1993: 350) zur Folge dokumentiert der im Folgenden in den Blick genommene Beschluss des ADLLV zur Schulfrage „*einen der wenigen Versuche in dieser Zeit, den Neuaufbau der Schule von der gesellschaftlichen Seite her mitzubestimmen.*“ (ebd.).

¹⁵² So lautet es im nächstfolgenden Absatz: „*Dieses Ziel erfordert ein Zusammenleben und Zusammenarbeiten aller Schüler*“ (Michael/Schepp 1993: 350).

¹⁵³ Die Situation und Praxis der politischen Bildung gestaltete sich der Entscheidungshoheit der Länder in Bildungsfragen entsprechend in den einzelnen Bundesländern verschieden. In ihren „*Grundsätzen zur politischen Bildung*“ (Sander 1999: 15) hatte sich die Kultusministerkonferenz im Jahr 1950 zwar für eine Umsetzung der politischen Bildung in Form eines übergreifenden Prinzips für alle Schulfächer ausgesprochen, zugleich jedoch auch die Einrichtung eines eigenständigen Unterrichtsfaches hierfür zugestanden (vgl. ebd.). Die Gestaltungsfreiheit der Länder in Sachen politischer Bildung hatte die Herausbildung unterschiedlicher Lehrpläne und Stundentafeln sowie unterschiedlicher Bezeichnungen für das neu gegründete Unterrichtsfach zur Folge (vgl. Sander 1999: 15, vgl. auch Gagel 2005: 50 und 78). So firmiert das Unterrichtsfach bis heute unter unterschiedlichen Bezeichnungen wie Sozialkunde, Politik, Gesellschaftskunde oder Gemeinschaftskunde. Interessant sind die in den unterschiedlichen Namensgebungen anklingenden verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen, die auf unterschiedliche inhaltlich-konzeptionelle Gewichtungen verweisen.

¹⁵⁴ 1951 erschien unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger das Buch „*Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe*“ von dem Autoren Theodor Wilhelm. 1953 und 1956 erschien das Buch in überarbeiteter Auflage und unter dem neuen Titel „*Partnerschaft – Die Aufgabe der politischen Erziehung*“ diesmal unter dem richtigen Namen des Autors. Die Gründe für die anfängliche Anonymisierung des Autorennamens sind in Wilhelm's Verstrickungen in die nationalsozialistische Propaganda und Erziehungsideologie zu vermuten (vgl. Ortmeier 1998).

¹⁵⁵ Zu den unterschiedlichen inhaltlichen und methodisch-didaktischen Schwerpunktsetzungen der beiden skizzierten Konzeptionen politischer Bildung und den diesen zu Grunde liegenden unterschiedlichen Lernkonzepten vgl. ausführlicher Gagel 2005: 73 – hier am Beispiel der Positionen von Litt und Wilhelm.

¹⁵⁶ Die folgende Darstellung bezieht sich im Wesentlichen auf einen Überblick zu Wilhelm's Konzept der Partnerschaftspädagogik und dessen Rezeption im Diskurs der politischen Bildung bei Gagel 2005: 51 ff.

¹⁵⁷ Inwiefern die Rezeption der Ideen Wilhelm's in der politischen Bildung auf eine gewisse Weise einseitig und verzerrt erfolgte, wird weiter unten Gegenstand der Erörterung sein.

¹⁵⁸ In seinem Urteil, demnach das Motiv der Gemeinschaftserziehung die Programmatik der politischen Bildung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik maßgeblich bestimmte, beruft sich Gagel auf die Ergebnisse zweier

Studien. Bei der ersten Studie handelt es sich um eine inhaltsanalytische Analyse pädagogischer Zeitschriften nach darin genannten Erziehungszielen von Klaus Wallraven, die für die 50er Jahre die Dominanz der Zielrichtung einer „*Erziehung zur Gemeinschaft*“ (Wallraven 1976: 355 nach Gagel 2005: 85) konstatiert. Die zweite Arbeit von Wolfgang Hilligen stellt Ergebnisse einer Lehrerbefragung im SPD regierten Hessen aus dem Jahr 1954 vor, in denen die Erzeugung von „*Gemeinschaftsgefühl*“ (Hilligen 1955 nach Gagel 2005: 85) als am häufigsten genanntes Erziehungsziel hervorsteicht.

Wenn er der Frage nach den Ursachen für die Popularität des Gemeinschaftserziehungsansatzes in den frühen Jahren der Bundesrepublik auch nicht systematisch nachgeht, nennt Gagel doch zwei mögliche Gründe für diese Popularität (vgl. Gagel 2005: 85 f.). Einen erste mögliche Ursache sieht er in der noch mangelnden Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Pädagogik und einer dementsprechend nicht fundierten soziologischen Bildung der Lehrerschaft, die zu einem unklaren Begriffsgebrauch geführt hätten, in dessen Rahmen häufig der Gemeinschaftsbegriff verwendet wurde, wenn eigentlich Gesellschaft gemeint war. Einen zweiten Grund vermutet er in der Attraktivität, welche das Konzept der Gemeinschaftserziehung für die neue politische Bildung aufwies. Die ersten Jahre der Gestaltung des neuen Lehrfaches bzw. Unterrichtsprinzips waren von hohen Herausforderungen und Unsicherheiten bezogen auf den Umgang mit politischen Inhalten und Themen bestimmt. Ein Abstellen auf Gemeinschaftserziehung im Sinne einer weiter unten erläuterten Sozialerziehung bot die Möglichkeit, inhaltlichen Diskussionen und auch der kritischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit zunächst ‚aus dem Weg zu gehen‘ (vgl. auch Gagel 2002: 9 f.).

¹⁵⁹ Diese methodische Schwerpunktsetzung ist zugleich pragmatischen lerntheoretischen Vorstellungen geschuldet. Wilhelm’s Konzept einer partnerschaftlichen politischen Erziehung ist geprägt vom amerikanischen Pragmatismus, insbesondere den Überlegungen des amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey. Im Gegensatz zu theoretischen Lernkonzepten, welche die Bedeutung der Vermittlung theoretischen Wissens zur Initiierung von Lern- und Erkenntnisprozessen hervorheben, setzt die pragmatische Lerntheorie ein problem- und situationsbezogenes Lernkonzept voraus, demnach sich Erkenntnis durch lebensweltnahe widerständige Erfahrungen und dadurch angeregte Problemlösungsversuche bildet (zur Unterscheidung von „*praktisch pragmatischen*“ und „*theoretischen Lernkonzept*“ vgl. auch Gagel 2005: 61). Gagel hebt in seiner Darstellung des Konzepts von Wilhelm den darin zum Ausdruck kommenden Einfluss Deweys hervor, verweist jedoch auch nachdrücklich auf das selektive und bisweilen verzerrte Aufgreifen von dessen Ideen. Letzteres sieht er in der durch den Soziologen Eduard Baumgarten vermittelten Rezeption der Gedanken des amerikanischen Philosophen bei Wilhelm begründet, der dessen Ideen vor der Hintergrundfolie der nationalsozialistischen Volksgemeinschaftsideologie interpretierte und auslegte (vgl. Gagel 2005: 64 ff.). Inwieweit sich hierdurch eine gewisse Nähe des Wilhelm’schen Partnerschaftskonzepts zum homogenen, geschlossenen Gemeinschaftskonzept der NS-Ideologie ergibt bzw. sich in der Art und Weise der Rezeption von Wilhelm’s Partnerschaftserziehungs-Modell nachweisen lässt, vgl. Gagel 2005: 64 ff.

¹⁶⁰ Der in diesem Konzept anklingende methodische Ansatz spiegelt das didaktische Prinzip eines Vorgehens „*von Nahen zum Fernen*“ (Gagel 2005: 58) wieder. Dieses beinhaltet nicht nur, wie Gagel herausstellt, ein Heranführen an Politik und Demokratie „*von unten her*“ (Gagel 2005: 58), sondern bildet auch die Idee ab, im Zusammenleben und -lernen im sozialen Naherfahrungsraum Schule auf das zukünftige Zusammenleben in der angestrebten demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

¹⁶¹ Wilhelm selbst hat sich in einer nach Erstveröffentlichung seines Buches erschienenen Schrift ansatzweise von einer solchen, ‚Partnerschaftserziehung‘ mit ‚Gemeinschaftserziehung‘ gleichsetzenden Lesart seines Konzeptes distanziert und seine Idee der Partnerschaft darin explizit der Sphäre gesellschaftlicher Handlungs- und Beziehungsformen zugeordnet (vgl. Gagel 2005: 77).

¹⁶² Hepp spricht diesbezüglich von einer „*Tendenz zur Gemeinschaftsideologie*“ (Hepp 1999: 146) in den Anfangsjahren der politischen Bildung.

¹⁶³ Dabei habe Wilhelm, wie Gagel konstatiert, in seiner Veröffentlichung häufig auch dort den Begriff ‚Gemeinschaft‘ verwendet, wo er eigentlich auf gesellschaftliche Beziehungen abhob (vgl. Gagel 2005: 77). In den folgenden Auflagen seines Buches hat Wilhelm den Gemeinschaftsbegriff überwiegend durch den Begriff ‚Gesellschaft‘ ersetzt (vgl. Gagel 2005: 83), die Gemeinschaftsterminologie seiner Erstveröffentlichung hat sich jedoch nachdrücklich in die Rezeption seines Konzeptes eingebrannt (vgl. ebd.: 67).

¹⁶⁴ Dieser ‚blinde Fleck‘ in Wilhelm’s Konzeption bildete auch den Fokus und Ausgangspunkt der zeitgenössischen Kritik an seinem Partnerschaftserziehungsmodell, hervorgehoben insbesondere bei Theodor Litt. Dieser kritisierte Wilhelm’s Entwurf für dessen Versagen, einen realistischen Einblick in die Welt der Politik und des Staates sowie in den Charakter politischer Prozesse zu vermitteln, die sich weniger durch gemeinschaftliches Handeln als durch konfligierende Interessen und die Auseinandersetzung um und Ausübung von Macht auszeichneten (vgl. hierzu Litt 1958 nach Gagel 2005: 83).

¹⁶⁵ Eine Nähe von Wilhelm’s konzeptionellen Entwurf der Partnerschaftserziehung zu einem Gemeinschaftsdenken, in dem die nationalsozialistische (Volksgemeinschafts)-Ideologie noch nachwirkt, wird in der Diskussion seiner Arbeit immer wieder auch unter Hinweis auf Wilhelm’s Biografie abgeleitet (vgl. hierzu Gagel 2005: 65). Theodor Wilhelm war zur Zeit des Nationalsozialismus Dozent für Erziehungswissenschaft an der Olden-

burgischen Hochschule für Lehrerbildung. Er war Mitglied der NSDAP und hat sich seiner eigenen Darstellung zur Folge auch über seine formale Mitgliedschaft hinaus von den Ideen des Nationalsozialismus blenden lassen (vgl. ebd.).

¹⁶⁶ Das Empfehlungsschreiben gewährt laut Gagel einen aussagenreichen Einblick in „den damaligen Konsens über die politische Bildung“ (Gagel 2005: 79), weshalb es der folgenden näheren Betrachtung wert ist.

¹⁶⁷ Zur Arbeit und zur Zusammensetzung des Ausschusses vgl. auch Tenorth 1992: 269 f.

¹⁶⁸ Das Gutachten kann nachträglich als Versuch einer Vereinheitlichung und Angleichung der unterschiedlichen Gestaltungspraxen politischer Erziehung und Bildung in den Ländern im Sinne zentraler Steuerungsambitionen eingeordnet werden (vgl. hierzu Gagel 2005: 78).

¹⁶⁹ Das Stufenmodell konzipierte ein Curriculum politischer Erziehung und Bildung, das soziales und politisches Lernen als aufeinander aufbauende Phasen arrangierte und stellte in diesem Sinne ein „genetisches Konzept“ (Gagel 2005: 81) dar. Hintergrund für diese Konzeption war die Annahme, dass die Vermittlung von Einsichten kognitive Kompetenzen voraussetzte, die erst in einer späteren Entwicklungsstufe und zudem in unterschiedlicher Weise ausgebildet werden, weshalb ein hierauf fokussierender Unterricht erst in höheren Jahrgangsstufen anzusetzen sei. Der kognitiven Vermittlung sollte daher eine politische Erziehung vorweg gestellt werden, die den Schwerpunkt auf soziales Lernen legen sollte (vgl. hierzu Gagel 2005: 81 ff.).

¹⁷⁰ Dies wird nach Gagel beispielsweise in den Ausführungen des Gutachtens zur Schülermitverwaltung deutlich (vgl. Gagel 2005: 84). Die Einrichtung einer solchen als demokratisches Element von Schule wurde zwar ausdrücklich begrüßt und gefordert. Ihr Einfluss sollte jedoch begrenzt sein und die Entscheidungshoheit der Schulleitung und des Lehrerkollegiums nicht hinterfragen. Das Bild von „Schulgemeinde“ (Ausschuss: 75 nach Gagel 2005: 84), das den Ausführungen des Gutachtens zu Grunde liegt, ist ein harmonisch idealisiertes und lässt keinen Raum für eine wirkliche Vertretung der Interessen der Schüler (vgl. ebd.).

¹⁷¹ Gagel verwendet zur Beschreibung dieses utopisch gemeinschaftlichen Entwurfes von Schule die Metapher einer hier konstruierten „pädagogischen Insel innerhalb der Gesellschaft“ (Gagel 2005: 84).

¹⁷² Die hier genannte Formel, die Gemeinschaft gleich in zweierlei Hinsicht – als Mittel („Miteinander“) und als Zielsetzung („Füreinander“) – zum Bezugspunkt schulischen Lernens erhebt, gibt den Titel eines Schulbuches wieder, das in den 50er Jahren in Baden-Württemberg an vielen Schulen verwendet wurde (vgl. Sander 1999: 16).

¹⁷³ Hepp spricht in diesem Zusammenhang von einem „gesellschaftlichen Wertwandel“, der sich auf das normative und pädagogische Selbstverständnis der politischen Bildung ausgewirkt habe (vgl. Hepp 1999: 146 f.).

¹⁷⁴ Vor der ‚didaktischen Wende‘ wurde der pädagogische Diskurs zur politischen Bildung bestimmt von einer von allgemeinen erziehungstheoretischen und -philosophischen Ansätzen geleiteten politischen Pädagogik.

¹⁷⁵ In diesem Sinne zielt politische Bildung Giesecke’s Konzept zur Folge nicht zuletzt auf die Befähigung für eine aktive „politische Beteiligung“ (Giesecke 1965: 65 nach Gagel 2005: 166).

¹⁷⁶ Hiermit sind in Giesecke’s didaktischem Modell kognitive Erkenntniswege und Verfahrensweisen zur Erschließung politischer Konflikte wie das Einholen erforderlicher Informationen und die systematische Analyse von Konfliktsituationen gemeint. Für einen näheren Einblick in Giesecke’s didaktisches Modell und dessen Umsetzungsmöglichkeiten vgl. Gagel 2005: 160 ff.

¹⁷⁷ Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Schülermitverwaltung aus dem Jahr 1968 belegt diese Entwicklung. Darin wird ein gewisser Interessenskonsens zwischen Schülern, Eltern und Lehrern zwar immer noch vorausgesetzt, jedoch auch auf die Existenz und Legitimität von Meinungs- und Interessendifferenzen im schulischen Zusammenleben und auf die Bedeutung ihrer Anerkennung und offenen Aushandlung verwiesen. So heißt es darin: „Konflikte sind Begleiterscheinungen auch des schulischen Lebens. Sie sollen weder harmonisiert noch unterdrückt, sondern fair und rational ausgetragen werden.“ (LM 1968: 149 nach Gagel 2005: 189).

¹⁷⁸ Zum Hintergrund dieses Dokumentes vgl. Gagel 2002: 15 f. sowie Gagel 2005: 184 f.

¹⁷⁹ Unter dem Einfluss dieser politischen Auseinandersetzungen drohte politische Bildung damals zunehmend als Mittel zur Veränderung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse politisch vereinnahmt zu werden.

¹⁸⁰ 1971 erschien John Rawls’ ‚A Theory of Justice‘ und löste in der politisch-philosophischen Diskussion eine heftige Debatte zu philosophischen, soziologischen und politischen Grundsatzfragen aus. Die darin eingenommenen Positionen lassen sich schematisch nach zwei Argumentationsperspektiven unterscheiden, einer an Rawls’ Argumentation anknüpfenden liberalistischen Perspektive und einer diese zum Anlass von Kritik nehmenden kommunitaristischen Perspektive. Im Kern kreist die Debatte um die alte Frage der Beziehung von Individuum und Gesellschaft, aktualisiert auf Frage- und Problemstellungen der spätmodernen Gegenwartsgesellschaft. Die geführten Auseinandersetzungen oszillieren um Fragen der sozialen Integration der heutigen Gesellschaft und der Aufrechterhaltung deren demokratischer Strukturen, um moraltheoretische Grundpositionen und das in der Diskussion dieser Fragen zu Grunde zu legende Menschenbild (vgl. Binder 2003; für einen Überblick über die zentralen Inhalte und Fragestellungen der Debatte vgl. auch Brumlik 2000a, Heyting 1998 sowie Haydon 2001). Dabei zeichnen sich die schablonenhaft als kommunitaristisch einzuordnenden Positionen u.a. dadurch aus, dass sie in geteilten Norm- und Wertvorstellungen wie in gemeinsinnorientierten Handlungsdispositionen unverzichtbare Voraussetzungen für die Integration und den Fortbestand von Gemeinwesen erblicken.

Entgegen rational-prozedural ausgerichteten Moralkonzeptionen kann die Definition des Guten und Gerechten dieser Position nach nur im Kontext bzw. sinnhaften Zusammenhang dieses gemeinschaftsspezifischen geteilten Wertehorizontes vollzogen werden. Die Aufwertung, die dem Gemeinschaftsgedanken in kommunitaristisch geprägten Denkansätzen zuteil wird, zeigt sich nicht zuletzt in dem Menschenbild, das darin gezeichnet wird. Liberalistischen Vorstellungen eines rational agierenden, autonomen Selbst stellt dieses eine Definition menschlicher Existenz und Entwicklung gegenüber, welche das Eingebundensein des Menschen in diffus, affektual und partikular geprägte Beziehungsverhältnisse, in gemeinschaftliche Beziehungen also, zum zentralen Ausgangs- und Bezugspunkt von Identitätsbildung erhebt. Die Kommunitarismus-Liberalismus-Debatte hat über den angloamerikanischen Raum hinaus Einfluss auf die pädagogische Diskussion ausgeübt (vgl. Binder 2003, vgl. auch Haydon). Im Feld der Moralerziehung haben sich im Zuge der Rezeption der darin vertretenen Positionen zwei einander gegenüberstehende methodisch-didaktische Ansätze herausgebildet. Sie lassen sich mit Ulrich Binder als „*Ansatz der Wertevermittlung*“ (kommunitaristische Position) und Ansatz der „*Wertklärung*“ (liberalistische Position) umschreiben (Binder 2003: 192). Der Ansatz der Wertklärung zielt kurz gesagt darauf ab, den Einzelnen unter Zurhandgabe möglicher Beurteilungs- und Entscheidungsmaßstäbe zu eigenständiger Urteilsbildung zu befähigen, damit dieser sich unter den Bedingungen von Individualisierung und Pluralisierung selbstständig orientieren kann. Der Ansatz der Wertevermittlung hat dagegen die Einsozialisierung und Eingewöhnung in spezifische, im Rahmen der kulturellen Selbstbeschreibung einer jeweiligen Gemeinschaft als zentral erachtete Wertevorstellungen und Handlungsorientierungen zum Ziel. Der damit angestrebte Lernprozess ist dabei auf geeignete soziale Vorbilder angewiesen, in Identifikation mit denen die gewünschten Verhaltensdispositionen und Einstellungen idealiter angeeignet werden sollen (vgl. Binder 2003: 194f.). Die Normen und Tugenden, die nach diesem Modell zu vermitteln sind, stellen dabei charakteristischer Weise Orientierungsrahmen dar, die das Individuum zu einem aus Sicht der Gemeinschaft „*sinnvollen und gemeinwohlorientierten Handeln*“ anleiten und motivieren sollen (Binder 2003: 193).

¹⁸¹ Brumlik weist auf die traditionelle Verquickung von Gemeinschafts- und Demokratiegedanken im amerikanischen Diskurs zum Thema „community“ hin und sieht in dieser Denktradition für die deutsche Diskussion einen „*Weg aus dem Tabu* [angelegt; J. B.], *sich mit ‚Gemeinschaft‘ auseinanderzusetzen, als sie doch überzeugend zeigt, daß ‚Gemeinschaft‘ und ‚Diktatur‘ oder ‚Totalitarismus‘ nicht notwendig aufeinander bezogen sind.*“ (Brumlik 2000a: 220). Diese Einschätzung deckt sich mit Uhle’s Beobachtung, der resümiert: „*Weil sich aber mit dem Nationalsozialismus eine besondere Form des Volks- oder Blutsgemeinschaftsgedankens entwickelte, geschieht die Wiederentdeckung des deutschen Gemeinschaftsdenkens eher über den amerikanischen Gedanken der ‚community‘ in der sogenannten ‚Kommunitarismus-Diskussion*“ (Uhle 1995: 16).

¹⁸² Zum Konzept der *Community Education* vgl. Buhren 1997. Zum Ansatz des *Service Learning* vgl. Seifert/Zentner 2010.

¹⁸³ Zur Theorie des Just Community Ansatzes wie zu seiner Umsetzung im bundesrepublikanischen Kontext vgl. Baader 2001. Für einen weiteren Überblick über Zielsetzung und theoretischen Hintergrund des Ansatzes sowie zu Praxiserfahrungen der Just Community Education im amerikanischen Kontext vgl. auch Lind 1987.

¹⁸⁴ Damit soll nicht behauptet werden, dass kommunitaristisch inspirierte Konzeptionalisierungen des Just Community Ansatzes jegliche Impulse für Demokratielernen entbehren. Vielmehr wird der Einübung in Formen und Verfahren demokratischer Teilhabe und Mitbestimmung in vielen dieser Konzepte durchaus Bedeutung zugeschrieben (vgl. Binder 2003).

¹⁸⁵ Die Streitschrift, in der Bueb ein pädagogisches Fazit aus seiner Biographie als Internatslehrer und -leiter wie Erziehender zieht, hat mit ihrem Plädoyer für autoritäre Erziehungspraktiken in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine heftige Debatte ausgelöst (vgl. Brumlik 2007). In der öffentlichen Diskussion hat das Buch dagegen durchaus positive Resonanz erfahren.

¹⁸⁶ Daneben empfiehlt Bueb die Ausweitung von Ganztagsbetreuungsangeboten für Klein- und Vorschulkinder, auch hier nach gemeinschaftspädagogischen Gestaltungsprämissen (vgl. Bueb 2006: 139).

¹⁸⁷ So argumentiert Bueb: „*Ich kenne nur eine Art der Korrektur regelwidrigen Verhaltens, die ohne Strafen auskommt. Ich meine die soziale Kontrolle innerhalb einer Gruppe. Wer die Normen einer Gruppe mit einem starken Wir-Gefühl nicht erfüllt, wird geächtet.*“ (Bueb 2006: 120 f.).

¹⁸⁸ Allgemein hebt Moosecker hier auf die zunehmende Komplexität von Entwicklungsaufgaben in der modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft ab, deren Potential für „*Entwicklungsrisiken*“ (Moosecker 2008: 322) unter den Bedingungen von Migration, instabilen familiärer Beziehungen und der zunehmenden Erziehungs- und Sozialisationsmacht der neuen Medien eine zusätzliche Steigerung erfahre (vgl. ebd.).

¹⁸⁹ Besonders ausgeprägt sei dieser Unterstützungsbedarf in der Gruppe der Schüler mit sogenanntem sonderpädagogischem Förderbedarf, insofern sich in dieser Gruppe die genannten Entwicklungsrisiken potenzierten (vgl. Moosecker 2008: 322).

¹⁹⁰ Die pädagogischen und methodischen Zugänge, die Moosecker zur Förderung der Klassenbinnenbindung anführt, reichen von Konzepten kooperativen Lernens über erlebnispädagogische Angebote bis hin zum Einsatz von Ritualen, denen eine Gemeinschaftserlebnisse und Zusammengehörigkeitsgefühl fördernde Wirkung zugesprochen wird (vgl. Moosecker 2008: 326 ff.).

¹⁹¹ Moosecker's Bewusstsein für die Grenzen der pädagogischen Gestaltung von sozialpsychologischen Prozessen zeigt sich etwa in der Passage, in der er die Einflussmöglichkeiten von pädagogischem Handeln am Lernort Schule reflektiert. Darin konstatiert er: „*Lehrkräfte sind mit vielfältigen Mitteln der Macht ausgestattet. Sie können sowohl positive und negative Sanktionen verteilen als auch in Gruppendynamik eingreifen. Bei ersterem Aspekt, der positiven oder negativen Sanktion, verfügen Lehrkräfte jedoch über eine unmittelbare Zugriffsmöglichkeit. Hingegen entzieht sich der zweite Aspekt, die Beeinflussung der Gruppendynamik, immer wieder dem Einfluss.*“ (Moosecker 2008: 329).

¹⁹² Zusammen mit dem „*Primat positiver Abhängigkeit*“ (Klippert 2010: 137) scheint diesen indirekten Steuerungsinstrumentarien u.a. auch der Zweck zuzukommen, pädagogisch unintendierten Effekten und Auswüchsen von Gruppenarbeit vorzubeugen. Dabei erinnern die Rollen, die Schülern im Zuge des Einsatzes solcher Selbststeuerungstechniken zugewiesen werden und welche immer auch hierarchische Strukturen reproduzieren, an die Rollen von Projektmitarbeitern und -managern in wirtschaftlichen Arbeitskontexten. So entspricht etwa die Aufgabe des sogenannten „*Fahrplanwächter(s)*“ (ebd.: 140) bei Klippert der eines modernen Projektmanagers, der die Arbeitsprozesse seiner Projektgruppe koordiniert, lenkt und kontrolliert (vgl. ebd.).

¹⁹³ Der Zerfall traditionaler Lebenszusammenhänge war aus pädagogischer Perspektive betrachtet mit der Sorge um die Auflösung der darin aufgehobenen erzieherischen Milieus verbunden. Reyer spricht in Bezug auf die Auflösung lebensgemeinschaftlicher Erziehungs- und Bildungsräume auch von einem erfahrenen „*Verlust an naturwüchsiger Erziehung und Bildung*“ (Reyer 1999: 906). Winkler fasst diese Erfahrung in die prägnante Formulierung: „*Die Moderne tilgt das Erlebnis von Sozialität*“ (Winkler 2004: 911).

¹⁹⁴ Die hiermit beschriebene paradoxe Anforderung an pädagogisches Handeln findet sich in Kant's berühmter Fragestellung „*Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?*“ (Kant 1803: 711) rhetorisch prägnant auf den Punkt gebracht.

¹⁹⁵ Oelkers beschreibt dieses Potential des Gemeinschaftsbegriffs in seiner Analyse der Schrift „*Die neue deutsche Schule*“ (Göring 1890 nach Oelkers 1991) des Schulreformers Hugo Göring wie folgt: „*Die nationale Gemeinschaft wird nicht als Gegensatz zur ausdrücklich betonten »Individualität des Schülers« (Göring 1890: 21) gesehen, einfach weil die Erziehung beiden Zielen in gleicher Weise dienen soll. Die politische und die pädagogische Option wird nicht als Differenz, sondern als Entsprechung begriffen, und dazu vor allem dient die Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs*“ (Oelkers 1991: 27).

¹⁹⁶ „*Die Gemeinschaftserziehung beginnt im Kleinen und vollendet sich im Großen, ohne dass hier eine Unterscheidung der Dimension und der Qualität beachtet werden müsste. Im Kleinen wird pädagogisch vorgegangen, was im Großen später politisch gewünscht und benötigt wird.*“ (Oelkers 1991:21). In diesem Gedankengang sieht Oelkers ein plastisches Indiz für die „*pädagogische Präferenz für das Nahe und Überschaubare, also die Anpassung von Gesellschaft an die Bedürfnisse der Erziehungsreflexion*“ (Oelkers 2002: 63).

¹⁹⁷ Die aufgedeckten Fälle von sexuellem Missbrauch in pädagogischen Einrichtungen, die 2010 die Öffentlichkeit erschüttert haben, können als Hinweise auf diese Gefahr interpretiert werden. Für eine diesbezüglich interessante Analyse vgl. Leicht 2010.

¹⁹⁸ Dieses Motiv hält sich in der fachdidaktischen Diskussion auch nach 1945 noch lange als Orientierungsprämisse aufrecht, so etwa bei Erich Weniger (vgl. Weniger 1957).

¹⁹⁹ Zum Gemeinschaft im Sinne von Zugehörigkeit und kollektive Identität stiftenden Potential von nationaler Geschichte und der öffentlicher Erziehung in diesem Zusammenhang zukommenden Aufgabenzuschreibung und Bedeutung vgl. auch Meseth/Proske/Radtke 2004a.

²⁰⁰ In Georgi's Worten: „*Im Rekurs auf eine gemeinsame Vergangenheit werden nicht nur Zugehörigkeiten formuliert, sondern auch Vorstellungen von den »anderen« entworfen, von denen man sich als Erinnerungsgemeinschaft abgrenzt.*“ (Georgi 2003: 98).

²⁰¹ Wie in dieser Formulierung bereits anklingt, ist von Borries' diesbezüglicher Beobachtung ein normativer Anspruch unterlegt. So hebt er hervor, dass es sich bei diesem erneuten Prozess des ‚*nation-building*‘ idealiter um einen Prozess handeln müsse, der sich durch einen „*inkludierenden, heterogenen und relativierenden statt exkludierenden, homogenen und verabsolutierenden Charakter*“ auszeichnen (von Borries 2004a: 72) und damit von seinen Vorläufermodellen im 19. Jahrhundert in Qualität und Form in wesentlichen Hinsichten unterscheiden müsse.

²⁰² Bezogen auf die Herausforderung von Einwanderung impliziere die Integrationsfrage im Wesentlichen eine Entscheidung darüber zu treffen, ob den Zugewanderten und Neu-Eingebürgerten „*volle politische und kulturelle Zugehörigkeit*“ zugestanden und abverlangt werden solle, oder ob sie im griechisch-antiken Begriffsverständnis „*Metöken*“ bleiben sollten (von Borries 2000b: 425). Welcher der beiden genannten Optionen in welcher Form Rechnung getragen werde, liege dabei nicht zuletzt im Ermöglichungsraum und Gestaltungsbereich von Geschichtsunterricht.

²⁰³ Um das Projekt eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts voranzutreiben, der auf den geschilderten gesellschaftlichen Wandel und daraus potentiell erwachsende gesellschaftliche wie pädagogische Herausforderungen reagiere, muss von Borries nach zunächst eine Verständigung über die Form und Richtung der erforderlichen

Neuausrichtung historisch-politischer Bildung am Lernort Schule stattfinden (vgl. von Borries 2000a und von Borries 2004). Ein Konsens bezüglich dieser Frage ist den Erwartungen des Autors zur Folge jedoch nicht leicht zu erzielen und dürfte seiner Einschätzung nach am ehesten in einem Kompromiss gefunden werden.

²⁰⁴ Damit wird gleichzeitig auch der pädagogisch-programmatischen Positionierung des Autors in gewisser Weise Rechnung getragen. So bewertet dieser – wenn er in seinen Ausführungen auch nicht explizit Stellung für oder gegen eines der von ihm angeführten didaktischen Modelle bezieht – ein Konzept für Geschichtsunterricht in der deutschen Einwanderungsgesellschaft als „*durchaus sinnvoll*“, das eine kompromissbildende Synthese von Modell 1 und Modell 2 anstrebt (von Borries 2004: 71).

²⁰⁵ Von Borries' Einordnung nach tritt der Nationsgedanke als partikularer Flucht- und Orientierungspunkt in diesem Konzept dabei, zumindest was Vorstellungen von Nation betrifft, die auf geteilten kulturellen Traditionen und einer identifikationsstiftenden nationalen Geschichtsnarration beruhen, zugunsten einer weltbürgerlichen, auf universalistische Wertorientierungen ausgerichteten, Erziehung und Bildung zurück (vgl. von Borries 2000b: 430 f. ; vgl. auch von Borries 2004a: 71 ff.).

Tendenziell widersprüchlich bleibt in von Borries' Darstellung des Konzeptes in diesem Zusammenhang, dass darin einerseits eine universalistische Profilierung politisch-historischer Erziehung und Bildung gefordert wird, die partikuläre ethnische und nationale Perspektiven überwindet, andererseits, zumindest was den Aspekt der Holocaust- und Menschenrechtserziehung betrifft, ethnische und nationale Unterscheidungen als pädagogisch relevante Kategorien wieder eingeführt werden. So etwa wenn gefordert wird, dass Migranten sich nicht nur zur nationalen „*Haftungsgemeinschaft der nachlebenden Deutschen für den Holocaust*“ (von Borries, Bodo 2000b: 430) bekennen müssten, sondern ihnen zudem auch abverlangt wird, sich zu den Kollektivtaten ihrer ethnischen bzw. nationalen Herkunftsgruppen zu bekennen.

²⁰⁶ Als dritte ‚Form historischer Erinnerung‘ führt Assmann die „*individuelle Geschichtserinnerung*“ (Assmann 1998: 112) an. Das ‚Gruppendächtnis‘ unterscheidet sich Assmann zur Folge sowohl von dieser als auch von der Erinnerungsform der ‚wissenschaftlichen Geschichtsforschung‘ durch seinen auf Vergesellschaftung bzw. Vergemeinschaftung ausgerichteten Funktionsgehalt und dem sich hieraus ableitenden „*Appell-Charakter*“ (vgl. Assmann 1998: 112 f.).

²⁰⁷ In ihrer oppositären Begriffsunterscheidung von ‚Gruppendächtnis‘ und ‚wissenschaftlicher Geschichtsforschung‘ schließt Assmann an Überlegungen von Maurice Halbwachs und Pierre Nora an (vgl. Assmann 1998: 113).

²⁰⁸ Ähnlich argumentiert Habermas (1987) in seiner Abhandlung zum Thema „*Geschichtsbewußtsein und post-traditionale Identität*.“, wenn er darauf hinweist, dass der Umgang mit Geschichte im nationalen Kontext mit einer Spannung versehen sei. Die Funktion, die darin unter nationalen Bedingungen der Vergegenwärtigung von Vergangenheit als einem „*Medium*“ zukomme, in dessen Rahmen „*sich das Selbstbewußtsein einer Nation*“ konstituiere und stabilisiere, kollidiere demnach mit dem wahrheitsorientierten, wissenschaftlich-rationalen Anspruch an Geschichtsdarstellung und -deutung in der Moderne (vgl. Habermas 1987: 165).

²⁰⁹ Die skizzierten pädagogisch-programmatischen Prämissen zum Ausgangspunkt seiner Problemerkörterung nehmend, beschränken sich von Borries' kritische Anmerkungen zum Ansatz eines auf nationaler Identifikations- und Loyalitätsstiftung ausgerichteten Geschichtsunterrichts dann auch nicht auf das oben beschriebene Modell einer historisch-politischen Bildung mit dem Schwerpunkt auf „*Nationalgeschichte als Eintrittsbillet*“ (von Borries 2000b: 428 ff.; 436). Auch dem Modell „*Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion*“ (ebd.: 434 f.) attestiert von Borries in diesem Zusammenhang potentielle Schwachstellen. So müsse auch eine historisch-politische Bildung, die auf die Verinnerlichung von Verfassungswerten und universalen Menschenrechtsvorstellungen ziele, sich dem Vorwurf aussetzen, Geschichte für politische Zwecke zu instrumentalisieren und die Autonomie der Adressaten durch normativ vereindeutigende Geschichtsdarstellungen und -interpretationen zu unterlaufen (vgl. ebd.: 431).

²¹⁰ Diese bewertet von Borries für das Zusammenleben in der pluralen Einwanderungsgesellschaft als Bindung und Verbindlichkeit stiftende Integrationsmittel und -basis dann aber auch als unerlässlich (vgl. von Borries 2000b: 437).

²¹¹ Der Begriff „*doppelte Kontingenz*“ wurde ursprünglich von Talcott Parsons und Edward Shils (1951) eingeführt und später von Niklas Luhmann als Beschreibungskategorie aufgegriffen und modifiziert. Er steht in deren Arbeiten für die Erkenntnis, dass Aktionen und Reaktionen stets Auswahlen aus einer Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten der Interaktions- bzw. Kommunikationsteilnehmer darstellen, deren Selektion für die Beteiligten relativ unvorhersehbar und nicht steuerbar ist. Auf Basis dieser Annahme stellt sich die Frage, wie die Verfolgung von Handlungszielen und ein zielgerichtetes Interagieren angesichts dieses Strukturproblems sozialer Interaktion möglich ist, die von Parsons und Luhmann in ihren Theoriemodellen je unterschiedlich beantwortet wird (vgl. auch Stichweh 1999). In aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionsansätzen wird unter der Bezeichnung Kontingenz auf die strukturell gegebene Unsicherheit und Offenheit von Erziehungsprozessen verwiesen (vgl. hierzu Proske/Radtke 2007). Erziehung befindet sich diesen Ansätzen folgend bei aller ‚guten Absicht‘ nicht in der Lage, kontrolliert im Sinne von kausal auf ihre Adressaten einzuwirken. Als ‚kommunikative Praxis‘ unterliege sie vielmehr den Bedingungen der eigensinnigen Aneignung der von ihr

vermittelten Inhalte und intendierten Lernziele seitens ihrer Adressaten. Weiterhin wird unter dem Stichwort Kontingenz aus dieser Beobachtungsperspektive auf den Umstand verwiesen, dass sich die pädagogische Praxis als interaktives Geschehen über die eigensinnige Aneignung des Vermittelten hinaus mit Unbestimmtheiten und Unvorhersehbarkeiten konfrontiert sieht, wie sie gemeinhin aus der Eigendynamik von Interaktionssituationen resultieren (vgl. ebd.).

Die Einsicht in die Ungewissheit und Unsicherheit des Erfolges pädagogischer Einwirkungsbemühungen ist aus historisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive freilich keine neue Erkenntnis. Der Gedanke, dass Erziehung kein in seiner Wirkungsform determinierbares, Mittel-Zweck-Rationalitäts-Erwartungen erfüllendes ‚technisches‘ Verfahren darstellt, findet sich u.a. schon bei Schleiermacher. Dieser rückt in seiner Pädagogik-Vorlesung den Begriff der Intentionalität in den Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen Definitionsbemühungen zur Klärung des Erziehungsbegriffs (vgl. Schleiermacher 1820/21; 2008: 61ff.). Darin beantwortet er die von ihm zur Reflexion erhobene Frage „*Was versteht man unter Erziehung?*“ (Schleiermacher 1820/21:61) zunächst mit der einfachen Antwort, der zur Folge unter Erziehung „*die Beförderung der Entwicklung des Menschen durch die Einwirkung anderer*“ zu verstehen sei, wendet dann jedoch ein: „*Einwirkung ist aber nicht, was geschieht, sondern gewollt worden und beabsichtigt ist*“ (ebd.: 62). Dieser Einwand führt Schleiermacher dann zu einer Definition von pädagogischem Handeln, die kausale Einwirkungsvorstellungen zugunsten eines auf Intentionalität ausgerichteten Erziehungsverständnisses relativiert. Erziehung ist dieser Begriffsrespezifikation nach nun zu definieren als „*Anteil an derjenigen Ausbildung des Menschen, die die beabsichtigte Einwirkung eines Menschen auf den anderen ist.*“ (ebd.: 62).

²¹² Folgt man Assmann’s analytischen Ausführungen, in denen sie den gegenwärtigen Akzeptanz- und Realisierungsspielraum für die Etablierung eines inhaltlich und moralisch präskriptiven Gruppengedächtnisses zur Konservierung und Tradierung der Erinnerung an die nationalsozialistische Geschichte auslotet, dann zeichnet sich hier in der Tat eine Herausforderung ab. Demnach stelle sich die Frage, inwiefern sich die pädagogisch-programmatische Zielsetzung einer durch Erziehung zu vermittelnden gemeinsamen Erinnerungskultur unter dem Einfluss von massenmedialen Geschichtsdarstellungen und -inszenierungen, die auf Kommerzialisierung und Ästhetisierung statt auf kollektive (politische und moralische) Bewusstseinsbildung ausgelegt seien, überhaupt verwirklichen lasse (Assmann 1998: 114). Zum Einfluss medialer Aufbereitungen und Inszenierungen der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust auf das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtsbilder von Jugendlichen zu den im Zeitraum 1933-1945 zu verortenden historischen Ereignissen vgl. auch Fechner 2000: 210 f.

²¹³ Ausgangspunkt seiner Krisendiagnose bilden empirische Befunde aus u. a. vom Autor selbst geleiteten Studien zum Geschichts- und Politikbewusstsein von in der Bundesrepublik lebenden Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Darin zeichnen sich zwischen den beiden Gruppen signifikante Unterschiede ab, die die Art und Weise betreffen, wie die Gruppenmitglieder deutsche Vergangenheitsgeschichte deuten und sich gegenüber politischen und gesellschaftlichen Gegenwartsfragen und Problemstellungen positionieren (vgl. von Borries 2004a: 64 f.).

²¹⁴ Dabei weist Georgi darauf hin, dass die Vorstellung eines historisch homogenen nationalen Geschichtsbewusstseins eine Fiktion sei. Auch vor Einsetzen des immer wieder monierten globalisierungs-, europäisierungs- und migrationsbedingten gesellschaftlichen Wandels existierte in deutschen (wie auch in anderen) Territorialgebieten keine Monokultur von Geschichtsbezügen und -vorstellungen. Die ohnehin schon immer zu verzeichnende Vielfalt an vorhandenen Geschichtsdeutungen und -bezugnahmen habe sich im Zuge der weiteren Öffnung des Kontextualisierungs- und Interpretationsspielraumes im Sog der genannten Wandelfaktoren nur weiter pluralisiert (vgl. Georgi 2003).

²¹⁵ Demnach ist die Art und Weise, wie wir Geschichte wahrnehmen und auslegen, kulturell – im Sinne von an die Zugehörigkeit und Zuordnung zu einer bestimmten nationalen, ethnischen und/oder religiösen Gruppe gebunden – geprägt (vgl. von Borries 2000a: 120).

²¹⁶ Vor dem Hintergrund dieser Problemdiagnose fordert von Borries dann auch eine Erweiterung der thematischen Ausrichtung und Schwerpunktsetzungen von Geschichtsunterricht unter multikulturellen Bedingungen, wie sie seiner Ansicht nach etwa im Rahmen einer Synthese dieses Modells mit dem Modell ‚*Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion*‘ verwirklicht werden könne. Zu den Fragestellungen und Inhalten, die im Rahmen eines auf diese Weise erweiterten Geschichtsunterrichts zu betrachten und entfalten wären, zählt von Borries u. a. die Themenfelder „*Kulturberührungen, Kulturkonflikte und Kulturzusammenbrüche*“, „*Migrationen, Minoritäten und Massaker*“, „*Vormoderne ‚multikulturelle‘ Gesellschaften*“, „*Die Ausprägung der ‚Menschenrechte‘ als andauernder Prozeß*“ sowie „*Identitätsbildungen, -wandlungen und -erweiterungen*“ (von Borries 2000b: 444, 445, 446, 447, 448).

²¹⁷ Zur Entwicklung des Diskurses zur Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Bundesrepublik vgl. auch Diehm/Radtke 1999 sowie Nieke 2008. Für den Verlauf der europäischen Diskussion vgl. Allemann-Ghionda: 2008.

²¹⁸ Neben diesem Leitmotiv Interkultureller Erziehung und Bildung, das auch als Forderung nach einer „*Haltung des Respekts für Andersheit*“ (Auernheimer 2003: 21) beschrieben wird, lassen sich zu deren methodisch-

didaktischen Grundprämissen ferner „*das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft*“, „*die Befähigung zum interkulturellen Verstehen*“ sowie „*die Befähigung zum interkulturellen Dialog*“ zählen (ebd.). Die folgenden Überlegungen zu den strukturellen Problemstellungen politisch-historischen Unterrichts unter interkulturellen Bedingungen beziehen sich vorwiegend auf das Motiv der Anerkennung von Differenz, insofern das Rekurren auf und Thematisieren von Gemeinschaft im Geschichtsunterricht das Unterrichtsgespräch gerade vor dem Hintergrund dieses Leitprinzips vor besondere Herausforderungen stellt.

²¹⁹ Die in interkulturell profilierten pädagogischen Ansätzen damit vorgenommene Relevanzsetzung und Thematisierung von in der programmatischen Selbstbeschreibung unter den Unterscheidungskategorien ‚ethnisch‘ und ‚kulturell‘ subsumierten, tatsächlichen oder zugeschriebenen Verhaltensbesonderheiten und Orientierungsbezügen ist, wie hier der falsche Eindruck entstehen könnte, nicht allein dem Motiv geschuldet, eine spezifische Lern- und Vermittlungsatmosphäre zu schaffen, die Partizipation durch Berücksichtigung und Anerkennung der sozio-kulturell spezifischen Hintergründe der Schüler ermöglichen und fördern soll. Sie ist ferner auch auf die programmatische Zielsetzung interkultureller pädagogischer Konzepte und Ansätze zurückzuführen, die Anerkennung von ethnischer und kultureller Differenz nicht nur zum Leitprinzip pädagogisch-professionellen Handelns bzw. der Gestaltung von Lernumgebungen zu erheben, sondern auch zum Gegenstand politisch-moralischer Erziehungs- und Bildungsbemühungen zu erklären. Der pädagogisch gut intendierte Vorsatz, durch den Abbau von Vorurteilen gegenüber ‚anderen‘ Kulturen, Religionen und Lebensformen und die Einübung in einen positiven, toleranten und wertschätzenden Umgang mit ethnischer und kultureller Differenz einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft wie zur internationalen Verständigung zu leisten, unterliegt dabei, wie Frank-Olaf Radtke in seinem Aufsatz zu den „*Paradoxien Interkultureller Pädagogik*“ (Radtke 2010) aufzeigt, auf die operative Ebene übertragen einem „*Thematisierungs- bzw. Darstellungsparadox*“ (ebd.). Damit ist das strukturelle Problem angesprochen, dass eine Programmatik, die darauf abhebt, Schüler zum „*interkulturellen Verstehen*“ und zur Teilnahme am „*interkulturellen Dialog*“ (Auernheimer 2003: 21) zu befähigen, stets Gefahr laufen muss, im Rahmen ihrer Vermittlungsbemühungen stereotypisierende Wahrnehmungs- und Beschreibungsformen des bzw. der sogenannten ‚Anderen‘ und Differenzzuschreibungen, die von der Folgekommunikation als Anknüpfungspunkte für soziale Aus- und Abgrenzungsprozesse aufgegriffen werden können, zu reproduzieren und festzuschreiben. Denn um Vorurteile mit kognitiven und moralischen Mitteln pädagogisch zu bearbeiten und einen affirmativen Umgang mit kulturellen Unterschieden einzuüben, müssen stereotypisierende, zuschreibende Darstellungen des bzw. der Anderen erst in der Kommunikation thematisiert und ethnische und kulturelle Differenzen erst verdeutlicht und zur Sprache gebracht werden, wobei die Thematisierung und Darstellung aus didaktischen Gründen auf das Mittel der Überzeichnung und Vereindeutigung angewiesen ist (vgl. Radtke 2010).

²²⁰ Als Manifestationen dieses Konfliktpotentials werden bei von Borries etwa Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Hass und Gewalt gegen Ausländer, aber auch defensive bis aggressive kulturelle und soziale Abgrenzungs- und Abschottungstendenzen seitens der zugewanderten Minderheiten genannt.

Gleichzeitig mahnt dieser davor, bei allen Erwartungen und Ansprüchen, die an historisch politische Bildung als Medium zur Bearbeitung migrationsbedingter Herausforderungen und Problemstellungen des Zusammenlebens zu richten seien, deren Wirkungs- und Gestaltungspotential nicht zu überschätzen. Geschichtsunterricht könne den Transformations- und Anpassungsprozess, den Deutschland auf dem Weg zu einem politischen und gesellschaftlichen Selbstverständnis als Einwanderungsland zu durchlaufen habe, nur durch Flankierung letztlich richtungweisender politischer Entscheidungen unterstützen (vgl. von Borries 2000b: 427 und von Borries 2000a: 133). Das notwendige Bewusstsein für die politischen Bedingungen eines Wandels in Richtung eines auf Interkulturalität und Pluralität fußenden politischen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses der Bundesrepublik dürfe jedoch den pädagogischen Anspruch auf Unterstützung dieses Prozesses nicht tilgen (vgl. ebd.: 133). Vor diesem Hintergrund sei an den programmatischen Ansprüchen einer „*interkulturellen Geschichtserziehung*“ (ebd.) festzuhalten.

²²¹ Tatsächlich wird den oben unter den Schlagworten „*Multiperspektivität*“, „*Kontroversität*“ und „*Pluralität*“ (von Borries 2004a: 71 f.) erläuterten methodisch-didaktischen Prinzipien in konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung interkulturell profilierten Geschichtsunterrichts eine herausgehobene Bedeutung zugeschrieben (vgl. von Borries 2000a: 135). Dabei wird mit dem Stichwort *Multiperspektivität* in interkulturellen Ansätzen auf das Lernziel rekuriert, ein „*multiperspektivisches*“ Geschichtsbewusstsein und -denken zu entwickeln, das eigengruppenspezifische, eigenkulturelle Deutungs- und Betrachtungsperspektiven überwindet und ‚andere‘ Geschichtsbilder und -konstruktionen reflektiert wie integriert. Diesem wird wiederum ein positives Potential für die Ausbildung von historischen und politisch-moralischen Orientierungen zugeschrieben, wie sie zur Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen gesellschaftlichen Zusammenlebens erforderlich seien (ebd.: 123). Bildungstheoretisch setzt diese Zielsetzung bei von Borries voraus, die von ihm angenommene Verankerung von Geschichtsbewusstsein in den hermeneutischen und narrativen Traditionen der kulturellen Eigengruppe nicht als ein unabänderliches, quasi naturgegebenes Faktum, sondern als durch Erziehung und Bildung transformierbar zu betrachten.

²²² Das Spannungspotential, das politisch-historischer Erziehung und Bildung unter interkulturellen Voraussetzungen damit eingeschrieben ist, spiegelt sich auch in den verschiedenen konzeptionellen Antworten auf „*Interkulturalität als geschichtsdidaktische Herausforderung*“ (von Borries 2001: 74) wieder, in denen die Frage nach den Inhalten und Orientierungen, die im Geschichtsunterricht unter Migrationsbedingungen zu vermitteln seien, in unterschiedlicher Gewichtung der ambivalenten Zielausrichtung von Gemeinschaftsorientierung versus Anerkennung kultureller Differenz beantwortet wird (vgl. ebd.).

²²³ Für weitere Erörterungen des in interkulturell profilierten pädagogischen Ansätzen und *settings* strukturell angelegten Risikos einer „*kulturalistischen Reduktion*“ (Radtke 2010) des Individuums vgl. Alavi 2001, Diehm/Radtke 1999, Leiprecht 2008 sowie Radtke 2010.

²²⁴ Ein latentes Strukturproblem interkultureller Erziehung und Bildung, das in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion auch unter dem Begriff „*Kulturalisierungsfalle*“ (Alavi 2001: 102) diskutiert wird (vgl. auch Diehm/Radtke 1999 sowie Höhne/Kunz/Radtke 2005).

²²⁵ Dan Diner etwa geht davon aus, dass der Erörterung der Schuldfrage im bundesdeutschen Erinnerungsdiskurs die Funktion und Bedeutung eines Mediums „*kollektiver Selbstvergewisserung*“ und – „*Selbstverständigung der Deutschen*“ (Diner 1999: 62 f.) zukomme. Eine ähnliche Position vertritt auch Meseth (2005) in seiner Dissertation „*Aus der Geschichte lernen Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur*“. Die Grundlagen für eine nationale Identitätskonstruktion, die sich an der „*Schuldfrage*“ gleichsam abarbeitet wie konstituiert, sieht Diner in der 1946 veröffentlichten gleichlautenden Schrift von Karl Jaspers gelegt. Diner spricht von dieser Schrift, in der Jaspers die Verstrickung der deutschen Bevölkerung in die im Zeitraum 1933-1945 verübten Verbrechen aus philosophischer Perspektive systematisch erörtert, auch als dem „*moralphilosophischem Gründungstext der alten Bundesrepublik*“ (Diner 1999: 70; vgl. auch die Ausführungen zu Jaspers' Abhandlung weiter unten).

²²⁶ Gedanklicher Ausgangspunkt des von Brumlik skizzierten Modells stellt die Frage dar, „*ob und in welchem Ausmaß ... die Abkömmlinge von Immigranten auf so etwas wie ein kollektives nationales Schicksal der Deutschen behaftet werden können oder sollen*“ (Brumlik 2000b: 49 f.). Diese Frage verkörpert nach Auffassung des Autors eine Schlüsselfrage des pädagogisch-programmatischen Diskurses zum Thema ‚Erziehung nach Auschwitz‘ in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, deren Beantwortung allen weiteren inhaltlich-konzeptionellen Überlegungen vorausgehen habe. Brumlik selbst spricht sich für eine positive Beantwortung dieser Frage aus, indem er die Inklusion der Angehörigen der nachwachsenden Generationen der bundesdeutschen Bevölkerung mit Immigrationhintergrund in die bundesrepublikanische Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft fordert. Zur Legitimierung wie pädagogisch-konzeptionellen Modellierung seiner pädagogischen (und politischen) Forderung beruft er sich auf das Modell einer „*staatsbürgerlichen Erziehung*“ (Brumlik 2000b: 49 f.) republikanischer Prägung, das er in seinem Aufsatz knapp skizziert. Im Folgenden sollen die Grundzüge des von Brumlik unter dieser programmatischen Formel umrissenen Modells öffentlicher politischer Erziehung und Bildung kurz erläutert werden, in dessen konzeptionellen Rahmen er die pädagogischen Bemühungen um eine Erziehung *nach* und *über* Auschwitz institutionell fest verankert wissen will.

²²⁷ Damit grenzt sich das von Brumlik vorgeschlagene Modell staatsbürgerlicher Erziehung mit dem darin zu Grunde gelegten Verständnis von Nation explizit gegen eine spezifisch im deutschen Sprachraum tradierte und verbreitete, sich in Modell A widerspiegelnde Vorstellung von Nation ab, die letztere in romantischer Begriffstradition als ‚ethnisch begründete Abstammungsgemeinschaft‘ begreift.

²²⁸ Dass er letzterer als normative Orientierung und -Verbindlichkeiten stiftenden Quelle staatsbürgerlicher Erziehungs- und Bildungsbemühungen in der programmatisch angenommenen bzw. erwünschten Form einen „*erneuerten*“ (ebd.) Charakter zuschreibt, verweist auf ein spezifisches Verständnis von Kultur als tragendem und erhaltendem Fundament eines politischen Gemeinwesens, das seine Wurzeln aus dem oben beschriebenen republikanischen Vorstellungskonzept von Nation bezieht. Kultur wird diesem Verständnis nach in Abgrenzung an ethnisch-völkische Begriffsdefinitionen nicht als wesenhaft starr, sondern als prinzipiell fluide und wandelbar gedacht. Während Kultur im erstgenannten, romantischen Begriffssinne als ein auf gemeinsamer Herkunft beruhendes kollektives Erbe vorausgesetzt und gedacht werde, das seinen Trägern nicht nur wesenhaft anhafte, sondern sie auch schicksalhaft binde und zur Tradierung verpflichte, legt Brumlik seinem Gedankenentwurf staatsbürgerlicher Erziehung ein Verständnis von Kultur zu Grunde, das diese als ein zukunftsoffenes Aushandlungsprodukt eines nationalen Werte- und Normendiskurses begreift (vgl. Brumlik 2000b: 50).

²²⁹ Vgl. hierzu die vorhergehende Fußnote.

²³⁰ Die Frage, welche Anteile der im Rahmen von Migration ‚importierten‘ (erinnerungs-)kulturellen Wissens- und Wertbestände als ‚bedeutsam‘ zu bewerten sind, erweist sich dabei nicht nur als politische, sondern im Kontext der von Brumlik vorgelegten Skizze für eine „*Programmatik menschenrechtlicher Bildung in einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft*“ (Brumlik 2000b: 50) letztlich auch als eine pädagogische Herausforderung.

²³¹ Die seinem Plädoyer zu Grunde liegende Argumentation verläuft dabei in zwei Richtungen. Zum einen zieht von Borries Integrationsforderungen und -ansprüche der deutschen Aufnahmegesellschaft zur Begründung seiner Forderung heran. Die Bekenntnis zur „*mental und wirtschaftlichen Haftungsgemeinschaft*“ (von Borries 2004a: 71) wird vor diesem Argumentationshintergrund zur Bedingung von Einbürgerung erhoben. Zum an-

deren argumentiert von Borries, dass eine Beteiligung von Migranten an der Aufrechterhaltung des Erinnerns und Gedenkens an die nationalsozialistischen Massenverbrechen und den Holocaust aus eigenem politischen und persönlichen Interesse nahe liege, könne sie doch einen Beitrag dazu leisten, einer Wiederholung der Verfolgung, Terrorisierung und Diskriminierung von Minderheiten in Deutschland vorzubeugen, deren Opfer sie selbst werden könnten (vgl. ebd.).

²³² Ähnlich argumentiert auch Georgi, wenn sie konstatiert, dass die Erinnerung an den Holocaust im Zuge des europäischen Einheitsprozesses die Gestalt eines europäischen Identitätsprojektes angenommen habe (vgl. Georgi 2003). Demnach werde, von der Beobachtung und Idee einer fortschreitenden Demokratisierung der europäischen Staaten nach Ende des Zweiten Weltkrieges ausgehend, die geteilte Erfahrung der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und -verbrechen auf der Ebene politischer Kommunikation und Selbstdarstellung in der Funktion eines „negativen Gründungsmythos Europas“ bemüht (Georgi 2003: 13). Vor dem Hintergrund dieser Bemühungen sieht Georgi eine „europäische Erinnerungs- und Wertegemeinschaft“ im Entstehen begriffen, die sich auf die ethisch-moralische Verurteilung der nationalsozialistischen Verbrechen und eine daraus abgeleitete Verpflichtung, die Erinnerung an die Geschichte aufrecht zu erhalten und ihrer möglichen Wiederholung vorzubeugen als Gemeinschaft und politische Legitimität stiftende Wertegrundlage stütze. Die Erinnerung an die nationalsozialistischen Schreckenstaten und die Verpflichtung auf das Streben nach Einlösung der Forderung „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1966: 88) würden im Zuge dieser Entwicklung, wie erinnerungspolitische Veranstaltungen wie das „Stockholm International Forum on the Holocaust“ verdeutlichen, zu einer „europäischen Aufgabe“ erklärt (Georgi 2003: 13).

Zur Entwicklung der Europäisierung des politisch-öffentlichen Diskurses zur Erinnerung an die nationalsozialistischen Massenverbrechen und deren Niederschlag im bildungspolitischen Bereich vgl. aus kritischer Perspektive auch Ehmann 2000: 191.

²³³ Brumlik spricht in Bezug auf die Beobachtung einer Internationalisierung und Globalisierung des Diskurses zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust auch von der Ausbildung einer „globalisierten Erinnerungskultur“ (Brumlik 2005: 13) und stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass sich neben dem ‚nationalen Gedächtnis‘ zunehmend ein „globales Gedächtnis“ (Brumlik 2005: 11) zur Tradierung der Erinnerung der nationalsozialistischen Verbrechen und ihrer Opfer wie zur Institutionalisierung der daraus für das Zusammenleben in der Gegenwart und Zukunft zu ziehenden politischen, moralischen und pädagogischen Konsequenzen ausbilde (vgl. ebd.).

²³⁴ Albrecht bezieht sich in seiner Argumentation vordergründig auf Stellungnahmen von Horkheimer zur Gestaltung des Politik- und Geschichtsunterrichts im Dienste einer Aufklärung über und Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit, wie dieser sie in Briefwechseln mit Klaus von Dohnanyi und Eugen Gerstenmaier sowie einem für eine Schülerzeitung verfassten Aufsatz zur Vergangenheitsbewältigung formuliert hat (vgl. Albrecht 2003: 181 ff.). Albrecht stellt die Argumentation, die darin von Horkheimer für eine mit dem Mittel des historischen Vergleiches arbeitende unterrichtliche Verhandlung des Nationalsozialismus und des Holocaust vorgebracht wird, den pädagogisch-programmatischen Forderungen und Vorstellungen des klassischen Adornoschen Ansatzes einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ gegenüber. Zur Gegenüberstellung der pädagogischen Positionen von Horkheimers und Adorno bei Albrecht vgl. ebd.: 180 ff.

²³⁵ Begründet wird die Bedeutungsumschreibung des Erinnerns und Gedenkens sowie des verantwortungsbewussten Umgangs mit der Geschichte des Holocaust und des Nationalsozialismus von einer (ethnisch-)nationalen Aufgabe zu einer globalen Aufgabe bei Heyl einerseits mit dem Ausmaß und der komplexen Art und Weise, mit denen nicht nur Europa, sondern auch andere Teile der Welt von den Folgen der NS-Verbrechen betroffen gewesen und in unterschiedlichen Rollen in deren Sog gezogen worden sind, andererseits mit der universalen Dimension der NS-Verbrechen, die immer auch als allgemeines Exempel für das betrachtet werden könnten und müssten, was Menschen anderen Menschen anzutun in der Lage seien – was also historisch möglich und damit auch historisch wiederholbar sei (vgl. Heyl 2005: 195 f.). Damit sei ‚Auschwitz‘ nicht nur ein bedeutender Teil deutscher, sondern auch ein bedeutsamer „Teil der Welt- und Universalgeschichte“ (Heyl 2006: 196) und vor diesem Hintergrund nicht nur „deutsches“, sondern – im bitteren Sinne des Wortes – „Weltkulturerbe“ (Heyl 2005: 215).

²³⁶ Wenn die Frage, welche Bedeutung Gemeinschaftsbezügen in der kommunikativen Verhandlung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Geschichtsunterricht zukommt, auch eine empirisch zu beantwortende Frage bleibt, so geben diese Beobachtungen und Reflexionen dennoch einen interessanten Einblick in das mögliche Aufladungspotential von Unterrichtskommunikation zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‘Holocaust‘ mit Gemeinschaftsfragen, weshalb sie an dieser Stelle kurz skizziert werden sollen.

²³⁷ Bevor im Folgenden die von Georgi rekonstruierten Aneignungstypen dargestellt werden, soll hier vorweg auf einen zentralen Befund ihrer Untersuchung verwiesen werden. Ausschlaggebend für die Art und Weise der Aneignung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust und die darin zum Trage kommende politische und gesellschaftliche Selbstpositionierung von Migranten ist diesem zur Folge weniger deren nationalkultureller Herkunftshintergrund als deren Verarbeitung ihrer Lebenssituation als Minderheitenangehörige bzw. Ausländer in der deutschen Aufnahmegesellschaft (vgl. Georgi 2003: 309).

²³⁸ Zur Tendenz einer Vereinnahmung und Funktionalisierung der Erinnerung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust im Rahmen eines europäischen bzw. westlichen Identitäts- und Interessenprojektes vgl. etwa Brumlik 2005. Dieser weist auf die „Indienstnahme von ‚Auschwitz‘“ für das gemeinsame europäische bzw. westliche Werteprojekt einer „friedlicheren, gerechteren und demokratischen Welt“ (Brumlik 2005: 12) hin, in deren Rahmen die Geschichte des Holocaust zur Begründungs- und Mobilisierungsformel eines gemeinsam zu führenden politischen Kampfes gegen Völkermord und rassistische und antisemitische Gewalt stilisiert werde (vgl. ebd.).

²³⁹ Zur Frage, wie sich eine solche Vereinnahmung artikulieren kann und welche pädagogischen Lösungsoptionen sich im Umgang mit dem daraus resultierenden sozialen Konfliktpotential anbieten vgl. die Falldarstellung und -interpretation Bernd Fechlers zu einem Konflikt in einer multiethnischen Schulklasse, der sich über den Besuch einer Ausstellung zum Thema ‚Nationalsozialismus‘/‚Holocaust‘ entzündet (siehe Fechler 2000).

²⁴⁰ Das Problem, durch das Pflegen einer nationalen Erinnerungs- und Verantwortungskultur zur Reanimierung und Reproduktion ethnisch-nationaler Gemeinschaftsvorstellungen beizutragen, wird von Georgi dabei unter Verweis auf den Kulturwissenschaftler Hanno Loewy (1999) als ein strukturelles Dilemma nationalen Gedenkens eingeordnet, das in der „*problematischen Verquickung von Erinnerung und Ethnizität*“ begründet liege (vgl. Georgi 2003: 78).

²⁴¹ Textbasis der Abhandlung bildet eine vom Autor im Wintersemester 1945-1946 an der Universität Heidelberg gehaltene Vorlesung über „*die geistige Situation in Deutschland*“ (Jaspers 1946: 5).

²⁴² Das von Jaspers in Hinblick auf die Notwendigkeit eines einigenden politisch-moralischen Konsenses montierte Desiderat, das zu decken seinen Ausführungen als Hintergrundmotiv implizit hinterlegt zu sein scheint, findet sich am deutlichsten in seiner Erörterung der „*grossen Verschiedenheiten*“ (Jaspers 1946: 19) formuliert, die die Deutschen seiner Ansicht nach in ihren politischen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen trennten. Dort heißt es: „*Alle diese Verschiedenheiten führen ständig zum Abbruch zwischen uns Deutschen, zur Zerstreuung und Teilung von einzelnen und Gruppen, dies um so mehr, weil unserem Dasein die gemeinsame ethisch-politische Grundlage fehlt. Wir haben Schatten nur des wirklich gemeinsamen politischen Bodens, auf dem stehend wir solidarisch bleiben könnten auch in den heftigsten Auseinandersetzungen.*“ (ebd.: 23).

²⁴³ Jeder Deutsche habe demnach ohne Ausnahme „*teil an der politischen Haftung*“ und müsse „*mitwirken an den in Rechtsform zu bringenden Wiedergutmachungen*“ (Jaspers 1946: 65 f.).

²⁴⁴ In seinem Aufsatz zu den „*apologetischen Tendenzen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung*“, der im Juli 1986 in der Wochenzeitung *Die Zeit* erschien, warnt Jürgen Habermas vor dem Risiko von revisionistischer Geschichtsdarstellungen, wie sie im fachwissenschaftlichen wie öffentlich-medialen Diskurs zunehmend an Aufmerksamkeit gewannen, der Wiederbelebung einer nationalen Identitätskonstruktion Vorschub zu leisten, die auf ethnisch-nationalen Gemeinschaftsvorstellungen und einer daraus „*naturwüchsig*“ (Habermas 1986: 73) hervorgehenden unkritischen Identifikation mit historischen und kulturellen Traditionen beruhe. Geschichte laufe im Rahmen solcher historischen Deutungs- und Betrachtungsansätze Gefahr, zur Re-Vergewisserung und Re-Stabilisierung eines auf geteilten Herkunftsvorstellungen und kulturellen Überlieferungen beruhenden positiven Nationalbewusstseins und damit zur Re-Installation einer „*konventionellen*“, im Sinne von „*einhellig und vorreflexiv geteilten Identität*“ (Habermas 1986: 75) vereinnahmt zu werden.

Diesem von Habermas kritisierten Identitätsentwurf, der auf einem kollektiven Selbstverständnis als Kulturnation und einem daraus resultierenden affirmativen und mythologisierenden Umgang mit Vergangenheit fuße, stellt Habermas das Ideal einer „*postnationalen, auf den Verfassungsstaat bezogenen Identität*“ (Habermas 1987: 168) gegenüber. Den identitätsstiftenden Bezugspunkt der Habermas nach demnach anzustrebenden ‚postnationalen‘ bzw. „*postkonventionellen*“ (Habermas 1986: 75) politischen Identität der Deutschen sieht dieser in einem „*Verfassungspatriotismus*“ (Habermas 1987: 173) grundgelegt, der sich in der Form einer Identifikation mit der demokratisch-politischen Ordnung der Bundesrepublik und den im Grundgesetz repräsentierten universalistischen Prinzipien und Werten äußere (vgl. Habermas 1986: 75 und Habermas 1987: 167 f.). An die Stelle eines unkritisch-selbstvergewissernden, Kontinuitäten betonenden und Traditionen bestätigenden Umgangs mit nationaler Vergangenheit trete im Rahmen eines solchen kollektiven Selbstverständnisses der Anspruch eines aufgeklärten, im Sinne von kritisch-reflexiven Geschichtsbewusstseins, für das „*die abstrakte Idee der Verallgemeinerung von Demokratie und Menschenrechten*“ fortan „*das harte Material [bilde, J. B.], an dem sich nun die Strahlen der nationalen Überlieferungen brechen – der Sprache, der Literatur und der Geschichte der eigenen Nation*“ (Habermas 1987: 173 f.).

²⁴⁵ Von Borries weist den Begriff der ‚Schuld‘, insofern er auf eine persönliche Verstrickung in die nationalsozialistischen Gräueltaten und Verbrechen abhebt, als Begriff zur Bezeichnung bzw. Bestimmung des Verhältnisses heutiger deutscher Jugendlicher zur nationalsozialistischen Vergangenheit als ‚unanwendbare‘, ja ‚unsinnige‘ Kategorie zurück (von Borries 2004a: 66).

²⁴⁶ Als mit Schuld zu belegen und ein Schuldgefühl als angemessene Reaktion erwartbar machend gilt dieser Begriffsdefinition folgend dagegen nur persönlich zuzuschreibendes normverletzendes bzw. moralische Regeln übertretendes Handeln. ‚Scham‘ ist dieser Unterscheidung nach demgegenüber nicht an eine persönliche Schuld gebunden, die durch eigenes Handeln oder Verhalten erworben wird. ‚Schuld‘ und ‚Scham‘ unterscheiden sich

nach der von von Borries angeführten Begriffsdefinition damit durch das Erlebniskriterium der „*persönliche(n) Erfahrung*“ (von Borries 2004a: 68), das im ersten Fall notwendig in Rechnung zu stellen sei, im zweiten dagegen nicht.

²⁴⁷ Die Bedeutung, die von Borries dem zeitlichen, kulturellen und familiären Nähe- und Bezugsfaktor für das Empfinden von Scham zuschreibt, findet sich etwa an folgender Stelle exponiert, an der der Autor behauptet: „*Es ist viel weniger wahrscheinlich, sich der Mongolenmetzeleien, der Kreuzzüge, der spanischen Conquista oder der großen Hexenverfolgung zu schämen als des Völkermordes an den Herero um 1900 oder des Holocaust in den frühen vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts. Ein Mord in der Herkunftsfamilie vor 20 Jahren ist weit peinlicher als einer in einem entfernten Familienzweig im vorletzten Jahrhundert.*“ (von Borries 2004a: 68).

²⁴⁸ Bei gleichzeitiger Befürwortung des Einschlusses dieser Gruppen in die deutsche Erinnerungs- und Verantwortungsbzw. Haftungsgemeinschaft in der weiteren Argumentation des Textes.

²⁴⁹ Den Ausführungen des Autors nach bleibt dabei unklar, inwiefern Scham als eine rein affektuale Kategorie, im Sinne einer individuell empfundenen Gefühlsreaktion aufgefasst und vorausgesetzt wird, oder inwieweit Scham darüber hinaus auch die Bedeutung einer von außen erfolgenden Erwartungszuschreibung erhält. Die Aussage des Autors, der nach es für eine gegenwärtige Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte zwar bedeutsam sei, zwischen ‚Schuld‘ und ‚Scham‘ zu trennen, sich jedoch „*der Scham nicht zu entziehen*“ wie sein Kommentar, der einigen Migrantengruppen einen „*eigenständigen Grund zur ‚Ersatzscham‘*“ (von Borries 2004a: 68) für die Vergehen ihrer Herkunftskollektive zuschreibt, verweisen zumindest auf ein Begriffsverständnis, das Scham nicht ausschließlich als subjektives, sondern vielmehr auch als objektives Phänomen begreift.

²⁵⁰ Gleichwohl verweist von Borries auf die Herausforderungen, welche das Thematisieren und Einfordern ‚fremder Scham‘ im Kontext der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte bereithielten. Der Fingerzeig auf die ‚Schuld‘ bzw. Verantwortung ‚der Anderen‘ müsse hier immer das Risiko bergen, die unter dem Eindruck nationalsozialistischer Ideologie und Politik von Deutschen begangenen Verbrechen mit Verweis auf die kollektiven Vergehen anderer nationaler oder ethnischer Gruppen zu relativieren oder als Versuch einer solchen Relativierung eigener belasteter nationaler Geschichte gedeutet zu werden (vgl. von Borries 2004a: 68).

²⁵¹ Einen zentralen Ausgangspunkt seiner konzeptionellen Überlegungen stellt dabei die These dar, dass nur durch eine Identifikation mit den „*moralischen Themen und Anliegen*“ (Brumlik 2000b: 56) der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus die Erinnerung an den nationalsozialistischen Massenmord und seine Opfer und die Einsicht in daraus resultierende politische und moralische Verpflichtungen erhalten und wach gehalten werden können. Eine solche, auf moralischer Urteils- und Bewusstseinsbildung gründende Verantwortungsübernahme lässt sich Brumlik zur Folge nur auf der Grundlage moralischer Gefühlsbildung entwickeln und anzielen (vgl. ebd.: 55). Eine besondere Relevanz schreibt er in diesem Zusammenhang der Ausbildung eines Gefühls der „*(aufgeklärten) Scham*“ (ebd.: 55) zu. Der Begriff der Scham verweist bei Brumlik auf ein die „*leibliche Sensibilisierung für das Übertreten moralischer Grenzen*“ (ebd.: 55) anzeigendes moralisches Gefühl, das sowohl von den Akteuren, die solches unmoralische Handeln und Tun schuldhaft zu verantworten hätten, als auch von den Opfern, die dieses unschuldig erleiden, als auch von Personen, die am Geschehen nicht unmittelbar beteiligt seien empfunden werden könne (vgl. ebd.). In dieser Begriffsdefinition steht Scham als moralische Gefühlskategorie bei Brumlik (im Gegensatz zur Verwendung des Begriffs bei von Borries) als Erfahrung allen potentiell mit der Geschichte des Nationalsozialismus konfrontierten Gruppen (Tätern wie Opfern, Beteiligten wie ‚Zeugen‘ bzw. ‚Zuschauern‘, Anwesenden wie Nicht-Anwesenden, Nachkommen wie Nicht-Nachkommen) offen. Trotz des inklusiven Potentials, das dem von Brumlik angeregten Zugang zugeschrieben werden kann, birgt dieser aufgrund der methodisch-didaktischen Empfehlung, zunächst an den Erfahrungen der „*Herkunftskollektiv(e)*“ (ebd.: 54) der Schüler anzusetzen, dennoch das Risiko, Schülern mit Migrationshintergrund im Rahmen des Unterrichtsgesprächs eine besondere Position zuzuweisen, die sie von der Gruppe der als Angehörige der deutschen Schicksalsgemeinschaft betrachteten Schüler unterscheidet.

²⁵² Leitend für diesen methodisch-didaktischen Zugriff ist in Brumlik’s konzeptionellem Entwurf die Idee, dem allgemeinen didaktischen Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ folgend zunächst an den herkunftsbezogenen Geschichtsbezügen und -erfahrungen der Schüler anzuknüpfen, um diese in Folge einer Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschichte und mit der Geschichte des Nationalsozialismus schließlich im Sinne universalistischer Wertebezüge und Moralvorstellungen für Menschenrechte und Verstöße gegen diese zu sensibilisieren. Aus dieser methodisch-didaktischen Anlage ergibt sich nun jedoch eine strukturelle Problemstellung. So birgt der darin von pädagogischer Seite aus in Anspruch genommene Bezug zur Geschichte des ‚Herkunftskollektivs‘ das Risiko, partikulare kollektive Identitätsbezüge qua Zuschreibung zu rekonstruieren, die im Rahmen des angestrebten Modells staatsbürgerlicher Erziehung und Bildung, zumindest was ihren unreflektierten ethnozentrischen Gehalt betrifft, gerade überwunden werden sollen. Das Appellieren und Anknüpfen an das auf die (selbst- oder fremdzugeschriebene) nationale oder ethnische ‚Herkunftsgemeinschaft‘ bezogene Geschichtsbewusstsein der Schüler ist damit mit dem potentiellen Problem verbunden, kollektive Identitätsbezüge reflexar-

tig zu re-mobilisieren, die einem Lernen aus der (und den) Geschichten, das auf die Entwicklung eines universellen Menschenrechtsbewusstseins abhebt, tendenziell entgegengerichtet sind.

²⁵³ Für einen weiteren solchen Ansatz vgl. auch das von Georgi im Resümee ihrer Studie vorgeschlagene Modell einer „*historisch orientierten und interkulturell ausgerichteten Menschenrechtsbildung*“ (Georgi 2003: 322), das darauf abzielt, das pädagogische Programm einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ mit dem allgemeinen Ansatz der Menschenrechtspädagogik zu verbinden (vgl. ebd.).

²⁵⁴ Anstatt die Vergemeinschaftung des Individuums zum Fluchtpunkt pädagogischer Erziehungs- und Bildungsbemühungen zu erheben, verweist Adorno vielmehr auf die Problematik von Vergemeinschaftungsprozessen, die – wie sich etwa an brachialen Initiationsritualen zeigen ließe – nicht selten mit Verletzungen der physischen und psychischen Integrität der Gemeinschaftsangehörigen einhergingen. Bei diesem Verweis auf das „*Problem der Kollektivierung*“ belässt es Adorno in seinen Überlegungen nicht, vielmehr plädiert er dafür, selbiges auch zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung und Auseinandersetzung zu machen, etwa indem man „*das Leiden, das die Kollektive zunächst allen Individuen, die in sie aufgenommen werden, zufügen*“ zum Anknüpfungspunkt politischer Erziehungs- und Bildungsbemühungen mache (Adorno 1966: 95).

²⁵⁵ Diesem Risiko gilt es den Autoren zur Folge durch eine gezielte, sich an den Beutelsbacher Grundsätzen orientierende Methodenwahl vorzubeugen und dies bereits auf der Ebene der kognitiv ausgerichteten Verhandlung des Themas – also des ‚Lernens über die Geschichte‘.

²⁵⁶ So konstatiert etwa Georgi, dass ein beachtenswerter Teil der gegenwärtig in der Bundesrepublik lebenden Jugendlichen mit familial und kollektiv tradierten historischen Erinnerungen und politischen und gesellschaftlichen Erfahrungsbezügen aufgewachsen sei, die sich von denen der nachwachsenden Generationen der alteingesessenen deutschen Bevölkerungsgruppe in nicht unerheblicher Sicht unterscheiden. Ihr Geschichtsbewusstsein speise sich im Gegensatz zu dem ihrer alteingesessenen deutschen Altersgenossen in überwiegender Form nicht aus unmittelbaren Erfahrungsschilderungen und tradierten Erinnerungen zur Geschichte des Nationalsozialismus – sei es aus Perspektive der Opfer der nationalsozialistischer Massenverbrechen oder aus Perspektive der Gruppe der indirekt oder direkt daran beteiligten Täter, Zuschauer oder Mitläufer der damaligen deutschen Bevölkerung (vgl. Georgi 2003: 9).

Die These eines erinnerungstopografisch fremd verorteten, weil sich nicht auf generational tradiertes Erfahrungswissen und leibhaftige Erinnerungen und Erzählungen stützen könnenden Geschichtsbewusstseins findet sich, hier allerdings auf die Gruppe der mit der Wiedervereinigung hinzugekommenen Neubürger ausgedehnt, auch bei Brumlik (zu den besonderen Voraussetzungen und Bedingungen der Vermittlung und Verhandlung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust im politisch-historischen Unterricht in den neuen Bundesländern vgl. auch Ehmann 2000: 180 ff.). So stellt die Beobachtung und Annahme, dass mit dem Zuwachs von allein siebzehn Millionen Bürgerinnen und Bürgern aus den Ländern der ehemaligen DDR sowie einer (insbesondere in städtischen Wohnräumen) steigenden Quote von Einwohnern mit nicht-deutschem Herkunftshintergrund der Anteil von in Deutschland lebenden Menschen wachse, deren Geschichtserfahrungen und -bezüge sich von denen der mittlerweile in der dritten und vierten Generation in der Bundesrepublik lebenden Bundesbürger auf eine für die Frage der Organisation politisch-historischen Lehrens und Lernens relevante Weise unterscheiden, einen wichtigen Ausgangspunkt seiner konzeptionellen Überlegungen zu einer Erziehung nach ‚Auschwitz‘ für die bundesdeutsche Gegenwartsgesellschaft dar (vgl. Brumlik 2000b: 47).

Georgi verweist schließlich auf einen Trend der Vervielfältigung von Formen der Bezugnahme auf die nationalsozialistische Vergangenheit und den Holocaust, der von demografischen Wandlungsprozessen unabhängig sei (vgl. Georgi 2003). Demnach verliere der vereindeutigende Einfluss der Geschichtswissenschaft auf die Darstellung und Deutung der NS-Vergangenheit vor dem Hintergrund einer Erinnerungskultur, die sich in Angebot und Form immer weiter ausdifferenziere, sukzessive an Bedeutung (Georgi verweist hier vor allem auf den Einfluss der Medien wie außerunterrichtlicher und außerschulischer Bildungsangebote auf die Aneignung, Erinnerung und Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte). Diese Entwicklung habe zur Konsequenz, dass die Erinnerung an den Holocaust zunehmend „*individualisiert, fragmentiert und pluralisiert*“ werde (Georgi 2003: 16). Dem wissenschaftlichen Deutungs- und Darstellungsmonopol entzogen, werde die Interpretation und Repräsentation der NS-Vergangenheit zum Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und alltagskultureller und -weltlicher Umdeutungsprozesse. Zu den Akteuren, die an dem Ringen um Darstellungsformen und Interpretationen der NS-Geschichte in dieser „*Diskursarena*“ (Höhne 2003: 18) beteiligt seien, zählten dabei auch die zugewanderten Bevölkerungsgruppen (vgl. ebd.).

²⁵⁷ Die Beobachtung einer Pluralisierung von Geschichtsbildern und -wissen kann, stellt man den Einfluss solcher Wissensbestände und Deutungsmuster auf historisches Lernen in Rechnung, dabei als eine Verschärfung des Kontingenzproblems erfahren werden (vgl. hierzu etwa Kößler 2000: 193).

²⁵⁸ Zu dem rekonstruktiven, emergenten Charakter von Erinnerung aus kognitions- und sozialpsychologischer Perspektive vgl. auch Echterhoff 2005.

²⁵⁹ Aus pädagogischer Perspektive betrachtet stellt dies, wie oben aufgezeigt, nicht nur ein ‚technisches Problem‘ dar, sondern unter dem methodisch-didaktisch wie professionsethisch gesetzten Anspruch, die Autonomie und

Mündigkeit des Schülers zum Ziel- und Ausgangspunkt des Vermittlungsprozesses zu erheben, auch ein ‚ethisches‘ bzw. ‚normatives‘ Problem.

²⁶⁰ Gleichzeitig impliziere das Zurückweisen des belasteten historischen Erbes der Aufnahmegesellschaft seitens der nachwachsenden Generationen der zugewanderten Bundesbürger das Risiko, zu Ausgrenzungsreaktionen gegenüber diesen Jugendlichen zu führen (Georgi 2003: 100).

²⁶¹ Unterricht zur Geschichte des Nationalsozialismus in der deutschen Einwanderungsgesellschaft muss diesem Ansatz nach Raum für die Thematisierung und reflexive Auseinandersetzung mit „*nichtdeutschen Perspektiven*“ (Geißler-Jagodzinski et al. 2008) auf die historischen Ereignisse lassen, etwa in Form der Thematisierung von außerhalb des deutschen Diskurses zu verortenden, nationalen Erinnerungskulturen.

²⁶² Im Falle pädagogischen Handelns erfolgt dieser Beitrag in erster Linie über die Vermittlung von Wissen und Normen (vgl. Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009: 289).

²⁶³ Das Potential, das die Neugier des Kindes für dessen pädagogisch begleitete Entwicklung bereithält, wird Oevermann zur Folge jedoch durch den Zwangscharakter blockiert, durch den sich der Schulbesuch in modernen Nationalstaaten auszeichne (vgl. Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009: 289).

²⁶⁴ Die Ausformung der Struktur dieser Vermittlungsbeziehung findet sich im idealtypischen Modell von Helsper, Kramer, Humrich und Busse weiterhin gerahmt durch die „*Antinomien pädagogischen Handelns*“ (Helsper 1995: 30) (vgl. auch Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009: 289 ff.).

²⁶⁵ Vgl. hierzu meine Ausführungen in Kapitel 1.1.

²⁶⁶ Der Begriff der ‚Entgrenzung‘ in der hier aufgerufenen Bedeutung stammt ursprünglich von Andreas Wernet (vgl. Wernet 2000: 75 ff.).

²⁶⁷ Dies schlägt sich auch in dem Wandel des Begriffsvokabulares nieder, das zur theoretischen Beschreibung von Unterricht herangezogen wird, in dem sich eine Umstellung vom Konzept der Wirkungsunterstellung hin zum Konzept der Ermöglichung von Lernprozessen nachzeichnen lässt (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2012: 223).

²⁶⁸ So geben die Autoren zu bedenken: „*Kommunikationstheoretisch betrachtet kommt (didaktische und methodische) Planung bei der Hervorbringung der sozialen Ordnung im Unterricht zwar vor, sie ist aber nicht der alleinige Auslöser, sondern lediglich ein Bestandteil, ein Element der Evolution des Unterrichts, zu der Schülerbeiträge aller Art ebenso gehören wie das Emergenzpotential der Sache/des Themas oder spontanes bzw. nicht-unterrichtsbezogenes Verhalten aller Beteiligten*“ (Meseth/Prose/Radtke 2011: 225).

²⁶⁹ In den Worten der Autoren: „*Das Kontingenzproblem als Grundproblem des Sozialen fordert einen evolutionären Prozess der Kontingenzeinschränkung heraus, in dem ein Bewährungs-, Variations- und Stabilisierungskanal für Ordnungs- und Strukturbildungen entsteht*“ (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2012: 226).

²⁷⁰ Die gedankliche Ausgangsbasis für die von den Autoren vorgenommene Modifizierung bilden empirische Befunde, die im Rahmen eines DFG-Projektes entstanden sind, das im Zeitraum 2005-2007 durchgeführt worden ist (vgl. die Ausführungen zu Datenkorpus und Fallauswahl weiter unten).

²⁷¹ Zu diesen Voraussetzungen zählen etwa Verhaltensgrößen wie Aufmerksamkeit, Kooperationsbereitschaft und regelkonformes Verhalten.

²⁷² So gehen die Autoren davon aus, dass die Kommunikation durch die „*inhaltliche Bestimmtheit der Vermittlungsoperation, aber auch durch Wiederholungen und Relevanzmarkierungen*“ trotz nicht vollzogener Bewertung „*ein hohes Maß an kognitiver und moralischer Verbindlichkeit*“ gewinne und führen weiter aus: „*Die Suggestivkraft der Vermittlungsoperation erweist sich in diesem Sinne als stellvertretende Aneignung. In ihr werden gültige von nicht gültigen kognitiven und moralischen Urteilen unterschieden und damit Priorisierungen über die gewünschte Aneignung signalisiert, an der dann die Richtung einer möglichen Bewertung ablesbar wird.*“ (Prose/Radtke 2007: 9).

²⁷³ Die Unterscheidung zwischen registrierenden versus rekonstruierenden Datentypen ist einem Aufsatz von Jörg R. Bergmann entnommen, in dem dieser die Erkenntnismöglichkeiten eruiert, die aus dem Einsatz audiovisueller Erhebungsinstrumente resultieren und sie auf kompatible Auswertungsverfahren hin befragt (vgl. Bergmann 1985).

²⁷⁴ Unter Daten des Typs rekonstruierende Konservierung fasst Bergmann Daten zusammen, die ein Ereignis sinnverarbeitend und sinnproduzierend rekonstruieren. Als „*nachträgliche Thematisierungen*“ bilden sie „*gegenüber dem primären Sinnzusammenhang des sich vollziehenden Geschehens einen sekundären Sinnzusammenhang, in dem das vergangene und seinem aktuellen Sinn nach abgeschlossene Geschehen interpretativ neu erschaffen, eben re-konstruiert wird*“ (Bergmann 1985: 305).

²⁷⁵ Dennoch kann auch dem registrierenden Datenerhebungsverfahren ein gewisser konstruktiver Charakter nicht abgesprochen werden, der sich in der Tilgung der flüchtigen Struktur des fixierten Interaktionsgeschehens bemerkbar macht. Dem zur Folge ist die per Tonband- oder Videoaufnahme gewonnene Aufzeichnung eines sozialen Geschehens, wie Bergmann zu bedenken gibt, „*keineswegs die rein de-skriptive Abbildung, als welche sie zunächst erscheinen mag, ihr ist vielmehr in ihrer zeitmanipulativen Struktur grundsätzlich ein konstruktives Moment eigen*“ (Bergmann 1985: 317).

²⁷⁶ Laut Roswitha Heinze-Prause handelte es sich bei dem Konzept der Objektiven Hermeneutik in der sozialwissenschaftlichen Diskussion und Forschung lange Zeit um das „*am häufigsten rezipierte und diskutierte*

Verfahren der Textinterpretation“ (Heinze-Prause: 2001: 213) und auch heute ist ein Abebben der Popularität des Forschungsansatzes kaum zu verzeichnen.

²⁷⁷ Und er führt weiter aus: „Gerade Bandaufzeichnungen und Transkripte gestatten es ja dem Benutzer, beliebig in der Zeit hin- und herzuspringen. Doch von diesen zeitmanipulativen Möglichkeiten macht das sequenzanalytische Vorgehen insofern nur sehr diszipliniert Gebrauch, als es die von den Interagierenden in ihrem Handeln hervorgebrachte soziale Ordnung in ihrer realen Prozeßhaftigkeit zu bestimmen sucht und dafür aber die zeitliche Entwicklung des Interaktionsgeschehens intakt halten muß“ (Bergmann 1985: 313).

²⁷⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich vordergründig auf Andreas Wernet's (2000) Handbuch zur „Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik“ sowie auf den 1979 veröffentlichten Aufsatz „Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften“ von Oevermann, Allert, Konau und Krambeck. Für weitere Einblicke in die Methodologie und Methode der Objektiven Hermeneutik vgl. Heinze-Prause 2001, Reichertz 1997, Krüger 1997 sowie Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009.

²⁷⁹ Oevermann, Allert, Konau und Krambeck erläutern dies so: „Die objektiven Bedeutungsstrukturen von Interaktionstexten, Prototypen objektiver sozialer Strukturen überhaupt, sind Realität (und haben Bestand) analytisch (wenn auch nicht empirisch) unabhängig von der je konkreten intentionalen Repräsentanz der Interaktionsbedeutungen auf Seiten der an der Interaktion beteiligten Subjekte. Man kann das auch so ausdrücken, daß ein Text, wenn er einmal produziert ist, eine eigengesetzliche, mit eigenen Verfahren zu rekonstruierende soziale Realität konstituiert, die weder auf die Handlungsdispositionen und psychischen Begleitumstände auf Seiten des Sprechers noch auf die innerpsychische Realität der Rezipienten zurückgeführt werden kann. Aus diesem Grunde halten wir es von vorneherein für verfehlt, die Bedeutungen eines Textes durch Schlüsse über die Intentionen des Produzenten oder das Verständnis konkreter Rezipienten erschließen zu wollen und – wie in den Sozialwissenschaften allgemein üblich – Aussagen über die innerpsychische Realität von Handlungssubjekten, über deren Motive, Erwartungen und Wertorientierungen also, ohne eine gründliche und gut abgesicherte hermeneutische Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstruktur ihrer Interaktionstexte gewinnen zu wollen“ (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 379).

²⁸⁰ Oevermann und seine Mitautorinnen und -autoren begründen das Sparsamkeitsgebot wie folgt: „Gesicherte Vermutungen über die Besonderheit eines Falles lassen sich gerade dann gewinnen, wenn man bei der Textinterpretation so lange wie eben möglich davon ausgeht, daß die Motivierung einer Äußerung im Bereich des Normalen liegt – anders ausgedrückt, daß die faktisch vorliegenden Kontextbedingungen, wenn sie in die Klasse der konstruierbaren normalen Kontexttypen fallen, die die Geltungsbedingungen einer Äußerung erfüllen, diese Äußerung auch tatsächlich motiviert haben. Vermutungen über fallspezifische Besonderheiten, die die Geltungsbedingungen erfüllen, sind als Annahmen über die Motivierung einer Äußerung methodisch erst dann legitim, wenn eine andere, fallunspecifische Motivierungslinie nicht gefunden werden kann. Wir nennen dies die ‚Sparsamkeitsregel‘. Sie soll verhindern, daß mögliche, in irgendwelchen Theorien der Psychogenese von Störungen formulierbare Motivierungen von Handlungen zu ‚früh‘ und inflatorisch, ohne daß es aus dem Material selbst begründet herausgearbeitete Motive sind, von außen an den Fall herangetragen werden“ (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 419).

²⁸¹ Der Prozess der Lesartengewinnung findet sich bei Oevermann und seinen Mitautorinnen und -autoren wie folgt beschrieben: „Wir bestimmen die latente Sinnstruktur im Sinne des Prinzips der extensiven Sinnauslegung dadurch, daß wir gewissermaßen gedankenexperimentell und unter Ausblendung eines möglicherweise zur Verfügung stehenden Kontextwissens möglichst viele Kontextbedingungen zu entwickeln und aufzulisten versuchen, die diese Äußerung zu einer verständlichen und pragmatisch sinnvollen machen könnten, ihre pragmatischen Geltungsbedingungen erfüllen. Wir betrachten die Verbindung zwischen Äußerung und einer die Äußerung pragmatisch erfüllenden Kontextbedingung als eine Lesart“ (Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 415).

²⁸² Sollte dabei der Fall auftreten, dass keine der gebildeten Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext kompatibel ist, so ist mithilfe der ermittelten Lesarten eine Lesart zu entwickeln, die den Sinn der Äußerung nun unter Berücksichtigung möglicher fallspezifischer Besonderheiten zu rekonstruieren versucht (vgl. hierzu Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979: 417).

²⁸³ Das Dissertationsprojekt ist im Ideenkreis der in diesem Arbeitszusammenhang geführten methodischen Auseinandersetzung und theoretischen Diskussion entstanden und hat in vielerlei Hinsicht von den Ressourcen des Projekts und dem darin stattfindenden gedanklichen Austausch profitiert. An dem Projekt waren neben den angeführten Projektleitern auch Verena Haug, Oliver Hollstein, Annina Lottermann, Pascal Pfeiffer und die Autorin beteiligt. Zu den Beiträgen des Projekts zur politikdidaktischen Diskussion vgl. u. a. Meseth 2008, Meseth/Proske 2010 und Radtke 2010. Zu den Erträgen des Projekts für die Unterrichtstheorie und -forschung vgl. Proske/Radtke 2007, Hogrefe/Hollstein/Meseth/Proske 2012 und Meseth/Proske/Radtke 2011 und 2012.

²⁸⁴ Gesprächsinventare protokollieren den inhaltlichen Verlauf eines aufgezeichneten Gespräches in der Zeitstruktur seines Ablaufes und geben dabei Raum für die Dokumentation von Forschungsfragen sowie von Hinweisen auf interessante Stellen im Material (vgl. Deppermann 2008: 32 ff.).

²⁸⁵ Eine Übersicht über die Transkriptionsregeln, die zur Erstellung der Transkripte herangezogen wurden, findet sich im Anhang. Das dort dokumentierte Regelwerk schließt an die Prinzipien und Mindeststandards an, die Selting u. a. (1998) für die Anfertigung von Transkripten in der sozialwissenschaftlichen Forschung entwickelt bzw. zusammengetragen haben.

²⁸⁶ Zur Bedeutung des Verfahrens der Fallbestimmung im Rahmen des Untersuchungsprogrammes der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann vgl. Wernet 2000: 53 ff.

²⁸⁷ Was die Analyseebene der Zeitdimension betrifft, so war diese als Reaktion auf die Beobachtung eines spezifischen Typs von Wir-Konstruktion in den betrachteten Unterrichtsgesprächen zunächst in das Untersuchungsdesign mit aufgenommen worden. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er Schüler und Lehrer als Angehörige eines – auf die Vergangenheit des Interaktionssystems Unterricht bezogenen – Gedächtniskollektives adressiert. Insofern wie die Interpretationsergebnisse, die auf dieser Analyseebene erzielt worden sind, in einer Form auf die Wirkungsfrage von Unterricht fokussieren, die sich von dem Untersuchungsinteresse dieser Arbeit entfernt, finden diese in der folgenden Darstellung der Befunde keine Berücksichtigung.

²⁸⁸ Die Beobachtung dieser Adressierungsform kann dabei lediglich über das Verhalten der Kommunikation Auskunft geben, im Sinne einer Beschreibung darin aufgerufener kommunikativer Konstruktionen und Entwürfe des sozialen Verhältnisses zwischen Lehrperson und Schüler. Über die Bindungen und Beziehungsverhältnisse, die von den Beteiligten der Kommunikation emotional tatsächlich zueinander empfunden werden, kann indes vor dem Hintergrund des gewählten methodischen Verfahrens wie der zum Ausgangspunkt der Betrachtung genommenen Theorieperspektive keine Aussage getroffen werden und wird auch keine Aussage angestrebt.

²⁸⁹ Aus Platzgründen und um eine bessere Lesbarkeit der Interpretationen zu ermöglichen, werden in dieser Arbeit nur diejenigen Transkriptauszüge aufgeführt, die für das Nachvollziehen der Interpretation unmittelbar als relevant erachtet werden. Alle über die dokumentierten Gesprächsauszüge hinausgehenden Aussagen zum Verlauf der Kommunikation, die in den Interpretationen getroffen werden, basieren auf Transkripten und Beobachtungsprotokollen aus dem Datenkorpus des DFG-Projekts *„Zum Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“*.

²⁹⁰ In den Transkriptauszügen, die im Folgenden angeführt werden, konnten leider nicht alle Schüler namentlich identifiziert werden. Schüler, denen kein Name zugeordnet werden konnte, tauchen in den Transkripten unter den Bezeichnungen S (w) (für Schüler weiblich) bzw. S (m) (für Schüler männlich) auf. Konnten mehrere Beiträge ein und demselben Schüler zugeordnet werden, so ist dies in der einheitlichen Nummerierung des Sprechers kenntlich gemacht (vgl. die Transkriptionsregeln im Anhang).

²⁹¹ Oder dieses zumindest nicht durch unterrichtsferne Aktivitäten und Gesprächsbeiträge auf der Vorder- oder Hinterbühne zu stören.

²⁹² Wie sie etwa in den Bezeichnungen *„eine feine Dame“* oder *„ein feiner Herr“* zur Geltung kommt.

²⁹³ Selbst wenn man annimmt, der Lehrer habe die Anwesenheit der Schüler im Voraus bereits schon einmal im Stillen für sich geprüft – worauf sich weder im Transkript noch im Beobachtungsprotokoll Hinweise finden – würde die Aussage irritieren. Die Wiederholung der Kontrolle erschiene nur dann als eine plausible Handlung, wenn das ermittelte Ergebnis für potentiell falsch oder für unzureichend erachtet würde oder wenn sich die Sachlage oder Situation oder aber die Kriterien, nach denen die Prüfung erfolgt, verändert hätten. Doch auch wenn man annimmt, die Wiederholung der Anwesenheitskontrolle diene dazu, die eigene Einschätzung der Sachlage des Lehrers noch einmal unter Rückfrage der Schüler zu prüfen, etwa um die Möglichkeit einer diesem entgangenen oder nicht einsichtlichen vorübergehenden oder entschuldigten Abwesenheit einzelner Schüler zu überprüfen, wäre ein gezieltes Nachfragen nach der Anwesenheit einzelner Schüler an dieser Stelle wohl eher zu erwarten gewesen als eine komplette Wiederholung des Kontroll-Verfahrens.

²⁹⁴ Die Ankündigung der Anwesenheitskontrolle als gemeinsame Handlung könnte darüber hinaus auch die Funktion haben, einen die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Lehrer lenkenden Beitrag zu leisten – im Sinne einer Umgangsform mit den Herausforderungen der Anfangssituation. Sie kann weiterhin einen Hinweis darauf stellen, dass der Lehrer zur Durchführung der angekündigten Handlung der Unterstützung der Schüler bedarf.

²⁹⁵ Die Namen werden systematisch durchgegangen und dies zudem unter Beteiligung der Schüler.

²⁹⁶ Die Adressierten sind seit Beginn der Interaktion vom Sprecher registriert anwesend; dem Kommentar ging die Ankündigung einer formalen Anwesenheitskontrolle voraus.

²⁹⁷ Der Beitrag stellt das sich bereits in den Beiträgen der Mitschüler abzeichnende Vorwissen der anwesenden Schüler um die Bedeutungsimplicationen und Zwecke des organisatorisch-begründeten Verfahrens der Anwesenheitskontrolle heraus, demnach es darin nicht lediglich um das Erfassen der Abwesenden, sondern auch um die Bestimmung des Status *„entschuldigt- oder unentschuldigt fehlend“* geht. Die Auskunft *„im Krankenhaus“* leistet implizit einen Beitrag zu dieser Statusbestimmung, indem sie ein entschuldigtes Fehlen geltend macht.

²⁹⁸ Die darin eingeforderte Auskunft zum Verbleib des Schülers setzt eine ihr vorausgehende Feststellung voraus, dass der genannte Schüler nicht oder zumindest für den Lehrer nicht unmittelbar sichtbar anwesend ist. Die Aussagelücke, die im Beitrag des Lehrers aufklafft, lässt sich dieser logischen Schlussfolgerung folgend gedankenexperimentell etwa mit folgenden Inhalten schließen: *„Also, der Ivan ist nicht da. Wo ist der Ivan?“* oder *„Also, der Ivan, den Ivan sehe ich nicht, wo ist der Ivan?“*.

²⁹⁹ Gemeint ist die Überprüfung der Anwesenheit durch Namensaufruf und ‚Sichtkontrolle‘ durch den Lehrer.

³⁰⁰ In der Rolle von Informanten, die über die möglichen Ursachen für das Fehlen von Mitschülern Auskunft geben, werden die Schüler, zumindest situativ, zu Ko-Konstrukteuren von Abwesenheitsbiografien, wie sie sich in Folge von Abwesenheitskontrollen über die Zeit kumulativ herausbilden und zum möglichen Referenzpunkt für schulorganisatorische wie pädagogische Entscheidungen werden.

³⁰¹ Eine solche Antwort würde zudem immer auch das Risiko bergen, im Nachhinein oder durch widersprechende Auskünfte von Mitschülern als ‚Falschaussage‘ entlarvt und gegebenenfalls mit Sanktionen belegt zu werden.

³⁰² Die Kooperationsverweigerung könnte sich dabei in der komplexen, durch eine Vielzahl potentieller Sprecher auszeichnenden Kommunikationssituation auf die Deutungsmöglichkeit eines Rückzuges aus der Kommunikation zurückziehen, der wissenden Schülern den Vortritt lässt.

³⁰³ Etwa durch Ignorieren oder Infragestellen bzw. Relativieren der darin gelieferten Information.

³⁰⁴ So lässt sich nur unter Bemühung außerordentlicher Rahmenbedingungen ein privater Kontext vorstellen, in dem ein Interaktionsgeschehen von mehreren Gesprächen im Hintergrund überlappt wird.

³⁰⁵ So wird nach den Interpretationsprinzipien der Objektiven Hermeneutik in solchen Fällen die ‚Sparsamkeitsregel‘ (vgl. die Ausführungen in Kapitel 2) in Rechnung gestellt. Lotet man diese außergewöhnlichen Bedingungen dennoch gedankenexperimentell aus, so könnten sich diese im Falle der U-Bahn-Geschichte etwa in Form eines Feueralarms einstellen, der als überraschend einbrechendes, außergewöhnliches Ereignis zu einer abrupten Unterbrechung aller laufenden Gespräche im U-Bahn-Tunnel führen könnte.

³⁰⁶ In Geschichte zwei etwa könnte der Richter mit einem Klopfen an die Einhaltung der Gesprächsregeln appellieren, das mit einem „*Ich darf um Ruhe bitten*“ unterlegt werden könnte, das die Befugnisse des Amts herausstreicht

³⁰⁷ Setzen letztere eine soziale Neutralität in den Beziehungsverhältnissen voraus, die gebietet, Interaktionsteilnehmer als rechtlich Gleichgestellte zu behandeln und ohne Ansehen der Person allein unter dem Gesichtspunkt institutions- bzw. systemrelevanter Verhaltenserwartungen zu adressieren, wird mit der hier gewählten Adressierungsform ein besonderes emotionales Verhältnis zwischen Sprecher und Adressaten geltend gemacht.

³⁰⁸ Es könnte an dieser Stelle auch die These aufgestellt werden, dass das Rekurrieren auf ein gemeinschaftliches Beziehungsverhältnis in der Adressierung „*ihr Lieben*“ unter den gegebenen Bedingungen des *settings* Unterricht hier lediglich ironisch gemeint und von Schülerseite aus auch nur so zu verstehen sei. Dem widerspricht jedoch die Fortsetzung der Kommunikation, in der sich das Rekurrieren auf gemeinschaftliche Verhaltensorientierungen fortschreibt. So hätte sich der Beitrag, wenn sich die Adressierung als ironisch spitze Bemerkung entpuppen sollte, z. B. auch mit den Worten „*So, ihr Lieben, jetzt geht’s weiter!*“ fortschreiben können. Eine solche Anschlussform wird jedoch nicht gewählt. In der tatsächlichen Fortsetzung „*können wir weitermachen?*“ schreibt sich stattdessen eine Adressierungsweise fort, die vorgibt, Rücksicht zu nehmen auf die Konstitution der Schüler, die sich also unter Inanspruchnahme partikular-diffuser Beziehungsstrukturen als ‚fürsorglich‘ aus gibt.

³⁰⁹ Wie dies etwa mit der Aussage „*Nein, ich habe Muskelkater in den Armen*“ möglich gewesen wäre.

³¹⁰ Das heißt nicht, dass im Fall O2-3 diese Kriterien, also Affektivität und Gewohnheit als Handlungsmotive für die Lehrerin, in Rechnung gestellt werden. Festgestellt werden kann nur, die Kluft zwischen Kommunikation und Bewusstsein berücksichtigend, dass das *semantische*, also kommunikativ sichtbar werdende Rekurrieren auf gemeinschaftliche Werte im Fall Q2 expliziter mit diesen Kriterien bricht.

³¹¹ Auszüge aus der folgenden Interpretation sind bereits in dem Aufsatz: „*Was geschieht im Geschichtsunterricht? Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung*“ (Hogrefe 2008) abgedruckt worden (vgl. ebd.).

³¹² Im Transkript werden Fragezeichen, Ausrufezeichen und Punkte abweichend von den grammatikalischen Regeln nach der gesprochenen Intonation vermerkt.

³¹³ Fälle diesbezüglicher Diskursverletzungen und Grenzüberschreitungen, wie sie in der Medienberichterstattung immer wieder auftauchen, bestätigen den normativen Konsens über einen angemessenen Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte eher, als dass sie auf Auflösungstendenzen dieses Konsenses hinweisen würden. Indem sie das Skandalisierungspotential abweichender Äußerungen bezeugen, bekräftigen solche Berichterstattungen den öffentlichen Konsens bezüglich der Verantwortung für eine kontinuierliche Aufarbeitung und Erinnerung der nationalsozialistischen Vergangenheit und der darin begangenen Verbrechen.

³¹⁴ Welche der aufgezeigten möglichen pädagogischen Implikationen des *settings* in der betrachteten Unterrichtsstunde auch im Vordergrund stehen, so kann doch allgemein davon ausgegangen werden, dass der Rahmen, der darin für die pädagogische Interaktion aufgespannt wird, für den Unterricht ein gewisses Risiko birgt. Dieses liegt in dem Potential begründet, Schülerbeiträge zu provozieren, die gegen den öffentlichen moralischen Diskurs verstoßen und deren Bearbeitung die Unterrichtskommunikation – nicht zuletzt in Hinblick auf das pädagogische Überwältigungsverbot – vor gewisse Herausforderungen stellen dürfte. Dieses Potential kommt in der betrachteten Unterrichtsstunde jedoch nicht zur Entfaltung, wie die weitere Interpretation zeigt.

³¹⁵ Wenn das Interaktionssystem Unterricht in der hier betrachteten Form von Geschichtsunterricht im Klassenverband auch über eine gewisse, über die Dauer einer einzelnen Schulstunde hinausreichende Kontinuität verfügt, also eine gewisse Geschichte aufweist, erscheint der Gebrauch der – in der Regel auf große Zeitabstände

verweisenden – Formulierungen ‚heute noch‘ und ‚heut zu Tage noch‘ bezogen auf die Geschichte des Interaktionssystems Unterricht als unangemessen und eher unwahrscheinlich.

³¹⁶ Dies ist insofern interessant, wie das Erziehung allgemein kennzeichnende asymmetrische Generationenverhältnis hier durch die Konstruktion einer Schüler und Lehrerin umfassenden *Generationengemeinschaft* nivelliert wird.

³¹⁷ So hebt sich beispielsweise die Darstellung der Kreuzzüge in den Geschichtsbüchern arabischer Länder deutlich von derjenigen in Ländern des so genannten ‚westlichen Kulturkreises‘ ab.

³¹⁸ Der Sinn der Aussage „*Machen wir=s erst mal so (-) ohne (1.5) (Punkte zusammen)*“ kann anhand des Transkripttextes nicht rekonstruiert werden, erfährt im weiteren Verlauf der Kommunikation aber auch keine Resonanz, weshalb die Aussage in der Interpretation hier nicht weiter berücksichtigt wird. Es kann jedoch angenommen werden, dass es sich hierbei um eine Information zum formalen Ablauf der Übung handelt. Es könnte z.B. gemeint sein, dass das Brainstorming zunächst mündlich, ohne schriftliche Fixierung der Ergebnisse erfolgen sollte.

³¹⁹ Auffällig ist die im Schülerbeitrag zur Geltung kommende Brechung zwischen der Verwendung dieser Wir-Konstruktion als seiner Aussage zu Grunde liegende Aussageinstanz auf der einen Seite („*unsere Generation*“) und Adressatenkonstruktion auf der anderen Seite („*sie*“ und „*die*“). Das den Schüler als Person mit einschließende Wir, das in der Formulierung „*dass wenn unsere Generation dann irgendwann so weit ist*“ noch vorausgesetzt wurde, scheint sich im weiteren Verlauf seiner Argumentation sukzessive aufzulösen, wo es schließlich den in der dritten Person Plural formulierten Bezeichnungsformen „*sie*“ und „*die*“ weicht (Z: 21-22).

³²⁰ Hierzu müssten Schüler um die Nicht-Vergleichbarkeit und Einmaligkeit des Themas NS wissen.

³²¹ So könnten im Kommentar der Lehrerin Schüler und Lehrerin z.B. als Angehörige der nachwachsenden Generationen der nationalen Gemeinschaft adressiert werden.

³²² Dass es sich hierbei um die nationale Gemeinschaft der Deutschen handelt, darauf weist nicht nur die Sequenz selbst hin, sondern auch das an dieser Stelle hinzugezogene Kontextwissen um die Rahmenbedingungen des hier betrachteten Gespräches (Geschichtsunterricht an einer deutschen Schule zu einem Thema mit hoher nationaler Bedeutungszumessung).

³²³ Aus der Beobachtungsperspektive der Sozialdimension heraus betrachtet, erweist sich der Kommentar der Pädagogin zudem in Hinblick auf das in der Aussage „*Lassen wir=s erst mal dabei.*“ beschworene Wir interessant. Versuche, dieses Wir näher zu bestimmen, verweisen – nahe gelegt durch die darin formulierte Handlungsanweisung – auf eine Wir-Konstruktion, die sich auf die Interaktionssituation und die daran Beteiligten bezieht. Das hier adressierte Wir könnte sowohl im Sinne der oben herausgearbeiteten Wir-Konstruktion der LehrerLerngemeinschaft auf die gesamte Schulklasse (einschließlich der Lehrperson) bezogen sein, als sich auch als Aussagesubjekt und Adressatenkonstruktion auf ein Wir beschränken, das lediglich die Lehrerin und den Schüler umfasst. In beiden Fällen wird der im Kommentar der Lehrerin signalisierte Abschluss des Dialogs zwischen Schüler und Lehrerin und das Stehenlassen des Schülerbeitrages als zu ungenaue Antwort als eine Handlung dargestellt, die von der Klasse bzw. dem Schüler und der Lehrerin gemeinsam getragen wird. Der Wir-Konstruktion kann in diesem Zusammenhang die Funktion zugeschrieben werden, die pädagogische Rollenasymmetrie, die in der hier vollzogenen inhaltlichen und formalen Intervention in den Ablauf des Unterrichtsgesprächs und der dabei implizit vorgenommenen Bewertung des Schülerbeitrages zur Geltung kommt, zu ‚kasschieren‘ bzw. semantisch abzufedern. Sie bietet die Möglichkeit, eine personenbezogene inhaltliche Intervention (z.B. in Form einer Kommentierung wie ‚*Deine Antwort ist mir zu ungenau?*‘) zugunsten einer – hier als von Schülern und Lehrerin gemeinsam getragen dargestellten – verfahrensbezogenen Intervention zu ersetzen und damit eine personenbezogene direkte Bewertung, die das asymmetrische Rollenverhältnis zwischen Schüler und Lehrerin betonen würde, zu umgehen. Diese Form indirekter Bewertung könnte einen Beitrag zur Ermöglichung der Fortsetzung des Unterrichtsgesprächs leisten, indem sie weitere Schülerbeiträge nicht von vorneherein durch eine rigide Markierung der Bewertungsposition ‚entmutigt‘. Diese Deutung erscheint umso plausibler, wie es sich bei dem betrachteten Schülerbeitrag um die erste Wortmeldung im Rahmen des hier zum Einstieg in die Thematik initiierten Unterrichtsgesprächs handelt.

³²⁴ Die Lehrerin dem hier als Adressat angesprochenen Wir zuzuordnen hieße, sie selbst als wissens- und aufklärungsbedürftig zu kategorisieren, was ihrem Lehrauftrag widerspräche.

³²⁵ Ein konkreter Hinweis für eine solche Zuordnung findet sich in der betrachteten Sequenz allerdings nicht. Erst die Rekonstruktion der Folgesequenz verweist auf die Bezugnahme auf größere Gemeinschaftsentwürfe, wie im Folgenden dargelegt wird.

³²⁶ Theoretisch könnte sich die Zuschreibung eines Geblendet-Worden-Seins von der nationalsozialistischen Ideologie und Propaganda auf alle ‚Mitläufer‘ des Regimes unabhängig ihrer nationalen Zugehörigkeit beziehen. Da deren Anzahl schon aufgrund der völkischen Ideologie der Nationalsozialisten begrenzt war und ihre Verwendung im Aussagekontext zudem voraussetzte, dass die Schülerin sich hier als Angehörige einer solchen nichtdeutschen Mitläufergruppe positionierte, kann diese Deutung hier als unwahrscheinlich bewertet und der Sparsamkeitsregel der Objektiven Hermeneutik folgend fallen gelassen werden.

³²⁷ Interessant ist, wie mit dem hier aufgegriffenen Bild der ‚geblendeten deutschen Bevölkerung‘ der historischen deutschen Bevölkerung implizit die Schuld und Verantwortung reduzierende Rolle des ‚Mitläufers‘ zugeschrieben wird. Inwieweit Teile der deutschen Bevölkerung an der Entwicklung, Verbreitung und Umsetzung der nationalsozialistischen Ideologie und Propaganda, als deren ‚Opfer‘ sie hier indirekt dargestellt werden, aktiv beteiligt waren, wird damit ausgeblendet. Es wäre interessant, die in der Zuschreibung ‚Geblendet worden Sein‘ im Hinblick auf die Frage einer moralischen Verantwortung eingeschriebenen Bedeutungskonnotationen auszu-deuten, wozu hier jedoch der Raum fehlt.

³²⁸ Der Beitrag von Elif wird stellenweise überlappt von einer Unterhaltung zwischen zwei Schülerinnen, die in der hier dargestellten Interpretation unberücksichtigt geblieben ist. Grund hierfür ist, dass die Beiträge dem Transkript zur Folge als im Hintergrund stattfindendes Nebengespräch nur bruchstückhaft zu verstehen sind und darüber hinaus auch keine sichtbare Resonanz in Elif’s Wortmeldung hinterlassen, weshalb sie in die Interpretation nicht mit einbezogen worden sind. Zu bemerken sei lediglich, dass der darin fallende Begriff „*Neo-Nazis*“ auf einen Bezug der Unterhaltung auf das laufende Unterrichtsgespräch schließen lässt und der anschließende Kommentar „*Achso*“ auf eine hier stattfindende Verständigung über das laufende Unterrichtsgespräch hinweisen könnte.

³²⁹ Interessant ist der Einwand „*obwohl es gibt relativ viele, dafür dass es in der Schule auch behandelt wird*“, mit dem der Beitrag schließt, aus dem jedoch im Weiteren keine Konsequenzen für die Bedeutungszuschreibung einer Auseinandersetzung mit dem Thema abgeleitet werden.

³³⁰ Wenn auch nicht in der Funktion einer primären Aussageinstanz bzw. Adressatenkonstruktion, so taucht in Elif’s Stellungnahme dennoch eine Wir-Konstruktion auf. Es handelt sich um das Wir, das der Aussage der Schülerin in Zeile 62-63 eingeschrieben ist, die beispielhaft rechte Argumentationsfiguren und Deutungsmuster aufzählt. Darin werden die „*Prinzipien*“ der Neo-Nazis anhand der Deutungsmuster „*die Anderen sind schuld*“ und „*deswegen sind wir arbeitslos*“, die hier phrasenhaft skizziert werden, beschrieben. Vor dem Hintergrund, dass hier rechte Argumentationsmuster aufgezählt werden, liegt es nahe, das an dieser Stelle aufgerufene Wir, der Logik rechter Deutungsmuster folgend, der hier als nationale Gemeinschaft vorausgesetzten Gruppe der Deutschen zuzuordnen. Dieser Wir-Konstruktion steht dem Aussagekontext nach die Sie-Konstruktion der ‚Anderen‘ gegenüber, wie sie dem Deutungsmuster „*die Anderen sind schuld*“ zu Grunde liegt. Zusammen bilden sie eine Wir-Sie-Konstruktion, die sich den Bedeutungskonnotationen nach, die darin aufgerufen werden, als Opfer-Täter-Verhältnis rekonstruieren lässt (die schuldigen, Arbeitslosigkeit verursachenden Anderen gegenüber den hier zu Opfern der ‚Fremden‘ stilisierten Deutschen). Dennoch nimmt das in Elif’s Beitrag auftauchende Wir darin nicht die Bedeutung einer als Aussagesubjekt und Adressat dienenden sozialen Bezugsgruppe an. Sozialer Referenzpunkt ihrer Aussagen und moralischen Forderungen stellt vielmehr das universale „*man*“ (Z: 60 und 64) dar, wie dessen doppelter Gebrauch bestätigt.

³³¹ Es können hier nur Aussagen zur kommunikativen Sichtstruktur des Aushandlungsprozesses zur Frage der Relevanz der nationalsozialistischen Thematik als Lerngegenstand getroffen werden. Welche Einstellungen und Haltungen die Schüler tatsächlich zu dieser Fragestellung haben und ob sie anfängliche Dispositionen eventuell im Verlauf des Unterrichtsgesprächs ändern, kann aufgrund der hier eingenommenen theoretischen Perspektive, die Kommunikation als ein soziales System betrachtet, nicht erörtert werden.

³³² Dabei fällt auf, dass die Nachfrage selektiv an den Aussagegehalt des Schülerinnenbeitrages anschließt. Darin wurden zwei unterschiedlich begründete Argumente für die Relevanz einer Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte genannt – ein eher normativ-moralisch begründetes und ein der Form nach eher wissensbezogenes rational begründetes Argument. Die Begründung „*damit, sowas einfach nicht noch mal passiert*“ ist implizit moralischer Natur, insofern als der Appell, eine Wiederholung der Vergangenheit zu verhindern, aus dem sie sich ableitet, auf einer moralischen Verurteilung der nationalsozialistischen Verbrechen gründet. Die ihr nachstehende Begründung, welche die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Thema primär in der Aufklärung über die Unhaltbarkeit nationalsozialistischer und rechter Ideologie verortet, argumentiert mit der Unterscheidung ‚wahr‘/‚falsch‘ dagegen eher rational-logisch bzw. wissensbezogen. Die Nachfragen der Lehrerin „*Was ist denn so was? Was meinst du=n damit?*“ beziehen sich explizit auf die erste Begründung, genauer gesagt die darin verwendete Bezeichnung „*sowas*“, auf deren Erläuterung sie drängen.

³³³ Die Bemerkung „*Welche anderen Menschen.*“ der Schülerin Rosana ist der grammatikalischen Form nach als Frage formuliert und ließe sich in diesem Sinne als eine an die Mitschülerin gerichtete Verständnisfrage einordnen, die sich auf die in deren Beitrag verwendete Formulierung ‚andere Menschen‘ bezieht. Das Transkript zeigt dagegen an, dass die Bemerkung der Intonation nach nicht als eine Frage formuliert worden ist und demnach auch als reiner Kommentar verstanden werden könnte. Egal, welche Lesart man wählt, die Formulierung ‚andere Menschen‘ in Elif’s Antwort wird darin für die Folgekommunikation bezüglich ihres Bedeutungsgehaltes markiert und potentiell zur Verhandlung gestellt. Das Gleiche gilt für die hier von einer nicht identifizierbaren Mitschülerin vorgebrachte Wiederholung der Formulierung „*mehr oder weniger*“. Das nachfragende „*Mh?*“ der Lehrerin und die Zuweisung des Rederechtes an Rosana, die daran anschließt, scheinen deren Beitrag aufzugreifen, wobei die unterrichtliche Gesprächsregel, demnach die Beteiligung an der Kommunikation von der Lehrerin autorisiert werden muss, mit dem offiziellen Aufruf der Schülerin aktualisiert wird.

³³⁴ Interessant ist der hier von Hannah hergestellte Bezug zu einem zurückliegenden Beitrag zum Unterrichtsgespräch (*„hat die Liss auch schon mal vor Kurzen gesagt“*), der mit seinem Hinweis auf Redundanz legitimatorische Züge aufweist. Er könnte dazu dienen, auf die Überschneidung der Position Hannah's mit jener der mit dem Spitznamen Liss belegten Mitschülerin hinzuweisen, um den Geltungsanspruch der eigenen Argumentation zu untermauern.

³³⁵ Die Formulierung *„Wir müssen“* lässt zunächst drei Lesarten zu. Nach Lesart 1 setzt der Appell ein soziales Autoritätsverhältnis voraus, dem die Mitglieder der Gruppe unterliegen in dem Sinne, dass sie sich in ihrem Handeln Regeln unterwerfen müssen, die von einer Autoritätsperson geltend gemacht werden. Diese Autoritätsperson ist dabei außerhalb der Gruppe zu verorten. Zur Verdeutlichung dieser Lesart lässt sich etwa folgende Geschichte vorstellen: Auf einem Ferienbauernhof mit Ferienwohnungen haben sich zwei Familien angefreundet. Nach einem gemeinsamen Grillabend planen die Jungen der einen Familie, noch eine Runde Fußball spielen zu gehen. *„Kommt ihr mit?“*, fragen sie ihre neu gewonnenen Freunde. Diese schlagen die Einladung mit einem wehleidigen Gesichtsausdruck aus: *„Nein. Wir müssen abtrocknen.“* Nach Lesart 2 wird im Rahmen des Appells vorausgesetzt, dass alle Mitglieder der Gruppe die Deutung, dass es sich bei der darin eingeforderten Handlung um eine notwendige Handlung handelt, teilen. Damit wird in Anspruch genommen, dass sie auch die Normen und Wertvorstellungen, die die Grundlage für diese Notwendigkeitsbeurteilung bilden, teilen. Es wird folglich ein Konsens in den Handlungsorientierungen der Gruppenmitglieder in Rechnung gestellt. Zur Illustration dieser Lesart lässt sich etwa folgende Situation vorstellen: Ein Paar sieht sich Fotos an. Eines zeigt die Großtante des Mannes bei einer Familienfeier. Die Frau kommentiert das Bild mit den Worten: *„Wir müssen Tante Anna mal wieder anrufen!“*. Lesart 3 folgend kann mit dem Appell *„wir müssen“* schließlich auf eine unabwendbare Tatsache verwiesen werden, deren Handlungsdruck alle Personen der mit dem Wir adressierten Gruppe quasi per Sachzwang unterliegen. Zur Verdeutlichung dieser Lesart lässt sich folgende Geschichte erzählen: Ein Pärchen ist auf einer Feier eingeladen. Als sich zu fortgeschrittener Stunde der erste Gast verabschiedet raunt sie ihm zu: *„Wir müssen morgen früh raus. Klara holt Paul schon um halb Acht ab. Vielleicht ist es besser, wenn wir auch nicht mehr so lange bleiben.“*

Nach Kontrastierung mit dem tatsächlichen Kontext können alle Lesarten bis auf Lesart zwei ausgeschlossen werden: Weder zwingt eine Autoritätsperson, die ihnen übergestellt wäre, die Schüler dazu, die Plakate abzureißen, noch sind sie einem dementsprechenden Sachzwang unterworfen. Der Zwang, der in dem Appell implizit als Handlungsmotiv geltend gemacht wird, ist vielmehr moralischer Natur.

³³⁶ Die Wiederholung in der Aussagekonstruktion spricht dafür, die Aussage *„Also ihr seht//ihr seht, welches Thema allein (-) Milosevic äh bringt.“* weniger als Feststellung einer eindeutigen Situationsdeutung einzuordnen, die eine auf Adressatenseite bestehende geteilte Wahrnehmung, die hier im Bewusstsein um die mit der Diskussion um die Verurteilung Milosevics aufgeworfene besondere Thematik bestünde, lediglich registrierte bzw. als Beobachtung noch einmal kommunikativ zur Geltung brächte. Vielmehr kommt der Aussage mit ihrer Dopplung etwas Beschwörendes zu, was den Anschein erweckt, das Wissen um das hier allen Gesprächsteilnehmern als einsichtig vorausgesetzte Thema und dessen spezifische Bedeutung müsse hier im Bewusstsein der Schüler als situativ relevantes Wissen zunächst aktualisiert werden, wozu der Beitrag des Lehrers hier einen Anstoß gäbe. Nichts desto trotz wird hier den pragmatischen Erfüllungsbedingungen der Äußerung zur Folge ein vorhandenes Wissen um das angesprochene Thema und seine besonderen Bedeutungsimplicationen auf Adressatenseite in Rechnung gestellt.

³³⁷ Zur Stützung dieser Interpretationsthese sei auf folgende Anschlussoption verwiesen, die alternativ möglich gewesen wäre. So hätte die Aussage des Lehrers auch lauten können: *„Völkermord ist ein Verbrechen, das von uns Deutschen so in der Größe als erstes Land der Welt begangen wurde.“* In dieser Anschlussmöglichkeit würde die nationale Gemeinschaft als Täterkollektiv beschrieben. Die im Beitrag des Lehrers gewählte Formulierung adressiert die nationale Gemeinschaft dahingegen als Verwalterin des in den nationalsozialistischen Massenverbrechen begründeten negativen historischen Erbes, also als Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft.

³³⁸ Sie hätte auch weggelassen werden können, dann wären potentiell alle Anwesenden in die Gruppe eingeschlossen gewesen.

³³⁹ So bedeutet die Aussage, dass etwas für jemanden nicht zutrifft, in der Regel, dass eine bestimmte Person bzw. Personengruppe von der Geltung einer Verhaltensaufforderung bzw. -erwartung bzw. -regel ausgenommen ist.

³⁴⁰ Dass der Aussage des Lehrers ein republikanisches Nationsverständnis zu Grunde liegt, kann dagegen ausgeschlossen werden. Zwar zeichnen sich auch die Mitglieder einer republikanischen Gemeinschaft, zumindest ihrer Selbstbeschreibung nach, durch spezifische geteilte Eigenschaften, wie bestimmte politische Einstellungen und Wertüberzeugungen aus. Eine Kontinuität zwischen dem politischen und moralischen Selbstverständnis der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft und der bundesrepublikanischen Gesellschaft nach 1945 lässt sich jedoch, allen berechtigten Warnungen zu trotz, ernsthaft nicht feststellen – zumal sich die NS-Volksgemeinschaft selbst als ‚arische Abstammungsgemeinschaft‘ und nie als Staatsnation definierte.

³⁴¹ Damit soll nicht belegt werden, dass der Lehrer selbst eine zynische Einstellung zur deutschen Nation habe, mit der er sich laut Beitrag als soziale Bezugsgruppe identifiziert. Aufgezeigt werden soll lediglich, dass Zynismus in seinem Anschluss als eine nahe liegende Reaktion angeführt wird, mit den negativen Zuschreibungen umzugehen, die eine auf ethnischen Zugehörigkeits- und Merkmalszuschreibungen fundierende Konstruktion der deutschen Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft für alle mit sich führt, die sich ihr als zugehörig fühlen oder betrachten. Erwähnenswert ist in diesem Kontext insbesondere die Zuschreibung, als Deutscher einer Volksgruppe zuzugehören, die das Potential besessen hat und besitzt, einen Massenmord auszuführen, der historisch seinen Vergleich sucht.

³⁴² Aus Sicht einer anderen Fragestellung interessant ist, wie durch die zynische Bemerkung des Lehrers eine moralische Belehrungssituation umgangen wird. Indem der Lehrer in seinen zynischen Kommentaren gleichsam in die Rolle des *advocatus diaboli* schlüpft, verzichtet die Unterrichtskommunikation auf eine moralische Bewertung und setzt stattdessen offensichtlich auf eigenständige Urteilsbildung durch Provokation. Damit kann das Autonomiedilemma politisch moralischer Erziehung umgangen werden, indem dem Risiko einer moralischen Überwältigung bzw. Indoktrination vorgebeugt wird. Die folgenden Anschlüsse zweier Schüler, die die Aussagen des Lehrers mit Pfeifen und einem Lachen kommentieren, lassen es für die pädagogische Kommunikation indessen intransparent, ob sie sich den zynischen Kommentaren des Lehrers auf Grundlage einer moralischen Verurteilung der Verbrechen anschließen, oder dessen ironischem Lob positiv beipflichten. Es scheint, als stelle die Unterrichtskommunikation das Bestehen eines gesicherten moralischen Konsenses über die Verurteilung der NS-Verbrechen, das sie vorher noch voraussetzt, in Frage, wenn der Lehrer seine Bemerkungen nachträglich als „zynisch“ deklariert.

³⁴³ Denkbar wären etwa folgende Geschichten:

Geschichte A): Ein Journalist befragt einen Fußballspieler zu seinem Befinden nach der dritten Niederlage seines Vereins in Auswärtsspiel: Journalist: *„Wie fühlen Sie sich nach diesem Spiel? Die dritte Niederlage in Folge muss schwer zu verkraften sein, zumal Ihr Trainer alles an eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit Ihres Teams gesetzt hat.“* Fußballspieler: *„Natürlich. Wir haben lange trainiert für dieses Spiel (1.5) und das ist schon deprimierend, wenn man feststellt, alle Versuche, das Team gut aufzustellen, haben scheinbar nichts gebracht.“*

Geschichte B): In einem Therapiegespräch berichtet eine Frau über ihre Probleme, einen Partner zu finden. Die Therapeutin fragt sie, wie sie mit ihren Erfahrungen umgeht. Die Patientin: *„Ich habe mich jetzt sogar auf einer Internetplattform angemeldet, um Kontakte zu knüpfen. Aber auch hier ist es dasselbe. Am Anfang gibt es tolle Gespräche und wenn man dann erzählt, dass man ein Alkoholproblem hat, nimmt das Interesse rapide ab – auch wenn man sagt, dass man es mit Therapie in Griff hat (1.5) und das ist schon deprimierend, wenn man feststellt, dass die Sucht weiterhin über das eigene Leben entscheidet, auch wenn man sie eigentlich besiegt hat. Sie ist wie ein Stigma.“*

³⁴⁴ Gleichzeitig wird mit dessen Darstellung ein potentieller Anreiz gesetzt, die Perspektive der Angehörigen der jüdischen Opfer nachzuvollziehen und die Erwartungen, die daraus an die nachwachsenden Generationen von Deutschen erwachsen, auf der Grundlage moralischer Gefühlsbildung eigenständig anzueignen.

³⁴⁵ Auch hier wird an eine Übernahme der Perspektive der Angehörigen der Opfer appelliert und die Option eröffnet, in Auseinandersetzung mit dem Leid der Opfernachkommen ein historisches Verantwortungsbewusstsein auszubilden. Ob diese Option indes aufgegriffen wird, bleibt der Aneignung des Schülers freigestellt.

³⁴⁶ Auszüge aus der folgenden Interpretation sind bereits in dem Aufsatz: *„Was geschieht im Geschichtsunterricht? Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“* (Hogrefe 2008) abgedruckt worden (vgl. ebd.).

³⁴⁷ Die Studie von Welzer/Moller/Tschuggnall (2002) *„Opa war kein Nazi“ Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* könnte für eine Interpretation dieser Schülerbeiträge, die an dieser Stelle aus Platz- sowie Darstellungsgründen leider nicht geleistet werden kann, interessante Einordnungsmöglichkeiten liefern.

³⁴⁸ Das Schülerlachen erzeugt im weiteren Verlauf des Unterrichtsgespräches keine Resonanz, weshalb es in der Interpretation nicht weiter aufgegriffen wird. Seiner Platzierung nach könnte jedoch vermutet werden, dass es sich auf die Beschreibung der von der Schülerin angeführten Zeitzeugen als *„Kinder“* und *„alte Omas und Opas“* bezieht, die Vergangenheit und Gegenwart konfundiert.

³⁴⁹ Diese Rahmung wie die herausgearbeitete ‚Selbstverständlichung‘ wären so nicht nötig gewesen. Die Aussage des Lehrers hätte auch lauten können: *„Äh Völkermord ist (-) das Thema, das (1.5) von uns, von uns Deutschen, also für euch trifft= teilweise nicht zu (1.5) aber gut, ihr seid hier groß geworden in Deutschland (-) von uns Deutschen als erste// erstes Land der Welt so in der Größe zu verantworten ist.“*

³⁵⁰ Das Verb *„groß werden“* beschreibt ganz allgemein einen auf die körperliche, geistige oder seelisch-emotionale Reifung eines jungen Menschen bezogenen Entwicklungsprozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und der tendenziell auf die Überwindung des frühen Kindesalters und den Eintritt in das Jugend- und frühe Erwachsenenalter verweist. Die Angabe von Bedingungen und Umständen, unter denen man groß geworden ist, impliziert die Zuschreibung eines bedeutenden – im Sinne von *prägenden* – Einflusses dieser Umstände auf diesen (physischen, kognitiven und emotionalen) Entwicklungsprozess.

³⁵¹ Ein Land kann etwa im Laufe der Zeit von unterschiedlichen Gruppen erobert und besiedelt werden.

³⁵² Diese Interpretationsthese lässt sich mithilfe folgender Beispielgeschichten untermauern:

a) Ein Vater und seine Tochter diskutieren über die Chancen von Schulabgängern niedrigerer Bildungswege. Die Tochter argumentiert, dass man ohne höheren Abschluss keine Chance auf dem Arbeitsmarkt hätte. Daraufhin der Vater: „Das glaub’ ich nicht. Ich bin ja auch nicht auf’s Gymnasium gegangen und aus mir ist trotzdem etwas geworden.“

b) Eine Jugendgruppe führt ein Krisengespräch: Nach einer exzessiven Feier blieb die Aufräumarbeit an zwei Jugendlichen hängen. Eine Jugendliche verteidigt sich, sie wäre nach der Feier so müde gewesen und hätte einfach nur ins Bett gewollt. Der Pädagoge lenkt daraufhin ein, dass Müdigkeit kein Argument sei. Schließlich habe die Gruppe versprochen, den Raum für den Mädchentreff am kommenden Tag wieder sauber zu hinterlassen. Einer der Aufräumer pflichtet dem Pädagogen bei: „Ich bin ja auch nicht einfach gegangen, obwohl ich hundemüde war.“

³⁵³ Bemerkenswert ist der Kurzschluss von Wissen auf Handeln bzw. Verhalten, der hier vollzogen wird. Ihm liegt die These zugrunde, dass das Wissen um die nationalsozialistischen Massenmorde und Gräueltaten und die sie ermöglichenden Bedingungen zu einer ablehnenden Haltung gegenüber Denk- und Verhaltensweisen führte, die diese Verbrechen legitimiert und gestützt haben, die sich zudem auch handlungs- und verhaltenspraktisch niederschläge. Diese These beruht jedoch auf keinem Naturgesetz, sondern setzt ein bestimmtes, optimistisches Menschenbild voraus, das seine Wurzeln aus den Gedanken der Aufklärung speist.

³⁵⁴ An dieser Stelle könnte der Einwand geltend gemacht werden, die empirischen Befunde der qualitativen Studie würden am Ende der Arbeit subsumptionslogisch in ein der Luhmannschen Systemtheorie entnommenes Kategorienschema eingeordnet. Dieser Einwand erweist sich vor dem Hintergrund des umgesetzten methodischen Vorgehens jedoch als wenig schlagkräftig. So schließt die analytische Differenzierung der untersuchten pädagogischen Kommunikation nach den Beobachtungsebenen Sach- und Sozialdimension (wie in Kapitel 2 dargestellt) folgelogisch an die Fallbestimmung an, wie sie nach Durchlauf durch den pädagogischen Diskurs zum Thema Gemeinschaft in Form der Frage nach der Bedeutung von Gemeinschaft als Ziel und Mittel schulischer Erziehung vorgenommen wurde. Die damit zur Annäherung an den Forschungsgegenstand gewählte Heuristik hätte bei entsprechenden, jedoch nicht aufgetretenen, widersprechenden Interpretationsergebnissen nicht nur jederzeit revidiert werden können. Sie hat zudem auch an keiner Stelle des Forschungsprozesses die – subsumptionslogischen Vereinnahmungsversuchen gezielt entgegenwirkenden – Interpretationsprinzipien der als methodischer Zugang gewählten objektiv-hermeneutischen Textinterpretation außer Kraft gesetzt.

³⁵⁵ In der didaktischen Diskussion wird diese strukturelle Herausforderung oft übersehen. Mangelnde Aufmerksamkeit und Beteiligungsbereitschaft tauchen in den darin verhandelten unterrichtstheoretischen Reflexionen lediglich in Form von „*sekundären Steuerungsproblemen*“ (Gruschka 2005: 34) auf, deren Ursachen auf eine ungenügende Erschließung der Sache für die Schüler und der Schüler für die Sache und damit auf mangelnde professionelle Kompetenz zurückgeführt werden (vgl. ebd.).

³⁵⁶ Das Disziplinierungsinstrumentarium, das der Lehrperson zur Durchsetzung der unterrichtlichen Interaktions- und Verhaltensregeln formal zur Verfügung steht, reicht vom Aussprechen von Ermahnungen über Strafandrohungen bis hin zu Strafvollstreckungen und ist nach den Befunden des DFG-Projektes zum ‚Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung‘ von der Erziehung sonst bindenden Pflicht, die Autonomie der Adressaten zu wahren, weitgehend enthoben. So resümieren Meseth, Proske und Radtke in ihren Ausführungen zu den Ergebnissen der Studie: „*Wenn es hingegen [im Vergleich mit der Sachebene politisch-moralischer Erziehung in der Form Unterricht, auf der personenbezogene Bewertungen tabuisiert sind; J. B.] darum geht, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und die gewünschten, schulkonformen Verhaltensweisen der Schüler als Mitglieder der Organisation Schule zu erzwingen, welche die Voraussetzung für die Durchführung eines ungestörten Unterrichts sind, sind beinahe alle Mittel der Disziplinierung recht, psychischer und notfalls auch physischer Zwang, der von der Anwesenheitspflicht über Ermahnungen, Beschämungen bis zur Drohung mit (zeitweiligem) Ausschluss reicht*“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 233).

³⁵⁷ Demzufolge „*wird die pädagogische Gemeinschaft getragen von zwei Mächten: Liebe und Autorität, oder vom Kinde aus angesehen: Liebe und Gehorsam*“ (Nohl 1933: 44).

³⁵⁸ Meseth, Proske und Radtke verwenden den Begriff „*altruistischer Gewalt*“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 233), um auf diese Legitimationsfigur aufmerksam zu machen.

³⁵⁹ „*Durch die inhaltliche Bestimmtheit der Vermittlungsoperation, aber auch durch Wiederholungen und Relevanzmarkierungen gewinnt die Kommunikation trotz ausbleibender Bewertung ein hohes Maß an kognitiver und moralischer Verbindlichkeit. Die Suggestivkraft der Vermittlungsoperation erweist sich in diesem Sinne als stellvertretende Aneignung. In ihr werden gültige von nicht gültigen kognitiven und moralischen Urteilen unterschieden und damit Priorisierungen über die gewünschte Aneignung signalisiert, an der dann die Richtung einer möglichen Bewertung ablesbar wird*“ (Proske/Radtke 2007: 9).

³⁶⁰ Die inklusive Adressierung könnte indes auch auf die begrenzten Kapazitäten pädagogischer Kommunikation in der Form Schulunterricht hinweisen, individuell auf einzelne Schülergruppen einzugehen, wie dies in Konzepten zur interkulturellen Neuausrichtung von Geschichtsunterricht häufig eingefordert wird.

³⁶¹ Der Befund, dass das Gefahrenpotential von Gemeinschaftserziehung, gegen methodisch-didaktische wie normative Leitprinzipien demokratischer Erziehung zu verstoßen, in den beobachteten Unterrichtsstunden eine Begrenzung erfährt, ist angesichts der nachgezeichneten Entwicklung des pädagogisch-programmatischen und fachdidaktischen Diskurses zwar nicht überraschend – wenn das Ergebnis auch durchaus hätte anders ausfallen können. Dagegen liefern die Einblicke, in welcher Form diese Begrenzung *in situ* erfolgt (etwa durch Rückzug der pädagogischen Kommunikation auf Disziplinierungs- oder Vermittlungskommunikation), welche die empirische Studie bereitstellt, neue Erkenntnisse.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. Vortrag im Hessischen Rundfunk, gesendet am 18. April 1966. In: Gerd Kadelbach (Hg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main 1971. S. 88-104.
- Alavi, Bettina (2001): Von der Theorie zur Praxis interkulturellen Lernens. Problembereiche bei der Planung und Durchführung von Unterricht. In: Andreas Körber (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster. S. 97-104.
- Albrecht, Clemens (2003): Politische Erziehung nach Auschwitz – aber welche? Max Horkheimer oder Theodor W. Adorno. In: Hans Erler (Hg.): Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen. Frankfurt am Main. S. 177-188.
- Allemann-Ghionda, Christina (2008): Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 1. S. 18-32.
- Anderson, Benedict (1993): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. 2. Auflage. Frankfurt am Main/New York.
- Assmann, Aleida (1998): Wozu »nationales Gedenken«? In: Ewa Kobylińska/Andreas Lawaty (Hg.): erinnern, vergessen, verdrängen. Polnische und deutsche Erfahrungen. Wiesbaden. S. 110-119.
- Assmann, Aleida (2003): Persönliche Erinnerung und kollektives Gedächtnis in Deutschland nach 1945. In: Hans Erler (Hg.): Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen. Frankfurt am Main. S. 126-138.
- Assmann, Aleida (2007): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. Bonn.
- Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) (2001a): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2001b): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen.
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Auernheimer, Georg (2008): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Ders. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. S. 35-66.
- Baader, Meike (2001): Zur Theorie und Praxis des just community-Ansatzes in der Moralerziehung. In: Eckart Liebau (Hg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. München. S. 159-193.
- Barth, Gernot (2000): Schule und Gemeinschaft. In: Joachim Henseler/Jürgen Reyer (Hg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Hohengehren. S. 180-189.
- Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: H. Nohl/L. Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Band 5: Sozialpädagogik. Langensalza, S. 3-17.
- Baumgart, Franzjörg (Hg.) (1997): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.
- Bellebaum, Alfred (Hg.) (2001): Soziologische Grundbegriffe, 13., aktualisierte Auflage. Stuttgart.
- Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Band 1. Von Erasmus bis Helene Lange. München. S. 144-159.
- Benner, Dietrich/Hellekamps, Stephanie (2004): Staatspädagogik/Erziehungsstaat. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 946-970.
- Berg, Christa (1996): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München.
- Bergmann, Klaus et al. (1997): Geschichte und Geschehen A4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Ernst Klett Schulbuchverlag. Leipzig.

- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Wolfgang Bonß/Heinz Hartmann (Hg.): Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung (Sonderband 3 der Zeitschrift „Soziale Welt“). Göttingen. S. 299-320.
Online-Zugriff: <http://www.universität-bielefeld.de/soz/personen/bergmann/PDF/Fluechtigkeit.pdf>
- Bickel, Cornelius (1999): Ferdinand Tönnies (1855-1936). In: Dirk Kaesler (Hg.): Klassiker der Soziologie. Band I: Von August Comte bis Norbert Elias. München. S. 113-126.
- Binder, Ulrich (2003): Wie viel Gemeinschaft braucht die Erziehung? Die moralerzieherischen Implikationen der Liberalismus-/Kommunitarismus-Debatte. Wien.
- Böhm, Winfried (2007): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. 2., durchgesehene Ausgabe. München.
- Bohnsack, Fritz (1976): Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg.
- Bohnsack, Fritz (2003): John Dewey (1859-1952). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. München. S. 44-60.
- Bohnsack, Fritz (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn.
- Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim/Basel.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. Opladen.
- Böhm, Winfried (2004): Pädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel. S. 750-782.
- Böhm, Winfried (2007): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München. 2., durchges. Auflage.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 94. Jg., Heft 3. S. 318-329.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Ders. u. a.: Forum qualitative Schulforschung 1. S. 11-27.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., Heft 6, S. 869-887.
- Brezinka, Wolfgang (1994): ‚Werte-Erziehung‘ in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau, 48. Jg., Heft 1. S. 47-60.
- Brezinka, Wolfgang (1999): Moralerziehung in einer pluralistischen Gesellschaft. Kulturelle Erfolgsbedingungen und Grenzen. In: Dieter Neumann (1999): Die Natur der Moral: evolutionäre Ethik und Erziehung. Stuttgart. S. 129-142.
- Brockerhoff, Silke (2008): Erziehung ‚zur Wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit‘. Die Qualifizierungsfunktion der Lateinischen Schule des Halleschen Waisenhauses 1697-1729. In: Hans-Ulrich Mulsolf/Juliane Jacobi/Jean-Luc Le Cam (Hg.): Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750. Köln. S. 325-342.
- Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.) (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt am Main.
- Brumlik, Micha (2000a): Geschichte und Struktur der kommunitaristischen Theorie. In: Joachim Henseler/Jürgen Reyer (Hg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Hohengehren. S. 218-234.
- Brumlik, Micha (2000b): Erziehung nach ‚Auschwitz‘ und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemansage. In: Bernd Fechner/Gottfried Köbber/Till Liebertz-Groß (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multi-kulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München. S. 47-58.
- Brumlik, Micha (2001): Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie der Tugenden – ‚education sentimentale‘. In: Eckart Liebau (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. München. S. 73-99.
- Brumlik, Micha (2004): Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. Berlin.

-
- Brumlik, Micha (2005): Weltbürgerliche Tugend im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globales Gedächtnis. In: Thomas Schlag/Michael Scherrmann (Hg.): *Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus.* Schwalbach/Ts., S. 11-23.
- Brumlik, Micha (Hg.) (2007): *Vom Missbrauch der Disziplin: Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb.* Weinheim.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift.* Berlin.
- Bülter, Helmut/Meyer, Hilbert (2004): Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. In: *Pädagogik*, 11. S. 31-36.
- Buhren, Claus G. (1997): *Community Education.* Münster.
- Claessens, Dieter (1983): Die Gruppe unter innerem und äußerem Organisationsdruck. In: Friedhelm Neidhardt: *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Sonderheft 25/1983 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* Opladen.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Deiters, Heinrich (Hrg.) (1915): *Die Schule der Gemeinschaft.* Leipzig.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung.* 4. Auflage. Wiesbaden.
- Dewey, John (1897): *Mein pädagogisches Credo.* Übersetzung von Helmut Schreier. In: Helmut Schreier (Hg.): *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis.* Stuttgart 2001. S. 9-22.
- Dewey, John (2001): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme.* Berlin.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung.* Stuttgart.
- Diner, Dan (Hg.) (1988): *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz.* Frankfurt am Main.
- Diner, Dan (1999): Über Schulddiskurse und andere Narrative. Epistemologisches zum Holocaust. In: Gertrud Koch (Hg.): *Bruchlinien. Tendenzen der Holocaustforschung.* Köln. S. 61-84.
- Dittrich-Jacobi, Juliane (1976): *Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes (1663-1727).* Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für Pädagogik, Philosophie, Psychologie der Universität Bielefeld. Online-Zugriff: <http://d-nb.info/963959077/34>
- Dollinger, Bernd (2006): *Die Pädagogik der sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik.* Wiesbaden.
- Dollinger, Bernd (2007): Der soziale Liberalismus und die Entstehung der Sozialpädagogik. In: Bernd Dollinger/Carsten Müller/Wolfgang Schröer (Hg.): *Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers. Entwürfe zur Konstitution der modernen Gesellschaft.* Wiesbaden. S. 51-67.
- Durkheim, Émile (1893): *Über die Teilung der sozialen Arbeit.* Eingeleitet von Niklas Luhmann. Übersetzt von Ludwig Schmidts. Frankfurt am Main 1977.
- Durkheim, Émile (1902/1903): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903.* Frankfurt am Main 1984.
- Echterhoff, Gerald (2005): Die Rahmen von Erinnerungen: Das gedächtnistheoretische Werk von Maurice Halbwachs aus kognitions- und sozialpsychologischer Perspektive. In: Hermann Krapoth/Denis Laborde (Hg.): *Erinnerung und Gesellschaft. Mémoire et Société. Jahrbuch für Soziologiegeschichte. Hommage à Maurice Halbwachs (1877-1945).* Wiesbaden. S. 247-270.
- Eder, Ferdinand (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 30. Jg., Heft 3. S. 213-229.
- Ehmann, Annegret (2000): Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich? In: Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Till Liebertz-Groß (Hg.): *»Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen.* Weinheim/München. S. 175-192.
- Ehrlich, Ernst Ludwig (2003): Der Umgang mit der Erinnerung. In: Hans Erler (Hg.): *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen.* Frankfurt am Main. S. 30-37.
- Erler, Hans (Hg.) (2003): *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen.* Frankfurt am Main.
- Erll, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung.* Stuttgart.

-
- Fauconnet, Paul (1973): Das pädagogische Werk Durkheims. Eine Einleitung. In: Émile Durkheim: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Neuwied am Rhein und Darmstadt 1973. S. 7-33.
- Fechler, Bernd (2000): Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht. In: Bernd Fechner u.a. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. S. 207-227.
- Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hg.) (2000): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München.
- Fichte, Johann Gottlieb (1808): Reden an die deutsche Nation. Berlin. Unveränderter Neudruck: Leipzig 1916.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg.
- Francke, August Hermann (1702a): Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha eingeführt ist. In: Eugenio Garin (Hg.): Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik III. Von der Reformation bis John Locke. Reinbek 1967. S. 223-231.
- Francke, August Hermann (1702b): Kurzer und einfältiger Unterricht. Wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. In: Theodor Rutt (Hg.): August Hermann Francke. Pädagogische Schriften. Besorgt von Hermann Lorenzen. Paderborn 1957. S. 11-65.
- Francke, August Hermann (1713): Instruction für die Praeceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beobachten haben. In: A. a. O.: S. 107-132.
- Frei, Norbert (1996): Vergangenheitspolitik: Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München.
- Freud, Sigmund (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse. 7., unveränderte Auflage. Frankfurt am Main 2005.
- Fuchs, Birgitta (1998): Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik. Klärende Theorie und besonnene Praxis. Bad Heilbrunn.
- Gagel, Walter (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Zwölf Lektionen. Opladen.
- Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. S. 14-28.
- Gagel, Walter (2002): Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren. In: Bpb (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. S. 6-16.
- Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Garin, Eugenio (Hg.) (1967): Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik III. Von der Reformation bis John Locke. Reinbek.
- Geiger, Theodor (1959): Stichwortartikel ‚Gemeinschaft‘. In: Alfred Vierkant (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie. Unveränderter Neudruck der ersten Ausgabe von 1931. S. 173-180.
- Geiger, Theodor (1959): Stichwortartikel ‚Gesellschaft‘. In: Alfred Vierkant (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie. Unveränderter Neudruck der ersten Ausgabe von 1931. S. 201-211.
- Geißler-Jagodzinski, Christian/Pukajlo, Anna/Rathenow, Hanns-Fred/Spahn, Thomas (2008): Lernen für die Gegenwart. Ein Ausblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dossier Lernen aus der Geschichte. Online-Zugriff: <http://www.bpb.de/methodik/EMW4U9.html>
- Gellner, Ernest (1995): Nationalismus und Moderne. Hamburg.
- Georgi, Viola B. (2000): Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus. In: Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Till Liebertz-Groß (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München. S. 141-162.
- Georgi, Viola B. (2003): Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg.
- Georgi, Viola B. (2009): Geschichte(n) in Bewegung. Zur Aneignung, Verhandlung und Konstruktion von Geschichtsbildern in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: Jahrbuch für Kulturpolitik 2009. Band 9: Kulturpolitik und Gedächtnis. S. 117 – 125.

-
- Giesecke, Hermann (2004): Was kann die Schule zur Werterziehung beitragen? In: Sabine Gruehn/Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer (Hg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim/Basel. S. 235-246.
- Goffman, Erving (1961): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main 1973.
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Übersetzt von Renate Bergsträsser und Sabine Bosse. Frankfurt am Main.
- Gössinger, Petra (2009): Reward systems and mirror neurons – Fundamente einer Schulkultur der Kooperation. Oder: Warum gelungene Beziehungen Voraussetzung für erfolgreiches Lernen bedeuten! In: Erwin Rauscher (Hg.): Schulkultur. Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur. Baden. S. 337-347.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinen Schule. Vorstudie. Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte 5. Frankfurt am Main.
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Habermas, Jürgen (1986). Eine Art Schadensabwicklung. Die apologetischen Tendenzen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung. In: Die Zeit vom 11. Juli 1986. Zugleich in und zitiert nach: Historikerstreit (1987): Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. München. S. 62-76.
- Habermas, Jürgen (1987): Geschichtsbewußtsein und posttraditionale Identität. Die Westorientierung der Bundesrepublik. In: Jürgen Habermas (1990): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1992. Leipzig. S. 159-179.
- Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation: politische Essays. Frankfurt am Main.
- Hauck, Friedrich/Schwinge, Gerhard (1987): Theologisches Fach- und Fremdwörterbuch. 6., durchgesehene und ergänzte Auflage. Göttingen.
- Hauff, Mechthild (1993): Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft. Münster.
- Haydon, Graham (2001): Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., Heft 1. S. 1-12.
- Heinze-Prause, Roswitha (2001): Das Konzept der objektiven (strukturalen) Hermeneutik. In: Thomas Heinze: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München. S. 213-236.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen?
- Helmke, Andreas (2002): Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 30. Jg., Heft 3. S. 261-278.
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2007): Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. In: Pädagogische Rundschau, 61. Jahrgang, Heft 5. S. 527-543.
- Helsper, Werner (1993): Jugend und Schule. In: Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Handbuch der Jugendforschung, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen.
- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 15-34.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe/ders. (Hg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. S. 521-569.
- Helsper, Werner u.a. (Hg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Georg Breidenstein/Fritz Schütze (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden. S. 43-72.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (Hg.) (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Henseler, Joachim/Reyer, Jürgen (Hg.) (2000): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Hohengehren.

-
- Henseler, Joachim (2007): Nationale und weltbürgerliche Ideen zur Erziehung innerhalb der Sozialpädagogik des 19. Jahrhunderts – Gewinn und Verlust des Sozialen im Nationalen. In: Bernd Dollinger/Carsten Müller/Wolfgang Schröer (Hg.): Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers. Entwürfe zur Konstitution der modernen Gesellschaft. Wiesbaden. S. 120-141.
- Hentig, Hartmut von (1999): Vernunft, Verständigung, Verantwortung. In: Neue Sammlung, 39. Jg., Heft 1. S. 19-37.
- Hepp, Gerd (1999): Die Wertediskussion. In: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn. S. 143-148.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Dietrich Benner (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik – Band 1: Ausgewählte Texte. Weinheim. 1997.
- Herlyn, Ingrid (1999): Gruppen in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In: Bernhard Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte – Theorien - Analysen, 3. korrigierte Auflage, Wiesbaden.
- Herzog, Walter (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden. S. 155-194.
- Heyl, Matthias (2005): ‚Conflicting Memories‘ – Vom Nutzen pädagogischer Erinnerungsarbeit im ‚Global Village‘. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Heyting, Frieda (1998): Kontingenz und Common sense. Zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. Die Resonanz politisch-philosophischer Gerechtigkeitsdebatten in der internationalen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., Heft 3. S. 341-357.
- Heyting, Frieda (1999): Erziehung zum Zusammenleben. In: Neue Sammlung, 39. Jg., Heft 1. S. 3-18.
- Heyting, Frieda (1999): Über Pluralität und Verantwortung. In: A. a. O.: S. 39-45.
- Hogrefe, Juliane (2008): Was geschieht im Geschichtsunterricht? Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung In: Loccumer Protokolle 2008. Rehburg Loccum.
- Hogrefe, Juliane/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Heft 1.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main.
- Hohmann, Manfred (1966): Die pädagogische Insel. Untersuchungen zur Idee einer Eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe, Wyneken und Geheeb. Ratingen bei Düsseldorf.
- Honneth, Axel (1993): Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In: Micha Brumlik/Hauke Brunkhorst (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. S. 260-269.
- Hornung, Klaus (1996): Was hält unsere Gesellschaft zusammen? In Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach. S. 128-142.
- Horlacher, Rebekka/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2002): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Zürich.
- Jaspers, Karl (1946): Die Schuldfrage. Heidelberg.
- Jaworski, Rudolf (1998): Kollektives Erinnern und nationale Identität. Deutsche und polnische Gedächtniskulturen seit Ende des Zweiten Weltkrieges. In: Ewa Kobylińska/ Andreas Lawaty (Hg.): erinnern, vergessen, verdrängen. Polnische und deutsche Erfahrungen. Wiesbaden. S. 33-52.
- Kade, Jochen (2003): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Dieter Lenzen (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. S. 199-232.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen.
- Kalpaka, Annita (2006): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts. S. 387-405.
- Kalthoff, Herbert (2000): ‚Wunderbar, richtig‘. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., Heft 3. S. 429-446.

-
- Kalthoff, Herbert/Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., Heft 5. S. 691-710.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: Werkausgabe Bd. VI, hrsg. von Wilhelm Weichedel, Darmstadt 1966. S. 691-761.
- Karakasoglu-Aydin (1999): Kopftuch, Koedukation und Sexualkundeunterricht. Wer definiert die Grenzen der Toleranz? Gastvortrag an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Keferstein, Horst (1889): Schleiermacher als Pädagog. Jena.
- Kieserling, A. (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.
- Klippert, Heinz (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel.
- Knolle-Tiesler, Uta/Köbller, Gottfried (2007): Wochenschau-Themenheft. Ausgabe Sekundarstufe. I: Ausgrenzung und Vernichtung. In: Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, 58. Jahrgang, Heft 6.
- Kohlberg, Lawrence/Wassermann, Elsa/Richardson, Nancy (1978): Die ‚Gerechte-Schul-Kooperative‘. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Gerhard Portele (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim. S. 215-256.
- Koinzer, Thomas (2004): Schule, politische Bildung und Demokratieerziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sabine Gruehn/Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer (Hg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim/Basel. S. 47-64.
- Kordes, Uwe (1999): Wolfgang Ratke (Raticius, 1571-1635). Gesellschaft, Religiosität und Gelehrsamkeit im frühen 17. Jahrhundert. Heidelberg.
- Körper, Andreas (Hg.) (2001): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster.
- Köbller, Gottfried (2000): Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. In: Bernd Fechner/Gottfried Köbller/Till Liebertz-Groß (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München. S. 193-205.
- Krais, Beate (2008): Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne. Soziale Ordnungen, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle. In: Robert Schmidt/Volker Woltersdorff (Hg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz. S. 45-58.
- Kronen, H. (1986): Das Auftauchen des Terminus »Sozialpädagogik«. In: H. Kranz (Hg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Band 8. Frankfurt a. M. S. 125-138.
- Krüger, Heinz-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Band 2, Opladen.
- Kuper, H. (2003): Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: D. Lenzen (Ed.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main.
- Kupffer, Heinrich (1984): Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Kurtz, Thomas (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: W. Böttcher/E. Terhart (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden. S. 43-53.
- Kurtz, Thomas (2006): Unsicheres Handeln. In: Pädagogische Rundschau, 60. Jahrgang, Heft 5. S. 549-558.
- Leicht, Robert (2010): Distanz muss sein. In: Die Zeit. Nr. 13, 25.03.2010.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Lisa Rosen/Schahrazad Farrokhzad (Hg.): Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster. S. 129-146.
- Lenhardt, Gero (1999): Weltgesellschaft, Nationalismus und Bildungssystem. In: Neue Sammlung, 39. Jg., Heft 4. S. 513-530.
- Lenzen, Dieter (1993): Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg. S. 1105-1117.

-
- Lind, Georg (1987): Ansätze und Ergebnisse der „Just-Community“-Schule. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, 79. Jg., Heft 4. S. 4-12.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn.
- Lüders, Manfred (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn. S. 175-188.
- Luedtke, Jens (2008): Macht und Herrschaft. In: Herbert Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band I. Wiesbaden. S. 401-434.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main. S. 11-40.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (2004): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main. S. 11-22.
- Luther, Martin (1524): An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. In: Theodor Rutt (Hg.): Martin Luther. Pädagogische Schriften. Besorgt von Hermann Lorenzen. Paderborn 1957. S. 64-83.
- Luther, Martin (1530): Eine Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle. In: A. a. O.: S. 84-109.
- Mansfeld, Cornelia (2006): Gruppen. In: Albert Scherr (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden.
- Margedant, Udo (1999): Politische Bildung im vereinten Deutschland. In: Wolfgang Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden. S. 311-328.
- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. S. 15-34.
- Melanchthon, Philipp (1518): Allgemeinbildende Fächer. In: Günter R. Schmidt (Hg.): Philipp Melanchthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Stuttgart 2004. S. 146-151.
- Melanchthon, Philipp (1534): Sprachliche und ethische Bildung. In: A. a. O.: S. 134-145.
- Melanchthon, Philipp (1536): Grundlegung des gesellschaftlichen Lebens in der Schule. In: A. a. O.: S. 204-221.
- Melanchthon, Philipp (1553): Gottes Bild im Menschen: Zerstörung und Wiederherstellung. In: A. a. O.: S. 80-89.
- Meseth, Wolfgang (2000): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Till Liebertz-Groß (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München. S.19-30.
- Meseth, Wolfgang (2005): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt am Main.
- Meseth, Wolfgang (2008): Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in Gedenkstätten. In: kursiv. Journal für politische Bildung. Heft 1. S. 74-83.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2004a): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2004b): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In: Dies. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main. S. 95-146.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2010): Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. In: Prospects. Quarterly Review of Comparative Education. 40. Jg., Heft 2. S. 201-222.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Dies. (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn. S. 223-240.

-
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke Frank-Olaf (Hg.) (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3.
- Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (1974): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2: Von der Weimarer Republik bis zur BRD/DDR. Frankfurt am Main.
- Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich.
- Minderop, Dorothea (2004): Unterrichtsklima: beobachtbar – messbar? In: Pädagogik, Heft 11. S. 26-30.
- Möller, Renate/Sander, Uwe (2001): Stichwort: Integration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 2. S. 151-172.
- Moosecker, Jürgen (2008): Klassenbinnenbindung. Sozialpsychologische Prozesse als Kräfte zur Stabilisierung von Lernen und Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59. Jg., Heft 9. S. 322-331.
- Müller, Jürgen (1998): Moralentwicklung und politische Bildung. Rezeption und Relevanz der moral-kognitiven Entwicklungspsychologie in der politischen Bildung. Idstein.
- Näf, Martin (2003): Geheeb, Paul (1870-1961). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. München. S. 89-98.
- Natorp, Paul (1909): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart.
- Neidhardt, Friedhelm (1979): Das innere System sozialer Gruppen. Aus: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31. Jg.. S. 611-638.
- Neidhardt, Friedhelm/ König, René/Lepsius, Rainer M. (Hrsg.) (1983): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Sonderheft 25/1983 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen.
- Neidhardt, Friedhelm (1999): Innere Prozesse und Außenweltbedingungen sozialer Gruppen. In: Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte – Theorien - Analysen, 3. korrigierte Auflage, Wiesbaden.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung – Werteorientierungen im Alltag. Wiesbaden. 3., aktualisierte Auflage.
- Nohl, Herman (1933): Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In: Norbert Kluge (Hg.): Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt 1973.
- Nonnenmacher, Frank (1999): Gruppen- und Partnerarbeit. In: Wolfgang Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn. S. 492-496.
- Oelkers, Jürgen (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt.
- Oelkers, Jürgen (1991): Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: Christa Berg/Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim.
- Oelkers, Jürgen (2000): Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. S. 166-185.
- Oelkers, Jürgen (2002): Erfasst die Sozialpädagogik das Soziale in der Pädagogik? In: Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik. Zürich. S. 52-65.
- Oelkers, Jürgen (2003): Krise der Moderne und Reformer der Erziehung. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. München. S. 7-31.
- Oelkers, Jürgen (2004): Reformpädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 783-806.
- Oelkers, Jürgen (2004): Erziehung. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel. S. 303-340.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim.

-
- Oetinger, Friedrich (1956): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Dritte, erneut verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. S. 352-434.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Stefan Müller-Doohm (Hg.): Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 267-336.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie des professionalisierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main. S. 70-183.
- Oevermann, Ulrich (2004): Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. In: ZBBS, 5. Jg., Heft 2/2004, S. 311-336.
- Ofenbach, Birgit (2002): Peter Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 1. Teil. Darmstadt.
- Opielka, Michael (2006): Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons. Wiesbaden. 2., überarbeitete Auflage.
- Ortmeyer, Benjamin (1998): Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49-1995) und die Erforschung der nazistischen Schule. Witterschlick/Bonn.
- Ortmeyer, Benjamin (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos: zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim.
- Osterwalder, Fritz (1992): Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 68. Jg., Heft 4. S. 426-454.
- Oswald, Hans (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 71-87.
- Parsons, Talcott (1951): The Social System. 1964.
- Parsons, Talcott/Shils, Edward (1951): Toward a General Theory of Action. Cambridge.
- Parsons, Talcott (1959): The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. In: Harvard Educational Review, Nr. 4, Volume 29. S. 297-318.
- Parsons, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main.
- Petersen, Peter (1915): Das Gemeinschaftsleben der Jugend in der Schule. In: Heinrich Deiters (Hg.): Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig. S. 90-105.
- Petersen, Peter (1924): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin. Unveränderter Nachdruck Berlin 1962.
- Petersen, Peter (1925): Das Gemeinschaftsleben der Schuljugend als organisatorische Kraft für Unterricht und Zucht. In: Ders.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Jena. S. 230-252.
- Petersen, Peter (1930): Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar.
- Petersen, Peter (1934): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar.
- Platon (um 370 v. Chr.): Der Staat. Über das Gerechte. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. Durchgesehen von Karl Bormann, mit Einleitung von Paul Wilpert. 8. Auflage. Hamburg 1961.
- Popitz, Heinrich (1992): Phänomene der Macht. Tübingen. 2., stark erweiterte Auflage.
- Popper, Karl (1945): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band I. Der Zauber Platons. 7. Auflage. Tübingen 1992.
- Prange, Klaus (2000): Gemeinschaft als Subjekt der Erziehung – Ernst Kriecks Konzept der Nationalerziehung. In: Henseler, Joachim/Reyer, Jürgen (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Hohengehren. S. 166-178.
- Proske, Matthias (1994): Zur Debatte um den Kommunitarismus. Eine kommentierte Bibliographie. Frankfurt am Main.

-
- Proske, Matthias (2003): Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In: Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld. S. 143-164.
- Proske, Matthias (2005): Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat – Eine Fallinterpretation eines Schülerinnenkonflikts. In: Thomas Schlag/Michael Scherrmann (Hg.): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts. S. 114-131.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., Heft 5. S. 796-814.
- Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2007): Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation. Projektarbeitsbericht 2005-2007 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Online-Zugriff: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/DFG_Abschlussbericht_10-07.pdf
- Radtke, Frank-Olaf (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik. In: Reinhard Uhle/Dietrich Hoffmann (Hg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim. S. 101-127.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen. Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Micha Brumlik (Hg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim und Basel. S. 204-242.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Außer Kontrolle: Bildung und Erziehung in der „postnationalen Konstellation“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, 59 Jg., Heft 2. S. 106-115.
- Radtke, Frank-Olaf (2010): Paradoxien interkultureller Pädagogik. Oder: Wie sieht's aus mit Eurer Identität? In: Alfred Hirsch (Hg.): Interkultur Jugendkultur: Bildung neu verstehen. Wiesbaden. S. 145-174.
- Rathenow, Hanns-Fred (2003): Didaktische Implikationen einer Erziehung nach Auschwitz. In: Hans Erler (Hg.): Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen. Frankfurt am Main. S. 223-229.
- Ratke, Wolfgang (1612/1613): Memorial. In: Karl Seiler (Hg.): Kleine pädagogische Schriften von Wolfgang Ratke (Raticius). Bad Heilbrunn 1967. S. 7-9.
- Ratke, Wolfgang (1612/1613): Gründlicher und beständiger Bericht. In: A. a. O.: S. 9-12.
- Rauscher, Erwin (Hg.) (2009): Schulkultur. Schuldemanokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur. Baden.
- Rehberg, Karl-Siegbert (1993): Gemeinschaft und Gesellschaft – Tönnies und Wir. In: Micha Brumlik/Hauke Brunkhorst (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. S. 19-48.
- Reichertz, Jo (1997): Objektive Hermeneutik. In: Ronald Hitzler/Anne Honer (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen.
- Reyer, Jürgen (1999): „Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jh. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 Jg., Heft 6. S. 903-921.
- Reyer, Jürgen (2000): Individualpädagogik und Sozialpädagogik – Eine Skizze zur Entwicklung sozialpädagogischer Denkformen. In: Joachim Henseler/Jürgen Reyher (Hg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Hohengehren. S. 23-39.
- Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Hohengehren.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762): Emile oder über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Stuttgart 2004.
- Rosa, Hartmut/Gertenbach, Lars/Laux, Henning/Strecker, David (2010): Theorien der Gemeinschaft zur Einführung. Hamburg.
- Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln.
- Ruhloff, Jörg (2003): Paul Natorp (1854-1924). In: Heinz-Elmar-Tenorth (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München. S. 32-43.
- Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. S. 29-38.

-
- Sander, Wolfgang (1999): Warum und wozu politische Bildung? Ihre Geschichte seit 1945. In: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn. S. 14-19.
- Schäfers, Bernhard. (Hrsg.) (1999): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte – Theorien – Analysen. Wiesbaden. 3. korrigierte Auflage.
- Scherr, Albert (2006): Gesellschaft und Gemeinschaft. In: Ders. (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden.
- Scheuerl, Hans (Hg.) (1992): Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Ein Lesebuch. München.
- Schiedeck, Jürgen/Stahlmann, Martin (1991): „Erziehung zur Gemeinschaft – Auslese durch Gemeinschaft“ Zur Zurichtung des Menschen im Nationalsozialismus. Bielefeld.
- Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): ‚Reicht der Beutelsbacher Konsens?‘. Schwalbach/Ts. S. 1-13.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1820/21): Auszüge aus der Pädagogik-Vorlesung 1820/21. In: Christiane Ehrhardt/Wolfgang Virmond (Hg.): Friedrich Schleiermacher. Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift. Berlin 2008.
- Schlüter, Carsten/Clausen, Lars (1990): Renaissance der Gemeinschaft? Stabile Theorie und neue Theoreme. Beiträge zur Sozialforschung, Band 5. Berlin.
- Schmid, Pia (2006): Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In: Klaus Harney/Hein-Hermann Krüger (Hg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. S. 15-36.
- Schmidt, Günter R. (Hg.): Philipp Melancthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Stuttgart 2004.
- Schneider, Herbert (1996): Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule – ein Plädoyer für bürgerorientierte Bildung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): A. a O.: S. 199-224.
- Schneider, Herbert (1999): Konturen des Bürgerbegriffs. Aus: Wolfgang Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn. S. 38-43.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2004): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität. Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden.
- Schuffenhauer, Heinz (1963): Die Pädagogik Johann Gottlieb Fichtes. Berlin.
- Schulze, Winfried (2008): Erinnerung per Gesetz oder „Freiheit für die Geschichte“? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 59. Jg., Heft 7-8. S. 364-381.
- Schreier, Helmut (Hg.) (2001): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra (2010): Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim.
- Selting u.a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173. S. 91-122.
- Stichweh, Rudolf (1999): Niklas Luhmann (1927-1998). In: Dirk Kaesler (Hg.): Klassiker der Soziologie. Band II. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München. S. 206-229.
- Stübiger, Heinz (2001): Nationbildung und Nationalerziehung. Zur politischen Funktion nationalpädagogischer Programme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Karl Neumann/Reinhard Uhle (Hg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim.
- Stübiger, Heinz (2006): Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert. Schwalbach/Ts.
- Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. B 45. S. 17-27.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München. 2. Auflage.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1998): „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. Weinheim. S. 13-53.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jhg., Heft 4. S. 580-597.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 5., Auflage. Weinheim und München.
- Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Tönnies, Ferdinand (1887): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der Reinen Soziologie. 3., unveränderte Auflage. Darmstadt 1991.
- Tönnies, Ferdinand (1931): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Alfred Vierkandt (Hg.): Handwörterbuch der Soziologie. 1959. Unveränderter Neudruck.
- Tröhler, Daniel (2002): Die Anfangskonstruktionen der deutschsprachigen Sozialpädagogik. Ihre historiographischen und theoretischen Tücken. In: Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik. Zürich. S. 25-37.
- Tyrell, Hartmann (1983a): Zwischen Interaktion und Organisation I. Gruppe als Systemtyp. In: Friedhelm Neidhardt: Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Sonderheft 25/1983 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen.
- Tyrell, Hartmann (1983b): Zwischen Interaktion und Organisation II. Die Familie als Gruppe. In: Friedhelm Neidhardt: Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Sonderheft 25/1983 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen.
- Uhle, Reinhard (1995): Individualpädagogik oder Sozialerziehung. Zur Ambivalenz von Autonomie und Re-Vergemeinschaftung. Bad Heilbrunn.
- Vanderstraeten, Ralf (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem . In: W. Böttcher/ E. Terhart (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden. S. 57-71.
- Vanderstraeten, Ralf/Depaepe, Marc (2004): Die Schule als sozialer Mikrokosmos? Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24. Jg., Heft 4. S. 381-392.
- Velthaus, Gerhard (2006): Die Fraglichkeit der Moralerziehung – brauchen wir eine neue Tugendlehre zur Vermittlung sittlichen Verhaltens? In: Pädagogische Rundschau, 60. Jahrgang, Heft 4. S. 407-424.
- Velthaus, Gerhard (2007): Das „kulturelle Gedächtnis“ und die narrativen Elemente in Bildung und Erziehung. In: Pädagogische Rundschau, 61. Jg., Heft 2. S. 167-184.
- Vester, Heinz-Günter (2009a): Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe. Wiesbaden.
- Vester, Heinz-Günter (2009b): Kompendium der Soziologie II: Die Klassiker. Wiesbaden.
- Vester, Heinz-Günter (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. Wiesbaden.
- Von Borries, Bodo (2000a): Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. In: Bernd Fehler/Gottfried Kößler/Till Liebertz-Groß (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München. S. 119-139.
- Von Borries, Bodo (2000b): Zwischen „Wurzelsuche“ und „Verunsicherung“. Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen. In: Bodo von Borries (2004): Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Herausgegeben von Klaus Bergmann et al.. Schwalbach/Ts.. S. 425-452.
- Von Borries, Bodo (2001): Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie? In: Andreas Körber (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster. S. 73-96.
- Von Borries, Bodo (2004a): „Was geht uns eure Geschichte an?“ Geschichtsunterricht in einer Einwanderungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Informationen. Nr. 2. S. 62-73.
- Von Borries, Bodo (2004 b): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen. In: Wolfgang Meseth/ Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. S. 268-297.
- Von Borries, Bodo (2004c): Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Herausgegeben von Klaus Bergmann et al.. Schwalbach/Ts.

-
- Von Borries, Bodo (2005): Aus Geschichte lernen im Just-in-time-Zeitalter? – Zu erhofften Zukunfts-Leistungen des Faches Geschichte. In: Thomas Schlag/Michael Scherrmann (Hg.): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts.. S. 43-63.
- Von der Groeben, Annemarie (2004): Machbarkeit und Macht des Klimas. Wie Lernen in der Schule gedeihen kann. In: Pädagogik, Heft 11. S. 6-10.
- Weber, Max (1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Fünfte, revidierte Auflage. Besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen 1972.
- Welzer, Harald (Hg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg.
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main.
- Weniger, Erich (1957): Neue Wege im Geschichtsunterricht. Mit Beiträgen von Hermann Heimpel und Hermann Körner. Frankfurt am Main. 2. Auflage.
- Wenning, Norbert (1997): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster.
- Werler, Tobias (2004): Nation, Gemeinschaft, Bildung. Die Evolution des modernen skandinavischen Wohlfahrtsstaates und das Schulsystem. Baltmannsweiler.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.
- Wildt, Michael (2007): Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939. Hamburg. Darin Kapitel 1: Volksgemeinschaft als politischer Begriff.
- Willke, Helmut (1978): Elemente einer Systemtheorie der Gruppe: Umweltbezug und Prozesssteuerung. Aus: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Jg. 29, Göttingen. S.343-357.
- Winkler, Michael (2004): Sozialpädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel. S. 903-928.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main.
- Witte, Egbert (2006): Individualität und Gemeinschaft. Zur Ortlosigkeit von Freiheit in ausgewählten pädagogischen Diskursen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 4. S. 482-498.
- Wittenbruch, Wilhelm (2009): Theorien des Unterrichts. In: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II Schule. Paderborn. S. 233-251.

Anhang

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
DFG-Projekt: Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung

Frankfurt am Main, den 30. Mai 2005

1. Sprechermarkierungen für außerschulische *settings*

- S (w/m): namentlich nicht zuzuordnender Wortbeitrag einer/s Schülerin/Schülers
- S (w1/m1): dient der Unterscheidung von unmittelbar hintereinander folgenden Wortbeiträgen, die einer Schülerin/einem Schüler zurechenbar sind. Die Schülerbeiträge werden durchnummeriert. Die Nummerierung kann auf inhaltliche Blöcke/abgrenzbare Gespräche begrenzt werden. Neuzählungen werden mit: **S (w/m 1<<)** gekennzeichnet.
- PM (m/w): Wortbeitrag eines pädagogischen Mitarbeiters/einer pädagogischen Mitarbeiterin
- L (w/m): Wortbeitrag eines Lehrers/einer Lehrerin
- W (w/m): Wortbeitrag eines Wissenschaftlers/einer Wissenschaftlerin

2. Transkriptionsregeln in Anlehnung an Selting u.a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, S. 91-122.

[] []	Überlappungen und Simultansprechen
=	Verschleifungen; z. B. ham=se, (haben sie), is=es (ist es)
(-)	Kurze Pause unter einer Sekunde Dauer
(2.0)	Pause von mehr als 1 Sekunde Dauer
((lacht))	Außersprachliche Handlungen (hustet, räuspert sich, niest) und/oder beschreibende und/oder interpretierende Kommentare des Transkribierenden
()	Unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	Vermuteter Wortlaut
(solche/welche)	Alternative Vermutungen
kom//kombiniert:	Wort- oder Satzunterbrechung und -abbruch
.	Sprecher markiert durch fallende Intonation ein Satzende (abweichend von der Regel orthographischer Zeichensetzung)
!	Imperativische Intonation (abweichend von der Regel orthographischer Zeichensetzung)
?	Fragende Intonation (abweichend von der Regel orthographischer Zeichensetzung)

3. Von GAT abweichende Transkriptionsregeln

- Kommata werden nicht als Betonungszeichen, sondern gemäß der orthographischen Zeichensetzung gesetzt.

Wissenschaftlicher Lebenslauf

seit 03/2013	Mitarbeiterin im Projekt ‚WM ³ Weiterbildung Mittelhessen‘ an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM), Gießen
10/2012 bis 03/2013	Lehrbeauftragte am Pädagogischen Seminar der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen
13. November 2012	Promotion in Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität, Frankfurt am Main
07/2008 bis 03/2012	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität, Frankfurt am Main
10/2010 bis 03/2011	Lehrbeauftragte am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
07/2006 bis 06/2008	Stipendiatin des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung der Goethe-Universität, Frankfurt am Main
05/2005 bis 04/2007	Wissenschaftliche Hilfskrafttätigkeit im DFG-Projekt ‚Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalierungsformen pädagogischer Kommunikation: Unterricht und außerschulische Jugendbildung‘ unter der Leitung von Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke und Dr. Matthias Proske an der Goethe-Universität, Frankfurt am Main
04/1998 bis 05/2004	Magisterstudium in den Fächern Pädagogik, Soziologie und Anglistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main