

Thementeil

Juliane Hogrefe, Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske

Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht.

Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen

Zusammenfassung

Historisch-politischer Unterricht zielt darauf ab, die Urteilsfähigkeit von Schülern zu fördern. Mit diesem Anspruch sind besondere Herausforderungen bei der Bewertung von Schülerbeiträgen verbunden. In Urteilen werden immer auch Werthaltungen zum Ausdruck gebracht. Die Bewertung von Werthaltungen ist eng mit der Zuschreibung oder Verweigerung von Achtung und Anerkennung verbunden. Im Unterricht kann die Beurteilung von Urteilen daher moralische Konflikte evozieren. Wie diese Konflikte entstehen, welche Dynamiken sie entfalten und wie sie *in actu* im Unterricht bearbeitet werden, diesen Fragen geht der Beitrag anhand der sequenziellen Rekonstruktion eines Protokollausschnittes aus dem Geschichtsunterricht einer 10. Gymnasialschulklasse zu dem Thema „Hitlers Expansionspolitik in den Osten“ nach. Die Befunde zeigen, wie moralische Beurteilungen umschifft werden, ohne auf den Anspruch zu verzichten, das An eignungsverhalten zu bewerten. Die Lehrerin stellt taktvoll Optionen der Selbstkorrektur bereit, die jedoch nicht verhindern, dass sich die Unterrichtskommunikation moralisch auflädt. Das Urteilen über Urteile scheint gerade im Umgang mit moralisch konnotierten Themen immer das Risiko zu bergen, von den adressierten Schülern auch als Aussage über sie als Person interpretiert zu werden.

Schlagwörter: Historisch-politische Erziehung, Unterrichtskommunikation, Urteilsbildung

The communication of judgments in the classroom. Between building and evaluating judgments and their consequences

Historical and political education aims at promoting students' competences to form independent historical judgments. Specific challenges are connected with this goal that concern the appraising of students' learning performance. The communication of judgments is inextricably bound up with the expression of moral attitudes. Therefore, the evaluation of judgments in in-class communication is accompanied by performative acts of ascribing or denying social respect and recognition. For this reason, the *assessment* of judgments in school lessons is likely to trigger conflicts in the form of moral discussions. It is the aim of this paper to provide an insight into how these conflicts arise, what kind of dynamics they develop, and how they are dealt with within the *in actu* social practice of instruction. For this purpose, a sequence of a history lesson is analyzed that has as topic the National Socialist's war of conquest in Eastern Europe. The findings of the case study show how the in-class communication avoids moral judgments not only in its own evaluation operations but also in the stimulation of students' participation without refraining from appraisal. The teacher's reactions offer tactful opportunities for self-correction that still cannot prevent the communication to end up in a moral discussion. In school lessons discussing issues that are connected with moral expectations, the assessment of judgments seems to run a high risk of being misunderstood by the students addressed as personal judgments and, if perceived in this way, to trigger arguments in the classroom.

Keywords: Historical and political education, classroom communication, forming of judgements

Der pädagogische Diskurs zum Thema Urteilsbildung

Schulpädagogik, Fachdidaktiken und Bildungsadministration stimmen darin überein, dass „Urteilsbildung“ zu den konstitutiven Aufgabenstellungen und Zielsetzungen moderner Pädagogik zählt. Eingelassen in die klassischen Konzepte wie Mündigkeit oder Autonomie rekurriert Urteilsbildung auf ein bestimmtes Prinzip des Vernunftgebrauches, das – spätestens seit Immanuel Kant – auf das Engste mit der Erwartung verbunden ist, sich eigenständig in ein begründetes Verhältnis zu einem bestimmten Sachverhalt zu setzen (Juchler: 2005).

Die Qualität eines vernunftbasierten Urteils wird daran gemessen, dass es nicht von partikularen Vorlieben oder zweckrational kalkuliertem Eigeninteresse getragen wird, sondern sich an prinzipiell universalisierbaren Kriterien orientiert. Der Urteilende wird in die Pflicht genommen, sich auf dem Weg der Urteilsbildung an kollektiv geteilte, d.h. legitimierte und damit als „vernünftig“ erachtete Regeln zu halten. Diese umfassen in methodischer Hinsicht die fachlich anerkannten Verfahren der Erkenntnisgewinnung und -begründung. In inhaltlicher Hinsicht geht es um den Rückgriff auf durch Wissenschaft gültig gemachtes Wissen und eine eigenständige Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen verschiedenen, auch kontroversen Positionen. Zum Beispiel setzt im Geschichtsunterricht das Urteil über eine historische Quelle den methodisch angemessenen Einsatz bestimmter Interpretationsverfahren und eine am Stand des historischen Wissens orientierte Kontextualisierung der Quelle voraus; das Urteil über geschichtliche Ereignisse verlangt hinreichende Sachkenntnis, d. h. das Verstehen historischer Interessenkonstellationen, die Einordnung der Argumente relevanter Akteure sowie die Berücksichtigung der sozio-historischen Rahmenbedingungen des Geschehens.

Die formalen Kriterien, die für ein adäquates Sachurteil bindend sind, gelten auch für ein wertgebundenes Urteil. Werturteile in ihrer avancierten Form zeichnen sich dadurch aus, dass sich in ihnen nicht bloß eine moralische Haltung im Sinne einer sich positionierenden Unterscheidung von gut/böse, gesollt/nicht-gesollt artikuliert. Sichtbar werden muss auch die kognitive Kompetenz, die Geltung dieser moralischen Positionierungen im Lichte einer prinzipiell universalisierbaren, postkonventionellen Moral zu analysieren.

Diese ebenso selbstverständlichen wie hoch voraussetzungsvollen Anforderungen an ein mündiges Urteil treffen nicht nur den Kern des Selbstverständnisses moderner Pädagogik, sondern auch den der modernen, demokratisch verfassten Gesellschaft insgesamt. Folgt man der bekannten Formulierung des Staatsrechtlers Wolfgang Böckenförde (1976: 60), dass „der freiheitliche, säkularisierte Staat“ von Voraussetzungen lebe, „die er selbst nicht garantieren kann“, dann scheint es allen voran die Aufgabe öffentlich verantworteter Erziehung, Urteilsfähigkeit als subjektive Voraussetzung der Demokratie im Bewusstsein der zukünftigen Bürgerinnen und Bürgern zu etablieren. Urteilsbildung gehört zur Querschnittsaufgabe schulischen Unterrichts und wird zu einem expliziten Erziehungsziel vor allem in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern wie Deutsch, Politik oder Geschichte, aber keineswegs nur dort.

Mit der Einführung von Bildungsstandards steht der Fachunterricht vor der Herausforderung, das Globalziel Urteilsfähigkeit in konkrete Kompetenzmodelle zu übersetzen, um sie als „Leistungen“ der Schüler operationalisierbar und überprüfbar zu machen. Für den in diesem Beitrag interessierenden Fall des Geschichtsunterrichts hat die Geschichtsdidaktik kognitive Kompetenzen fokussiert, an denen bestimmte Aspekte von historischer Urteilsfähigkeit profiliert werden sollen: Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz, die Fähigkeit, die Perspektiven- und Interpretationsabhängigkeit historischer Erzählungen oder Konflikte zu erkennen, sowie Narrations- und Präsentationskompetenz stehen für ein kritisches und reflektiertes Geschichtsbewusstsein, das durch den Unterricht erworben werden soll (Rothgangel u.a. 2010; Schreiber 2003; Tschirner 2003; Sauer 2002).

Entsprechend der kognitions- und kompetenzorientierten Perspektive auf die Bildung von Urteilen im (Geschichts-)Unterricht rücken in der empirischen Forschung der Geschichtsdidaktik vorzugsweise Form und Inhalt des Wissens der Schüler, aber auch die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrperson in den Blick. Im Fokus des Erkenntnisinteresses steht etwa die narrative Kompetenz und historische Sinnbildung von Jugendlichen (Wilson 2001; Wineburg 2000; Köbl 2004; Barricelli 2005; Zülsdorf-Kersting 2007), die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Erwerbs von Geschichtswissen und der Herausbildung von Geschichtsbewusstsein im Schulunterricht (Gautschi u.a. 2007) sowie die Qualität bestimmter Lehrformen (Waldis u.a. 2006; Körber 2006), durch die „guter Geschichtsunterricht“ (Gautschi 2009) bestimmt werden könne. Mit Blick auf das Verhältnis von Sach- und Werturteilen im Geschichtsunterricht geht die Geschichtsdidaktik davon aus, dass die Kompetenz, argumentativ begründete Aussagen über die Vergangenheit zu treffen, unabdingbare Voraussetzung dafür ist, die historische Selbstverortung der Gesellschaft reflexiv nachzuvollziehen und in Werturteile münden zu lassen, die zu eigenständiger politischer und historischer Orientierung befähigen (Rüsen 1997).

Der unbestreitbaren Leistung dieser kompetenz- und insofern produkt- wie individualszentrierten Forschungsperspektive für das Verständnis historischen Lernens steht jedoch ein wichtiges Desiderat gegenüber: Das Thema Urteile im Geschichtsunterricht kann nicht nur unter dem scheinbar unproblematischen Vorzeichen von „Lernen“ beobachtet werden, sondern wäre in der kommunikativen Gesamtsequenzierung des Unterrichtsgeschehens zu verorten. Eine solche Verortung könnte zeigen, dass Urteile nicht nur auf Schülerseite und in Bezug auf die historisch-moralische Einordnung geschichtlicher Phänomene vorkommen, sondern integral in die kommunikative Dynamik der Vermittlung, der Aneignung und vor allem der Evaluation von Aneignung eingebaut sind. Urteile wären dann also Teil der Prozesslogik pädagogischer Kommunikation im Unterricht (Proske 2003). In diese Prozesslogik sind die Adressierungs- und Anerkennungsmodalitäten (zwischen Lehrer und Schüler, aber auch in der Öffentlichkeit der Schulklasse) ebenso eingelassen wie die Themen- und Bedeutungskonstitution der fachlichen Inhalte.

Ausgehend von der Prozessdynamik pädagogischer Kommunikation soll die sich anschließende Rekonstruktion einer aufschlussreichen Passage aus dem Geschichts-

unterricht folgende Untersuchungsfragen diskutieren: Wie wird die Urteilsbildung der Schüler *in-situ*, d. h. im Vollzug der Interaktion im Klassenzimmer pädagogisch angebahnt? Wie werden dabei Be-Urteilungen der Aneignungssequenzen durch den Lehrer vollzogen und welche Anschlüsse auf Schülerseite folgen wiederum diesen Adressierungen? Welche Bedeutung nehmen schließlich die Mitschüler als Beobachter des kommunikativen Prozesses ein?

Mit diesen Fragen soll die Dynamik beobachtbar gemacht werden, die sich im komplexen Zusammenspiel von Thema, Erziehungsanspruch (Urteilsbildung), den Besonderheiten des unterrichtlichen Interaktionsformates und der Schüler-Lehrerinteraktion entwickelt. „Beim Urteil geht es“, so Marian Heitger, „nicht nur um eine Erkenntnis, die richtig oder falsch, mehr oder weniger gut argumentiert ist“ (Heitger 2007: 86), sondern im Akt des Urteilens bestimmt das Subjekt immer auch seine Beziehung zum Gegenstand und bringt eine bestimmte Werthaltung zum Ausdruck (ebd.). Diese Werthaltung kann dann im weiteren Unterrichtsverlauf selbst wieder zum Gegenstand moralischer Beobachtung und Beurteilung seitens der Lehrperson oder der Mitschüler werden. Die unterrichtliche Kommunikation von Urteilen führt daher neben dem Sachanspruch immer auch soziale Adressierungen und Positionierungen der Schüler/innen mit sich, die unter dem Aspekt der Zuschreibung oder Verweigerung von Achtung und Anerkennung Konfliktdynamiken in der Klasse evozieren können. In diesem Sinne ruft das Thema Urteile im Geschichtsunterricht immer zwei Perspektiven der Beobachtung auf: Geht es in der Sachdimension um die Relationierung von Wissen und Schüler (einschließlich der damit möglicherweise verbundenen moralischen Implikationen von Urteilen), so rückt in der Sozialdimension die Relationierung von Lehrer, Schüler und Klasse in den Fokus, insofern in der pädagogischen Kommunikation immer auch Urteile über Urteile artikuliert werden. Der geschärfte Blick auf die Kommunikation von Urteilen macht darauf aufmerksam, dass es im Unterricht nicht nur um die Bildung von Urteilen geht, sondern immer auch um die Beurteilung dieser Urteile und die daraus folgende Dynamik für das weitere Geschehen.

Ausgehend von dem hier beschriebenen Desiderat macht der vorliegende Beitrag einen methodologischen Vorschlag für die Untersuchung der Kommunikation von Urteilen im Geschichtsunterricht. Vor dem Hintergrund der Anforderungen an die empirische Unterrichtsforschung wird Unterricht allgemein und in Bezug auf die besondere Zielsetzung „Urteilsbildung“ bestimmt. Sodann wird das methodische Verfahren der Untersuchung vorgestellt, um es schließlich an einem Fallbeispiel aus dem Geschichtsunterricht einer 10. Gymnasialschulklasse zu dem Thema „Hitlers Expansionspolitik in den Osten“ zur Anwendung zu bringen. Die sequenzanalytische Interpretation dieses Unterrichtsausschnittes kann zeigen, wie Werturteile mit Sachurteilen über das zu lernende Thema in eigentümlicher Weise amalgamieren und eine interaktionsimmanente Dynamik der Zuschreibung und Abwehr kaschierter moralischer und sozialer Positionszuweisungen erzeugen können. Abschließend wird die Leistungsfähigkeit dieses Forschungsansatzes für die Untersuchung der Kommunikation von Urteilen diskutiert.

Unterricht, Urteilsbildung und das Thema Nationalsozialismus als Gegenstand empirischer Forschung: Überlegungen zu Methodologie und Methode

Empirische Unterrichtsforschung steht bei der Entwicklung ihres Forschungsdesigns vor drei eng miteinander verknüpften methodologischen Aufgaben. Sie muss erstens klären, wie sie ihren Gegenstand theoretisch bestimmt. Auf der Basis dieser gegenstandstheoretischen Annahmen muss sie zweitens Auskunft darüber geben, welches Erkenntnisinteresse sie verfolgt und wie sie dieses Interesse in konkrete Forschungsfragen überführt. Drittens schließlich muss sie die methodische Frage klären, welcher Datentyp für die Bearbeitung der Problemstellung benötigt wird, wie die Daten erhoben und schließlich interpretiert werden sollen.

Geht man mit Stefan Hirschauer von der „Theoriegeladenheit aller Beobachtung“ (Hirschauer 2008: 167) aus, dann liegt das methodologische Bezugsproblem empirischer Unterrichtsforschung darin zu klären, wie es gelingt, ein unbestimmtes soziales Phänomen als etwas Bestimmtes zu beobachten. Es geht damit um die Explikation der gegenstandstheoretischen Annahmen des Untersuchungsobjektes, die den Blick auf das zu untersuchende Phänomen strukturieren und es überhaupt erst als Unterricht beobachtbar machen. Um Unterricht als Gegenstand einer rekonstruktiv-sinnverstehenden Forschung zugänglich zu machen, richten wir den Blick auf die Sozialität und die Pädagogizität des unterrichtlichen Geschehens (Meseth/Proske/Radtke 2011; 2012). Wenn wir von der Sozialität des Unterrichts sprechen, meinen wir zunächst die soziale Einbettung jeglicher Form vermittelnder Darstellung und Thematisierung von Wissen, die mit spezifischen Rollen- und Kooperationserwartungen und damit einhergehenden Anerkennungsverhältnissen verbunden ist. Sozialität bedeutet dann, dass „doppelte Kontingenz“ und ihre Bearbeitung die Ordnung des Unterrichts strukturiert (Proske 2006), insofern auch für unterrichtliche Interaktion gilt, dass Ego und Alter jeweils aus einer Mehrzahl von Handlungsmöglichkeiten auswählen und damit die weiteren Anschlüsse zwar beeinflussen, aber nicht vollständig determinieren können. Für die Unterrichtsforschung folgt hieraus, Lehren und Lernen als differente Operationen zu behandeln, deren Synchronisierung und Passung das zentrale Bezugsproblem auf der operativen Ebene des Unterrichts darstellt. Unterricht wird auf dieser Theoriefolie zu einem hoch komplexen, nicht-linearen sozialen Geschehen, für das konstatiert werden muss, dass es für die Synchronisierung von Unterrichten und Lernen „keine technischen Transformationsregeln“ gibt (Baumert/Kunter 2006: 476).

Ausgehend von der Prämisse, dass zwischen Lehren und Lernen, zwischen Wissensvermittlung und Wissensaneignung eine der Unterscheidung von Kommunikation und Bewusstsein geschuldete Kluft besteht, bezeichnen wir mit *Pädagogizität* eine besondere Form des Sozialen, die darauf fokussiert ist, Lernen nicht nur zu ermöglichen, sondern mit Blick auf *bestimmte* pädagogische Ansprüche zu qualifizieren. Unter diesem Aspekt kann Unterricht als ein institutionalisierter Ort begriffen werden, an dem die Pädagogizität eine besondere Form annimmt. Im Unterricht geht es um die geplante

Darstellung und Thematisierung kanonisierter Wissensbestände, um die absichtsvoll-zielgerichtete Beeinflussung von Lernprozessen und um ihre (kodifizierte) Bewertung.

Die Ermöglichung historisch-moralischer Urteilsfähigkeit ist vor besondere Probleme gestellt. Urteilsbildung im Feld historisch-moralisch konnotierter Themen geht es nicht nur um die Vermittlung und Überprüfung historischer Fakten, sondern um die *Beurteilung* von Urteilen. Da sich Schüler in ihren Urteilen immer auch wertend in ein Verhältnis zu den Gegenständen des Unterrichts stellen, können diese Urteile immer auch als Ausdruck einer *Werthaltung* gelesen zu einem Problem der *Wertschätzung* und *Anerkennbarkeit* des Schülers werden. Der Lehrer, unter Umständen aber auch Mitschüler, stehen in Beurteilungssituationen vor der Frage, wie das Urteil eines Schülers zu verstehen ist, wie man also auf den Beitrag und die in ihm enthaltene Werthaltung reagiert und beides bewertet. Im Falle von falschen und/oder unangemessenen Urteilen der Schüler haben die Beurteiler immer mindestens zwei Optionen der Attribuierung: Sie können solche Beiträge entweder als *Nicht-Lernen-Wollen* oder als *Nicht-Lernen-Können* behandeln. Ein weiteres Problem bei der Bestimmung von Urteilen besteht schließlich darin, dass das Urteil als eigenständige kognitive Leistung der Schüler und nicht als Übernahme fremder oder sozial erwünschter Positionen zu erbringen wäre – wenn es den fachlich-pädagogischen Ansprüchen vernunftbasierter Urteilsbildung genügen soll. Auch hier stellt sich das Problem der Zurechnung, insofern der Lehrer zwischen authentischen, sozial erwünschten und/oder übernommenen Urteilen der Schüler unterscheiden muss, ihm dafür aber gerade unter den unterrichtlichen Bedingungen flüchtiger Kommunikation und intransparenter Motive sichere Kriterien fehlen.

Die Kommunikation von Urteilen über Urteile ist unter dem unterrichtsspezifischen Aspekt eines in sozialer Hinsicht polyadischen Verhältnisses von Lehrperson, Einzelschüler, Schulklasse und Unterrichtsthemen mit besonderen Ungewissenheiten konfrontiert. Lehrpersonen und Schüler, die als Teilnehmer an der Kommunikation über ein Thema die Unterrichtsereignisse gemeinsam erzeugen, beobachten und erleben, schließen auf der Basis ihrer Erlebnisse in nicht vorhersehbarer Weise an vorangegangene Ereignisse an. Die Beteiligten erleben und verstehen das Geschehen im Unterricht auf eine von mehreren möglichen Weisen. Dies gilt sowohl für das Verstehen in Bezug auf das behandelte Thema als auch in besonderer Weise für die Verarbeitung der Situation des Beurteilt-werdens.

Zudem ist in der Sachdimension den Themen des Unterrichts, an die die Urteilsbildung anschließen soll, ein nicht gering zu schätzendes Emergenzpotential eingeschrieben. Die von der Lehrperson gewählten Darstellungsformen der Sache sind nicht identisch mit dem Dargestellten. Weil die Darstellung eines bestimmten Phänomens eben nicht das Phänomen selbst repräsentiert und restlos erklärt, erzeugt das Unterrichtsthema einen erheblichen Sinnüberschuss, an den die Aneignungsseite in unterschiedlicher Weise anschließen kann. Für das Thema Nationalsozialismus, das den Gegenstand des von uns nachfolgend in den Blick genommenen Geschichtsunterrichts bildet, stellt sich die Frage nach dem Emergenzpotential in einer besonderen Weise. Schüler sind bei diesem Thema keineswegs unbeschriebene Blätter. Sie besitzen – vermittelt über

Medien, Familie, peers oder vergangene Unterrichtseinheiten – bereits Vorwissen, das zwar sachlich nicht gefestigt und reflektiert sein muss, dennoch aber – zumindest implizit – Kenntnisse über die öffentlich anerkannte ethisch-moralische Bewertung der NS-Verbrechen, über sozial erwünschte Sprachregelungen oder erwartete Haltungen beinhalten kann. In der Sachdimension steht der Geschichtsunterricht bei der Behandlung der NS-Geschichte deshalb tendenziell vor einem Redundanzproblem, da die Form und der Inhalt von Werturteilen über diesen Teil der deutschen Geschichte als kollektiv geteiltes (Vor-)Wissen dem Unterricht immer bereits vorausgesetzt ist. Während das Emergenzpotential der Sache durch die öffentlich gültig gemachten Redeweisen über das Thema auf der einen Seite eingeschränkt wird, steigt es auf der anderen Seite. Nicht nur wird das Risiko von abweichenden Beiträgen aufgrund des eng bemessenen Pluralitätsspielraums im Umgang mit der NS-Geschichte wahrscheinlicher. Angesichts der Allgegenwart des Wissens um die moralische Verurteilung der NS-Verbrechen wird es auch schwieriger, die Eigenständigkeit eines Urteils zu ermessen.

Der Anspruch, das soziale Geschehen im Unterricht in seinem konkreten Verlauf zu analysieren, setzt voraus, dass die Verfertigung eines Gesprächs in der Form eines Transkriptes zur Verfügung steht. Transkripte zeichnen sich im Gegensatz zu anderen Darstellungsformen des Sozialen (z. B. Codierungen, ethnographischen Aufzeichnungen) dadurch aus, dass sie die Sequenzialität der Redebeiträge detailliert dokumentieren (Deppermann 2001: 41) und sich daher besonders gut für die Rekonstruktion des Gesprächsaufbaus und der Bedeutungsaushandlung eignen. Im Unterschied zu anderen Datentypen wie Beobachtungsprotokollen oder Interviews, die eine „rekonstruierende Konservierung“ (Bergmann 1985: 305) sozialer Wirklichkeit zum Ausgangspunkt der Interpretation nehmen, ermöglicht die „registrierende Konservierung“ (ebd.) Aussagen über die kommunikative Verfertigung von Sinn innerhalb sozialer Systeme, die einzig auf den systemeigenen Anschlussoperationen der Kommunikation fußen. Zur Auswertung von Transkripten bietet sich die Sequenzanalyse an, da sie die „Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann 1985: 313) methodisiert. Sie zielt darauf, das Nacheinander von Interaktionsereignissen in ihrem Verlauf und mit Blick auf den darin zum Ausdruck kommenden Sinnaufbau verstehbar zu machen.

Der Begriff Sequenzanalyse wird von mehreren qualitativ orientierten Forschungsmethoden verwendet. Bereits diese gemeinsame Verwendung zeigt an, dass mit diesem Begriff offenbar ein zentraler Aspekt der hermeneutisch-rekonstruktiven Forschung bezeichnet wird. In den vergangenen Jahren hat vor allem Wolfgang L. Schneider (1995; 2002; 2004a) gezeigt, dass das sequenzanalytische Vorgehen von all denjenigen soziologischen Theorien verwendet werden kann, die ihre zentrale Analyseeinheit in Kategorien wie Text, sprachlichem Sinn oder Kommunikation haben. Ob es sich um die Luhmann'sche Systemtheorie, die Objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns oder die Ethnomethodologie Harold Garfinkels handelt, ihnen allen ist gemeinsam, dass sie sich für das Zustandekommen und die spezifische Verkettung von kommunikativen Ereignissen interessieren.

Ausgangspunkt der genannten Theorien ist, dass sie einem vermeintlich trivialen Geschehen eine fundamentale Problemdimension abgewinnen: In jedem Gespräch stehen die Sprecher vor der Entscheidung, welchen kommunikativen Schachzug sie im nächsten Moment durchführen sollen. Jeder Sprechakt ermöglicht immer verschiedene Anschlussoptionen, von denen jeweils aber nur eine ergriffen werden kann. Zu einem Problem wird diese Herausforderung deshalb, weil immer mehrere Optionen zur Fortsetzung einer Kommunikation offen stehen. Wenn nun ein Sprecher an einen vorangegangenen Sprechakt anschließt, dann muss er nicht nur etwas Neues zum Gespräch beitragen, sondern er weist mit seiner Äußerung der vorangegangenen Kommunikation einen spezifischen Sinn zu. Insofern kann man davon sprechen, dass jeder Gesprächsbeitrag in die Zukunft und in die Vergangenheit zugleich blickt. Vergangenheitsbezogen weist er den vorangegangenen Äußerungen einen spezifischen Sinn zu, zukunftsbezogen wirft er neue Anschlussmöglichkeiten für nachfolgende Sprechakte aus. Die Sequenzanalyse interessiert sich nun für die Nachzeichnung dieser kommunikativen Zuschreibungen in die Vergangenheit und für die Eröffnung neuer Spielräume in die Zukunft.

Vergegenwärtigt man sich zudem das hohe Tempo, in dem die verschiedenen kommunikativen Ereignisse einander ablösen, dann scheint es unrealistisch zu sein, jede Selektion als bewusste Entscheidung eines Gesprächsteilnehmers zu begreifen. Vielmehr werden sich die Sprecher an einigen wenigen Regeln und Erwartungen orientieren, die das Gespräch gleichsam wie ‚Leitplanken‘ orientieren. Unterricht als organisierte, hoch spezialisierte Interaktionsform kann hierbei auf eine Fülle generalisierter Erwartungen zurückgreifen, die Einfluss auf den Verlauf eines Gesprächs nehmen, ohne ihn jedoch determinieren zu können.

Mit der Lehrerfrage wird im Unterricht zum Beispiel unter dem Aspekt einer komplementären und asymmetrischen Rollenordnung die Erwartung etabliert, dass auf die Frage eine bestimmte Schülerantwort folgt, die dann wiederum einer bestimmten Bewertung unterzogen wird. Ob und wie die Frage beantwortet wird, ist damit noch nicht gesagt. Die Lehrerfrage aktiviert also ein für den Unterricht typisches Strukturmuster, über dessen je spezifische Ausgestaltung aber erst die Äußerung eines zweiten Sprechers entscheidet. Insofern könnte auf die Frage des Lehrers erst einmal ein längeres Schweigen folgen, auf sie könnte mit Rückfragen, Unverständnis, Nebenkomentaren reagiert werden oder aber sie kann inhaltlich in ganz unterschiedlicher Hinsicht beantwortet werden. Alle diese Optionen sind möglich, keineswegs aber notwendig und geben der Kommunikation einen jeweils anderen Verlauf. Erziehungswissenschaftlich lassen sich solche Verläufe als unterschiedliche Formbildungen pädagogischer Kommunikation (Kade 2004) bestimmen, in denen es im Prozessieren von Vermittlung, Aneignung und Bewertung um die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen geht.

Urteilsbildung zwischen Sachurteil, Werturteil und forcierter Selbstkorrektur – Empirische Erkundungen einer Unterrichtssequenz

Der folgende Transkriptausschnitt stammt aus dem Geschichtsunterricht einer zehnten Gymnasialschulklasse. Im Zentrum des Unterrichtsgesprächs steht Hitlers ‚Expansionspolitik in den Osten‘, die anhand verschiedener Quellentexte bearbeitet wird. Die dokumentierte Passage ist Teil eines Gesprächs, in dem die Ergebnisse der Quellenarbeit zusammengetragen und an der Tafel festgehalten werden sollen.¹

- 1 Lehrerin: Wenn wir schon bei den Regionen der Welt sind, welche Regionen (2.0)
 2 nimmt er vor allen Dingen in den Blick, welche Regionen der Welt sind
 3 ihm besonders wichtig, Clara?
 4 (2.0)
 5 Clara: Ähm
 6 S (mehrere): [[[Gemurmel im Hintergrund, (6.0)]]]
 7 Clara: Ich würd' sagen, die Länder, die (-), also, (4.0), vielleicht so Tschechien,
 8 Polen?
 9 Lehrerin: Warum?
 10 Clara: Ähm, (6.0), also, vielleicht die Länder, die Deutschland so umgeben?
 11 S (mehrere): ((Gemurmel, (2.0))
 12 Lehrerin: Ist das sein Hauptziel?
 13 Clara: Also, vielleicht ganz Europa auch?
 14 S (mehrere): ((lachen))
 15 Lehrerin: Monika, was meinst du?
 16 S (mehrere): [[[Gemurmel, im Folgenden bis Z 20 im Hintergrund zu hören]]]
 17 Monika: [Ja, also, ähm, wir ha=m ja mal das Blatt gelesen, dass es halt, dass er
 18 es hauptsächlich auf den Osten Polen und Tschechien, ähm,
 19 Jenny: Österreich
 20 Monika: Ja, Österreich, (-), ähm, (2.0) abgesehen hat, aber die genaue Begründung
 21 weiß ich jetzt auch nicht. Also, ich weiß aber noch, dass es halt die
 22 besonders da ()].
 23 Lehrerin: Olaf

Die Lehrerin möchte von ihren Schülern wissen, welche „Regionen der Welt“ (2) Adolf Hitler in den Blick nimmt.² Die Frage der Lehrerin etabliert ein für den Unterricht ty-

- 1 Das Material ist im Rahmen des DFG-Projekts „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“ (2005-2007) erhoben worden, das unter der Leitung von Frank-Olaf Radtke und Matthias Proske sowie den weiteren Autoren und Verena Haug an der Goethe-Universität Frankfurt realisiert worden ist. Gegenstand der Untersuchung war der Geschichts- bzw. Ethikunterricht zu den beiden Themen Holocaust/Nationalsozialismus und Rassismus/Multikulturalismus. Als Datenbasis dienen 38 Lehrereinheiten, die in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und in *settings* der außerschulischen Jugendbildungsarbeit vor dem Hintergrund der oben vorgeschlagenen theoretischen und methodologischen Perspektive erhoben und ausgewertet wurden. Über die für die Politik- bzw. Geschichtsdidaktik relevanten Befunde hinausweisend (Proske 2007; 2009a; Meseth 2008; Meseth/Proske 2010; Radtke 2010) wurde an anderen Stellen der Akzent auf die Entwicklung einer Theorie des Unterrichts und die Methodologie der Unterrichtsforschung gelegt (Meseth/Proske/Radtke 2011; 2012; Proske/Radtke 2007; Proske 2006; Proske 2009b)
- 2 In dem vorausgegangenen Unterrichtsgespräch ging es immer wieder um die politischen Absichten und Motive, die Adolf Hitler mit seiner Expansionspolitik verband. Insofern kann man

pisches Interaktionsmuster, das die Bedingungen für die Bestimmung von Lernen herstellt. Die Schüler werden aktiviert, ihre „inneren“ Aneignungsweisen des Gegenstandes sichtbar zu machen. Wissen, das unbeobachtbar im Bewusstsein der Schüler vorhanden ist, soll zur Sprache gebracht, d.h. auf die „sichtbare Seite“ der Kommunikation gezogen und für mögliche Korrekturen und damit verbundene Lernprozesse zugänglich gemacht werden. Den Schülern werden „Äußerungen“ abverlangt, die in diesem Fall auf die Aktivierung von Faktenwissen gerichtet sind. Die Frage hebt nicht auf ein sach- oder ein wertbezogenes Urteil ab. Mit der Aufforderung, die „Regionen“ zu nennen, auf die sich die nationalsozialistische Expansionspolitik richtete, zielt sie ausschließlich auf die Wiedergabe von als vermittelt vorausgesetzten Wissensbeständen, ohne das Reflexions- und Einordnungsvermögen der Schüler in Anspruch zu nehmen.

Clara gibt mit der Nennung einiger Länder („Tschechien, Polen“, 7-8) eine sachbezogene Antwort, deren Vollständigkeit und Richtigkeit jedoch durch verschiedene Selbstrelativierungen wieder in Zweifel gezogen wird („würd’ sagen“/„vielleicht“, 7).

An der nächsten Sequenzstelle, die im Rahmen des aktivierten schulischen Interaktionsmusters als Bewertungsoperation behandelt werden kann, wird sichtbar, dass die Reaktion der Lehrerin nicht auf den sachlichen Gehalt des Beitrages eingeht. Claras Beitrag wird nicht weiter spezifiziert oder korrigiert, sondern zum Anlass genommen, eine Frage mit geänderter inhaltlicher Stoßrichtung zu stellen. Gefragt sind nun nicht mehr geographische Fakten, sondern die Gründe, „Warum“ (9) Tschechien und Polen zum Ziel von Hitlers Expansionspolitik wurden. Die Änderung der inhaltlichen Perspektive, die in Anknüpfung an Claras Antwort vollzogen wird, relativiert zugleich die Bedeutung der zuerst gestellten Frage. Claras Antwort erhält den Status eines Stichworts, an dem nun „wichtigere“ Fragen zum Thema behandelt werden können. Das Faktenwissen wird zu einer vernachlässigbaren Größe, bedarf keiner weiteren Präzisierung, ist offensichtlich nur ein Anknüpfungspunkt für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Thema, die nun mit der Warum-Frage eingeleitet wird und die Kompetenz anspricht, Begründungszusammenhänge argumentativ darzulegen.

Betrachtet man nun Claras Erwiderung (10), dann fällt auf, dass sie nicht mit einem Sachurteil an die Frage anschließt. Sie liefert keine Gründe für Hitlers Expansionspolitik und versteht die Frage offensichtlich nicht als Aufforderung, von der Wiedergabe von Faktenwissen zur Begründung der mitgeteilten Fakten zu wechseln. Ihre Beiträge orientieren sich weiterhin an der ersten Lehrerfrage. Sie weitet den geographischen Raum von den zuvor genannten Ländern auf „die Länder, die Deutschland so umgeben“ (10) und schließlich auf „ganz Europa“ (13) aus. Auch die zwischenzeitliche Spezifizierung der Frage der Lehrerin, ob dies Hitlers „Hauptziel“ (12) sei, ändert nichts an der Ausrichtung der Beiträge der Schüler.

Claras Beitrag wird nicht qualifiziert, ihm wird keine kommunikative Bedeutung zugewiesen. Stattdessen erteilt die Lehrerin mit der der Frage „Was meinst du?“ (15) Monika das Wort. Monikas Antwort zielt ebenfalls – unterstützt durch Jennys Einwurf

für die von der Lehrerin mit „er“ (2) oder „ihm“ (3) bezeichnete Person den Namen Adolf Hitler einsetzen.

(„Österreich“, 19) – auf die geographischen Ziele von Hitlers Expansionspolitik. Sie greift dann durch das Wort „Begründung“ (20-21) die Warum-Frage der Lehrerin auf, gibt sogleich aber zu erkennen, dass sie nicht im Besitz des geforderten Wissens ist. Schließlich setzt sie neu an, deutet andere Kenntnisse zum Thema an, präzisiert aber auch diese nicht weiter („Also, ich weiß aber noch, dass es halt die besonders da () (21-22)“.

Wieder geht die Lehrerin nicht auf den Schülerbeitrag ein. Weder greift sie die Länderangaben, die Monika und Jenny einbringen, auf, noch geht sie auf das von Monika artikuliert Wissensdefizit oder ihren unvollständigen Nachsatz ein. Stattdessen erteilt die Lehrerin Olaf das Rederecht. Sie wendet sich an einen weiteren Schüler der Klasse, der nun seinen Wissensstand öffentlich machen soll.

Zieht man an dieser Stelle eine erste Zwischenbetrachtung ein, so scheint es, als setze die Unterrichtskommunikation mit ihrem Verzicht auf die Bewertung individueller Aneignungsleistungen auf den Vollzug eines auf längere Sicht angelegten und sich kumulierenden kollektiven Erkenntnisprozesses, der durch das schrittweise Sichtbarmachen der Wissensbestände und Aneignungsweisen der Lerngruppenmitglieder angestoßen und im Gang gehalten wird. Dabei verschiebt sich der thematische Fokus sukzessive von der Reproduktion von Faktenwissen zur sachbezogenen Urteilsbildung, die mit Monikas Hinweis auf den Aspekt der „Begründung“ nun auch seitens der Schüler kommunikativ konfirmiert wird. Olaf schließt nun wie folgt an das Gespräch an:

- 22 Olaf: Ja, erstens, weil es dort halt Platz gab und es gab halt auch massen-
 23 [()]
 24 Lehrerin: [Wieso gab=s da Platz?], Entschuldigung. Aber wieso gab=s da Platz?
 25 S (m): [((lacht))]
 26 Lehrerin: [Wohnen] da keine Menschen?

Olaf ist der erste Schüler, der einen Grund für die Expansionspolitik Hitlers nennt. Ihm zufolge sind Hitlers Erwägungen durch den „Platz“ (22) motiviert, der östlich des damaligen Deutschen Reiches zur Verfügung stand. Sein Beitrag wird durch den Abtönungspartikel „halt“ (22) plausibilisiert und gewinnt dadurch den Status einer Selbstverständlichkeit. Olaf positioniert sich als wissender Schüler und verstärkt diesen Eindruck im weiteren Verlauf des Satzes durch eine ähnliche Wortwahl („halt auch“, 22), die offenbar sein zweites Argument vorbereiten soll. „Platz“ wird zu einem Argument für die Expansionspolitik Hitlers, das selbst keiner Begründung mehr bedarf. Bevor Olaf sein zweites Argument vervollständigen kann, wird er von der Lehrerin durch drei Fragen unterbrochen. Bei diesen Fragen handelt es sich offensichtlich nicht um Verständnisfragen, mit denen Olaf gebeten wird, seine Äußerung genauer zu erklären. Vielmehr erwecken sie in ihrer Abfolge den Eindruck eines Einwandes. Die erste Frage der Lehrerin („Wieso gab=s da Platz?“, 24) kann für sich genommen noch als eine überraschte Nachfrage gedeutet werden. Die Wiederholung dieser Frage, die mit einer „Entschuldigung“ (24) eingeleitet wird, zeigt durch das vorangestellte „Aber“ (24) dagegen einen Widerspruch gegen Olafs Behauptung an. Schließlich ergänzt die Lehrerin nach der Unterbrechung durch das Lachen eines

Schülers (25) ihre vorangegangenen Fragen durch eine dritte Frage: „Wohnen da keine Menschen?“ (26). Während die ersten beiden Fragen das von Olaf vorgebrachte Argument „Platz“ lediglich formal in seinem Geltungsanspruch in Frage stellen, führt die dritte Frage implizit ein Gegenargument zu Olafs Behauptung ein, dessen Inhalt sich wie folgt paraphrasieren lässt: ‚Wenn behauptet wird, in den Gebieten östlich des Deutschen Reiches gäbe es Platz, dann hat man damit auch behauptet, dass es dort keine Menschen gibt.‘

Bei einer genaueren Betrachtung des Einwandes wird deutlich, dass er der Form nach auch Elemente eines Vorwurfes enthält. Die Unterbrechung beginnt mit zwei Wieso-Fragen, die besonders häufig im Zusammenhang mit Vorwurfshandlungen auftreten (Günthner 1999: 216). Wieso-Äußerungen erfragen den Grund für eine bestimmte Handlung oder inhaltliche Position des Gegenübers und bringen ihn in die Situation, sich für die eigene Aussage zu rechtfertigen. Auch die Fragen der Lehrerin lassen sich in diese Richtung deuten. Die kurz hintereinander geschalteten, als Unterbrechung auftretenden Fragen weisen prototypische Merkmale von Vorwurfskommunikation auf, deren konfliktäres Potential durch den Einschub einer „Entschuldigung“ für das „ins-Wort-Fallen“ keineswegs abgefedert, sondern verstärkt wird. Die „Entschuldigung“ gewinnt hier eine entrüstungsrhetorische Funktion, durch die Olaf auf die Nichteinhaltung bestimmter Verhaltenserwartungen hingewiesen und zur Raison gebracht werden soll.

Noch nicht geklärt ist an dieser Stelle, wogegen sich der im Modus des Vorwurfes formulierte Einwand der Lehrerin richtet. Erhebt sie einen sachlichen Einwand gegen die Äußerung von Olaf, oder will sie durch ihre Unterbrechung auf eine ganz andere Problematik hinweisen? Ausgangspunkt von Olafs Beitrag war die Frage nach den politischen Motiven für Hitlers Expansionsbemühungen in den Osten, also die Aufforderung zu einem Sachurteil, das Wissen um die hinter der nationalsozialistischen Eroberungspolitik stehenden zweckrationalen und wertrationalen Motive in Anspruch nehmen müsste. Wenn die Schüler dieser Motiv-Frage nachgehen sollen, könnte man vor dem Hintergrund des Wissens um die nationalsozialistische Ideologie eines „Volkes ohne Raum“ zu dem Ergebnis kommen, dass für Hitler und seinen militärischen Führungsstab die vergleichsweise gering besiedelten Gebiete östlich des Deutschen Reiches ein attraktives Ziel darstellten. Das Argument „Platz“ läge damit durchaus im Spektrum erwartbarer und legitimer Antworten, dem lediglich die systematisch-distanzierte Einordnung in den ideologischen Argumentationskontext der Nationalsozialisten fehlen würde. Hinzugefügt werden könnte aus dieser Sachurteilsperspektive des Weiteren, dass die militärische Schwäche von Polen, Österreich und Tschechien einen Angriff auf diese Länder erfolgversprechender machte als beispielsweise einen Angriff auf Frankreich oder die Schweiz. Geht man davon aus, dass die Lehrerin ihre Intervention gegen die Äußerung von Olaf vor diesem Deutungshintergrund formuliert, dann würde die Erwartung etabliert, das Argument „Platz“ unter Erläuterung der nationalsozialistischen Lebensraumideologie weiter auszuführen. Stellt man so in Rechnung, dass die Lehrerin mit ihren Einwänden die Erwartung geltend macht, dass die Schüler ein sachlich differenziertes Urteil in Kenntnis der historischen Quellen zu den Handlungsmotiven der Nationalsozialisten entwickeln, dann wäre die Frage „Wohnen da keine Menschen?“ nicht notwendig.

Passender erscheint der Einwand „Wohnen da keine Menschen?“ vor einer anderen Erwartung der Lehrerin. Derzufolge müssen sich Antworten auf die Frage nach den Gründen für die Expansionspolitik der Nationalsozialisten daran messen lassen, ob sie berücksichtigen, dass in den gewaltsam annektierten Gebieten Menschen gewohnt haben oder nicht. Die Rückfrage gewinnt eine metakommunikative Funktion. Mit ihr wird ein Erwartungshorizont eingezogen, der deutlich macht, aus welcher Perspektive Beiträge im Unterrichtsgespräch künftig bewertet und beobachtet werden. Kontur gewinnt dieses Bewertungskriterium durch die Kontrastierung der Argumente „Menschen“ und „Platz“. Sie delegitimiert die bloße Rekonstruktion von Gründen für die nationalsozialistische Expansionspolitik und verschiebt den bis dahin geltenden Fokus von der Sachurteilsbildung auf die Formulierung von Werturteilen. Beiträge, die sich auf die Ausdeutung möglicher Expansionsgründe beschränken, sind damit nicht notwendig sachlich falsch, ihnen fehlt jedoch die Legitimitätsprüfung entlang des eingeführten Kriteriums „Wohnen da keine Menschen“, an der sie nun gemessen werden können.

Wenn man vom Nationalsozialismus als einer antihumanistische Ideologie ausgeht, die dem Menschen einen individuellen Eigenwert abspricht und ihn zum bloßen Mittel kollektiver, politischer Zwecke deklassiert, dann führt die Rückfrage „Wohnen da keine Menschen“ eine universalistische ethische Perspektive als Maßstab zur Beurteilung der nationalsozialistischen Expansionspolitik ein. Auf der Folie dieser Perspektive läuft ein nicht hinreichend auf seine historischen Informations- und Bezugsquellen ausgeleuchtetes Sachurteil immer Gefahr, als Wertung und damit als Ausdruck einer ethischen Haltung verstanden zu werden. Betrachtet man die Äußerung der Lehrerin vor diesem zweiten Deutungshintergrund, dann stellt ihre Intervention keine sachliche Korrektur und Nachfrage dar, sondern richtet sich gegen eine in Olafs Beitrag möglicherweise zum Ausdruck kommende Werthaltung.

Die unterrichtliche Aufgabenstellung hätte sich folglich zum dritten Mal verschoben. Richtete sich die Aneignungserwartung zu Beginn der Sequenz noch auf die Reproduktion von Faktenwissen, dann auf die Formulierung von Sachurteilen, wird sie nun in die Richtung einer wertbezogenen Positionierung modelliert.

Interessant ist vor allem die pädagogische Form des Einwands durch die Lehrerin. Indem sich die Intervention in ein Frageformat kleidet, das Anstöße für eine kritische Auseinandersetzung mit Olafs Argument liefert, wird auf das Selbstkorrekturpotential im sozialen System Unterricht gesetzt. Olaf wird mit den impliziten ethischen Dimensionen seiner Behauptung konfrontiert. Ihm wird die Möglichkeit eingeräumt, seine Aussage zu korrigieren, ohne dass der Werthorizont, vor dem der Einwand formuliert wird, offengelegt oder Olaf direkt zu seiner Haltung befragt würde. Die Rückfrage vermeidet eine direkte moralische Adressierung. Sie überlässt es dem Vorwurfsempfänger, die eigene Position zu klären, um eine Zurechnung des Beitrages zur nationalsozialistischen Ideologie zu vermeiden.

Erziehungswissenschaftlich ist mit dieser indirekten Anschlussoption ein veritables Bezugsproblem bei dem „Bemühen um die Entfaltung der Urteilskraft in der Pädagogik“ (Heitger 2007: 97) angesprochen. Die Befähigung zum Urteil setzt zwar Hilfe vor-

Expansionspolitik fort. Genau genommen wird im Fortgang seines Beitrags die angezeigte Normverletzung nicht entkräftet, sondern verschärft. Dies gilt für den in diesem Kontext ideologisch belasteten Begriff „Raum“, („Lebensraum im Osten“), dann für die Formulierung „der hat ja die Menschen weggebracht“ (29), die gemessen an dem auf Vernichtung angelegten Feldzug im Osten eher euphemistisch erscheint und schließlich für den Begriff „Ressourcen“ (32), in dem sich die instrumentellen Interessen der nationalsozialistischen Expansionspolitik kristallisieren. Die Tatsache der Deportation („der hat ja die Menschen weggebracht“) wird von Olaf zwar als Argument eingeführt, vor dem sein Beitrag gelesen werden soll. Ob damit allerdings eine moralische Verurteilung des hiermit angesprochenen Vorgehens Hitlers gemeint ist, oder ob damit lediglich hervorgehoben werden soll, dass dadurch erst die Voraussetzung für den erwähnten „Platz“ und „Raum“ geschaffen wurde, lässt sich an Olafs Beitrag nicht erkennen.

Aus der Perspektive der pädagogischen Intervention kennzeichnet Olafs Korrekturversuch eine gewisse Ambivalenz. Einerseits weist er durch die Hervorhebung des Missverständnisses darauf hin, den Werthorizont, den die Lehrerin durch ihre Intervention gesetzt hat, zu kennen. Andererseits lassen seine folgenden Beiträge nicht erkennen, dass er die ethischen Prinzipien dieses Werthorizontes zur Reflexion der eigenen Aussagen nutzt oder dass er die nationalsozialistische Expansionspolitik aus dieser Perspektive beurteilt.

Vor dem Hintergrund, dass Lehren (im Sinne der Vermittlung des wertbezogenen Horizonts der Analyse der nationalsozialistischen Expansionspolitik im Osten) und Lernen (im Sinne einer eigenständigen Aneignung dieser Perspektive auf Seiten der Schüler) in dem hier betrachteten Unterrichtsausschnitt offensichtlich nicht zur Passung kommen, gewinnt das oben entfaltete Bezugsproblem der pädagogischen Kommunikation an Schärfe. Erwartbar ist, dass der Kommunikationsmodus lehrerseitig und klassenöffentlich auf weitere Beurteilungen eingestellt wird, um die Aneignungsoptionen so einzuschränken, dass Lernen in der Form einer ethisch begründeten Werturteilsbildung wahrscheinlicher wird.

- 33 Lehrerin: Wo?
 34 Uta: Tja
 35 Olaf: Ja, Ukraine und die ganzen Ostländer
 36 Uta: Die Sudeten waren ja eigentlich deutsch
 37 S(mehrere): ((Gemurmel))
 38 Uta: sauber gemacht
 39 Lehrerin: Sauber gemacht
 40 Uta: Ja, so sagt//so sagt der das ja.
 41 S(mehrere): ((leises Murmeln))
 42 Uta: Das steht hier [drinne]!
 43 Olaf: [Ja, Ressourcen] der Erde und [so was]
 44 Uta: [()] (Nazi)

Mit der Frage „Wo?“ (33) stellt die Lehrerin den thematischen Fokus der Unterrichtskommunikation zunächst jedoch wieder auf die Abfrage von geographischem Wissen um und setzt die in Etappen eingeführte Erwartung an ein Sach- und dann an ein Wertur-

teil außer Geltung. Die sachliche „Wo-Nachfrage“ enthält – anders als die „Wieso-Frage“ – keinen Einwand und keinen Vorwurf mehr. Sie thematisiert weder Olafs Versuch, den gegen ihn erhobenen Vorwurf als Missverständnis zu entkräften noch die weiteren Gründe, die er für die Expansionspolitik der Nationalsozialisten einführt und die nicht erkennen lassen, dass er den von der Lehrerin eingeführten Werthorizont in das eigene Urteilen integriert hätte. Mit dieser Umstellung wird das konfliktäre Potential der Situation entschärft. Olaf wird nicht weiter darauf festgelegt, sich für seine Aussagen zu rechtfertigen. Gefordert ist nun geographisches Faktenwissen. Olaf reagiert auf diese Nachfrage mit einer pauschalen, aber sachbezogenen Antwort und fügt den zuvor schon genannten Ländern die „Ukraine“ (35) hinzu. Olaf schwenkt auf den von der Lehrerin gewählten Fokus ein und lässt den Duktus der Rechtfertigung fallen. Die konfliktären Elemente der Kommunikation scheinen sich für einen Moment verflüchtigt zu haben; sie flammen aber im nächsten Beitrag, den Uta beisteuert, sogleich wieder auf.

Uta ergreift ohne explizite Aufforderung das Wort und nennt einen weiteren möglichen Grund für die Expansionspolitik der Nationalsozialisten, der den von der Lehrerin eingezogenen Werthorizont ebenfalls unberücksichtigt lässt. Im Gegensatz zu Olaf, der sich bislang auf geopolitische Sachverhalte konzentriert hatte, führt Uta nun ein ethnisches Argument ein („Die Sudeten waren ja eigentlich deutsch“, 36). Es muss hier offenbleiben – ähnlich wie bei Olafs Beitrag –, ob Uta – die Quelle quasi paraphrasierend – nur ein mögliches politisches Motiv von Adolf Hitler in den Unterricht einbringen möchte oder ob in ihrem Argument auch ein eigenes Werturteil mitschwingt. Jedenfalls präsentiert Uta mit ihrem Beitrag ein Wissen, das Merkmale eines revanchistischen Denkmusters enthält und eine gewisse Nähe zur nationalsozialistischen Ideologie aufweist.

Die nun zu beobachtende ‚Zurückhaltung‘ der Lehrerin in der Besetzung der Bewertungsposition macht auf die Verstetigung der Veränderung des kommunikativen Formats aufmerksam. Selbst wenn man davon ausgeht, dass die Lehrerin nach dem Beitrag von Olaf („Ukraine und die ganzen Ostländer“, 35), die folgende Sequenzstelle zwar besetzen wollte, Uta ihr aber zuvorkam, so wäre spätestens nach dem Beitrag von Uta zu erwarten, dass die Lehrerin nun das Wort ergreift, um Stellung zu den beiden vorangegangenen Beiträgen von Olaf und Uta zu nehmen. Stattdessen lässt sie auch diese Korrekturoption verstreichen. Im Transkript ist stattdessen das Gemurmel der Schüler verzeichnet (37), dessen Referenz inhaltlich nicht genauer bestimmt werden kann.

Der nächste Beitrag Utas besteht nur aus den beiden Worten „sauber gemacht“ (38), die im Kontext der hier verhandelten Thematik an den von der nationalsozialistischen Ideologie gebrauchten Begriff der „Säuberung“ erinnern. Erst jetzt greift die Lehrerin wieder ins Gespräch ein, besetzt die Stelle der Bewertung und kommentiert den Beitrag Utas durch eine Wiederholung ihrer letzten beiden Worte. In modifizierter Form aktualisiert sie die zuvor mit der Wieso-Frage etablierte Vorwurfskommunikation. Die wortwörtliche Wiederholung einer Äußerung hat gemeinhin entweder die Funktion, den Beitrag eines Gegenübers als wichtig und bemerkenswert hervorzuheben oder sie dient als Einleitung einer empörenden Zurückweisung.

Der Kommentar der Lehrerin schließt objektiv an das oben herausgearbeitete Muster einer pädagogischen Beurteilung an, die den eigenen Werthorizont nicht expliziert, auf eine direkte moralische Beurteilung der Beiträge und Personen verzichtet und stattdessen auf die Selbstkorrekturoption im sozialen System Unterricht setzt. Durch die klassenöffentliche Markierung von Utas Aussage als bemerkenswerter, potentiell anstößiger Beitrag wird auf Adressatenseite erneut Raum für Selbst- und Fremdkorrekturen eröffnet. Welche Wertung die Lehrerin mit ihrer Wiederholung des Beitrags von Uta subjektiv verbindet, kann allein an ihren Worten nicht abgelesen werden. Was aber anhand des vorliegenden Transkripts erschlossen werden kann, ist die Bedeutung, die Uta der Wiederholung ihres Beitrags zuschreibt. Uta nennt nicht weitere Motive, die für die Expansionspolitik Hitlers entscheidend gewesen sein könnten, sondern sie wechselt die Strategie: die den Schülern vorliegende Textquelle wird nun zum Argument. Utas Anschlussäußerung zeigt an, dass die Wortwiederholung wenn nicht als moralischer Vorwurf, so doch mindestens als sachlicher Einwand verstanden wird. Auch sie reagiert – ähnlich wie Olaf – mit einer Rechtfertigung. Mit ihrer Formulierung „Ja so sagt der das ja“ (41) macht sie deutlich, wem der Inhalt ihrer vorangegangenen Beiträge zugerechnet werden muss. Nicht sie ist für den Inhalt ihrer Aussage zur Rechenschaft zu ziehen, sondern es ist Adolf Hitler, der für die von ihr gebrauchten Formulierungen verantwortlich zu machen ist. Mit der darauf folgenden Einordnung ihrer Beiträge als Textreferat („Das steht hier drinne!“, 43) komplettiert sie ihre Rechtfertigung.

Uta setzt sich also gegen den Vorwurf der Lehrerin mit dem Verweis auf einen Text zur Wehr. Im Unterschied zu Olaf, der auf die sachliche Richtigkeit seines Beitrages insistiert hatte, führt Uta die Unterscheidung zwischen der Position des Textes und ihrer eigenen Haltung ein. Utas Rechtfertigung ist für Olaf offensichtlich Anlass, ihr mit einem „Ja“ (44) zuzustimmen und sich wieder in die Diskussion einzuschalten. Er schließt mit seiner Bemerkung „Ressourcen der Erde und so was“ (44) zwar nicht direkt an den Inhalt von Utas Beitrag an, konfirmiert ihn aber und setzt sich – im Verbund mit Uta – in Opposition zur Lehrerin.

Betrachtet man den Verlauf des Unterrichtsgesprächs bis zu dieser Stelle im Zusammenhang, dann ist festzustellen, dass sich der Fokus auf den Gegenstand des Unterrichts in einer bestimmten Weise verfestigt. Die Beiträge von Uta und Olaf beschränken sich auf die Ausdeutung der Quellen und Darlegung der Motive Hitlers, sind also auf die Formulierung eines Sachurteils konzentriert. Werturteile, wie sie von der Lehrerin über ihre Einwände indirekt eingeführt werden, bleiben dagegen aus.

Von der sich an Olafs Beitrag anschließenden Äußerung Utas ist nur noch das undeutlich gesprochene Wort „Nazi“ (44) hörbar. In ihm deutet sich der weitere Verlauf der Kommunikation bereits an:

- 45 Lehrerin: Ja, ähm
 46 S(w): ((lautes Lachen))
 47 Lehrerin: Uta, das ist so=n (-) brisantes (-) Thema, ja, da muss man sich auch
 48 sprachlich überlegen (-), wie man sich ausdrückt. Ob man sich eventuell
 49 davon distanziert und dann kann man das ja gut mit dem Konjunktiv machen,
 50 einfachste Möglichkeit, ja

- 51 ((Gemurmel wird lauter))
 52 S(m): So
 53 Lehrerin: sonst, ähm, wird das ein bisschen problematisch, da weiß man nicht so
 54 genau, vertrittst du jetzt auch die Position [oder]
 55 Uta: [Neeein ((langgezo-
 56 gen))]
 57 Lehrerin: möchtest du dich davon distanzieren
 58 Uta: Ich bin kein Nazi, ich wollt=s nur sagen. O.k.?
 59 ((Gemurmel))
 60 S(m): Wer weiß
 61 Lehrerin: Noch mal, also, ich möcht=s noch mal genauer wissen, du hast jetzt
 62 noch die Ukraine mit ins Spiel gebracht, welches ist das erstrebte Ziel
 63 Hitlers. Wo möchte er eigentlich hin (-) mit seiner Expansionspolitik?

Nachdem sich Uta und Olaf in ihren Deutungen gegenseitig bestätigt und dabei die Bewertungsoperation zeitweilig besetzt gehalten haben, schaltet sich die Lehrerin wieder ein. Ihr bislang latent gebliebener Vorwurf kommt nun zum Ausdruck. Sie fordert ihre Schüler auf, im Umgang mit einem so brisanten Thema (48) den „Konjunktiv“ (50) zu benutzen, weil man, so fährt sie nach einer kurzen Schülerunterbrechung fort, sonst nicht genau wisse, ob der Sprechende eine mit der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmende Auffassung vertrete. Die Lehrerin greift damit die von Uta eingeführte Unterscheidung zwischen der Position des Textes und der eigenen Haltung auf. Sie verdeutlicht, dass Uta bei nicht hinreichend markierter Distanz zum referierten Text in den Verdacht geraten könnte, selbst der NS-Ideologie anzuhängen („sonst, ähm, wird das ein bisschen problematisch, da weiß man nicht so genau, vertrittst du jetzt auch die Position oder“).

Ihr Appell stellt eine Art ‚Klugheitsregel‘ dar, die man folgendermaßen übersetzen könnte: ‚Wenn du nicht als Nazi erscheinen willst, dann solltest du den Konjunktiv verwenden‘. Damit ist ein weiterer thematischer Fokus auf den Gegenstand eingeführt: Die Einübung in die sozial gültigen Formen der öffentlichen Rede über das Thema Nationalsozialismus, mithin also die Heranführung an Erwartungen, mit denen die Schüler jenseits des pädagogischen ‚Schonraums‘ Unterricht in der öffentlichen Sphäre der Erwachsenen konfrontiert werden.

Gleicht man diesen Fokus mit den anderen drei thematischen Foki ab, die im Unterrichtsgespräch bislang aktualisiert wurden – (1) Abfrage von Faktenwissen, (2) Formulierung eines Sachurteils und (3) Bildung eines Werturteils – dann wird deutlich, dass die vorangegangene implizite Aufforderung zu einem Werturteil von Seiten der Lehrerin nun mit dieser Klugheitsregel in den Hintergrund rückt. Die Lehrerin kritisiert die mangelnde Beherrschung einer methodisch verankerten sprachlichen Kompetenz (beim Referieren von historischen Quellen ist der Konjunktiv zu benutzen), sie hebt nicht auf eine klar konturierte moralische Haltung ab, sondern ruft zu einer ‚lebenspraktisch‘ orientierten Vorsicht auf. Das moralische Urteil wird so aus dem pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrerin und Schülerin ausgelagert in eine generalisierte Vorstellung öffentlicher Erwartungen des Redens über den Nationalsozialismus, an denen die Beiträge der Schüler nun gemessen werden. Das als semantischer Platzhalter für diese

Vorstellung fungierende „man“ (Z: 119) erweist sich dabei als eine inklusive Formel, die angefangen von der Person der Lehrerin über die an der Kommunikation partizipierenden Mitschüler bis hin zu möglichen Kommunikationspartnern außerhalb der pädagogischen Provinz Schule jeden umschließen kann. Damit setzt auch dieser Anschluss der pädagogischen Kommunikation auf forcierte Selbstkorrektur, hier durch gedankliche Konfrontation mit den möglichen sozialen Konsequenzen eines undistanzierten Sprachgebrauchs. Das Streben der Schüler nach sozialer Konformität und Anerkennung wird dabei zur Gelingensbedingung dieser pädagogischen Erwartung.

Die dem Transkript zu entnehmenden Bemühungen Utas, sich von der potentiellen Zuschreibung, eine Sympathisantin der nationalsozialistischen Ideologie zu sein, zu befreien (56-58), die bis zur Einforderung einer Bestätigung ihrer sozialen Rehabilitation reichen (58), sprechen dafür, dass diese Gelingensvoraussetzung, also das Streben der Schüler nach Anerkennung, in der betrachteten Unterrichtssituation erfolgreich in Rechnung gestellt werden kann. Noch bevor die Lehrerin ihren Beitrag beenden kann, wird sie durch ein langgezogenes „Neeein“ (56) von Uta unterbrochen, dem das ausdrückliche Bekenntnis folgt: „Ich bin kein Nazi, ich wollt=s nur sagen“ (58). Dieser klassenöffentlichen Bekundung einer moralisch korrekten Gesinnung durch Uta folgt die Äußerung eines namentlich nicht identifizierbaren Schülers. Mit einem „Wer weiß“ (60) bringt dieser einerseits den Charakter des Verdachts, der die ganze Kommunikation zu durchziehen scheint, ironisch auf den Punkt und verleiht andererseits der im Kommunikationsraum Schulklasse immer in Rechnung zu stellenden kollektiven sozialen Beobachtungs- und -Bewertungssituation Geltung. Mit der Formel „Noch mal“ (61) leitet die Lehrerin wieder zu dem sachlichen Gehalt ihrer Eingangsfrage zurück und zeigt damit an, dass die Erarbeitung der Motive von Hitlers Expansionspolitik noch aussteht.

Die Bildung und die Beurteilung von Urteilen im Spannungsfeld von moralischer und pädagogischer Kommunikation

Ausgangspunkt des Beitrages war der Anspruch, Urteilsbildung im Geschichtsunterricht unter den Bedingungen der Prozessdynamik der unterrichtlichen Interaktion zu untersuchen. Gegenstandstheoretisch wurde dabei eine doppelte Perspektive auf die unterrichtliche Kommunikation von Urteilen eingenommen: Das pädagogische Bemühen um die *Befähigung* der Schüler zu einem eigenständigen Urteil schließt immer auch die *Beurteilung* dieser Urteile ein. Letzteres wiederum kann moralische Adressierungen mit Folgen für die Achtung und Anerkennung der Schüler als moralische Subjekte nach sich ziehen.

Betrachtet man die Befunde der Interpretation vor dem Hintergrund dieses Bezugsproblems, dann lässt sich feststellen, dass in dem untersuchten Fall auf die explizite Thematisierung politisch-moralischer Haltungen der Adressaten, aber auch auf die Einforderung von Werturteilen verzichtet wird. In den Bewertungssequenzen wird die Differenz von erwarteter ethischer Positionierung und tatsächlicher Aneignung zwar

deutlich markiert. Der Werthorizont, vor dem die Schüler das Thema der nationalsozialistischen „Expansionspolitik“ behandeln sollen, bleibt jedoch implizit. In den Entgegnungen der Lehrerin auf die Beiträge von Olaf („Wieso gab=s da Platz? Entschuldigung. Aber wieso gab=s da Platz? Wohnen da keine Menschen?“) und Uta („sauber gemacht“) lässt sich der kaschierte moralische Gehalt der Rückfragen zwar rekonstruieren. Wie die Schüler daran anschließen sollen, wird allerdings offengehalten und der Selbstkorrektur der Schüler überlassen. Dieser Modus der Umschiffung direkter moralischer Adressierung und Fremdkorrektur wiederholt sich an verschiedenen Stellen des Unterrichts. Als Olaf im Anschluss an die Bewertungssequenz seine Perspektive nicht ändert, am eingeschlagenen Kurs der Aufzählung möglicher Gründe für Hitlers Expansion in den Osten festhält („vom Raum her“/„nötigen Ressourcen“) und man mit einer Explikation und Vereindeutigung der Aneignungserwartung rechnen könnte, wechselt die Lehrerin den thematischen Fokus auf die Abfrage von Wissen („Wo?“). Auch die kommunikative Resonanz auf Utas „sauber gemacht“ zeichnet sich durch eine moralfreie Adressierung der Schülerin aus. Die Lehrerin kritisiert mit dem Verweis auf die Verwendung des Konjunktivs nicht Utas Haltung zum Nationalsozialismus, sondern lediglich eine fehlende methodische Kompetenz. Der Werthorizont wird auch hier nur kaschiert ausgewiesen, wenn vor dem Hintergrund generalisierter Erwartungen des Redens über den Nationalsozialismus auf die Gefahr hingewiesen wird, dass man bei unzureichender sprachlicher Distanzierung von Hitlers ideologischer Argumentation falsch verstanden werden könnte.

Die sequenzielle Rekonstruktion des dokumentierten Unterrichtsverlaufes zeigt, dass die pädagogische Kommunikation moralische Adressierungen und die explizite Einforderung von Werturteilen trittsicher umschifft und offenbar konsequent auf Konfliktvermeidung ausgerichtet ist. Wie ist dieser Befund zu deuten? Ordnet man ihn in die Befunde zu den Formen moralischer Kommunikation in anderen institutionalisierten Kontexten ein (Bergmann/Luckmann 1999), dann ist zu konstatieren, dass die Vermeidung moralischer Kommunikation keine Ausnahme, sondern eher die Regel darstellt (Schneider 2004b). Ungeachtet aller kontextbezogenen Differenzen im Umgang mit und der Umschiffung von moralischen Konflikten gehört die Erfüllung von Achtungsbedingungen gegenüber anwesenden Kommunikationsteilnehmern offensichtlich zu einer generalisierbaren Erwartung in Interaktionssituationen, deren Geltungsgrad freilich variieren kann (Hügli 2007).

Diese Erwartung stellt sich im Unterricht, also dort, wo die Beurteilung von Urteilen strukturnotwendiger Bestandteil der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern ist, besonders scharf. Beurteilung und Bewertung als unhintergebar Teil pädagogischer Kommunikation werfen immer das Problem auf, wie sie von ihren Adressaten verstanden und zugerechnet werden: als eine rein „in der Sache“ begründete Beurteilung oder eben auch als Infragestellung mit personalen und möglicherweise sogar moralischen Anteilen. Hier „schlägt“, wie Anton Hügli es treffend formuliert, „die Stunde des Takts“ (ebd.: 118), die sich im 18. Jahrhundert als eine Form der Moral im Umgang mit Beurteilungen herausgebildet hat. „Es ist eine Form der Kommunikation, die etwas

zu verstehen gibt, ohne es zu sagen, und die es darum dem Urteil des andern überlässt, was er aus dieser Mitteilung machen will. Sie kommt dort zum Zuge, wo man unterstellt, dass Alter sehr wohl weiß oder zumindest wissen müsste, was zu tun wäre, und auch den Willen haben müsste, es zu tun, aber in einer bestimmten Situation unsere Erwartungen enttäuscht oder zu enttäuschen im Begriffe ist“ (ebd.: 119).

Für den *pädagogischen* Takt indes scheint dieser Erwartungshorizont nur bedingt zu gelten. Während der von Hügli beschriebene taktvolle Umgang mit moralisch problematischen Antworten in Anspruch nimmt, dass der Adressierte prinzipiell über die Kompetenz verfügt, ‚richtig‘ zu urteilen, ist dieser Anspruch in pädagogischer Kommunikation gerade nicht selbstverständlich. Im Unterricht besteht eine besondere normative Erwartung an die Beurteilung von moralischen Urteilen, in der die Schüler nicht als Erwachsene adressiert werden müssen. Auf die fehlende Urteilsfähigkeit kann *pädagogisch* reagiert werden, weil Kinder und Jugendliche *per definitionem* noch nicht voll sozialisierte, nicht voll kompetente Akteure sind. Die Adressierung, aber auch die Anerkennung der Schüler als mündige Bürger kann ausgesetzt und deren moralische Entwicklung mit Nachsicht bewertet werden.

Dennoch wird – wie der untersuchte Fall zeigt – das Aneignungsverhalten der Schüler keineswegs gleichgültig behandelt. Forciert wird die Selbstkorrektur, ohne dass Werturteile explizit eingefordert werden. Zudem wird im Verlauf der Kommunikation in der Form einer unterrichtstypischen Belehrung die methodische Kompetenz der Schüler adressiert, was unter Erwachsenen bereits taktlos erscheinen müsste. Im Unterricht, der qua Erwartung darauf zielt, die methodischen Kompetenzen und moralischen Werturteile von noch nicht voll sozialisierten *Schülern* zu fördern, gehören Bewertungen unter bestimmten professionsethischen Selbstbegrenzungen zu einem legitimen Mittel pädagogischer „Macht“. Für die Bewertung von methodischen Kompetenzen und Sachurteilen gelten – das legt zumindest der Befund des untersuchten Falles nah – andere Selbstbegrenzungen als für die Bewertung von Werturteilen.

Dass diese Selbstbegrenzungen das polemogene Potential des Themas Nationalsozialismus und den an seine Vermittlung geknüpften Erziehungsanspruch nicht gänzlich stillstellen kann, zeigt die Sequenz mit Uta deutlich: Sie reagiert bereits auf die unausgesprochenen thematisch begründeten moralischen Unterstellungen und Erwartungen der Lehrerin von sich aus im Modus moralischer Kommunikation. Ob die als pädagogischer Takt deutbare Interventionsstrategie der Lehrerin auch als solche verstanden oder doch als Belehrung bzw. Vorwurf aufgegriffen wird, entscheidet sich, wie die Sequenz sehr klar zeigt, erst im Vollzug der Kommunikation und nicht bereits durch die Absichten der Lehrerin.

Der Fall weist insofern darauf hin, dass die enge Verschränkung von Sach- und Werturteilen gerade im Umgang mit moralisch konnotierten Themen für die Unterrichtskommunikation das Risiko birgt, trotz Beschränkung der methodisch-didaktischen Absicht auf die Beurteilung und Förderung von sachlicher Urteils- und Methodenkompetenz eine moralische Aufladung zu erfahren. Weil die Befähigung zur Urteilsfähigkeit unauflöslich mit dem Akt der Be-Urteilung von Urteilen verwoben und deshalb nah an

moralischen Konflikten gebaut ist, scheint die kommunikationsbezogene Untersuchung der Handhabung von Urteilsbildung im Unterricht eine leistungsfähige Ergänzung der kompetenzzentrierten geschichtsdidaktischen Forschung.

Autorenangaben

Juliane Hogrefe (MA)
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Fachbereich Erziehungswissenschaften
hogrefe@em.uni-frankfurt.de

Dr. Wolfgang Meseth
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Fachbereich Erziehungswissenschaften
w.meseth@em.uni-frankfurt.de

Dr. Oliver Hollstein
Johannes Gutenberg Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
hollstei@uni-mainz.de

Prof. Dr. Matthias Proske
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulfor-
schung
m.proske@uni-koeln.de

Literatur

- Barricelli, M. (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 469- 520.
- Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.) (1999): Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation, Band 1. Opladen: Westdeutscher.
- Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen: Otto Schwartz & Co, S. 299-320.
- Böckenförde, E.-W. (1976): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
- Gautschi, P./Moser, D./Reusser, K./Wiher, P. (Hrsg.) (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep.
- Gautschi, P. (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Günthner, S. (1999): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher, S. 206-241.
- Heitger, M. (2007): Einige Gedanken zur Frage der Urteilskraft. In: Fuchs, B./Schönherr, C. (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königsausen & Neumann, S. 85-98.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Hirschauer, S. (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 165-189.

- Hügli, A. (2007): Urteilkraft und Takt. Eine Exploration im Feld der „taktiler Bildung“ In: Fuchs, D./Schönherr, C. (Hrsg.): Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königsausen & Neumann, S. 111-124.
- Juchler, I. (2005): Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart. Zeitschrift für Politik, 52, 1, S. 97-121.
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kölbl, C. (2004): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld: Transkript.
- Körper, A. (2006): Hinreichende Transparenz der Operationen und Modi des historischen Denkens im Unterricht? Erste Befunde einer Einzelfallanalyse im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“. In: Günther-Arndt, H./Sauer, M. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin: LIT, S. 189-214.
- Meseth, W./Proske, M. (2010): Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. Prospects. In: Quarterly Review of Comparative Education, 40, 2, S. 201-222.
- Meseth, W. (2008): Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und Gedenkstätten. In: Journal für politische Bildung, 1, S. 74-83.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, S. 223-241.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkardt, S. 223-240.
- Proske, M. (2003): Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143-164.
- Proske, M. (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, I./Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): Schulforschung- Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Proske, M. (2007): Der Lernort Schule, die Form Unterricht und die Aufgabe, eine politische Identität zu entwickeln. In: Journal für politische Bildung, 3, S. 20-27.
- Proske, M. (2009a): Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit. In: Hodel, J./Ziegler, B. (Hrsg.) Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Bern: Hep, S. 44-53.
- Proske, M. (2009b): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 796-814.
- Proske, M./Radtke, F.-O. (2007): Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation. Projektarbeitsbericht 2005-2007 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/DFG_Abschlussbericht_10-07.pdf [Zugriff: 8. 12. 2011]
- Radtke, F.-O. (2010): Paradoxien Interkultureller Pädagogik. Oder: Wie sieht's aus mit eurer Identität? In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hrsg.): Interkultur-Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: VS, S. 145-174.
- Rothgangel, M./Klose, B./Martens, M./Hartmann, U. (2010): Kompetenzorientierung außerhalb der Kernfächer: Die Fächer Religion und Geschichte. In: Gehrmann, A./Hericks, U./

- Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237-247.
- Rüsen, J. (1997): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, K./Fröhlich, K./Kuhn, A. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 304-308.
- Sauer, M. (2002): Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 30, S. 183-192.
- Schneider, W. L. (1995): Objektive Hermeneutik als Forschungsmethode der Systemtheorie. Soziale Systeme. In: Zeitschrift für soziologische Theorie, 1, 1, S. 135-158.
- Schneider, W. L. (2002): Grundlagen der soziologischen Theorie, Band 2. Garfinkel – Rational Choice – Habermas – Luhmann. Opladen.
- Schneider, W. L. (2004a): Grundlagen der soziologischen Theorie, Band 3. Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden: VS.
- Schneider, W. L. (2004b): Die Unwahrscheinlichkeit der Moral: Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. In: Meseth, W./Proske, M./Radtko, F.-O. (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M.: Campus, S. 205-234.
- Schreiber, W. (2003): Förderung der historischen Kompetenz der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards „Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte“. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2, S. 28-37.
- Tschirner, M. (2003): Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen, 16, S. 34-38.
- Waldis, M./Gautschi, P./Hodel, J./Reusser, K. (2006): Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht.“ In: Günther-Arndt, H./Sauer, M. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin: LIT, S. 155-189.
- Wilson, S. (2001): Research on History Teaching. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Washington. AERA, S. 527-544.
- Wineburg, S. (2000): Making Historical Sense. In: Stearns, P. N./Seixas, P./Wineburg, P. (Hrsg.): Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives. New York: New York University Press, S. 306-325.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2007): Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Berlin: LIT.