

Daniel Wrana, Antje Langer, Julia Schotte, Bruno Schreck

Verstrickungen: Volk – Bildung – Faschismus

Entwurf einer diskursanalytischen Studie

Der Text:

Bei dem Text handelt es sich um die exemplarische Analyse eines einzelnen Artikels als Vorstudie für das Projekt DIVERS Diskursverstrickung Nationalsozialismus – Erwachsenenbildung. Es ist die ausgearbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrages, der im Herbst 2001 auf dem Kongress „Postmoderne Perspektiven POMO 2001“ an der Universität Erlangen-Nürnberg vorgetragen wurde.

Weitere Informationen zum Fortgang des Projektes erhalten Sie unter:

<http://www.erwachsenenbildung.uni-giessen.de/divers/>

Die Webseite des Kongresses unter:

<http://www.gradnet.de>

Die Autor/-innen

Die Autor/-innen sind wissenschaftliche und studentische Mitarbeiter/-innen der eb.giessen. Sie arbeiten mit weiteren studentischen Mitarbeiter/-innen im Lehrforschungsprojekt DIVERS, das von 2002-2003 aus Mitteln des Förderfonds der Universität Gießen unterstützt wird.

Die Reihe:

Die „Studien- und Forschungsberichte der eb.giessen“ werden von der Abteilung Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen unter der Leitung von Prof. Hermann J. Forneck herausgegeben. Die Arbeiten sind über die Gießener elektronische Bibliothek dauerhaft zugänglich.

<http://www.uni-giessen.de/ub/geb>

Kontakt:

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Erwachsenenbildung
Karl-Glöckner-Str. 21B
35394 Gießen
<http://www.erwachsenenbildung.uni-giessen.de>

Verstrickungen: Volk – Bildung – Faschismus

Entwurf einer diskursanalytischen Studie

Die Frage welche Rolle und welche Haltung die Weimarer Volksbildung und ihre Vertreter zum Aufstieg der Nationalsozialisten eingenommen haben, die Frage nach den Verstrickungen von Volk – Bildung und Faschismus also, ist in der Diskussion bislang nur vorläufig beantwortet. Mit dem empirisch-historischen Forschungsprojekt DIVERS möchten wir dieses Bild zu erweitern und fundieren. Unter Verstrickungen verstehen wir metaphorisch komplexe Strukturen von Zusammenhängen, die verschleiert vorliegen, und nicht direkt sichtbar werden. Das Verhältnis der Volksbildung/Erwachsenenbildung zur nationalen Revolution 1933 folgt komplexen Mustern. Sie sind u. a. auch in sozialen Praktiken innerhalb des Diskursfeldes Volksbildung/ Erwachsenenbildung eingeschrieben – als Spuren bestimmter Konstellationen aller beteiligten Systeme. Diese sollen methodologisch auf dem Wege der kritischen Analyse diskursiver Praktiken aufgedeckt werden. Beispielhaft werden Wortstranganalyse, Aktantenanalyse und Argumentationsanalyse als Werkzeuge der Spurensuche nach verschiedenen Strukturpositionen in Texten als auch im Diskurs Volksbildung/Erwachsenenbildung anhand eines Textes von Wilhelm Flitner vorgestellt. Die Analyse deckt dabei die Komplexität der Verweisstrukturen im Feld auf und zeigt, dass bei der Beschreibung von Diskursinstanzen und deren Beziehungen nicht mit linearen Zuschreibungen gearbeitet werden kann. Der vorliegende Artikel ist nur eine Vorstudie für Divers. Ergebnisse, die nicht bei einzelnen Artikeln stehen bleiben, sondern die diskursive Arena der öffentlichen Diskussion in der Weimarer Volks- und Erwachsenenbildung in den Blick nimmt, hoffen wir nach Ablauf der Projektzeit in zwei Jahren vorlegen zu können.

Betrachtet man die Stellungnahmen der entscheidenden Stichwortgeber der deutschen Volksbildung in den ersten Monaten 1933 zu den politischen Entwicklungen, so trifft man auf begeisterte Zustimmung, auf zögerliche Kooperationsvorschläge, auf erschreckte Ahnungen, immer aber auf die Empfehlung an die Lehrenden in der Volksbildung, mit dem neuen Regime zu kooperieren und in der “nationalen Revolution” auch Vorteile zu sehen. Die Disziplin der Erwachsenenbildung hat sich der Aufgabe, ihr Verhältnis zum Nationalsozialismus aufzuarbeiten, erst wenig gestellt.¹ Zur Forschungslage stellt Wolfgang Keim fest: »Daß breite Teile der Weimarer Erwachsenenbildung aufgrund problematischer theoretischer Vorannahmen – insbesondere ihrer Herkunft aus der ‘Kulturkritik’ und dem ‘Irrationalismus’ – unfähig waren, dem Faschismus auf deutschem Boden in seiner Entstehungs- und Ausbreitungsphase ein Gegengewicht entgegenzusetzen zu können, ja zum Teil – wie in anderen Bereichen auch – mit den Nazis taktiert und paktiert haben oder sich sogar zu Trägern des

¹ Vgl. u.a. Keim H. 1993; Keim H./Urbach 1976, 1993; Fischer 1980, 1981; Keim W. 1990, 1997; Tugundtke 1988; Olbrich 2001

NS-Systems machen ließen, ist zwar in groben Zügen bekannt, im einzelnen jedoch kaum erforscht« (1990: 50). Diese Aufgabe stellt sich das Projekt DIVERS, einem Lehrforschungsprojekt an der eb.giessen, das Studierenden in der Studienendphase oder direkt nach Studienabschluss Forschungserfahrungen ermöglicht.

Verfolgt man die diskursiven Linien zurück in die großen erwachsenenpädagogischen Diskussionen seit Beginn des 20. Jh., dann zeigt sich, wie nahe das Einverständnis für die Akteure liegen konnte und warum ihnen das nationalsozialistische Denken als zumindest akzeptabel oder gar als veritable Lösung der Probleme erscheinen konnte. Im Frühjahr 1933 verstrickten sich Teile der traditionsreichen „pädagogischen Bewegung in Deutschland“ (Nohl 1961) mit der Bewegung der nationalen Revolution. Sie brachten die Ziele ihrer eigenen Bewegung mit denen der anderen zusammen, was nicht nur – wie in der Pädagogik üblich – mit Rücksicht auf die Verführtheit der Sprechenden oder die Verirrtheit des Augenblicks erklärt werden kann. Die Verstrickung ist als Ereignis in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung manifest geworden und als solches verlangt sie nach einer Erklärung, die die Logik des Feldes der Volksbildung/Erwachsenenbildung (VB/EB) einbezieht.

Ein methodologischer Ansatz, der diese Erklärung leisten kann, ist die kritische Analyse diskursiver Praktiken. Die Diskursanalyse hat sich zunehmend als eigenständiger methodologischer Ansatz neben quantitativer und qualitativer Sozialforschung etabliert.² Die diskursanalytische Perspektive verknüpft strukturelle Analyseverfahren mit einer poststrukturalistischen Theorie der Wahrheitsproduktion in Texten. Wahrheit wird dann als innerdiskursiver Effekt verstanden, der sich aus der zweiten Beobachterperspektive als Glauben der Akteure an eine Gruppe von Aussagen beschreiben lässt. Die Fragestellung lautet dann: Wie konnte das nationalsozialistische Denken in den Bereich des Wahren eintreten? Wie kam es, dass es schon seit Ende der 20er Jahre von den Vertretern auch der pädagogischen Profession zunehmend „wahrgeprochen“ wurde? Einer solchen empirisch fundierten und theoretisch elaborierten Erklärung des Ereignisses möchten wir im Projekt DIVERS nachgehen. Wir erwarten, dass diese Erklärung einen Beitrag zur Untersuchung der Konstitution des erwachsenenpädagogischen Feldes in der Moderne darstellt.

In diesem Artikel möchten wir die methodologische Konzeption des Projektes vorstellen, das in den nächsten Monaten durchgeführt wird, und anhand eines einzelnen Textes, der wohl aufgrund der Bekanntheit seines Autors bereits Gegenstand einiger Analysen und heftiger Auseinandersetzungen geworden ist, diese Konzeption verdeutlichen.

Diskurs – Textuelle Spuren und ihre rhizomatische Analyse

Zunächst möchten wir in wenigen Strichen das forschungspraktische Verfahren und das analytische und methodologische Instrumentarium umreißen. Wir betrachten die Volksbildung/ Erwachsenenbildung und ihre Geschichte nicht als die Summe intenti-

² Methodische Grundlagen bei Foucault 1991, 1995; zur aktuellen Methodendiskussion vgl. Titscher 1997; Keller 2001, 2002; Angermüller 2001

onaler Schriften und Handlungen, sondern als ein sich ausdifferenzierendes Feld³ innerhalb der modernen Gesellschaft. Ein Feld lässt sich als heterogenes Ensemble von Diskursen, Instanzen der Diskursproduktion, verschiedenen Praxisformen und Wissensformen, Akteuren, Machtverhältnissen, sozioökonomischen Bedingungen etc. beschreiben. Diese synchrone Beschreibung der Praxislogik eines Feldes wird jedoch erst durch die diachrone Beschreibung seiner Genese vollständig und erst so lassen sich Ereignisse im Feld erklären.

Das Feld der Volksbildung/ Erwachsenenbildung erfährt gerade in der Weimarer Republik einen Entwicklungsschub, der sich materiell beispielsweise in einem enormen Ausbau der Bildungsinstitutionen und in einer starken Zunahme der Publikationstätigkeit zeigt. Es entstehen zahlreiche Fachzeitschriften, verschiedene Verbände, in den späten 20er Jahren ein Forschungs- und Fortbildungsinstitut etc.⁴. Im Frühjahr 1933 wird dieses Feld jedoch von einem Ereignis erschüttert: Nach der Machtübergabe an die Nationalsozialisten werden einige Einrichtungen geschlossen, manche Verbände und Zeitschriften aufgelöst. Dieses Ereignis wird gern als Bruch beschrieben, der die „deutsche Pädagogik“ beendete. Andere Autoren weisen gerade umgekehrt auf die vielfältigen personellen und ideellen Kontinuitäten hin und nicht zuletzt auf die Bedeutung der Volksbildung/ Erwachsenenbildung für weitere Modernisierungsschübe, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung.⁵

Für unsere Fragestellung ist ein bestimmter Ausschnitt dieses Feldes relevant: die diskursiven Praktiken, die im Frühjahr 1933 in jene bereits erwähnten Formen des Einverständnisses mündeten. Um dieser Frage nachzugehen, suchen wir innerhalb der Stellungnahmen im Frühjahr 1933 nach den Ausgangspunkten für Spuren, die sich in die 20er Jahre zurückverfolgen lassen. Der Korpus diskursiver Aussagen des gesamten Untersuchungszeitraumes ist durch Intertextualität geprägt. D. h., dass die einzelnen Texte keine monolithischen Blöcke bilden, sie implizieren vielmehr Spuren aus anderen Texten und verweisen zugleich auf zukünftige Texte: »...any text is the absorption and transformation of another. The notion of intertextuality replaces that of intersubjectivity...« (Kristeva 1996: 37). Diese Spuren sind thematisch organisiert und werden in den Texten über Figuren problematisiert. Unter Figuren verstehen wir Wissensformen, deren Elemente auf eine bestimmte iterative Weise angeordnet sind. Sie kehren in den Texten verschiedenster Autoren wieder, werden variiert, passen sich an, bilden Verbindungen zu anderen Figuren. Einer dieser thematischen Spuren könnte man den Arbeitstitel „Gemeinschaftsformen“ geben. So lassen sich in der Spur „Gemeinschaftsformen“ Figuren finden, die den Begriff „Volk“ mit bestimmten Argumenten, bestimmten Metaphern, bestimmten Akteurskonstellationen, bestimmten Praktiken etc. konstellieren. Die komplexe Semantik des Volksbegriffs und die entworfenen pädagogischen Weisen der Bildung eines „Volkes“ gehören zu diesem Thema ebenso wie die komplexen Hoffnungen, die man in die „Arbeitsgemeinschaft“ investierte. Solche Spuren gilt es zu verfolgen, soziohistorisch zu kontextualisieren

³ Den Feldbegriff hat Pierre Bourdieu geprägt. Er umschreibt damit einen sich ausdifferenzierenden Bereich einer Gesellschaft, dessen Denk- und Handlungsformen eine gewisse Autonomie erreichen (vgl. Bourdieu 1999).

⁴ Vgl. im Überblick Langewische 1989, Olbrich 2001

⁵ Von einem Bruch zwischen Pädagogik und Unpädagogik spricht beispielsweise Blankertz 1982, die Kontinuität betonen z.B. Fischer 1980; Keim 1995.

und einer rhizomatischen Analyse auf mehreren Strukturebenen zu unterwerfen.⁶ Rhizomatisch nennen wir diese Analyseform, weil sie einen Text nicht unter einer einzigen analytischen Perspektive, sondern den Text selbst als polyvokes Ensemble betrachtet. Er offenbart seine Wahrheit nur einem Zugriff auf mehreren Ebenen. Eine solche Analyse auf mehreren Ebenen möchten wir am Beispiel eines Textes von Wilhelm Flitner vorstellen, dessen Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte einige Vorbemerkungen erfordert.

Flitner – Text – Analysen

Flitners Text trägt die Überschrift „Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933“. Sie verweist bereits auf eine Besonderheit, denn der Artikel befasst sich mit politischem Tagesgeschehen in einer Zeitschrift, in der man das sonst nicht tut. Die Zeitschrift „Die Erziehung“, in deren April-Ausgabe 1933 der Artikel erschien, ist das Organ der (geisteswissenschaftlichen) „pädagogischen Bewegung“ (Nohl), die sich im konservativen Bildungsbürgertum verorten lässt. Wilhelm Flitner ist Mitherausgeber und Schriftführer der Zeitschrift.

Der Text wurde bereits von mehreren Autoren mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Ergebnissen „heiß“ diskutiert. Interessant in diesem Zusammenhang ist für uns der Blick auf das Vorgehen der jeweiligen Autoren. Was haben sie eigentlich in ihrem Text über den Text von Flitner gemacht, wie sind sie in ihren Analysen vorgegangen? Dies soll hier grob zusammenfassend skizziert werden.

Adalbert Rang betrachtet in einer »Momentaufnahme« (1986: 35) die verschiedenen Dimensionen innerhalb derer Wilhelm Flitner und Eduard Spranger auf die politischen Veränderungen und den deutschen Faschismus reagieren. Induktiv leitet er aus beiden Texten ein »Argumentieren, das im abstrakten ‘einerseits/andererseits’, im hilflosen ‘zwar/aber’ gefangen bleibt« (1986: 41), ab. Darin zeigt sich für Rang eine Unentschlossenheit, eine ambivalente Haltung zwischen Zustimmung, Anbietung und Vorbehalten (ebd. 49f.). Ulrich Herrmann reagiert mit Nachdruck auf diesen Aufsatz von Rang. Zunächst differenziert er – im Gegensatz zu Rang – zwischen den Positionen von Spranger und Flitner: »Objektiv förderte Spranger mit seinen Äußerungen die nationalsozialistischen Bestrebungen, selbst wenn er diese im einzelnen sachlich für falsch und persönlich für schädlich gehalten hat (woran kein Zweifel sein kann)« (1988: 289). Dagegen reklamierte Flitner »aufgrund seiner Einsicht in die Eigengesetzlichkeit der pädagogischen Praxis« deren Eigenständigkeit »gegen politische Vereinnahmung« (ebd. 295). Diese Differenzierung dient als textuelle Strategie. Herrmann nutzt Sprangers Text zur negativen Abgrenzung, um Flitner aus der von Rang interpretierten Position zu „retten“. Dazu dienen auch die nachträglichen Erklärungen und Erinnerungen in der Autobiografie Flitners. Nicht zuletzt der Briefwechsel 1933 zwischen Flitner, Spranger und Litt, den Herausgebern der „Erziehung“, zeigt nach Herrmanns Ansicht, dass die These einer Annäherung an den Nationalsozia-

⁶ Das Rhizom ist ein Strukturmodell, das Gilles Deleuze und Felix Guattari (1992) entworfen haben. Es weist Strukturvorstellungen zurück, die von der Baum- oder der Kristallmetapher abgeleitet sind. Eine rhizomorphe Struktur weist einen hohen Komplexitätsgrad auf, es gibt das Gütekriterium der einfachen Erklärung zugunsten des Kriteriums angemessenen Komplexität und Relevanz für den Untersuchungsgegenstand auf (vgl. Titscher 1997, Eco 1985).

lismus verfehlt ist. Dies scheint ihm so fraglos und offensichtlich, dass sich für ihn jede weitere Analyse erübrigt (ebd. 301).

Dieses Vorgehen Herrmanns kritisiert Hans Beutler (1990) in einer Analyse der beiden genannten Artikel im Hinblick auf methodische Standards hermeneutischer Verfahren. Dabei zeigen sich nicht nur konkrete Kritikpunkte an Herrmanns Vorgehen, sondern die Grenzen, die hermeneutischen Methoden gesetzt sind. In diesem Sinne könnte man Heinz-Elmar Tenorths Aufsatz (1988) verstehen. Er analysiert die Artikel von Flitner und zwei weiteren Erziehungs-Theoretikern, die er politisch "links" und "rechts" von Flitner positioniert. Um die Übereinstimmungen und Differenzen in den Argumentationen der drei Autoren sowie deren Denkformen zum Thema Vergesellschaftung des Menschen zu untersuchen, wendet er Harm Paschens Kriterien einer pädagogischen Argumentation an. Dabei zeigen sich letztlich trotz ähnlicher Muster und der Feststellung Tenorths, dass seine Analysen auf eine »historische Einheit eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses« (1988: 267) verweisen, die Komplexität und die Schwierigkeiten, Differenzen einfach einzuordnen, da diese verschiedene Ebenen betreffen (ebd. 276). Um zu einem eindeutigen Ergebnis politischer Verortung zu kommen, positioniert er abschließend die drei Autoren, indem er sie anhand ihrer »Denkformen« eher einem wissenschaftlich-analytischen oder einem »Reflexionstypen« (ebd.) zuordnet.

Bei der Diskussion dieser Beiträge wird deutlich, dass es nicht ausreicht, vereinzelte Texte zu untersuchen und Differenzen auf die politischen Positionen ihrer Autoren zurückzuführen. Notwendig erscheint uns vielmehr, Diskurse zu analysieren, indem wir die Spuren, die vom Textbeispiel Flitners ausgehen, verfolgen. So lassen sich auch Bedeutungen, die vielfach in einzelnen Texten aus der Retrospektive nicht sofort ersichtlich werden, aufdecken. Sichtbar wird diejenige Ebene des intertextuellen Wissens, die den Denkformen, die Tenorth in den Texten findet, zugrunde liegt.

Einzelanalyse des Textes von Wilhelm Flitner

Die Oberfläche des Textes werden wir auf drei Tiefen hin untersuchen. So zeigen sich semantische, aktantielle und argumentative Figuren, die eine bestimmte Konstellation bilden. Bei der Bewegung von der Oberflächen- zur Tiefenstruktur wird das Opake der Figuren enthüllt.

Semantische Figuren

Ausgehend von den Fragen, welches Vokabular benutzt wird, um ein Ereignis zu beschreiben, was Begriffe im beschriebenen Zusammenhang bedeuten und welche Bilder damit produziert werden, lassen sich im Text von Flitner u.a. drei Kategorien oder Stränge finden, deren zugeordnete Begriffe jeweils zu einem Thema innerhalb des Textes gehören. Die Themen sind: (I) *Erziehung*, (II) *Wertvorstellungen und Leitbilder* und (III) *Kampf um/und Ordnung*. Sie sind ähnlich einer Leiter Stufe für Stufe aufeinander aufgebaut und bilden zusammen ein Netz der Argumentation. Die Verkettung der Begriffe erfolgt über deren Konnotationen: Jedes Wort verweist auf ein

semantisches Feld, das beim Lesen Assoziationen weckt.⁷ So entsteht auf der Tiefenebene eine Strangdramaturgie.

Anhand des spezifischen Vokabulars der "deutschen pädagogischen Bewegung", wie z.B. »deutsche Erziehungswirklichkeit« (409), »Erziehungswerk« oder »-mächte« (410), kommt Flitner im Strang *Erziehung* mit Hilfe der anderen Themenstränge zur Notwendigkeit eines »neuen deutschen Erziehungssystems« (414). Dieses baut unmittelbar auf die Ideen und Ziele der "pädagogischen Bewegung" auf. Denn sie bietet ein bisher unausgeschöpftes Potential, da »der Staat von 1919« dem Autor zufolge »jenen Bund mit der pädagogischen Bewegung nicht entschieden genug eingehen« (409) konnte. Die diesem Strang zugrunde liegende Denkfigur findet sich ähnlich auch in den beiden anderen Strängen: über (1) die Feststellung einer bestehenden Situation und deren Missstände, (2) die Darstellung eines Idealzustandes, den es zu erreichen gilt, meist verbunden mit (3) der Schilderung einer "Verfallsgeschichte" gelangt Flitner zu (4) den daraus folgend notwendigen Veränderungen, zu denen er bzw. die Erziehung im Sinne der "pädagogische Bewegung" beitragen könne.

Bei der Schilderung des Idealzustandes spielen nun die beiden anderen Themenstränge eine entscheidende Rolle: Der Strang *Wertvorstellungen und Leitbilder* spricht auf einer moralischen Ebene an und produziert mit Begriffen wie »Glaube« und »Geist« (411) diffuse Bilder. Zentral als Grundlage, Mittel und Ziel der notwendigen Veränderungen ist der Begriff der »Gesittung« (411), welcher religiöse und militärische Elemente wie »Ritterlichkeit« (412) umfasst und eine »einheitliche Grundlage« (412) für Erziehung und Nationalstaat bilden soll. Gleichzeitig stellt die Erziehung aber überhaupt erst diese (Einheit der) "Gesittung" her. Eng damit verbunden ist der Strang *Kampf um/und Ordnung*, konkret um die »neue und echte Volksordnung« (413). Er besteht zu einem großen Teil aus dem bereits in den *Wertvorstellungen und Leitbildern* angedeuteten militärischen Vokabular. Dabei werden an sich "entgegenstehende" Begriffe wie »Front« mit »Volk« und »zivil« (413) gekoppelt. Die Konnotationen als Verweise von Begriffen auf Begriffe machen dies innerhalb der Dramaturgie möglich, ohne dass es paradox erscheint. Denn bereits in der "Gesittung" sind beide idealerweise vereinigt.

Als Ergebnis bzw. Strategie Flitners läuft alles auf die Einheit dieser Stränge und ihr Aufgehen in der Erziehung hinaus: Die »volle Versittlichung« (412) und damit »wirkliche Volksordnung« (413), die sich in einer einheitlichen »zivilen Front« (413) zeigt, könne durch ein »neues deutsches Erziehungssystem« (414) erreicht werden. D.h. es gilt, das schon vorhandene Programm der "pädagogischen Bewegung" und ihre Erfahrungen, auf die die neue Regierung angewiesen sei, die aber auch »die Eigenständigkeit des Erziehungsgebietes enthalten« (413), zu nutzen.

Aktantielle Figuren

Für den Aufbau von Verweisstrukturen zwischen und innerhalb von Texten und somit für die Wahrheitskonstitution im Text spielen "narrative Figuren"⁸ eine bedeutende

⁷ Diese beiden Dimensionen entsprechen der syntagmatischen und der paradigmatischen (assoziativen) Achse in strukturalen Untersuchungen (vgl. Saussure 1967: 150).

⁸ Algirdas J. Greimas übernimmt die narrative Analyse aus der Literaturwissenschaft und stellt fest, dass sich in zahlreichen Texten narrative Strukturen finden. Diese sind keine einfache Textei-

Rolle. Für ihre Analyse muss die Oberflächenebene der Akteure im Text auf ihre Tiefe und damit auf die Ebene der Aktanten hin untersucht werden.

Die Aktanten sind die Strukturpositionen, die Akteure innerhalb einer Erzählung einnehmen. Vereinfacht formuliert heißt das nach Greimas: Ein *Subjekt* will ein *Objekt* erlangen, wobei es von einem *Adjuvanten* unterstützt und von einem *Opponenten* behindert wird.⁹ Die narrative Struktur der Aktanten erschließt sich aus den Relationen, die Zeichen im Text untereinander eingehen. Diese Positionen können innerhalb von Texten und zwischen Texten entweder beibehalten oder transformiert werden. Es treten handelnde Akteure auf, die nicht zwangsläufig Personen sein müssen, und die auf tiefenstrukturelle Aktantenpositionen rekurren. Mehrere Akteure können dabei eine Aktantenposition belegen, während umgekehrt ein Akteur Funktionen mehrerer Aktanten ausführen kann.

Die Aktantenkonstellationen und ihre Veränderungen oder aber ihre Stabilität in verschiedenen Situationen weisen durch die Art ihrer Verknüpfungen auf thematische Bedeutungssysteme hin, die sich über ihre Funktionen in gegebene soziohistorische Situationen einschreiben¹⁰ und an der Oberfläche materialisieren.

Schon in der Überschrift des Textes von Flitner finden sich Hinweise auf eine Aktantenkonstellation. Über die Fragen, wer angesprochen wird, von wem der Text verfasst wurde und welches Thema behandelt wird, bekommt man einen ersten Eindruck über die aktantielle Dimension. Das heißt, nicht eine konkrete Aussage oder die Aktion eines genannten Akteurs wird verortet, sondern es werden Spuren danach gesucht, wo und wie sich Aktanten gruppieren und in welche Beziehungen sie treten. In ihnen manifestiert sich auch die Strategie der Argumentation.

Subjekt ist der Bereich der Erziehung, wobei sich hier nach dem »deutsche(n) Erzieher« (408) und der pädagogischen "Wissenschaft" unterscheiden lässt. Das »Erziehungswerk« (408) steht in Verbindung zu einem dem System innewohnenden »Erziehungswillen« (408). Daneben gibt es Veränderungen auf politischer Ebene. »Vorgänge« (408) beeinflussen das Erziehungssystem, von denen der Erzieher/die Erziehung »mitgerissen« oder »betroffen« (408) sind. »Alte Hoffnungen« (408) werden an eine "neue Regierung" gerichtet. Im weiteren Textverlauf werden pluralistische Züge in der Erziehungspraxis sowie in der Theoriebildung kritisiert. Aus dieser Konstellation ergeben sich die Positionen von *Adjuvant* und *Opponent*. Die Kritik der Bildungspolitik im »Staat von 1919« (409) wird gekoppelt mit dem Vertrauen auf eine "neue Macht", die geistige Auseinandersetzungen beendet (410). Die »deutsche pädagogischen Bewegung« (409) und ihr Vertreter Flitner streben nach dem *Objekt*: nach einer "einheitlichen Gesittung" als Grundlage des Staates mit dem Ziel einer »Einheit der Ideale« (410). Indem der Autor schließlich die »mächtige Strömung« (409) der "pädagogischen Bewegung" prinzipiell als Träger mit Veränderungspotential definiert, welches durch entsprechende Rahmenbedingungen freigesetzt werden könne, kommt es zu einer Doppelbelegung der Adjuvantenposition. Vorher noch als

schaft, sondern Spuren einer sozialen Praxis des Erzählens bzw. einer bestimmten Form dieser Praxis, in der in Texten Wahrheit konstituiert wird (1971: 162 ff.).

⁹ Greimas' Modell umfasst weitere Aktanten (1971: S.162ff.).

¹⁰ Höhne weist auf die Möglichkeit einer raumzeitlichen Verortung von Texten über Aktantenanalysen hin und führt in diesem Rahmen den Begriff der Origopunkte nach Bühler ein (vgl. 2001: 8f).

„Leidtragende“ der alten Regierung klagend, tritt die „pädagogische Bewegung“ mit dem Potenzial der Selbstheilung auf, welche letztlich in den Händen der neuen Regierung liegt.¹¹

Die Erstarkung der „pädagogischen Bewegung“ ist gekoppelt an den politischen Machtwechsel. Diesen figuriert Flitner als Notwendigkeit, indem er daran positive Aussichten für die Entwicklung des deutschen Erziehungswerks knüpft. Mit dieser optimistischen Zukunftsprojektion manövriert Flitner die „deutsche pädagogische Bewegung“ in ein Abhängigkeitsverhältnis zur neuen Regierung. Durch diese Transformation der Aktantenkonstellation erhält der nationalsozialistische Staat die Rolle des Adjuvanten für die Erreichung der Ziele und Ideale der „pädagogischen Bewegung“, indem auf Hoffnungen an den »Augenblick« (408), in der besonderen politischen Situation auch in einer zeitlichen Dimension verwiesen wird.

Argumentative Figuren

Um eine weitere Figur innerhalb der Tiefenstruktur des Textes aufzuzeigen, bietet es sich an, Flitners Argumente sowie seine verfolgten Argumentationslinien herauszuarbeiten. Die von Klaus Bayer (1994) vorgeschlagene Vorgehensweise erlaubt eine erste Erschließung des Textes. Er bestimmt das Argument als eine Menge von Sätzen, die in Prämisse(n) und eine aus ihnen herleitbare Konklusion weiter differenziert werden und einen logischen, deduktiven, induktiven oder normativen „Charakter“ haben können (1994:16). Als Argumentation bezeichnet er eine sprachliche Handlung, die eine Verknüpfung von aufeinander aufbauenden Argumenten herstellt und „Spitzenformulierungen“ als zentrale Aussagen bildet.¹² Das Argumentieren dient der Begründung dieser Aussagen oder einer Rechtfertigung von (möglichen) Entscheidungen.

Flitners Aufsatz weist Strukturmerkmale einer normativen Argumentation auf, die sich in zwei Strängen entfaltet: Zum einen beschreibt Flitner die „deutsche pädagogische Bewegung“ als diejenige erzieherische Kraft, die eine notwendige »Einheit der Gesittung« (410) des deutschen Volkes herstellen kann. Zum anderen begründet er ein »pädagogisches Eigenleben« (410) gegenüber der Staatsmacht als Voraussetzung für das Gelingen einer nationalen Erziehung.

Die Verknüpfungen dieser Stränge sind mit Hilfe einer politikwissenschaftlichen Kommunikationsanalyse zu entwirren, die die Kategorien des „arguing“ (Argumentieren) und „bargaining“ (Verhandeln)¹³ als unterschiedliche Kommunikationsmodi einführt. Flitner argumentiert, indem er »normative Behauptungen mit dem Anspruch auf Gültigkeit« erhebt und verhandelt dadurch, dass er »pragmatische Forderungen [...]

¹¹ Die Wendung soll an dieser Stelle als Indiz für eine vorhandene Erzählstruktur innerhalb der Textpassagen gelten. Eine weitere Analyse kann zeigen, inwiefern diese Konstellation im Textverlauf und über verschiedene Texte hinweg gleich bleibt oder sich verändert, ob Tendenzen weitergeführt werden oder Brüche auftreten.

¹² Selbstverständlich stellt nicht jede Menge von Sätzen ein Argument dar und ist nicht jede Verknüpfung von Argumenten eine Argumentation. Zur Bestimmung müssen Gültigkeitskriterien erfüllt werden, die von der Art der Argumente abhängen.

¹³ Die Diskussionen der vergangenen Jahre haben das Analyseinstrumentarium weit ausdifferenziert. Hier wird ausschließlich auf die von Thomas Saretzki 1996 entworfene Unterscheidung Bezug genommen.

mit dem Anspruch auf Glaubwürdigkeit« vorbringt (Saretzki 1996: 33). Die Glaubwürdigkeit des Verhandlenden erwächst aus seiner Position und Orientierung in der Kommunikationssituation; letztere kann kooperativ, kompetitiv oder konfrontativ sein (vgl. Abb. 1).

Kommunikationsmodus	Kommunikationsorientierung		
	Kooperativ	Kompetitiv	Konfrontativ
Argumentieren	Diskurs	Debatte	Disput
Verhandeln	Versprechen	Abwandern	Drohen

Abb.1 (vgl. Saretzki 1996: 27)

In beiden Modi verfolgt Flitner eine kooperative Orientierung: als prominenter Vertreter der geisteswissenschaftlichen Richtung, die selbst national-konservative, völkische und antidemokratische Wertvorstellungen pflegt, kann er einen Diskurs mit den Nationalsozialisten als der neuen Staatsmacht beginnen in der Erwartung, dass die von ihm vorgebrachten Gründe (Normen und Werte) als allgemein gültig anerkannt werden.

Als Vertreter der Disziplin tritt er mit dem Versprechen in die Verhandlung mit der Staatsmacht ein, »das neue deutsche Erziehungssystem [werde] überall unmittelbar auf Volkstum, Staat, Nation und deutsch-christliche Gesittung zurückkehren« (S. 414) und damit seinen Beitrag zu einer »zivilen Front der neuen Volksordnung« leisten, »gegen das Deutschland der kapitalistisch-liberalistischen Gesellschaft« (S 413).

Der Gegenstand der Verhandlung ist der Grad der Unabhängigkeit des Erziehungssystems gegenüber der politischen Macht – zu der z.B. auch der Fortbestand der Zeitschrift „Die Erziehung“ während des Nationalsozialismus gehört.

Ausblick

Wir möchten nun eine Zusammenführung der beschriebenen methodischen Zugänge mit den verschiedenen thematischen Figuren und deren Konstellationen leisten. Wortstränge, Aktantenkonstellationen und Argumentationslinien sind Elemente des diskursiven Charakters des Textes und Spuren der Intertextualität. Diese Analyse bringt Strategien hervor, die an der Oberfläche des Textes nicht zu beobachten sind. Auffällig sind dabei besonders die Berührungspunkte der jeweiligen thematischen Figuren im Text. Lassen sich Ähnlichkeiten zwischen Begriffen auf verschiedenen Strukturpositionen im Text mit verschiedenen Analyseformen finden, so zeigt sich, dass hier präziser nach thematischen Spuren gesucht werden kann als bei einer reinen Interpretation der Formen oder Begriffe des Textes.

Die drei beschriebenen Stränge sind zu einer komplexen Textstrategie konstellierte. Die narrative Praxis, die mit dem Aktantenschema analysiert worden ist, gleicht einer Inklusions- und Exklusionsmaschinerie. Die „deutsche pädagogische Bewegung“ wird dadurch zu einer Gemeinschaft verdichtet, die dem Nationalsozialismus alle mal näher steht als der Weimarer Republik. Die Argumentationsstruktur des Textes zeigt Praktiken des Verhandeln um diesen oder jenen Punkt. Es handelt sich um Flitners Taktiken der Oberfläche, die man mit „Ja-Aber“ paraphrasieren könnte, bereits hier

wird eine mögliche Interessensgemeinschaft mit dem NS-Regime deutlich. Aber die tiefer liegenden, legitimierenden und sich mehr der Rationalität entziehenden narrativen Figuren zeigen, wie diese Interessensgemeinschaft vorgeprägt ist. Sie wird über das „wir“ einer pädagogischen Kampfgemeinschaft vermittelt, die im Nationalsozialismus einen Verbündeten gefunden hat. Die semantischen Figuren führen zu einer ähnlichen Konsequenz. Identitäten und Differenzen werden über semantische Konnotationen hergestellt. Diese Strategien bilden ein Netz der Nähe und Ferne zu anderen gesellschaftlichen Bereichen und Gruppen, das sich ebenfalls ganz rationaler Argumentation entzieht.

Diese ersten Ergebnisse unserer Vorstudie sollen zeigen, was die diskursanalytische Zugangsweise zu den Texten hervorbringen kann. Schon bei der Analyse dieses einzelnen Textes zeigt sich, dass die Ebene rationaler Argumentation durch die Analyse weiterer Figuren ergänzt werden muss, um zu den verborgenen Strategien des Textes vorzudringen. Erst die weiteren Untersuchungen eines größeren Korpus werden zeigen, in welche Position dieser Text durch die aufgewiesenen Strategien innerhalb der diskursiven Arena der Weimarer Republik gerät. Insofern ist die Analyse dieses Textes ein Exempel, der Anfang eines Netzes.

Literatur

- Angermüller, Johannes/Bunzmann, Katharina/Nonhoff, Martin (Hg.), *Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen*, Hamburg: Argument 2001.
- Bayer, Klaus, *Argument und Argumentation: logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*, Opladen (u.a.): Westdt. Verlag 1994.
- Beutler, Kurt, "Bemerkungen zur Anwendung der hermeneutischen Methode in der Auseinandersetzung zwischen Adalbert Rang und Ulrich Herrmann", in: Keim, Wolfgang (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung*. Marburg: BdWi 1990, S. 137-142.
- Blankertz, Herwig, *Die Geschichte der Pädagogik*, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.
- Bourdieu, Pierre, *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix, *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve 1992.
- Eco, Umberto: *Semiotik und Philosophie der Sprache*. München: Fink 1985
- Fischer, Georg; Scholtz, Harald, "Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus", in: Heinemann, Manfred (Hg.), *Erziehung und Schulung im dritten Reich. Teil 2*, Stuttgart: Klett-Cotta 1980, S. 153-169.
- Fischer, Georg: *Erwachsenenbildung im Faschismus*. Bensheim: Päd-Extra 1981.
- Flitner, Wilhelm, "Die deutsche Erziehungslage nach dem 5.März 1933", in: *Die Erziehung* Jg. 8 (1933), S. 408-416.
- Foucault, Michel, *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt: Fischer 1991.
- Foucault, Michel, *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1995.
- Greimas, Algirdas Julien, *Strukturelle Semantik: methodologische Untersuchungen*, Braunschweig: Vieweg 1971.
- Herrmann, Ulrich, "'Die Herausgeber müssen sich äußern'. Die 'Staatsumwälzung' im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer in der Zeitschrift 'Die Erziehung'. Mit einer Dokumentation.", in: *Zeitschrift für Pädagogik* 22. Beiheft (1988), S.281-325.
- Höhne, Thomas, "Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern", in: Keller, Rainer u.a. (Hg.), *Handbuch Diskursanalyse. Band 2*, Opladen: Leske & Budrich (erscheint demnächst).
- Keim, Helmut, "Zur Geschichte der Volksbildung im Dritten Reich", in: *Das Forum* 3 (1993), S. 10-17.
- Keim, Helmut; Urbach, Dietrich (Hg.), *Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente*, Braunschweig: Westermann 1976.

- Keim, Helmut; Urbach, Dietrich: "Forschungsdefizite in der Erwachsenenbildung 1933-1945", in: *Das Forum* 3 (1993), S. 18-19.
- Keim, Wolfgang, "Erwachsenenbildung und deutscher Faschismus. Ein verdrängtes Kapitel unserer Disziplin", in: Gieseke, Wiltrud u.a. (Hg.), *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung*, Kassel: DGFE 1990, S. 48-57.
- Keim, Wolfgang, *Pädagogik im Nationalsozialismus. Band 1. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*, Darmstadt: Primus 1995.
- Keller, Rainer u.a. (Hg.), *Handbuch Diskursanalyse. Band 1*, Opladen: Leske & Budrich 2001.
- Keller, Rainer u.a. (Hg.), *Handbuch Diskursanalyse. Band 2*, Opladen: Leske & Budrich 2002 (erscheint demnächst)
- Kristeva, Julia, *The Kristeva Reader. Edited by Toril Moi*. Oxford: Blackwell 1986.
- Langewiesche, Dieter, "Erwachsenenbildung", in: Berg, Christa u.a., *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945*, München: C.H. Beck 1989.
- Nohl, Hermann, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke 1961.
- Olbrich, Josef, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn: BPB 2001.
- Rang, Adalbert, "Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift 'Die Erziehung' im Frühjahr 1933", in: Otto, Hans-Uwe/Heinz Sünker (Hg.), *Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus*, Bielefeld: Böhlert Kt-Verlag 1986, S. 35-54.
- Saretzki, Thomas, "Wie unterscheiden sich Argumentieren und Verhandeln? Definitionsprobleme, funktionale Bezüge und strukturelle Differenzen von zwei verschiedenen Kommunikationsmodi", in: Prittwitz, Volker von (Hg.), *Verhandeln und Argumentieren*, Opladen: Leske + Budrich 1996, S. 19-39.
- Saussure, Ferdinand de, *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin: Walter de Gruyter & Co. 1967 (1931).
- Tenorth, Heinz-Elmar, "Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933", in: *Zeitschrift für Pädagogik* 22. Beiheft (1988), S.259-279.
- Titscher, Stefan u.a., *Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick*, Wiesbaden: Westdt. Verlag 1998.
- Tugundtke, Hansjörg, *Demokratie und Bildung. Erwachsenenbildung am Ausgang der Weimarer Republik*, Frankfurt a.M.: Haag und Herchen 1988.