

»Wir schaffen das!«

Zur Solidarität als pädagogischer Kategorie

Sabrina Schenk

1 Einleitung

Das so überraschende wie optimistisch-aufmunternde »Wir schaffen das!« der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel ist vermutlich zu einem Teil des kollektiven Gedächtnisses der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit geworden. Merkel hatte damit auf der Bundespressekonferenz im August 2015 auf den vermehrten Zustrom von Flüchtlingen nach Deutschland in den Jahren 2015/2016 reagiert. Damals stand die Herausforderung vor Augen, mit doppelt so vielen Asylsuchenden wie in den vergangenen Jahren konfrontiert zu sein und diese unterzubringen, zu versorgen sowie ihre Anträge aufzunehmen und zu bearbeiten. Inmitten der unterschiedlichen Reaktionen auf diese als Krise wahrgenommene Situation, die von Grenzschließungen bis zu einer enormen Mobilisierung privater Hilfsbereitschaft reichten, ermutigte Angela Merkel damals mit diesem Satz alle, die sich davon mitgenommen fühlen wollten. Dafür war sie Anfang Februar 2023 mit dem UNESCO-Friedenspreis ausgezeichnet worden – während die Auseinandersetzungen um den Umgang mit den Außengrenzen Europas bis heute weitergehen. Mit »Wir schaffen das« hat die Bundeszentrale für politische Bildung im Jahr 2020 auch eine APuZ-Ausgabe übertitelt. Darin bezeichnet René Schlott (2020: 8) Merkels Satz als »die Signatur ihrer Kanzlerschaft«. Was Schlott weiter festhält, trifft auch ganz gut das zentrale Problem des vorliegenden Beitrags: »Interessant ist, dass Mer-

kel in ihrem gesamten Statement das Personalpronomen ›ich‹ nahezu mied und stattdessen von ›wir‹ und ›uns‹ sprach. Rhetorisch lief also von Beginn an alles auf ein großes ›Wir‹ hinaus.« (ebd.: 8f.)

Dieses ›große Wir‹ ist dehnbar und es wird mir im Folgenden darauf ankommen zu zeigen, wie diese Dehnbarkeit funktioniert, damit es zu einem solidarischen ›Wir‹ werden kann. Dabei rückt Solidarität vor allem als Kategorie in den Blick, über die Zusammengehörigkeit moderiert wird – denn: ›Zugehörigkeit wird kaum einmal vorbehaltlos und uneingeschränkt gewährt‹ (Rieger-Ladich/Casale/Thompson 2020: 7). Solidarität wird im Folgenden deshalb als rhetorische Konstruktion angenommen, die für die Beschreibung von ›Wir‹-Formationen verwendet wird. Wer zum jeweiligen ›Wir‹ gehört, ist dabei nicht an vorausgesetzte, feststehende (z.B. durch *race*, *class*, *gender* bestimmte) Identitäten oder soziale Kategorien gebunden, sondern verdankt sich Prozessen der Zuweisung, in denen das ›Wir‹ jeweils unterschiedlich konstelliert wird. In diesem Sinne spricht Frank-Olaf Radtke (2016: 40) von »virtuellen Gruppen, die sozial organisiert werden« und »jeweils ihre dichotom Anderen« konstruieren, aus denen ebenso ›Freunde‹ oder ›Menschen, denen geholfen werden muss‹, wie auch ›Fremde und am Ende Gegner oder Feinde werden können‹. Das zeigt sich denn auch im weiteren Pressestatement Angela Merkels, von dem Schlott berichtet, dass Merkel noch unter dem Eindruck »einer hasserfüllten Menschenmenge« (Schlott 2020: 9) beim Besuch eines Flüchtlingslagers eine Woche zuvor hinzufügte, »›dass vom ›Wir‹ all die ausgeschlossen sind, die die Würde anderer Menschen in Frage stellen‹« (ebd.). Diese *Einschränkung* des gemeinten ›Wir‹ wich dann ein Jahr später einer *Ausweitung*, als Merkel das ›Wir‹ noch einmal erläutert und nun die politisch Verantwortlichen, »die vielen Ehrenamtlichen, die Hilfsorganisationen, die Wirtschaft und die übrige Gesellschaft, letztlich uns alle« (ebd.) einschließt; sowie darüber hinaus auch Europa und die Flüchtlinge selbst.

Im Zuge des Flüchtlingszustroms war der Appell zur Solidarität mit den Flüchtlingen nicht nur von Politiker:innen geäußert worden, sondern u.a. auch in einem im Oktober 2015 gestarteten erziehungswissenschaftlichen Aufruf »Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft« (vgl. Metzger 2022: 226; Messerschmidt 2020: 119). Die-

ser Aufruf konnte wiederum anknüpfen an einen Sammelband, in dem »Solidarität in der Migrationsgesellschaft« (Broden/Mecheril 2014) auf seine normativen Grundlagen hin befragt worden war.

Man kann das rhetorische Ereignis des »Wir schaffen das« rückblickend wohl als Beginn einer Phase ansehen, in der die Idee der Solidarität als gesellschaftlich und politisch wirksame Kategorie eine Tragweite wiedererlangt, die noch bis in die Gegenwart andauert. Merkels Appell an das starke ›Wir‹-Gefühl der Bürger:innen – in ihren Worten: »Da sind unsere Solidarität, unsere Vernunft, unser Herz füreinander auf eine Probe gestellt« – gilt Reder und Stüber (2020: 446) als zentrale Referenz für den Umgang mit den unterschiedlichen, durch die Corona-Pandemie ausgelösten Krisen.¹ Mit der neuen Krise des Ukraine-Kriegs sind die von einem starken ›Wir‹ getragenen Solidaritäts-Appelle noch einmal erneuert worden.

Zwei Denklinien der Solidarität, über die sich der politische und der pädagogische Diskurs verschränken, sollen daher im vorliegenden Beitrag verfolgt werden: Zum einen wird davon ausgegangen, dass sich Solidarität in beiden Diskursen vor allem auf die Beschreibung von Wir-Formationen bezieht, die zumeist eine appellativ-performativ Qualität gewinnt: Im rhetorischen Appell an das ›Wir‹ wird es performativ erzeugt. Es wird herausgearbeitet werden, inwiefern diese Qualität für das pädagogische Denken von Wir-Formationen problematisch sein kann, weil sie das konflikthafte Moment von Prozessen der Wir-Bildung unterschätzt. Zum anderen wird gezeigt, wie die appellativ-performativ Qualität der Solidaritätskategorie in ihrer pädagogischen Verankerung im Kontext von *Bildung* wirksam wird. Mit dem aktuell gewordenen Motiv der *Zugehörigkeit* wird alternativ dazu eine Thematisierungsweise vorgeschlagen, die Optionen für eine deskriptiv-analytische Hinwendung zu solidarischen Wir-Formationen eröffnet. Sie würde damit auch pädagogische Anschlüsse an empirische Forschungen ermöglichen, die

¹ Dazu wären z.B. die der Gesundheitsversorgung, der Aufrechterhaltung des Wirtschaftskreislaufs angesichts von unterbrochenen Lieferketten oder der reibungslosen Versorgung mit Konsumgütern zu zählen. Vgl. dazu auch die Analysen im kollektiven Schreibprojekt Corona-Monitor (2021).

Konflikte nicht durch das Vertrauen auf die performative Wirksamkeit von Appellen zur Solidarität überbrücken muss.

Im ersten Schritt soll deshalb zunächst plausibilisiert werden, auf welche Elemente das »Wir schaffen das« zurückgreift, um als praktische Wendung der Solidarität appellativ-performativ ›Wir-Zugehörigkeiten zu stiften, die gleichermaßen in politischen wie pädagogischen Kontexten anschlussfähig sind. Im Rückgriff auf die lange begriffsgeschichtliche Tradition der Solidarität wird gezeigt, dass sie neben der appellativen auch eine deskriptiv-analytische Qualität hat (2). Anschließend wird die pädagogische Rezeptionslinie der Solidarität anhand von drei rezenten bildungstheoretischen Einsätzen in ihrer appellativen bzw. deskriptiven Qualität und in ihrem politischen Bezug konturiert (3). Abschließend werden die unterschiedlichen Konsequenzen für das Problem kollektiver Wir-Formationen entfaltet, wenn über Solidarität Zugehörigkeiten entweder in appellativer/performativer oder deskriptiver/analytischer Weise moderiert werden (4).²

2 Zugehörigkeiten zwischen Gefühl und Interesse »Wir schaffen das« als appellativ-performative Textur der Solidarität

Dass die Forderung nach Solidarität eine gesellschaftspolitische Antwort auf so unterschiedliche Krisen abgeben kann, spricht zunächst

2 Der Beitrag beruht auf dem am 14.02.2023 im Rahmen meines Habilitationsverfahrens an der Goethe-Universität Frankfurt gehaltenen Probenvortrag. Die stärkere Einbindung pädagogischer Fragen verdankt sich Anfragen von Christiane Thompson, der Hinweis auf die Möglichkeit, das systematische Problem von ›Wir-Formationen als Zugehörigkeitsfragen zu formulieren, Kerstin Jergus, der ich auch ergänzende Literaturhinweise verdanke. Justierungen der politischen und pädagogischen Dimension gehen auf Anmerkungen von Michael Wimmer zurück. Argumentationslogische Deutlichkeit und Schärfe hat der Beitrag in Gesprächen mit Alfred Schäfer gewonnen. Zu seinem Entstehungskontext gehört ein weiterer Vortrag in der Ringvorlesung »Praktiken des Wir-Sagens« an der TU Dortmund im Januar 2023 (vgl. Schenk i.V.).

einmal für die Leistungsfähigkeit dieses Begriffs, die wie so häufig vielleicht gerade darin liegt, dass er ein »schillernder Begriff« ist (Schnabel/Tranow 2020: 8). Bemüht man ChatGPT zur Frage, was Solidarität ist, erhält man sofort eine einigermaßen einleuchtende Antwort. Sie bezieht sowohl gefühlsmäßige als auch handlungsbezogene Komponenten ein, richtet sich sowohl auf den sozialen Nahraum als auch auf ein größeres Netzwerk: »Solidarität ist ein Gefühl der Verbundenheit und des Mitgefühls, das sich in der Unterstützung anderer Menschen äußert. Solidarität kann auf vielen Ebenen stattfinden, von der Unterstützung eines Freundes bis hin zur Unterstützung einer ganzen Gemeinschaft.«³ Man erhält in dieser Formulierung den Eindruck, der auch im politischen »Wir schaffen das« zur Geltung kommt: dass ihr ein ethischer Appellcharakter innewohnt, der auf einer positiven normativen Wertigkeit der Solidarität beruht.

Etwas elaborierter – und vor allem stärker deskriptiv – wird dagegen auf die Bitte hin, eine wissenschaftliche Definition von Solidarität zu nennen, die nächste Antwort ausgegeben: »Solidarität ist ein soziales Prinzip, das sich auf die Unterstützung, den Schutz und die Förderung der Interessen, Rechte und Bedürfnisse aller Mitglieder einer Gruppe bezieht. Es beinhaltet die Bereitschaft, sich für die Interessen anderer einzusetzen und sie zu unterstützen.« Hier wird also eine Abstraktionsebene eingeführt und Solidarität als soziales Prinzip beschrieben, das auf eine altruistische Haltung beim Einzelnen rekuriert, die aber nicht mit Gefühlen verbunden sein muss.⁴

-
- 3 Der Zugriff auf das Tool erfolgte über den (limitierten) Dienst der Seoschmiede unter: <https://seoschmiede.at/chatgpt/> (Zugriff am 01.02.2023).
 - 4 Modifiziert man einzelne Bestandteile in der Formulierung der eigenen Frage, variiert – im anonymisierten Zugriff über den Dienstanbieter – auch die Antwort, die das Tool ausgibt. So wird Solidarität bspw. in einer dieser Variationen als »soziales Konzept« eingeführt, das »auf der gemeinsamen Verantwortung für die Interessen und Bedürfnisse aller Menschen basiert«. Die altruistische Unterstützung von anderen steht dann nicht mehr im Vordergrund, sondern »gemeinsam für ein gemeinsames Ziel zu arbeiten«. Zum Motiv des Altruismus als der Solidarität entgegengesetztes vgl. Liedman (2002: 28).

Mit den von ChatGPT zusammengetragenen Hinweisen klingen zumindest schon einige kategoriale Bestimmungsmomente des Solidaritäts-Begriffs an: die emotionale oder rationale und interessenbasierte Verbundenheit, der Gemeinschaftsbezug, Verantwortung und Handlungsbereitschaft. Diese Elemente lassen sich nicht nur auf kompilierte Wörterbucheinträge zurückführen⁵, sie finden sich auch in vielen programmatischen Schriften der jüngeren Gegenwart, die sich bspw. auf solidarisches Wirtschaften, solidarische Formen des Zusammenlebens (Konvivialismus) oder auf eine (grenzenlose, globale o.ä.) solidarische Care-Ökonomie beziehen. Der politische Slogan »Wir schaffen das« scheint also insofern anschlussfähig an den konnotativen Kontext der Solidarität, als er dessen Bedeutungsgehalt in eine praktische Appellstruktur wendet. Seine rhetorische Aufgabe liegt im performativen Erzeugen von Zugehörigkeit zu einem ›Wir‹, wie noch zu zeigen sein wird. Insofern macht die seinerzeit an anderer Stelle nachgefragte Formulierung Merkels, »Gemeinsam schaffen wir das«, auch kein semantisches Zusatzangebot, sondern verändert allenfalls den emphatischen Schwerpunkt des Slogans, der im ersten Fall auf *schaffen* liegt, im zweiten Fall auf *gemeinsam*.

Was in den variierenden Antworten des Tools vielleicht ein wenig austauschbar und kontingent erscheint, lässt sich in Form zusammengehöriger Bedeutungselemente über die Begriffsgeschichte der Solidarität aufdröseln. Sie kreist m.E. vor allem um die Frage, wie das solidarische ›Wir‹ beschaffen ist.

Andreas Wildt (1995: 1006) dokumentiert die schon ins Spiel gebrachte Doppeldeutigkeit des deskriptiven und des ethisch-moralisch aufgeladenen Gehalts der Solidarität anhand von Schriften um 1840 aus Frankreich. In deskriptiver Hinsicht ziele Solidarität auf das Konstatieren einer faktischen Kooperation, Abhängigkeit und diesbezüglich gemeinsamer Interessen wie bspw. von Arbeiter:innen innerhalb desselben Landes (vgl. Wildt 2002: 207). So habe die »populäre Formel ›Alle für

5 So führt Liedman (2002) fast gleichlautende Definitionen einmal aus dem Wörterbuch der schwedischen Nationalenzyklopädie (ebd.: 30) und aus dem französischen Le Micro-Robert (ebd.: Endnoten 30 und 39) an.

einen und einer für alle« (Wildt 1995: 1005) noch bis Anfang des 19. Jahrhunderts mehrheitlich eine – aus dem römischen Recht stammende – rein schuldrechtliche und kollektive Haftungs- und Verantwortungsfragen betreffende Bedeutung gehabt. Wie Liedman ausführt, war sie kurz nach ihrer juridischen Verankerung im napoleonischen »Code Civil« 1804 prominent von Charles Fourier aufgenommen und mit einer politischen und ideologischen Bedeutung versehen worden (vgl. Liedman 2002: 7), die sich spätestens in den sozialen Reformprogrammen und (staatspolitischen wie pädagogischen) Utopien um 1840 wiederfindet. Hier wird bspw. der »Begriff der christlichen Nächstenliebe durch den der ›solidarité humaine‹« (Wildt 1995: 1006) ersetzt und so auch ein Element der Symmetrie bzw. Gleichheit in den Begriff eingetragen, wie Wildt festhält: »Damit wird die asymmetrische Verpflichtung von vielen gegenüber einem, die durch den juristischen S.-Begriff bezeichnet wurde, definitiv durch eine symmetrische Verpflichtung von allen gegenüber allen ersetzt.« (Ebd.) Es lässt sich vermuten, dass die symmetrische Ebene auch die Attraktivität des Solidaritäts-Begriffs in der aktuellen populären Literatur erklärt, weil sie nicht zuletzt seine ursprünglich juridische Funktion in einen demokratietheoretischen Kontext zu übertragen erlaubt.

Seit 1840 etabliert sich der Begriff Solidarität dann auch im deutschen und englischen Wortschatz (vgl. Liedman 2002: 11). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird sie in der Bedeutung der symmetrischen Verpflichtung von allen gegenüber allen für die französischen Solidaristen zu einem Schlüsselbegriff, aber auch zum »Zentralbegriff der programmatischen Selbstverständigung« (Wildt 1995: 1007) der deutschen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung. Neben der politisch-normativen Bedeutung der Solidarität wird sie nun auch affektiv-moralisch aufgeladen (vgl. Wildt 2002: 202), so dass sie »auch in Gefühlen von sozialer Verbundenheit fundiert« wird (ebd.: 211), die Wechselseitigkeit einschließen. Auch diese historische Wendung, in der das performative Moment der appellativen Textur der Solidarität gebündelt wird, scheint die Popularität des Solidaritätsbegriffs in aktuellen Publikationen zu befördern. Mit der rhetorischen Indienstnahme ihres appellativen Moments scheint sich damit gegenwärtig aber auch

das historische Spannungsfeld von einer deskriptiv-analytischen bzw. formal-abstrakten Ebene auf eine Ebene zu verschieben, die auf einer moralischen bzw. normativen Zielperspektive sowie der »Fähigkeit des Einfühlungsvermögens und der Identifikation« (Liedman 2002: 19) aufruht. Deren problematische Implikationen für eine ›Wir‹-Formation werden später aufgenommen. Damit soll der begriffsgeschichtliche Abriss für den ›Konjunkturzeitraum‹ der Solidarität bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an dieser Stelle nun in eine systematische Gegenwartsbetrachtung übergehen.⁶

3 Pädagogische Figuren des Solidarischen Bildung zur und durch Solidarität

Die nachvollzogenen Spuren der Begriffsgeschichte finden sich in der Verwendung des Solidaritätsbegriffs bis heute wieder, und zwar auch in der bislang spärlichen erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Solidaritäts-Begriffs. Sie lassen sich m.E. vor allem über Spannungsfelder zusammenbringen: Solidarität changiert zwischen deskriptiver und normativer sowie zwischen politisch-normativer und affektiv-moralischer Bedeutung, zwischen Haltung und Handlung, zwischen dem Einsatz für eigene und dem für fremde Interessen, die wiederum auf den

6 Liedmann (2002) rekonstruiert noch die Verschiebungen, die sich seit 1931 in den Schriften der katholischen Päpste bis Johannes Paul II. (1920–2005) abzeichnen lassen und geht dann den Ausprägungen des Solidaritätsdenkens u.a. bei Giddens, Rorty und Durkheim in gegenwartsdiagnostischer Absicht und daher im Zusammenhang mit dem jeweiligen politischen Kontext nach. Er hält fest, dass sich »[n]icht viele Sozialwissenschaftler oder Philosophen [...] nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem Wort ›Solidarität‹« (ebd.: 24) beschäftigten. Auch gegenwärtwirksame Ausläufer bspw. der Solidarismus-Bewegung hält Wildt (1995: 1009) fest, der im Weiteren auf die Schriften von Scheler, Hartmann und Habermas rekurriert und abschließend einzelwissenschaftliche Rezeptionen darlegt. Ansonsten beendet er seinen begriffshistorischen Nachvollzug mit der zentralen Rolle der Arbeiterbewegung für die spätere Sozialdemokratie und geht für die »Definition von ›Solidarität‹ heute« (Wildt 2002: 210) abschließend in eine systematische Diskussion über.

sozialen Nahraum oder auf ein größeres Netzwerk bezogen sein können, und sie changiert zwischen einer Zielperspektive und einer Voraussetzung. Vielleicht liegt es an dieser Bedeutungsvielfalt der Solidarität, dass »[v]erglichen mit Schlüsselkonzepten wie Sozialstruktur, Herrschaft oder Schicht [...] es nur wenige Versuche [gibt – S.S.], Solidarität theoretisch-konzeptionell auszubuchstabieren und für soziologische Fragestellungen fruchtbar zu machen« (Schnabel/Tranow 2020: 8).

Auch wenn der Topos *Solidarität* kürzlich sogar in den Rang eines »Schlüsselbegriffs« der Erziehungswissenschaft erhoben worden ist (vgl. Klinkisch 2022), bemerkt Jochen Kade (2023) für die Erziehungswissenschaft eine ähnliche Leerstelle. Klinkisch beobachtet ebenso, dass »theoretisch-konzeptuelle Bemühungen um diesen Begriff als explizit pädagogischen [...] eher randsständig« (ebd.: 403) blieben und sich in »breitgestreute disziplinäre Verortungen der Diskurse« (ebd.: 398) über Solidarität auslagerten, die in Handwörterbüchern und Lexika bspw. kaum auftauchten. Paul Mecheril (2014: 78f.) erklärt dies mit Vorbehalten gegenüber dem Verdacht auf »Solidarität im Sinne eines Zusammenghörigkeitsgefühls und mit ihm einhergehender Beziehungsverpflichtungen« gegenüber den beforschten Gruppen – und wendet Solidarität stattdessen zum Motiv und Ausgangspunkt des eigenen kritischen wissenschaftlichen Fragens. Die potenziell paternalistische Parteinahme wird darin zu einem Movens pädagogischen Forschens gewendet.

Die eher sporadische Behandlung der Solidarität in der Erziehungswissenschaft ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass Solidaritätsfähigkeit noch in Wolfgang Klafki (1994: 52) breit rezipiertem, gesellschaftstheoretisch, bildungshistorisch und bildungsphilosophisch informiertem Allgemeinbildungskonzept als eine der drei Grundfähigkeiten neben der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit galt. Klafki hatte die Solidaritätsfähigkeit in seinen (1985 zuerst und 2007 zuletzt erschienenen) »Studien zur Bildungstheorie und Didaktik« als Lernziel und Prinzip der lernenden Gruppe bestimmt. Die Orientierung »an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe« (Klafki 1994: 76) sollte gegen ein aus Klafkis Sicht in der Schule dominierendes, individualistisches und wettbewerbs-

bzw. konkurrenzorientiertes Verständnis von Leistung in Stellung gebracht werden, denn dieses verschärfe nur ungleiche soziokulturelle Ausgangsvoraussetzungen und zerstöre eine sachorientierte Leistungsmotivation. Die Einzelnen sollten ihre Leistungen stattdessen als Beiträge zur Lösung gemeinsamer Aufgaben begreifen können und damit als »Beitrag zum Lernfortschritt aller Mitglieder der Lerngruppe« (ebd.). Diese Überlegungen standen für Klafki in einer engen Verbindung zur Gerechtigkeit. Solidarität erhält in diesen Überlegungen eine positive normative Wertigkeit und eine gesellschaftskritische Funktion. Sie wird zum Motiv pädagogischen Handelns, zu dessen Ziel und Medium – zu einem Appell, solidaritätsfähig zu werden bzw. konkret solidarisch zu sein.

Der Vorschlag, Solidarität als pädagogischen Begriff wahrzunehmen, ist in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* auf fruchtbaren Boden gefallen, die 1997 ein Beiheft eigens dem Zusammenhang von »Bildung und Solidarität« gewidmet hat – einem »nicht selbstverständlichen Verhältnis«, wie der Untertitel anmerkt. Hierin kamen neben grundsätzlichen Verständigungen nicht nur schul- und bildungspolitische Perspektiven zur Geltung, sondern es wurden auch explizit gesellschaftliche Bezüge aufgenommen, z.B. die Verweise auf Armutslagen und sozialstaatliche Grundlagen, auf ökonomische Grundlagen der »Wachstumsgesellschaft«, aber auch auf die Aufgaben der politischen Bildung. In der Einleitung macht Bernhard Eibeck (1997) deutlich, dass die sich Anfang der 1990er Jahre gegen so genannte ›Ausländer‹ entladende Gewalt den Anstoß für die auf der vorausgegangenen Fachtagung gestellten Rückfragen an ein individualistisches Bildungskonzept gegeben hatte. Die daran anschließenden politischen Aufrufe zu Toleranz und Gewaltfreiheit erhielten auf diese Weise nun auch eine pädagogische Rahmung. Diese Rezeption des Solidaritätsbegriffs als Zielkategorie zur Orientierung pädagogischen Handelns legt eine (handlungs-)praktische Wendung nahe, die auch dem politischen Appell des »Wir schaffen das« performativ unterlegt ist. Im pädagogischen Kontext findet sich die Anbindung der Solidarität an den Bildungsdanken im Sinne einer Bildung mit/durch/zur Solidarität. Insbesondere mit der neuerlichen Konjunktur der Solidarität im öffentlichen Diskurs

scheint diese durch die mit der Arbeiterbildung seit dem Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. auch Kade 2023: 44) popularisierte bildungstheoretische Rezeptionslinie auch gegenwärtig wieder einen Auftrieb zu erhalten. Das möchte ich exemplarisch an drei rezenten pädagogisch relevanten Veröffentlichungen nachvollziehen.

3.1 Solidarität in der klassenbasierten Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft (Kaphegyi)

In einem 2013 erschienenen Band zur »Solidarität in der Krise« kritisiert der Politikwissenschaftler Tobias Kaphegyi aus eher sozialwissenschaftlicher Perspektive, aber in ähnlich kritischer Stoßrichtung wie Klafki, den von ökonomischen Erfordernissen angetriebenen Bildungsdiskurs. Bildung ziele in diesem Kontext nur auf die individuelle Durchsetzung im Kampf um bessere Selbstvermarktungschancen auf dem Arbeitsmarkt – und richte sich daher zwangsläufig unsolidarisch gegen andere, die als Konkurrenz erscheinen. Das politische Plädoyer für ›mehr Bildung‹ sei deshalb ein Ersatz für die gesellschaftliche ›Frage nach einer solidarischeren Verteilung der Wertschöpfung, des Profits und des Arbeitsvolumens‹ (Kaphegyi 2013: 102). Politisch unterstützt werde diese Konkurrenz noch durch eine hierarchische Aufteilung der Gesellschaft in ›Leistungsträger‹ und eine sogenannte ›Unterschicht‹. Deren Mitgliedern werde die Schuld für ihre Armut zugerechnet, was mit je spezifischen sozialen, moralischen und charakterlichen Zuschreibungen einhergeht. Dieses Narrativ schlägt sich auch in den individuellen Haltungen und Selbstverständnissen nieder, wie Kaphegyi anhand von empirischen Studien zeigt, so dass solidarische Lösungsmuster oder Mitverantwortung kaum noch in Überzeugungen verankert sind. Hinzu komme die frühe Aufteilung auf unterschiedliche Schularten, die »keine solidarischen Erlebnisse über klassenspezifische Lebensstile hinweg« (ebd.: 110) erlaube, und so schichtspezifische Zuschreibungen und Distinktionen eher noch festigt. Dies geschehe aber auch durch die Verzahnung des Unterrichts mit ökonomischen Inhalten wie im Fach Wirtschaft, durch Betriebspraktika oder in gemeinsamen Projekten mit Unternehmen. Dagegen hält Kaphegyi das handlungstheoretisch und

pädagogisch zu lesende Plädyoyer einer »emanzipatorisch-solidarischen Neuausrichtung von Bildung und Bildungspolitik« (ebd.: 118), die auch volkswirtschaftliche Elemente umgreift. Klafkis Solidaritätsfähigkeit als Bildungsziel und Medium des Lernens findet sich hier also in einem aktuellen Kontext wieder, in dem sich die politikwissenschaftliche Argumentation mit der pädagogischen überlagert.

3.2 Solidarität als Prinzip emanzipativer Bildung (Eble)

Das Heft 2 der 2021 erschienenen Zeitschrift »Debatte« nimmt die Frage nach der Bedeutung von Solidarität für die Erwachsenenbildung auf. Der Leitbeitrag von Lukas Eble mit dem Titel »Solidarität als widerständiges Prinzip emanzipativer Bildung« beginnt mit einer Erinnerung an einen 20 Jahre zurückliegenden Vorschlag von Klaus Hufer, Solidarität und Gerechtigkeit als Zielideen der politischen Erwachsenenbildung wiederzubeleben. Eble stellt seine Argumentation jedoch nicht in einen bildungs- oder sozialpolitischen Kontext, sondern widmet sich einer Begriffsanalyse. Diese veranlasst ihn zum warnenden Hinweis auf die Ambivalenz der Solidarität, nämlich dass die Forderung »nach einem solidarischen Miteinander keineswegs unproblematisch sein muss, gar in Gewalt nach innen und außen umschlagen kann« (Eble 2021: 115). Ursache dafür ist eine ›Wir-Konstruktion, die »als Solidarität ›unter Seinesgleichen‹ (bspw. Nation-, Volks- und sog. Wertegemeinschaften, Stammbelegschaft eines Betriebes etc.)« (ebd.) gefasst werden kann. Damit erweitert Eble die noch vom marxistischen Klassen-›Wir‹ getragene Kritik Kaphegys durch eine Ausweitung dieses ›Wir‹ zu einer kollektiven Identität, die sich durch unterschiedliche Zuschreibungen konstituieren kann. Vor diesem Hintergrund begründet er Solidarität (u.a. mit Bini Adamczak und Stephan Lessenich) als »eine Beziehungsweise mit gegenhegemonialem Charakter, die sowohl als Praxis wie auch als Zielsetzung zu verstehen ist« und zudem eine »gesellschaftstransformierende Perspektive« (ebd.: 126) beinhaltet. Ihre pädagogische Relevanz und ihre appellativ-performativen Qualität, so wird bei Eble deutlich, erhält die Solidarität also vor allem als normativer pädagogischer Zielwert, der vor dem Hintergrund einer an

Mündigkeit orientierten gesellschaftskritischen Position über kollektive Bildungsprozesse und eine emanzipatorische Bildungsarbeit ins Werk gesetzt werden soll.⁷

3.3 (Selbst-)Bildungsgeschichten zwischen Individualität, Solidarität und Schicksal (Kade)

Jochen Kades kürzlich erschienene Langzeitstudie über »Individualität, Solidarität, Schicksal« ist auf der Basis von biographischen Interviews entstanden, die im Abstand von 25 Jahren geführt worden sind. Darin analysiert Kade sogenannte »Bildungsgestalten« (Kade 2023: 31), die sich aus bildungsbiographischen Erzählungen kondensieren lassen. Dabei bindet er seine Analysen eng an bildungstheoretische, aber auch soziologische und sozialgeschichtliche Analysen sowohl des untersuchten Zeitraums als auch von dessen Vorgeschichte an. Dazu gehören etwa die Begriffsgeschichte der Individualität, die Verknüpfung der Bildungsidee mit emanzipatorischen Hoffnungen in der Aufklärungsepoch oder die These des durch Modernisierungsprozesse vollzogenen Wandels von Individualitätsformen. Indem Selbstbildung in modernen Gesellschaften an »Individualität *und* Solidarität als inhaltliche und normative Referenzen« (ebd.: 37) gekoppelt wird, ordnet Kade bereits zwei der titelgebenden Bezugspunkte bildungstheoretisch ein. Solidarität wird dabei zum Korrektiv und zur »anderen Seite« (ebd.: 44) einer Bildung, die ansonsten »mit der Orientierung auf Individualität hin zusammenzufallen scheint« (ebd.: 37).

In Kades Analyse wird Solidarität demnach nicht zu einem Bildungsziel oder prozessualen Teil einer pädagogischen Praxis, sondern

7 Das teilt in seiner Replik auf Ebles Leitbeitrag grundsätzlich auch Robert Pfützner (2021), der Bildung dabei aber umgekehrt als Folge solidarischer Praxis entwirft – was mit Bezug auf Preuß (2002: 400) als marxistisches Erbe gedeutet werden kann. Vgl. zur Analyse von fünf historischen Entwürfen sozialistischer Pädagogiken auch Pfützner (2017: 287), der in seiner Dissertationsschrift »Solidarität als Fundament und Medium pädagogischen Handelns, Solidarität als Ziel pädagogischen Handelns und Solidarität als normativen Grund pädagogisch motivierter Sozialkritik« rekonstruiert hat.

erscheint in analytischer Absicht als eine der Konstituenten lebensgeschichtlichen Handelns. Die begriffliche Triade Individualität, Solidarität und Schicksal sind so gesehen Übersetzungen der bildungs- und gesellschaftstheoretischen Rahmung von Kades biographischer Studie.⁸ Mit den begrifflichen Entscheidungen Kades weitet sich also zum einen der (nicht normativ, sondern deskriptiv gefasste) Bedeutungsrahmen der Solidarität in seiner Studie auf plural mögliche Formen von Sozialität hin aus. Zum anderen werden die Begriffswelten der individuellen Lebensgeschichten und die soziologischen Rahmenbegriffe einander angenähert und erhellen sich so wechselseitig empirisch bzw. theoretisch.

4 Kollektivität

Oder: Solidarität als Problem der Wir-Formation

Der Durchgang durch diese drei Figuren einer bildungstheoretischen Reflexion der Solidarität zeigt, dass diese auf unterschiedliche Situierungen eines werdenden solidarischen ›Wir‹ zurückverweisen. Dass Fragen nach der ›Wir‹-Konstruktion nicht zufällig aufgeworfen werden, sondern auf ein zentrales, im Solidaritäts-Begriff enthaltenes Motiv zurückgehen, sollen meine abschließenden Ausführungen darlegen. Sie zielen auf eine weitere Möglichkeit, Solidarität neben der bildungstheoretischen Perspektive auch für den empirischen Blick auf ›Wir‹-Bildungen und die damit verbundenen Ein- und Ausschließungen pädagogisch fruchtbar zu machen. Dass Solidarität eng an eine implizite

⁸ Auf den ersten Blick überraschend ist dies insofern, als im bildungstheoretischen Verbund mit Individualität üblicherweise Sozialität bzw. Vergesellschaftung aufgerufen werden und die erziehungswissenschaftliche Referenz auf »Schicksalsfragen« über den »Kontingenz«-Begriff erfolgt. In einer weiteren Umdeutung Kades wird das Emanzipations-Motiv in der Moderne zum individualistisch gewendeten Karriere-Motiv, das so jedoch gleichzeitig in einen Kontrast zu den bis auf die Periode der Aufklärung zurückgehenden gesellschaftlichen Hoffnungen gerät.

›Wir‹-Formation gebunden ist, die mit Ein- und Ausschlüssen einhergeht, unterstellen bspw. auch Schnabel und Tranow (2020: 5): »Soziale Grenzziehungen beziehen sich darauf, welche Personen(gruppen), Kollektive und Spezies (nicht) zu einem solidarischen ›Wir‹ bzw. zum Solidaritätsradius gezählt werden.« Die Problematik dieser Zugehörigkeit zu einem ›Wir‹ – dass sie nicht nur Sehnsucht, sondern auch Zumutung sein kann, dass an den machtvollen, Rechte zuweisenden oder verweigernden Praktiken auch Pädagog:innen beteiligt sind – betont Astrid Messerschmidt (2020: 111).

Solche, auch schon von Eble (2021) angedeuteten, Ambivalenzen der Zugehörigkeit haben sich in historisch jeweils unterschiedlich bestimmte ›Wir‹-Formationen eingetragen. Das zeigt sich bspw. bei Ulrich Preuß (2002: 399), der sich bemüht, die wechselseitigen »Solidaritätspflichten« von Individuen als konstitutive Grundlage einer nationalstaatlichen Gemeinschaft zu begründen. Dabei kann entweder »Solidarität, d.h. eine Reihe moralischer Pflichten, die Individuen einander schulden, [...] das Ergebnis« dieser Gemeinschaft sein oder ihr Ursprung, wie im Fall der marxistischen Hoffnungen auf die »Bildung eines Kollektivs« (ebd.: 400) auf der Basis von Klassensolidarität. In dieser Konzeption ist Solidarität also engstens mit der Wir-Konstruktion des Kollektivs verbunden. Das ist kein Zufall. Der Begriff des (sozialistischen) Kollektivs war eng mit dem Solidaritäts-Begriff der solidaristischen Bewegung verbunden, der in den 1880er Jahren und bis zum Beginn des 1. Weltkriegs breitenwirksam wurde und den auch die Arbeiterbewegung übernommen hat (vgl. Liedman 2002: 5, 15, 19). Im Kollektiv verbirgt sich dabei ein gemeinsamkeits- bzw. gruppenbezogenes Element der Solidarität mit einer historisch spezifischen Ausformung. Anton Rauscher (1976: 885) zufolge war das französische ›collectivisme‹ bereits »um 1850 erstmals in der politisch-ökonomischen Literatur Frankreichs« aufgetaucht, »wobei unter ›Kollektiven‹ soziale Einheiten von der Familie bis zur Gesamtheit der Werktätigen der kommunistischen Gesellschaft verstanden werden« (ebd.). Ähnlich werde es auch im gruppensoziologischen Sprachgebrauch verwendet für »die Vereinigung von Personen, die durch gleichgerichtete Verhaltensweisen sowie Interessen- und Zielvorstellungen zum gemeinsamen Werk ver-

bunden sind« (ebd.). Wie der Solidaritäts- ist also auch der Kollektiv-Begriff deshalb mit ähnlichen, ambivalenten und spannungsreichen Konnotationen versehen. Auf der einen Seite lässt er sich in einer abstrakten, formal-typologischen Bedeutung (z.B. als ›Staat‹) verstehen. Auf der anderen Seite enthält er aber auch Anklänge an Vorstellungen von personal gebundener Gemeinschaftlichkeit.

Für das staatstheoretische Denken der Solidarität sind sowohl der normativ-moralspezifische als auch der deskriptiv-kooperative Aspekt der Kollektivität wichtig geworden, wie sich bei Preuß (2002) weiter zeigt. Die deskriptive Seite der Solidarität liegt darin, dass sie in der Moderne ein »inhärentes Element der *Gesellschaft*« (ebd.: 402) geworden ist und damit als legalistisches Prinzip abstrakte und entpersonalisierte Geltung beansprucht. Damit sind aber auch in die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft Vorstellungen von einer solidarischen Gemeinschaft eingewandert, die die Idee der Zugehörigkeit zu einer Wir-Gruppe mit der Konstruktion kollektiver Identitäten verbindet (vgl. Liedman 2002: 29f.).⁹

Für die empirische Analyse gesellschaftlicher Solidaritäts-Beziehungen liegt hier ein Problem: Diese Wir-Konstruktionen orientieren sich häufig an nahräumlichen und moralisch-affektiv aufgeladenen Modellen von Gemeinschaft, z.B. Familien oder Freundschaftsbeziehungen, wie die Soziologen Göbel und Pankoke (2002: 466) bspw. an Unternehmensleitbildern illustrieren: »Gemeinschaftliche« Solidaritäts-Fiktionen – etwa im Konstrukt der ›Betriebs-Familie‹ – finden sich aber auch in unternehmenskulturellen Beschwörungen einer ›Starken Kultur des Wir.« Eine Gefahr dieser ›Wir‹-Formation sehen die beiden Autoren darin, dass kollektive Identitäten im nationalstaatlichen Kontext die Form von nationalen Identitäten annehmen. Die darauf übertragene Vorstellung einer familialen Nähe und Verbundenheit kann damit nationalstaatlich, aber z.B. auch völkisch codiert sein: »Im

9 Vgl. Schnabel/Tranow (2020: 11), sowie die Beiträge – bzw. das Sachregister – in Bayertz (2002a). Wie Bayertz (2002b: 18) zeigt, lässt sich bspw. in Schelers ontologischer Begründung für das Fundament von Solidarität die Denkfigur eines »Kollektivindividuum[s]« finden.

übertragenen Sinne kann die naturale Nähe gemeinsamer Herkunft und Heimat auch auf die ›nationale‹ Identität des gleichen ethnischen und kulturellen Hintergrundes bezogen werden.« (Ebd.)¹⁰

Hieran schließen auch pädagogische Problematisierungen an. Micha Brumlik (2020: 165) geht dabei noch weiter und sieht »die Gleichsetzung von Staatsbürgerverband und lebensweltlicher Gemeinschaft bzw. Kultur [als – S.S.] ein vor allem von totalitären, faschistischen und kommunistischen Herrschaftsverbänden behauptetes Ideologem«. Die Mobilisierungskraft des Nationalen und Völkischen, die auch Schäfer und Thompson (2019: 10) in der Einleitung des Sammelbandes zur ›Gemeinschaft‹ ansprechen, erweist sich im politisch-gesellschaftstheoretischen Denken solidarischer Wir-Formationen für pädagogische Anschlussfragen nach solidarischen Beziehungen insofern also als hochgradig relevant. So macht bspw. Astrid Messerschmidt (2020: 110) mit Bezug auf Bauman deutlich, dass die aus der »kollektiven Identität der Deutschen« ausgeschlossenen Fremden, die als Verursacher der »Beschädigung der nationalen Ordnung« erkannt werden, häufig genug auch »zu Feinden erklärt« werden. Auf ein Denken von »Solidarität unter Fremden« statt unter Freunden richtet sich daher bspw. Mecherilis kritische Migrationspädagogik, die genau da ansetzt, wo das enge Zusammengehörigkeitsgefühl vom Engagement für andere entkoppelt wird (vgl. Mecheril 2014: 85ff.). Und Annedore Prengel (2017: 43) bemüht sich, eine »Pädagogik der Vielfalt« zu entwickeln, die Pluralität und Verschiedenheit vor dem Hintergrund der »menschenrechtlichen Maximen der Gleichheit, Freiheit und Solidarität« als Basis von sozialen Beziehungen akzeptieren kann.

Die eingangs festgestellte ›Dehnbarkeit‹ des solidarischen ›Wir-wird in den pädagogischen Ansätzen also in ihrer ein- und ausschließenden Qualität zum theoretisch zu durchdenkenden Problem mit

¹⁰ Radtke (2016: 38) weist kritisch darauf hin, dass die Solidaritäts-Semantik im Kontext von nationalstaatlicher Souveränität, Nationalismus, Imperialismus und Rassismus aufgekommen ist – die sowohl in Verbindung mit den beiden Weltkriegen gestanden haben als auch mit gegenwärtigen Krisen stehen – und deshalb untauglich für das Erfassen der aktuellen Problemlagen sei.

praktischen Konsequenzen. Die soziale Bindungsqualität der Solidarität lässt sich, wie gezeigt, von personal, bspw. familiär gedachten ›Wir‹-Beziehungen auf abstrakte interpersonelle Verhältnisse (wie bspw. wohlfahrtstaatlich organisierte) ausdehnen. Sie kann dabei als vorausgesetzter Grund oder als Folge dieser Beziehungen und Verhältnisse gedacht werden, vermittelt über ein Drittes (z.B. über ein gemeinsames Interesse) oder über ein vergemeinschaftendes Ähnlichkeits- oder Zugehörigkeitsgefühl (z.B. zur selben Nation). Mit Ortfried Schäffter (2021: 152, in seiner Replik auf Eble) ließe sich das Problem einer solchen ein- und ausschließenden Dehnbarkeit der solidarischen ›Wir‹-Konstitution daran festmachen, dass »ein trivialisierter Solidaritätsbegriff aufgrund seiner dichotomen Dualität in Gefahr gerät, auf ein totalitäres Freund-Feind-Schema abzugleiten«. Diese dualistische bzw. dyadisch geschlossene, zweiwertige Beziehungsstruktur der Solidarität versteht er (mit Günther) als »Kontextur« (ebd.: 156) und stellt ihr eine mehrwertige Beziehungsqualität als »Polykontexturalität« gegenüber, die sich über das Relationsgefüge von Solidarität, Gleichheit und Freiheit vermittelt. Die vorhin angeführte familiale Struktur des Denkens von ›Wir‹-Formationen, die sich in kollektiven Identitäten wie bspw. nationalen Identitäten niederschlagen können, wird damit abgelöst durch ein Denken von Sozialität »als relationales Kräftefeld« (ebd.: 159), das sich in diesem dreiwertigem Relationsgefüge konstituiert. Damit soll Solidarität in eine Beziehungsform übersetzt werden, die nicht in Gewalt umschlagen kann.

Für die empirische Analyse von solidarischen Wir-Formationen ist dies voraussetzungreich. Es setzt voraus, dass Solidarität ihren normativen Status als Zielkategorie (und damit ihre appellative Qualität) verliert und zu einer Beobachtungskategorie wird, in der die prozessuale Bildung von Wir-Konstellationen untersucht wird. Entwürfe von solidarischen Beziehungen, die auf Wir-Bildungen abheben und vor Wir-Sie-Entgegenseitungen warnen, scheinen auf einer zweiwertigen kontextualen Logik aufzuruhen und verweisen damit auf ein gemeinsamkeitsorientiertes Moment der Wir-Bildungen, auf die appellativ hingewirkt wirkt. Eine mehrwertige, polykontexturale Logik könnte die Konzeption solidarischer Beziehungen dagegen als Konfliktfeld

ermöglichen und damit den Raum für die empirische Beobachtung der Bildung von situativ je unterschiedlichen Wir-Konstellationen eröffnen. Diese Wir-Konstellationen werden jedoch nicht statisch verstanden, sondern zu fluiden Elementen in Wir-Sie-Entgegenseitungen, die sich als Reaktionen auf bestimmte soziale und politische Konfliktlagen bilden. In diese Richtung geht bspw. das Herausgebenden-Kollektiv Corona-Monitor (2021). Einleitend wird hier Solidarität für die empirische Analyse der wahrgenommenen gesellschaftlichen Transformationen während der Corona-Pandemie als Konfliktverhältnisse, d.h. im Sinne von sozialen Kämpfen entwickelt (auch wenn nicht alle Beiträge diesen deskriptiv-beobachtenden Zugang durchhalten). So zeigen bspw. Bäckermann und Birke (2021), wie der politische Appell zur Solidarität und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt während der Corona-Krise auf der Makro-Ebene mit der gesellschaftlichen Ent-Solidarisierung gegenüber Bewohner:innen in sogenannten ›sozialen Brennpunkten‹ einherging. Als Mikro-Politiken der (Ent-)Solidarisierungen lassen sich dann die beweglichen ›Wir-‹ bzw. ›Sie-‹Formationen analysieren, die sich bspw. zwischen Bewohner:innen der gentrifizierten Miethäuser, Presse, Politiker:innen, Polizei und anderen Akteuren gebildet haben.

Solche Analysen setzen das Soziale vor dem Hintergrund ungleicher Voraussetzungen und Interessenslagen als konstitutiv konflikthaft voraus, statt auf potenzielle Einheitsfiguren des Solidarischen abzuzielen. Zugehörigkeiten zu Wir-Formationen bleiben dabei sowohl umkämpft als auch umstritten. Damit lassen sich die empirischen Studien auch vor dem theoretischen Hintergrund der These eines antagonistischen Sozialen verorten, das politisch in agonistischen Streit übertragen werden muss, wie Mouffe (2007) sie entfaltet hat. Auch Radtke (2016: 40) spricht davon, »dass Solidaritäten grundsätzlich antagonistisch konstruiert sind«. Die appellative/performative Qualität solidarischer Beziehungen verlagert sich damit von einem rhetorischen Moment pädagogischer Theoriebildung zu einem empirisch zu beobachtenden Moment sozialer und pädagogischer Wirklichkeiten. Damit wird auch die politische Dimension sozialer Beziehungen analytisch zugänglich.

In solchen Aneignungsbewegungen wird abschließend noch einmal deutlich, dass Solidarität zwar kein ›heimischer‹ Begriff der

Pädagogik ist – wie so viele der in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft verhandelten Themen, zu denen u.a. auch Subjektivierung, Partizipation oder Vulnerabilität zu rechnen wären. Sein analytischer Gehalt zur Thematisierung von Wir-Formationen birgt das Potenzial, die Erziehungswissenschaft nicht zuletzt an ihre politische Dimension und gesellschaftliche Einbindung zu erinnern, in die sie sich mit ihrem theoretischen Begriffsnetz immer wieder einspinnen muss. Die empirische Fruchtbarkeit der Solidaritäts-Kategorie lebt jedoch davon, dass sie nicht als appellative Vision zu überwindender Konflikte entfaltet wird, sondern als gewusste Fiktion, mit der sich empirische Wir-Bildungen als Solidaritäts-Konflikte bzw. als konfligierende Solidaritäten beobachten und beschreiben lassen. Dass ein so formatierter Solidaritäts-Begriff dafür einer *der gesellschaftlich aktuellen Schlüsselbegriffe* sein könnte, machen Schnabel und Tranow mit ihrem Hinweis deutlich: »Eine Vielzahl gesellschaftlicher Konflikte lassen sich [...] als Solidaritätskonflikte deuten, in denen widerstreitende Ideen über Zugehörigkeit, Zusammengehörigkeit und wechselseitige Verantwortung verhandelt werden.« (Schnabel/Tranow 2020: 5) Damit deuten sich vielzählige Möglichkeiten von mit der Solidarität verbundenen Problemstellungen – der Anerkennung, Verantwortung oder auch Zurechnung (Responsibilisierung) – an, die bereits eine erziehungswissenschaftliche Resonanz erfahren haben.

Literatur

- Bäckermann, Louisa/Birke, Peter (2021): Gefährliche Orte, in: Corona-Monitor (Hg.): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie, Wien/Berlin: Mandelbaum, S. 143–164.
- Bayertz, Kurt (2002a) (Hg.): Solidarität. Begriff und Problem, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (2002b): Begriff und Problem der Solidarität, in: Bayertz, Kurt (Hg.): Solidarität. Begriff und Problem, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–53.

- Böttcher, Wolfgang/Eibeck, Bernhard/Schlömerkemper, Jörg (1997) (Hg.): *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 4. Beiheft, Weinheim: Juventa.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2014) (Hg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*, Bielefeld: transcript.
- Brumlik, Micha (2020): »Integrationsunwillige Ausländer«. Analyse eines Kampfbegriffs, in: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphysische Reflexionen und machttheoretische Studien*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 158–174.
- Corona-Monitor (2021) (Hg.): *Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie*, Wien/Berlin: Mandelbaum.
- Eble, Lukas (2021): Solidarität als widerständiges Prinzip emanzipativer Bildung, in: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, H. 2: Solidarität, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 112–134.
- Eibeck, Bernhard (1997): Bildungspolitik in der Zivilgesellschaft. Annäherungen an das Thema des Bandes, in: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 4. Beiheft, S. 5–10.
- Göbel, Andreas/Pankoke, Eckart (2002): Grenzen der Solidarität. Solidaritätsformeln und Solidaritätsformen im Wandel, in: Bayertz, Kurt (Hg.): *Solidarität. Begriff und Problem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 463–494.
- Kade, Jochen (2023): Individualität, Solidarität, Schicksal. Selbstbildung zwischen 1984 und 2009, Weilerswist: Velbrück.
- Kaphegyi, Tobias (2013): Bildung in der Krise – Krise der Solidarität? Skizze des angespannten Verhältnisses zwischen Solidarität und Bildung, in: Billmann, Lucie/Held, Josef (Hg.): *Solidarität in der Krise. Gesellschaftliche, soziale und individuelle Voraussetzungen solidarischer Praxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 99–124.
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel: Beltz.

- Klinkisch, Eva-Maria (2022): Solidarität, in: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vocabular in Bewegung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 397–405.
- Liedman, Sven-Eric (2002): Solidarität, in: Eurozine. Published 16 September 2002. Original in Swedish. Translation by Sandra Nalepka. URL: <https://www.eurozine.com/solidaritat/> (Zugriff: 08.02.2023).
- Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung, in: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage, Bielefeld: transcript, S. 73–92.
- Messerschmidt, Astrid (2020): Rhetorische Ausgrenzung und politische Kämpfe. Uneindeutige Zugehörigkeiten – über Bildung, die weder fremd macht noch integriert, in: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (2020) (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 108–122.
- Metzger, Loriana (2022): Auf den Spuren eines möglichen Wir. Anfragen an eine auf Solidarität ausgerichtete Erwachsenenbildung, in: Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Molzberger, Gabriele (Hg.): Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie? Wiesbaden: Springer VS, S. 220–241.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pfützner, Robert (2017): Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert, Bielefeld: transcript.
- (2021): Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble, in: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 4, H. 2: Solidarität, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 165–178.
- Prengel, Annedore (2017): Pädagogik der Vielfalt – inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung, in: Zeitschrift für Pastoraltheologie 37, H. 2, S. 39–56.

- Preuß, Ulrich K. (2002): Nationale, supranationale und internationale Solidarität, in: Bayertz, Kurt (Hg.): Solidarität. Begriff und Problem, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 399–410.
- Radtke, Frank-Olaf (2016): Zwischen Solidarität und Souveränität. Untaugliche Selbstbeschreibungen in der Weltgesellschaft, in: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit, S. 36–49.
- Rauscher, Anton (1976): Kollektivismus, Kollektiv, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: I-K, Basel/Stuttgart: Schwabe und Co, S. 885.
- Reder, Michael/Stüber, Karolin-Sophie (2020): Solidarität in der Krise. Für ein Verständnis politischer Solidarität in Corona-Zeiten im Anschluss an H. Arendt, in: Zeitschrift für Praktische Philosophie 7, H. 2, S. 443–466.
- Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (2020) (Hg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2019): Gemeinschaft – eine Einleitung, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Gemeinschaft, Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 9–36.
- Schäffter, Ortfried (2021): Solidarität aus relationstheoretischer Sicht. Eine Replik auf die kritische Begriffsanalyse von Lukas Eble, in: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 4, H. 2: Solidarität, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 150–164.
- Schenk, Sabrina (i.V.): Praktiken des (Ent-)Solidarisierens zwischen kollektiven und konnektiven Logiken, in: Geier, Thomas/Zulaica y Munguía, Miguel (Hg.): Praktiken des Wir-Sagens in schul-/pädagogischen Kontexten. (in Vorbereitung)
- Schlott, René (2020): »Wir schaffen das!« Vom Entstehen und Nachleben eines Topos, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte: »Wir schaffen das«. 70. Jg, H. 30–32, 20. Juli 2020, S. 8–31.
- Schnabel, Annette/Tranow, Ulf (2020): Zur Einleitung: Grenzziehungen der Solidarität, in: Berliner Journal für Soziologie 30, H. 1: Grenzziehungen der Solidarität, S. 5–22.

- Wildt, Andreas (1995): Solidarität, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 9: Se-SP, Basel/Stuttgart: Schwabe und Co, S. 1004–1015.
- (2002): Solidarität – Begriffsgeschichte und Definition heute, in: Bayertz, Kurt (Hg.): Solidarität. Begriff und Problem, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 202–216.