

Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

Berlin : Peter Lang 2018, 313 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2017)



Quellenangabe/ Reference:

Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Berlin : Peter Lang 2018, 313 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2017) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171667 - DOI: 10.25656/01:17166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171667>

<https://doi.org/10.25656/01:17166>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

Redaktion:

David Salomon – Jürgen-Matthias Springer – Anke Wischmann

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2017



PETER LANG

In jüngster Zeit sind Krieg und Terror in öffentlichen Diskursen nahezu omnipräsent. Hatte sich bereits nach den Anschlägen vom 11. September 2001 die Wahrnehmung einer permanenten Bedrohung des „Abendlandes“ eingestellt, die unmittelbare und mittelbare politische, gesellschaftliche und auch pädagogische Konsequenzen nach sich zog, so vermitteln Kommentare aus Politik und Medien anlässlich der jüngsten Anschläge in europäischen Staaten inzwischen den Eindruck eines permanenten Ausnahmezustands. Pädagogik muss sich in Zeiten von Krieg und Terror mit dem Erstarren von Nationalismen, Exklusionsmechanismen und immer gewaltsamer werdenden Dominanzdiskursen auseinandersetzen, die sich sowohl in der Zunahme eines ideologisch immer offener werdenden Rassismus zeigen als auch in radikaler werdenden Identitätspolitikern beispielsweise des Salafismus und Dschihadismus. Regressive Ideologien und exkludierende Mechanismen sind für Pädagogik in zwei Hinsichten von Relevanz. Zum einen reproduzieren sie sich nicht zuletzt in Erziehungsverhältnissen und Sozialisationsprozessen, zum anderen muss danach gefragt werden, wie Bildungsarbeit auf sie reagieren kann.

David Salomon, ist Politikwissenschaftler und lehrt derzeit am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.

Jürgen-Matthias Springer ist Sprachwissenschaftler und war langjährig Geschäftsführer des Verlags Peter Lang.

Anke Wischmann ist Vertretungsprofessorin für Bildungs- und Sozialisationsforschung an der Universität Hamburg.



JP2017

Jahrbuch für Pädagogik 2017
Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

Begründet von:

Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm,
Klaus Himmelstein, Wolfgang Keim, Gernot Koneffke,
Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Radde,
Ulrich Wiegmann, Hasko Zimmer

HerausgeberInnen:

Carsten Bünger, Dortmund
Agnieszka Czejkowska, Graz
Martin Dust, Hannover
Sven Kluge, Münster
Andrea Liesner, Hamburg
Ingrid Lohmann, Hamburg
David Salomon, Hildesheim
Jürgen-Matthias Springer, Essen
Susanne Spieker, Landau
Gerd Steffens, Kassel
Anke Wischmann, Flensburg



PETER LANG

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2017

Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

Redaktion:

David Salomon – Jürgen-Matthias Springer –
Anke Wischmann



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung:

© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

ISSN 0941-1461

eISSN 2199-7888

ISBN: 978-3-631-75930-1

DOI 10.3726/JP2017

Peter Lang GmbH

Berlin 2018

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Schlüterstraße 42, 10707 Berlin

<http://www.peterlang.com>



This is an open access publication. Except where otherwise noted, content can be used under the terms of the Creative Commons Attribution-4.0 International License (CC BY 4.0).

For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Inhaltsverzeichnis

<i>David Salomon, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i> Editorial: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror	9
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

I. Facetten von Krieg und Terror: Annäherungen

<i>Ingrid Lohmann</i> Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse.....	15
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Gerd Steffens</i> Die Macht des Unverfügbaren – Zur Genese identitären Denkens und seiner erneuten Attraktivität	61
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Julian Bruns/Kathrin Glösel/Natascha Strobl</i> Die Identitären. Rechtsextreme Ideologie der Neuen Rechten und modernisierter Rassismus einer Jugendbewegung.....	81
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>David Salomon</i> Terror und Krieg. Zur Semantik politischer Gewalt	103
------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Goedart Palm</i> Kognitive Kriegsführung – Zur Wahrnehmungshoheit in virtuellen Zeiten	117
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Daniel Burghardt</i> Die Figur des Flüchtlings. Ein Essay über die Weltüberflüssigen.....	129
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

II. Bildungsräume in Zeiten von Krieg und Terror

<i>Grace Oluremilekun Akanbi/Alice Arinlade Jekayinfa/ Bashiru Olubode Lawal</i> From Civil War to Boko Haram. Ebbing Away Access and Standard of Education in Nigeria, 1967 to 2016.....	141
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Charlotte Chadderton</i> Higher Education and Counter-Terrorism in the State of Exception: The Case of England.....	161
<i>Sven Kluge</i> Sozialpädagogische Flüchtlingsarbeit im Spannungsfeld von Integrationsförderung und neuer sozialer Frage: Konstruktiv-kritische Reflexionen	177
<i>Fatoş Atal-Timmer & Paul Mecheril</i> Die subtile Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in Bildungsräumen. Empirische Spuren	195
III. Flucht, Rassismus und „Identität“: Problemfelder pädagogischer Praxis	
<i>Astrid Messerschmidt</i> Rassismuskritische Bildungsarbeit gegen nationalen Populismus	211
<i>Jutta Wedemann</i> Radikalisierungsprävention an Schulen.....	225
<i>Johanna Sigl/Michaela Köttig</i> Ansatz Rekonstruktiver Sozialer Arbeit zur Erweiterung des Handlungsspektrums im schulischen Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen	243
<i>Gordon Mitchell</i> Storytelling. Learning to think in Times of War and Terror.....	257
Nachruf	
<i>Gerd Steffen, Wolfgang Keim</i> Dieter Kirchhöfer (1936-2017)	269

Rezensionen

Susanne Spieker

Gilles Kepel mit Antoine Jardin: Terror in Frankreich.
Der neue Dschihad in Europa. Aus dem Französischen von
Werner Damson. München: Verlag Antje Kunstmann 2016, 301 S..... 275

Susanne Spieker

Michael Wildt: Volk, Volksgemeinschaft, AfD. Hamburg:
Hamburger Edition 2017..... 279

Sven Kluge

Ré Soupault: Katakomben der Seele. Eine Reportage über
Westdeutschlands Vertriebenen- und Flüchtlingsproblem 1950
(herausgegeben von Manfred Metzner). Heidelberg:
Verlag Das Wunderhorn 2016, 64 S..... 283

Anke Wischmann

Wigger, Lothar; Platzer, Barbara; Bünger, Carsten (Hrsg.):
Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen
Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, 229 S. 287

Gerd Steffens

Ulrich Brand / Markus Wissen: Imperiale Lebensweise.
Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus.
München: oekom verlag 2017. 224 S. 291

David Salomon

Didier Eribon: Rückkehr nach Reims, Berlin: Suhrkamp Verlag
2016, 238 S. J. D. Vance: Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner
Familie und einer Gesellschaft in der Krise, Berlin:
Ullstein 2017, 303 S..... 295

Gerd Steffens

Fritz Reheis/Stefan Denzler/Michael Goertler/Johann Waas (Hrsg.):
Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung.
Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2016, 239 S..... 299

David Salomon

Alexander Wohnig: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen.
Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden:
SpringerVS 2017, 425 S. 303

Wolfgang Keim

Gerhard Banse, Dieter Kirchhöfer, Christa Uhlig (Hg.):
Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands.
Frankfurt a. M.: Peter Lang 2017, 297 S. 305

Autorenspiegel 311

Editorial: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror

In jüngster Zeit sind Krieg und Terror in öffentlichen Diskursen nahezu omnipräsent. Hatte sich bereits nach den Anschlägen vom 11. September 2001 die Wahrnehmung einer permanenten Bedrohung des „Abendlandes“ eingestellt, die unmittelbare und mittelbare politische, gesellschaftliche und auch pädagogische Konsequenzen nach sich zog (Weiß 2002; Giroux 2004; Apple 2009), so vermitteln Kommentare aus Politik und Medien anlässlich der jüngsten Anschläge in europäischen Staaten inzwischen den Eindruck eines permanenten Ausnahmezustands. Ein Zusammenhang zwischen terroristischen Anschlägen in den westlichen Zentren und den Kriegen im Nahen Osten und auf dem afrikanischen Kontinent wird betont, wenn – in einem häufig bemühten Narrativ – der Terrorismus als Einfall kriegerischer Auseinandersetzungen aus der Peripherie in die Zentren interpretiert wird, als „bedrohliche Erosion“ der Grenzen der einst für sicher gehaltenen „Festung Europa“. Im Kontext eines solchen Bedrohungsszenarios von außen werden Flucht und Asyl zunehmend als „Gefährdung“ und – damit verbunden – wesentlich als Gegenstand von Sicherheitspolitik wahrgenommen. Die wachsende Zahl von Zuflucht Suchenden – so eine problematische Metapher – drohe Europa zu „überfluten“. Im Zusammenspiel mit den inhärenten Krisen der Europäischen Union wirkten die Fluchtbewegungen als Anlass „berechtigter Ängste“ von „besorgten Bürgern“, die – so Politik sie nicht ernst nähme – zu einem Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen führen müssten. Europa erscheint hier geradezu als passives Opfer der weltpolitischen Situation. Ausgeblendet bleiben hingegen Zusammenhänge zwischen Fluchtursachen und der Politik europäischer Staaten: handele es sich um die Rolle westlicher Mächte als Akteure in den Kriegen seit 2001 oder um eine Außenwirtschaftspolitik, die – etwa durch Nahrungsmittelexporte und exzessive Überfischung afrikanischer Küsten – einen nicht zu unterschätzenden Anteil am Verlust von Subsistenzgrundlagen gerade auf dem afrikanischen Kontinent hat.

Auch wenn Terrorismus, Krieg und Migration die derzeitige Debatte besonders stark bestimmen, handelt es sich freilich bei den in der medialen und politischen Öffentlichkeit in einen Zusammenhang gebrachten Phänomenen und Entwicklungen keinesfalls um etwas gänzlich Neues. Zu nennen sind in diesem Kontext nicht allein die Kriege (und Fluchtbewegungen) der 1990er Jahre, die nach dem Ende des Kalten Krieges vermehrt zu beobachtende Tendenz zur militärischen Intervention oder die im Zuge des Globalisierungsprozesses vertieften globalen Ungleichheiten (nicht nur zwischen verschiedenen Ländern und Regionen,

sondern auch innerhalb peripherer Gesellschaften) sondern auch viel weiter zurückliegende, bis heute nachwirkende und sich in aktuellen Machtverhältnissen widerspiegelnde Prozesse, Ereignisse und Politiken. Aktuelle Ungleichheitsproblematiken zwischen kapitalistischen Zentren und der Peripherie, internationale Konflikte – etwa zwischen lokalen Mächten wie Saudi-Arabien, dem Iran, der Türkei um regionale Vorherrschaft oder zwischen den Vereinigten Staaten, China und Russland – und Kriege, wie derzeit im Jemen, in Afghanistan und Syrien, verweisen auf zum Teil weit ins zwanzigste Jahrhundert und dahinter zurückreichende Ursachen. Angesichts eines „neuen Imperialismus“ (Harvey 2005) und der Tendenz zu zunehmend offenen „interimperialen“ Konfliktlinien scheint die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg und die vom klassischen europäischen Imperialismus geschaffenen oder zumindest vertieften Entwicklungsblockaden nicht allein von historischem oder geschichtspolitischem Interesse. Die seit einigen Jahren in zahllosen „Krisendiskursen“ (siehe hierzu auch das Jahrbuch für Pädagogik 2013 mit dem Titel „Krisendiskurse“) immer wieder bemühte Passage aus Shakespeares „Hamlet“ – „Die Zeit ist aus den Fugen“ – bestimmt zugleich den Blick auf vorhergehende Krisenperioden. All dies ist Grund genug, sich auch von Seiten pädagogischer Wissenschaft abermals mit der alten und neuen Frage nach Krieg und Terror zu beschäftigen.

Krieg und Terror waren freilich seit je – wenn auch in unterschiedlichen gesellschaftlichen sowie historischen Kontexten und verbunden mit unterschiedlichen normativen Implikationen – Gegenstände pädagogischer Debatten und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Erinnerung sei an die Arbeiten zur Friedens-, aber auch zur Kriegspädagogik (z.B. Arbeitsgruppe Lehrer und Krieg 1987) sowie an kritische Analysen der Effekte von Krieg und Terror auf Bildung und Erziehung (Wintersteiner 1999, 2004). In der Gegenwart lässt sich freilich eine deutliche Veränderung pädagogischer Diskurse gegenüber den 1970er und 1980er Jahren verzeichnen. War seinerzeit – im Horizont des Wettrüstens und der Befürchtung, der „Kalte Krieg“ könne in einen „heißen“ Atomkrieg zwischen den Supermächten münden, – die Frage des *Friedens* von evidenter Relevanz, scheint Frieden heute – obwohl nach Umfragen weiterhin Spitzenwunsch der Bevölkerung – kein bedeutendes Ziel politisch-gesellschaftlicher oder pädagogischer Aktivität mehr zu sein. Während einerseits nicht nur „Neue Kriege“ (Kaldor 2000; Münkler 2003) in scheinbar fernen Weltgegenden, sondern auch die Beteiligung „westlicher Staaten“ (einschließlich der Bundesrepublik) zunehmend zur hingenommenen „Normalität“ werden, fristen Friedensbewegungen – und in ihrer Folge friedenspädagogische Konzepte – derzeit ein Schattendasein. Eine Ursache liegt fraglos in der größeren Unübersichtlichkeit weltpolitischer Konfliktlinien. Im Zeitalter der Blockkonfrontation schienen politische, ideologische und ökonomische Interessen weitgehend transparent. Obschon auch damals kriegerische

Konflikte etwa im Zuge der Auflösung der alten Kolonialreiche (von Vietnam bis Algerien) keineswegs in der Klassifizierung als bloße „Stellvertreterkriege“ aufgingen, blieben lokale und regionale Auseinandersetzungen doch vom politischen Großkonflikt der Systemkonkurrenz zwischen „Ost und West“ überlagert. Sein Wegfall führte dazu, dass neue Spaltungslinien in den Vordergrund treten konnten und – etwa in Gestalt religiöser und kultureller Partikularismen, aber auch in Form eines neuen Selbstbewusstseins der „westlichen Staatengemeinschaft“, die sich als Sieger der Geschichte fühlte – neue Ideologien zur Legitimation herangezogen wurden. Wie illusionär sich eine solche Interpretation im Rückblick auch ausnehmen mag, schien es – pointiert formuliert – in der Periode nach dem Zweiten Weltkrieg durchaus plausibel, die vielfältigen heißen Kriege als Ausdruck eines tiefererliegenden Konfliktes zwischen Kapitalismus und Sozialismus zu interpretieren, so scheinen die Konflikte der Gegenwart von einem undurchschaubaren Zusammenspiel von globalen Ungleichheitsverhältnissen, ökonomischen und geopolitischen Interessen, Identitismen und Gewaltökonomien geprägt, die in Zentrum und Peripherie stark polarisierend wirken. Insbesondere die derzeit als „neuer Kalter Krieg“ inszenierte erneute Polarisierung zwischen „dem Westen“ und Russland, dient zudem dazu, eine neue Militarisierung der Außenpolitik zu legitimieren.

Damals wie heute muss sich Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror mit dem Erstarken von Nationalismen, Exklusionsmechanismen und immer gewalttätiger werdenden Dominanzdiskursen auseinandersetzen, die sich sowohl in der Zunahme eines ideologisch immer offener werdenden Rassismus zeigen als auch in radikaler werdenden Identitätspolitikern beispielsweise des Salafismus und Dschihadismus. Regressive Ideologien und exkludierende Mechanismen sind für Pädagogik in zwei Hinsichten von Relevanz. Zum einen reproduzieren sie sich nicht zuletzt in Erziehungsverhältnissen und Sozialisationsprozessen, zum anderen muss danach gefragt werden, wie Bildungsarbeit auf sie reagieren kann. Damit ist nicht nur die Arbeit mit spezifischen, „gefährdeten“ Gruppen gemeint, sondern auch eine Reflexion gesellschaftlicher Mehrheitsdiskurse.

Zugleich darf sich die kritische Auseinandersetzung mit den Effekten von Krieg und Terror nicht nur auf den deutschen oder europäischen Kontext beschränken. Während Krieg und Terror hier vor allem Angst und Ressentiments erzeugen, mit denen sich die Pädagogik zu beschäftigen hat, führen sie zu Vertreibung und Flucht in anderen Teilen der Welt, vor allem dem Nahen Osten und Afrika. Seit dem Zweiten Weltkrieg waren niemals so viele Menschen auf der Flucht wie heute. Nachdem geflüchtete Menschen in Deutschland zunächst bereitwillig willkommen geheißen wurden (wenn auch nicht von allen), hat sich die Stimmung inzwischen verändert: Mittlerweile werden sie vielmehr auch als Bedrohung und Belastung (für das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem,

aber auch den Mietmarkt) gesehen, während gleichzeitig recht floskelhaft auf die Bedeutung von Bildung für die „Integration“ verwiesen wird.

In diesem Jahrbuch werden vor allem drei Aspekte der Debatte diskutiert: Erstens wird aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht, wie Pädagogik Krieg, Terror und Gewaltverhältnisse historisch und gegenwärtig thematisiert(e) und wie sie – beispielsweise durch die Reflexion der Professionalitätsverständnisse von Bildnerinnen und Bildnern oder durch themenbezogene Inhalte und Methoden – versucht(e) wirksam zu werden. Zweitens werden Flucht und Migration im Spiegel (rassismus-)kritischer Forschung thematisiert. Dabei geht es sowohl um die Rekonstruktion der Mechanismen von Diskriminierungen in ihren vielschichtigen Wirkungsweisen als auch um konkrete Überlegungen zur pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten. Als dritter Aspekt wird die pädagogische Auseinandersetzung mit Entwicklungen einer neuen Rechten in den Fokus gerückt, die ihre Programme als Antwort der „Mehrheitsgesellschaft“ auf die Folgen von Krieg und Terror inszeniert.

Literatur

- Arbeitsgruppe Lehrer und Krieg (1987): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Berlin.
- Apple, Michael W. (2009): Patriotism, Pedagogy, and Freedom: On the Educational Meanings of September 11. In: Antonia Darder, Marta Baltodano und Rodolfo D. Torres (Hg.): *The Critical Pedagogy Reader*. 2. Aufl. New York, S. 491-500.
- Giroux, Henry A. (2004): War on Terror. In: *Third Text* 18 (4), S. 211-221.
- Jahrbuch für Pädagogik (2013): Krisendiskurse. Redaktion: David Salomon und Edgar Weiß, Frankfurt am Main et al.
- Harvey, David (2005): *Der neue Imperialismus*. Hamburg.
- Kaldor, Mary (2000): *Neue und alte Kriege. Organisierte Gewalt im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt am Main.
- Münkler, Herfried (2003): *Die neuen Kriege*. Frankfurt am Main, Wien, Zürich.
- Weiß, Edgar (2002): Verordneter Antipazifismus – die bundesrepublikanische Antwort auf die Terroranschläge vom 11. September? In: *Jahrbuch für Pädagogik* 2002, S. 371-379.
- Wintersteiner, Werner (1999): *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster.
- Wintersteiner, Werner (2004): *Friedenspädagogik. Die Pädagogik im Zeitalter der Globalisierung*. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 2004, Frankfurt am Main et al., S. 313-329.

I. Facetten von Krieg und Terror: Annäherungen

Ingrid Lohmann

Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse

Zusammenfassung: Dieses Jahrbuch erinnert daran, dass der Blick in die Geschichte der Pädagogik nicht nur friedenspädagogische Ansätze aufweist, dass es vielmehr Zeiten gab, in denen dem Krieg erzieherischer Wert zugesprochen wurde, Pädagogik und Lehrerschaft zu radikalem Nationalismus und Identitätspolitik beitrugen und so Imperialismus und Faschismus ideologisch flankierten. Speziell am Beispiel des Ersten Weltkriegs lassen sich aus der historischen Distanz heraus überdies Phänomene aufzeigen, die heute im Ansatz wieder beobachtbar sind. Der folgende Artikel geht der Frage nach, wie im Mainstream deutscher Pädagogik und Lehrerschaft das Ereignis des Ersten Weltkriegs diskursiv verarbeitet wurde. Anhand von Zeitschriftenbeiträgen aus *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*, *Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht* sowie *Hamburgische Schulzeitung* der Kriegsjahre 1914-1918 wird rekonstruiert, welche Themen und Topoi die Wahrnehmung des Krieges in der Lehrerschaft bestimmten und welche Aufgaben dem pädagogischen Feld bei der Unterstützung des Krieges an der „Heimatfront“ zugeschrieben wurden. Zum Ausgangspunkt nimmt die Darstellung die zeitgenössische Auffassung von „nationaler Erziehung“, in Exkursen werden die Rolle der Zensur sowie der Ausstellung „Schule und Krieg“ des *Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* in Berlin beleuchtet. Der Beitrag bestätigt das in der Forschung gezeichnete Bild allgemeiner Kriegsbegeisterung vor allem zu Beginn des Krieges, rekonstruiert aufgrund der spezifischen Quellenauswahl den pädagogischen Diskurs in seiner Eigenheit jedoch differenzierter. Manches Dargestellte klingt heute schon wieder unangenehm vertraut.

Abstract: This yearbook reminds us that in the history of education, peace was not always a pedagogical goal. There were times when war was considered a valuable learning experience, when teachers and educational establishments fostered radical nationalism and identity politics and thereby lent support to fascism and imperialism. Studying the First World War provides examples of phenomena such as open racism and increasingly violent discourses of dominance that we can again witness around us now without the intervening distance of history. This article studies how the event of the war was addressed and integrated in the mainstream of German educational thinking and the teaching profession. Using articles from

Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht and the *Hamburgische Schulzeitung* during the years 1914-1918, it reconstructs the issues and topoi that determined the perception of war among the teaching profession and the tasks that the educational establishment was expected to fulfil to strengthen the war effort on the home front. The article proceeds from an examination of contemporary notions of “national education” (*nationale Erziehung*), broadening its scope to take in the role of censorship and the exhibit *Schule und Krieg* (school and war) by the *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* in Berlin. Its findings broadly confirm the widespread impression of general enthusiasm for war especially in the early years while being able to reconstruct the specific pedagogical discourses in greater detail through its choice of sources. Some aspects sound almost familiar again today.

Keywords: Erster Weltkrieg, Nation, nationale Erziehung, Bellizität, England, Fichte, Heimatfront, Deutschtum, historische Diskursanalyse, Lehrerzeitungen, staatsbürgerliche Erziehung, Burgfrieden, deutsche Schule, Einheitsschule, Lügenpresse, wilhelminisches Kaiserreich, der Krieg als Volkserzieher

Einleitung – ‚Nationale Erziehung‘ in der kanonischen Fassung von 1904

Die wichtigste Verfechterin des Narrativs, demzufolge 1914 alle Deutschen Kriegsbegeisterung zeigten, schreibt Verhey (2000, 228), war die wilhelminische Reichsregierung, und konservative Journalisten wirkten daran mit, dass „alle Arbeiter zu ‚Deutschen‘ wurden“. Der vorliegende Artikel untersucht, welche Positionen damalige Pädagogik und LehrerInnenschaft – als weitere diskursträge Akteurinnen – während des Ersten Weltkriegs zu diesem Krieg einnahmen, insbesondere, ob mit Hinweis auf die Funktionen von Schule und Unterricht eine Eigenständigkeit des Pädagogischen reklamiert wurde, die womöglich eine Abweichung vom „Paradigma allgemeiner Zustimmung“ mit sich brachte (ebd., 230, vgl. Flasch 2000).

Sucht man nach einem gemeinsamen Nenner für die Stellungnahmen zum Ersten Weltkrieg, die seinerzeit in Pädagogik und Lehrerschaft vorwalteten, so stößt man unweigerlich auf den Begriff der nationalen Erziehung. Als Topos war er bereits das gesamte 19. Jahrhundert hindurch im deutschen pädagogischen Diskurs geläufig gewesen, mit der Gründung des Deutschen Reichs 1871 hatte er sozusagen eine erste praktische Erfüllung gefunden. Für die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer galt seit der Zeit der Reichsgründung, dass das „Nationalbewußtsein [...] gegen die Partikularismen vor(dringt): Nation, das ist das Moderne,

was die Lehrer wollen. Insofern tragen sie den neuen Konsensnationalismus. Die Lehrer sind, von Ausnahmen abgesehen, nicht sozialdemokratisch“ (Nipperdey 1991, 545). Nach der Jahrhundertwende und besonders in den Kriegsjahren selbst wurde „nationale Erziehung“ dann in einer spezifischen Ausprägung geradezu allgegenwärtig, nämlich verengt auf einen völkisch und rassistisch unterlegten Nationalismus. Gleichzeitig wurden letzte Reste eines einstigen bürgerlich-emanzipatorischen Begriffsinhalts beseitigt.

Exemplarisch zeigt sich die entsprechende Begriffsauffassung in der Abhandlung zum Lemma *Erziehung, nationale (vaterländische, deutsche)* im *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik*, welches von dem Herbartianer und Professor für Pädagogik an der Universität in Jena, Wilhelm Rein, herausgegeben und mit der zweiten Auflage 1903-1911 in der entstehenden akademischen Pädagogik in Deutschland tonangebend wurde. Während die erste Auflage 1895-1899 das Lemma noch nicht aufweist, findet es sich dort in Gestalt eines umfänglichen und facettenreichen Beitrags, samt aussagekräftigen Hinweisen auf zeitgenössische Literatur und Fachpresse, die der Verfasser zur breiten Untermauerung seiner Argumentation heranziehen kann (vgl. Richter 1904).¹ Unterm Strich bestätigt die Lektüre Stübigs (2006) Resümee des historisch-soziologischen Forschungsstandes, wonach sich die Debatten über den erzieherischen Zugriff auf die Bewusstseinsbildung der heranwachsenden Jugend in Deutschland – „anders als in den westeuropäischen Nachbarstaaten“ (ebd., 22) – mehr und mehr auf bestimmte Aspekte zuspitzten: Aufklärerische Ideale und nationaler Diskurs wurden voneinander abgekoppelt, „das Idealbild der eigenen Nation über allgemein-menschliche und moralische Werte“ gestellt, und die Definition der eigenen Identität „durch die Ablehnung des Andersartigen“ führte zu „dessen Ausgrenzung“ (ebd., 23). Xenophobie und Ethnozentrismus und die Frage, wer zur Volksgemeinschaft gehörte, schoben sich in den Vordergrund.

In dem besagten Handbuchbeitrag wird der Begriff der nationalen Erziehung mittels dreier Bedeutungsebenen des Nationbegriffs konturiert. Erstens wird „Nation“ als *politische Einheit* verstanden, die alle Angehörigen eines gemeinsamen, staatlich gelenkten Territoriums umfasst. Während der Staat selbst über den Klassen und Ständen steht, geben die oberen Klassen die Entwicklungsrichtung vor, den unteren Klassen wird jedoch ein Mindestmaß an Mitwirkung an der Staatsverwaltung zuteil. Als „Nation“ gilt zweitens – und (noch) mit unverkennbar größerer Emphase – eine *kulturelle Einheit*, die sich idealerweise mit der Staatsgrenze deckt. In ihr herrscht eine innere Zusammengehörigkeit der Kultur, des Geistes, des Denkens, eine Übereinstimmung des Fühlens und Wollens, die die Bevölkerung infolge eigentümlicher, in ihrer Besonderheit erkennbarer Kulturleistungen als ein gemeinsames Wesen mit tradierbaren Charakterzügen, Anschauungen, Sitten und Gebräuchen („echt deutschen Geist“) hervorgebracht hat – ein

Gebilde vergleichbar dem, wie es heute immer wieder einmal mit dem Wort von der Leitkultur ins Spiel gebracht wird.² Während die politische und die kulturelle Einheit Früchte der geschichtlichen Entwicklung seit Beginn des 19. Jahrhunderts sind, begründen, so der Handbuchbeitrag weiter, neuere naturwissenschaftliche Erkenntnisse „Nation“ drittens als anthropologisch oder physiologisch naturbasierte *rassische Einheit*, die auf evolutionärem Wege zustandekam: Zur deutschen Rasse assimilieren sich germanische und auß germanische Elemente, die zu einem vollkommenen, körperlich und geistig einheitlichen biologischen Typus zusammenschmelzen – ein Prozess, welcher allerdings kurz vor der Vollendung steht; sodann muss durch Züchtung und Auslese für Rassereinheit gesorgt werden (vgl. Richter 1904, 563, Quitzow 1987).

In allen drei Hinsichten ist und bleibt es Aufgabe von Erziehung und Schule, weiterhin zur Bildung der Nation beizutragen, wobei nationale Erziehung eins ist mit „vaterländischer“ sowie mit recht verstandener „patriotischer Erziehung“. Denn wie beim Individuum, so auch bei Nationen: Wenn es um Sein oder Nichtsein geht, wenn das Behagen oder gar die Existenz bedroht ist, wenn heiligste Güter in Gefahr sind und die Nation sich im Zustande der Notwehr befindet, dann müssen alle Kräfte mobilisiert werden, um sich der Feinde zu erwehren. Dann hebt als „das letzte Rettungsmittel der Nation“ die *bewusste* nationale Erziehung an, um die nachwachsende Generation physisch und moralisch wehrfähig zu machen, bis hin dazu, die durch die industrielle Entwicklung gewonnene Weltmachtstellung des Deutschen Reichs gegen die „Gegnerschaft der stärksten Nationen des Erdballs“ behaupten zu können (Richter 1904, 549, 560).³

Bis vor einigen Jahren, fährt der Verfasser fort, hatte dieser berechtigte Nationalismus noch erklärte Feinde, gab es „weite Kreise“ im Volk, die die entsprechenden Erziehungsbestrebungen als drohenden Rückfall in die Barbarei scharf bekämpften. Diese Gegnerschaft hatte zwei Gestaltungen: *Individualismus* und *Universalismus*. Jener lehnte alle Formen sozialer Erziehung ab oder strebte (als Partikularismus der Stämme, Kleinstaaten, Parteien, Gesellschafts- und Berufsklassen) nicht-nationale Gesellschaftsformen an.⁴ Als der gewichtigere Gegner wird in dem Handbuchbeitrag jedoch der Universalismus (mit seinen Spielarten Kosmopolitismus, Humanismus und Internationalismus) dargestellt. Unterschieden werden dabei die weltanschaulichen Richtungen des Ultramontanismus, des Neuhumanismus, des doktrinären Liberalismus und des extremen Sozialismus:

Nach *ultramontaner* Auffassung verfügt der Papst über die Jugenderziehung aller Nationen, und ebendieses Erziehungsmonopol wird durch die nationale Erziehung zu Recht geschwächt. Nach *neuhumanistischer* Auffassung erfordert die Entwicklung einer humanen Volkskultur immer auch die Beschäftigung mit den antiken griechischen und römischen Kulturen; sie neigt daher zu Verwässerung des Ideals der Nationalität und vagem Kosmopolitismus und hängt Nietzsches

Erziehungsideal des guten Europäers sowie einer idealischen Sehnsucht nach Weltbürgertum an. Der *doktrinäre Liberalismus* negiert aufgrund fehlgeleiteter Vorstellungen von natürlicher Gleichheit und Freiheit sämtliche Bestrebungen, die unbestreitbaren Besonderheiten aller Individuen und Völker auszubilden; sein Ziel ist „wenn nicht die Weltrepublik, doch die Weltwirtschaft“, sein Mittel die Beherrschung des Geldmarktes sowie von Technik und Naturwissenschaften; in seinem Fahrwasser das Judentum, das „alle internationalen Bestrebungen und alle kosmopolitischen Neigungen seiner Wirtsvölker“ unterstützt (ebd., 551f). Die *sozialdemokratische Partei* schließlich will das Gedankengut des Liberalismus konsequent umsetzen, versteht sich ausdrücklich als international, zählt Vaterlandslosigkeit zu ihren Tugenden und Vaterlandsliebe sowie nationale Gesinnung zu den größten Hindernissen des Kulturfortschritts. Demgegenüber werde „[w]as echt deutsch ist“ (ebd., 559) seit der Romantik stetig weiter erforscht, so etwa die Eigenart des Deutschtums sowie fremder Volkstümer und Nationalcharaktere; um vor Deutschtümelei zu bewahren, würden zudem ausländische Urteile über das Deutschtum mit der eigenen Selbsteinschätzung verglichen. Der Gedanke eines Wettbewerbs der stärksten Nationen untereinander hat in verschiedenen Passagen des Textes bereits den Beiklang einer herannahenden Bedrohung. Die Abhandlung schließt mit dem Satz:

„Wenn das Deutschtum nicht mehr seine besondere Aufgabe erfüllen könnte, so müßte die Menschheit zu Grunde gehen. Darum müssen wir im Dienste der Humanität eine nationale Erziehung für uns erstreben, und darum können wir nur wünschen, daß auch andere Völker ihre Jugend in diesem Sinne national erziehen“ (ebd., 565).

Erschienen zehn Jahre vor Kriegsbeginn im renommierten Handbuch eines namhaften Herausgebers, war diese Auffassung von „nationaler Erziehung“ repräsentativ für die Haltung des pädagogischen Mainstreams zur Bellizität – jener prinzipiellen Fähigkeit und Bereitschaft zum Krieg, die Leonhard (2014, 20f) den damaligen europäischen Staaten insgesamt bescheinigt und die bis zu einem bestimmten Punkt zur Aufrechterhaltung des internationalen Kräftegleichgewichts, zu Abschreckung und Stabilisierung zugleich beitrug. Zwar waren schon vor dem Ersten Weltkrieg die Grenzen einer antimilitaristischen Jugenderziehung eng gesteckt (vgl. Schramm 1987, Berg 1991), wie sich unter anderem in der Ähnlichkeit der Denkfiguren und Argumentationsmuster mit der Kriegszeit zeigt. Aber dass sich dann, in den Kriegsjahren, wirklich ereignete, worauf man sich seit Jahren mental eingestellt und vorbereitet hatte, bewirkte auch in der Pädagogik nochmals einen radikalierenden Umschwung: von der Fähigkeit und Bereitschaft zum Krieg hin zum tätigen Mitwirken daran, sozusagen von der Kompetenz zur Performanz.

Dieser Umschwung wurde als langersehnte *Hinwendung zum Tun, zur Tat* geradezu euphorisch begrüßt. Es war etwa die Rede vom „Genius unseres, des deutschen Volkes“ und dem „brennende[n] Wunsch, in irgendeiner Weise“ dafür eintreten zu können, ihn zu stärken in der Welt (Treuge 1915, 384). Der Krieg wurde als „der große Volkserzieher“ angerufen, als alleiniger „Weg, unsere Kultur zu retten“ und damit das „Einzig zu retten, das heute noch Wert hat, das Vaterland!“ (Kerschensteiner 1915a). Man diagnostizierte, dass dem Deutschtum seine „Vielseitigkeit, sein Streben nach Allseitigkeit [...] noch immer ein Hindernis“ ist, dass jedoch wir Deutschen „uns auf uns selber besinnen“ und „bedenken lernen (müssen), daß Kultur in höherem Sinne nur nationale Kultur sein kann, daß nur aus den Eigenkräften geheimnisvoll Streben, Größe und Glück einer Nation quillt, wie nur das eingeborene Blut über Wert oder Unwert eines Menschen entscheidet“ (Sprengel 1915, 209). Die Auffassung setzte sich durch, dass alle „Ausländerei [...] heute wesensfremd“ ist und es eine „unzerstörbare deutsche Art“ gibt, die „auch die Schule nicht immer recht erkannt hat“, dass nun aber kein Weg mehr daran vorbei geht, dass sich die Schule den „Kampf gegen alles Undeutsche [...] immer mehr zum festen Ziel“ setzt (Schremmer 1915, 281).

Wenn auch ohne den xenophoben Grundton, und das ist immerhin ein Unterschied, stimmte dem im Grundsätzlichen auch die Frauenrechtlerin und Publizistin Gertrud Bäumer in ihrer Rede auf der „Kriegstagung“ des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* 1915 zu:

„Ich glaube, daß [...] über das, was wir in den Begriff nationale oder vaterländische Erziehung fassen, heute weniger geredet zu werden braucht als je, weil es sich von selbst versteht. Ein Unterricht, der die Jugend in das lebendige Kultur- und Arbeitsleben des Volkes hineinstellen will, ist von selbst ‚national‘“ (Bäumer 1915, 92).

Damit war der Begriff zwar nicht restlos eindeutig gefüllt, aber dass Erziehung überhaupt, und zwar ausschließlich, national zu sein hatte, war damit jedenfalls klargestellt. Im Unterschied zu der Abhandlung in Reins *Enzyklopädischem Handbuch* wurde in den Kriegsjahren für die Kennzeichnung nationaler Erziehung weniger die kulturelle, sondern manchmal stärker die *politische* Einheit der Nation herausgestrichen (vgl. etwa Haebler 1915, 417f, dens. 1916) – eine Umakzentuierung, die eng mit der Rede vom „Burgfrieden“ und der Neukonzipierung staatsbürgerlicher Erziehung zusammenhing; gleichzeitig wurde staatsbürgerliche Erziehung durchweg als überfällige Abkehr vom „bloßen Erwerb[...] von Kulturwerten“ (Treuge 1915, 146) aufgefasst, eine Abkehr, für die Georg Kerschensteiner Pate stand.⁵ Und schließlich war mit Wendungen wie jener vom eingeborenem Blut die biologistisch begründete dritte Begründungsdimension von „Nation“, die *rassische* Einheit pointiert, die im Nationalsozialismus in Propaganda und Tat endgültig in den Vordergrund rückte.

In der Retrospektive nicht selber noch dem Bild aufzusitzen, das die maßgeblichen Kräfte der Reichskriegspolitik und -propaganda sowie Angehörige der pädagogischen Eliten als alleingültig darstellten, ist nicht ganz einfach. Jedoch gab es, anders als die Lektüre der herangezogenen Quellen nahelegt, auch explizite Gegenstimmen und klare Antikriegshaltungen, und sei es erst *nach* anfänglicher Kriegseuphorie. Zum Beispiel in der Familie Anna Siemens, der in SPD, USPD und SAPD tätigen sozialistischen Politikerin und Pädagogin: Aus ihrer Familiengeschichte wird berichtet, wie „das Ausmaß der Lüge“ im Deutschen Heer sie und ihre Geschwister von der anfänglichen Vaterlandsbegeisterung kurierte und „den ‚großen Betrug‘ des Krieges“ ernüchert durchschauen ließ (Siemens 1951, 31, vgl. Mayer 2010). Zu erinnern ist nicht zuletzt an die von Clara Zetkin vorbereitete *Internationale Konferenz sozialistischer Frauen gegen den Krieg*, die unter Beteiligung von Delegierten aus acht Ländern im März 1915 in Bern stattfand (vgl. Verhandlungsbericht 1915) – und vielleicht ein Anlass war für die Durchführung der „Kriegstagung“ des ADLV wenige Wochen später.

Quellengrundlage und Herangehensweise

Die dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegenden Quellen lassen für die imperialistische Epoche zwei Unterschiede gegenüber Stübigs Untersuchungszeitraum erkennen: Erstens galt als Hauptfeind der deutschen Nation im pädagogischen Diskurs des späten Kaiserreichs weniger Frankreich, sondern zunehmend England; und zweitens finden sich prominente Sprecherinnenpositionen, die ins Licht rücken, dass Stübigs Feststellung, bei der „Nationalerziehungsdebatte im 19. Jahrhundert“ habe es sich um einen „eindeutig männlich bestimmten Diskurs“ gehandelt (ebd., 22), für die Zeit des Ersten Weltkriegs nicht mehr zutrifft.

Die Rekonstruktion des pädagogischen Diskurses in den Kriegsjahren – anders als explorativ und ausschnitthaft kann sie an dieser Stelle nicht ausfallen – erfolgt primär anhand von Beiträgen aus zwei Lehrerzeitungen und einer pädagogischen Zeitschrift unterschiedlicher Gründungsanlässe und politisch-pädagogischer Couleur:

- aus der 1884/85 (zunächst unter dem Titel *Die Lehrerin in Schule und Haus*) gegründeten Wochenzeitung *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* (ADLV, mit 150 Zweigvereinen 1915), herausgegeben vom Vorstand unter dem Vorsitz der Frauenrechtlerin Helene Lange. Die Zeitung vertrat die Interessen von Lehrerinnen des höheren Schulwesens, seit 1896 auch die von Volksschullehrerinnen. Ab 1903 erschien sie wöchentlich, 1914 angeblich mit einer Auflagenhöhe von 2.200 Exemplaren. Die Schriftleitung

teilten sich ab 1910/11 die Frauenrechtlerin und Oberlehrerin Margarete Treuge (Berlin) für den allgemeinen Teil und das höhere Schulwesen sowie Franziska Ohnesorge (Dresden) für das Volksschulwesen; Helene Lange und Gertrud Bäumer waren regelmäßige Beiträgerinnen;⁶

- aus der 1890 gegründeten *Neue Bahnen. Illustrierte Monatschrift für Erziehung und Unterricht*, Organ der *Pädagogischen Literatur-Gesellschaft Neue Bahnen*, ab 1911/12 herausgegeben von Feodor Lindemann und Rudolf Schulze, beide Lehrer in Leipzig. Schulze war im Gebiet der entstehenden experimentellen Psychologie und Pädagogik aktiv, beide gaben außerdem im Auftrag der *Gesellschaft* eine Schulbuchreihe unter dem Titel *Lebensvoller Unterricht* heraus. Ziegler (1907, 525) führt die *Neue Bahnen* in seiner über hundert Titel umfassenden Rubrik von „deutschen pädagogischen Zeitschriften der Gegenwart“ für das Volksschulwesen auf;⁷
- aus der 1893 gegründeten *Hamburgischen Schulzeitung*, seit 1913 mit dem Untertitel *Wochenschrift für das gesamte hamburgische Schulwesen* – als „gemäßigtes Oppositionsblatt“ zur *Pädagogischen Reform*⁸ die zweite Lehrerzeitung am Ort. Auch sie erschien wiederum wöchentlich und zählte zur pädagogischen Presse für das Volksschulwesen; die Schriftleiter Paul Günther und Dr. Theodor Körner setzten sich allerdings – einer Erklärung des *Deutschen Lehrervereins* (DLV) von 1912 über die Gemeinsamkeit pädagogischer Interessen und die Gleichheit der pädagogischen Arbeit in Volksschule und höherer Schule folgend – ausdrücklich zum Ziel, die Kluft zwischen den Lehrerschaften zu überwinden. Am herrschenden Diskurs über nationale Erziehung war sie affirmierend beteiligt (vgl. Möller 1913). Ihre Auflagenhöhe lag 1914 bei 750 Exemplaren.⁹

Für die Analyse ausgewählt wurden Beiträge nach folgenden Kriterien: Sie tragen das Wort „Krieg“ im Titel; sie stammen direkt aus den Kriegsjahren; sie lassen vom Titel her *generellere* Aussagen über Rolle und Bedeutung des pädagogischen Feldes im Krieg oder dessen Auswirkungen darauf erwarten; sie sind online zugänglich;¹⁰ ergänzend wurden Beiträge mit herangezogen, auf die in jenen Bezug genommen wurde. Mit anderen pädagogischen Periodika jener Zeit ist den genannten gemeinsam, dass sie auf verschiedensten Ebenen standespolitische und berufsspezifische Interessen von Lehrerinnen und Lehrern artikulierten und regelmäßig Beiträge zu dem in Rede stehenden Diskurs brachten. Nicht mit in Betracht gezogen sind die in denselben Periodika darüber hinaus enthaltenen, zahllosen Beiträge themenspezifisch *spezielleren* Zuschnitts, wie Mitteilungen über den stellvertretenden Einsatz von Lehrerinnen während des Einsatzes der Lehrer an der Kriegsfront, praktische Hilfsmaßnahmen für Kriegswitwen, Kriegswaisen und kriegsversehrte Lehrer, die Situation von Schulen in Frontnähe, kriegswichtige

neue Aufgabenstellungen einzelner Unterrichtsfächer und vieles mehr.¹¹ Dieses nicht sonderlich trennscharfe Ausschlusskriterium diene wie das Kriterium der Online-Zugänglichkeit allein dazu, den Material- und Arbeitsaufwand für den gegebenen Zweck und Rahmen überschaubar zu halten; mehr Zeit für die Analyse weiterer Periodika, eine breitere Auswahl von Texten und mehr Raum für die Darstellung von Untersuchungsergebnissen könnten unter Umständen mehr und differenziertere Erkenntnisse darüber erbringen, wie Pädagogik und Lehrerschaft den Ersten Weltkrieg diskursiv verhandelten.

Das methodische Herangehen nimmt Anregungen und Hinweise aus Link (2006), Landwehr (2008), Budde (2012) sowie Wrana et al. (2014) auf, versteht Diskurse als machtdurchsetzte Strukturierungen der Wahrnehmung gesellschaftlicher Gegenstände und des Sprechens über sie, einschließlich der Möglichkeiten und Grenzen des Wissens, und kommt im Übrigen, wie jede historische Diskursanalyse, nicht umhin, die themenspezifisch relevanten Aussagen auf der Basis der Quellen zu identifizieren und zu interpretieren. Im vorliegenden Beitrag bilden die Analyseeinheit allerdings nicht die Quellentexte in ihrer jeweiligen Gesamtheit, sondern Aussagen, die sich „quer durch die Texte“ zu „diskursiven Formationen“ bündeln lassen (Budde 2012, 13). Hilfreich sind dabei, neben thematisch angrenzenden Beiträgen in *1914-1918-online*, die realgeschichtlichen Einordnungen von „Geist und Ideen von 1914“ von Herbert (2014, 121-129) sowie die von Leonhard (2014, 10-21) skizzierten „Erbschaften“ des „langen 19. Jahrhunderts“ Europas, die in den Ersten Weltkrieg mündeten. Nach einer anderen Lesart markierte dieser Krieg bereits ganz zu Beginn das 20. Jahrhundert als „das Zeitalter des Massakers“ (Hobsbawm 1995, 41). So oder so, Pädagogik und Lehrerschaft waren mittendrin.

Diskurselemente 1

England

In den Jahren des Ersten Weltkriegs löste England – das „[a]nfangs [...] nicht bestimmt (schien), das erste Land der Erde zu werden“ (Schubert 1914, 104) – den *Erbfeind* als Hauptgegner des Deutschen Reichs endgültig ab; von Frankreich war nun eher herablassend, manchmal mitleidig die Rede (vgl. ebd., 103). Die Argumentation besagt im Wesentlichen, dass die politische Einigung 1870/71 Deutschland die Feindschaft der Franzosen einbrachte, während wegen des seitherigen wirtschaftlichen Aufschwungs nun „uns England an das Leben (will)“ (Schremmer 1915, 285). 1914 war das Jahr öffentlichkeitswirksamer, gegen England gerichteter Erklärungen – darunter die von Moritz Cantor, Rudolf Eucken, Ernst Haeckel,

Engelbert Humperdinck, Max Liebermann, Wilhelm Wundt, Wilhelm Rein und anderen unterzeichnete *Erklärung deutscher Universitätslehrer über die Niederlegung englischer Auszeichnungen* vom 7. September 1914 (vgl. Kellermann 1915, 28f) und die *Erklärung der Hochschullehrer des Deutschen Reiches* vom 23. Oktober 1914 gegen „die Feinde Deutschlands“ mit „England an der Spitze“, der sich mehr als 50 Universitäten und Hochschulen mit ihrem Lehrkörper anschlossen, darunter wiederum auch Wilhelm Rein (vgl. Erklärung 1914, Ungern-Sternberg 2016).¹²

In *Neue Bahnen* wird mehrfach an die „Einkreisungspolitik“ erinnert, mit der England schon „um 1901 [...] Deutschland ‚kaltstellen‘ wollte. [...] Deutschland, das edle Wild, sollte von allen Seiten durch lauernde Jäger umstellt und zur Strecke gebracht werden“ (Wolf 1914, 18). „Immer mehr sind wir im Verlaufe dieses Krieges in der Ansicht bestärkt worden, daß England die treibende Macht, der Stänker und Hetzer in dem Kesselreiben gegen uns ist“ (ebd., 19). Englands Politik wird mit einem durch die starke deutsche Konkurrenz verursachten dortigen Niedergang von Handel und Industrie in Verbindung gebracht: Die Waren des deutschen Kaufmanns seien gut, in vielem billiger, geschmackvoll ausgestellt, seine Kunden würden überall zuvorkommend bedient; der „andere platz vor Neid, er verdächtigt seinen Konkurrenten wo er kann“, doch selbst das englische Markenschutzgesetz von 1887, das dazu zwingt, deutschen Waren den Stempel *Made in Germany* aufzudrücken, „erreichte das Gegenteil“ (ebd., vgl. Schubert 1914, 106). Englands Politik gilt als scheinheilig und von fadenscheinigen Vorwänden geleitet (vgl. Wolf 1914, 25); „England maß sich das Dispositionsrecht über Länder und Erdteile an“ (Schubert 1914, 107), lasse keine Mitbewerber zu, die ihm die Monopolstellung auf dem Weltmarkt streitig machen könnten, sehe in Deutschland nur „den widerlichen Nebenbuhler“, der mit dem Bau seiner Flotte „zur ‚deutschen Gefahr‘ emporgegipfelt“ werde (ebd., 106). Aber „[n]icht derjenige ist der Urheber des Krieges, der ihn erklärt, sondern derjenige, der ihn nötig machte, – und die letzte Ursache des gegenwärtigen Weltbrandes ist die eigensüchtige Einkreisungspolitik“ (ebd., 108).

Die Lehrerin ihrerseits gibt in prominent platzierten *Zeitdokumenten* (1914) unter anderem Auszüge aus Reden von Otto von Bismarck bis Hermann Oncken wieder, die die Berechtigung des Krieges gegen England untermauern sollen. Reden und Briefe „mutiger Frauen“ werden angeführt, „die groß und einfach sagen: und wenn es meine Liebsten kostet, [...] es darf kein Friede gemacht werden, ehe England nicht unsere Faust gefühlt hat“ (Reishaus 1914, 218, vgl. Kerschensteiner 1915a). Der Topos „die englische Lügenpresse“ (Kellermann 1915, 217) ist auch im pädagogischen Diskurs weit verbreitet. Allen voran sieht die *Hamburgische Schulzeitung*, in ihrem Kampf gegen „Manchestertum“ und die „Vergiftung der öffentlichen Meinung“, die geistige Bildung und Entwicklung auch der Erwachsenen in Gefahr: Denn für diese ist das „allgemeinste und einflußreichste

Bildungsmittel [...] die Tageszeitung, für die Mehrzahl oft das einzige Bildungsmittel“. Und nun erweisen sich ausgerechnet „Zeitungen des neutralen Auslands“ als „vom Feinde gekauft“, als durch „englisches Geld ausgehalten“ und „den Wünschen des englischen Kapitals entsprechend“ beeinflusst. Zwar sei „kein deutsches Blatt“ bekannt, „das in ausländischen Diensten steht“, aber auch die ausländischen und die schlimmen „sogenannte[n] parteilose[n] Blätter“, die „oft in unwürdigster Weise abhängig sind [...] vom Geldsack“, haben „recht viel!“ mit der „Erziehung und Bildung des deutschen Volkes zu tun“ (Struve 1917, 5f).

Hass auf den Feind

Die Topoi *England*, *Furcht vor Spionage* und *Hass auf den Feind* waren im pädagogischen Diskurs eng miteinander verwoben. Einblick in das Seelenleben Heranwachsender gaben dabei vor allem Schüleraufsätze. In ihnen werde überall „der Zorn, stellenweise sogar der Haß gegen unsere Feinde deutlich“, der sich ganz besonders „natürlich gegen England“ richte (Hylla 1915, 472). Über mehrere Monate gab es „namentlich auch in der pädagogischen Fachpresse“ eine, wie es heißt, eingehende theoretische Erörterung der Frage „nach der Notwendigkeit oder Berechtigungslosigkeit eines dem Feinde entgegengetragenen Hasses“ (Treuge 1915, 381, vgl. Schulteß 1914, Hylla 1915, 470f). Hintergrund dafür war unter anderem der 1906 erfolgte Beitritt des Deutschen Reichs zu der 1864 beschlossenen, 1868 ergänzten ersten *Genfer Konvention, betreffend die Linderung des Loses der im Felddienst verwundeten Militärpersonen sowie der Verwundeten im Kriege*; die Schriftleitung von *Die Lehrerin* nahm explizit darauf Bezug (vgl. Treuge 1915, 382, Anm. 5). Es muss offenbleiben, ob auf die pädagogische Presse eine spezielle Zensurvorschrift einwirkte, wonach der Appell an niedrigste Instinkte wegen befürchteter negativer Auswirkungen auf Sittlichkeit und Betragen untersagt war (vgl. Bruendel 2014). In dieser Frage pochte *Die Lehrerin* manchmal zensurkonform auf rechtem Betragen, etwa wenn sie unterstrich, dass es „die strategisch und auch militärisch, die volkserzieherisch und meistens auch ökonomisch überhaupt nicht mittuenden oder mitbetroffenen Privatpersonen (sind), die sich in den Äußerungen einer unbeherrschten Gehässigkeit einen Schein von Wichtigkeit zu geben suchen. [...] In der Verurteilung niederer Gehässigkeit werden sich die Gebildeten schnell einigen“ (ebd., 382).

Sich hier in Zurückhaltung zu üben, durfte jedoch unter keinen Umständen mit Schwäche oder Nachgiebigkeit gegenüber dem Feind verwechselt, vor allem musste strikt zurückgewiesen werden, als pazifistisch missdeutet zu werden. Das führte zu publizistischen Schlagabtauschen und gewundenen Argumentationen: Wenn sich „eine Richtung bemerkbar (macht), die überhaupt den Völkerhaß als

verderblich ansieht“ und „dem starken Machtwillen, der nach der anderen Seite sich als Vernichtungswille äußern muß, entgegentritt“, gar „in dem Haßgefühl an sich [...] auch wo es nur gesteigerter Selbstbehauptungstrieb“ ist, „eine zu bekämpfende Seelenregung erblickt“, dann „nötigt“ dies besonders „die Frauen“, sich „zu den erhobenen Bedenken zu äußern; Bedenken, an denen selbstverständlich kein Jugendbildner vorübergehen darf“, so *Die Lehrerin* (ebd.) mit Bezug auf den, wie es heißt, törichten und vollkommen unberechtigten Vorwurf des Philosophen und Sozialpädagogen Paul Natorp, „das Hassen überhaupt“ sei ein „Weiberstandpunkt“ – ein Vorwurf, dem Hedwig Jastrow in *Die Lehrerin* bereits nachdrücklich entgegengetreten war.¹³

Gegen Jahresende 1915 stellte *Die Lehrerin* den *Aufruf an Eltern, Lehrer und Erzieher* „einer Reihe bekannter Sozialpädagogen, Volkserzieher, Ethiker“ vor. Darin warnten die Unterzeichner (darunter Paul Natorp und Gustav Wyneken) davor, „Haß, Rachedurst, Verachtung und Schadenfreude gegenüber den feindlichen Nationen und eigenen nationalen Hochmut“ zu steigern. Weiter hieß es in dem *Aufruf*:

„Einerseits aus Gründen der künftigen internationalen Kulturarbeit und andererseits um einer richtigen staatsbürgerlichen Erziehung willen muß von allen Eltern und Lehrern gefordert werden, daß sie weder nationalen Haß noch alle anderen damit in Zusammenhang stehenden niederen Instinkte in den Kindern aufkommen lassen, sondern sie vielmehr schon im Keime ersticken“ (zit. nach Treuge 1915, 306¹⁴).

Die Schriftleitung von *Die Lehrerin* konnte es dabei offensichtlich nicht bewenden lassen: „Was ist dazu zu sagen?“ Ganz sicher werde jeder verantwortungsbewusste Erzieher vermeiden, niedrige Instinkte in der Jugend aufkommen zu lassen oder gar zu entwickeln. „Aber“ ohnehin erscheine die Jugend nicht von niedrigen Gesinnungsrichtungen beherrscht; und die Namen von Kulturnationen ersten Ranges (wie England) „als ärgsten Schimpf anzusehen“ (wie der *Aufruf* brandmarkt), scheine doch eher ein Vergehen zu sein, „das an uns vollführt wird“: Vielmehr sei die Gefahr „mindestens ebenso groß, daß Deutsche allzu leicht und allzu schnell vergessen, was ihnen angetan wurde“. Wohl solle man die Erinnerung daran bei der Jugend nicht künstlich wachhalten: „Doch“ sei „andererseits“ hervorzuheben, dass mit dem Ersticken von Hassgefühlen „noch kein staatsbürgerliches Zukunftsprogramm aufgestellt worden ist“ (Treuge 1915, 306).

Die Auseinandersetzung über das richtige pädagogische Vorgehen in dieser Frage setzte sich fort. Einerseits wurde ausdrücklich abgelehnt, die Kinder Hassempfinden zu lehren und bei ihnen die Ansicht zu nähren, es „seien alle Russen, Franzosen, Engländer schlechte Menschen“ (Schulteß 1914, 284), und auch in *Die Lehrerin* fand sich wiederholt die Ansicht, die „nur von pädagogischen Absichten geleitete Einsicht“ werde „sicher das Bedenkliche des Hasses hervorheben“

(Treuge 1915, 381), Kinder seien vor Verrohung zu bewahren, der Jugend müsse Halt gegeben werden. Andererseits wurde dem „vaterländisch gerichtete[n] Sinn“ im selben Atemzug konzediert, im Hass „eine Kraftquelle“ zu erkennen, „die nicht abgesperrt werden darf“ (ebd., vgl. Enderlin 1915, 427). Gegenüber dem *vaterländischen Sinn* war die *nur pädagogische Einsicht* damit in die hintere Reihe verwiesen.

Deutsche Karten. Krieg den Fremdwörtern!

Für Bildung, Schule und Unterricht wurde eine Vielzahl von Maßnahmen zur praktischen Umsetzung des Programms, sich des Deutschtums bewusst zu werden, ins Auge gefasst. Beispielsweise unterbreitete der *Verein für das Deutschtum im Ausland*, in einem Rundschreiben an die Herausgeber deutscher Atlanten und Landkarten, „einige dringende Wünsche“, welche *Die Lehrerin* ob ihrer Bedeutung für das „in nationalem Sinne außerordentlich wichtige Arbeitsgebiet“ umgehend ihrer Leserinnenschaft mitteilte: Karten und Atlanten sollen im deutschen Volk die Freude und den Stolz auf seine Bedeutung und den Umfang seiner Leistungen wecken, die Möglichkeiten seiner Zukunftsentwicklung veranschaulichen und seiner Vorstellungskraft über den Umfang deutscher Interessen auf der Erde aufhelfen. *Deutsche Karten* und Atlanten sollen *Deutschen* zur Bildung dienen, und dazu sind die politisch und als Kolonialbesitz zum Deutschen Reich gehörigen Gebiete „in der Farbe so hervorzuheben, daß sie besonders eindrucksvoll ins Auge fallen“. Für Städte, Flüsse, Berge und Seen im Ausland sollen gegebenenfalls die „altgeschichtlich *deutsche[n] Namen*“ verwendet werden – und nicht zuletzt ist „mit der Gewohnheit zu brechen, daß *überseeische Namen* nach englischer Schreibweise geschrieben werden“ (vgl. Treuge 1915, 196).¹⁵

Zugleich intensivierte sich in den Kriegsjahren die Kampagne gegen Fremdwörter, setzte auch „in den Schulen eine kräftige Bewegung gegen das Fremdwort“ ein – gewendet gegen „die Bewunderung des Auslandes, die unvaterländische Unterordnung unter das Fremde“, die uns als „altes unglückliches Erbteil [...] noch im Blute (liegt)“ (Reishaus 1914, 220). Nach zeitgenössischer Wahrnehmung war dies ein Gebot der Selbsterhaltung: geradezu überlebenswichtig angesichts der eingekreisten geographischen Lage Deutschlands. Selbst Worte Bismarcks „aus seiner berühmten Rede vom 6. Februar 1888 im deutschen Reichstag“ (Wolf 1914, 16) blieben nicht von der Forderung verschont, für den Schulgebrauch durch deutsche Ausdrücke ersetzt zu werden. Die Jugend sollte alles Undeutsche nicht nur in Wesen, Gesinnung und Kleidung, sondern auch in der Ausdrucksweise verachten lernen (vgl. Schulteß 1914, 283). *Neue Bahnen*-Autor Schubert (vgl. 1914, 98)

bat, ihm eine Reihe verwendeter Fremdwörter als unvermeidliche Fachausdrücke zugute zu halten.

„Mit erfreulicher Herzhaftigkeit wird von den Kindern selbst jetzt schon der Kampf gegen die Fremdwörter aufgenommen und – an unserer Schule wenigstens – damit zugleich eine praktische Betätigung der Vaterlandsliebe verbunden. Eine Klasse hat aus eigenem Antriebe angefangen, Strafpfennige für Fremdwörter zugunsten des Roten Kreuzes zu sammeln“, und „das Beispiel hat Nachahmung gefunden“: Die Sammelbüchsen „füllen sich, da namentlich das alteingewurzelte ‚Adieu‘ sich nicht so ganz leicht abgewöhnen läßt“ (Ohnesorge 1914, 183).

Insgesamt galt: „Alle Ausländerei“ samt den „erborgten fremdländischen Äußerlichkeiten, z.B. in der Sprache“ war als wesensfremd zu überwinden (Schremmer 1915, 281). Auf völkischer Seite wurde Schluss „mit dem Aberglauben“ gefordert, fremde Sprachen seien „notwendigerweise Bestandteile einer guten Bildung“ (Struve 1917, 7). Und *Die Lehrerin* rief in ihrem *Beiblatt für die technischen Fächer* auf, nach dem „nahezu dreiunddreißig monatigen Völkerringen“ nun doch endlich zu erkennen, „daß wir Deutschen nur auf uns selbst angewiesen sind“ und dass „auch wir Lehrerinnen“ aufhören müssen, unsere Schülerinnen mit Fremdwörtern wie „Ornament, Detail, Epoche, Qualität, Imitation, Produktion, Kopie, Dimension, Variation usw. usw.“ zu „strapazieren“ – also: „Krieg den Fremdwörtern!“ (U.¹⁶ 1917, 10).

Gewaltig

Im Diskurs über den pädagogischen Umgang mit dem Kriegsgeschehen war das Adjektiv „gewaltig“ eines der augenfälligsten Attribute, mit denen der Krieg und seine emotionale Wirkung bezeichnet wurden. Im semantischen Umfeld findet sich regelmäßig der Hinweis auf die Notwendigkeit pädagogischen Eingreifens, und zwar entweder in dem Sinne, dass die Schule das emotionale Miterleben des Krieges ihrerseits erst *hervorrufen* müsse, oder – häufiger –, dass sich dieses Miterleben durchaus ohne schulisches Zutun einstelle, aber doch pädagogisch *gelenkt* werden müsse. Nicht selten finden sich beide Verwendungsweisen in ein und demselben Artikel.

„Was aber werden wir der Jugend sagen über die Schrecken, die jeder Krieg unvermeidlich mit sich bringt, die fürchterlichen Geschütze, die Bomben, das Hinmähnen durch die Maschinengewehre? Man kann sich eines peinlichen Gefühls nicht erwehren, wenn die jüngeren Kinder fast jubelnd und ohne jeden Schauer von diesen Dingen erzählen. Ich würde es nicht für richtig halten, diesen Schauer in ihnen erwecken zu wollen, wenn er ihnen nicht von selber kommt“ (Reishaus 1914, 218).

Wortverwendungen besagen beispielsweise, dass es gilt, „in unserer Jugend ein tiefes Miterleben der gewaltigen Zeit anzuregen“ (Schubert 1914, 97). Oder: „das junge Deutschland [...] soll das gewaltigste Schauspiel der Weltgeschichte mit offenem Auge, mit lebendiger Anteilnahme miterleben“ (Wolf 1914, 16). Und: das „gewaltige Erleben pocht an die Herzen unserer Kinder“ (Ohnesorge 1914, 182). Den dabei unvermeidlich entstehenden Verkehrtheiten in den Auffassungen der Kinder „heißt es dann schonend und doch nachdrücklich entgegenzutreten, und vor allem gilt es, die Eindrücke der großen Zeit nach allen Seiten hin erziehllich zu verwerten“ (ebd., 183). In einer Mischung aus Ohnmachtsempfinden und Begeisterung wird festgestellt, dass das, was die Schule in dieser Zeit geistig geben könne, wenig sei „gemessen an den überzeitlichen, gewaltigen, schrecklichen, herrlichen Dingen da draußen“ (Treuge 1914, 206). Not und Entbehrungen, aber auch die Bereitschaft zu „freudige[r] Hingabe des Lebens“ fürs Vaterland werden als *überwältigend* wahrgenommen, in einem Ausmaß, dem sich der Einzelne zugleich willenlos hingibt: „Das ist das Große und das Gewaltige des Krieges, daß er das Ich ausschaltet“ (Schremmer 1915, 286). Damit verbunden wird öfters die völkisch-kapitalismuskritisch motivierte Feststellung, dass wir in Deutschland „auf dem besten Wege (waren)“, „dem Egoismus, dem Gelde zu dienen“ – eine nunmehr abgewandte Gefahr –, und die Forderung nach „Hinwendung auf die nationale Erziehung, das größte Zukunftswerk“ bekräftigt, mit dem Ziel, alles hinzugeben für die „Rettung der deutschen Kultur“ (ebd., vgl. Kerschensteiner 1915a, b, Schulteß 1914, 283).

Wird hier die Ausschaltung von Bewusstheit und Individualität (und Egoismus) bejubelt, so wird sie in derselben Zeitschrift jedoch auch als problematischer Effekt pädagogischer Lenkung des Kriegserlebens kritisiert: Auf der Basis der Auswertung von Schüleraufsätzen zu dem Thema „Wie ich über unsere Feinde denke“ warnt *Neue Bahnen*-Autor Erich Hylla, dass die Verengung des Gesichtskreises auf Volk und Vaterland eine Gefahr für die sittliche Entwicklung der Jugend darstelle. Dieser Gefahr müsse pädagogisch entgegengewirkt werden, indem angeknüpft wird an die nicht-altruistische „Ausweitung des ‚Ichs‘“, des „Einzel-Ich[s]“ durch „das Volk“, welche beim Kind eine gesteigerte Fähigkeit zu sittlichen Leistungen bewirke (Hylla¹⁷ 1915, 472).

Zurück zum Attribut *gewaltig* und dem einen oder anderen Synonym.¹⁸ Es gibt im pädagogischen Feld etliche, insbesondere weibliche Stimmen, die das Sterben – *Anderer*, wohlgemerkt – in einem Ausmaß affektbeladen überhöhen, das wohl nur tiefenpsychologisch angemessen ausgelegt werden kann. Da ist die Rede von einem „Stück Weltgeschichte von so wilder Großartigkeit“, dass Lehrerworte versagen – versagen *müssen*, da „Geschichte *leben* wesensverschieden ist von Geschichte *hören*“ (Reishaus 1914, 217); „niemals war es eine größere Lust zu leben als jetzt, wo aus Millionen Wunden das edelste Leben dahinströmt“

(ebd., 218), wo fast „in jeder Stunde [...] das draußen so mächtig pulsierende Leben in tausend Strömen in das stille Schulzimmer“ dringt und „allen zu Bewußtsein“ bringt, „daß auch die Schule ein Teil des großen Ganzen ist“ (ebd., 220). Wir „(müssen) der Jugend klar machen [...], in welcher gewaltigen Zeit sie lebt“, ist doch heute „alles wieder wie damals, nur noch viel gewaltiger“. „Beim Untergang der Titanic standen wir entsetzt vor dieser Katastrophe – heute würde uns ein solches Ereignis wenig berühren.“ Aber eben darin liegt „das Wilde und Packende dieser Zeit, daß Dinge, die uns sonst nur mit Grauen oder Mitleid erfüllten, uns jetzt freudig berühren“ (ebd., 218). Doch wir müssen härter und heldenhafter werden, kein Mitleid übrig lassen „für das Los der Gegner“, denn „in einem heroischen Zeitalter geht der zu weich Empfindende zugrunde“ (ebd., 219; vgl. Frevert 2016). – Zwei Monate später berichtet *Die Lehrerin*, dass von den 40.000 Volksschullehrern, die „unter den Fahnen“ stehen, bereits 2.000 gefallen sind (vgl. Ohnesorge 1914, Weber 1987). Und ein Kriegsjahr später wird das *Gewaltige* des Krieges zunehmend ambivalent wahrgenommen, wie zum Beispiel in solchen banal klingenden Feststellungen zum Ausdruck kommt, dass anstelle des erhofften raschen Sieges Weihnachten zum zweiten Mal in „das gewaltige Ringen“ fällt und „der Gegensatz zwischen dem Weihnachtswunsch und dem blutigen Streit schärfer empfunden“ wird (Treuge 1915, 305). Nicht erst im Nachhinein, sondern schon in zeitgenössischen Aussagen wird die Bewusstseinslage der Deutschen in der Epoche des Ersten Weltkriegs mit pathologischen Erscheinungen im Seelenleben in Verbindung gebracht – „womit natürlich nicht etwa gesagt sein soll, daß die durch den Krieg hervorgebrachten Veränderungen irgendwie pathologischer Art wären“ (Hylla 1915, 465) – und die Andeutung im selben Atemzug wieder zurückgenommen.

Zwei Exkurse

Zensur und Lügenpresse

Grenzen dessen, was in den Jahren 1914 bis 1918 über den Krieg gewusst werden konnte und gesagt werden durfte, wurden nicht zuletzt von den staatlichen Zensurbehörden markiert. Inwieweit sie auch auf Lehrerzeitungen und pädagogische Zeitschriften zugriffen, ist bislang nicht eigens untersucht. Manche Formulierungen und Argumentationsführungen lassen annehmen, dass es der Fall war, aber entscheidend dürften so oder so der übersteigerte Nationalismus der Ära samt dem Gefühl des Bedrohtseins und dem allgemeinen Klima von Verdächtigungen, gemutmaßten Verschwörungen und feindlichen Spionageakten gewesen sein.

Aus Demms (2015) vergleichender Übersicht der Zensurpraktiken der kriegsbeteiligten Länder lässt sich für Deutschland folgendes entnehmen: Im Oktober 1915 wurden die zuständigen Behörden dem *Kriegspresseamt* in Berlin unterstellt und mit dessen Propagandaaufgaben koordiniert. Faktisch ausgeübt wurde die Zensur jedoch vor allem dezentral, und zwar unter der Ägide von rund sechzig Militärkommandanten. Diese sahen die für die Presse ausgegebenen Instruktionen eher als Richtlinien an, die letzte Entscheidung lag jeweils bei ihnen – was unter anderem zur Folge haben konnte, dass ein in einem Zuständigkeitsbereich verbotener Artikel in einem anderen erlaubt war. Nicht nur Druckerzeugnisse, auch mit der Post versandte oder anderweitig übermittelte private Briefe unterlagen der Kontrolle, sei es, um Geheimnisverrat zu entdecken, die Moral der Soldaten zu überprüfen oder umstürzlerischem Gedankengut auf die Spur zu kommen. Soldaten liefen Gefahr, angeklagt und eingekerkert zu werden, wenn ihre Briefe unerwünschte Informationen von der Lage an der Front enthielten. Für die Überwachung der Unterhaltungsindustrie, Theater, Kino, Kabarett, Zirkus, wurden spezielle Dienststellen eingerichtet, in Berlin etwa die *Theaterpolizei*. Drehbücher wurden im Vorhinein geprüft, manchmal auch nachträglich doch noch verboten. Der Zensur unterzogen wurden ferner die von Presseagenturen oder per Fernschreiber übermittelten Nachrichten. Bis Ende 1916 gab es allein in Deutschland rund 2.000 Instruktionen an die Presse, zusammengefasst in einem hochgeheimen, mit eingeschränkten Nutzungsrechten versehenen Handbuch. Hausdurchsuchungen bei Pazifisten oder sonstigen unter Verdacht stehenden Personen und Vereinigungen waren keine Seltenheit. Herausgeber waren gehalten, ein Exemplar jedes Druckwerks an die örtliche Polizei zu übergeben. Es wurde üblich, Artikel im Vorwege kontrollieren zu lassen, um nicht ein wenn auch nur zeitweiliges Erscheinungs- bzw. Schreibverbot zu riskieren.¹⁹ Unterdrückt wurden Mitteilungen über militärische Fehlschläge, Aufruhr von Soldaten, die Zahl der Kriegsoffer (allein auf deutscher Seite starben an der Front durchschnittlich 1.158 Soldaten täglich). Als allgemeine Regel galt, dass keine Nachrichten die Zensur passieren durften, die die Bevölkerung in Alarm hätten versetzen können: über Streiks, Demonstrationen, Beschlagnahme von Zeitungen oder anderen Druckwerken, Kritik am Krieg, Zweifel am Sieg, Friedensbemühungen, Hungerrevolten. Daneben gab es Zensurvorschriften gegen extreme Verunglimpfung des Feindes und gegen Lobpreis von Gräueltaten. Vergeblich protestierten Reichstag und Teile der Presse gegen das obrigkeitsstaatliche Regime öffentlicher Meinungsbildung. Soweit Demm (vgl. auch dens. 2016).

Vieles davon spiegelt sich in den Quellentexten auf die eine oder andere Weise wider – sei es in Gertrud Bäumers dringendem, mit detaillierten volkswirtschaftlichen Kenntnissen unterlegtem Plädoyer für Bewusstheit im Umgang mit den vorhandenen Nahrungsmitteln, insonderheit „Vorsicht im Weißbrotverbrauch“

als „eine freiwillige moralische Leistung der Bevölkerung“ und „Kriegspflicht der Schule“, damit „unsere Lebensmittel bei weiser Verwendung bis zur nächsten Ernte reichen“ (Bäumer 1914c, vgl. Bäumer 1915, 91); sei es, dass an die Lehrerschaft appelliert wird, „Schundliteratur“ einzudämmen und Gräueltgeschichten zu hinterfragen, „Übertreibungen [...] auf das richtige Maß zurück[zu]führen“ und „Geschichtsfälschungen nachzuspüren“ (Wolf 1915, 204f). Mehr als einmal wird Spionage zum Thema gemacht (vgl. Ohnesorge 1914, 182) und Angst von Kindern vor Spionen durch Erläuterung der zugrunde liegenden psychologischen Mechanismen rationalisiert (vgl. Hylla 1915, 467). „Lügenpresse“ und „Preßlügen“ (Wolf 1915, 206, vgl. Ohnesorge 1914, 183, Struve 1917, 5) fanden sich in den Kriegsjahren selbstredend fast ausschließlich auf Seiten des feindlichen Auslands.²⁰ Trotzdem sollten die Schulkinder auch „auf den problematischen Wert der Tageszeitungen als Urkunden und Geschichtsquellen“ sowie darauf hingewiesen werden, „wie die Provinzpresse ihr Material aus zweiter und dritter Hand erhält und wie sie bei der Schnelligkeit der Arbeit gar nicht imstande ist, erst lange Wert oder Unwert einer Meldung zu prüfen“ (Wolf 1914, 17f).

Insgesamt dürften die Grenzen zwischen Zensur und Selbstzensur schwer zu ziehen gewesen sein; es blieb, sich in der Kunst der indirekten Meinungsäußerung zu üben. Jedenfalls war die Zensur ein höchst wirksames Instrument zur Durchsetzung des Anscheins, als sei überall jubelnde Zustimmung und Kriegsbegeisterung gewesen – ein Mythos, wie Verhey (2000) gezeigt hat, ein *Konstrukt*, dem Reichsregierung und rechte Presse hegemoniale Geltung zu verschaffen wussten.

Die Ausstellung „Schule und Krieg“ im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

Wie ungebrochen die Einstellungen von Pädagogik und Regierungsbehörden übereinstimmten, zeigt die Sonderausstellung *Schule und Krieg* anlässlich der Eröffnung des *Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* in Berlin im März 1915 durch den Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten (vgl. Böhme 1971, Tenorth 1996). Das *Zentralinstitut* wurde vom Deutschen Reich und den Ländern (ohne Bayern) finanziert und war unter anderem für Dokumentation und Lehrerfortbildung zuständig. Seinem vorgesehenen „Wirkungskreise“ entsprechend wurden mit der Ausstellung „alle Erziehungsanstalten vom Kindergarten bis zu den höheren Schulen, sowie die Einrichtungen für die Jugendpflege und die militärische Vorbereitung der Jugend“ berücksichtigt, so das Begleitbuch zur Ausstellung (Zentralinstitut 1915, 5). An der Vorbereitung der Ausstellung beteiligt waren die Königlichen Provinzialschulkollegien, die Königlichen Regierungen und die Städtischen Schulverwaltungen (vgl. ebd., 7). Ihr erklärter Zweck war,

anschaulich zu zeigen, „welche Wirkung der Krieg auf die Arbeit der Schule und darüber hinaus auf die Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend überhaupt bisher ausgeübt hat und voraussichtlich weiter ausüben wird“ (ebd., 5).

AutorInnen des Begleitbuchs waren der Leiter des *Zentralinstituts*, Ludwig Pallat,²¹ ferner der Betreuer der *Auskunftsstelle für Jugendkunde* ebendieses Instituts, Otto Bobertag, der mit Erich Hylla auf dem Gebiet der Begabungs- und Testpsychologie zusammenarbeitete,²² sowie Lehr- und Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen in Berlin und Umgebung. Unterstützung erfuhr die Ausstellung aus vielen Teilen des Deutschen Reichs und aus Österreich-Ungarn, vor allem durch Einsendung von Gegenständen aller Art: Bastelarbeiten und „Liebesgaben“ für Soldaten an der Front, Fotografien über Jugendbeteiligung an kriegswichtigen sozialen Arbeiten (etwa Ernteeinsätzen), Programme von Veranstaltungen zu wohltätigen Zwecken (Geld- und Goldsammlungen für die Kriegsfinanzierung), Zeichnungen und Schulaufsätze zu kriegsbezogenen Themen, Feldpostbriefe, Entwürfe für Kriegspostkarten, kriegsunterstützende und -begleitende Lehrmittel, Ausrüstungen, Instrumente, Hilfsmittel. Nicht zuletzt beteiligten sich Ortsgruppen des *Bundes für Schulreform*, einer 1908 zum Zweck der (Einheits-) Schulreform und Beförderung der Jugendkunde gegründeten Vereinigung, der etwa Gertrud Bäumer und als Mitglied der Breslauer Ortsgruppe, die die größte und aktivste war, William Stern angehörten.²³ Der *Bund für Schulreform* schwenkte 1914 „auf die Linie der Kriegspädagogik ein“, begrüßte den „Krieg als Lehrmeister und ‚Erlebnis des deutschen Volkstums‘ (Julius Ziehen²⁴)“ und unterstützte das seit Mitte des Krieges als neu und zukunftsweisend geltende Forschungsprogramm einer „Auslese der Tüchtigen“ (Dudek 1990, 105f).

Als wichtigste Wirkung des Kriegserlebens aus pädagogischer Sicht hob das Begleitbuch das Ende der „Schulverdrossenheit“ hervor (Zentralinstitut 1915, 13). Heraufbeschworen wird das Bild „bunter Mannigfaltigkeit“ in der „Kriegsbegeisterung der Kinder“, das zugleich „glänzendes Zeugnis [...] für die treue Arbeit der Lehrer“ (ebd., 20) ablegt, deren „Aufklärungsarbeit“ die *deutsche Schule* zum „Rückgrat der gesamten Volkserziehung“ macht (24); es wird betont, wie sehr die Schule „bemüht ist, das gewaltige Erlebnis des Krieges in der Kindesseele zu vertiefen“ (40), und dass sie „unsere Schuljugend dem alles beherrschenden Weltgeist unserer Tage näher(bringt)“ – hat diese doch ein „heiliges Recht“ darauf, dass „die Kriegsergebnisse [...] ihr zum inneren Erlebnis werden“ (48). Die Rede ist von den vielen didaktischen Gelegenheiten, „die Auffassung der Kinder vom Krieg und seinen Begleiterscheinungen zu vertiefen, ihr Wissen vom Krieg zu ergänzen“ (44); ferner davon, dass die Schule unter dem Schlagwort „Sprich deutsch“ den „Kampf gegen unnütze Fremdwörter“ aufnimmt, „Ersatz für das Entbehrliche bietet und auf solche Weise einer weit verbreiteten Unsitte

entgegentritt“ (45); davon, dass der sonst übliche „Paradeaufsatz“ vor ein „stren- ges Kriegsgericht gebracht“ ist, welches „für eine freie Entfaltung der geistigen Kräfte sich aussprechen wird“ (48), denn das „Hauptgesetz des Kriegsaufsatzes heißt Freiheit, seine Hauptquelle – schöpferische Tätigkeit, sein Hauptziel – Wärme“, wobei das nötige „Feuer der Begeisterung zu entfachen und zu schüren“ wiederum „Sache des Lehrers“ ist (49), soweit er „nicht das Glück“ hat, „selber das Gewehr zu tragen oder als Führer unserer Kompagnien und Bataillone vor- anzugehen im heiligen Krieg“ (56); schließlich davon, dass speziell aus höheren Schulen – „Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Lyzeen aus Nord und Süd, Ost und West der Monarchie“ – Aufsätze eingehen, in denen „der große Krieg“ *lebt*, „mit seinen Siegen, Umschwüngen und Erschütterungen, seiner Be- geisterung und seinem Opfermut, seiner neuerwachten Heldenverehrung, seinem Heroismus und seiner ganzen neuen, germanischen Ideenwelt“ (ebd., 53), darun- ter „Primeraufsätze, die als Leitartikel ernster und angesehenen Zeitungen oder Zeitschriften sich gar nicht übel ausnehmen würden“ (55) – eine Sammlung, die das *Zentralinstitut* „fortzusetzen und dafür ein Archiv zu schaffen (gedenkt)“, ein Archiv „dieser großen Zeit der Weltenwende“, „lehrreicher als viele Zeitungen“, weil hier „alles viel wahrhaftiger, seelenvoller, naiver, ursprünglicher ist“ (56) – ein „Volksschatz“ geradezu (ebd., 62).

Der Plan zu der Ausstellung stammte von Hans Rupp (vgl. *Zentralinstitut* 1915, 7). Rupp hatte 1909 beim Direktor des *Psychologischen Instituts* der Ber- liner Friedrich-Wilhelms-Universität, Carl Stumpf, habilitiert und wurde nach dem Krieg „einer der führenden Vertreter der Psychotechnik in Deutschland“ (Hoffmann 1994, 265). Dieses Institut – Rupp vertrat dort die Gebiete Arbeitspsy- chologie und Pädagogische Psychologie – befand sich nicht nur räumlich „in unmittelbarer Nähe zu den höchsten militärischen Kommandos“, nämlich „nur einige Schritte entfernt“ vom „Preußischen Generalstab und Kriegsministerium in der Dorotheenstraße“ (ebd., 262), vielmehr betrieben Stumpf und seine Mit- arbeiter maßgeblich die psychologische Grundlagenforschung für das Deutsche Heer.²⁵ Gewissermaßen deren Nebenprodukt war das *Zentralinstitut*.

Teil der Ausstellung war die psychologisch geordnete Sonderausstellung „Ju- gendliches Seelenleben“ (*Zentralinstitut* 1915, 9). Auf diese bezieht sich Erich Hylla in seinem Artikel *Krieg und jugendliches Seelenleben* explizit und lobt sie als Fundus für die Forschung. Er kritisiert sie allerdings auch, und zwar unter drei Aspekten: Die ausgestellten Materialien seien „fast ausschließlich nach pädago- gischen Rücksichten ausgewählt“, nicht nach psychologischen, während doch neben den für „gut“ befundenen Schülerleistungen gerade auch die „mittelmäßigen“ und „schlechten“ von Interesse wären; nicht erkennbar sei, „inwieweit die aus- gestellten Gegenstände ‚selbständige‘ kindliche Schöpfungen“ seien oder durch schulische oder häusliche Mithilfe beeinflusst. Und schließlich stehe deutlich die

Absicht im Vordergrund, „zu zeigen, wie Schule und Unterricht die Kriegsergebnisse aktiv verwerten können und sollen“, während vernachlässigt werde, „wie sie sich unter ihren Einflüssen mehr passiv gestaltet haben und noch gestalten werden“ – wenn dies Letztere doch auch an einer *pädagogischen* Ausstellung wenig zu tadeln sei (Hylla 1915, 466).

Am Beispiel dieser Ausstellung und der dazu erschienenen Beiträge von William Stern, Erich Hylla,²⁶ Otto Bobertag und anderen stellt Christine Holzkamp als ins Auge fallend fest, „was die Autoren nicht gesehen haben, befangen in ihrer gesellschaftlich-historischen Situation wohl schwer sehen konnten“ (Holzkamp 1987a, 91), was diese Art ‚objektiver‘ Wissenschaft letztlich aber auch so zerstörerisch gemacht habe: nämlich die Unfähigkeit, in den Schüleraufsätzen „Gefühle wie ‚Angst haben‘, ‚den Krieg verabscheuen‘“ auch nur „als Möglichkeiten“ denken (ebd., 92) und Äußerungen „als Ausdruck der Ablehnung von Krieg“ deuten zu können (ebd., 93). „Für *alle* Autoren gilt, daß ihre implizite Haltung – Krieg als positives Ereignis – ihnen den Blick verstellt hat, die Auswirkungen des Krieges auf Denken, Fühlen und Handeln der Kinder realitätsgerecht zu erfassen [...]. Sie können ihren Anspruch, ‚die mannigfachen psychischen Wirkungen und Reflexe beobachten zu können, welche der Krieg in unserer Jugend hervorrief‘ ([Stern 1915, III]), nur begrenzt einlösen, weil sie kritische Haltungen der Kinder und Jugendlichen dem Krieg gegenüber aufgrund der [...] eigenen Haltung [...] nicht wahrnehmen können“ (Holzkamp 1987a, 95, vgl. Dudek 1990, 93).

Diskurselemente 2

Der Krieg als Erwecker der weiblichen Kräfte. Die Zurückgebliebenen

Den pädagogischen Diskurs der Kriegsjahre in den betrachteten Periodika kennzeichnet eine Mischung von staunend-passivem Sich-Ergeben in das gewaltige Geschehen und rückhaltloser Bewunderung seiner produktiven Hervorbringungen. Die in den Quellentexten zum Ausdruck kommende Haltung hat etwas Religiöses an sich, wie das Aufnehmen einer Offenbarung, die zum „Tun“, zur „Tat“ mitreißt. Das steckt in Kerschensteiners schon erwähntem Ausruf über den Krieg als den großen Volkserzieher, findet sich aber auch sonst in den zahllosen Mitteilungen und Berichterstattungen über den Krieg, die im pädagogischen Feld ausgetauscht wurden. Vor allem weckte der Krieg die weiblichen Kräfte.²⁷

Beispiel Kinder- und Jugendfürsorge. Um „Kräftezersplitterung zu vermeiden“, nehmen die im Jugendschutz tätigen Organisationen und Vereine – die *Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge* unter der Leitung von „Frl. Dr. Duensing“,²⁸ der *Nationale Frauendienst*, das *Pestalozzi-Fröbel-Haus*, die *Kindervolksküchen* –

„Führung miteinander“ auf. Bestehende Einrichtungen werden überaus effizient genutzt, neue geschaffen; „benutzt werden Lehranstalten, Fabrikräume mit Kantine, herrschaftliche Pferdeställe, Jugendpflegeräume, Wäldchen mit Schutzhütten. Einzelne dieser Unternehmungen entstehen wohl anlässlich des Krieges, aber manche doch auch in dem Gedanken“, daraus eine bleibende Einrichtung werden zu lassen, „hochwillkommen“ besonders „in einzelnen Industriebezirken“, in denen die Jugend bisher ganz unbeaufsichtigt war. In manchen Stadtteilen wird so emsig neueingerichtet, dass gewarnt werden muss. „Die Warnung kann gar nicht scharf genug betont werden: Nicht gründen *ohne Bedürfnis*. Vorläufig übersteigt das Angebot von Räumen und Plätzen die Zahl der aufnahmebedürftigen Kinder“, „der fromme Eifer geht [...] zu weit“ (Treuge 1914, 170). Konstatiert wird ein „Überangebot an ungedulden, tatenlustigen Helferinnen“, ein wachsender „Zustrom derjenigen, die sich in der Beschäftigung mit Kindern einen Lebensinhalt schaffen wollen“, darunter viele Frauen und junge Mädchen, die jedoch in der Frage hygienischer Maßnahmen „ganz ungeübt und ungeschult“ sind: „wie will ein Mädchen aus guter Familie beurteilen, wie weit sie bei den Kindern des Volkes in ihren Ansprüchen an Sauberkeit gehen darf [...]!“ Gewarnt wird vor unbeabsichtigten Folgen des Engagements: „stellenlose Kindergärtnerinnen und Erzieherinnen werden verdrängt“, „die Arbeitsnot vermehrt durch ehrenamtliche Tätigkeit“. Schon ersetzt ein großer Berliner Verein „seine bisherigen besoldeten weiblichen Kräfte [...] durch die sich andrängenden freiwilligen“ (ebd., 171, vgl. Grayzel 2014).

In zahlreichen Artikeln setzt sich *Die Lehrerin* ausführlich mit den Kriegsfolgen an der Heimatfront²⁹ auseinander, nennt „die voraussichtlich größte Tragik der nächsten Monate“, Arbeitslosigkeit und Hunger, beim Namen und analysiert die sozialen Folgen für die Frauen: Anders als in Zeiten „hochgespannter industrieller Tätigkeit im Frieden und darum auch außerhäuslicher Berufsarbeit der Frau“ hätten die Mütter jetzt nicht zu wenig, sondern zu viel Zeit. Gerade „im sogenannten Mittelstand“, der unter „geschäftlichen Krisen“ leide, sei eine Umschichtung zu erwarten, weil Frauen, die bisher „nur dem Hause angehörten“, versuchten, „eine Erwerbstätigkeit zu ergreifen“. Ihnen müsse die Sorge um die Kinder abgenommen werden. Dazu komme, dass mehr und mehr arbeitslose Frauen aus dem Proletariat ihre Kinder „um der notwendigen Beköstigung willen“ in Krippen und Horte schickten – was bedeute, dass dort nicht nur Beaufsichtigung, sondern auch Nahrung bereitgestellt werden müsse (vgl. Treuge 1914, 171).

Dem gegenübergestellt werden „Lichtblicke“: „daß die weiblichen Kräfte sich regen, daß Tausende, die bisher gedanken- und berufslos lebten, durch die Not und die Größe der Zeit erweckt sind und mittun wollen, daß andere Arbeit brauchen, um die sorgenden, bangenden Gedanken zu bannen, vor allem, daß die Mädchen und Frauen nicht hinter den Männern und Jünglingen zurückbleiben, nicht

durch das Bewußtsein ihrer Überzähligkeit moralisch niedergedrückt werden wollen [...]“ (ebd.). Als beispielhaft wird aus der Arbeit sozialer Mädchenvereine berichtet, dass die üblichen Versammlungen ausfielen, „weil die Mitglieder der Jugendgruppe durch die Kriegskrankenpflege und die Kriegshilfe bei der Jugendfürsorge reichlich in Anspruch genommen waren“ (Müller 1915). An gleicher Stelle berichtet *Die Lehrerin* über Alice Salomons³⁰ (in den *Blättern für Soziale Arbeit. Organ des Deutschen Verbands der Jugendgruppen und Gruppen für soziale Hilfsarbeit* erhobene) Forderung, die Jugendgruppen müssten sich auf ihre Aufgaben während der Kriegszeit auch durch Weiterbildung, theoretische Auseinandersetzung und „geistige Verarbeitung der zugrunde liegenden Probleme“ vorbereiten. Auch verbreitet *Die Lehrerin* Salomons Hinweis auf „mehrere von Frauen verfaßte Abhandlungen“ (Treuge 1915, 173), darunter Bäumers *Der Krieg und die Frauen*.³¹

Wie wichtig die Thematik aus Sicht *Der Lehrerin* erschien, macht die ausführliche Paraphrasierung eines im Dezember 1914 vorgelegten Berichts des Ausschusses für Leibesübungen und Jugendpflege der *Zentrale für Volkswohlfahrt* unter dem Titel *Kriegszeit und Aufgaben der Jugendpflege* deutlich. Hervorgehoben werden die demnach zahlreichen Versuche, gerade auch „den Bedürfnissen der weiblichen Jugend“ durch „[k]aufmännische Fortbildungskurse, Abendvorträge, Näh- und Haushaltungskurse, Kurse in Krankenpflege und gesellige Vereinigungen“ entgegenzukommen (Ohnesorge³² 1915, 333). Dem steht andererseits, wie in *Die Lehrerin* durchgängig beklagt wird, die generelle jugendpflegerische Unterversorgung gegenüber, in Berlin beispielsweise von 74 Prozent der männlichen und 92 Prozent der weiblichen Jugendlichen (vgl. ebd., 334). Der ganze Bereich bedarf, so die einhellige Meinung in den Kriegsjahren, dringend des weiteren Ausbaus – wobei gerade die Arbeitslosigkeit „das Mittel gewesen“ ist, „an die Jugend heranzukommen“ (ebd.). Bei der Lektüre der Quellentexte drängt sich übrigens relativ rasch der Eindruck auf, dass es keineswegs die Jugendlichen selbst waren, deren „Bedürfnisse“ sich hier artikuliert fanden, vielmehr definierten die Verbände der Jugendpflege und sonstige Akteure den Bedarf (vgl. Krabbe 2010, 11f).

Beispiel Volksschule. Der Wiederbeginn des Schulbetriebs nach den Sommerferien wird geradezu als Ende einer Zwangspause herbeigesehnt: Endlich wieder Gelegenheit, „die große Zeit“ mit den Kindern durchzusprechen. Zwar gibt es überall „umgestürzte Stundenpläne, zusammengewürfelte, übervolle Klassen, Überstunden!“ Aber: „Wer fragt danach in einer Zeit, wo jedes Glied des Volkes die höchste Kraft einsetzen muß?“ Wo sich aufgrund der Abwesenheit der männlichen nun die weiblichen Lehrkräfte ganz in der Verantwortung sehen, den Kindern „nicht nur Lehrer, sondern Erzieher“ (Ohnesorge 1914, 181) zu sein! Wie mitgeteilt wird, übernehmen die Vertretung der zum Militärdienst eingezogenen Lehrer nun junge Lehrerinnen, wenn auch (zumindest in Sachsen) „im

allgemeinen unentgeltlich“, was aber immerhin ihre „Berufstüchtigkeit“ erhöht und ihre „Anstellungsaussichten“ verbessert (ebd., 182, Anm.).

Beispiel Dienstjahr für Frauen. Auf der Kriegstagung des ADLV Pfingsten 1915 brachte dessen Vorsitzende, Helene Lange, das Thema *Das Dienstjahr der Frau* zur Sprache – schon vorher als wünschenswert erkannt, inzwischen „eine durch den Krieg deutlich gewordene Notwendigkeit“, welche „die zunächst ideale Forderung in das Gebiet praktischer Gestaltung versetzt“. „Dienstjahr“ bedeutet „wie bei den Männern“ Vorbereitung, Herstellung von Bereitschaft zum Dienst. Und wie der militärische Dienst des Mannes Vorbereitung auf den Krieg ist, ist „auch die Kriegsarbeit der Frau [...] gesteigerte Friedensarbeit“. Zugleich offenbart sich, so der Tagungsbericht in *Die Lehrerin*, in der Verschiedenheit dieser Leistungen „die tiefere Bestimmung der Geschlechter“: Mitwirkung „der Frau“ am öffentlichen Dienst bedeutet „Erhaltung und Pflege unserer Volkskraft“; indem sie sich darin einreihet, offenbart sich im „weiblichen Anteil an den Aufgaben des Staates nur die soziale Gestaltung dessen, was von Urzeiten an Aufgabe der Frauen ist“. Der entsprechende Ausbildungsplan für die Absolventinnen der höheren Schulen trägt dem Rechnung, „daß *alle* Lehrstoffe dem einen Zweck unterzuordnen sind, die Mädchen als Glieder in einen großen Organismus einzureihen, ihrem Bürgerbewußtsein die entscheidende Festigung zu geben, das Ernstnehmen der nächstliegenden Pflichten als die Wurzel aller staatsbürgerlichen Tugend anzusehen“ (Treuge 1915, 76). Grundlage und Voraussetzung „bilden körperliche Ausbildung und Beherrschung der einfachen Hauswirtschaft“. Und genauso wenig wie die Landesverteidigung darf die Zivilaufgabe der Volkspflege, samt der vor allem hauswirtschaftlich ausgerichteten Ausbildung darin, abgelehnt werden: „Pflicht zur Tüchtigkeit“ ist das erste Gebot in jedem „staatsbürgerlichen Katechismus“:

„Ganz sicher – so viel wurde aus der Erörterung dieser Frage im Kreise des A.D.L.V. klar – hat der Krieg nichts so sehr für die Frau als notwendig erwiesen wie ihre Schulung zur Bürgerin, die Ausweitung ihrer Pflichten auf den die Familie überragenden Kreis der Volksgemeinschaft, die Disziplinierung ihrer mütterlichen Anlage für den Dienst am Volk“ (ebd., vgl. Hopf 1997, 122ff, Bader-Zaar 2016).

Für die Gestaltung des Dienstjahrs der Volksschulabsolventinnen als Aufgabe der Fortbildungsschule wurde unterstrichen, den Geist bereiten zu helfen, „in dem nach dem Kriege ein neues Frauengeschlecht gebildet werden soll, ein Frauengeschlecht, das in treuer Erfüllung seiner nächsten Pflichten in Haus und Beruf zu staatsbürgerlicher und volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit heranreift“ (Ohnesorge 1915, 87). Helene Lange selbst resümierte, „der Krieg“ habe „die Frauentüchtigkeit“ in zwei Formen aufgerufen, einerseits „in der beruflichen Kriegsvertretung des Mannes und auf dem erweiterten Feld eigenster Frauenarbeit“, dabei aber auch

klar die wirtschaftliche Last erwiesen, die die arbeitslosen Ungelernten darstellten, ein volkswirtschaftlich „sinnloses Plus“ auf Seiten der „untersten ungelerten Schichten“. Andererseits habe „der Krieg“ den Frauen den Wert und die Bedeutung der „eigensten Frauenleistung“ gezeigt, in „der Hauswirtschaft, in der Pflege, in der sozialen Fürsorge – in allen Betätigungen einer sozial erweiterten Mütterlichkeit [...] Höheres verlangt als sonst, [...] nach Wert und Unwert in schärfere, rücksichtslosere Beleuchtung gerückt – [...] *ein Verdammungsurteil über alle Halbheiten*“ (Lange 1916, 329). Noch im selben Jahr erbrachte „der Krieg“ mit dem sogenannten „Lehrerinnenerlaß“ eine Erhöhung der Zahl der Lehrerinnenstellen „fast bis auf 50 v. H.“ (Stimmen 1916, 45) – samt Einsparungseffekt von bis zu 1.000 Reichsmark pro anno gegenüber dem Sold für männliche Lehrkräfte (vgl. zur damaligen Lage der VolksschullehrerInnen, Gehaltsentwicklung usw. Bölling 1978, Nipperdey 1991, 542ff).

Bis in die 1960er Jahre war der Terminus *zurückgeblieben* ein Synonym für nicht der Normalvorstellung von Entwicklung Entsprechendes, eine Art semantische Verstärkung zum Beispiel des Konstrukts „schwach begabte[r]“ Kinder (vgl. etwa Hamaide 1965, 58³³); man sprach von zurückgebliebenen Regionen, Ländern, Völkern, Volkswirtschaften. Im pädagogischen Diskurs zur Zeit des Ersten Weltkriegs waren die Zurückgebliebenen (seltener: die Daheimgebliebenen, die Zurückbleibenden) diejenigen, die ihre Bestimmung, ihre Aufgabe, ihren Wert für Volk und Vaterland in dem gewaltigen Geschehen, an der Heimatfront suchten: „Und so haben wir Zurückbleibenden auch eine Aufgabe, die uns der Mitkämpfenden im Felde nicht unwert macht“ (Wolf 1914, 16). Der Krieg bewirkte das große Zusammenrücken, so die vielbeschworene Konstruktion: „in unzähligen Einzelberührungen kommen die Glieder der verschiedenen Stände sich heute näher als sonst, die Kämpfer draußen in treuer Waffenbrüderschaft vor dem Feinde und die Daheimgebliebenen durch Einquartierungen, Lazarettbesuche, Feldpostbriefe“ (Ohnesorge 1915, 41). Selten sind Zurückgebliebene kümmerlich, verzagt und kleinmütig – wie in: „daneben die Gefühle der vorübergehenden Verzagtheit und des Kleinmuts, wenn uns bei zurückgebliebenen Frauen, bei hilflosen alten Leuten das schwunglose Erdulden, der zermürbende Kleinkampf um ein kümmerliches Dasein entgegentrat“ (Treuge 1915, 145). Viel öfter hat der Krieg die Wichtigkeit und Stärke der Willenskräfte gerade auch der Zurückgebliebenen dargetan, verlangt er ihnen doch ein Maß an Pflichterfüllung ab, „das die gewöhnlichen Anforderungen des Lebens weit übertrifft. Und das nicht nur von unseren Helden draußen im Schützengraben, sondern auch von jedem einzelnen der Zurückgebliebenen, denen die Aufgabe zufällt, das jetzt besonders verwickelte Getriebe unseres Wirtschaftslebens im Gange zu halten“ (Enderlin 1915, 430f).

Im konnotativen Umfeld von „die Zurückgebliebenen“ findet sich, zumal nachdem sich herausgestellt hatte, dass der anfangs erwartete rasche Sieg

ausblieb und ein Ende der Kampfhandlungen „gar nicht abzusehen“ war, nach und nach aber doch öfter auch Besorgnis – zum Beispiel über die „dem ruhigen Fortschritt des Unterrichts allzu ungünstig[en]“ seelischen Folgen für Lehrende und Lernende: Anstatt sich in Krankenpflege, Kriegshilfe, Bewahrung der arbeitslosen weiblichen Jugend und ähnlichen außerschulischen sozialen Aufgaben aufzuopfern, was „für die Schule nicht gerade förderlich ist“, solle man die eigentliche Unterrichtstätigkeit wieder an die erste Stelle treten lassen, „denn gerade in unserem Amte leisten wir Lehrerinnen dem Vaterlande die unschätzbaren Dienste, in denen niemand uns ersetzen kann. Je größer die Lücken werden, die der Krieg reißt und dies gerade unter der Jugend, um so wertvoller wird die Heranbildung des Nachwuchses; [...]. Als Lehrende gehören wir zu den wichtigsten Baumeistern an der Zukunft unseres Volkes“ (Seifarth 1915, vgl. Donson 2015). Nicht nur die Lehrerinnen, überhaupt Frauen, die für sich neue Aufgaben an der Heimatfront entdeckten, sahen sich auf eine neue historische Entwicklungsstufe gehoben. Gerade auch bei den Zurückgebliebenen wirkte der Krieg veredelnd auf Charakter und Sittlichkeit, machte man sogar „in der Fürsorgerziehung Minderjähriger“ sehr gute Erfahrungen mit dem „läuternden Einfluß des Krieges“: „Es zogen nicht nur zahlreiche junge Burschen als Kriegsfreiwillige mit hinaus [...]. Auch die Zurückgebliebenen wurden mit fortgerissen“, nämlich „die Mädchen“, die fleißig „die Hände beim Stricken der Liebesgaben (regten)“ und durch „den Anstaltsgarten [...] hell die Kriegslieder (klingen)“ ließen (Ohnesorge 1917).

Fichte. Das wirkliche Erleben von Geschichte. Tat und eigenes Tun

Aus dem Archiv des Diskurses über nationale Erziehung sind Johann Gottlieb Fichte und seine während der Besetzung Preußens durch die französische Revolutionsarmee gehaltenen *Reden an die deutsche Nation* (1808) nicht wegzudenken. „Fichte“, die „Reden“ und der „Freiheits-“ respektive „Befreiungskrieg“ gegen Napoleons Truppen, öfters sogar nur die Angabe „1813/14“ als Hinweis auf das Jahr, in dem er ausgefochten wurde, figurierten als Metaphern einer Kollektivsymbolik, bei der es zum wenigsten um leidenschaftslose historische Einordnung und Kontextualisierung in der *erzählten Zeit* ging, sondern um die Weckung von Emotionen und Handlungsbereitschaft in der *Erzählzeit*: Im konnotativen Umfeld vor und während des Ersten Weltkriegs ist die Rede von Bedrohtsein und größter Not, notwendigem Bündeln aller Kräfte, vom sich Erwehrenmüssen gegen „die Feinde“, von Selbstbehauptung und nationaler Wiedergeburt. Indem „Fichte“ angerufen wird, wird klargestellt, dass die Zeit kosmopolitischer Gesinnung und Träumerei vorbei ist und der Kosmopolitismus sich als unhaltbar erwiesen hat.

Zugleich wird an die Erkenntnis erinnert, die zwischenzeitlich aus dem Blick geraten sei, dass alles Große und Wertvolle in der Entwicklung der Kultur letztlich national bedingt ist, weshalb sich auch die Tendenz zur „Absonderung“ der Nationen voneinander als richtig erweist – nicht die auf Menschheit und Weltbürgertum (vgl. Richter 1904, 549, 552).

Wofür „Fichte“ stand, hatte anlässlich der Jahrhundertfeier der Völkerschlacht bei Leipzig, in einem Vortrag vor der dortigen Lehrerschaft, Eduard Spranger³⁴ programmatisch dargelegt. Obwohl vor dem Krieg entstanden, deckte der Text doch „ganz die Aufgaben der unmittelbaren Gegenwart“ auf (Treuge 1915, 145):

„Wie ihm [Fichte] die ganze Welt zur Wirkung innerer geistiger Tathandlungen wurde, so auch die Erziehung zu einer Selbstentfaltung durch eigenes Tun und geistiges Schaffen, statt bloßen Lernens und passiven Aufnehmens. Bei ihm zugleich, dem alten Revolutionär, ringt sich langsam, aber gewaltig auch jenes andere, *konservative* Moment hindurch, daß es einen isolierten Wert des Individuums nicht gibt, daß wir sind nicht nur durch die Gattung und mit der Gattung, sondern daß alle Nationalerziehung von Anfang an auch eine Erziehung *im* Staate und *für* den Staat sein muß“ (Spranger 1913, zit. ebd.).

Insbesondere in *Die Lehrerin* wird „Fichte“ in zahlreichen Beiträgen in pädagogischer Absicht angerufen. Den Namen zu nennen, besagt, dass der Krieg die patriotische Begeisterung von „1813“ und des „Befreiungskrieges“ den Schülerinnen und Schülern emotional „gegenwärtig“ und „anschaulich“ macht und dass das gegenwärtige Geschehen als wirkliches „Erlebnis“ alle Abstraktheit des Schullehrunterrichts hinwegfegt:

„Nie war es eine leichtere Aufgabe, die Liebe zum deutschen Wesen in den jungen Herzen zu pflegen, wie jetzt. Vaterlandsliebe, Opferfreudigkeit, Heldenmut, das sind ja nicht mehr Worte, die wir durch Beispiele aus vergangenen Tagen erläutern müssen, sondern sie sind ja alle Leben geworden, das tausendfältig um uns sprießt und uns anhaucht und durchdringt mit glühendem Hauch, wie wir ihn nie zuvor gespürt. Das Auge öffnet sich weit und staunend den Wundern, die täglich neu sich erschließen. So also war’s vor 100 Jahren, als ‚der König rief, und alle, alle kamen‘, als Knaben die Schule verließen, als man sein Gold für Eisen gab, als Dichter und Gelehrte nur noch Kämpfer sein wollten. Was uns geklungen hatte wie eine Sage aus fernen Zeiten, ist Wirklichkeit geworden, und wir dürfen es mit Augen schauen“ (Reishaus³⁵ 1914, 218).

Endlich kann die Jugend wieder in deutschem Stolz erzogen werden, der „die Nachäffung fremden Wesens verschmäht“ und sich auf den von anderen Nationen verspotteten deutschen Idealismus stützt, welcher zuletzt „auch bei uns seine Herrschaft [zu] verlieren (schien)“:³⁶ „Und doch, ohne ihn war kein 1813 möglich, wären wir jetzt verloren.“ Nun aber, da es nottut, setzt sich die Idee wieder in Kraft um, „denn nach Fichtes berühmtem Wort siegt immer die Begeisterung über den Nichtbegeisterten“ (ebd., 220). Indem sie ihn als Leitartikel abdruckte, lies

Die Lehrerin keinerlei Zweifel daran, dass sie mit Reishaus' Beitrag, der zuerst in der *Frankfurter Zeitung* erschienen war, völlig übereinstimmte.

Auch andere Artikel der herangezogenen Periodika griffen den Gedanken auf, das Kriegsgeschehen zur Unterstützung der nationalerzieherischen Arbeit pädagogisch zu nutzen: Konnte man bisher den Kindern „die Zeit der Freiheitskriege“ noch so sehr mit Leben zu füllen versuchen: das reichte nicht heran an das persönliche Erleben des Krieges in der Gegenwart (vgl. Schulteß 1914, 283). Schon das Jahr 1913 mit seinen Erinnerungsfeiern hatte mit sich gebracht, dass „nun der Geschichtsstoff wieder vorhanden war“ und die „großen Persönlichkeiten, Stein und Scharnhorst, Schleiermacher und Fichte erstanden vor dem geistigen Auge der Mädchen“. Jedoch keiner „ahnte damals, wie bald alle genötigt sein würden, durch die Tat die Gesinnung zu beweisen, deren großes Aufflammen vor hundert Jahren wir soeben gefeiert hatten“ (Treuge 1914, 205). An anderer Stelle werden etwa „Goethe“ oder auch „Luther, Schiller, Kant, Stein, Bismarck ...“ als Bewirker dafür benannt, dass „wir uns langsam selbst erkannten“ (Schremmer 1915, 285).

Wiederabdrucke von Artikeln aus der politischen Tagespresse wie im Falle des Reishaus-Beitrags (oder auch von Beiträgen anderer pädagogischer Periodika) waren keineswegs unüblich, sondern Teil des Selbstverständnisses der pädagogischen Presse, ihre Leserschaft über alle beruflich relevanten Belange rasch und umfassend und auch mit überregionalen Bezugnahmen zu informieren. Die Praktik der Wiederabdrucke bildete eine wirkmächtige Schnittstelle zwischen dem massenmedial vermittelten politisch-propagandistischen und dem pädagogischen Diskurs, die beide in ihrem Zusammenwirken das Alltagswissen im pädagogischen Feld formten. Ausweislich ihres Untertitels erreichte *Die Lehrerin* zusammen mit ihren diversen *Beiblättern* nicht nur die Mitglieder des ADLV, sondern auch die „der Allgem[ainen] Deutschen Krankenkasse für Lehrerinnen und Erzieherinnen, des Landesvereins Preußischer Volksschullehrerinnen, des Landesvereins Preußischer Technischer Lehrerinnen und des Verbandes Sächsischer Lehrerinnen sowie [...] des Verbandes Deutscher Fortbildungs- und Fachschullehrerinnen“, mit einem Wort, vermutlich einen Großteil der weiblichen Lehrkräfte (vgl. Bäumer 1914, 165, Schaser 2010, 68).

In *Die Lehrerin* sind „Fichte“ und „der Befreiungskrieg“ Topoi, die es selbstverständlich werden lassen, dass die vormals betonte Autonomie des Pädagogischen, seine Distanz gegenüber Politik und Tagesgeschehen, mit gutem Grund nunmehr aufgehoben ist. Die Reformpädagogik stand dem nicht entgegen, sie wurde dem vielmehr untergeordnet, und auch dafür war der Rekurs auf „Fichte“ programmatisch. Gertrud Bäumer in ihrem Vortrag über *Die Lehren des Weltkrieges für die deutsche Pädagogik* auf der „Kriegstagung“ des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*:

„Wir haben auf pädagogischem Gebiet alles Schwanken zwischen den beiden Programmen der individualistischen und der sozialen, staatsbürgerlichen Erziehung aufzugeben. Wir haben uns im Bildungsideal der Zukunft zu dem Mut einer großen Einseitigkeit aufzuraffen. Es handelt sich wieder um dasselbe, was vor 100 Jahren Fichte formuliert hat: um die Aufgabe, ‚alle individuellen Kräfte dem Dienste des Ganzen anzuschließen und zuzuführen‘. Wir müssen den Mut zu all den Verzichten haben, die zweifellos in einer solchen Einseitigkeit liegen. Aber wir wissen aus jener Erfahrung der ersten Monate dieses Krieges, daß diese Einstellung auf das Ganze, das Absehen von allen zarten Interessen der eigenen Seele, von den Luxusbedürfnissen unseres Innenlebens, daß das kein Verzicht auf Kraft und Wärme des Lebens zu sein braucht. Im Gegenteil“ (Bäumer 1915, 83).

In ihrem Bericht über die Tagung fasste Margarete Treuge, Schriftleiterin von *Die Lehrerin*, Bäumers Botschaft vom Ende des bisherigen unsicheren Schwankens der Reformpädagogik zwischen den beiden gegensätzlichen Erziehungsidealen der Persönlichkeitspädagogik und der Sozialpädagogik ihrerseits so zusammen: Der Krieg „hat für uns entschieden; über alle individualistischen Ziele hinaus ist an die oberste Stelle zu setzen: die Nation, der Staat.“ Auf der Tagung erörterte reformpädagogische Themen wie Einheitsschule, Arbeitsunterricht, Schüler selbstverwaltung „waren nur Ergebnisse der Forderung einer Nationalerziehung im Fichteschen Sinne“ (Treuge 1915, 75, 76, vgl. Enderlin 1915 zum Arbeitsunterricht).

Gleichzeitig wurde mit Verweis auf „neue Bildungsbedürfnisse“ – deren sich anbahnende politische Befriedigung erst eigentlich „das Vermächtnis der Stein, Fichte, Humboldt verwirklicht“ (Muthesius 1915, 31) – das neuhumanistisch-liberalistische Bildungsideal verabschiedet: Im Hinblick auf die neuen Bildungsbedürfnisse muss „unser Bildungswesen im innersten Kerne *deutsch* sein“, darf „keinerlei Rücksicht auf Fremdes in den Schulen der Zukunft Zeit und Raum für den deutschen Bildungsstoff“ verkürzen (ebd., 34, zit. in Ohnesorge 1915, 42).³⁷ Zur passenden, weil den Individualismus früherer Prägung überwindenden Bildungskonzeption avancierte Hugo Gaudigs „Individualbegriff ‚Persönlichkeit‘“, der nach zeitgenössischer Auffassung „den Gattungsbegriff ‚deutsch‘“ vertiefte, „so etwa, wie sich für Fichte die Begriffe ‚deutsch‘ und ‚Nation‘ durch ihre Urverwandtschaft zu natürlicher höherer Einheit verschmelzen“ (Treuge 1915, 146).

Obwohl sich an „1813/14“ vermeintlich bruchlos anknüpfen ließ, konstatierte man auf der anderen Seite, dass die Zeitläufte vieles verändert hätten, wobei die wahrgenommenen Veränderungen als politische und mentale Entfaltung, Reifung, Bewusstwerdung gedacht wurden: Ohne den Warnruf des Erbfeindes hätte sich das Deutschtum seine Eigenart nicht errotzen, sich von der französischen Bevormundung in Fragen der Bildung und des Geschmacks nicht losringen können, hätte es „kein 1870“ gegeben, das nach dem militärischen Sieg über Frankreich zur Gründung des Deutschen Reichs führte (vgl. Schubert 1914,

103). Die „mächtige[...] Anspannung der Volkskraft in den Freiheitskriegen, sie hat sich in diesem Kriege endgültig bewährt“, so Gleichheit *und* Differenz der beiden Geschehen unterstreichend Gertrud Bäumer (1915, 84). „Als Stein, Fichte, Scharnhorst, Schleiermacher ... vor hundert Jahren an die Neuordnung der Verhältnisse gingen, waren die Verhältnisse weit schwieriger als sie heute sind. Der Feind stand im Lande, die Erziehung steckte noch in den ersten Grundlagen, die äußere Volkseinheit war noch nicht gewonnen“. So hat zwar das 19. Jahrhundert „den Gedanken der vaterländischen Erziehung begründet“ und „die äußere Volkseinheit“ erbracht, aber erst das 20. Jahrhundert und der Krieg „die innere“ (Schremmer 1915, 282, vgl. Stübiger 2006, 21).³⁸ Daher ist es „selbstverständlich, daß die Erziehung der kommenden Zeit gestempelt sein wird durch das Wort ‚vaterländisch‘“ und dass „gerade aus dem Erlebnis dieses Krieges heraus wir auf Schritt und Tritt dazu kommen werden, uns der eigenen und besonderen Kräfte unseres Deutschtums bewußt zu werden“ (Bäumer 1915, 92).

Auch weniger prononciert deutschtümelnde Stimmen wie die von Max Brahn,³⁹ die mit den „Befreiungskriegen“ eher allgemein „das gesamte deutsche Geistesleben der deutschen Klassiker in Literatur und Philosophie“ sowie die seitherige Entwicklung von „Erziehung und Bildung“ in Verbindung brachten, schwärmten schließlich davon, wie „sich der deutsche Geist von allen anderen“ abhebe, „sich immer neue Lebensformen“ schaffe, wie „der Krieg“ den „modernen Menschen“ hervorbringe und „die neuesten Formen der Persönlichkeit zum höchsten vollkommensten Ausdruck“ kommen lasse (Brahn 1915).

Im Rahmen von Bestrebungen einer völkischen Erwachsenenbildung war 1916 ein Aufruf zur Beteiligung an der *Fichte-Gesellschaft von 1914* erschienen (vgl. Ulbricht 1996, 269ff). Daran anknüpfend brandmarkte die *Hamburgische Schulzeitung* das Versagen des Theaters angesichts der Aufgaben der Zeit: Das Theater sei jener Teil „der Kunstübung, der am meisten Geschäft ist und der – ähnlich wie das Zeitungswesen – zum großen Teil in nicht-deutschen Händen liegt“. Die Praktik, ausländischen Abgesandten in Berlin und Hamburg „Stücke von Ausländern [...], ‚Werke unserer Feinde und ihrer Helfer‘“ vorzuführen, wird darauf zurückgeführt. Der Leser wird deshalb aufgefordert, das Theater zu meiden und mit dem falschen Glauben aufzuräumen, es sei „Merkmal eines gebildeten Menschen [...], ein Theaterabonnement inne zu haben“. Stattdessen solle man sich „mit den Bestrebungen des mehrfach in unserer Schulzeitung genannten Fichtebundes bekannt machen, der uns ein deutsches, unsers Deutschtums würdiges Theater wieder erstehen lassen will“ (Struve 1917, 6f). Im selben Atemzug werden Wucher, Selbstsucht und egoistische Geldgier, „Warenhäuser und ähnliche Ausschreitungen des Kapitalismus“, „Manchestertum“ sowie *Laissez faire*-Liberalismus angeprangert. Dabei seien „wir“ doch über die „manchesterliche Ansicht, daß der Staat wie ein Nachtwächter nur für die nothdürftigste Ruhe und

Ordnung zu sorgen“ habe, „ja wohl hinaus“: Nötig sei eine Rückbesinnung des Staates auf „seine Aufgabe als Volkserzieher“ (Struve 1918, 4). – So viel zum semantischen Umfeld von „Fichte“. Nach einer anderen Lesart hätte Fichte sich angesichts jener Indienstnahme seines Werks im Grabe herumgedreht (vgl. Bracht und Keiner 1996).

Mit der Invektive gegen Warenhäuser war die *Hamburgische Schulzeitung* übrigens dezidiert anderer Auffassung als *Die Lehrerin*: „Unsere Warenhäuser können, wenn sie ihre Wirkungskraft richtig erfassen, direkt volksbildnerische Aufgaben übernehmen“, so Treuge (1914, 273, vgl. 274).⁴⁰

Der Schulmeister von Königgrätz. Einheitsschule. Bildung als Drohung

An die Schlacht von Königgrätz 1866 erinnernd, wurde im pädagogischen Diskurs oft und gern die vergangene und künftige Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens als bellizistischer Faktor ins Feld geführt. Die Aussagen über das deutsche Bildungswesen als kriegsentscheidendes Element implizierten in den Jahren des Ersten Weltkriegs regelmäßig auch, dass alle Standesschranken jetzt überwunden gehörten zugunsten einer Einheitsschule, der „deutschen“ Schule mit einheitlicher Schulorganisation (vgl. Schremmer 1915, 282ff, Ohnesorge 1915, 42, Bäumer 1915, 90).⁴¹

„Zu den frohen Entdeckungen, die der Krieg uns machen läßt, gehört auch die Erkenntnis von dem Hochstande deutscher Bildung. Was uns durchhalten läßt, der ungeheuren Überzahl unserer Feinde gegenüber, das ist nicht am wenigsten auch die deutsche Bildung, die, – gradweise natürlich verschieden –, doch alle Glieder des Volkes durchdringt. Auf ihr beruht der Wert unseres Offizierskorps, auf ihr beruhen die Wunder unserer Kriegstechnik, auf ihr die Leistungen unserer inneren wirtschaftlichen Organisation, auf ihr aber auch die vortrefflichen Leistungen der großen Menge der schlichten Krieger, die in allen Schrecken des Kampfes so treu und unerschütterlich aushalten, weil sie gebildet genug sind, zu wissen, worum es sich handelt und wofür sie kämpfen, und auch gebildet genug, um den wechselnden Anforderungen des Krieges gegenüber im Notfalle auch einmal selbständig auf eigne Verantwortung vorzugehen. – [...] in unzähligen Einzelberührungen kommen die Glieder der verschiedenen Stände sich heute näher als sonst [...] – und mit freudigem Staunen erhalten dabei die Glieder der höheren Stände Kenntnis von dem hohen Grade allgemeiner Volksbildung, der bei uns herrscht. Mit diesem Hinweise soll nicht das Wort vom deutschen Schulmeister, der den Sieg gewinnt, wieder einmal aufgewärmt werden“ (Ohnesorge 1915, 41, vgl. Schubert 1914, 103, Schremmer 1915, 284, zur zeitgenössischen Kritik Rieß 1918, 852)

– aber ...

Da war er wieder, *der deutsche Schulmeister*, der nach verbreiteter Auffassung Preußen die Schlacht gegen Österreich und Sachsen gewinnen und zur deutschen

Führungsmacht aufsteigen ließ. Der Topos indizierte die „Einbindung der Lehrer ins Kaiserreich“ (Schramm 1987, 13f), ihr Liberalismus wurde national: „Die Lehrer erinnern nicht an 1848, sondern stilisieren sich gern als Sieger von Königgrätz und Sedan; die nationalliberale Wendung nähert sie den Regierungen an“ (Nipperdey 1991, 545). Eine heute gängige Lesart betont die Rolle der Volksschule des 19. Jahrhunderts bei der Ausgestaltung der Disziplargesellschaft – Einübung in Untertanengeist, Nationalismus und Kadavergehorsam. Wawro (2003) zufolge war jedoch das qualitative und quantitative Bildungswachstum in Preußen tatsächlich eine Voraussetzung für die militärischen Erfolge Preußens, die, was die Innovationen im strategischen und operativen Denken betrifft, zwar auf die höhere Bildung zurückgeführt werden. Bei den Innovationen auf taktischer Ebene kam aber daneben die Volksschulbildung ins Spiel: die Fähigkeit des einfachen Soldaten zum Lesen, Schreiben und Rechnen, was die Befehlsübermittlung und die selbständige Weiterführung eines militärischen Auftrags durch Unteroffiziere und Mannschaften auch dann erleichterte, wenn die Offiziere gefallen waren; die Fähigkeit, den Sinn des Auftrags zu verstehen und das Zusammenwirken mit anderen taktischen Einheiten auch ohne direkte (Sicht-)Verbindung kognitiv nachzuvollziehen; die Fähigkeit zur geographischen Orientierung durch Kartenlesen und anderes mehr (vgl. Schremmer 1915, 285, zu einer zeitgenössischen englischen Sicht Stübig 2006, 304ff).⁴²

„Aus diesem Geiste heraus hat das deutsche Volk sich ein Bildungswesen geschaffen, so umfassend und vielseitig ausgebaut, daß kaum ein zweites Volk der Erde ihm darin gleichkommt, und aus diesem Geiste heraus kann es sich auch mit dem Erreichten nicht begnügen, sondern wird gerade nach dem Kriege mit erneuter Wucht höheren Bildungszielen zustreben und auf Grund seiner Leistungen im Kriege auch mit doppeltem Rechte höhere Bildungsmöglichkeiten fordern dürfen“ (Ohnesorge 1915, 41).

Auf Seiten der gegnerischen Truppen sah man zahlreiche Analphabeten (vgl. Wolf 1915, 208), „wir“ hingegen haben „die Ziffer der Analphabeten erschöpft“ (Schremmer 1915, 285, vgl. Kellermann 1915, 93, Muthesius 1915). Der Schulmeister von Königgrätz: „Jawohl, er lebt noch!“, insistierte die *Hamburgische Schulzeitung*. „Wir“ Lehrer taten unsere Schuldigkeit, sicherten durch „die Zucht des Willens, die Schulung des Geistes“ den Erfolg gegen die Übermacht (Struve 1917, 1).

„Das ist es, was uns bisher kein Volk nachgemacht hat. Daß sie gezwungen werden könnten, es nachmachen zu müssen, das ist die Furcht unserer Feinde. Wo bleiben der englische Sport, die französische Leichtlebigkeit, der russische Schlendrian, diese süßen Gewohnheiten des Daseins, vor dem kleinen Kerl, dem es mit 6 Jahren schon so ganz selbstverständlich ist, daß er trotz Schmutz und Unwetter keine Minute zu spät kommen darf?“ (ebd.)

Eine der diskursiven Hervorbringungen des Ersten Weltkriegs war die propagandistische Leitvorstellung, dass das gemeinsame Bedrohtsein durch innere und äußere Feinde, der innere und äußere Selbstbehauptungskampf der Nation, die verschiedenen Klassen und Schichten einander annäherte und Standesunterschiede eliminierte (vgl. Verhey 2000, 267ff, Brückner 2017, 235). Stichwortgebend waren Ferdinand Tönnies' *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), daneben in Pädagogik und Lehrerschaft insbesondere die Schriften Georg Kerschensteiners über staatsbürgerliche Erziehung, Schulorganisation, Arbeitsschule sowie Charaktererziehung. Die Rede war beispielsweise von der „soviel als irgend möglich[en]“ Zusammenführung der Mädchen verschiedener Stände bei der Gestaltung des „weiblichen Dienstjahres“, was auch späterhin „eine Berührung der Stände mit sich bringen“ sollte (Ohnesorge 1915, 86); davon, dass „alle die Gründe, die jemals für die Einführung der ‚Einheitsschule‘ gesprochen haben, im Hinblick auf unsere Zukunft an Gewicht bedeutend gewonnen“ hätten (Bäumer 1915, 90) – was nicht aus-, sondern im Gegenteil einschließe, dass eine „feinere Differenzierung des Schulsystems nach Begabungen“ durchgeführt werden müsse (ebd.); davon, dass der Krieg gezeigt habe, dass „Dinge ausführbar [...] waren“, über welche vor dem Krieg die gesunde Vernunft gelächelt hätte; davon, dass eine „Verpflichtung angesichts des Todesopfers von Hunderttausenden“ erwachsen sei, nicht nach dem Krieg „brav und philisterhaft da wieder“ anzufangen, „wo wir gestanden haben“, „wir“ vielmehr Erfahrungen gemacht hätten, die „unsere Anschauungen und Maßstäbe, ja, die uns selbst verändert haben“ (ebd., 92); davon, dass unter Anerkennung des, wie es heißt, Kampfprinzips Kerschensteiners „der Aufbau eines einheitlichen Erziehungssystems durchgeführt (wird)“ (Treuge 1915, 146); und davon, dass die berechtigte Verbitterung „unserer Arbeiterschaft“ über den Ausschluss vom wirtschaftlichen Aufstieg zu der nur „scheinbar fernliegende[n]“ Frage der „Einheitsschule“ führe: Aber nun *muss* „der Weg zur höheren Bildung freigemacht werden für alle die, die geistige Begabung und die nötige Willenskraft, gewöhnlich Fleiß genannt, haben“ (Struve 1917, 2).

Wie eine mit eigenem Willen begabte Entität bewirkte „der Krieg“ nach Ansicht der ZeitgenossInnen wenn schon nicht das Ende, so doch die Abfederung der Klassengegensätze im „Burgfrieden“. An der Bildung dieser Legende hatten Pädagogik und Lehrerschaft an vorderster Stelle teil, indem sie direkte Verbindungen zwischen „nationaler Erziehung“, damit kompatiblen Ideen der „Einheitsschule“ und der Vorstellung knüpften, die Klassenkämpfe im Inneren der Nation „im Zeichen des Burgfriedens“ zu verringern, um trotz des Kampfes der „Interessen“ im „Zeichen einer solchen gegenseitigen Duldung“ eine „verhängnisvolle Ursache inneren Kräfte- und Stimmungsverlustes ein[zu]schränken“ (Bäumer 1915, 92). Mit der Ausrichtung der Debatte über Schulorganisation auf „Einheitsschule“ und somit auf den „Burgfrieden“ unterstrich die Pädagogik ihre Unentbehrlichkeit für

die Nation. Das zahlte sich in Gestalt der Etablierung universitärer Lehrstühle für das Fach in der Folgezeit aus.

Schluss

Abweichungen von der allgemeinen Kriegsbegeisterung und Zustimmung zum Krieg, welche die Forschung zum Ersten Weltkrieg nachweist, sind, so das Ergebnis dieses Durchgangs, in Pädagogik und Lehrerschaft jener Jahre zwar hier und da festzustellen, aber sie sind beiseite gedrängt worden; die Berufung auf eigenständige pädagogische oder anderweitige politische Erfordernisse ließ sich nicht mit genügendem Nachdruck gegen die dargestellte dominante Ausrichtung des Diskurses zur Geltung bringen. Heute hängen die Erkenntnisstrahlen einseitig noch höher, und das ist nicht zuletzt dem Weiterwirken der gesellschaftskritischen theoretischen Errungenschaften der 68er Studentenbewegung zu verdanken, die einige heute in Abrede stellen.

Für die untersuchte Epoche bliebe trotzdem zu prüfen, ob anhand weiterer Lehrerzeitungen und pädagogischer Zeitschriften zusätzliche Themen und Topoi hervortreten und somit Differenzierungen der obigen Rekonstruktion möglich wären. Zwei unberücksichtigt gebliebene Aspekte seien exemplarisch herausgestrichen. Zum einen ließe sich untersuchen, wie sich der Diskurs unter Hinzuziehung seiner unterdrückten und marginalisierten Ränder etwa anhand von Organen ausnehme, die der internationalen sozialistischen Bewegung nahestanden; Christa Uhlig hat dies für Reformpädagogik und Einheitsschuldebatte in der Arbeiterbewegung mit einer Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die neue Zeit*, *Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* 1919-1933 für die Epoche der Weimarer Republik unternommen (vgl. Uhlig 2008). Unter einer solchen Voraussetzung könnte genauer aufgezeigt werden, inwieweit der vorliegende Beitrag das Spektrum des im pädagogischen Feld seinerzeit Sagbaren zwar im Hauptsächlichen, aber womöglich doch nur partiell erfasst. Zum anderen erweisen Seitenblicke auf die ausdrücklich unbeachteten Beiträge in der pädagogischen Presse zu allen erdenklichen organisatorisch-praktischen Fragen, die sich an der Heimatfront stellten, dass neben den Hurrapatriotismus zunehmend auch Besorgnis und Bedenken traten; das kriegsbegeisterte Bild, das Lehrerschaft und Pädagogik abgeben, relativierte sich damit – wenn auch vielleicht nicht gerade durch die Beiträge von Personen mit herausgehobenen SprecherInnenpositionen (Verbandsvorstände, Schriftleitungen, KonferenzhauptrednerInnen). Wie sich zeigen ließe, schoben sich im weiteren Fortgang des Krieges Probleme wie die wachsende Verwahrlosung und Kriminalität der Jugend, seelische Belastungen der Kinder, dauernd notwendige organisatorische Umänderungen im Schulalltag, Hunger und Nahrungsmittelknappheit in

den Vordergrund. Während die Lektüre der oben verwendeten Quellen es schwer macht, Pädagogik und Lehrerschaft anders denn als ideologische Vollzugsgehilfen der wilhelminischen Kriegspolitik zu sehen, erweise die Analyse solcher Beiträge, was es alltagsweltlich bedeutete, der verlängerte Arm dieser Politik zu sein.

Zu der eingangs aufgeworfenen Frage, wie weit eine gegebenenfalls in Anspruch genommene Eigenständigkeit des Pädagogischen trug: Die Dominanz des Konzepts nationaler Erziehung samt der pointierten Zurückweisung neuhumanistischer, universalistischer, internationalistischer und kosmopolitischer Orientierungen markierte eine Sagbarkeitsgrenze, die für vom herrschenden politischen Diskurs abweichende Praktiken, Meinungen und Haltungen nur wenig Spielraum ließ. Diese Botmäßigkeit der Pädagogik wurde im und nach dem Krieg durch akademische Weihung belohnt.

Anmerkungen

- 1 Ein Lemma *Nationalerziehung* findet sich weder in der ersten noch in der zweiten Auflage; eine begriffliche Abgrenzung beider Termini, die im Diskurs keineswegs säuberlich vorlag, wäre ein komplexes Unterfangen; sie ist hier nicht Gegenstand. Den Forschungsstand markiert Stübzig 2006, vgl. auch Rittner 2012. – Beim Autor des Handbuchsbeitrags handelt es sich vermutlich um den Lehrer, Schulleiter und Schriftsteller Otto Richter (1839-1921), vgl. DB o. J.
Zitate folgen in Rechtschreibung, Zeichensetzung, Hervorhebungen und Auslassungen den Quellentexten, eigene Auslassungen und Ergänzungen in Zitaten wie üblich in eckigen Klammern. Alle Hyperlinks wurden zuletzt am 25. Mai 2017 überprüft.
- 2 So auch von Halfwassen (2017), der – auf Grundlage der These, die Forderung nach einer deutschen Leitkultur leide an Unschärfe, Nationalkulturen seien keine Inseln, und der Zusammenhang von Staat, Nation und Kultur müsse klarer gefasst werden – das Konstrukt des christlichen Abendlandes verwirft, allerdings zugunsten des noch konstruierteren Konstrukts der „[d]rei geschichtlichen Großepochen Antike, Mittelalter und Neuzeit“ als „Epochen ein und derselben einheitlichen Kultur“. Zur Kritik solcher unterkomplexen Sichtweisen vgl. nach wie vor Dussel 1998.
- 3 Zu Konnotationen von „Nation“ in der höheren Schule vor 1914 vgl. Grone 1999, zur Verknüpfung von „Krieg und Nation“ in der bürgerlichen Lebenswelt um 1871 Becker 1999. Brückner 2017 zeigt die Kontinuität nationalistischer und militaristischer Einstellungen von der Jahrhundertwende bis in die NS-Zeit am Beispiel des Notabituraufsatzes Beumelburgs auf, der ein vielgelesener Schriftsteller wurde.
- 4 In den Kriegsjahren obsiegte ein Verständnis von Sozialpädagogik sowie von (Volks-) Gemeinschaft im Sinne „nationaler Erziehung“ gegenüber der „Individualpädagogik“; vgl. exemplarisch Bäumer 1915, Treuge 1915 (5. Juni), zur Einordnung Henseler/Reyer 2000.
- 5 Treuge verweist ebd. auf Kerschensteiner 1915b; vgl. Ungern-Sternberg 1996, 84f.

- 6 Angaben nach Killmann 1907, 514, Treuge 1915 (5. Juni), 74, Buchheit 1939, 209ff, Schaser 2010, 235ff. Zur weiteren Einordnung vgl. Hopf 1997 zu Bäumer, Schaser 2010 zu Bäumer und Lange, Stubbe-da Luz 1994 sowie Busch 2016, 410f, zu Treuge. Lange und Treuge wurden später Mitglieder der liberalen Deutschen Demokratischen Partei, DDP. – Die Angabe zur Auflagenhöhe von *Die Lehrerin* gibt die tatsächliche Bedeutung der Zeitung wohl nicht wieder.
- 7 Buchheit nennt die *Neue Bahnen* nicht, da sie nicht zur „pädagogischen Tagespresse“ zählte; seine Unterscheidung zwischen (Lehrer-) Zeitungen und (pädagogischen) Zeitschriften gründet sich nicht zuletzt auf dieses Kriterium.
- 8 Die *Pädagogische Reform* vertrat öfters ähnliche politische und pädagogische Positionen wie *Die Lehrerin*; vgl. zum Beispiel Ziegler 1914 oder die Beiträge zum Thema Einheitsschule im Jg. 38 (1914).
- 9 Angaben nach Ziegler 1907, 524, Buchheit 1939, 133ff, Dudek 1990, 93; zum DLV vgl. Bölling 1978, 78-84.
- 10 Neben anderen sind die drei genannten Periodika in der Sammlung *Scripta Paedagogica Online der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (BBF) retrodigitalisiert vorhanden; vgl. SPO.
- 11 Vgl. die materialreiche Untersuchung von Kronenberg 2014.
- 12 Zur Konnotation von „nationaler Erziehung“ als „letzte[m] Rettungsmittel der Nation“ mit „England“ vgl. Richter 1904, 549.
- 13 Vgl. Jastrow 1915 in Entgegnung zu Natorp 1914, zu diesem Holzhey 1997, zu Details und Kontextualisierung jener Auseinandersetzung, die damals u.a. in der *Pädagogischen Zeitung. Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins* breit geführt wurde, Sieg 1994, 430ff, Hoeres 2004, 531ff, Bruhn 2007, 91ff.
- 14 Unter der Rubrik *Streiflichter* findet sich der Aufruf in *Monatshefte für Kultur und Geistesleben*, vgl. Aufruf 1916.
- 15 Zum im Kaiserreich weit verbreiteten *Historischen Schulatlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte* von Friedrich Wilhelm Putzger, 41. Aufl. 1918, vgl. Lehn 2008, 61f, sowie Schraut 2011, zur Rolle der Farbgebung in der Kartographie Bode 2015, 102f, zum Putzger ebd., 146.
- 16 Bei der Verfasserin „E. U.“ könnte es sich um Else Ury gehandelt haben. Zu Biographie, Werk und politischer Einstellung der *Nesthäkchen*-Autorin vgl. Brentzel 2014.
- 17 Erich Hylla gibt in dem Artikel Beispiele aus Erziehungspraktiken und Familienleben von William und Clara Stern, die gemeinsame Arbeiten zur frühkindlichen Entwicklung ihrer Kinder vorlegten. Damals am Realgymnasium in Berlin-Oberschöneweide tätig, wurde Hylla später mit seinen Forschungen zur Pädagogischen Diagnostik, Begabungsforschung sowie Vergleichenden Erziehungswissenschaft bekannt. 1951 war er Gründer und erster Leiter der *Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*, Vorläuferin des DIPF, in Frankfurt am Main; vgl. Wolfradt 2017c.
- 18 Reichmann 2012, 367f, vertritt die Auffassung, dass sich bei Tropen, Metonymien und Synekdochen jede einzelne Wortverwendung von jeder anderen unterscheidet, auch wenn man sie auf einen eng verwandten Sachverhalt überträgt; einschränkend muss dies auch für Synonyme konzediert werden.
- 19 Demm zufolge kam es in Deutschland selten vor, dass ein Autor in die Emigration gezwungen wurde, wie Johannes Lepsius für seinen Bericht über die Gräueltaten an den Armeniern seitens der jungtürkischen Regierung des Osmanischen Reichs, das mit

- Deutschland verbündet war; er hält es nicht für ausgeschlossen, dass für das Erscheinen eines ähnlichen Berichts an anderer Stelle Ernst Jäckh sorgte.
- 20 Eine Ausnahme ist der aus der *Sächsischen Schulzeitung* (1914) in die *Pädagogische Reform* übernommene Artikel *Krieg der Lüge*, der allerdings noch vor Ausbruch des Krieges erschien.
 - 21 Dessen zusammen mit Herman Nohl herausgegebenes *Handbuch der Pädagogik*, „der Nohl/Pallat“, löste gegen Ende der Weimarer Republik Reins *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik* als Leuchtturm des Faches ab.
 - 22 Vgl. Dudek 1990, 98f. Bobertag war in Breslau und Hamburg Assistent bei William Stern, in den 1920er Jahren Leiter der Abteilung Testpsychologie am *Zentralinstitut* und führte den Intelligenztest von Binet in Deutschland mit ein; vgl. Wolfradt 2017a.
 - 23 1915 erhielt Stern, der „Erfinder des Intelligenzquotienten“, einen Ruf nach Hamburg und hatte an der von ihm mitgegründeten Universität Hamburg ab 1919 einen Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik inne; vgl. Renner 2017; zur Geschichte des *Bundes für Schulreform*, der die Zeitschrift *Der Säemann* herausgab, vgl. Dudek 1990, 100ff (zur Ausstellung des *Zentralinstituts* 114ff), zu Stern Heinemann 2016.
 - 24 Ziehen war ab 1914 Honorarprofessor, ab 1916 ordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Frankfurt am Main; vgl. Böhme 1999.
 - 25 Hoffmann 1994 untersucht am Beispiel des Berliner *Psychologischen Instituts* die Verflechtung von Wissenschaft und Militär. Zu Biographie und Werk Rupps vgl. Wendelborn/Müller 2003.
 - 26 Den Holzkamp 1987a, 101, Anm. 5, aufgrund des Lesefehlers als „C.“ Hylla nicht weiter zuordnen kann.
 - 27 Vgl. zum Folgenden Holzkamp 1987b, Detering 2016.
 - 28 Frieda Duensing gehörte der Schriftleitung der Zeitschrift *Der Säemann* an, die vom *Bund für Schulreform*, der *Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge* in Berlin und der *Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung* in Hamburg herausgegeben wurde; vgl. Heinemann 2016, 65, Anm. 114.
 - 29 Flemming/Ulrich 2014, 17, zufolge kam der Begriff in Deutschland ab Mitte Mai 1917 zunehmend in Gebrauch; vgl. auch Kellerhoff 2014.
 - 30 Salomon gilt als liberale Sozialreformerin und Wegbereiterin der Sozialen Arbeit als Wissenschaft.
 - 31 Vgl. Salomon 1915, Bäumer 1914a, dazu Detering 2016, 30f, Schaser 2017.
 - 32 Dafür, dass von den beiden Schriftleiterinnen diesen nicht gekennzeichneten Beitrag Ohnesorge verfasst haben dürfte, sprechen die Details zu Jugendpflege und Mädchenbildung in Dresden. Dort war Ohnesorge seit 1889 als Lehrerin, später unter anderem in der Position einer Studienrätin an der 1. Mädchenberufsschule Haydnstraße 49 und als Schulleiterin tätig.
 - 33 Dort heißt es: „Für die zurückgebliebenen oder schwach begabten Kinder muß – falls eine genügende Anzahl (10-15) vorhanden ist – eine besondere Klasse eingerichtet werden, deren Leitung einem sehr erfahrenen Lehrer übertragen werden soll“.
 - 34 Spranger war zu der Zeit ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig.
 - 35 Gertrud Reishaus, Jg. 1866, war vor ihrer Versetzung in den Ruhestand 1930 zuletzt Studienrätin an der Viktoriaschule in Frankfurt am Main; vgl. BBF, *Archivdatenbank*.

- 36 In *Neue Bahnen* vom Februar 1914 war die Ansicht geäußert worden, dass Fichte der Allgemeinheit *als Philosoph* nichts mehr zu sagen habe; vgl. Fortunatus 1914; womöglich rekurrierte Reishaus auf entsprechende Diskursaspekte.
- 37 Weite Teile des Ohnesorge-Artikels referieren die Schrift von „Schulrat Dr. Muthesius“, die 1915 in der Reihe *Der Deutsche Krieg, Heft 37. Politische Flugschriften*, hrsg. von Ernst Jäckh, erschienen war; zu Muthesius vgl. Tenorth 1997.
- 38 Vgl. Tröhler 2006 zur Rolle der pädagogischen Historiographie im Kontext der Nationalisierung.
- 39 Mit Max Brahn hatte *Die Lehrerin* den „bekannten Psychologen“ und „wissenschaftlichen Leiter[...]“ des 1906 mit Unterstützung des Leipziger Lehrervereins gegründeten *Institut für experimentelle Pädagogik und pädagogische Psychologie* als Autor gewonnen; vgl. die Anmerkung der *Lehrerin*-Schriftleitung in Brahn 1915, 259, sowie Dudek 1990, 93, Wolfradt 2017b.
- 40 Einen in diesem Zusammenhang aufschlussreichen, anschaulichen Einblick in die gegensätzlichen Milieus von „Reaktion und Avantgarde im kaiserlichen Berlin“ gibt Seitz 2011, 684ff.
- 41 Bereits 1886 hatte sich der *Deutsche Einheitsschulverein* gegründet, der mit der Einheitsschulforderung standespolitische Interessen der Lehrerschaft vertrat; vgl. zur Einheitsschuldebatte in Hamburg Milberg 1970, im DLV Bölling 1978, 78-84.
- 42 Sethe 1966: „Aber jetzt bewährte sich wieder die Überlegenheit der preußischen Ausbildung. Mehr als bei den Österreichern war bei den Preußen der einzelne Mann daran gewöhnt, sich frei im Gelände zu bewegen. Unteroffiziere, Offiziere, auch Reserveoffiziere hatten Übung darin, selbständig Entschlüsse zu fassen, mit kleineren Abteilungen gesondert vorzugehen. Es war von nicht geringer Bedeutung, daß bei den Preußen, anders als bei ihren Gegnern, auch die Gebildeten dienen mußten. Ganz so töricht, wie es später die Spötter oft bemerkten, war das Wort nicht, der preußische Schulmeister habe die Schlacht bei Königgrätz gewonnen.“ – Dank an Peter Dietrich für Hinweise in dieser Sache!

Literatur und Quellen

- 1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War. Ed. by Ute Daniel, Peter Gatrell, Oliver Janz, Heather Jones, Jennifer Keene, Alan Kramer, and Bill Nasson, issued by Freie Universität Berlin, Berlin 2014-10-08, <<http://encyclopedia.1914-1918-online.net/home.html>>.
- Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘ (Hrsg.) (1987): *Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich, mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik*. Berlin.
- Aufruf an Eltern, Lehrer und Erzieher (1916). Monatshefte für Kultur und Geistesleben. Monatsschriften der Comenius-Gesellschaft, 25.3, H. 2, 90-91, Digitalisat: [Biblioteka Elblaska, <dlibra.bibliotekaelblaska.pl/Content/53100/02.pdf>](http://biblioteka.elblaska.pl/Content/53100/02.pdf).
- Bader-Zaar, Birgitta (2016): *Controversy: War-related Changes in Gender Relations: The Issue of Women’s Citizenship*. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Bäumer, Gertrud (1914a): *Der Krieg und die Frau*. *Der Deutsche Krieg, Heft 15. Politische Flugschriften*. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin.
- Bäumer, Gertrud (1914b): *Die Frau in Volkswirtschaft und Staatsleben der Gegenwart*. Stuttgart, Berlin.

- Bäumer, Gertrud (1914c): Eine Kriegspflicht der Schule. Die Lehrerin, 31.32, 7. Nov., S. 241-242.
- Bäumer, Gertrud (1915): Die Lehren des Weltkriegs für die deutsche Pädagogik. Die Lehrerin, 32.11, 12. Juni, 82-84, und 32.12, 19. Juli, S. 90-93.
- BBF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin: Archivdatenbank, <<http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/>>.
- Becker, Frank (1999): Bilder von Krieg und Nation. Der Frankreichfeldzug von 1870/71 in der deutschen Graphik und Malerei. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 5. Bad Heilbrunn, S. 133-166.
- Berg, Christa (1991): Militär und Militarisation. Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München, S. 501-503.
- Bode, Sebastian (2015): Die Kartierung der Extreme. Die Darstellung der Zeit der Weltkriege (1914-1945) in aktuellen europäischen Geschichtsatlanten. Göttingen.
- Böhme, Günther (1971): Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier.
- Böhme, Günther (1999): Der Pädagoge Julius Ziehen – Schulpolitik, Volkserziehungswissenschaft und Universitätspädagogik. In: ders. (Hrsg.): Die Frankfurter Gelehrtenrepublik. Leben, Wirkung und Bedeutung Frankfurter Wissenschaftler. Idstein, S. 61-80.
- Bölling, Rainer (1978): Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933. Göttingen.
- Bracht, Ulla/Dieter Keiner (1996): Johann Gottlieb Fichte – oder: „wenn wir nur erst Völker und Nationen wären“. Zur Genese und Aktualität frühbürgerlich-demokratischer Gedanken zu einem universalistischen Begriff von Nation, Nationalerziehung und Allgemeinbildung. Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main, S. 137-158.
- Brahn, Max (1915): Unser Kriegserlebnis. Die Lehrerin, 32.33, 13. Nov., 259-260.
- Brentzel, Marianne (2014): Nesthäkchen im Ersten Weltkrieg. Über die Kinder- und Jugendbuchautorin Else Ury. Rezensionenforum Literaturkritik.de 8: Erster Weltkrieg, <<http://literaturkritik.de/id/19515>>.
- Brückner, Florian (2017): Schlachten im Schulheft und wilhelminische Schulpädagogik: Werner Beumelburgs Notabituraufsatz im Fach Deutsch vom 22. Juni 1916. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 22, S. 221-241.
- Bruendel, Steffen (2014): Othering/Atrocity Propaganda. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Bruhn, Nils (2007): Vom Kulturkritiker zum „Kulturkrieger“. Paul Natorps Weg in den „Krieg der Geister“. Würzburg.
- Buchheit, Otto (1939): Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg, 1871-1914. Mit einem Anhang: Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871-1914. Würzburg-Aumühle.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. Forum Qualitative Sozialforschung, 13.2, <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>>.
- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- DB, Deutsche Biographie (o. J.): Richter, Julius Wilhelm Otto, <<https://www.deutschebiographie.de/gnd116512741.html>>.
- Demm, Eberhard (2015): Censorship. In: 1914-1918-online a.a.O.

- Demm, Eberhard (2016): Propaganda at Home and Abroad. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Detering, Nicolas (2016): Die ‚deutsche Frau‘ im Weltkrieg. Literarischer Bellizismus bei Thea von Harbou, Ina Seidel und Agnes Sapper. In: Aibe-Marlene Gerdes & Michael Fischer (Hrsg.): Der Krieg und die Frauen. Geschlecht und populäre Literatur im Ersten Weltkrieg. Münster, New York, S. 29-52.
- Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon (2017). Hrsg. von Uwe Wolfradt, Elfriede Billmann-Mahecha & Armin Stock. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Donson, Andrew (2015): Schools and Universities. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen.
- Dussel, Enrique (1998): Beyond Eurocentrism. The World-System and the Limits of Modernity. In: Fredric Jameson & Masao Miyoshi (Eds.): The Cultures of Globalization. Durham and London, S. 3-31.
- Endlerin, Max (1915): Der Weltkrieg und die Frage der Arbeitsschule. Neue Bahnen, 26.10, (August), S. 427-438.
- Erklärung der Hochschullehrer des Deutschen Reiches vom 23. Oktober 1914. Digitalisat: Universitätsbibliothek Frankfurt am Main, <<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:29-opus4-3499>>.
- Fichte, Johann Gottlieb (1808): Reden an die deutsche Nation. Berlin: Realschulbuchhandlung. Digitalisat: Deutsches Textarchiv, <http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/fichte_reden_1808>.
- Flasch, Kurt (2000): Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Ein Versuch. Berlin.
- Flemming, Thomas/Bernd Ulrich (2014): Heimatfront. Zwischen Kriegsbegeisterung und Hungersnot – wie die Deutschen den Ersten Weltkrieg erlebten. München.
- Fortunatus [?] (1914): Was ist uns Fichte? Neue Bahnen, 25.5, Februar, S. 193-198.
- Frevort, Ute (2016): Wartime Emotions: Honour, Shame, and the Ecstasy of Sacrifice. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Grayzel, Susan R. (2014): Women’s Mobilization for War. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Grone, Carolyn (1999): Mehr Schein als Sein? Nation und Männlichkeit an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871-1914. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 5. Bad Heilbrunn, S. 107-132.
- Haebler, R[olf?] G[ustav?] (1915): Nationale Bildung und Erziehung. In: Neue Bahnen, 26.10, August, S. 417-426.
- Haebler, R[olf?] G[ustav?] (1916): Idee und Organisation einer nationalen Erziehung. In: Neue Bahnen, 27.10, Oktober, S. 433-441.
- Halfwassen, Jens (2017): Was ist Nationalkultur? Frankfurter Allgemeine Zeitung 114, 17. Mai, S. 12.
- Hamaïde, Amélie (1965). Der pädagogische und methodische Gesichtspunkt (Decroly). In: Hermann Röhrs (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf, München, S. 57-62.
- Heinemann, Rebecca (2016): Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn.
- Henseler, Joachim/Reyer, Jürgen (Hrsg.) (2000): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Baltmannsweiler.
- Herbert, Ulrich (2014): Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert. München.

- Hoeres, Peter (2004): Krieg der Philosophen. Die deutsche und britische Philosophie im Ersten Weltkrieg. Paderborn u.a.
- Hoffmann, Christoph (1994): Wissenschaft und Militär. Das Berliner Psychologische Institut und der I. Weltkrieg. Psychologie und Geschichte, 5.3-4, S. 261-285.
- Holzhey, Helmut (1997): Natorp, Paul. In: Neue Deutsche Biographie, 18, S. 752-753.
- Holzmann, Christine (1987a): Der ‚blinde Fleck‘: Psychologische Forschung im Ersten Weltkrieg. In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 91-101.
- Holzmann, Christine (1987b): Lehrerinnen im Ersten Weltkrieg: Frauen helfen siegen – warum? In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 23-37.
- Hopf, Caroline (1997): Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn.
- Hylla, E[rich] (1915): Krieg und jugendliches Seelenleben. Neue Bahnen, 26.11, Oktober, S. 465-474.
- Jastrow, Hedwig (1915): Haß gegen England. Die Lehrerin, 31.49, 6. März, S. 375-376.
- Kellerhoff, Sven Felix (2014): Heimatfront. Der Untergang der heilen Welt – Deutschland im Ersten Weltkrieg. Köln.
- Kellermann, Hermann (1915): Der Krieg der Geister. Eine Auslese deutscher und ausländischer Stimmen zum Weltkriege 1914. Dresden: Vereinigung Heimat und Welt, Weimar.
- Kerschensteiner, Georg (1915a): Der Krieg – als der große Volkserzieher! (Offener Brief an meine amerikanischen Freunde). (Wiederabdruck aus: Zeitschrift des oberösterreichischen Landeslehrervereins) Hamburgische Schulzeitung, 23.7, S. 29.
- Kerschensteiner, Georg (1915b): Krieg und Erziehung. Internationale Monatsschrift, 9.11, Juni, S. 1149-1172.
- Killmann, [Max] (1907): Pädagogische Presse (Höheres Schulwesen). Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, 6, 2. Aufl., Langensalza, S. 510-521.
- Krabbe, Wolfgang R. (2010): Kritische Anhänger – Unbequeme Störer. Studien zur Politisierung deutscher Jugendlicher im 20. Jahrhundert. Berlin.
- Kronenberg, Martin (2014): Kampf der Schule an der „Heimatfront“ im Ersten Weltkrieg. Nagelungen, Hilfsdienste und Feiern im Deutschen Reich. Hamburg.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main, New York.
- Lange, Helene (1916): Kriegslehren für die Frauenbildung. Die Lehrerin, 32.42, 15. Jan., S. 329-330.
- Lehn, Patrick (2008): Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch. Köln, Weimar, Wien.
- Leonhard, Jörn (2014): Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs. München.
- Link, Jürgen (2006). Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1: Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hirsland/Werner Schneider/Willy Viehöfer, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 407-430.
- Mayer, Christine (2010): Siemsen, Anna. In: Neue Deutsche Biographie, 24, 381-383, <<http://www.deutsche-biographie.de/pnd11895783X.html>>.
- Milberg, Hildegard (1970): Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935. Hamburg.
- Möller, August (1913): Die Erziehung zum Nationalgefühl in der Volksschule. Hamburgische Schulzeitung, 21.1, S. 5-8.

- Müller, Minnie (1915): Aus Jahresberichten höherer Mädchenschulen. Die Lehrerin, 32.22, 28. Aug., S. 173.
- Muthesius, Karl (1915): Das Bildungswesen im neuen Deutschland. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt, Digitalisat: Staatsbibliothek Berlin, <http://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN769522858&PHYSID=PHYS_0001&DMDID=>.
- Natorp, Paul (1915): Haß gegen England? Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, 44.7, 18. Feb., S. 78-80.
- Nipperdey, Thomas (1991): Deutsche Geschichte 1866-1918. Band I: Arbeitswelt und Bürgergeist. München.
- Ohnesorge, Franziska (1914): Volksschularbeit im Kriege. Die Lehrerin, 31.23, 5. Sept., S. 181-183.
- Ohnesorge, Franziska (1914). Kriegsoffer aus den Reihen der Jugenderzieher. Die Lehrerin, 31.37, 12. Dez., S. 282.
- [Ohnesorge, Franziska] (1915): Kriegshilfe für die weibliche Jugend. Die Lehrerin, 31.44, 30. Jan., S. 333-336.
- Ohnesorge, Franziska (1915): Der Krieg und die deutsche Bildung. Die Lehrerin, 32.6, 8. Mai, S. 41-43.
- Ohnesorge, Franziska (1915): Die Kriegstagung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Die Lehrerin, 32.11, 12. Juni, S. 85-87.
- [Ohnesorge, Franziska] (1917): Wie der Krieg auf die Fürsorgezöglinge wirkt. Die Lehrerin, 33.22, 20. Jan., S. 87-88.
- Oncken, Hermann (1912): Deutschland und England. Heeres- oder Flottenverstärkung? Ein Historisch-politischer Vortrag. Heidelberg.
- Quitow, Wilhelm (1987): Sozialdarwinismus und Rassismus. Zur Entwicklung von Feindbildern durch biologistische Ideologien. In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 130-146.
- Reichmann, Oskar (2012): Historische Lexikographie. Ideen, Verwirklichungen, Reflexionen an Beispielen des Deutschen, Niederländischen und Englischen. Berlin, Boston.
- Reishaus, Gertrud (1914): Der Krieg und die Jugend. (Wiederabdruck aus: Frankfurter Zeitung) Die Lehrerin, 31.29, 17. Okt., S. 217-220.
- Renner, Karl-Heinz (2017): Stern, William, In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 430-431.
- Richter, Otto (1904): Erziehung, nationale (vaterländische, deutsche). Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2, 2. Aufl., Langensalza, S. 547-566.
- Rieß, Ludwig (1918): Georg Webers Weltgeschichte in zwei Bänden. Zweiter Band: Neuzeit. Paderborn.
- Rittner, Matthias (2012): Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus. Dissertation. Erlangen, Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, <<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/3314/MatthiasRittnerDissertation.pdf>>.
- Salomon, Alice (1915): Wie können die Jugendgruppen ihre Aufgaben während der Kriegszeit lösen? Blätter für Soziale Arbeit 7.8, 1. Aug., S. 57-60.
- Sächsische Schulzeitung (1914): Krieg der Lüge. (Wiederabdruck in:) Pädagogische Reform, 38.38, S. 468-469.
- Schaser, Angelika (2010): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. 2., durchgesehene u. aktualis. Aufl., Köln.
- Schaser, Angelika (2017). Gertrud Bäumer. In: 1914-1918-online a.a.O.

- Schramm, Hilde (1987): Grenzen der antimilitaristischen Jugenderziehung vor dem Ersten Weltkrieg. In: Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“, S. 275-304.
- Schraut, Sylvia (2011): Kartierte Nationalgeschichte. Geschichtsatlanten im internationalen Vergleich 1860-1960. Frankfurt am Main, New York.
- Schremmer, Wilhelm (1915). Was lehrt uns der Krieg? Neue Bahnen, 26.7, April, S. 280-286.
- Schubert, Rudolf (1914): Wie es zum Weltkrieg kam. Neue Bahnen, 26.3, Dezember, S. 97-108.
- Schulteß, M[?]. (1914): Was sollen wir mit den Kindern vom Kriege sprechen? Die Lehrerin, 31.37, 12. Dez., S. 283-284.
- Seifarh, Elisabeth (1915): Der Unterrichtserfolg in der Kriegszeit. Die Lehrerin, 32.38, 18. Dez., S. 297-298.
- Seitz, Erwin (2011): Die Verfeinerung der Deutschen. Eine andere Kulturgeschichte. Berlin.
- Sethe, Paul (1966): Die Schlacht von Königgrätz. Die Zeit, 8. Juli, <<http://www.zeit.de/1966/28/die-schlacht-von-koeniggratz/>>.
- Sieg, Ulrich (1994): Aufstieg und Niedergang des Marburger Neukantianismus. Die Geschichte einer philosophischen Schulgemeinschaft. Würzburg.
- Siemens, August (1951): Anna Siemens. Leben und Werk. Hamburg, Frankfurt am Main. SPO, Scripta Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin, <<http://bbf.dipf.de/de/digitale-bbf/scripta-paedagogica-online>>.
- Spranger, Eduard (1913): Schule und Lehrerschaft 1813/1913. Rede, gehalten im Leipziger Lehrerverein. Leipzig.
- Sprengel, [Johann Georg] (1915): Vom Eigenwert unserer Kultur. (Wiederabdruck aus: Frankfurter Schulzeitung) Neue Bahnen, 26.4-5, S. 209-210.
- Stern, William (Hrsg.) (1915): Jugendliches Seelenleben und Krieg. Materialien und Berichte. Unter Mitwirkung der Breslauer Ortsgruppe des Bundes für Schulreform und von O. Bobertag/K. W. Dix/C. Kik/A. Mann. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 12. Beiheft, Leipzig.
- Stimmen zu dem Erlaß des preußischen Kultusministers über vermehrte Anstellung von Lehrerinnen (1916). Die Lehrerin, 33.12, 2. Sept., S. 45-46.
- Struve, A[?]. (1917). Unsere Kriegsziele. Hamburgische Schulzeitung, 25.1, 1-3, 6. Jan., und 25.2, 13. Jan., S. 5-7.
- Struve, A[?]. (1918): Krieg und Volkssittlichkeit. Hamburgische Schulzeitung, 26.1, 5. Jan., S. 1-4.
- Stubbe-da Luz, Helmut (1994): Die Stadtmütter. Ida Dehmel, Emma Ender, Margarete Treuge. (Hamburgische Lebensbilder) Hamburg.
- Stübig, Heinz (2006): Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert. Schwalbach/Ts.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Hrsg. von Gert Geißler und Ulrich Wiegmann, Köln, S. 113-135.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Muthesius, Karl. Neue Deutsche Biographie 18, 650-651, <<https://www.deutsche-biographie.de/gnd117204218.html#ndbcontent>>.
- Tönnies, Ferdinand (1887): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Berlin.
- [Treuge, Margarete] (1914): Kinder- und Jugendfürsorge im Kriege. Die Lehrerin, 31.21, 22. Aug., S. 170-171.

- Treuge, Margarete (1914): Unsere Schülerinnen und der Krieg. Die Lehrerin, 31.27-28, 7. Okt., S. 205-206.
- Treuge, Margarete (1915). Fragen, die uns der Krieg aufgibt. (Kriegsfragen und Schülerantworten; zugleich eine Vorbereitung auf die Ausstellung: „Schule und Krieg“). Die Lehrerin, 31.50-51, 20. März, S. 381-384.
- Treuge, Margarete (1915). Die Kriegstagung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Die Lehrerin, 32.10, 5. Juni, S. 74-76.
- Treuge, Margarete (1915). Ein Jahr Krieg. Die Lehrerin, 32.19, 7. Aug., S. 145-146.
- [Treuge, Margarete] (1915): Soziale Arbeit im Kriege, durch die Jugend und an der Jugend. Die Lehrerin, 32.22, 28. Aug., S. 173.
- [Treuge, Margarete] (1915): Weltkrieg und Landkarte. (Rundschreiben des Vereins für das Deutschtum im Ausland). Die Lehrerin, 32.25, 18. Sept., S. 196-197.
- Treuge, Margarete (1915). Die zweite Kriegsweihnachten und die Schule. Die Lehrerin, 32.39, 25. Dez., S. 305-306.
- Tröhler, Daniel (2006): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. Zeitschrift für Pädagogik, 52.4, S. 540-554.
- U., E. [Ury, Else?] (1917): Krieg den Fremdwörtern! Die Lehrerin. Beiblatt C, Sektion für technische Fächer, 34.3, 12. Mai, S. 10-11.
- Uhlig, Christa (Hrsg.) (2008): Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Frankfurt am Main.
- Ulbricht, Justus H. (1996): Völkische Erwachsenenbildung. Intentionen, Programme und Institutionen zwischen Jahrhundertwende und Weimarer Republik. In: Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918. Hrsg. von Uwe Puschner, Walter Schmitz & Justus H. Ulbricht. München u. a., S. 252-276.
- Ungern-Sternberg, Jürgen von (1996): Wie gibt man dem Sinnlosen einen Sinn? Zum Gebrauch der Begriffe ‚deutsche Kultur‘ und ‚Militarismus‘ im Herbst 1914. In: Kultur und Krieg. Die Rolle der Intellektuellen, Künstler und Schriftsteller im Ersten Weltkrieg. Hrsg. von Wolfgang J. Mommsen. München, S. 77-96.
- Ungern-Sternberg, Jürgen von (2016): Making Sense of the War (Germany). In: 1914-1918-online a.a.O.
- [Verhandlungsbericht] Internationale Sozialistische Frauenkonferenz in Bern (1915): Offizieller Verhandlungsbericht. Beilage zur Berner Tagwacht, 23.77, 3. April. Digitalisiert: Friedrich-Ebert-Stiftung, <<http://library.fes.de/zweiint/f55.pdf>>.
- Verhey, Jeffrey (2000): Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft. (1991) Hamburg.
- Wawro, Geoffrey (2003): The Franco-Prussian War. The German Conquest of France in 1870-1871. Cambridge.
- Weber, Rita (1987): Der Leutnant und die Volksschullehrer. In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 39-68.
- Wendelborn, Sören/Martin Müller (2003): Hans Rupp – ein praktischer Psychologe an der Berliner Universität in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Lothar Sprung/Wolfgang Schönplflug (Hrsg.): Zur Geschichte der Psychologie in Berlin, 2. Aufl., Frankfurt am Main, S. 367-389.
- Wolf, Arthur (1914): Kriegstagebuch 1914. Neue Bahnen, 26.1, Okt., S. 16-34.
- Wolfradt, Uwe (2017a): Bobertag, Otto. In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 40-41.
- Wolfradt, Uwe (2017b): Brahn, Max. In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 51-53.

- Wolfradt, Uwe (2017c): Hylla, Erich. In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 203-204.
- Wrana, Daniel/Alexander Ziem/Martin Reisingl/Martin Nonhoff/Johannes Angermüller (Hrsg.) (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zeitdokumente (1914): II. [Nationale Kundgebung deutscher und österreichischer Historiker]. (Wiederabdruck aus: Süddeutsche Monatshefte). Die Lehrerin, 31.27-28, S. 206-208.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1915): Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Ausführliche Beschreibung mit 49 Abbildungen auf Tafeln und im Text. Berlin.
- Ziegler, C[?]. (1907): Pädagogische Presse (Volksschulwesen). In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 6, 2. Aufl., Langensalza, S. 521-526
- Ziegler, Theobald (1914): Zehn Gebote der Kriegspädagogik. (Wiederabdruck aus: Frankfurter Zeitung) Pädagogische Reform, 38.38, S. 468.

Die Macht des Unverfügbaren – Zur Genese identitären Denkens und seiner erneuten Attraktivität

Zusammenfassung: Ausgehend von heutigen Doppeldeutigkeiten im Gebrauch des Begriffs Volk wendet sich der Beitrag zunächst der Horizontöffnung zu, die französische Revolution und Aufklärung für die Subjekte bewirkt haben. Die deutsche Antwort einer ganz anderen, identitären, Konstruktion der gesellschaftlichen Subjektivität wird sodann an Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ von 1807/08 expliziert. Daran schließen sich einige Blicke auf die Fortwirkung des an Fichte explizierten Denkmodells an, welches ja auch eines der „Nationalerziehung“ und der Erziehung zum Krieg ist. Abschließend streift der Beitrag zwei wichtige zeitdiagnostische Fragen: warum ethnoidentitäre Modelle erneut eine große Anziehungskraft haben und warum sich damit massive Angriffe auf Wahrheit und Regeln rationaler Geltung verbinden.

Abstract: Starting from today's ambiguities in the use of the concept of the people, the essay initially addresses the opening up of horizons that French revolution and enlightenment have brought about for the subjects. The German response of a completely different, identitarian, construction of social subjectivity is then explicated by Fichte's „Reden an die deutsche Nation“ of 1807/08. This is followed by a few glances at the continuity of the model of thought expounded at Fichte, which is also one of „national education“ and the education of war. Finally, the essay tackles two important questions of time-diagnosis: why ethno-identity models once again have a great attraction, and why massive attacks on truth and rules of rational validity are combined.

Keywords: Volk, Ethnos, Demos, Nation, Nationalerziehung, Vernunft, Identität, gesellschaftliche Subjektivität, Wahrheit

Neben dem Berliner Stadtschloss trägt die bemühte Geschichtspolitik der Berliner Republik sich derzeit mit einem zweiten umstrittenen Projekt: Ein „Einheitsdenkmal“ soll an die „friedliche Revolution“ 1989 erinnern. Der prämierte Entwurf sieht eine begehbare Schale vor, die sich je nach Bewegung der Besucher auf die eine oder andere Seite der groß aufgetragenen Beschriftung „Wir sind das Volk | Wir sind ein Volk“ neigt. Das mutet – vielleicht unfreiwillig – wie ein

ironischer Kommentar zu jenem Parolenwechsel an, mit welchem am 13.11.1989 – also vier Tage nach dem Mauerfall – das Volk als Demos in das Volk als Ethnos umgetauft und das Richtungsschild der Bürgerbewegung, das bis dahin auf eine demokratische Revolution in der DDR gewiesen hatte, auf Wiedervereinigung und Anschluss an die Bundesrepublik gedreht wurde (vgl. Fischer 2005). Dass der Parolenwechsel so reibungslos vor sich gehen konnte, liegt, so meine ich, nicht nur an der Äquivokation von Demos (als Bürgergemeinschaft) und Ethnos (als Stammesgemeinschaft) im Deutschen, nicht nur auch an dem Umstand, dass nur ein unscheinbarer Wechsel vom bestimmtem zum unbestimmten Artikel nötig war, weil der unbestimmte Artikel, wird er betont, die Einheit des Bezeichneten meint, sondern vor allem daran, dass die Begriffswippe der Bedeutungen von Volk hierzulande so im kulturellen Gedächtnis wie im Verfassungsrecht etabliert ist, dass die eine Bedeutung wie von selbst in die andere übergehen kann.

Das Ineinanderfließen der beiden Volksbegriffe gehört, so ließe sich zugespitzt sagen, zur Staatsraison der 1949 geründeten Bundesrepublik. Ihr Grundgesetz enthält explizit beide Volksbegriffe als je nach Konstellation und Opportunität zu nutzende Legitimitätsressource: in Art. 20 die Volkssouveränität als Kernprinzip der Demokratie („Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“) und in Art 116 in aller Klarheit einen ethnisch definierten Volksbegriff, der die „Volkszugehörigkeit“ zur Grundlage der Bestimmung macht, wer „Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes“ ist¹. Mithin beantwortet das GG zwar die Frage nach dem Souverän klar mit der Antwort: der Demos, doch auf die Frage, wer zum Demos gehört, lautet die ebenso klare Antwort: wer „deutscher Volkszugehörigkeit“ ist, wer also zum Ethnos gehört. Diese Konstruktion hatte zwei Konsequenzen von beträchtlicher Wirkungsmacht: eine inklusiv-expansive und eine exklusiv-restriktive. Weil zur Staatsraison der Bundesrepublik auch gehörte, dass sie sich als alleinige Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reiches verstand, hatte sie auf der Geltung der ihren als einziger deutscher Staatsangehörigkeit bestanden. Und die beruhte eben auf jener „deutschen Volkszugehörigkeit“, in deren Feststellung die bestehenden Rechtsverhältnisse eingingen, eben auch, sofern nicht ausdrücklich aufgehoben, die auf besondere ethnische – im NS-Verständnis: rassische – Trennschärfe angelegten Regelungen der NS-Zeit, die auf Ausschluss aller Nicht-Deutschen und auf Einschluss aller „Volksdeutschen“ außerhalb des Reichsgebietes angelegt waren. Die Fortführung dieser Inklusions-Exklusions-Matrix in der Bundesrepublik der Nachkriegszeit bildete mithin ein Zugehörigkeitsangebot an alle, die nach den so gegebenen Kriterien „deutscher Volkszugehörigkeit“ waren, aber außerhalb der Bundesrepublik lebten, und es hatte beträchtliche Wirkungsmacht, welche sich nicht nur in den Fluchtbewegungen aus der DDR dokumentierte, sondern eben auch im schließlichen Vollzug des Anschlusses an die Bundesrepublik. Auf der anderen Seite wirkte die Doppelkonstruktion bekanntlich extrem ausschließend

und restriktiv gegenüber jeglicher Zuwanderung nichtdeutscher Herkunft, so dass bis heute viele Menschen in der Bundesrepublik gleichsam dabei sind, ohne dazuzugehören, oft ohne Chance, die Teilhaberechte des Demos je auszuüben.

Der anekdotische Einstieg über das geplante Denkmal öffnet zum einen eine spezifisch deutsche Thematik. Doch zeigt zum anderen jeder Blick auf die politische Krisenlage der Gegenwart, dass die Spannungen und Dynamiken, die mit dem Volksbegriff und seinen Mehrdeutigkeiten verbunden sind, in den politischen Auseinandersetzungen in vielen Gesellschaften Europas – ebenso wie in den USA – eine bestimmende Rolle spielen. „Populismus“ als Vorwurf einer an – wie immer begründeten oder unterstellten – Empfindungen „des Volkes“ orientierten Politik ist zum wohlfeilen Schlüssel von Krisenerklärungen geworden. In den als „rechtspopulistisch“ bezeichneten Bewegungen, Parteien und Politikstilen spielen gewiss anti-elitäre Impulse – wir hier unten gegen die da oben – eine wichtige und agitatorisch erfolgreiche Rolle. Doch den logischen Perspektivpunkt bilden ethnokulturelle identitäre Motive. Aus ihm werden die Anklagen gegen die entgrenzten Verhältnisse erhoben und auf ihn hin werden die Verheißungen der Wiederherstellung identitär verbürgter Grenzen formuliert. Trumps Mauer ist ein nicht nur irres, sondern auch hochsymbolisches Projekt.

Dem Wechselspiel von Horizontöffnung und identitärer Schließung möchte ich im Folgenden am Leitfaden der Begriffsspannung von „Demos“ und „Ethnos“ nachgehen. Mit einem vergleichenden Blick auf Transformationskrisen der Gegenwart und der Zeit um 1800 möchte ich in eine historische Argumentation eintreten, die zuerst sich der Horizontöffnung zuwendet, die französische Revolution und Aufklärung für die Subjekte bewirkt haben (1). Die deutsche Antwort einer ganz anderen, identitären Konstruktion der gesellschaftlichen Subjektivität möchte ich sodann an Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ von 1807/08 explizieren (2). Daran schließen sich einige Schlaglichter auf die Fortwirkung des an Fichte explizierten Denkmodells, welches ja auch eines der „Nationalerziehung“ und der Erziehung zum Krieg ist, an (3). Abschließend möchte ich zwei wichtige zeitdiagnostische Fragen wenigstens streifen: warum ethnoidentitäre Modelle erneut eine große Anziehungskraft haben und warum mit der Konjunktur ethnoidentitärer Denkmuster und Deutungsweisen sich massive Angriffe auf Wahrheit und Geltungsregeln verbinden (4).

1. Eine gesellschaftliche Produktivkraft mit kaum erschöpfbarer Dynamik

Kaum strittig ist, dass die vielfältigen Krisen der Gegenwart mit dem Prozess der Globalisierung in einem Verursachungszusammenhang stehen (zusammenfassend Brand/Wissen 2017, 22ff.). Dies liegt für die Weltfinanzkrise und ihre

europäische Variante, die Eurokrise, ebenso auf der Hand wie für die Wanderungsbewegungen der verarmten Massen des Südens und die planetarische Krise der Ökosysteme oder die Krise der demokratischen Nationalstaaten. Für alle Krisenlagen gilt auch, dass Prozesse der Entgrenzung, der Beschleunigung und der Entwertung bisher gültiger Maßstäbe, kurz, eine Auflösung, ja Zertrümmerung der eingespielten Horizonte der Weltwahrnehmung eine entscheidende Rolle spielen. Um Dimension und Tiefe der epochalen Umbrüche der Gegenwart vergleichend zu kennzeichnen, ziehen Historiker heute (vgl. Doering-Manteuffel/Raphael 2010, 12ff.) die oft als „Achsenzeit“ oder „Sattelzeit“ bezeichneten Jahrzehnte um 1800 heran. In der Tat waren die Menschen auch damals mit einer radikalen Aufspaltung des Horizonts konfrontiert, in dem sie bis dahin sich selbst und die Welt wahrgenommen hatten und in dem ihre Handlungen und Lebensweisen koordiniert waren. Nachdem in einem langen Prozess der Aufklärung alle Gewissheiten der Weltordnung als einer göttlichen Schöpfungsordnung ins Wanken gebracht worden waren, war die Legitimation ihrer irdischen Repräsentanten, der aristokratischen Dynastien, in der französischen Revolution spektakulär zertrümmert worden. Nun waren neue Grundlagen für die Basisregeln menschlichen Zusammenlebens gefragt, die nicht mehr im Jenseits des Glaubens und der Tradition, sondern im Diesseits verankert waren. Das Denken der Aufklärung gründete die Lösung bekanntlich auf eine menschliche Vernunft, die nicht nur imstande wäre, die Gesetze der Natur zu entziffern, sondern auch die Verhältnisse unter den Menschen zum Wohl aller zu ordnen. Das Konzept der Vernunft, wie es insbesondere Kant so prägnant und umfassend ausarbeitete, bildete auch, so ließe sich zugespitzt sagen, die gedankliche Matrix der demokratischen Revolution, weil es deren zentrale Elemente notwendig hervortreibt: die in der Vernunftfähigkeit aller Menschen begründete prinzipielle Gleichheit aller, mithin die zwingende Universalität der Menschenrechte als menschheitlicher Rahmen von Brüderlichkeit oder Solidarität und die Freiheit des Denkens, Redens und politischen Entscheidens als unerlässliche Grundlage bürgerlicher Selbstgesetzgebung.

Die französische Revolution von 1789 war – auch wenn die Gleichheit der Frauen und andere Gleichberechtigungen in einem langen historischen Prozess erst nachholend erkämpft werden mussten – eine so spektakulär erfolgreiche Entfaltung des in der Vernunft gegründeten Konzeptes einer demokratischen Selbstherrschaft des Volkes, dass die übrige Welt sich damit auseinandersetzen musste. Indem sie die Untertanen der absoluten Monarchie in freie und gleiche Bürger einer Republik verwandelt hatte, hatte die französische Revolution ein öffentliches, mithin gesellschaftliches und politisches Verständnis der Person geschaffen, welches von großer Attraktivität und revolutionärer Sprengkraft war. Die Person eines jeden erhielt gleichsam eine öffentliche Dimension, einen legitimen Raum politischer Aktivität, in welchem sie, als Citoyen, im Zusammenwirken

aller zum Autor des gesellschaftlichen Geschicks werden konnte. Wer Teilhaber dieser neuen, kollektiven Souveränität des Volkes sein durfte, sollte nicht durch ständische oder ethnische Herkunft bestimmt sein, sondern durch den praktizierten, durch Anwesenheit und Tätigkeit ausgedrückten Willen der Zugehörigkeit. In Art. 4 der Verfassung von 1793 heißt es: „Jeder Mensch, der in Frankreich geboren und wohnhaft ist und über 21 Jahre alt“ und „jeder Ausländer, der über 21 Jahre alt ist und der in Frankreich seit mindestens einem Jahr wohnt und arbeitet, oder dort Eigentum erwirbt, eine Französin heiratet, ein Kind adoptiert oder einen Alten pflegt, jeder Fremde schließlich, der sich nach dem Urteil der gesetzgebenden Versammlung (corps legislatif) Meriten um die Menschheit erworben hat, ist ab sofort aktiver französischer Staatsbürger (citoyen francais).“²

„Die Staatsbürgerschaft“, so hebt Rogers Brubaker hervor, „stand im Mittelpunkt von Theorie und Praxis der Französischen Revolution.“ (Brubaker 1994, 66) Tatsächlich war die Verwandlung des feudalen, durch partikulare Rechts- und Unterwerfungsverhältnisse definierten Untertanen in den freien und gleichen Bürger einer Republik der Angelpunkt der epochalen Wende. Die Verwandlung der Subjekte aus Untertanen in autonome Personen³ war es, die die Dynamik der Revolutionszeit, die Widerstandskraft der jungen Republik gegen die militärische Invasion des aristokratischen Europa, auch noch die Eroberungen der napoleonischen Heere antrieb, und sie bildete im Weiteren den Kern der Kämpfe zwischen Revolution und Restauration im Europa des 19. Jahrhunderts. Eben diese epochemachende Wirkung, die von der Befreiung der Subjekte ausging, meinte Goethe, als er im September 1792 mit einem berühmt gewordenen Bonmot die Offiziere der aristokratischen Berufsarmeen tröstete, die fassungslos darüber waren, dass die aus dem republikanischen Volk rekrutierten französischen Soldaten der Invasion der vereinigten fürstlichen Armeen Europas widerstanden: „Von hier und heute geht eine neue Epoche der Weltgeschichte aus, und ihr könnt sagen, ihr seid dabei gewesen.“ (Goethe 1962: 48)

2. Fichtes identitäre Konstruktion der gesellschaftlichen Subjektivität

Die Entdeckung, dass die Verwandlung des Untertanen in den Bürger eine historisch neue, eine gesellschaftliche Produktivkraft mit kaum erschöpfbarer Dynamik hervorgebracht hat, bestimmte fortan die Politik Europas, gerade auch in den Versuchen der autokratischen Regime, diese Produktivkraft zu kanalisieren, in andere Richtungen zu lenken oder in eigenen Dienst zu nehmen. Dies gilt für die „preußischen Reformen“ als gleichsam halbierte und von oben kontrollierte Freisetzung bürgerlicher Autonomie ebenso wie für die um 1800 einsetzenden Konzipierungen eines Äquivalents für den freien und gleichen republikanischen

Bürger, welches die Motivationskraft freigesetzter Individuen zwar abschöpfen, diese aber gleichzeitig in unverfügbare Herkünfte einbinden sollte.

Diese paradoxe, aber – wie spätere Katastrophen zeigten – doch bis in den Untergang wirkungsvoll erzielbare Leistung gelang durch die Abkoppelung von der Legitimationsgrundlage der Vernunft als autonomiebegründender Fähigkeit *aller* Menschen und deren Ersetzung durch einen ethnokulturell bestimmten Volksbegriff als Legitimationsquelle, von der nicht öffnende, sondern ein- und ausschließende Wirkungen ausgingen.

Es war die Zeit der napoleonischen Kriege und der sog. Befreiungskriege, in der die mythologische Ursuppe des Völkischen in Deutschland am heftigsten brodelte. Aus den vielen Möglichkeiten der erläuternden Illustration (vgl. etwa Wehler, Bd. 1, 1987, 506-546, auch Schulze 1994, 168-208) gehe ich von einer Stelle aus den „Reden an die Deutsche Nation“ (Fichte [1808] 2008) aus, die Fichte im Winter 1807/1808 im von napoleonischen Truppen besetzten Berlin hielt. Fichte setzte sich in den „Reden“ zur Aufgabe, ein Gegenprogramm zu der wirkungsmächtigen Legitimation für eine Politik von unten zu schaffen, die seit der Revolution die politischen und militärischen Energien Frankreichs speiste. Der achten seiner Reden hat er den Titel gegeben: „Was ein Volk sei in der höheren Bedeutung des Wortes und was Vaterlandsliebe“ (Fichte [1808] 2008). Darin heißt es:

„Der Glaube des edlen Menschen an die ewige Fortdauer seiner Wirksamkeit auch auf dieser Erde gründet sich demnach auf die Hoffnung der ewigen Fortdauer des Volkes, aus dem er sich selbst entwickelt hat, und der Eigentümlichkeit desselben nach jenem verborgenen Gesetze ohne Einmischung und Verderbung durch irgendein Fremdes. (...) Diese Eigentümlichkeit ist das Ewige, dem er die Ewigkeit seiner selbst und seines Fortwirkens anvertraut, die ewige Ordnung der Dinge, in die er sein Ewiges legt; ihre Fortdauer muß er wollen, denn sie allein ist ihm das entbindende Mittel, wodurch die kurze Spanne seines Lebens hienieden zu fortdauerndem Leben hienieden ausgedehnt wird“ (ebd. 132).

Dauer, so fährt Fichte fort, verspricht dem Einzelnen „allein die selbständige Fortdauer seiner Nation; um diese zu retten muß er sogar sterben wollen, damit diese lebe, und er in ihr lebe das einzige Leben, das er von je gemocht hat“ (ebd.). „Sterben, damit Deutschland lebe“ – wer heute hört hier nicht den raunenden Heroismus dieser NS-Parole, und auch „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“ scheint hier nicht weit. Natürlich kann Fichte nichts dafür, dass ihn die Nationalsozialisten ausgebeutet haben, aber auch für sich und streng in die historische Situation zurückgenommen zeichnet Fichte mit großer Eindeutigkeit ein quasi religiöses Verständnis von Volk und Nation – das Volk als irdischer Gott, das Leben der einzelnen eine Art völkischer Kommunion, Teilnahme an der völkisch gedachten Ewigkeit.

In Fichtes Denkweg bilden – wie an Alexander Aicheles subtiler Rekonstruktion (Aichele 2008) gut abzulesen ist – die „Reden an die Deutsche Nation“ den

spektakulären Umschlag von Vernunft in Religion, von Aufklärung in Mythologie und „vom Ich zum Wir“ (Reiß 2006). Fichte, ursprünglich ein glühender Anhänger der französischen Revolution, ist unter dem Eindruck ihres Umschlages in die napoleonische Diktatur zu einem heftigen Gegner des nachrevolutionären Frankreich geworden. Was ihn darin von anderen deutschen Literaten und Intellektuellen der Zeit unterscheidet, ist die Entschlossenheit, mit der er diese Wende als konsequente Fortsetzung seines eigenen Denkweges und geschichtsphilosophisch alternativlos darstellt. In den „Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters“ von 1804 hat Fichte ein geschichtsphilosophisches Modell entwickelt, welches gleichsam eine zeitdiagnostische Skalierung bereitstellt und dann in den „Reden“ handlungsgerichtet dynamisiert wird: Die historischen Epochen lassen sich nach ihrer Beziehung zur Vernunft als Movens der Geschichte charakterisieren: Einem Zustand der Unschuld, in welchem die Vernunft als Instinkt herrscht, folgt nach dem Sündenfall eine zweite Epoche, in der „der Vernunft-Instinkt in eine äußerlich zwingende Autorität verwandelt ist“ (Fichte, zit. nach Aichele 2008, XX). Mit deren Zerstörung durch Aufklärung folge als dritte Epoche das „Zeitalter der absoluten Gleichgültigkeit gegen alle Wahrheit, und der völligen Ungebundenheit ohne einigen Leitfaden: der Stand der vollendeten Sündhaftigkeit“ (zit. ebd. XXI). Deren Überwindung – und der Anbruch der vierten Epoche – kann nur im Maße der Anerkennung der „Vernunftwissenschaft“, d.h. der Fichteschen Philosophie und Zeitdiagnose, gelingen und ihre Vollendung in der „Epoche der Vernunft-Kunst“, eines bleibenden Endes der Geschichte, finden (zit. ebd. XXII).

Fichte situiert sich und seine zeitdiagnostisch und appellativ eingreifende Aktivität am Umschlagpunkt aus tiefster Sündhaftigkeit zu anhebender Geltung der Wahrheit, und da er es ist, der die leuchtende Fackel der Wahrheit bringt, ist der messianische Anspruch unübersehbar. Um ihn zu rechtfertigen, ja ihm eine zwingende, handlungsauffordernde Bedeutung zu geben, bietet Fichte Gedankengänge in scharf kontrastierender Hell-Dunkel-Zeichnung an: eine total vernichtende Kritik der Aufklärung und ihrer Philosophie (einschließlich Kants) und einen sprachphilosophisch-spekulativen Nachweis der Alleinstellung des deutschen Volkes im Fichteschen Heilsplan der Geschichte. Dass Fichte die Kritik an der Aufklärung unter dem Begriff der „Selbstsucht“ (Fichte [1808] 2008, S. 17) führt, überrascht bei einem Pathetiker des Ich, der das Ich aus einer Instanz der Erkenntnis in eine Instanz des Handelns und des Sich-Ereignens überführt hat (Safrański 2007, 70ff. u. 177f.). Doch ist es die halbierte Aufklärung, ihre Reduktion auf eine instrumentelle Vernunft und die Philosophie des Utilitarismus, die er für die ganze ausgibt und im Namen einer übersinnlichen Vernunft, die in Religion übergeht, attackiert. „Aufklärung des nur sinnlich berechnenden Verstandes war die Kraft, welche die Verbindung eines künftigen Lebens mit dem gegenwärtigen durch Religion, aufhob (...)“ (Fichte [1808] 2008, 19). Fichte, einst der „Apostel des lebendigen

Ichs“ (Safranski 2007, 73), wird mit den „Reden an die deutsche Nation“ zum Prediger eines radikalen Anti-Individualismus, der die überindividuelle Vernunft in eine Sphäre überindividueller Gefühle entgrenzt, die im Namen des Volkes ein Absehen vom Ich und seiner Endlichkeit verlangen.

Was bis hierhin Begründung für einen Nationalismus jedweder Nation wäre, erhält seine besondere Pointe durch eine historisch spekulative Argumentation, die nur dem deutschen Volk einen besonderen, im geschichtlichen Heilsplan verankerten und deshalb allein legitimen Nationalismus zuschreiben will. Die deutsche Sprache, so Fichtes Argumentation (vgl. Aichele 2008, LVII ff.), zeichne sich als einzige durch eine fortwährende Einheit von Territorium, Bevölkerung und Sprache aus und habe auch keine Überformung durch andere Sprachen erlitten. Nur für sie gelte daher noch, dass in ihr „nicht eigentlich der Mensch (redet), sondern in ihm redet die menschliche Natur“ (Fichte [1808] 2008, 63), und mithin kann allein in ihr noch sich die *eine* Vernunft (vgl. Aichele 2008, XXXVI ff. u. LXXV) manifestieren. Es ist nun nicht mehr die Gattung, an deren naturgegebenen Vernunftfähigkeit der Mensch Anteil hat, sondern die Nation – und eben nur die völkisch gedachte deutsche⁴. Sie ist als ein hermetisches Modell konzipiert, dessen ausschließende Wirkung auf der uneinholbaren Einzigartigkeit des deutschen Volkes und seiner Sprache beruht, weil allein in ihr die ursprüngliche Fähigkeit zur „sinnbildliche(n) Bezeichnung des Übersinnlichen“ (Fichte [1808] 2008, 65) als Zugang zur Vernunft erhalten geblieben sei. In Fichtes Logik ist dies nicht nur der Grund der Alleinstellung, sondern Auftrag im Vollzug der Geschichte: „Daher kann“, so Aichele, „jener ideale Zustand, nach dessen Erreichung die Geschichte endet, nach Fichtes Überzeugung wohl nur mit der Errichtung eines universalen deutschen Nationalstaats zusammenfallen.“ (Aichele 2008, LXXV)

Dieser Weg, so Fichtes Überzeugung, kann jedoch nur beschritten werden, wenn die Absehung vom Ich und die Orientierung auf die Übersinnlichkeit der Vaterlandsliebe durch planmäßige Nationalerziehung befördert werden. Deshalb, so Fichte unumwunden, „würde die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernähme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichtete“ (Fichte [1808] 2008, 29). Denn „die Wurzel aller Sittlichkeit ist die Selbstbeherrschung, die Selbstüberwindung, die Unterordnung seiner selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen“ (Fichte [1808] 2008, 168). Welcher Geist es nun sei, fragt Fichte, der das Recht habe, den Widerstrebenden zu zwingen, dass er alles in Gefahr setze? Und er antwortet in aller Offenheit: „Nicht der Geist der ruhigen bürgerlichen Liebe der Verfassung, und der Gesetze, sondern die verzehrende Flamme der höheren Vaterlandsliebe, die die Nation als Hülle des Ewigen umfaßt, für welche der Edle

mit Freuden sich opfert, und der Unedle, der nur um des ersten willen da ist, sich eben opfern soll.“ (Fichte [1808] 2008, 136)

Fichtes geschichtsphilosophische und zeitdiagnostische Konstruktion hat mithin zwei handlungsgerichtete Ebenen: eine agitatorische, die die preußischen Untertanen im Namen einer völkisch-missionarischen Idee zum Widerstand gegen Napoleon treiben soll, und eine, die er „Erziehung“ nennt. Sie soll die langfristigen Voraussetzungen zum Vollzug seines geschichtlichen Heilsplans schaffen. Triebkraft beider ist ein Denkmodell, welches die wesentlichen Grundlagen eines identitären und totalitären Nationalismus bereitstellt: die Verdrängung der Vernunft durch völkischen Irrationalismus und die Stilisierung einer spekulativ entworfenen Geschichte des Deutschtums zu einer heilsgeschichtlichen Mission.

Nicht eine Folge subtiler Dialektik ist also der Umschlag von Vernunft in Mythologie bei Fichte, sondern unvermittelte Identifikation: die Vaterlandsliebe im Urvolk der Deutschen ist unmittelbarer Ausdruck der Vernunft, weil deren natürliche Quellen allein in dieser als noch ursprünglich und lebendig behaupteten Sprache Ausdruckswege finden. Fichtes Vernunft ist also in ihren Wurzeln schon irrational, ein Organ nicht des Denkens, sondern des Fühlens und keineswegs der Menschheit, sondern einer auf höchst spekulative Weise als privilegiert ausgezeichneten Gruppe. Vernunft, der Inbegriff kommunikativer Vermittlung und selbsttätiger Gestaltung, wird zum Inbegriff der Unverfügbarkeit, der Entäußerung des Selbst an unbedingte Gefühle und deren Deutung durch die Priesterkönige des völkischen Nationalismus – ein Vorgang der Begriffsenteignung durch Auflösung oder Verkehrung des Sinnkerns, wie er heute am Begriff der Wahrheit zu beobachten ist.

Unverkennbar sind die krassen, totalitären Unterwerfungsansprüche, die im Namen dieser Identität von deutschem Volk und nur ihm zugänglicher naturhafter Vernunft-Gefühle erhoben werden. Sie gelten den „Unedlen“ im deutschen Volk – d.h. denjenigen, die nicht schon von selbst sich der Ewigkeit des Volkes opfern wollen – ebenso wie den anderen Völkern, denen die Einsicht in die Unersetzlichkeit der menscheitsgeschichtlichen Mission des deutschen Volkes fehlt. Aichele fragt (mit der Suggestion einer zustimmenden Antwort), ob dies „einer unbedingten Pflicht zum Kulturimperialismus“ gleichkomme (Aichele LXXIII). Weniger Zurückhaltung übte der völkische Philosoph Ernst Bergmann, als er 1915 unumwunden sagte: Fichte „irrt nur darin, daß er auf den Sprachcharakter schiebt, was in der Rasseigentümlichkeit begründet liegt“⁵. In der Tat ist der Schritt vom Quasi-Naturalismus der Fichteschen Konstruktion zum Naturalismus der Rassenlehre denkbar gering und hinsichtlich der Legitimation angeblich unausweichlicher Herrschaftsverhältnisse geradezu verschwindend.

3. Eine undementierbare Legitimation des Bellizismus

Weitaus bedeutender als die unmittelbar mobilisierende Wirkung der völkischen Agitation, an der sich neben Fichte auch Kleist, Arndt, Jahn und andere beteiligten (vgl. Wehler, Bd. 1, 1987, 506-546, auch Schulze 1994, 168-208, insb. 198ff), weitaus bedeutender auch als die Anregungspotenziale Fichtescher Nationalerziehung für die Pädagogik⁶ war die Dynamik, die von der Stiftung des Mythos Volk als Ethno-Einheit mit religiöser Aura ausging. Der ethno-religiöse Volksbegriff wurde zum wichtigsten Bezugspunkt der Rechtfertigung deutscher Einigungspolitik vom Vormärz über die Reichsgründung 1871 bis zur „Wiedervereinigung“ 1990 und aller aggressiven Mobilisierungen nach innen und nach außen. Er hat zwei Radikalisierungen mit verheerenden Wirkungen erfahren: die erste in der Zeit vor und im ersten Weltkrieg, die zweite in der Zeit des Nationalsozialismus. Nicht von ungefähr sind beide mit einer Fichte-Renaissance verknüpft.

In der geschichtspolitisch ohnehin hoch aufgeladenen Atmosphäre des Wilhelminismus war die Hundert-Jahrfeier der Leipziger „Völkerschlacht“ 1913 ebenso willkommen wie Fichtes hundertster Todestag Anfang 1914. Beide boten Gelegenheit, an die Motive und Ekstasen eines kraftmeierischen und militanten Nationalismus anzuschließen, der noch nicht durch die Verbindung mit den demokratischen und republikanischen Zielen des Vormärz und der Revolution von 1848 zivilisiert war. Eben jene demokratische und republikanische Färbung aus der Traditionslinie der Begriffe von Volk und Nation wieder zu tilgen, war, wie Hermann Lübke überzeugend zeigt (vgl. Lübke 1963, 202ff.), gerade das Ziel der wuchtigen Revitalisierung des Geistes von 1813, wie sie im Vorfeld des ersten Weltkriegs stattfand. Eben dafür war, wie auch Michael Jeismanns Studien (vgl. Jeismann 1992, 299ff.) herausarbeiten, der Rückgriff auf die Gedankenwelt von 1813 und insbesondere auf Fichtes hermetisch-völkische Geschichtskonstruktion außerordentlich geeignet. „Der bekannte Aufruf Wilhelms II zu Beginn des Ersten Weltkriegs, er kenne keine Parteien mehr, sondern nur noch Deutsche, war ein später Reflex auf diesen Kernpunkt nationalen politischen Selbstverständnisses, das in den Befreiungsbewegungen paradigmatisch formuliert worden war.“ (Jeismann 1992, 41)

Tatsächlich wurde jener „Geist von 1914“, der aus einer späteren Perspektive die Geburt der Volksgemeinschaft (vgl. Wildt 2007, 29) markiert, in den ersten Kriegsjahren häufig und insbesondere von akademischen Kommentatoren als Wiedergeburt des Geistes von 1813 und als epochale Aktualisierung von Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ gefeiert⁷. Hermann Lübke, der ein großes Kapitel seiner Studien zur „Politischen Philosophie in Deutschland“ den „Philosophischen Ideen von 1914“ (Lübke 1963, 163ff.) widmet, weist die professorale „Deutschtums-metaphysik“ (ebd., 187) an den Schriften insbesondere von Rudolf Eucken, Paul

Natorp, Johann Plenge, aber auch Werner Sombart oder Georg Simmel nach. Ihm kommt es darauf an, das Spezifische einer Denkweise herauszuarbeiten, welches die chauvinistischen professoralen Kriegsfanfaren der Deutschen doch von denen ihrer englischen und französischen Kollegen unterschied und offenbar bewirkte, dass diese Fanfaren – im Unterschied zu den englischen und französischen – nach Kriegsende keineswegs verstummten. Eine „Logik, die was sein wird, aus dem, was sein muß, folgern kann“, ein „Denken, welches die Unbesiegbarkeit einer Nation aus der Identifikation ihres ‚Wesens‘ mit dem ‚Sinn‘ der Weltgeschichte ableitet“ (ebd., 186), findet er in jener Fichteschen Geschichtsmetaphysik, deren enthusiastische Rezeption in den Jahren seit 1900 Lübbe ins Zentrum seiner Untersuchung rückt. „Fichte hat in der Tat das, was man Deutschtumphilosophie nennen könnte, begründet.“ (Ebd., 196) Der entscheidende Schritt Fichtes, so sieht es auch Lübbe, hatte darin bestanden, die Differenz der deutschen zu anderen Nationen als „prinzipiell“ zu erweisen, indem – wie oben gezeigt – das deutsche Volk zum „Urvolk“ mit uneinholbarer weltgeschichtlicher Mission stilisiert wurde (vgl. ebd., 199)⁸. Es ist eben diese Denkfigur, die – wie Lübbe zeigt – die Kriegs-Manifeste der deutschen akademischen Elite prägt – oft bis in die Titel hinein⁹. Und weil schon Fichte sie als Appell unmittelbaren Handelns vorgetragen hat, ist sie 1914 doppelt willkommen: Gerade das „Fichtesche Pathos des Engagements“, so resumiert Lübbe, sei es eigentlich, „welches die deutsche Weltkriegsphilosophie weithin zu einer Fichteanischen Bewegung macht“ (ebd. 206). Doch endet diese Bewegung keineswegs mit dem Ende des Weltkriegs. Gerade weil Fichte seine Reden als Antwort auf eine Niederlage gehalten hat, „geschah es nach dem Ende des verlorenen Krieges erst recht, daß Fichte als Zeuge dessen, was not tut, zitiert wurde“. Auch das gehöre „zu dem Vorgang, dass der Ausgang des ersten Weltkriegs überwiegend nicht als In-Frage-Stellung oder Widerlegung seiner metaphysischen Interpretation erfahren wurde, sondern im Gegenteil als Verpflichtung zum ‚Dennoch‘“, (ebd., 209).

Der verstörende Umstand, dass sich in Deutschland auch nach dem so verlustreich verlorenen Krieg keineswegs eine ernüchterte und pazifistische Grundstimmung auf Dauer durchsetzen konnte, ist ja in der Tat erklärungsbedürftig. Auch die Folgerungen von Lübbe und Jeismann legen nahe, einen wesentlichen Grund – um nicht zu sagen: eine *conditio sine qua non* – in der gleichsam undementierbaren Legitimation für einen unausweichlichen und zu Wiederholungen zwingenden Bellizismus zu suchen, welche die Denkfigur eines heilsgeschichtlich konzipierten ethnoreligiösen Nationalismus bereitstellt, wie er sich paradigmatisch am Leitfaden Fichtescher Denkmotive analysieren lässt. Und ist erst dieses Konzept eines identitären Ethnonationalismus als Grundlage der Zugehörigkeit und der Zusammengehörigkeit allgemein akzeptiert – woran für die hegemonialen Überzeugungen auch in der Weimarer Zeit kein Zweifel besteht –, werden die Räume für Distanz, Zweifel und Kritik, für öffnende Diskurse und Debatten über

Gegenentwürfe eng. Selbst diejenigen – wie Thomas Mann oder Friedrich Meinecke –, die sich von ihrem Kriegsenthusiasmus öffentlich trennten und der Republik zuwandten, wagten dies nur unter dem defensiven Titel des „Vernunft-Republickners“ und konzedierten damit, dass Herz und Gefühl bei idolatrischen Vorstellungen von Reich und völkischer Nation blieben – und dass sie dies als eigentliche Grundlage völkisch-nationaler Zusammengehörigkeit akzeptierten. Ein Umschalten von „Ethnos“ auf „Demos“ als Grundlage der Zusammengehörigkeit fand auch bei denen nicht wirklich statt, die Demokratie und Republik für notwendig hielten. Auch in der neuen Verfassung ist es umstandslos das ethnische Volk, das als praee- und suprakonstitutionelle Wesenheit der Verfassungsgeber ist, nicht der Demos des hier und jetzt präsenten Wahlvolkes. „Das deutsche Volk, einig in seinen Stämmen (...) hat sich diese Verfassung gegeben“, heißt es in der Präambel. Das Volk ist die „staatsschöpfende Urkraft“, und jeder Versuch, „das deutsche Volk als irgendeine seelenlose bloße Summe von Individuen zu interpretieren, würde dem, was in der Präambel gesagt werden soll, ins Gesicht schlagen“, so der Staatsrechtler Hans Liermann 1927 (zit. nach Wildt 2007, 50).

Es ist dieses in der Weimarer Republik hegemoniale Verfassungsverständnis, welches Carl Schmitt und andere dann radikalisierten und darauf nicht nur die Diktaturgewalt des Reichspräsidenten, der ja einen plebiszitären Auftrag jener Urkraft hätte, sondern auch die absolute Rechtsgewalt des „Führers“ gründeten, der in einer zwar gelegentlich akklamierten, doch als „Führer“ vor allem in einer qua Homogenität mythischen Einheit mit dem Volk stehe. Wie Michael Wildt für alle Weimarer Parteien (außer der KPD) zeigen kann, blieben sie einem Verständnis von Volk und Volksgemeinschaft verpflichtet, welches eine der Gegenwart entthobene Vorstellung einer ethnischen Einheit Volk wie selbstverständlich auch zur Grundlage von Demokratie und Republik machen wollte – sei es als Hinwegtrösten über eine vorübergehende Notlösung wie auf der bürgerlich-nationalen Rechten, sei es als populärer Bezugsrahmen für eine auf Gleichheit der „Volksgenossen“ (so die Redeweise etwa von Ebert) gerichtete Politik der SPD (vgl. Wildt 2007, 54ff.). Die Weigerung, vom „Ethnos“ zum „Demos“ überzugehen, entzog der Republik die ihr gemäße Grundlage und machte sie zu einer vorübergehenden Ausdrucksweise der metaphysischen Substanz Volk. Diese gewaltige Legitimationsspende nahm der Nationalsozialismus gern an und nutzte sie in brutaler Konsequenz.

Dies ließe sich, wie die Forschungen zum Nationalsozialismus zeigen, in zahlreichen Bereichen und nahezu endlos konkretisieren. Hier sollen nur zwei Aspekte andeutungsweise herausgegriffen werden. Wie kaum anders zu erwarten, wurde Fichte als Stifter identitären völkischen Denkens und der heilsgeschichtlichen Auszeichnung des deutschen Volkes zu einem der philosophischen Heiligen des Dritten Reiches, gerade auch im Bereich der Erziehung. Der schon zitierte Ernst Bergmann etwa hat dem glühenden Ausdruck verliehen. Im April 1933

veröffentlichte er einen Vortrag, den er im September 1932 (u.d.T: Fichtes Nationalerziehung und die Gegenwart) gehalten hat, und gibt ihm nun die Worte auf den Weg: „Seitdem ist das Außerordentliche, an dessen Möglichkeit Fichte in seiner ‚Nationalerziehung‘ geglaubt: die Auferstehung einer Nation aus der Seele heraus, in Deutschland Wirklichkeit geworden. Ich widme diesen Vortrag allen deutschen Lehrern und Erziehern.“ (Bergmann 1933, Vorwort) „Fichte glaubt“, so heißt es darin, „an die Auserwähltheit des deutschen Volkes und erblickt in ihm ‚das Bildungsvolk der neuen Menschheit‘, so wie die Griechen das Bildungsvolk der Mittelmeermenschheit waren“ (ebd., 39). Oder: „Für Fichte ist also ‚deutsch‘ gleichbedeutend mit ‚ursprünglich‘. Aber auch gleichbedeutend mit ‚völkisch‘, ein Wort, das Fichte geschaffen hat. Nur die Deutschen sind nach Fichte wirklich ein Volk. (...) Volk bedeutet ihm jenes geistige Medium, in das hinein der Edle, der Menschheitsführer, sein Ewiges zeugt und gestaltet“ (ebd., 45). 1915 noch (s.o.) hatte Bergmann bemängelt, dass Fichtes Auserwähltheitstheorem nicht auf Rassenlehre beruhe; nun hebt er – und kaum wäre zu sagen, dass er ihn darin mißverstanden hätte – hervor, dass Fichte, obwohl im vordarwinistischen Zeitalter, gleichwohl eine „Aufartungsidee“ entwickelt habe. Denn es gebe für ihn sehr wohl „einen Weg von der Zucht zur Züchtung“, nämlich in „der systematischen Durchführung der Idee der Nationalerziehung für die kommenden Geschlechter“ (ebd., 34).

Der zweite Aspekt, den ich hervorheben möchte, verknüpft das völkische Kerntheorem des Nationalsozialismus nicht mit seiner philosophiegeschichtlichen Genese, sondern mit gegenwartsdiagnostischen Fragestellungen. Carl Schmitt bildet nicht nur eine paradigmatisch wichtige biographische Klammer zwischen den deutschen Eliten und ihren Denkformen vor und nach 1945, sondern auch ein kaum erschöpfbares Reservoir für identitäres Denken heute¹⁰. Schon in der ersten Hälfte der zwanziger Jahre entwickelte Schmitt eine politische Theorie, die eine doppelte Identität zur Grundlage jenes Staates machen sollte, der allein den Namen Demokratie verdiene: die Identität, sprich Homogenität oder substanzielle Gleichheit des Volkes zum einen und die Identität von Regierenden und Regierten, also von Führer und Volk zum anderen. Parlamentarismus und Demokratie, so das Ausgangsargument von Schmitt, folgten grundverschiedenen, ja entgegengesetzten Logiken. „Das Wesentliche des Parlaments“, so Schmitt, sei „öffentliches Verhandeln von Argument und Gegenargument, öffentliche Debatte und öffentliche Diskussion“ (Schmitt 1961, 43). Indem Schmitt Öffentlichkeit nicht als gesellschaftliches Handlungsfeld, als vor- und außerparlamentarische Öffentlichkeit von Kritik und Meinungsbildung, als Debatte der Gesellschaft über sich selbst wahrnimmt, sondern sie behandelt, als wäre sie nichts als ein Spezifikum des Parlaments, räumt er den Weg frei für eine ganz andere Verkehrsform, in welcher eine Grundgesamtheit von Menschen, ein Volk, politisch übereinkommt.

Nicht die menschheitliche Gleichheit, nicht eine potenziell universale Diskursöffentlichkeit also, bilde die Grundlage der Demokratie, sondern erst eine politische Gleichheit, die notwendig durch ihren Gegensatz zum Nicht-Gleichen determiniert sei: „Jede wirkliche Demokratie beruht darauf, daß nicht nur Gleiches gleich, sondern, mit unvermeidlicher Konsequenz, das Nicht-gleiche nicht gleich behandelt wird. Zur Demokratie gehört also notwendig erstens Homogenität und zweitens – nötigenfalls – die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen.“ (Ebd., 13f.) Nur die Demokratie der Artgleichen kann für Schmitt die Einmütigkeit einer *volonté générale* herstellen. „Die *volonté générale* wie Rousseau sie konstruiert ist in Wahrheit Homogenität. Das ist wirklich konsequente Demokratie.“ (Ebd., 20) Sie bedürfe keiner allgemeinen und geheimen Wahlen.

„Der Wille des Volkes kann durch Zuruf, durch *acclamatio*, durch selbstverständliches, unwidersprochenes Dasein ebensogut oder noch besser demokratisch geäußert werden als durch den statistischen Apparat (...). Je stärker die Kraft des demokratischen Gefühls, umso sicherer die Erkenntnis, daß Demokratie etwas anderes ist als ein Registriersystem geheimer Abstimmungen. Vor einer, nicht nur im technischen, sondern auch im vitalen Sinn unmittelbaren Demokratie erscheint das aus liberalen Gedankengängen entstandene Parlament als eine künstliche Maschinerie, während diktatorische und zäsaristische Methoden nicht nur von der *acclamatio* des Volkes getragen, sondern auch unmittelbare Äußerungen demokratischer Substanz und Kraft sein können.“ (Ebd., 22f.)

Nicht Öffentlichkeit und Argument, sondern gefühlte Homogenität und vitaler Sinn sollen die Wahrheit einer identitären Demokratie verbürgen, die in aller Offenheit auch Diktatur oder Zäsarismus genannt werden darf. Es ist die Ausschaltung aller reflexiven, erwägenden Momente gesellschaftlicher Kommunikation, der hier das Wort geredet wird, und die Reduktion von Öffentlichkeit auf Kundgebung kollektiver Gefühle. Von Herrschaftskontrolle keine Rede mehr; ihrer bedarf es ja auch nicht angesichts der unverbrüchlichen Identität von Herrscher und Beherrschten, die in einem unverfügbaren Jenseits gemeinsam geglaubter Ewigkeit völkischer Homogenität verankert ist. Diese Konstruktion eines unverfügbaren Ortes außerhalb als Quelle aller innerweltlichen Geltungen ist der Ankerpunkt aller jener politischen (und pädagogischen) Konzepte, die auf diskursive Enteignungen von Menschen und Gesellschaften zielen, auf Zerstörung miteinander geteilter Regeln von Geltung und Wahrheit als Verkehrsform gesellschaftlicher Selbstbestimmung.

Nur im hermetischen Binnenverhältnis völkischer Exklusivität können Wahrheit und Objektivität noch zu Hause sein, wie Carl Schmitt dann 1933 hervorhob, um das ethnorassistisch gedachte Volk zur Quelle der Erkenntnis und des Rechts zu erklären und damit – in der historischen Situation des Jahres 1933 – zugleich den Ausschluss von Beamten jüdischer Herkunft zu begründen:

„Bis in die tiefsten, unbewußtesten Regungen des Gemütes, aber auch bis in die kleinste Gehirnfaser hinein steht der Mensch in der Wirklichkeit dieser Volks- und Rassenzugehörigkeit. Objektiv ist nicht jeder, der es sein möchte und der mit subjektiv gutem Gewissen glaubt, er habe sich genug angestrengt, um objektiv zu sein. Ein Artfremder mag sich noch so kritisch gebärden und noch so scharfsinnig bemühen, mag Bücher lesen und Bücher schreiben, er denkt und versteht anders, weil er *anders geartet ist*, und bleibt in jedem entscheidenden Gedankengang in den existenziellen Bedingungen seiner eigenen Art. Das ist die objektive Wirklichkeit der ‚Objektivität‘.“ (Carl Schmitt 1933, 45)

Wenn es keine universell, menschheitlich geltenden Regeln mehr gibt, an denen gemessen werden kann, ob Wahrheitsansprüche zu Recht erhoben werden, wenn die Quellen der Erkenntnis auf den je eigenen Volksbrunnen beschränkt sind, ist die Verdrängung von ‚Vernunft‘ durch ‚Volk‘ als Legitimationsbasis für Zusammenleben total geworden. Kein Hinterfragen, keine Kritik mehr soll den hermetischen Zirkel des selbstbezüglichen Volkes durchbrechen können. Das wäre in der Welt antagonistisch gedachter Ethnien immer nur Ausdruck des „Artfremden“, daher schon als Gedanke disqualifiziert. Das Konzept einer Wahrheit, die anhand geteilter Regeln der Geltung von allen und für alle bewiesen, bezweifelt oder widerlegt werden kann, ist als Kategorie der letzten Instanz durch ein identitär beglaubigtes Einvernehmen ersetzt, dem der einzelne nur um den Preis des Selbstausschlusses entrinnen kann.

4. Statt Wahrheit: Identitär beglaubigtes Einvernehmen

Trotz der beispiellosen historischen Katastrophe, die im Namen der radikal identitären nationalsozialistischen Volksgemeinschaft herbeigeführt worden ist, ist die Anziehungskraft identitärer Konzepte in den letzten Jahrzehnten so gewachsen, dass sie heute als ein wichtiger Faktor gegenwärtiger politischer Krisen, weltweit und in Europa, gilt. Doch die erneute Wirksamkeit dieser Konzepte, ihre neu gesteigerte Fähigkeit, Menschen in Bewegung zu setzen, lässt sich – so sehr zu ihrer Explikation auf die Analyse von Denkformen und deren Genese zurückgegriffen werden musste – ihrerseits nur im Rückgriff auf materielle Verhältnisse und ihre Dynamiken erklären. Karl Polanyis Untersuchungen zu Aufstieg und Fall der klassisch liberalen Marktwirtschaft im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Polanyi [1944] 1978) bieten, so meine ich, auch für die Wiederkehr radikal ethnokultureller Politikmodelle ein wegweisendes Erklärungsmodell an. Was Polanyis historische Analyse eine für die Krisenlage der Gegenwart blicköffnende Kraft verleiht, sind einleuchtende Analogien: Wie der Wirtschaftsliberalismus im 19. Jahrhundert nach und nach die Märkte entfesselt, sie von allen Beschränkungen freigestellt und das Laissez-Faire selbstregulierender Märkte als das oberste Gestaltungsprinzip

auch der Gesellschaft durchgesetzt hat, so hat die neoliberale Revolution seit den siebziger Jahren – nach der keynesianistischen und wohlfahrtsstaatlichen Zwischenperiode der Nachkriegszeit – die alles durchdringende Vorherrschaft der Märkte wieder hergestellt. Polanyis Folgerung, „dass die Idee eines selbstregulierenden Marktes eine krasse Utopie bedeutete“ und „eine solche Institution (...) über längere Zeiträume nicht bestehen (konnte), ohne die menschliche und natürliche Substanz der Gesellschaft zu vernichten“ (Polanyi [1944] 1978, 19f.), hat spätestens seit der Weltwirtschaftskrise 2008ff. auch heute verblüffende Evidenz¹¹. Auch für die gegenwärtige Krisenkonstellation trifft zu, dass die Arbeiterbewegung und die politische Linke der Enteignung der Gesellschaft von der Verfügung über ihre menschliche und natürliche Sustanz nicht Einhalt gebieten konnten und die ruinösen Folgen der entfesselten Marktherrschaft deshalb vor allem nationalistischen und protektionistischen Bewegungen Anhänger zutreiben. Die „faschistische Situation“, „die typische Gelegenheit leichter und vollkommener faschistischer Siege“, so Polanyi (ebd., 316f.), entstehe nicht aus der Stärke der Bewegung, sondern umgekehrt verdanke die Bewegung ihre Stärke der Situation. Deshalb greifen, so meine ich, alle klugen sozialpsychologischen Analysen dann zu kurz, wenn sie das Problem vor allem oder gar nur in den unaufgeräumten Köpfen und nicht in den entgleisten Verhältnissen suchen. Die Wiederbelebung völkischer Mythen und der Rückgriff auf die ein- und ausschließenden Wirkungen des ethnokulturellen Volksbegriffs entfalten eben erst dann massenhafte Anziehungskraft, wenn die „Situation“, die Evidenz beobachteter oder empfundener Verhältnisse, sie beglaubigt.

Mit einer solchen – hier nur skizzierten – krisentheoretischen Einordnung ist freilich die Brisanz der Frage nach „Demos“ oder „Ethnos“ nicht erledigt. Schon die historische Rekonstruktion der Genese des ethnoidentitären Modells hat ja ein Moment zu Tage gefördert, das gegenwärtig spektakulär ins Auge springt: Bereits Fichtes Argumentation hat, wie oben gezeigt, zum Ziel, das auf einer vernunftbegründeten Autonomie der Person beruhende Konzept der Teilhabe an der Gesellschaft auszuhebeln und durch ein Konzept zu ersetzen, welches den einzelnen anleitet, sein Leben aus der gedachten Ewigkeitsperspektive des Volkes wahrzunehmen. Und aus ihr, nicht aus gesellschaftlich praktizierter kommunikativer Vernunft, mithin nicht an den Regeln vernünftiger Argumentation, soll sich entscheiden, was als Wahrheit, als „Objektivität“, gilt. Carl Schmitt hat diesen ethnozentristischen, anti-universalistischen Wahrheitsbegriff auf brutale Weise explizit gemacht und damit auf den Punkt gebracht, was als Betriebsgeheimnis des ethnoidentitären Denkens gelten kann: die Unterordnung des Denkens unter eine gedachte ethnoidentitäre Ewigkeit (und die erziehende Anleitung dazu) stellen immer auch eine Lizenz zur Freistellung des Handelns von lästigen Begründungspflichten nach Regeln argumentativer Geltung und empirischer Nachprüfbarkeit aus. Eben

dieser Lizenz folgen auch die hemdsärmeligen Versuche des amerikanischen Präsidenten Trump und seiner Umgebung, Wahrheitsregeln außer Kurs zu setzen und unter der Verheißung der Parole „America first“ dekretieren zu können, was als wahr, als objektiv richtig zu gelten hat. Mag diese Haltung auch noch durch eine ironische Postmoderne inspiriert sein, wie schon 2003 der legere Umgang mit erfundenen Massenvernichtungswaffen als Kriegsgrund im Irak (Steffens 2003, insb. 1336 ff.), so will sie doch genau jene Entscheidungsfreiheit von Herrschaft herstellen, jenen nur im Herrscherwillen gründenden Dezisionismus, welchem Gefolgschaftsbeziehungen entsprechen, die als völkische Glaubensgemeinschaft angelegt sind. Daher ist es kein Zufall, wenn alle diejenigen Kräfte in der Krisenkonstellation der Gegenwart, die auf „Ethnos“ statt „Demos“ setzen, zugleich einen Krieg gegen Wahrheit führen und an die Stelle der Nachprüfbarkeit durch universal geltende Regeln die Behauptung setzen wollen, ethnokulturelle Identität sei Quelle und Maßstab dessen, was legitime Geltung beanspruchen kann. Eben deshalb, weil es in der Auseinandersetzung mit identitärem Denken um die Verteidigung des vernunftbegründeten Wahrheitsbegriffs geht, ohne den weder demokratische Selbststeuerung der Gesellschaft noch eine an Mündigkeit orientierte Bildung nicht einmal mehr denkbar sind, geht es für Politik und Pädagogik um sehr viel, um nicht zu sagen ums Ganze.

Anmerkungen

- 1 GG Art. 116: „Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.“ – Für das GG, so Ulrich Herbert (2001, 277), sei „ein staatsübergreifender Begriff vom ‚deutschen Volk‘ konstitutiv“. Daher waren neben den Nachkriegsflüchtlingen auch die Einwohner der DDR und die sog. Spätaussiedler „Deutsche im Sinne dieses Grundgesetzes“ (vgl. Brubaker 1994, 220f.).
- 2 Auch wenn die Verfassung von 1793 nicht mehr in Kraft getreten ist, so war es doch Praxis, die Zugehörigkeit zur Republik kosmopolitisch zu begründen. Weltbürgerlich denkenden Prominenten der Zeit wurde deshalb die Bürgerschaft der französischen Republik verliehen, so auch Friedrich Schiller. Die Verwicklungen, die sich daraus ergaben, tauchen die Verhältnisse in Deutschland und insbesondere in Weimar in ein amüsanter Licht (vgl. Friedrich v. Schiller o.J.).
- 3 Subiecti (die Unterworfenen) waren im Lateinischen und in der Rechtsgeschichte des feudalen Europas die Untertanen.
- 4 Aichele pointiert: „Vielmehr beruft er sich stets auf die Eine Vernunft, in deren immer vollkommeneren Erscheinung in der Welt aller historischer Fortschritt besteht. Indes ist diese Vernunft, anders noch als in den *Grundzügen*, die als Ziel des Fortschritts bereits den totalitären Entwurf des absoluten Staates ausarbeiteten und weder

- Individualität noch Liberalität zuließen, in den *Reden* nun mehr deutsch geworden und sie spricht auch nur noch Deutsch.“ (Aichele 2008, LXXV)
- 5 Ernst Bergmann: Fichte, der Erzieher zum Deutschtum. Leipzig 1915. S. 318 – Zitiert nach Aichele LXXIV. Näher zu dieser Schrift Aichele 2012. – Zu Bergmann s. auch weiter unten.
 - 6 Rudolf Lassahn: Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge. Heidelberg 1970. Das Einleitungskapitel „Zur Geschichte der Fichterezeption in der Pädagogik“ bietet einen informativen Überblick über die Rezeption in der akademischen Pädagogik. Es schließt mit der Bemerkung: „Es bleibt kaum mehr als eine Handvoll Bücher über Fichtes Erziehungs- und Bildungslehre, die man lesen kann, ohne sich zu ärgern oder gar zu schämen.“ (Ebd., 35) – Die Pädagogik der DDR hat Fichte positive Aufmerksamkeit geschenkt: Unter dem Gesichtspunkt der Rekonstruktion eines eigenen nationalen Erbes wurde Fichte vor allem als widerständiger revolutionärer Geist und Anhänger der jakobinischen Revolution wahrgenommen (vgl. ebd., 26ff.). Sein Werk – folgt man dem Bericht Lassahns – scheint für die Studien aus der DDR um 1800 geendet zu haben; der Fichte der „Reden“ bleibt ausgeblendet. – Der Hauptteil der Studien Lassahns gilt den pädagogisch-praktischen Versuchen der Schüler Fichtes, insbesondere der Cauerschen Erziehungsanstalt, aber auch dem Conradinum in Jenkau. – Die Arbeit von Heinz Stübiger: Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „Deutsche Frage“, 2006, streift Fichte und „Die Reden an die Deutsche Nation“ nur gelegentlich und dann, wenn die von ihm betrachteten Urheber pädagogischer Konzepte und Projekte, die sich auf allgemeine Bildung und Volksbildung (im sozialen Sinn) richten, sich ihrerseits auf Fichte beziehen.
 - 7 Zur Kriegspädagogik im ersten Weltkrieg vgl. die diskursanalytische Studie von Ingrid Lohmann in diesem Band.
 - 8 Auch Jeismann, der neben den akademischen auch literarische und publizistische Diskurse untersucht, hebt eben als den springenden Punkt hervor, dass der August-Enthusiasmus weder als Propaganda-Phänomen, noch etwa als Erfolg des wilhelminischen Erziehungswesens gedeutet werden kann. Die Begeisterung sei „Ausdruck einer Identitätsvorstellung, einer nationalen Erfüllungsvision“ (299) gewesen, „eine Art nationaler Selbstbegeisterung“ (301). Viel mehr als ein konkretes Feindschaftsverhältnis zu den Kriegsgegnern sei die „nationale Selbstbegeisterung (...) eigentlich kriegstragendes Moment“ (318) gewesen.
 - 9 Z.B. Alfred Weber: Gedanken zur deutschen Sendung, 1915; Magnus Hirschfeld: Warum hassen uns die Völker, 1915; Rudolf Eucken: Die weltgeschichtliche Bedeutung des deutschen Geistes, 1914. – Die beiden ersten Namen erinnern daran, dass der heilsgeschichtlich gerichtete völkische Nationalismus keineswegs bloß eine Sache eines deutschnationalen Lagers war.
 - 10 Aus der Vielzahl der Arbeiten zu Carl Schmitt seien hier nur genannt: Ingeborg Maus: Bürgerliche Rechtstheorie und Faschismus. München 1976; Volker Neumann: Der Staat im Bürgerkrieg. Kontinuität und Wandlung des Staatsbegriffs in der politischen Theorie Carl Schmitts. Frankfurt/New York 1980; Stefan Breuer: Carl Schmitt im Kontext. Intellektuellenpolitik in der Weimarer Republik. Berlin 2012. – Zur Schmitt-Rezeption in der heutigen Neuen Rechten: Volker Weiß: Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes. Stuttgart 2017
 - 11 Unter dem Schwort der „Entbettung“ (nämlich der Wirtschaft aus der Gesellschaft) wird der Kern der Diagnose Polanyis z.B. durch Elmar Altvater schon 2005 aufgegriffen.

Habermas, Die postnationale Konstellation, 1998, insb. 125ff. findet in den Analysen Polanyis ein Modell für die Reaktionen von Gesellschaften, wenn die Wirklichkeiten, in denen sie leben, nicht mehr mit ihren Selbstverständnissen und Weltwahrnehmungen übereinstimmen. Die Krise 2008ff. hat geradezu zu einer Polanyi-Renaissance geführt.

Literatur

- Aichele, Alexander (2008): Einleitung. In: Fichte: Reden an die deutsche Nation a.a.O., S VII-LXXXIX.
- Aichele, Alexander (2012): Philosophie zur Herstellung der Wehrtüchtigkeit. Der Weltkriegsfichteanismus Ernst Bergmanns. In: Fichte-Studien Bd. 36. Amsterdam/New York, S. 431-449.
- Bajohr, Frank/Michael Wildt (2009): Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus. Frankfurt/M.
- Bergmann, Ernst (1933): Fichte und der Nationalsozialismus. Breslau.
- Brand, Ulrich/Markus Wissen (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.
- Breuer, Stefan (2012): Carl Schmitt im Kontext. Intellektuellenpolitik in der Weimarer Republik. Berlin.
- Brubaker, Rogers (1994): Staats-Bürger. Frankreich und Deutschland im historischen Vergleich. Hamburg.
- Doering-Manteuffel, Anselm/Lutz Raphael (2010): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. 2. Aufl. Göttingen.
- Fichte, Johann Gottlieb (2008): Reden an die deutsche Nation. [1808] Mit einer Einleitung hrsg. v. Alexander Aichele. Hamburg.
- Fischer, Vanessa (2005): „Wir sind ein Volk“ – Die Geschichte eines deutschen Rufes. Deutschlandradio Kultur – Länderreport. 29.09.2005. http://www.deutschlandradiokultur.de/wir-sind-ein-volk.1001.de.html?dram:article_id=155887
- Goethe, Johann Wolfgang [1822] (1962): Kampagne in Frankreich 1792. Belagerung von Mainz. Johann Wolfgang Goethe dtv-Gesamtausgabe Bd. 27. München.
- Jeismann, Michael (1992): Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792-1918. Stuttgart.
- Lassahn, Rudolf (1970): Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge. Heidelberg.
- Lübbe, Hermann (1963): Politische Philosophie in Deutschland. Studien zu ihrer Geschichte. Basel/Stuttgart.
- Maus, Ingeborg (1976): Bürgerliche Rechtstheorie und Faschismus. München.
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin.
- Neumann, Volker (1980): Der Staat im Bürgerkrieg. Kontinuität und Wandlung des Staatsbegriffs in der politischen Theorie Carl Schmitts. Frankfurt a. M./New York.
- Polanyi, Karl (1978): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen [1944]. Frankfurt/M.
- Reiß, Stefan (2006): Fichtes ‚Reden an die deutsche Nation‘ oder: Vom Ich zum Wir. Berlin.
- Safranski, Rüdiger (2007): Romantik. Eine deutsche Affäre. München.
- Schiller, Friedrich von (o. J.): Bürger von Frankreich. Faksimile des Bürgerbriefs der Französischen Republik. Mit einer Einführung von Gerhard Schmid. Weimar.

- Schmitt, Carl (1961): Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus. 3. Aufl. (Unveränderter Nachdruck der 1926 erschienenen zweiten Auflage) Berlin.
- Schmitt, Carl (1933): Staat, Bewegung, Volk. Die Dreigliederung der politischen Einheit. Hamburg.
- Schulze, Hagen (1994): Staat und Nation in der europäischen Geschichte. München.
- Steffens, Gerd (2003): Der Weltbürger als Untertan. Blätter für deutsche und internationale Politik, Nr. 11, S. 1333-1341.
- Stübiger, Heinz (2006): Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „Deutsche Frage“. Schwalbach/T.
- Wehler, Hans Ulrich (1987): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd.1. München.
- Weiß, Volker (2017): Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes. Stuttgart.
- Wildt, Michael (2007): Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der Deutschen Provinz 1919-1939. Hamburg.

Die Identitären. Rechtsextreme Ideologie der Neuen Rechten und modernisierter Rassismus einer Jugendbewegung

Zusammenfassung: Dieser Beitrag erläutert die Entstehung und Entwicklung der relativ jungen rechtsextremen Bewegung der Identitären in Deutschland und Österreich. Es wird herausgestellt, dass sich eine diskursive Verschiebung von offenem Rassismus hin zu einem so genannten Ethnopluralismus vollzieht, ebenso wie eine Wandlung der Selbstdarstellungspraxis. Es wird deutlich, dass Ethnopluralismus nach wie vor die Merkmale rassistischer Praxis erfüllt. Als Beispiel ziehen die AutorInnen textliche und visuelle Publikationen der Identitären Bewegung heran. Darüber hinaus wird auch gezeigt, wie sich Ethnopluralismus dazu eignet, mittels akzeptabel scheinender Begriffe und Menschenbilder Rassismus für das als wünschenswert gedachte Spektrum der bürgerlichen Mitte aufzubereiten.

Abstract: This article explains the origin and development of the relatively young right-wing extremist movement “Die Identitären” in Germany and Austria. It is pointed out that there is a discursive shift from open racism to so-called ethnopluralism, as well as a transformation of self-expression practices. It becomes clear that ethnopluralism still fulfills the characteristics of racist practice. As an example, the authors use textual and visual publications of the Identitarian Movement. In addition, it is also shown how ethnopluralism is suitable for preparing racism for the spectrum of the bourgeois middle class that seems to be desirable by means of seemingly acceptable concepts and human images.

Keywords: Rechtsextremismus, Identitäre Bewegung, Rassismus, Jugendbewegung, Neue Rechte

Seit Herbst 2012 organisieren sich junge Erwachsene in Europa als AktivistInnen sogenannter identitärer Gruppen. Ihren Ursprung haben diese in Frankreich, wo sich die *Génération Identitaire* als Jugendorganisation der Wahlpartei *Bloc Identitaire* gründete. Ein Vorbild dieser noch jungen rechtsextremen Gruppen, deren Ableger sich auch in Deutschland und Österreich finden, ist unter anderem *CasaPound* in Italien. Die *Identitären*¹ sind Teil einer jungen Generation innerhalb

der Neuen Rechten, die sich zwar vom Nationalsozialismus abwendet, jedoch auf alternative rechtsextreme Deutungsmuster zurückgreift. Die Identitären setzen in ihrer Praxis auf rassistische Diskurse, die in den westlichen Gesellschaften bereits verbreitet sind, und sind dadurch anschlussfähig. Indem sie ihre Themen mit Hilfe von Populärkultur und neurechter Rhetorik verbreiten, schaffen sie sich ein junges, scheinbar softes Äußeres, das insbesondere auf die vermeintlich brave, demokratisch-bürgerliche Mitte ansprechend wirkt. Mit Aktionen, Videos und „hippen“ Sujets forcieren sie dabei eine Popularisierung rechtsextremer Ideologie.

Ethnopluralismus als Konzept stellt seit den 1970er-Jahren ein Gegenmodell zum klassischen Rassismus und dessen innewohnendem *Rasse*-Begriff dar. Ethnopluralismus verabschiedet sich formal von offensichtlichen Abwertungen von Personen/gruppen, die als *fremd* oder *anders* klassifiziert werden, seine VertreterInnen halten jedoch an der Vorstellung von Andersartigkeit fest. Dahingehend dienen *Kultur* und *Volk* als Ersatz für den alten Rasse-Begriff, Annahmen von Homogenität ganzer Bevölkerungsgruppen, Rhetoriken der Entindividualisierung sowie Annahmen über Zugehörigkeiten, historische Gewachsenheit und eine Ausblendung von Sub- und Gegenkulturen stellen jedoch Kontinuitäten rassistischen Denkens dar. Dieser Beitrag stellt heraus, dass und wie Ethnopluralismus die Merkmale rassistischer Praxis erfüllt. Als Beispiel ziehen wir textliche und visuelle Publikationen der Identitären Bewegung heran. Darüber hinaus wird auch gezeigt, wie sich Ethnopluralismus dazu eignet, mittels akzeptabel scheinender Begriffe und Menschenbilder Rassismus für das als wünschenswert gedachte Spektrum der bürgerlichen Mitte aufzubereiten.

Die Identitären – Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa

Die sogenannte Identitäre Bewegung hat ihren Ursprung im Frankreich des Herbstes 2012. Unter der Bezeichnung *Génération Identitaire* (GI) besetzte eine Gruppe von jungen Menschen im Oktober das Dach einer sich im Bau befindenden Moschee in Poitiers. Auf dem Dach präsentierten die AktivistInnen ein Banner mit der Zahl 732² und dem Logo der Identitären Bewegung, das Lambda-Symbol. Das Video der Aktion verbreitete sich rasch und führte, neben dem Video *Déclaration de Guerre*, zum Entstehen identitärer Gruppierungen in vielen Ländern Europas. (Bruns/ Glösel/ Strobl 2014, 62f.).



Abb. 1: Lambda – Logo der Identitären Bewegung

(Quelle: <http://www.dereckart.at/wp-content/uploads/2013/03/identitc3a4re-bewegung.jpg>, Zugriff am 3.12.2014).

Die Génération Identitaire ist die Jugendorganisation der rechtsextremen Partei Bloc Identitaire (BI). Der BI wiederum ging aus der Partei Unité Radicale (UR) hervor. Die UR zeichnete sich durch einen virulenten Antisemitismus aus, von dem sich die BI seit einer Tagung im Herbst 2009 formell distanziert (Schlüter 2013, 21). Im Herbst 2012 fand eine rechtsextreme Konferenz in Orange statt, die vom BI organisiert wurde. Statt der angekündigten 800 Gäste kamen jedoch nur 500, was auf den Druck des Front National zurückzuführen war, der dafür sorgte, dass vor allem VertreterInnen etablierter Parteien aus dem europäischen Ausland

nicht erschienen. Einzig die italienische Lega Nord ließ sich blicken. Mario Borghesio, EU-Parlamentarier, gab den rassistischen Grundtenor der Konferenz vor: „Ein Volk, das ist das Blut, die Ethnie, die Traditionen und unsere Vorfahren! Es leben die Weißen in Europa! Es lebe unsere Rasse!“ (Schmid 2012) Der Ton blieb durchaus offen rassistisch, und auch der große Konsens von Europas Rechten, der „Abwehrkampf gegen den Islam“, wurde beschworen. (Ebd.)

Der GI gelang es mit ihrer Aktions- und Medienoffensive ein europaweites Lauffeuer zu entzünden, für das die ProtagonistInnen der Neuen Rechten bereits seit Jahren den Zündstoff angesammelt hatten. Damit wurde innerhalb der Neuen Rechten ein *aktionistischer*, durch *Jugend* bestimmter und auf sie ausgerichteter Arm geschaffen – ein Novum für dieses politische Spektrum. Neben Aktionismus und der Jugendlichkeit sind noch Corporate Identity und populärkulturelle Bezüge die Merkmale, die die Identitäre Bewegung innerhalb der Neuen Rechten auszeichnen. (Bruns/Glösel/Strobl 2014, 56). Ähnlich einem Franchise-Unternehmen haben die Identitären bestimmte optische Marker, die ihre Gruppen als Erkennungsmerkmale benutzen. Das Lambda-Symbol sowie die schwarzgelbe Farbgebung finden sich sowohl bei Landesorganisationen als auch bei regionalen Gruppen. Bezüge auf Popkultur wie beispielsweise Hollywood-Filme oder Fernseh-Serien wie *South Park* sind in den Sujets der Identitären Selbstverständlichkeiten und heben sich von der oftmals nostalgisch-deuschtümelnden oder revisionistischen Bildsprache der Alten Rechten ab. Der Aspekt der Jugend ist für die Neue Rechte insofern bemerkenswert, als die bekannten Köpfe bisher vor allem ältere, auf Seriosität bedachte männliche Akademiker waren.³ Die neurechte metapolitische Ausrichtung wurde bis dato vor allem publizistisch oder durch Vernetzungsarbeit in Think Tanks umgesetzt, Aktionismus war bis auf Versuche wie die Konservativ-Subversive Aktion (KSA) um Götz Kubitschek kein Teil neurechter Arbeit. Die KSA führte von 2008 bis 2009 fünf Aktionen durch, die sie auf einer eigens dazu eingerichteten Website dokumentierte. (Ebd., 149). Trotz der geringen Resonanz in der Öffentlichkeit und der neurechten Szene kann die KSA als eines der Vorbilder der Identitären Bewegung gelten. (Ebd., 151)

Die Identitäre Bewegung als Teil der Neuen Rechten

Wir definieren die Identitäre Bewegung als Teil der Neuen Rechten, da sie deren ideologische und strategische Grundausrichtung vollständig übernimmt. Was verstehen wir unter dem Begriff Neue Rechte? Historisch geht der Begriff auf die französische Nouvelle Droite zurück, die sich unter dieser Selbstbezeichnung Ende der 1960er-Jahre als modernisierte Strömung des Rechtsextremismus an den französischen Universitäten begründete. (Weber 1997, 14.) In Deutschland wurde der Begriff ab den 1980er-Jahren für ein Konglomerat an Publikationen und

Diskussionszirkeln verwendet, die seit Ende der 1960er-Jahre existierten. Diese hatten mit der französischen Bewegung gemein, eine Modernisierung der alten rechtsextremen Ideologie und neue Strategien der Popularisierung voranzutreiben. (Aftenberger 2007, 37) Die Neue Rechte lässt sich auch „als eine Gruppe von Meinungsführern bzw. Bewegungsunternehmern [, die] in einem rechten Gegendiskurs von den ‚Ideen von 1968‘ [stehen]“, bezeichnen. (Minkenberg 1998, 141) Ideologischer Referenzpunkt der Neuen Rechten ist die sogenannte *Konservative Revolution*. (Benthin 2004, 44) Dieser Begriff lässt sich folgendermaßen definieren: Die Konservative Revolution mit bekannten Vertretern wie Ernst Jünger, Oswald Spengler, Carl Schmitt, Edgar Julius Jung und Arthur Moeller van den Bruck war ein Netzwerk rechtsextremer Intellektueller in der Weimarer Republik, die gegen diese und damit gegen die Demokratie anschrieben, eine nicht-reaktionäre Haltung vertraten und versuchten, den Sozialismusbegriff umzudeuten. (Woods 2001, 8)

Der Rückgriff auf die Ideen der Konservativen Revolution ist gerade unter strategischen Punkten bedeutsam. Nach dem Zweiten Weltkrieg waren alle klar als nationalsozialistisch oder faschistisch zu erkennenden positiven Bezüge verpönt. Innerhalb der Konservativen Revolution fanden sich dagegen sogar Widerstandskämpfer oder Protagonisten wie Edgar Julius Jung, die von den Nationalsozialisten ermordet worden waren, auch wenn es zugleich begeisterte Unterstützer wie Carl Schmitt gegeben hatte. Diese entlastende Funktion sollte nebst neuen Konzepten wie Ethnopluralismus und neuen Strategien den Rechtsextremismus wieder salonfähig machen. Teil dieser neuen Strategie ist das Konzept der sogenannten *Metapolitik*, was Bernhard Schmid mit „jenseits des Politischen stehend“ übersetzt. (Schmid 2009, 8) Metapolitik bedeutet, dass man den Kampf um Ideen auf einer Ebene führe, die den Belangen der Alltagspolitik und den Auseinandersetzungen zwischen den Parteien oder Bewegungen entzogen und übergeordnet ist. (Ebd.) Es geht der Neuen Rechten also um eine Diskursverschiebung nach rechts, um das Erlangen von Hegemonie und eine *Kulturrevolution von rechts* (Benoist 1985), die nicht auf Parteebene geführt wird. Basal waren und sind nach wie vor Ideologeme wie *Nation* und *Volks-gemeinschaft* sowie ein aggressiver antimuslimischer Rassismus, die allesamt auch in konservativen Kreisen verbreitet sind. So lässt sich Rainer Benthins Vorschlag nachvollziehen, die Neue Rechte nicht als starren Zustand, sondern als Prozess einerseits der Radikalisierung des konservativen Spektrums und andererseits der Modernisierung des rechtsextremen Spektrums zu begreifen. (Benthin 2004, 232) Die Neue Rechte ist darüber hinaus als Gebilde zu verstehen, das nicht im Sinne der Extremismustheorie an einem äußersten Rand der demokratischen Gesellschaft zu verorten ist. Stattdessen ist sie eine Grauzone oder ein Mischspektrum aus konservativen und rechtsextremen AkteurInnen.

Die Neue Rechte arbeitet mit ausgefeilten Strategien. Das ergibt sich aus dem eigenen Selbstverständnis: Der Neuen Rechten geht es um die Erringung der kulturellen Hegemonie. Als erstes wurde dieses Konzept in Frankreich von der Nouvelle Droite und GRECE (Groupement de Recherche et d'Études pour la Civilisation Européenne) entwickelt, die es vollmundig „Gramscianismus von rechts“ nannten. (Schmid 2009, 27) Ziel ist es, die eigenen Deutungszusammenhänge anschlussfähig zu vermitteln (vgl. Benthin 2004, 193) und in letzter Konsequenz die Demokratie nach dem Vorbild der Konservativen Revolution zu demontieren. (Kämpfer 2005, 23) Für dieses Ziel schöpft die Neue Rechte aus einem Arsenal an modernen Kommunikationsstrategien.⁴

Ethnopluralismus als modernisierter Rassismus der Neuen Rechten und der Identitäten

Beim Ethnopluralismus handelt es sich um eines der wenigen ideologischen Elemente, das originär der Neuen Rechten zuzuschreiben ist. Ethnopluralismus ist dadurch gekennzeichnet, dass die postulierte Ungleichheit der Völker als ahistorisches und natürliches Ereignis gesehen wird und nicht als historischer Prozess, der durch Kräfteverhältnisse, Ressourcenverteilung und Imperialismus bestimmt ist. (Aftenberger 2007, 103) Außerdem ist Ethnopluralismus der Versuch der Neuen Rechten, ein antiegalitäres Gesellschaftskonzept einzufordern, dabei jedoch biologistische Argumentationen weitestmöglich auszuspären. (Weber 1997, 33) Man nimmt also Abstand davon, von Äußerlichkeiten auf Fähigkeiten, Eigenschaften und Moralvorstellungen zu schließen. Die Einteilung in ungleiche Völker behält die Neue Rechte bei, doch kommt es in den 1980er-Jahren zu einer Modernisierung: Demnach sieht die Neue Rechte Völker zwar als gleichwertig, aber nicht gleichartig an und weicht damit von der Hierarchisierung der Völker der Alten Rechten ab (Ebd., 44). Maßgeblich wurde das Konzept von Henning Eichberg und Alain de Benoist geprägt. Dabei rekurrieren beide auf Carl Schmitt, der schon in den 1920er-Jahren ein *Pluriversum* als ideale Weltordnung ansah. Vor dem Hintergrund des Kalten Kriegs verwiesen sowohl Eichberg als auch de Benoist auf eine eigenständige europäische Identität, die sich keinem der beiden Blöcke anschließen sollte. Dabei solle laut de Benoist die Vielgestaltigkeit der verschiedenen Rassen oder Ethnien im Vordergrund stehen. Diese seien zwar unterschiedlich, aber einander gleichwertig. De Benoist erklärt diese Differenz für natürlich und hinterfragt sie nicht weiter: „Da feststeht, daß jede Rasse ihre Stärken und ihre Schwächen hat, dürften solche Unterschiede nicht überraschen.“ (Benoist 1985, 63) Gleichzeitig betont er, dass der wahre Antirassismus die Wahrung dieses zu erhaltenden Zustands sei. De Benoists Ethnopluralismus hat eine klar

biologistische Komponente, die er auch offen so artikuliert. (Ebd., 53) Gleichzeitig betont er, dass die Alte Rechte sich zu sehr im Biologismus verfangen und die Prägung des Umfelds, also die soziologische Komponente, außer Acht gelassen habe. Der „kulturellen“ Komponente gibt er den Vorrang vor der biologischen, ohne letztere zu leugnen. (Ebd., 62)

Die Neue Rechte versucht mithilfe des Ethnopluralismus, die Begriffe Rassismus und Antirassismus neu zu besetzen. Rassistisch sei es, Menschen zur Assimilation und überhaupt zum Verlassen ihrer Heimatländer zu zwingen. Antirassistisch sei es, sie wieder zurück in ihre Herkunftsländer zu bringen, wo sie *ihre* Kultur leben könnten. (Aftenberger 2007, 156) Der französische neurechte Think Tank GRECE geht noch immer von natürlichen Rassen aus, wehrt sich aber gegen eine Ungleichwertigkeit und propagiert die natürliche Entfaltung jeder Rasse nach eigenen Gesichtspunkten. (Schmid 2009, 19) Gefährdet wird diese Entfaltung durch Vermischung und Eingriffe in die kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Zusammenhänge anderer Völker, es findet sich im Ethnopluralismus-Konzept also die Implikation einer sozialdarwinistischen Selbstregulierung. Hilfe und Zusammenarbeit sind damit störend und überflüssig (Assheuer/Sarkowicz 1992, 181). Diese Ansicht teilte manchen PolitikwissenschaftlerInnen zufolge auch Samuel Huntington, der die Wurzel aller Konflikte dem Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und nicht etwa machtpolitischen, imperialistischen oder kapitalistischen Interessen geschuldet sah. (Eckert 2010)⁵ Das Warum für diese Konflikte zwischen den Kulturen klären die TheoretikerInnen der Neuen Rechten nicht, da es für ihre diskursive Strategie nicht notwendig ist. (Jäger/Jäger 1999, 86) Die postulierte Natürlichkeit muss nicht weiter erläutert werden, das pessimistische Menschenbild wird mit dem Verweis auf bestimmte historische Begebenheiten begründet wie Kriege oder andere Zivilisationsbrüche. Zudem sehen sie im Scheitern egalitärer Utopien deren Unbrauchbarkeit bestätigt. Die Neue Rechte lehnt die Menschenrechte und den Universalismus als Ganzes ab. Menschen werden in ihrer Zugehörigkeit zu Völkern definiert und nicht als Individuen wahrgenommen. Das Volk steht über dem Individuum, folglich sind die vermeintlichen Bedürfnisse des großen Ganzen für Rechte relevanter als Rechte und Freiheiten des einzelnen Menschen. Kultur und Nation werden als ethnisch homogene Einheit verstanden, die es zu schützen gilt. Verhaltensweise und Fähigkeiten sind nicht sozial erlernt, sondern biologisch und damit unveränderbar angeboren. (Pfahl-Traugherber 1998, 140f.)

„*Ethnopluralismus* bezeichnet somit politische Konzepte der Neuen Rechten, die die Einhaltung der *natürlichen Distanzen* und ein *geordnetes Nebeneinander der Völker* gewährleisten, um eine Entwicklung nach *Maßgabe der jeweiligen ethnischen Besonderheit* zu ermöglichen.“ (Aftenberger 2007, 159)

Als ihr Vordenker bricht Alain de Benoist nach wie vor Tabus innerhalb der Neuen Rechten. So wird im Manifest *La Nouvelle Droite de l'an 2000* (1999) zum

ersten Mal nicht primär die Rückkehr von MigrantInnen in ihre Ursprungsländer, sondern ein Nebeneinander gefordert. Wichtig dabei ist die Betonung, gegen eine „Vermischung“, also Assimilation, der Kulturen zu sein. (Schmid 2009, 52) Wie später zu sehen sein wird, bemühen sich die Identitären, die sich explizit auf Benoist berufen⁶, nicht um diese Differenzierung.

Sie machen widersprüchliche Angaben zum biologistischen Gehalt ihrer Begrifflichkeiten. Martin Sellner von den Wiener Identitären versucht auf seinem Videoblog *Vlog identitär* den Begriff „ethnokulturelle Identität“ zu klären. Sellner stellt zwei Seiten und drei Ebenen eines ethnopluralistischen Weltbilds fest. Zum einen unterscheidet er Ethnie und Kultur. Ethnie wird als quasi metaphysisches Verwandtschaftsverhältnis zwischen den verschiedenen Menschen Europas dargestellt, das seit tausenden Jahren bestünde.⁷ Kultur hingegen sei ein Begriff, der keiner Erklärung bedürfe. Die Ausführungen in seinem Vlog legen aber einen eindimensionalen Kulturbegriff offen, der sich über Kunst, Bräuche und Religion definiert.⁸ Für ihn hat der Begriff *ethnokulturelle Identität* sowohl eine „kulturelle“ als auch eine „biologische“ Seite.⁹ Die drei Ebenen des Ethnopluralismus seien die Region, die Nation und Europa. Auf andere ethnopluralistische Räume geht er nicht ein. Der Begriff Ethnopluralismus wird dementsprechend auch zu Gunsten des Begriffs ethnokulturelle Identität aufgegeben.¹⁰ Damit unterscheidet er sich von de Benoist einerseits dadurch, dass der biologistische Part des Ethnopluralismus nur sehr zögerlich zugegeben wird, während de Benoist diesen klar artikuliert. Andererseits nimmt Benoist auf Kulturen wie die jüdische sowie auf Spezifika von Kulturen außerhalb Europas vermeintlich positiv Bezug (De Benoist 1985, 68). Die Identitären und Martin Sellner als einer ihrer führenden Köpfe hingegen führen eine klare Abwertung eines vermeintlich geschlossenen ethnokulturell begründeten und islamisch geprägten Kulturraums durch.

Ethnopluralismus ist also ein biologistisch sowie kulturell begründetes Konzept, das sich gegen einen Vorrang der biologischen Komponente vor der soziologischen oder kulturellen wehrt, wie es im alten, rein biologistisch geprägten Rassismus der Fall ist. Ethnopluralismus legt aber den Biologismus nicht vollständig ab, sondern sieht weiterhin genetische Unterschiede zwischen verschiedenen Völkern. Kultur ist ein statischer, homogener und in sich geschlossener Begriff. Ethnische Abstammungslinien sind das Kriterium für Zuschreibungen und definierte Zugehörigkeiten bzw. Ausschlüsse. Dynamiken innerhalb einer Kultur werden begrüßt, die Existenz von Sub- oder Milieukulturen aber geleugnet. Die Bevölkerung eines Staats wird als monolithischer Block Volk gesehen, der keine inneren Kämpfe oder Unterscheidungen zulässt. Klasse, Geschlecht und Sexualität sind dementsprechend implizit genauso *natürlich* wie die Zugehörigkeit zu einem Volk, das die einzige Unterscheidungsgrundlage zwischen Menschen darstellt.

Um zu verstehen, weshalb auch Ethnopluralismus als Konzept und seine VerteidigerInnen wie Alain de Benoist oder Henning Eichberg nichts anderes tun, als Einzelpersonen und Kollektive mittels rassistischer Definitionen zu kategorisieren, sollte man sich auf einen breiteren Rassismus-Begriff einlassen. Hierzu gehört auch, die Mechanismen des Zuschreibens und Abwertens und die Wirkung von Ein- und Ausschluss, die mit Rassismen einhergehen, zu verstehen. Wirft man einen Blick auf die Begriffsgeschichte, fällt auf, dass der Begriff der Rasse wesentlich jünger ist als rassistische Praxis, die an Menschen verübt wurde. Muster der Abwertung und Diskriminierung sind nicht erst Erscheinungen der Moderne, sondern finden sich historisch zuhauf. Rassismus definierte und definiert dahingehend stets „unterschiedliche Grade des Menschseins“ und operiert mit dualistischen Kategorien, denen Menschengruppen zugeordnet werden. (Hund 2007, 12) Frühe Differenzkategorien sind dabei kultiviert/barbarisch, rein/unrein, zivilisiert/wild, Weiß/Schwarz oder auch wertvoll/minderwertig. (Vgl. Ebd.)

Basierend auf begriffsgeschichtlichen Analysen und historischer Rassismusforschung fasst der deutsche Soziologe Wulf Hund zusammen, wie Rasse als Kategorie wirkt und welche Schwierigkeiten sich dahingehend auftun, sie nicht nur als Begriff, sondern auch als jene Kategorie zu überwinden. Hilfreich ist, Rassismus als „soziales Verhältnis“ zu verstehen, das mit Vorstellungen von Zusammengehörigkeit einhergeht.¹¹ Personen werden als Angehörige homogener Kollektive gedacht, für das Herausbilden einer Identität reichen dabei jedoch Inklusionsangebote nicht aus, stattdessen brauche es Exklusionsmechanismen, die klar definieren, wann jemand nicht Teil des „eigenen“ Kollektivs ist. (Hund 2010, 2191) Da sich innerhalb der *eigenen* Gruppe auch Hierarchien bilden – beispielsweise über die ungleiche Verteilung von ökonomischem, sozialem, kulturellem, geschlechtlichem, sexuellem oder gesundheitlichem Kapital – bedarf es einer Schlechterstellung all jener, die nicht Teil dieser eigenen Gruppe sind, um trotz ungleicher Macht- und Kapitalverhältnisse eine Aufwertung des dazugehörigen Individuums zu ermöglichen. Dabei entsteht eine Rangordnung, in der „noch das niedrigste Mitglied der eigenen Gruppe“ über dem „ranghöchsten Mitglied der diskriminierten Gruppe“ steht.¹² Rassismus produziert und reproduziert also soziale Ungleichheit, weist Individuen einen Platz innerhalb oder außerhalb jener Gruppe zu, die hinsichtlich ihrer Zuschreibungen über Privilegien verfügt. Rassismus sucht also „für gesellschaftliche Unterschiede eine naturbedingte Rechtfertigung“ (Delacampagne 2005, 60). Trotz vermeintlicher Integrationsangebote für *Fremde* bleibt deren Inklusion immer prekär und kann jederzeit aufgekündigt werden – sei es über unmittelbare Abhängigkeitsverhältnisse gegenüber Personen, ArbeitgeberInnen oder formale Gesetzgebungsprozesse. (Hund 2007, 83) Was sich als Integration darstellt, meint häufig ein Einfordern von Assimilation an jene Werte, Normen und Verhaltensweisen, die als charakteristisch für das Eigene beschrieben

werden. Zygmunt Bauman sieht in diesem Einfordern eine „Kriegserklärung an fremde Substanzen und Qualitäten“ (Bauman 1998, 38), als deren Alternative sich lediglich die Segregation – eine maximale Form des Ausschlusses – anbietet.

Die Rassismusforscherin Anja Weiß deutet Rassen-Zugehörigkeit in Anlehnung an Pierre Bourdieu als so etwas wie ein symbolisches Kapital, da es die Verortung von Individuen in einer Gesellschaft je nach Zuschreibung bestimmt, Inklusion ermöglicht oder Exklusion bestimmt. (Weiß 2001, 88) Das Gestalten und Beibehalten unsicherer Existenzverhältnisse, seien es rechtliche Einschränkungen bis hin zu Androhungen von Außer-Landes-Bringung oder das Ausüben von Gewaltformen, sind Beispiele dafür, wo und wie Exklusion funktioniert.

Nach Hund basiert Rassismus auf Entmenschlichung und Ungleichbehandlung. Diese funktioniert mittels Entfremdung, also dem Fremdmachen, dem Als-Anders-Markieren ausgewählter Gruppen, die dementsprechend Desozialisation ausgesetzt sind. (Hund 2007, 83) Diese Entfremdung geschieht nicht wert- und machtneutral, ein als Anders-Markieren (*Othering*) vollzieht sich über verschiedene Stränge, sei es über Sprache, zugeschriebene Lebensweisen, Verhalten im Alltag oder vermeintliche Un/Fähigkeiten. (Müller-Uri 2014, 67f.) Es findet also auch in diesen Markierungen eine Differenzierung statt, die in letzter Konsequenz eine rassistische Inferiorisierung der *anderen* Gruppen vorantreibt. (Hund 2007, 91-99) Einen Höhepunkt können diese Zuschreibungen laut Hund in unmittelbarer Stigmatisierung finden, die einerseits von einer sinnlich erfassbaren und körperlich ablesbaren Andersartigkeit ausgehen. (Ebd. 2007, 99-109) Rassismus argumentiert naturalisierend und beharrt auf Andersartigkeit, sei diese kulturell oder biologisch bestimmt, daher sei es laut Hund schwierig, die Konstruiertheit offenzulegen und ein Denken abseits dieser Kategorisierungen zu ermöglichen.

Antimuslimischer Rassismus

Seit den Terroranschlägen des 11. September 2001 ist antimuslimischer Rassismus eines der wichtigsten Diskursfelder der Neuen Rechten. Die neue Qualität von Furcht und Ressentiments gegenüber allem, was mit dem Islam in Verbindung zu stehen scheint, hat der Neuen Rechten zu neuem Schwung verholfen, der sich auch in vielen Neugründungen von Organisationen rund um die Jahrtausendwende niedergeschlagen hat.¹³ Der Neuen Rechten kommt zugute, dass es verhältnismäßig einfach ist, mit vermeintlicher Religionskritik am Islam anti-egalitäre, völkisch-nationalistische und letztendlich rassistische Narrative zu transportieren. Auch wenn sich die AkteurInnen der Neuen Rechten für gewöhnlich nicht als glühende VorkämpferInnen für die Gleichberechtigung von Frauen hervortun, werden sie nicht müde, gerade die Unterdrückung von Frauen etwa durch Salafisten zu betonen. Es geht ihnen dabei auch weniger um die Frauen als um ein Argument,

das möglichst breite Zustimmung findet. Der nächste Schritt ist die Gleichsetzung des Salafismus mit dem Islam und mit Kleidungsmerkmalen beziehungsweise bestimmten Ethnien.

Obwohl das Konzept des Ethnopluralismus vorgegebene Gleichschätzung aller Kulturen als Kernpunkt nennt, gibt es durchaus Hierarchisierungen gerade was das Verhältnis der *abendländisch-christlichen Kultur* zur *arabisch-islamischen* betrifft. (Schiedel 2011, 23)

Als Teil der Neuen Rechten bemühen sich die Identitären, die Narrative des antimuslimischen Rassismus nicht nur mit Texten, sondern auch in Form von Aktionen oder Sujets zu verbreiten. *Der Islam* wird bei Aktionen und Sujets von den Identitären immer als das *feindliche Andere* dargestellt, als Störfaktor im christlichen Europa. Somit wird von den Identitären das ethnopluralistische Konzept nicht konsequent umgesetzt, da die vollständige Ablehnung des Islam offenkundig bleibt.

Weitaus mehr Aufsehen als simple Sujets erlangen Identitäre mit Aktionen, so in Wien auf dem Stephansplatz am 14. September 2014. AktivistInnen stellten als IS-Kämpfer verkleidet eine Hinrichtung nach, um anschließend die PassantInnen mit Flyern vor der *Islamisierung* Europas zu warnen. (Herbst 2014) Das allgemeine Entsetzen über die Verbrechen des Islamischen Staats (IS) in Syrien und im Irak machen sich die Identitären zunutze, um pauschalisierend den gesamten Islam – und somit auch Flüchtlinge, die vor dem Terror geflohen sind – als tödliche Bedrohung für das christliche Europa darzustellen.

Antimuslimischen Rassismus praktiziert die Identitäre Bewegung aber auch ohne den Verweis auf Terror und Religion. So verbreitete die Identitäre Bewegung Deutschland auf Facebook ein Wahlplakat der KandidatInnen für Integrationswahlen, welche vor allem türkischen Migrationshintergrund zu haben scheinen. Das kommentierten die Identitären so: „Ohne Worte: Bürgerinitiative in Duisburg ... Wie war das nochmal? Ein Bevölkerungsaustausch findet nicht statt?“ Hier wird nicht die vermeintlich fremde Kultur oder der Islam zum Problem erklärt, sondern die optische Andersartigkeit, sprich die nicht-deutsche Ethnie der KandidatInnen. Mit dem Verweis auf das Plakat soll das Narrativ des „Bevölkerungsaustauschs“ oder der „Umvolkung“ bestätigt werden, wobei hier von den Identitären ignoriert wird, dass es selbstverständlich ist, dass für Integrationswahlen vor allem Menschen mit Migrationshintergrund kandidieren.¹⁴

Sekundärer Antisemitismus

Die Neue Rechte verfolgt nicht mehr die Strategie der Leugnung der Verbrechen des Nationalsozialismus, insbesondere der Shoah, sondern versucht, diese zu relativieren. Sie sieht die Shoah als Ursprung einer vermeintlichen Zensur und konstruiert damit das Tabu, Israel zu kritisieren, das vor allem für Deutsche und

ÖsterreicherInnen gelte. Ihren als Tabubruch inszenierten Antisemitismus stellen sie so als Heldentat der Meinungsfreiheit dar. (Aftenberger 2007, 68) Somit wird Gedenkkultur und Vergangenheitsbewältigung als Strategie zur Selbstgeißelung verunglimpft, die von den Siegermächten von 1945 oktroyiert worden sei. (Weber 1997, 70)

Das Verdrängen bzw. Kleinhalten von NS-Verbrechen und insbesondere der Shoah fällt in die Kategorie sekundärer Antisemitismus. Es ist also Antisemitismus mit einem Motiv der „Erinnerungsabwehr“. (Gessler 2006) Um sich frei von Widersprüchen mit dem „nationalen Kollektiv“ identifizieren zu können, fordert die Neue Rechte, endlich einen „Schlussstrich“ ziehen zu können und nicht mehr mit diesem historischen Abschnitt und der Frage nach der Täterschaft konfrontiert zu werden. (Ebd.) Die Identitären distanzieren sich routinemäßig von neo/nazistischem Gedankengut, wollen mit rechten Schlägern, mit antisemitischen Einstellungen nichts zu tun haben. Ein Problem für sie ist jedoch, dass ihnen beispielweise im Bestreben, ein positives, patriotisches Bild vom *Deutschsein* oder *Österreichischsein* zu zeichnen, die allgemein anerkannte Historiographie im Weg steht. (Bruns/Glösel/Strobl 2014, 202) Für Identitäre ist der Verweis auf die faschistischen Regime in Deutschland und Österreich bloß eine „Vergangenheit, die nicht vergehen will“. ¹⁵

Ein Beispiel aus einem Blog-Artikel: „Wenn man mich fragt, was heute einen ‚echten Österreicher‘ ausmacht, antworte ich oft etwas pointiert und makaber: ‚dass er sich für den Holocaust schuldig fühlt‘. Ohne diese historischen Verbrechen irgendwie verharmlosen zu wollen (im Gegenteil wollen wir Identitäre eine echte Verarbeitung und Überwindung der Vergangenheit) kann jeder, der mit freiem Auge sieht, erkennen, dass sich im deutschen Sprachraum eine Zivilreligion des Selbsthasses und Schuldkults etabliert hat. [...] Die Shoa[h] ersetzt als eine Art dunkle ‚Anti-Offenbarung‘ alle Metaphysik, jeden Gott und jede historische Orientierung. Statt konstruktiv auf einem positiven Ideal aufzubauen, ist die Staatsräson der Staaten mit ‚Gründungsmythos Auschwitz‘[,] den ‚NS nicht zu wiederholen‘. Das ist ein destruktives Schuldideal der Negation, das zu einem Ethnomasochismus (ethnischer Selbsthass) führt, der unsere eigene Kultur und Geschichte unter Generalverdacht stellt.“ ¹⁶

Populärkultureller Rassismus bei den Identitären

Wenn Identitäre Ethnopluralismus veranschaulichen wollen, benutzen sie meistens Bilder, die Personen in traditioneller Bekleidung und in einer distinguierten Umgebung zeigen, wobei es sich nahezu immer um ländliche Gebiete handelt. Die von ihnen selbst betonten regionalen Besonderheiten werden dabei oft vernachlässigt.



Abb. 2: *MENSCHEN – Vielfalt der Völker schützen statt sie zu zerstören*

(Quelle: <https://www.facebook.com/identitaere/photos/pb.581482171869846.-2207520000.1415030567./767687173249344/?type=3&theater>, Zugriff am 4.12.2014).

Die Bedrohung resultiert aus der Vermischung, die wiederum in Einwanderung von *fremden* Kulturen und US-amerikanischem *Kulturimperialismus* gesehen wird. Im Islam sehen die Identitären die größte Bedrohung für das, was sie als christlich-abendländische Kultur bezeichnen. Um dieses Ideologem zu verbreiten, benutzen sie auch häufig popkulturelle Anspielungen und bedienen sich dafür beispielsweise gerne bei bekannten Filmen.

Deutlich tritt der antimuslimische Rassismus der Identitären zutage, wenn er mit vermeintlichen Frauenrechtsforderungen einhergeht, wobei zumeist das Thema Kopftuch/Burka in den Vordergrund gestellt wird.



Abb. 3: ZU SCHÖN FÜR EINEN SCHLEIER

(Quelle: Arne Zinner: „Likes“ für Rassisten: Wie die Identitären im Internet für sich werben, zit. nach http://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2013/02/12/likes-fur-rassisten-wie-die-identitaeren-im-internet-fur-sich-werben_11343, Zugriff am 4.12.2014).

So zeigt ein Sujet eine nackte junge Frau mit offenen blonden Haaren, die ihre Brüste verdecken. Sie blickt in die Kamera, der Titel des Sujets lautet „Zu schön für einen Schleier“. Es ist das Aussehen der Frau, das zugänglich bleiben soll. Eine kulturrassistische Form von Islamkritik wird mit sexistischen Wertvorstellungen, blonden Haaren und nackter Haut verbunden, die Frauen die Rolle zuweist, schön für jene zu sein, die sie betrachten wollen. Mit emanzipativer oder gar feministischer Politik hat das nichts zu tun.

Interessant ist, dass die Identitären in Deutschland und Österreich in einem Stickersujet die Figur Eric Cartman aus der Fernsehserie *South Park* zum Vertreter der „Respect my identity!“-Forderung auswählen. Denn seine Identität, die hier geschützt oder respektiert werden soll, ist jene eines offen antisemitischen, immigrantenInnenfeindlichen, homophoben, machoiden, sexistischen und antimarxistischen Achtjährigen, der stets auf seinen Vorteil bedacht handelt. Bewusst hat man sich bei der Figurenwahl also nicht für die Figur der emanzipierten Wendy oder des

nachdenklichen Stan, des klugen und gleichzeitig jüdischen Kyle oder des tollpat-schigen Butters entschieden.



Abb. 4: *RESPECT MY IDENTITY*

(Quelle: Bruns/Glösel/Strobl: Die Identitären, 209).

Die Vermengung von Ethnopluralismus mit einer eindeutig negativen Sicht auf den Islam zeigt ein Sujet des Webshops Phalanx Europa, welches sich eines Motivs aus dem ersten Teil der *Herr-der-Ringe*-Film-Trilogie bedient. Dass es sich dabei um eine Hollywood-Darstellung handelt, ist für die Identitären, wie so häufig, zu vernachlässigen, es zählt allein das hohe Identifikationspotential von popkulturellen Anspielungen. Der dazugehörige Text setzt sich aus Blut-und-Boden-Ideologie sowie Rassismus zusammen:

NO WAY
YOU WILL NOT MAKE EUROPE YOUR HOME

We have been living here
for thousands of years.
Stay back where you belong,
or you will be shipped back.

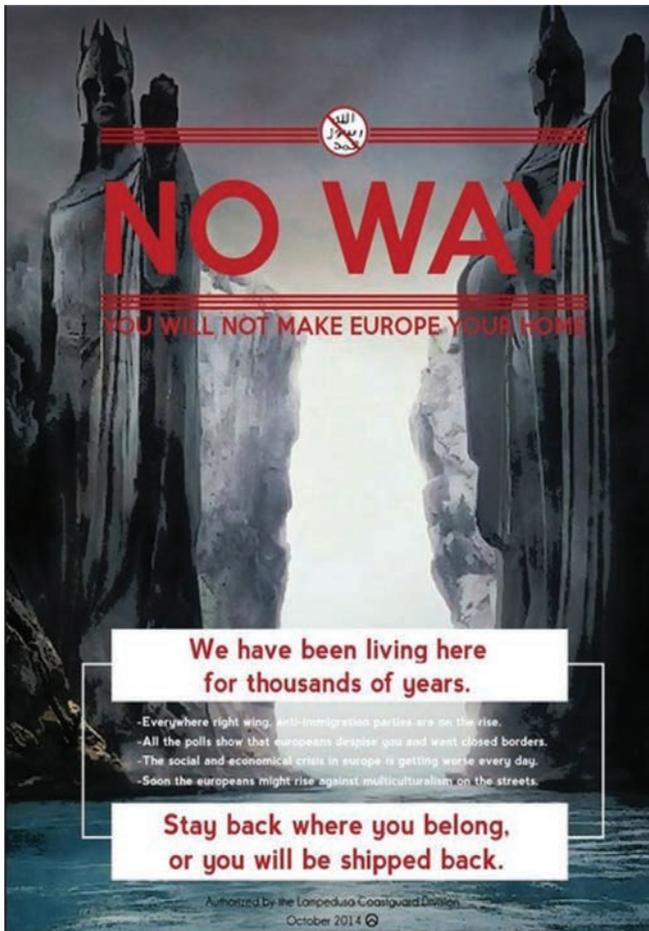


Abb. 5: Festung Europa – macht die Grenzen dicht!

(Quelle: <https://www.facebook.com/identitaere/posts/884674934883900>, Zugriff am 4.12.2014).

Zusätzlich wurden durchgestrichene arabische Schriftzeichen im Sujet integriert, die wohl auf die Terrororganisation Islamischer Staat anspielen. Das Sujet soll letztlich die Bereitschaft der *autochthonen* europäischen Bevölkerung zu Widerstand und Wehrhaftigkeit gegen eine *islamische Invasion* symbolisieren.

Das nächste Beispiel für identitären Ethnopluralismus im popkulturellen Gewand evoziert ebenfalls eine Invasion durch fremde Mächte. Das Sujet zeigt eine Figur aus dem Film *Avatar* (2009), in welchem es um den Widerstand einer naturverbundenen Kultur gegen habgierige Eroberer geht – ein Inhalt, mit dem sich Identitäre sehr gut identifizieren können. Suggestiert wird mit dem Verweis auf den Film, dass der Ethnopluralismus in einer defensiven Haltung wurzelt, aus einer notwendigen Verteidigung des Eigenen gegen die AggressorInnen von außen resultiert. Damit betreiben Identitäre Retorsion, eine Umkehr von TäterInnen und Opfern, sie stellen sich als bedrohte Minderheit dar und wollen sich darüber legitimieren.



Abb. 6: 100% identitär, 0% Rassismus

(Quelle: Felix Menzel: DIE IDENTITÄREN IN DEUTSCHLAND, <http://www.blog.blauenarzisse.de/5407/die-identitaeren-in-deutschland.html>, Zugriff am 4.12.2014).

Die popkulturellen Referenzen tragen dazu bei, dass die Identitäre Bewegung als softer wahrgenommen wird als andere rechtsextreme Bewegungen. Damit popularisieren sie rechtsextremes Gedankengut. Der rassistische Kern entpuppt sich erst nach genauerer Betrachtung, zumal die Behauptung „0% Rassismus“ zunächst irritiert. Die Konsequenzen der Bemühungen der Identitären um eine

Diskursverschiebung enden letztlich wieder in Repression und Gewalt gegenüber jenen, die nicht dieselben Zuschreibungen aufweisen, die von Identitären und anderen RassistInnen verlangt werden, um Teil der Volksgemeinschaft zu sein.

Vernetzung der Identitären mit der parlamentarischen und außerparlamentarischen Rechten

Neben Kooperationen mit *Einprozent.de* (siehe oben) intensivieren Identitäre in Deutschland die Zusammenarbeit mit identitären Gruppen aus anderen Ländern sowie mit Parteien, Verlagen und Magazinen.

Länderübergreifende Kampagnen

2015 mobilisierten Identitäre in Österreich, Deutschland, Tschechien und Italien mit einer Kampagne, die den Titel „Stoppt den großen Austausch“ trug, gegen MigrantInnen. Die produzierten Flyer, die in Wohnhäusern und an Schulen in vielen Städten verbreitet wurden, waren in mehrere Sprachen übersetzt worden, auch das Design und die verwendeten Symbole waren länderübergreifend abgestimmt.

Kern der Kampagne war die bereits erwähnte Verschwörungstheorie, die behauptet, dass die ursprünglichen Bevölkerungen der europäischen Länder bewusst von „den Eliten“ durch das Aufnehmen von MigrantInnen (wie Geflüchteten) „ausgetauscht“ würden. (Vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2016, 107)

Unterfüttert wurde die Kampagne mit Stereotypen der „kriminellen MigrantInnen“, den „eigenen geburtenfaulen Frauen“ und „gebärwilligen nicht-europäischen Frauen“, die als bedrohliche Konkurrenz dargestellt wurden. (Ebd.) Die „Fremden“ wurden kurzerhand zur pauschalen Bedrohung für das „Eigene“, das beschworene „Wir“ erklärt. Dabei wendeten die Identitären die Strategie der Retorsion an: Das bedeutet, dass sich die „ethnische Mehrheit an der Macht [...] mit der Position der machtlosen Minderheit [bewaffnet] und sich gegen diese [wendet].“ (Terkessidis 1995, 67) Rechtsextreme legitimieren aus dieser Position heraus rassistische Politik, denn es klingt heldenhafter zu sagen, „wir sind bedroht, wir verteidigen uns“, als zu sagen, „wir wollen unsere Privilegien erhalten“. (Ebd.) Als Namensgeber für die „Stoppt den großen Austausch“-Kampagne diente der französische Autor Renaud Camus, der in seinen Büchern den vermeintlichen „Kulturverfall“ Frankreichs herbeischreibt. „Le Grand Remplacement“ ist eine Sammlung von 18 Texten, die 2010 unter diesem Titel publiziert wurden.¹⁷ Das Buch wurde mittlerweile 2016 im *Antaios Verlag* (dem Verlag des neurechten Netzwerkers Kubitschek) neu aufgelegt und durch Texte von Martin Semlitsch und Martin Sellner (Identitäre Österreich) ergänzt. Sellner beschreibt dabei die

gezielte Rezeption von Camus durch Identitäre in mehreren europäischen Ländern. (Vgl. Bruns/Glösel/Strobl 2016, 107)

Fazit

Die Identitären beharren darauf, ImmigrantInnen und darunter in erster Linie MuslimInnen auf ihre vermeintliche Andersartigkeit zu reduzieren. Das angebliche Gleichwertigkeitspostulat im Sinne des Ethnopluralismus kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie alle anderen Kulturen homogenisieren und in eine ungleiche Position verweisen. Darüber hinaus werden diese anderen als FeindInnen dargestellt.

Das konstruierte soziale Verhältnis fußt von Seiten der Identitären auf einem Abwehrkampf. Identitäre bauen also eine Konkurrenzsituation auf, in der sich – in dualistischen Kategorie-Paaren – *Eigenes* und *Fremdes*, Vertrautes und scheinbar Bedrohliches sowie Wünschenswertes und zu Bekämpfendes gegenüberstehen. Um den vermeintlichen Abwehrkampf um ethnische Vorherrschaft zu gewinnen, bedarf es einer klaren Schlechterstellung und Prekarisierung jener, die nicht zur eigenen Gruppe gehören.

Identitäre und Neue Rechte profitieren in der Gegenwartsgesellschaft nicht nur von der ungleichen Verteilung von Privilegien basierend auf rassistischer Durchstrukturierung der Gesellschaft, sondern sie legitimieren sie, fordern sie aktiv ein.

Rassismus funktioniert immer kulturalistisch: „Sein zentrales Argument besteht nicht darin, dass Menschen sich aufgrund körperlicher Merkmale in Rassen einteilen ließen. Vielmehr behauptet er, in den Rassen endlich den sichtbaren Beweis für die Verbindung klassifizierbarer erblicher biologischer Besonderheiten mit Unterschieden des kulturellen Vermögens gefunden zu haben.“ (Hund 2007, 15)

Rassismus ist eine homogenisierende Ideologie, ohne die die identitäre Bewegung nicht auskommt. Biologismen wie das Argumentieren mit Vererbung, Phänotypen oder Genetik sind dabei lediglich Zusätze, die – auch begriffsgeschichtlich – Rasse-Vorstellungen geprägt haben. Doch Rassismus als gesellschaftsstrukturierendes Phänomen kommt auch ohne diese Biologismen aus (Müller-Uri 2014, 61 u. 69): „Die rassistisch konstruierte Differenz ist eben nicht in erster Linie als biologische, körperliche Differenz zu fassen, sondern als soziokulturelle Ungleichheit, die sich zwar ‚tendenziell in körperlichen Merkmalen ausdrücken‘ soll, aber nicht notwendigerweise an deren Signifikation geknüpft ist.“ (Ebd., 69)

Kultur dient Rassismus als nützliches Instrument, welches erlaubt, „den ihr unterworfenen Anderen einerseits immer erneut Anstrengungen zur Assimilation abzuverlangen und dabei gleichzeitig andererseits deren Maßstab flexibel halten und immer wieder verschieben zu können“. (Hund 2007, 110)

Diese Beschaffenheit und Wirkung von Rassismus macht auch deutlich, weshalb Ethnopluralismus als Rassismus funktioniert, der versucht, krude wirkende biologische Zuweisungen abzuschütteln. Dennoch forciert er, „Individuen auf Erscheinungsformen (Repräsentationen) ihrer wesensmäßigen ‚Zugehörigkeit‘“ zu reduzieren. (Müller-Uri 2014, 74) Ethnopluralismus erhält in der sozialen Realität dualistische und wertungleiche Kategorienpaare aufrecht, die Menschen hierarchisieren und unterschiedlich mit Privilegien und Unsicherheiten ausstatten.

Ethnopluralismus als Ideologie und seine Ausformung bei den Identitären erfüllen demnach die Voraussetzungen, als Rassismus gewertet zu werden, auch wenn sie ohne den gängigen Rasse-Begriff in Publikationen auskommen. Dieser Rassismus findet seine Ausprägung sowohl in antimuslimischem Rassismus als auch sekundärem Antisemitismus und wird in Textform, graphischer Gestaltung, Slogans und Aktionen umgesetzt.

Anmerkungen

- 1 In diesem Aufsatz werden Begriffe wie Rasse, Volk, Kultur, Nation, Eigenes/Fremdes und Islamisierung verwendet. Es handelt sich dabei um Kategorien und Begriffe, die von rechtsextremer Rhetorik geprägt sind. Wir möchten die Begriffe nicht als neutral oder selbstverständlich für den Sprachgebrauch verstanden wissen, haben allerdings aus Gründen einfacherer Lesbarkeit diese Begriffe nur bei ihrer ersten Nennung im Text kursiv gesetzt. LeserInnen sollen sich aber bewusst machen, dass diese Begriffe, so sie angeführt sind, aus einem politischen und oft abwertenden Sprachgebrauch stammen. Da es hier jedoch auch darum geht, rechtsextreme Ideologie und Rhetorik zu veranschaulichen, um sie zu verstehen, werden sie im Text verwendet.
- 2 Im Jahr 732 schlug Karl Martell in der Schlacht von Poitiers die ihm gegenüberstehenden maurischen Soldaten zurück. Dabei handelte es sich um Soldaten, die aus Gebieten Nordafrikas stammten, die heute den Ländern Marokko, Algerien, Tunesien, Libyen, Mauretanien, Mali und dem Niger entsprechen. Sie waren muslimisch und versuchten, ähnlich wie im Mittelalter die Kreuzzüge, auf Eroberungsfeldzügen politische Macht auszubauen, wobei Religion eine wichtige Säule darstellte.
- 3 Als Beispiele sei auf Alain de Benoist, Armin Mohler, Ernst Nolte, Guillaume Faye oder Henning Eichberg verwiesen.
- 4 Diese können hier aus Platzgründen nicht erläutert werden. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Bruns/Glösel/Strobl 2014.
- 5 Vgl. auch http://www.bpb.de/publikationen/W8K05D,0,Kulturelle_Homogenit%E4t_und_aggressive_Intoleranz_Eine_Kritik_der_Neuen_Rechten.html (Zugriff am 21.12.2011), S. 29.
- 6 Identitäre Bewegung Deutschland: Wir gratulieren Alain de Benoist zu seinem 70. Geburtstag!, <https://www.facebook.com/identitaere/posts/709854965699232> (Zugriff am 30.10.2014).
- 7 Martin Sellner: Vlog 27 – die ethnokulturelle Identität, <http://www.youtube.com/watch?v=BCFKIP0kwaM> (Zugriff am 4.11.2014), Min. 10.50-11.32.

- 8 Ebd. Min. 07.58-08.22.
- 9 Ebd. Min. 54.15-54.20.
- 10 Ebd. Min. 54.00.
- 11 Vgl. Wulf Hund: Vor, mit, nach und ohne Rassen. Für ein neues Paradigma der Rassismusanalyse. Vortrag am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien, 3. Juni 2014.
- 12 Hund: Vor, mit, nach und ohne Rassen.
- 13 Einige Beispiele: Blaue Narzisse (2004), CasaPound (2003), Achse des Guten (2004), Institut für Staatspolitik (2000).
- 14 Identitäre Bewegung Deutschland: Ohne Worte: Bürgerinitiative in Duisburg..., <https://www.facebook.com/identitaere/photos/a.583269085024488.1073741828.581482171869846/866386580046069/?type=1> (Zugriff am 30.10.2014).
- 15 Dabei handelt es sich um den bekannten Aufsatz von Ernst Nolte, der 1986 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) publiziert wurde und dessen apologetische Tendenzen (sowie die Texte von Michael Stürmer und Andreas Hillgruber) Jürgen Habermas kurz darauf in der Wochenzeitung *Die Zeit* scharf kritisierte. Habermas lehnte Noltens Versuch ab, die Einzigartigkeit der NS-Verbrechen zu bestreiten und sie nur als politische Reaktion auf externe Bedrohungsszenarien darzustellen. Die Debatte ist bekannt geworden unter der Bezeichnung *Historikerstreit*.
- 16 IB-Medienteam: Integration und Selbsthass (Teil 2), <http://www.identitaere-generation.info/integration-und-selbsthass-2/> (Zugriff am 8.2.2015).
- 17 Siehe hierzu <https://biwaz.files.wordpress.com/2016/04/renaud-camus.pdf>, abgerufen am 5. November 2016

Literatur

- Aftenberger, Ines (2007): Die Neue Rechte und der Neorassismus. Graz.
- Assheuer, Thomas /Hans Sarkowicz (1992): Rechtsradikale in Deutschland. Die alte und die neue Rechte. München.
- Bauman, Zygmunt (1998): Moderne und Ambivalenz. In: Ulrich Bielfeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt. Hamburg, S. 23-49.
- Benoist, Alain de (1985): Kulturrevolution von rechts. Gramsci und die Nouvelle Droite. Krefeld.
- Benthin, Rainer (2004): Auf dem Weg in die Mitte. Öffentlichkeitsstrategien der Neuen Rechten. Frankfurt a.M./New York 2004.
- Bruns, Julian/Kathrin Glösel/Natascha Strobl (2014): Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. Münster.
- Delacampagne, Christian (2005): Die Geschichte des Rassismus. Düsseldorf.
- Eckert, Roland (2010): Kulturelle Homogenität und aggressive Intoleranz. Eine Kritik der Neuen Rechten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 44, S. 26-33.
- Gessler, Philipp (2006): Sekundärer Antisemitismus. Argumentationsmuster im rechtsextremistischen Antisemitismus, <http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37962/sekundaerer-antisemitismus> (Zugriff am 5.12.2014).
- Herbst, Hanna (2014): IS, Islam und Identitäre. <http://www.vice.com/alps/read/IS-Identitaere-Wien-808> (Zugriff am 15.9.2014).
- Hund, Wulf (2007): Rassismus. Bielefeld.

- Hund, Wulf (2010): Rassismus. In: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. 2. Aufl., Bd. 3. Hamburg, S. 2191-2200.
- Jäger, Margret/Siegfried Jäger (1999): Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens Berlin.
- Kämper, Gabriele (2005): Die männliche Nation. Politische Rhetorik der neuen intellektuellen Rechten. Köln/Weimar/Wien.
- Minkenberg, Michael (1998): Die neue radikale Rechte im Vergleich. USA, Frankreich, Deutschland. Opladen.
- Müller-Uri, Fanny (2014): Antimuslimischer Rassismus. Wien.
- Pfahl-Traughber, Armin (1998): Konservative Revolution und Neue Rechte. Rechtsextremistische Intellektuelle gegen den demokratischen Verfassungsstaat. Opladen.
- Schiedel, Heribert (2011): Extreme Rechte in Europa. Wien.
- Schlüter, Margarete (2013): Die „Identitären“ – eine Bewegung? In: der rechte rand, Nr. 140, S. 21-23.
- Schmid, Bernhard (2009): Die Neue Rechte in Frankreich. Münster.
- Schmid, Bernhard (2012): Auf Identitätssuche, <http://jungle-world.com/artikel/2012/45/46543.html> (Zugriff am 20.12.2013).
- Terkessidis, Mark (1995): Kulturkampf. Volk, Nation, der Westen und die Neue Rechte. Köln.
- Weber, Iris (1997): Nation, Staat und Elite. Die Ideologie der Neuen Rechten. Köln.
- Weiß, Anja (2001): Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit. In: Dies./Cornelia Koppetsch/Albert Scharenberg/Oliver Schmidtke (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Opladen, S. 79-108.
- Woods, Roger (2001): Nation ohne Selbstbewußtsein. Von der Konservativen Revolution zur Neuen Rechten. Baden-Baden.

David Salomon

Terror und Krieg. Zur Semantik politischer Gewalt

Zusammenfassung: Die Semantik von „Terrorismus“ und „Terror“ ist seit dem 11. September 2001 zum einen dadurch geprägt, dass beide Begriffe als Bezeichnung für eine kriegerische Bedrohung von außen fungieren, auf die letztlich militärisch zu reagieren sei. Zum anderen lassen sich jedoch auch (keineswegs neue) Tendenzen zu einer Entpolitisierung (Moralisierung, Psychologisierung und Pädagogisierung) der Debatte beobachten. Beide Diskursstränge scheinen sich zu widersprechen, ergänzen sich jedoch im gegenwärtigen politischen Diskurs. Gerade politische Bildungsarbeit steht vor der Aufgabe, diesen Tendenzen mit einer nüchternen politischen Analyse des begrifflichen und empirischen Zusammenhangs von Terrorismus und Krieg zu begegnen.

Abstract: Since 9/11, 2001, the semantics of “terrorism” and “terror” have been characterized by the fact that both terms serve as a designation for a military threat from the outside that has to be responded to militarily. On the other hand, (not actually new) tendencies towards de-politicization (moralization, psychologization and pedagogization) can also be observed. Both discourses seem to contradict each other, but are actually complementary in current political debates. Political education is faced with the task of countering these tendencies with a rational political analysis of the conceptual and empirical context of terrorism and war.

Keywords: Terrorismus, Terror, Krieg, Politische Semantik

Terrorismus als Krieg?

Terror und Krieg sind nicht nur Begriffe zur Kennzeichnung politischer Gewalt, sondern sind im politischen Diskurs zugleich mit Strategien der Legitimierung oder Delegitimierung politischen Gewalthandelns verbunden¹. Gerade für gegenwärtige Diskussionen erweist sich dabei die Verhältnisbestimmung zwischen beiden Begriffen als zentral: Handelt es sich bei terroristischen Anschlägen um kriegerische oder kriminelle Akte? Wann wird Krieg zu Terror? Welche Rolle spielen die von einigen Autorinnen und Autoren analysierten Wandlungen der Kriegführung für den Terrorismus der Gegenwart? Die zeitdiagnostische Bedeutung dieser Fragen – so die

These des vorliegenden Beitrags – enthüllt sich insbesondere dann, wenn auch die wendungsreiche Geschichte der Begriffsverwendung von „Terror“, „Terrorismus“ und „Krieg“ mit in den Blick genommen wird.

Die von der Organisation Al Quaida („Die Basis“) am 11. September 2001 organisierten Anschläge von New York und Washington erscheinen dabei nicht nur aufgrund der schieren Zahl von 3.000 Todesopfern als bedeutsame Zäsur. Die Bilder vom Einschlag der Passagierflugzeuge in die Türme des World Trade Centers und das Pentagon erschufen eine Ikonographie des Angriffs „von außen“, der buchstäblich aus „heiterem Himmel“ erfolgt. Die ikonographische Wirkung wurde zum einen durch die – von Al Quaida wohlkalkulierte – Fernsehberichterstattung verstärkt, die nicht nur live vom Geschehen berichtete, sondern tagelang die Bilder von den Anschlagorten in Endlosschleife wiederholte. Zum anderen trug zu ihr bei, dass die gezeigten Bilder selbst keineswegs neu waren. Einstürzende Hochhäuser waren aus den Bilderwelten Hollywoods („Fight Club“, 1999) ebenso bekannt, wie die Zerstörung der Symbole politischer Macht durch auswärtige, anonyme, gespenstisch-fremde Wesen (etwa die Aliens im Science Fiction Blockbuster „Independence Day“, 1997). Selbst die Fernsehberichte (nicht nur in den USA) erinnerten an jene inszenierten Sondersendungen, mit denen Hollywood-Katastrophenfilme die Spielhandlungen zu unterbrechen pflegen, um dem Kinopublikum eine Übersicht über die Dimension der Katastrophe zu geben, die über die Perspektive der Protagonisten hinausgeht. George W. Bushs Satz, nun „werde nichts mehr so sein wie zuvor“ fügte sich passgenau in diese Dramaturgie. Gleiches gilt für den Namen, den man der Brachfläche gab, an der einst das World-Trade-Center stand: *Ground Zero* – ein Begriff, der bis dato dem vorbehalten war, was ein Atombombenabwurf hinterlässt. Es schien, als habe Al Quaida dystopische Phantasien aus einer kulturindustriellen Alptraumfabrik in die Realität geholt, als finde sich die Welt plötzlich in einem jener postapokalyptischen Szenarien wieder, in denen die Überlebenden – vor dem Abspann – stumm den Sonnenaufgang über Ruinenfeldern bestaunen.

Die reale Welt kennt allerdings keinen Abspann. Unweigerlich begann, noch während die Schuttberge abgetragen wurden, die Debatte darüber, wie mit dieser unbezweifelbar neuen Dimension von Terrorismus umzugehen sei. Frühzeitig wurde der terroristische Anschlag als *kriegerischer* Akt interpretiert, auf den nur *militärisch* reagiert werden könnte. In der Debatte tauchte rasch der Vergleich mit dem japanischen Bombardement in Pearl Harbour auf. Anfang Oktober begann der – bis heute andauernde – „Krieg gegen den Terror“: Zunächst gegen die afghanischen Taliban, die Osama Bin Laden, den Anführer Al Quaidas – gedeckt hatten, später auch gegen das Regime Saddam Husseins im Irak, dem vorgeworfen wurde, Massenvernichtungswaffen zu besitzen und den Terrorismus zu unterstützen. Terrorbekämpfung erschien so zuvörderst eine Sache des Militärs und

der Geheimdienste und erst in zweiter Linie eine Sache der Polizei und der Strafverfolgungsbehörden. Konstitutiv für den nun einsetzenden Terrorismusdiskurs wurde die Situierung des Terrors in einer Grauzone zwischen Krieg und Kriminalität. Auf der einen Seite wurde in der vielzitierten Bush-Doktrin, derzufolge kein Unterschied zwischen den Terroristen und jenen „Schurkenstaaten“, die ihn unterstützen, gemacht, der Kampf gegen den Terrorismus auf die Ebene zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen gehoben. Auf der anderen Seite war man dennoch keineswegs bereit, Terrorverdächtigen, derer man habhaft wurde, den Rechtsstatus von Kriegsgefangenen zu gewähren. In der Konsequenz der Einführung der Kategorie „feindlicher Kämpfer“, die weder als klassische Kombattanten noch als im eigentlichen Sinn zivile Nicht-Kombattanten zu behandeln seien, lag die Einrichtung eines Internierungslagers in der von den USA gepachteten Bucht Guantanamo auf Kuba. Die dort inhaftierten Verdächtigen befinden sich bis heute in einem rechtlichen Niemandsland. Weder werden ihnen jene Rechte zugestanden, die der Kriminalität verdächtige Gefangene in den USA selbst innehaben, noch jene Rechte, die gefangengenommenen feindlichen Soldaten gewährt werden müssen. Im Antiterrorkrieg wurde so eine Zwischenkategorie geschaffen, in der die Grenzen zwischen Strafverfolgung im Inneren und äußerem Militäreinsatz verschwimmen.

In der Bundesrepublik, in der seit dem Konflikt um die Notstandsgesetze in den sechziger Jahren die Frage der Möglichkeit von Militäreinsätzen im Inneren ein immer wieder diskutiertes Politikum mit Symbolkraft ist, kristallisierte sich die Debatte nach „9/11“ nicht zuletzt im Streit um einen Gesetzentwurf, der in einem vergleichbaren Entführungsfall den Abschuss von Passagierflugzeugen normieren sollte. Eine Referenz hatte die Diskussion nicht zuletzt in einem Befehl zum Abschuss einer der von Al-Quaida entführten Maschinen, der nur deshalb nicht ausgeführt wurde, weil die Passagiere selbst das (wie vermutet wird) für das Kapitol bestimmte Flugzeug in der Nähe von Pittsburgh zum Absturz brachten. Die Pläne, in der Bundesrepublik eine Rechtsgrundlage für analoge Fälle zu schaffen scheiterten letztlich vor dem Bundesverfassungsgericht². Zu den Juristen, die gegen die Auffassung des Gerichts anschrieben, gehörte in der damaligen Debatte insbesondere der Kölner Staatsrechtslehrer Otto Depenheuer. Aufschlussreich für die mit dem Terrorismusbegriff verbundene Semantik ist, dass es auch Depenheuer letztlich um eine Hybridform zwischen Strafverfolgung und Militäreinsatz geht. Wenn terroristische Kräfte – handele es sich bei ihnen nun um äußere oder innere Feinde – den Krieg und mit ihm einen permanent gewordenen Ernstfall ins zivile Leben selbst tragen, werde die Unterscheidung von Zivilisten und Kombattanten nicht nur von den Terroristen aufgehoben, sondern auch für die den Staat verteidigenden Kräfte insofern obsolet, als sie die Bereitschaft der Staatsangehörigen zum „Bürgeropfer“ voraussetzen könnten: „Die ebenso existentielle wie unverfügbare

Verwiesenheit des Einzelnen an die konkrete staatliche Gemeinschaft hat unmittelbar rechtliche Konsequenzen: weil diese Bedingung der Möglichkeit ist, dem Einzelnen physische Existenz und freie Entfaltung seiner Persönlichkeit im Kontext eines demokratischen Rechts- und freiheitlichen Sozialstaats zu garantieren, ist das Grundverhältnis von Staat und Bürger nicht durch Grundrechte, sondern durch Grundpflichten charakterisiert. Indem die Bürger Staat und Verfassung durch ihr *plebiscite de tous les jours* faktisch anerkennen, müssen sie ihn als die Bedingung der Möglichkeit ihrer individuellen und gemeinschaftlichen Existenz täglich hervorbringen, seine Lasten tragen und ihn im Gefahrenfall aktiv verteidigen. Diese abstrakte Grundpflicht, die Lasten des Gemeinwesens solidarisch mit anderen zu tragen und zu teilen, stellt den Inbegriff aller denkbaren konkreten Bürgerpflichten dar: neben der Friedens- und Gehorsamspflicht zählen dazu Dienst-, Handlungs- sowie Zahlungspflichten. Im Grenzfall der Existenzsicherung des konkreten Staates kann sich diese Grundpflicht des Bürgers zur Verpflichtung verdichten, den Staat, sein Gewaltmonopol, seine Freiheitlichkeit und Rechtsstaatlichkeit zu verteidigen und sich im Grenzfall für ihn aufzuopfern. Sowohl die Erwartung der Opferbereitschaft der anderen als auch die Bereitschaft zum eigenen Opfer für die Gemeinschaft bildet die Konsequenz des Lebens in staatlicher Gemeinschaft.“ (Depenheuer 2007, 90f.) Wann dieser Grenzfall gegeben ist, bleibt bei Depenheuer vage. Sicher ist, dass das Bürgeropfer keineswegs erst abgerufen werden kann, wenn Staatlichkeit als solche oder auch nur eine bestimmte Form von Staatlichkeit *in ihrem Fortbestand* gefährdet ist. Dies wird deutlich, wenn Depenheuer das „Opfer in der Ausnahmelage staatlicher Selbstbehauptung“ (ebd., 95) auch dann für gerechtfertigter Weise einforderbar hält, wenn staatliche Autorität sich gegen Erpressungsversuche durch terroristische Akteure erwehren wolle: „Hanns-Martin Schleyer war im tragischen Ergebnis das erste Bürgeropfer der Bundesrepublik im Kampf gegen seine terroristischen Feinde.“ (Ebd., 96) Wenn Depenheuer in jüngster Zeit auch die „Flüchtlingskrise als Ernstfall des menschenrechtlichen Universalismus“ (Depenheuer 2016, 18) begreift und in diesem Zusammenhang betont, „der Westen“ müsse „zur Selbstbehauptung seiner partikularen Existenz fähig sein“ und „insbesondere seinen Universalismus gegenüber allfälligen politischen Alternativen, zu denen alle Formen des Fundamentalismus und Terrorismus zählen, verteidigen“ (ebd., 25), so handelt es sich um eine Erweiterung des semantischen Hofes: „Terrorismus“, „Fundamentalismus“ und „Flucht“ erscheinen nun als miteinander verbundene Phänomene. Dass nicht nur die Anschläge in westlichen Staaten zumeist von so genannten „Home Grown Terrorists“ verübt wurden, sondern zudem viele im Westen sozialisierte und radikalisierte Jugendliche in die Krisengebiete in Syrien und dem Irak *ausgereist* sind, um sich *dort* an terroristischen Akten zu beteiligen, wird in den Szenarien einer Bedrohung von außen freilich zumeist nicht thematisiert.

In der Konsequenz der Depenheuerschen Argumentation liegt zum einen ein Staatsbegriff, demzufolge – in der Begründung geradezu ins Anthropologische ausgreifend – die im Staat Lebenden ihm zu absoluter Loyalität und Treue verpflichtet sind. „Demokratie“ erscheint als mystische Treue-, Schicksals- und Opfergemeinschaft. Zugleich betreibt die Rede von einem perpetuierten Ernstfall die Militarisierung des zivilen Lebens: Im Zeitalter der „Terroristischen Herausforderung“ (Depenheuer 2007, 11) gilt es auch in Friedenszeiten so zu leben, als herrsche „Krieg“. Den Absichten terroristischer Akteure selbst entspricht die Erhebung ihrer Handlungen zur Kriegserklärung durchaus. Ihr Selbstbild ist das von Soldaten, die bereit sind, ihr Leben einzusetzen und ihrerseits den Regeln des Kriegsvölkerrechts keine Verbindlichkeit zuerkennen. Nicht selten hoffen sie, durch Anschläge unterschiedlicher Intensität politische Reaktionen zu provozieren, die einen tatsächlichen Kriegszustand herbeiführen. So stand hinter den frühen Aktivitäten der Roten Armee Fraktion (RAF) die Vorstellung, wenn durch gezielte Anschläge der Staat gezwungen werde, sein wahres faschistisches Gesicht zu zeigen, könne dies zum Auslöser eines revolutionären Bürgerkriegs werden. Die besondere Gefahr, die gerade vom „Islamischen Staat“ ausgeht, besteht freilich dort, wo ihm kein realer Einfluss als Terror ausübende Kriegsmacht (Syrien, Irak) zukommt, darin, neben komplexen, zentral organisierten Anschlägen wie auf das Bataclan in Paris eine Taktik des „einsamen Wolfs“ zu verfolgen, die es jedem aus welchen Gründen auch immer frustrierten Individuum auf der Welt ermöglicht, beliebige Gewaltphantasien als Bestandteil eines globalen heiligen Krieges auszuleben. Umso stärker die jeweilige Staatsgewalt angesichts solcher Ereignisse in eine Kriegsrhetorik verfällt, umso stärker dürften Strategen des IS dies als einen Erfolg für sich verbuchen. Dabei erscheint gänzlich nebensächlich, ob die Täter tatsächlich in Kontakt zu „Auftraggebern“ standen oder sich selbst ermächtigten: Je stärker der Wahn einer Wiederherstellung des frühmittelalterlichen Kalifats sich an der Realität der syrischen und irakischen Realität blamiert, umso bedeutsamer werden symbolische „Kriegsschläge“ gegen den unerreichbaren Feind auf dessen Territorium. Je stärker diese Schläge als kriegerische Akte wahr- und ernstgenommen werden, umso größer erscheint ihr symbolischer Ertrag. Das Ergebnis ist ein Kreislauf, in dem Hysterie und Gewalt sich gegenseitig verstärken.

Die Entpolitisierung des Terrors

So groß die Gefahr ist, durch eine Überhöhung individualterroristischer Akte zum Kriegszustand – ganz im Sinn terroristischer Akteure – in eine Gewaltspirale zu geraten, so besteht zugleich eine umgekehrte Gefahr darin, den *politischen* Charakter

des Terrorismus zu verfehlen, in dem er zum individuellen Problem des Terroristen erklärt wird oder durch Pathologisierung dem terroristischen Akt überhaupt abgesprochen wird, eine politische *Handlung* zu sein. So mangelt es nicht an psychologischen und pädagogischen Methoden, in der Biographie des Terroristen nach Dispositionen zu besonderer Aggressivität, abnormen Neigungen oder abweichenden Verhaltensweisen zu fahnden, die in ihrem Zusammenspiel den „Gefährder“ kenntlich machen. Im Zentrum solcher Praxis steht „Gefahrenabwehr“ durch eine „Prognostik“, die individualisierte Merkmale „hochrechnet“. Indem politische Motive, so sie als vorhanden anerkannt werden, nicht als Handlungstelos begriffen, sondern lediglich als *Symptom* beachtet werden, wird den Delinquenten letztlich abgesprochen, *Subjekte* ihrer Handlungen zu sein. Wie Walter Laqueur betont, ist ein solches Vorgehen schon in den Debatten während der anarchistischen Terrorwelle in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts nachweisbar. Laqueur führt neben Emma Goldmanns These, derzufolge „die anarchistischen Terroristen nicht aufgrund anarchistischer Lehren zur Gewalt griffen, sondern durch den ungeheuren Druck von Umständen dazu gebracht wurden, die das Leben für ihre sensiblen Naturen unerträglich machten“ (Laqueur 1977, 38), auch solche Interpretationen an, die im Terrorismus „das absolut Böse“ sahen, „eine Form von Wahnsinn, der vielleicht eine psychische Erkrankung zugrunde liegt. Es ist festgestellt worden, daß eine ganze Reihe von Terroristen jener Zeit an Epilepsie, Tuberkulose und anderen Krankheiten litten. *Lombroso* sah eine Beziehung zwischen Bombenwerfern und der Pellagra und anderen Vitaminmangelkrankheiten bei der Mais essenden Bevölkerung Südeuropas. Andere sahen eine Verbindung mit der allgemeinen, nervösen Überregtheit jener Zeit, die sich auch in einem übertriebenen Individualismus und der Ausbreitung dekadenter Literatur manifestierte. Es wurde auch nach einer Beziehung zwischen Terrorismus und Barometerdruck, Mondphasen, Alkoholismus und Dürreperioden gesucht, und Schädelmessungen von Terroristen waren sehr in Mode.“ (Ebd., S. 38) Wo die Beschäftigung mit Terrorismus an Psychologie, Pädagogik und Medizin delegiert wird, kann eine politische Auseinandersetzung ausbleiben. Bestenfalls indirekt kann der medizinische Diskurs auch *politische* Forderungen nach sich ziehen: Etwa nach einer Sozialpolitik, die durch die Verbesserung der Ernährungssituation ihren Teil zur Gefahrenabwehr leistet.

Als gerade in diesem Zusammenhang auch heute noch lesenswert erweist sich eine Monographie, die der Psychologe Friedrich Hacker anlässlich des Anschlags auf die Olympischen Spiele in München 1972 vorgelegt hat. Auffallend ist, dass sich Hacker, dem es schon seiner Profession wegen *gerade* um gruppenspezifische und (sozial)psychologische Aspekte des Phänomens zu tun ist, der Gefahr einer bloßen Psychologisierung wohl bewusst ist: „Die Erzielung der psychologischen Effekte von Schreckensverbreitung und ständiger unbestimmter Schreckenserwartung ist Zweck des Terrorismus. Daher können nur psychologische

und sozialpsychologische Erwägungen, die übrigens auch von den Terroristen selbst angestellt werden, die verschiedenen Techniken zur Hervorbringung dieser Wirkung, die ihrerseits wieder psychologisch auf die Terroristen zurückwirkt, durchleuchten. Dennoch muß aber bei aller Wichtigkeit der psychologischen Dimension auch unmißverständlich betont werden, daß Terrorismus kein Psychodrama und keine gruppenspezifische Katharsis ist (oder es zumindest nicht sein will), sondern eine revolutionäre Methode zur Veränderung der Wirklichkeit.“ (Hacker 1975, 193) Gegen eine Reduktion von Terrorismus und Terror auf pathologisierende, psychologisierende oder auch pädagogisierende Individualdiagnosen ist daher Hacker ein wichtiger Sachverständiger.

Auch in einer *ursächlichen* Rückführung des Terrorismus auf soziales Elend und gesellschaftliche Missachtung freilich liegt eine mögliche normative Falle, in die Hacker an keiner Stelle tappt. Denn auch die erwähnte – von Laqueur am Beispiel Emma Goldmanns aufgeführte – Erklärung, wonach die Umstände so unerträglich seien, dass Gewalt der subjektiv einzig mögliche Ausweg sei, kann ihren Teil zur Entpolitisierung der Terrorismusdebatte beitragen. Gerade dort, wo nicht physische oder medizinische, sondern soziale *Ursachen* für terroristische Aktivitäten gesucht werden, ist der Grat, der eine politische von einer entpolitisierten Interpretation scheidet, schmal. Sobald nämlich Begriffe wie „verzweifelt“, „ohnmächtig“, „verachtet“ oder „unterdrückt“ bereits als hinreichender Grund zur Rechtfertigung akzeptiert werden, gleitet der Diskurs über Terrorismus in einen antipolitischen Moralismus ab, bei dem die Analyse und Diskussion politischer Zielsetzungen gleichfalls suspendiert wird.

Im Kern besteht jede Form der diskursiven Entpolitisierung terroristischer Praxis in der Verlagerung des Umgangs mit dem terroristischen Akt oder der Person des Terroristen aus dem Feld politischer Auseinandersetzung in „außer“- oder „vor“-politische Bereiche. Fast immer wird sie von der Verweigerung begleitet, die gesellschaftlichen, politischen und historischen Bedingungen, unter denen sich terroristische Praxis entwickelt, zu thematisieren. Die derzeit sicher einflussreichste Diskursstrategie im Umgang mit den Phänomenen von staatlichem Terror und außerstaatlichem Terrorismus freilich besteht in einer Depolitisierungsstrategie sehr eigener Art. Angesichts der schweren begrifflichen Fixierbarkeit von Terror und Terrorismus lässt sich eine Flucht ins Allgemeine beobachten. Ähnlich wie bei anderen pejorativen politischen Begriffen – „Totalitarismus“, „Extremismus“, „Radikalismus“ und jüngst zunehmend „Populismus“ – wird bei der Rede über Terrorismus seine inhaltliche Unbestimmtheit dazu genutzt, inhaltlich und programmatisch gänzlich Ungleiches zu identifizieren³. „Terrorismus“ wird zum inhaltsunspezifischen Sammelbegriff, der jeweiliger politischer Opportunität gemäß – etwa durch Sicherheitsbehörden – gefüllt werden kann. Gerade in tatsächlichen Kriegssituationen wird der Terrorismusvorwurf somit willkürlich.

Dies zeigt freilich: Die Entpolitisierung des Terrorismus verfolgt selbst *politische* Zwecke. Sie ist eingelassen in den Konflikt um das, was in einer Gesellschaft als legitimes politisches Ziel anerkannt wird und was *a priori* vom Diskutierbaren ausgeschlossen werden soll. Die Skandalisierung des Mittels denunziert den Zweck, der – wenn er mit solchen Mitteln verfolgt wird – es nicht einmal verdient, als Motiv ernst genommen zu werden. Zu beobachten ist auch die umgekehrte Argumentation: Wenn jemand bereit ist, zu solchen Mitteln zu greifen, andere und oft sich selbst zu opfern, erscheint der Zweck von einem Heiligenschimmer umflort. In beiden Fällen wird das *politische* Ziel als entweder so niedrig oder so erhaben vorausgesetzt, dass sich eine rationale Debatte über seine Legitimität schlechterdings verbietet. Gefordert wird – so oder so – Einsicht in die unmittelbar gegebene Evidenz des normativ Gebotenen. Um eine – an Carl Schmitt angelehnte – Unterscheidung Chantal Mouffes (2007) zu bemühen: Der Antagonismus wird hier absolut. Jeder Weg zur Überführung von Feindschaft in Gegnerschaft (Agonismus) scheint abgeschnitten. In einem solcherart totalen Kriegszustand sind Friedens- oder auch nur Waffenstillstandsverhandlungen *a priori* ausgeschlossen. Die Entpolitisierung des Kontrahenten wird somit zum politischen Kampfmittel *par excellence*. Gerade dadurch, dass die Auseinandersetzung aus dem politischen Feld ausgelagert wird, der Feind als bloß kriminell, pathologisch oder amoralisch und hierdurch in jedem Fall als politischer Auseinandersetzung (und sei es offen *politische* Repression, an deren Stelle Psychiatrisierung und Erziehungsprogramme treten) unwürdig behandelt wird, kann sich die Entpolitisierung als besonders scharfe Form der Kriegserklärung erweisen⁴. Die entpolitisierte Sicht auf Terrorismus ist somit nur eine scheinbare Alternative zu seiner Hypertrophierung zum Kriegszustand, seine Behandlung als Krieg umgekehrt nur scheinbar eine *politische* Form des Umgangs mit Terror. Wo „Gefahrenabwehr“ an die Stelle politischer Auseinandersetzung tritt, ist der Weg nach Guantanamo kurz. In beiden Fällen wird zudem das terroristische Selbstbild gespiegelt: Verkehrt sind nur die Vorzeichen, die das markieren, was als das absolut Gute dem absolut Bösen gegenübersteht. Geboten wäre stattdessen eine Konkretisierung der Debatte, die sich nicht in allgemeinen Reflexionen über Gewaltanwendung verliert, sondern angewandte politische Mittel (unter starker Betonung bestehender völker- und kriegsrechtlicher Normen) ins Verhältnis zu den verfolgten politischen Zwecken setzt.

Terror als (Mittel der) Politik im historischen Kontext

„Terror ist die Verwendung des Herrschaftsinstruments der Einschüchterung durch die Mächtigen, Terrorismus die Nachahmung und Praxis von Terrormethoden durch die (zumindest einstweilen noch) Machtlosen, Verachteten und Verzweifelten, die

glauben, auf keine andere Weise als durch Terrorismus ernst und für voll genommen zu werden.“ (Hacker 1975, 17) Entscheidender als die bloß terminologische und definitorische Frage, ob Terror und Terrorismus austauschbare Wörter sind⁵, ist, dass Hacker beide Phänomene (Staatsterrorismus und Terror von unten, Terrorherrschaft und terroristische Opposition) gerade auch in ihrem Zusammenspiel und ihrer wechselseitigen Verstärkung in den Blick nimmt. Der Versuch, den Terrorismus als *politisches* Phänomen *ernst zu nehmen*, ohne – in Übereinstimmung mit den Intentionen der Terroristen – terroristische Anschläge in stabilen, westlichen Staaten bereits zu kriegerischen Akten zu erklären, sieht sich mit dem Problem konfrontiert, dass die Begriffe „Terror“ und „Terrorismus“ in unterschiedlichen politischen, geographischen und historischen Kontexten tatsächlich sehr unterschiedliche politische Strategien, Taktiken und Bewegungen bezeichneten, bzw. sehr unterschiedliche Akteure und Politiken als „terroristisch“ bezeichnet wurden (und werden). Die Bandbreite reicht von gegen einzelne Personen begangenen Attentaten – nicht selten unter Berufung auf das Recht zum Tyrannenmord – bis zu Anschlägen mit dem Ziel, möglichst viele Zufallsopfer zu treffen. Als Terroristen wurden anarchistische Gegner jeder Staatlichkeit ebenso bezeichnet wie separatistische Bewegungen, deren Ziel die Gründung eines eigenen Staatsverbands war. Nationalisten agierten „terroristisch“ und Internationalisten. Revolutionärer Terror (etwa die *terreur* während der Französischen Revolution) lässt sich von konterrevolutionärem (etwa dem Gewaltexzess, in dem nach der Pariser Kommune die revolutionären Pariser Arbeiter niedergemetzelt wurden) unterscheiden. Roter stand gegen weißen Terror. Der Stalinsche Terror war sowohl ein Mittel, die Partei im Inneren zu disziplinieren, als auch Herrschaftsprinzip im Kontext der gewaltsamen Industrialisierung Russlands. Der Verweis auf den terroristischen Charakter eines Regimes konnte historisch auch der Selbstentlastung dienen: Etwa, wenn im Rückblick der Naziterror, der sich in der Realität gegen *bestimmte* Bevölkerungsgruppen richtete, zur allgemeinen Begründung erhalten musste, warum man aus angeblicher Angst selbst zum Mittäter geworden sei. Gerade im Fall subalternen Bewegungen erscheint die Charakterisierung als terroristisch relativ. Das geflügelte Wort, demzufolge des einen Terrorist des anderen Freiheitskämpfer sei (*et vice versa*) trifft fraglos den Nagel auf den Kopf. Sowohl die Inflationierung des Begriffsgebrauchs – wie beispielsweise derzeit in der Türkei – als auch eine restriktive, enge Begriffsverwendung – wie beispielsweise beim begrifflichen Umgang mit Brandanschlägen auf Asylunterkünfte in der gegenwärtigen Bundesrepublik – enthalten Implikationen, die entweder eine Lage besonders dramatisieren oder in der öffentlichen Wahrnehmung herunterspielen.

Als Bedeutungskern bleibt in allen Kontexten der Vorwurf (oder das offen artikuliert Bekenntnis), politische Ziele durch die Verbreitung von – begrenztem oder grenzenlosem – *Schrecken* durchsetzen zu wollen. Gerade dies bringt Terror

und Terrorismus zweifellos in eine Nähe zum Krieg, den Carl von Clausewitz in seiner Basisdefinition des Krieges als einen „Akt der Gewalt, um den Gegner zur Erfüllung unseres Willens zu zwingen“ bestimmt (Clausewitz 1999, 27) und – häufiger zitiert – in den näheren Spezifizierungen dieser Definition als „eine bloße Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln“ (ebd., 44) charakterisiert. War es schon in vorhergehenden Zeitaltern nicht immer leicht, Aufstände von Pogromen und beide von terroristischen Aktionen zu scheiden, so schwimmen, wie Hacker herausarbeitet, nicht nur in der Ideologie, sondern auch in der Wirklichkeit zunehmend die Scheidelinien von Terror und Krieg: „Krieg ist der von einer höheren Einheit (traditionellerweise meist ein Staat, eine Dynastie oder eine Kirche) beschlossene und verkündete Zustand, welcher die Anwendung offener Gewalt und jeder anderen Art von Aggression gegen einen bestimmten Feind sanktioniert und kommandiert. [...] Krieg bezeichnet nicht das Fehlen eines Rechtszustandes, sondern lediglich einen vom Frieden verschiedenen, veränderten Rechtszustand. Auch und gerade dem Gegner werden gewisse Rechte zugebilligt. [...] Terrorismus jedoch kann und will sich auf keine Regeln festlegen, kennt und anerkennt kein Abkommen, an das er sich halten müßte (*Pacta sunt non servanda*), keine Konventionen, welche zwischen erlaubten und unerlaubten Aggressionsobjekten unterscheiden, und keine Rücksicht auf Alter, Geschlecht, Herkunft und Zugehörigkeit der Opfer. [...] Die wichtige und grundsätzliche Unterscheidung zwischen Krieg und Terrorismus entspricht allerdings nicht mehr völlig der modernen Wirklichkeit. Luftbombardements können die Zivilbevölkerung nicht schonen; kriegerische Aktionen werden heute oft als Polizeiaktionen (Vietnam) oder als eine Art Ungeziefervernichtung (Genozid) getarnt, wodurch moderne Kriege terroristische Züge annehmen.“ (Hacker 1975, 188). Begrifflich sind „Krieg“ und „Terror/Terrorismus“ somit einerseits klar unterscheidbar: Weder ist die Verbreitung von Schrecken durch physische Gewalt auf Kriegszustände zwischen Staaten oder Bürgerkriege innerhalb eines staatlichen Verbands beschränkt noch verfolgt die Anwendung kriegerischer Gewalt in jedem Fall das taktische Ziel, Schrecken zu verbreiten. Andererseits erweist sich die empirische Abgrenzung als schwierig: So gehört Terror durchaus in das Arsenal der in Kriegen verwendeten Gewaltmittel. Terroristische Weisen der Kriegführung finden sich nicht nur in Kolonialkriegen, den „totalen Kriegen“ des Zwanzigsten Jahrhunderts, deren klassische Definition durch Erich Ludendorff nahezu in Umkehrung der von Clausewitz geleisteten Bestimmung des Verhältnisses von Politik und kriegerischer Gewalt betont, die Politik habe „der Kriegführung zu dienen“ (Ludendorff 1935, 10), und in den Vernichtungskriegen des deutschen Faschismus, sondern überall dort, wo Kriege nicht wie die so genannten „Kabinettskriege“ des 19. Jahrhundert eine scharfe Grenzziehung zwischen Kombattanten und Nichtkombattanten vornehmen. Das moderne Kriegsvölkerrecht einschließlich der Bestimmungen dessen,

was als Kriegsverbrechen gilt und zu ahnden ist, verfolgt nicht zuletzt den Zweck, die Terrormobilisierung in kriegerischen Auseinandersetzungen zu inkriminieren und zu reduzieren.

Für das Verständnis der gegenwärtigen Debatten ist eines entscheidend: Das Milieu, in dem gegenwärtige Diskurse über Terror und Terrorismus geführt werden, unterscheidet sich wesentlich von den Kontexten, in denen Hacker das Problem noch in der ersten Hälfte der siebziger Jahren situierte. Unter den Bedingungen der Blockkonfrontation schien die Welt – wenn auch in einem paradoxerweiser gleichermaßen labilen wie stabilen „Gleichgewicht des Schreckens“ – geordnet. Auch weil – trotz der Aufbrüche, die sich im Horizont der noch anhaltenden Entspannungspolitik und zahlreicher Zäsuren, von denen wohl neben den Revolten der sechziger Jahre der Sturz der letzten faschistischen Diktaturen in Europa die wichtigsten sind – die Blockkonfrontation die Gesellschaftssysteme in beiden Hemisphären zementierte, richteten sich revolutionäre Hoffnungen in den westlich-kapitalistischen Ländern zunehmend auf die Peripherie, wo auch im Zug der noch unvollendeten Dekolonisierung zahlreiche Konflikte loderten. Vielen jungen Intellektuellen der so genannten 68er-Generation galt – oftmals in Unkenntnis der spezifischen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen – die chinesische Kulturrevolution als Vorbild der eigenen politischen Selbstfindung. Eine weit verbreitete, die realen Verhältnisse oftmals verkennende Revolutionsromantik, die weder im „realen Sozialismus“ noch in – etwa eurokommunistischen – Transformationsstrategien in den Zentren des westlichen Kapitalismus attraktive Ansätze sah, orientierte sich an allen globalen Bewegungen, die – möglichst militant – „westlichem Imperialismus“ entgegenstanden. Es war dieses Diskursumfeld, in dem Gruppierungen entstanden, die – wie etwa die RAF in der Bundesrepublik oder die Roten Brigaden in Italien – den Guerillakrieg der Peripherie in den westlichen Zentren kopieren wollten und dabei merkwürdige Allianzen mit arabischen Terrorgruppen eingingen. Gerade eine von heute her kommende Lektüre der Analysen Hackers zum verheerenden Anschlag auf die Olympischen Spiele in München offenbart das ganze Ausmaß der Autosuggestion, mit der sich „antiimperialistische“ Terroristen an der Seite zunehmend auch religiöse Legitimationsmuster mobilisierender und offen antisemitisch argumentierender Organisationen als Teil einer globalen Emanzipationsbewegung fühlten (siehe auch Hacker 1975, 84ff.). Die Vorstellung, politische Aktionen „unterdrückter Völker“ seien notwendigerweise „progressiv“, wurde freilich spätestens mit dem Sieg der Mullahs im Iran im Ergebnis der iranischen Revolution 1979 nachhaltig widerlegt. Dass aus subalternen Positionen heraus auch regressive und reaktionäre Zielsetzungen hegemonial werden können, ist gerade in Konflikten und Bürgerkriegen nach dem Ende des Kalten Kriegs ein offensichtliches Faktum. Lag in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts – wenn auch nicht ohne Widersprüche und Aporien – die

These einer Überdeterminierung weltweiter Konflikte durch den West-Ost-Gegensatz, der seinerseits Ausdruck eines unabgeschlossenen Revolutionsprozesses sei, noch nahe, so wurde ihr illusionärer Charakter spätestens in einer Periode deutlich, in der die Semantik des globalisierten Klassenkampfes gänzlich durch die Selbstbehauptungsdiskurse ethnischer oder religiöser Gemeinschaften ersetzt wurde. Der „neue Imperialismus“ (Harvey 2005) zeichnet sich nicht zuletzt durch Konfliktszenarien aus, in denen eine oppositionell-universalistische Perspektive keine einflussnehmende politische Rolle mehr spielt. Der gegenwärtig gedeihende islamistische Terrorismus ist ebenso Ausdruck dieser Situation wie die postkolonialen Kriege, die – wie seinerzeit in Afghanistan nun im Irak und in Syrien – jene Geister stark machen, die sich der Einflussnahme durch die Zauberlehrlinge der „westlichen Wertegemeinschaft“ immer wieder entziehen.

Gerade im Horizont *dieser* „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1996) und angesichts von „Neuen Kriegen“ (Kaldor 2000; Münkler 2003), in denen sich Groß- und Mittelmächte an den Rändern ihrer Einflusszonen mit offen partikularistischen Gegenbewegungen bald verbünden, bald bekriegen, vollzieht sich jene oben beschriebene diskursive Verengung der Debatte um Terror und Terrorismus: Unter weitgehender Ausblendung des Anteils westlicher Kriegspolitik an der Entstehung jener Zustände, in denen etwa der so genannte Islamische Staat gedeihen konnte, wird der zeitgenössische Terrorismus – wie oben gezeigt – zu einer Bedrohung von außen erklärt, auf die nur militärisch reagiert werden könne. Der „Terror der Mächtigen“, der „Terrorismus der Machtlosen“ und der Krieg in betroffenen Regionen der Welt erscheinen als immer weniger unterscheidbar, während „Innovationen“ im Feld der kriegerischen Intervention „chirurgische“ Angriffe ermöglichen – ausgeführt von unbemannten Drohnen, die reale und vermeintliche Feinde der Großmächte jederzeit und an jedem Ort der Welt treffen können. Zeitgleich vollzieht sich eine schleichende Transformation und Militarisierung der Innenpolitik, die mit dem Verweis auf „berechtigte Sicherheitsinteressen“ selbst liberaldemokratische Selbstverständlichkeiten zur Disposition stellen.

Mit pädagogischen Mitteln allein ist einer solchen politischen Konstellation sicherlich nicht beizukommen. Gerade in einer Zeit jedoch, in der Unterscheidungen verschwimmen und – wie im zunehmend sicherheitspolitisch überformten Diskurs über den Umgang mit zeitgenössischen Fluchtbewegungen – Kontexte ausgeblendet und entpolitisierte Bedrohungsszenarien entworfen werden, hat *politische* Bildungsarbeit die zentrale Aufgabe, auf Unterscheidungen (etwa zwischen Terror im Krieg und terroristischen Anschlägen) zu beharren und den Blick auf jene Aspekte zu lenken, die im öffentlichen Diskurs ein Schattendasein fristen: Hierzu gehört der Zusammenhang zwischen den globalen Verwerfungen der Gegenwart und dem kapitalistischen Globalisierungsprozess ebenso wie die Analyse neuer interimperialer Konfliktlinien (Salomon 2015b) und der Renaissance offen

partikularistischer Identitätspolitik nicht nur an der Peripherie. Normativ hat politische Bildungsarbeit zugleich nach universalistischen Alternativen zur bestehenden „Weltunordnung“ und nach unausgeschöpften Demokratisierungspotentialen in den westlichen Gesellschaften selbst zu fragen. Vor allem freilich gilt es, den wirkmächtigen Tendenzen der Entpolitisierung mit einer nüchternen Untersuchung der politischen und gesellschaftlichen Ursachen und Gründe von Terror und Terrorismus in der Gegenwart zu begegnen.

Anmerkungen

- 1 Mit den Termini „Terror“ und „Terrorismus“ wurde und wird Politik gemacht. Es handelt sich um *politische* Begriffe, die – wie ein Chamäleon seine Farbe – ihre Konnotationen und semantischen Höfe wechseln können (Salomon 2015a).
- 2 In der Spielzeit 2015/2016 „eroberte“ ein Theaterstück deutsche Bühnen, das diese symbolträchtige Frage wieder auf die Tagesordnung setzte: Ob in den Metropolen oder der Provinz – Ferdinand von Schirachs „Terror“ war so gut wie immer ausverkauft. Wer es nicht ins Theater schaffte, musste sich nicht grämen. Am 17.10.2016 brachte die ARD – zur besten Sendezeit – eine Fernsehspielfassung in die Wohnzimmer. Geboten wurde ein Schau-Prozess-Spiel gegen den jungen (31 Jahre alten) Major der Luftwaffe, Lars Koch, angeklagt wegen Mordes an 164 Reisenden aufgrund seiner durch keinen Befehl gedeckten Entscheidung, ein „Passierflugzeug des Flugzeugtyps Air Bus Industrie A320-100/200“ der Lufthansa „mithilfe eines Luft-Luft-Lenkkörpergeschosses“ (Schirach 2016, 15) abzuschießen. Wie in den Schauspielhäusern bestand der Clou dieses „großen TV-Events“ darin, dass das Publikum aufgefordert war, eine *aktive Rolle* als „Schöffen“ zu spielen: Es muss nicht überraschen, dass in den meisten Aufführungen – so wie auch bei der TV-Ausstrahlung – das Urteil *Freispruch* lautete.
- 3 Ein publizistisches Beispiel für diese Tendenz ist insbesondere ein langer Essay des us-amerikanischen Journalisten Paul Berman. Der islamistische Terrorismus der Gegenwart erscheint hier – neben Faschismus, Kommunismus und der Ideologie der Baath-Parteien in Syrien und im Irak – als eine von vier Spielarten des „Totalitarismus“. So wird es für Berman möglich, das 20. und 21. Jahrhundert als von einem einzigen dualistischen Konflikt beherrscht zu interpretieren, in dem die Rolle des Protagonisten im Kampf gegen den totalitären Antagonisten dem Liberalismus zugeschrieben wird. (Berman 2004)
- 4 Carl Schmitt interpretiert den Liberalismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts als ein „Zeitalter der Neutralisierungen und Entpolitisierungen“ (Schmitt 2009, 73), in dessen Konsequenz die Verdrängung des Krieges aus Denken und Sprache mit der Anwendung umso verheerenderer Gewaltmittel einhergehe: „Der Gegner heißt nicht mehr Feind, aber dafür wird er als Friedensbrecher und Friedensstörer *hors-la-loi* und *hors l’humanité* gesetzt und ein zur Wahrung oder Erweiterung ökonomischer Machtpositionen geführter Krieg muß mit einem Aufgebot von Propaganda zum ‚Kreuzzug‘ und zum ‚letzten Krieg der Menschheit‘ gemacht werden. So verlangt es die Polarität von Ethik und Ökonomie. In ihr zeigt sich allerdings eine erstaunliche Systematik und Konsequenz, aber auch dieses angeblich unpolitische und scheinbar sogar

antipolitische System dient entweder bestehenden oder führt zu neuen Freund- und Feindgruppierungen und vermag der Konsequenz des Politischen nicht zu entinnen.“ (Ebd., 72) Die Reduktion des Politischen auf die Freund-Feind-Unterscheidung macht Schmitt freilich zum zentralen Theoretiker einer Militarisierung der Politik. Depenheuer konstruiert seine Argumentation folgerichtigerweise durchgehend mit Schmittschen Kategorien (vgl. Salomon 2008).

- 5 Hacker selbst ist in seinem Begriffsgebrauch keineswegs stringent. Einerseits betont er, „Terror und Terrorismus sind nicht dasselbe, aber zeigen deutliche Verwandtschaft“ (Hacker 1975, 17), andererseits schreibt er nur wenige Zeilen später: „Dasselbe Wort Terror bezeichnet die Schreckensherrschaft der Mächtigen, die der Machterhaltung dient, und die punktuelle oder organisierte Schreckenserzeugung der Ohnmächtigen, der Möchtegern- oder noch nicht Mächtigen, die sich gegen die Mächtigen richtet.“ (Ebd., 17) Die begrifflich zwar scharfe, terminologisch jedoch zwischen den Bedeutungen oszillierende Verwendung von „Terror“ und „Terrorismus“ findet sich auch bei Laqueur (1977).

Literatur

- Berman, Paul (2004): Terror und Liberalismus. Bonn.
- Clausewitz, Carl von (1999): Vom Kriege. München.
- Depenheuer, Otto (2007): Selbstbehauptung des Rechtsstaats. Paderborn u.a.
- Depenheuer, Otto (2016): Flüchtlingskrise als Ernstfall des menschenrechtlichen Universalismus. In: Otto Depenheuer/Christoph Grabenwarter (Hg.): Der Staat in der Flüchtlingskrise. Zwischen gutem Willen und geltendem Recht. Paderborn, S. 18-39.
- Habermas, Jürgen (1996): Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main.
- Hacker, Friedrich (1975): Terror. Mythos, Realität, Analyse. Reinbek bei Hamburg.
- Harvey, David (2005): Der neue Imperialismus. Hamburg.
- Kaldor, Mary (2000): Neue und alte Kriege. Organisierte Gewalt im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main.
- Laqueur, Walter (1977): Interpretation des Terrorismus: Fakten, Fiktionen und politische Wissenschaft. In: Manfred Funke (Hg.): Terrorismus. Untersuchungen zur Struktur und Strategie revolutionärer Gewaltpolitik. Kronberg/Ts., S. 37-82.
- Ludendorff, Erich (1936): Der totale Krieg. München.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt am Main.
- Münkler, Herfried (2003): Die neuen Kriege. Frankfurt am Main, Wien, Zürich.
- Salomon, David (2008): Carl Schmitt Reloaded. Otto Depenheuer und der Rechtsstaat. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 38 (3), S. 429-442.
- Salomon, David (2015a): Demokratie als politischer Strategiekern. In: linguistik online (3), S. 45-55.
- Salomon, David (2015b): Ultraimperialismus oder interimperialistische Konkurrenz. Fragen an eine aus den Fugen geratene Zeit. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 45 (181), S. 501-511.
- Schirach, Ferdinand von (2016): Terror. Ein Theaterstück und eine Rede. München.
- Schmitt, Carl (2009): Der Begriff des Politischen. München, Berlin.

Kognitive Kriegsführung – Zur Wahrnehmungshoheit in virtuellen Zeiten

„R. Machado: *Es gilt, den Willen zur Wahrheit zu zerstören, nicht wahr?*
M. Foucault: *Ja.*“ (Foucault 2003, S. 138)

Zusammenfassung: Der Wille zur Wahrheit ist in „postfaktischen“ Zeiten nicht mehr der selbstgewisse Königsweg einer interesselosen Welterschließung, sondern mutiert zu einem polemischen Zustand, der sich in massiven Blendungen einer globalen Netzgesellschaft, Angriffen auf überlebenswichtige Datenstrukturen und „kognitiven“ Kriegshandlungen entfaltet. Mit den Begriffen Informationskrieg, Information Warfare, Cyberwar und ähnlich erklärungsbedürftigen Emblemen werden antagonistische Phänomene gedeutet, die sich gegen klassische Beschreibungen kriegerischer Konflikte kategorial widerständig zeigen. Mit der kaum kontrollierbaren Herrschaft der Algorithmen treten Gesprächsteilnehmer auf den Plan, deren kognitive Herkunft und personale Struktur zweifelhaft sind. Gegenwärtig liegt die pädagogische Verantwortung darin, sich von dem platonischen Mythos zu befreien, Wahrheit und Wissen entfalten sich unangefochten jenseits der Macht. Der als pädagogisches Traditionsmotto ständig bemühte, aber kaum mehr reflektierte Spruch „Wissen ist Macht“ wäre selbst für das Wissen freizusetzen, dass Wahrheitsfragen politisch-strategische Entscheidungen sind.

Abstract: In „post-factual“ times, the will to truth is no longer the self-conscious royal path of an irresistible understanding the world, but mutates into a polemic state that unfolds itself in massive dazzlement of a global network, attacks on survival-critical data structures and „cognitive“ warfare. The terms „information war“, „information warfare“, „cyber war“ and similar emblems are interpreted as antagonistic phenomena, which are categorically resistant to classical descriptions of warlike conflicts. With the barely controllable rule of the algorithms, participants in the discussion are introduced, whose cognitive origin and personal structure are doubtful. Presently the pedagogical responsibility is to free oneself from the Platonic myth, truth and knowledge unfold unchallenged beyond power. The saying „knowledge is power“, which is constantly striving as an educational tradition motto, but hardly any more reflected, is to be left to the knowledge that truth questions are politico-strategic decisions.

Keywords: Kognitive Kriegsführung, Netzgesellschaft, Postfaktisch, Social Bots

Die Wahl der Waffen

Nach der Schlacht von Königgrätz 1866 vermeldete eine österreichische Zeitung, dass „es ein Sieg der preußischen Schulmeister über die österreichischen gewesen sey“. (Blankertz 1982, 224) Das kriegsentscheidende Zündnadelgewehr mit höherem Ladetempo sei auf das bessere Bildungssystem zurückzuführen. Pädagogen wie Generäle mögen sich im Metawissen treffen, dass Wissen Macht ist. Doch diese altväterlich-national-militärische Vergleichs-Volte provoziert unsere Differenzierung höchst verschiedener Formen des Wissens: Zu unterscheiden ist zwischen höherer Wahrheit und technischem Wissen, humaner und instrumenteller Vernunft, aufgeklärter Rationalität und ethischer Lebensweisheit und vielen anderen Formen und Subformen kognitiver Selbstvergewisserung und pragmatischer Welterschließung. Selbst John Keegan relativiert in seiner Jahrhunderte umspannenden historischen Untersuchung über die allgegenwärtige Bedeutung der „intelligence“ im Krieg deren Gewicht gegenüber der eigentlichen kinetischen Kriegsführung, der realen Vernichtung von Menschen und Gegenständen. (Keegan 2003) In Zeiten virtueller Welten könnten sich die Schwellen zwischen Wissen und Wirklichkeit, Information und Vernichtung gefährlich relativieren. Cyberkrieger denken vor allem über die existenzielle Verkoppelung von Versorgungssystemen und deren datenabhängiger Steuerung nach. (Clarke/Knake 2011) Wenn logische Bomben („Bösartiger“ Computercode, um Daten zu vernichten oder beschädigen und so auf die äußere Welt einzuwirken) flächendeckend zünden, sitzen wir spätestens morgen wieder in der Steinzeit ohne die schützenden Mäntel unserer Zivilisation.

Doch nicht weniger prekär ist das Szenario, in dem „ideologische Bomben“ bis hin zu kognitiven Terroranschlägen die vormaligen Befestigungen demokratischer Gemeinwesen in eine Bewegung versetzen, die in prävirtuellen Zeiten nicht vorstellbar gewesen wäre. Gegenwärtig ist die kognitive Bedrohungslage angeblich ernster denn je, wenn wir der Unzahl von Publikationen über die Ankunft der digitalen Diktatur in den Zeiten des allmächtigen Algorithmus und der Demontage der Wahrheit in den Lügenblasen einer zersplitterten virtuellen Öffentlichkeit trauen können.

Alle Schwäne sind schwarz

In der Auftakterzählung der abendländischen Erkenntnissuche, dem Höhlengleichnis, wird die Wahrheitsfindung als gefährliches Projekt beschrieben. Der Kunder der Wahrheit und der Entfesseler der in ihrer Sinneswahrnehmung und „Weltanschauung“ Gefangenen, ein Eindringling von oben, aus der Sphäre des realen und

des idealen Lichts, wird beinahe erschlagen, statt dass ihn die Höhlenbewohner jubelnd empfangen und ihm freiwillig folgten. Seine lichtvollen Erkenntnisse sind im Schattenreich unerwünscht, weil sie ihrerseits wie Blendwerk erscheinen. Hier beginnt ein folgenreicher, bis in die Gegenwart unbefriedeter Diskurs, Wahrheit und Macht in das diskursive Spannungsverhältnis ausformulierter antagonistischer Positionen zu setzen. Mit Karl Marx und Sigmund Freud sperren sich die wahren Konflikte gegen den Weg zum Licht. Platons frühe Harmonisierung reduziert die Wahrheitssuche auf ein allgemeines Gleichnis der höheren Stufen der Ideen-Erkenntnis. Die Höhlenbewohner lassen sich nicht von einer vermeintlich höheren Wahrheit im Inneren ihres Gefängnisses beeindrucken – weder der Befreiung noch der Eroberung. Ein Umstand, den Mächtige, die mit der Wahrheit und der Ethik instrumentell umgehen, solange wie möglich ignorieren, um einen machiavellistischen Umgang mit mehr oder weniger weisen Beratern und ihren austauschbaren Welteinschätzungen zu pflegen.

Die göttliche Wahrheit ist sonnendurchstrahlt, was in der mittelalterlichen Philosophie bei Robert Grosseteste zu einer Verschränkung von metaphysischem Wissen und neuen physikalischen Erkenntnissen führt. Wenn also die Verhältnisse so eindeutig ausgeleuchtet wären, könnte es keine Irritation darüber geben, dass die Wahrheit Weg und Ziel zugleich ist.

Das Aufklärungsprojekt hat diesen selbstbewussten und doch nicht einfachen Weg befestigt und ausgebaut mit Argumenten, Begründungen, Widerlegungen, Einwänden und methodischen Selbstzweifeln, die die Gewissheit immer schmalere werden ließen, bis zu jenem fatalen Wendepunkt, als der gesellschaftlich verordnete humane Fortschritt zu Wissen und Wahrheit in sein Gegenteil umschlug. Die „Dialektik der Aufklärung“ stellte die verdinglichten Verhältnisse unter kognitiven Generalverdacht: „Das Ganze ist das Unwahre.“ Was ist noch wahr, wenn weder Immanuel Kants kategorischer Imperativ noch Theodor W. Adornos ungleich reduziertere „Minima Moralia“ in Zeiten des Weltkriegs und globalen Genozids mehr gelten? Adornos Rundumschlag gegen die Verhältnisse, in denen das Grauen nahezu ungehindert durch Geist und Macht hindurch herrscht, folgte einer höheren, einer kritischen Wahrheit über die Wahrheit hinaus.

Es gibt keinen Aufstieg zur höchsten Wahrheit mehr, es gibt keine Ankunft in einer statischen Gewissheit, sondern nur perspektivische Wahrheiten, die zudem unter dem Vorbehalt stehen, schon morgen unwahr zu sein. In der Postmoderne wird die Wahrheit vollends desavouiert. Der spannungsvolle Antagonismus von Wahrheit und Macht ordnet sich bei Michel Foucault auf den Spuren Friedrich Nietzsches zu einem Dispositiv der Wahrheit, das sich als eine (Unter)Form der Macht darstellt. Der Wille zur Wahrheit ist nicht mehr der vormalige und heilige Königsweg einer interesselosen Welterschließung, sondern ein polemischer Zustand, der durch „kognitive“ Kriegshandlungen bestimmt wird. Wahrheit wird

zu einer Frage der Sichtverhältnisse, für die das Militär schon je die Aufklärungshoheit reklamierte. Platons Höhle verwandelt sich gegenwärtig in eine verminten Playzone von militarisierten Wahrheiten, Halbwahrheiten und Lügen aller Couleur. Ohnehin ist das Dilemma der Wahrheit eine kognitive Altlast. Wenn sie nicht sogleich einleuchtet, sondern erst vermittelt werden muss, könnte allein die Rhetorik entscheiden, deren Wahrheitseignung und Praxisbezug in dem längst nicht entschiedenen Streit zwischen prinzipienorientierten Philosophen und situationsgeleiteten Sophisten selbst ein Streitfall ist.

Von der Propaganda zur kognitiven Kriegsführung

Die viel zitierte Sentenz des US-Senators Hiram Johnson, wahlweise auch Aischylos, Rudyard Kipling oder Winston Churchill zugeschrieben, dass das erste Opfer des Krieges die Wahrheit sei, wurde spätestens seit dem Ersten Weltkrieg publizistisch breitflächig unter Beweis gestellt. Im neu entdeckten Medium des Films mutierte Kaiser Wilhelm II zur „Bestie von Berlin“ und warf der zivilisationsflüchtige „Hunne“ Kinder aus dem Fenster, bevor er die Rotkreuzschwester vergewaltigte („Herz der Menschlichkeit“ 1919). In Gesellschaften mit geringer medialer Erfahrung hat die psychologische Kriegsführung (PSYOPS) leichtes Spiel. Klassische Propaganda produzierte falsche Wahrheiten und entstellte Fakten, um die moralische Deutungsherrschaft auch nach der heißen Phase patriotischer Gedankenlosigkeit sicherzustellen. Doch auch in Friedenszeiten sind Fakten die politische Agenda schlechthin. Der Begriff der „alternativen Fakten“ ist eine antagonistische bis kriegerische Kondition seit Erfindung ziviler Gesellschaften, die Recht und Gerechtigkeit als Streitfall konstruieren. Der politische Diskurs war je davon bestimmt, dem Gegner das Fundament seiner Fakten unter den Füßen wegzuziehen. Nicht der rhetorisch aufwändige Kampf der Ideologien, nicht der Streit um den rechten Vernunftgebrauch beschreiben die wahren Frontlinien des politischen Kampfes. Die Tatsachenwahrheit ist, wie Hannah Arendt feststellt, (Arendt 1994, 331) von Natur politisch und sie ist das eigentliche Terrain der Machtkämpfe, die bis zur Terrorisierung der öffentlichen Meinung avancieren können.

Gerade der moderne Krieg besaß je eine postfaktische Kondition, seine Greuel in einem Rechtfertigungsdiskurs zu verbergen, der den Feind diabolisiert, ihn zum Unmenschen und die eigene Sache zum Menschheitsanliegen macht. Der in Manager-Seminaren gefeierte Spruch des japanischen Kriegsherrn Sun-Tzu: „Wenn Du Deinen Feind und dich selbst kennst, brauchst du das Ergebnis von 100 Schlachten nicht zu fürchten“ impliziert, dass erfolgreiche Kriegsführung darin besteht, nicht erkannt zu werden. Zwischen Nachtsichtgeräten und Nebelwerfern ging es in klassischen Konflikten um die Herrschaft über die Sichtverhältnisse,

volgo: die faktischen Voraussetzungen für tödliche Wahrheiten. Krieg war je eine In-Formierung der eigenen wie Ex-Formierung der fremden Kräfte. Mit den Begriffen Informationskrieg, Information Warfare, Cyberwar und ähnlich erklärungsbedürftigen Emblemen werden Konfliktszenarien beschrieben, die dem Prinzip der Nichtwahrnehmung und Dematerialisierung noch idealer entsprechen als vormalige Täuschungsmanöver, die an die Existenz realer Kämpfer und ihres Geräts gebunden blieben. Kognitive Kriegsführung heißt, undurchsichtig zu sein. „Niemand“, wie sich Odysseus nannte, ist ein identitätsoffener „Nickname“, hinter dem sich in digitalen Zeiten der ephemeren Identitätserfindung eine Einmann-Armee verstecken kann. So wie ein Selbstmordattentäter ein ganzes Land in Angst und Schrecken versetzen kann, kann ein Datenkrieger potentiell das Versorgungsnetz einer Stadt lahmlegen.

Aufklärungs- und Verdunkelungsstrategien bleiben nicht länger klassischen Kriegsszenarien vorbehalten, sondern erobern zunehmend zahlreiche zivile Felder. In seiner virtuellen Form wird der Begriff des Kriegs selbst invisibilisiert. Wir begegnen antagonistischen Phänomenen, die sich gegen klassische Beschreibungen kriegerischer Konflikte gegenüber zivilen Zuständen kategorial widerständig zeigen. Die Antike kannte bereits die diabolische Dialektik *Si vis pacem para bellum* (Wenn du Frieden willst, bereite den Krieg vor.), um damit Militarisierungen der Gesellschaft und logistische Entscheidungen in Friedenszeiten zu rechtfertigen. Informationskriege verwischen noch viel weitreichender die Differenzen zwischen Kombattanten und Zivilisten, zwischen realer Zerstörung und ideologisch orientierter Propaganda, zwischen Gefechtszonen und nicht militarisierten Gebieten, zwischen realen und virtuellen Szenarien, vor allem aber schließlich die zwischen Krieg und Frieden selbst. Diese Zäsur eines nicht eingrenzbaeren Konflikts hatte bereits Carl von Clausewitz mit dem Begriff des Kriegs als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln markiert. Mit eben diesem Anspruch ist auch eine revanchistische Politik selbst als verschlagene Fortsetzung offener kriegerischer Handlungen zu beschreiben. Die Kriege der Gegenwart sind asymmetrische Konfliktformen mit unsauberen Schnittstellen zwischen Zivilgesellschaften und kriegführenden Klassen, nationalen Interessen und globalen Unternehmen geworden. Das fundamentale Paradox kognitiver Kriegsführung in medial erregten „Post-Truth“-Gesellschaften (Keyes 2004) ist der tradierte Glaube an die Herrschaft der Information bei ständiger Angst um Macht- und Informationsverluste. Wenn Fakten unter dem Generalverdacht stehen, korrumpierbar zu sein, wird die Konstitution eines Gemeinwesens, das sich demokratischer Wahrheitsuche verpflichtet weiß, schwierig. Diese Kondition hatte Karl Kraus in die zynische Erkenntnisformel gebracht: „Die Verzerrung der Realität im Bericht ist der wahrheitsgetreue Bericht über diese Realität.“ (Kraus 1980, 201) Mutatis mutandis gilt für das Wahrheitsparadox der Netzwirklichkeiten: Wer immer lügt, darf

als zuverlässige Quelle der Desinformation gelten. Der Verzerrungs- und Entzerrungsquotient ist jetzt der Maßstab für Kompatibilität und Übersetzbarkeit von Krieg und Frieden.

Die Lehre in vernetzten Verhältnissen ist selbst jenen geläufig, denen Ideologiekritik fremd ist: „Trau, schau, niemand.“ Die virtuell aufgerüstete Kriegsführung der Gegenwart agiert in einem zivilen Kontext, in dem die Wahrheit a priori desavouiert ist und oft gar nicht mehr gesucht wird. Der EU-Vize-Kommissionspräsident Andrus Ansip hält „Wahrheitsministerien“ gegenüber „Fake News“ nicht für die Lösung. (Spaltung des Westens – BND wirft Russland gezielte Stimmungsmache vor, Spiegel online 14.01.2017, unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/russland-deutsche-geheimdienste-werfen-moskau-gezielte-stimmungsmache-vor-a-1129853.html>) Nach George Orwells kritischer Dystopie besteht nun gerade eine Zuständigkeit des Wahrheitsministeriums für Fake-News, was zu der Regel aufschließen könnte, dass jene, die die Wahrheit jederzeit prominent reklamieren, a priori verdächtig sind. Hannah Arendt erkennt das Wesen des Politischen in der Lüge. „Es gibt im Politischen kaum einen Typus, der so berechtigten Zweifel an seiner Wahrhaftigkeit hervorruft als der berufsmäßige Wahrheitssager, der eine prästabilisierte Harmonie zwischen Interessen und Wahrheit vorspiegelt.“ (Arendt 1994, 353) Die Lüge ist das Terrain politischen Handelns und „recht lügen können nur die ganz Wahrhaftigen“. (Jaspers 1947, 559)

Das Hauptproblem öffentlicher Wahrheitsuche sind komplexe politische wie ökonomische Kontexte und Bedeutungshierarchien, die ausgeblendet werden, um manipulative Aussagen erfolgreich werden zu lassen. Wenn das Ereignis, der Skandal wichtiger werden als die Frage, welche Bedeutung sie für eine Gesellschaft haben, werden politische Erregungen zu geläufigen Modi der Meinungsbildung.

„Krieg ist Frieden“ (George Orwell, 1984)

Prekärer als die Erkenntnis zum Wahrheitsstatus in Kriegen, die je ihre eigene Geschichte der Täuschungen geschrieben haben, ist der postfaktische Umstand, dass auch zivile Politik jenseits des Wahrheitsanspruchs betrieben wird. Sind glatt geschliffene Rhetoriken, Phrasen, die eher Kampfformeln genannt werden müssen, Wahlspots oder Plakatwerbung noch einer Wahrheit verpflichtet? Mit „Bullshit“ charakterisierte Harry G. Frankfurt die wuchernde Gerede in einer Öffentlichkeit, die sich unter Meinungsdruck setzen lässt, ohne sich von Faktenwissen oder politischer Verantwortung beirren zu lassen. Die Wahrheit interessiert nicht mehr, wenn der Minimalkonsens nur noch darin besteht, eine Meinung haben zu müssen. In der Logik der Herrschaft über die Meinungen liegt dann nicht

die Aufklärung, sondern symbolische Politik (Murray Edelman), die Wahrheit inszeniert, aber längst deren substantiellen Gehalt aufgegeben hat. Semantisch verräterisch ist die Rede vom „Wahlkampf“, der das Ethos einer deliberativen Demokratie der Polemik opfert. Argumentation, Sachthemen, Debatten, Kriterien werden dem Televisionären, Skandalpressträchtigen und der twitteromorphen Persönlichkeitskultur von Politikern dargebracht. Was im tradierten Selbstverständnis der Demokratie nur als vorübergehendes Moment in der „heißen Phase“ des Wahlkampfs galt, könnte das eigentliche Streitmodell herrschaftsorientierter Demokraten und schlecht kaschierter Despoten geworden sein. Wer sich Wahrheit im Kampf konträrer Interessen nicht leisten kann, wird hervorragende Ersatzstoffe finden, die vor allem den Vorteil haben, dass Packungshinweise auf globale Nebenwirkungen nicht vorgesehen sind. Ob wir es also mit Wahrheit oder ihren Surrogaten zu tun haben, wäre wiederum nur wahrheitsfähig, wenn wir bereits die Wahrheit und den Sinn für ein Original besäßen. Der gesamte abendländische Wahrheitsdiskurs könnte auf das Apriori festgelegt werden, dass die Wahrheit nur zu dem Preis zu erlangen ist, dass sie aufwändig und fehleranfällig zu entbergen (Aletheia) sei. Weniger fundamentalontologisch formuliert ist die Wahrheitssuche ein infinites Regress, der uns ohnehin nicht berechtigt, von endgültigen, sondern nur unter jederzeitigem Falsifikationsvorbehalt stehenden Wahrheiten zu reden. Die Wahrheit von heute ist, festgehalten und fixiert, die Lüge von morgen. Diese Erkenntnis verallgemeinern „Post-Truth“-Gesellschaften zu der Indifferenz, dass es in der Chronologie der laufenden Konvertierungen von gesichertem Wissen in obsoletes nicht mehr verlohnt, überhaupt noch nach der flüchtigen Wahrheit zu suchen. Paradox formuliert: Die Wahrheit der Nachwahrheitsgesellschaft liegt darin, Wahrheiten für entbehrlich zu halten und doch immer wieder den Dissens über bestimmte Sachverhalte und Behauptungen anzufachen. Sind die heftigen Streitigkeiten über die Auslegung der Wirklichkeit mehr als nur Rückzugsgefechte eines antiquierten Welterschließungsmodus?

Cum grano salis können wir sagen, dass sich die Wahrheitsmodelle von Kriegsszenarien und gesellschaftlich unbefriedeten Diskursen gefährlich angleichen. Die Demokratie wird nicht erst durch die Verzerrung von Meinungsbildern im Netz um ihr Selbstverständnis gebracht. Schon je war ihre idealtypische Konstitution, durch die Ausbildung gut informierter Bürger bessere Gesellschaften zu fördern, im herrschaftsgeladenen und bildungsprivilegierten Diskurs gefährdet.

Krieg der K(n)öpfe

„Social bots“ sind Computerprogramme, die unautorisiert Daten und Adressen von Netzwerken sammeln und dabei bestimmte Personen als Ansprechpartner und

Meinungsführer simulieren und so die reale Netzgemeinde zur Kommunikation antreiben, und die mit mehr Anspruch „antisocial bots“ oder Zombies genannt werden könnten. Die gegenwärtig alarmistisch geführte Debatte über den Verfall der Demokratie folgt der vorgeblich unhintergehbaren Unterscheidung von Realität und Virtualität, Diskurs und Manipulation, menschlichen Akteuren und Algorithmen und damit dem Idealtypus einer Demokratietheorie, die längst fragil geworden ist. Die in Demokratien medial entfachten Meinungskämpfe waren schon „populistisch“ *ante litteram*. Die Orientierung an Wählerinteressen und nicht entscheidbaren Fragen der „großen Politik“ war selten mit dem Ethos eines aufgeklärten und tendenziell besser begründeten Mehrheitsvotums vereinbar. Entscheidend wird, dass in Zukunft immer mehr Gesprächsteilnehmer auftreten werden, deren kognitive Herkunft und Struktur so zweifelhaft sind wie ihre Interessen undurchsichtig. Chat-bots sind inzwischen so „verschlagen“, dass sie auch zu politischen Diskussionen respektive ihren Verfallsformen in der Lage sind. Sie perfektionieren immer besser die Phraseologien der politischen Rhetorik, die das Simulationsvermögen künstlicher Intelligenz bezeichnenderweise nicht allzu sehr strapaziert. Diese virtuellen Stimmungsmacher werden mit den statements realer Politiker gefüttert, und in den Meinungsschlachten oder „shit storms“ des Netzes reichen allemal einige „buzz-words“ aus, volatile bis militante Verhältnisse zu provozieren. Die Versatilität dieser Programme wird in eben dem Maße wachsen, in dem Formen künstlicher Intelligenz immer differenzierter entwickelt werden können.

Der Turing-Test zur Mensch-Maschinen-Differenz wird zum gleichermaßen endlosen wie obsoleten Prozess der Wahrheitssuche oder besser: der Überprüfung der Urheberschaft von Fakten und Meinungen. Wer entscheidet, ob ein menschliches oder künstliches Bewusstsein Meinungen wie rhetorische Spielmünzen produziert? In einer deliberativen Demokratie wären überprüfbare Meinungen wichtiger als die Frage nach ihrer Urheberschaft. Dass menschliche Meinungen einen höheren Wahrheitsgehalt haben als künstlich produzierte, ist für sich genommen noch keine wahrheitsfähige Aussage. Dass in der schlecht kontrollierbaren Sphäre der Pluralisierung von Meinungen die von „social bots“ gefährlicher sind als jene irre geleiteter oder indifferenter Zeitgenossen, folgt einem alten Ressentiment gegen die Intelligenz von Maschinen, aber auch dem Gesetz effektiver digitaler Distribution im Unterschied zu konzentrierter Bearbeitung in ernsthaften Gesprächen und Diskursen. Mit der Unterminierung der öffentlichen Meinung durch künstliche Agitatoren gehen web-personalisierte „Filterblasen“ (Pariser 2012, Hofstetter 2016) einher, die den Internet-Nutzer immer nur das finden lassen, was er finden wollte, mit anderen Worten: ihn von neuen Informationen, Kritik und Gegenkritik ausschließen. Dieses konsumorientierte Szenario autistischer Selbstversicherung muss dem demokratischen Apriori noch erheblich verdächtiger sein als künstlich erregte Bot-Trolle, die an die Meinungsfront geschickt werden.

Das Menetekel, dass die künstliche Intelligenz zukünftig die Entscheidungsfragen beantwortet, die Menschen auch in analogen Zeiten nicht zureichend lösen können, beherrscht inzwischen eine grassierende Angstdiskussion, in der das Ideal der Mündigkeit keine Zukunft mehr hat. (Hofstetter 2016) Die Demokratie selbst steht auf dem Spiel, von dem einige sagen, dass ihr Ende gerade eingeläutet wird. Erfüllt sich das technologisch aufgerüstete Aufklärungsprojekt in Intelligenzen, die von biologischen Hirnen nicht mehr erfasst werden können? Sind Algorithmen und nicht länger babylonische, sondern sinnfällig geordnete Daten die bessere Lösung für zahllose Menschheitsfragen, wie bereits einige behaupten? Während Viktor Mayer-Schönberger, Professor in Oxford für Internet Governance, in „Big Data“ „die Aufklärung für das 21. Jahrhundert“ erkennt (Linß/Graubner 2016), eröffnet diese gottähnliche Datenprozessierungspotenz für Thilo Weichert, den vormaligen Datenschutzbeauftragten des Landes Schleswig-Holstein, „Möglichkeiten des informationellen Machtmissbrauchs durch Manipulation, Diskriminierung und informationelle ökonomische Ausbeutung – verbunden mit der Verletzung der Grundrechte der Menschen“. (Krempf 2013) Koinzidiert die Einlösung der Hoffnungen der Aufklärer, die je enzyklopädische Wissenslüste verfolgten, mit der orwellianischen Datensuperfalle, in denen der mündige Demokrat nur noch eine Funktion seiner „Durchraisterung“ ist?

Die Übermacht einer kybernetisch gesteuerten Lenkung der Gesellschaft mag wie die aktualisierte Einlösung der Staatstheorie Thomas Hobbes' erscheinen, dem wankelmütigen Demokraten einen Leviathan zu verordnen, um das Gemeinwesen nicht den Stimmungen von technisch hochgerüsteten Netzbürgern zu opfern. Doch zeigen regierungskritische WikiLeaks („We open governments“) und andere Datenenthüllungsszenarien, dass die Sensibilität der Bewohner virtueller Welten gegenüber Datenkontrolle und klandestiner Herrschaftspolitik zugleich gewachsen ist.

Die neuen Helden

Thomas Manns rhetorisch machtvoller „Zauberbergbewohner“ Naphta prognostizierte das Ende einer Pädagogik, die sich noch als „Tochter der Aufklärung“ versteht, mit dem Hinweis auf eine andere, kampfbereite Jugend: „Nicht Befreiung und Entfaltung des Ich sind das Geheimnis und das Gebot der Zeit. Was sie braucht, wonach sie verlangt, was sie sich schaffen wird, das ist – der Terror.“ (Mann 2003, S. 507) Diese Façon hat ihre gegenwärtigen „Helden“ (Franco Berardi) nicht in einer auf den Schlachtfeldern des Ersten Weltkriegs sterbenden Jugend gefunden, sondern in Terroristen und Amokläufern, die mit den Lebensbedingungen in abstrakten Gesellschaften nicht mehr klar kommen. Attentäter wie der Rechtsextremist

Anders Behring Breivik oder der Schüler Pekka-Eric Auvinen folgen narzisstischen Programmen der Selbstjustiz, in der sich das eigene Verhalten als das einzige „Ethos“ oder Anti-Ethos in einer manichäisch und vulgärdarwinistisch ausgedeuteten Welt darstellt. Die Rechtfertigung Auvinens, der 2007 fünf Schüler und vier Mitglieder des Schulpersonals tötete, lautete neben narzisstischen Selbstbeschreibungen unter anderem: „Humanity is overrated.“

Breivik liquidierte norwegische Regierungsangestellte und junge international-tolerante Sozialisten auf Utøya aus Angst vor der Allgegenwart des Korans und der Frankfurter Schule. Das kognitive Selbstversicherungsprogramm solcher Täter folgt einer dogmatischen Bornierung, die narzisstischen Widerständen in der Psychotherapie verwandt ist: „Ich bin nicht zu heilen, da ich weder die Krankheit noch die Therapie akzeptiere.“ Aufklärung, das hätte Immanuel Kant seinem berühmten *sapere aude* vielleicht hinzufügen sollen, wird in der Unübersichtlichkeit einer zerstrittenen Weltgesellschaft von einer mächtigen Konkurrenz begleitet: „Habe Mut, dich deiner eigenen Ignoranz zu bedienen!“ Der hartnäckig behauptete Mythos aus persönlichen Schwächen, kognitiver Überforderung und paranoid ausgelebten Verschwörungsszenarien wird in Zeiten von Information-Overload und fragilen Wahrheiten plausibler. Wenn rationale Welterschließungen nicht mehr gelingen, versprechen Konspirationserzählungen Komplexitätsreduktionen einer (informations)technisch beschleunigten Welt, der mit klassischer Aufklärung nicht mehr beizukommen ist. So höchst unterschiedlich dogmatische Gruppen wie IS und Boko Haram, die für das Verbot westlicher Bildung kämpfen und Grundschüler als Selbstmordattentäter einsetzen, aber selbst „Reichsbürger“, die die Bundesrepublik Deutschland für keinen Staat, sondern für eine illegitime GmbH halten, lassen sich nicht beeinflussen oder aufklären.

Die Selbstdefinitionskompetenz solcher Gruppen ist von einem politischen Autismus geprägt, der das Modell einer herrschaftsfreien und gar konsensorientierten Verständigung als „Apriori“ einer Kommunikationsgesellschaft nicht mal ahnt. Nicht nur Terrorismus ist eine Definitionsverweigerung, die den Status von Kombattanten unberechenbar werden lässt. Soldaten mutieren zu Demonstranten, Zivilpersonen zu Kämpfern. Akteure können auf Schlachtfeldern oder im zivilen Alltag erscheinen, da die Fronten nicht exklusiv durch heiße Kampfhandlungen definiert werden. Sind Hacker Soldaten, Kriminelle oder Sicherheitsbeauftragte von morgen? Im Fall prominenter Whistleblower wie dem Repräsentanten von WikiLeaks, Julian Assange, wird die Definitionshoheit über ihre gesellschaftliche Bedeutung zum Streitfall, der tief in das politische Selbstverständnis von Gesellschaften eingreift. Der ehemalige Geheimdienstmitarbeiter Edward Snowden veröffentlichte eine große Zahl streng geheimer Daten der NSA (National Security Agency) über ihre weltweite Internet-Abhörtätigkeit. Dieser Schlag gegen eine Überwachungsorganisation, die als so geheim galt, dass sie den Spitznamen „no

such agency“ trug, wurde nicht von feindlichen Cyberkriegern ausgeführt, sondern vom eigenen Personal.

In Fehden, die sich nicht länger auf kategorienstarke Wertorientierungen stützen können, bleibt offen, ob wir von Verrätern oder Aufklärern, Kriminellen oder Heilsbringern sprechen sollten – was belegt, dass zwischen Staatsräson, Unternehmensinteressen und der Durchleuchtung dubioser Praktiken in Staat und Gesellschaft keine klare Differenzierung mehr möglich scheint.

Es entsteht das fatale Phänomen der „Post-Truth“-Gesellschaft, das zu glauben, was die jeweilige Welterschließung und Machtposition stützt. Das Wahrheits-schema hat sich seit unserem Besuch in Platons Höhle fundamental verkehrt: Ab jetzt werden wahr/falsch zu einer Konstruktion der sozialen und emotionalen Anschlussfähigkeit oder Legitimation der eigenen Nischenexistenz. Wenn alles Konstruktion ist, ist alles erlaubt, solange die Konstruktion trägt. Die Wahrheit verliert ihren singulären Status gesicherten Weltwissens und wird so pragmatisch bis flexibel, wie sie im Reich der Schatten je gehandhabt wurde. Eine Pädagogik, die hier ihre späte Chance behaupten will, wird ihren Anspruch offensiver verfolgen müssen, als sie gegenwärtig in der Lage zu sein scheint. „Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen“ (Adorno 1994, 67) hatte Theodor W. Adorno im Geist einer tief verunsicherten Aufklärung bereits lange vor den Anmutungen virtueller Wirklichkeitsüberformungen verkündet. Wer in postdemokratischen Zeiten lediglich unverdrossen das abendländische Aufklärungsprojekt gegen die Anfeindungen künstlicher Intelligenz und autochthoner populistischer Gefühlsausbrüche sichern will, wie es die gegenwärtige politische Agenda administrativer Nachkorrekturen eines demokratischen Internetgebrauchs erfüllt, wird aus verschiedenen Gründen scheitern. Die Vorstellung, dass jede Äußerung ein Fake, eine immer nur strategisch gemeinte Inszenierung sein könnte, ist nicht die einzige Herausforderung für eine genuine Wahrheitssuche. Die Verflüchtigung der Aufklärung gegenüber „Dschungelcamp“, „Call of Duty“, „Facebook“ et alii demonstriert eine pädagogische Schwäche sowohl auf der Seite der Präzeptoren oder Lehrer wie auf der Seite der immer noch willigen und interessierten Schüler oder ihr Leben lang Lernenden, die sich das zuvor so selbstbewusste Geschäft kritischer Partizipation im Gemeinwesen nicht mehr zutrauen. Die Entqualifizierung des Diskurses wird zur Kapitulation gegenüber heterogenen Gesellschaftskonzepten und undurchsichtigen Systemwirklichkeiten, die sich gegenüber ihren Bewohnern verselbständigt haben. Wer heute Aufklärung prämedial verfolgt, wer sie nicht auf multiple Zielgruppen bezogen vervielfältigt und paradox interveniert, kämpft auf verlorenem Posten.

Gegenwärtig läge die (medien)pädagogische Verantwortung darin, die neuen virtuellen Lebenswelten in ihrem Widerstandspotential gegen propagandistische Manipulationen und bellizistische Wirklichkeitskonstruktionen zu entdecken und

besser zu nutzen. Statt des Rückzugs auf vorgeblich unhintergehbare Positionen des aufrecht gehenden Subjekts wäre von der List der Geschichte zu lernen, sich der Formen zu bedienen, die gegenwärtig in der Lage sind, das menschliche Bewusstsein zu erreichen.

Es gilt sich von dem platonischen Mythos zu befreien, dass Wahrheit und Wissen sich freischwebend jenseits der Macht entfalten. Der zumeist wenig reflektierte Spruch „Wissen ist Macht“ wäre selbst für das brisante Wissen freizusetzen, dass Wahrheitsfragen politisch-strategische Entscheidungen sein können. Nicht die Bewährung eines angeblich immergrünen Wissens für die Zeiten nach dem „psychosozialen Moratorium“ gilt es zu beschwören, sondern die Eignung eines virtuellen Wissens zu entdecken, den Kampf um die gefährdeten Lebensweltwirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen strategisch erfolgreicher zu führen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1994): *Minima Moralia*. Frankfurt/M.
- Arendt, Hannah (1994): Wahrheit und Politik, in: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft, Übungen im politischen Denken I*. München, S. 327 ff.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar.
- Clarke, Richard A./Robert A. Knake (2011): *World Wide War: Angriff aus dem Internet*. Hamburg.
- Foucault, Michel (2003): *Die Wahrheit und die juristischen Formen*. Frankfurt/M.
- Hofstetter, Yvonne (2016): *Das Ende der Demokratie. Wie die künstliche Intelligenz die Politik übernimmt und uns entmündigt*. München.
- Jaspers, Karl (1947): *Von der Wahrheit*. Stuttgart.
- Keegan, John (2003): *Intelligence in War. Knowledge of the Enemy from Napoleon to Al-Qaeda*. Toronto.
- Keyes, Ralph (2004): *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York.
- Kraus, Karl (1980): *Das Karl Kraus Lesebuch* (hrsg. v. Hans Wollschläger). Zürich.
- Krempf, Stefan (2013): *Big Data: Gefahr für die Demokratie und ökonomische Chance*, unter: <https://www.heise.de/ix/meldung/Big-Data-Gefahr-fuer-die-Demokratie-und-oe-koenomische-Chance-1826201.html> (20.03.2013)
- Linß, Vera/Graubner, Camilla (2016): „Big Data ist die Aufklärung für das 21. Jahrhundert.“ *Zehn Fragen an Viktor Mayer-Schönberger*, tv diskurs, Verantwortung in audiovisuellen Medien, Jahrgang 1, S. 32 ff. unter: https://www.bpb.de/system/files/...pdf/linss_graubner_032_tvd75.pdf
- Mann, Thomas (2003): *Der Zauberberg [1924]*, Frankfurt/M.
- Pariser, Eli (2012): *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*, München.
- Spiegel Online (2017): *Spaltung des Westens. BND wirft Russland gezielte Stimmungsmache vor*, Spiegel online 14.01.2017, unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/russland-deutsche-geheimdienste-werfen-moskau-gezielte-stimmungsmache-vor-a-1129853.html>

Daniel Burghardt

Die Figur des Flüchtlings. Ein Essay über die Weltüberflüssigen

Zusammenfassung: Der Begriff *Flüchtling* ist in aller Munde und wird in sehr unterschiedlicher Weise verwendet bzw. nicht verwendet. Dieser Essay möchte zunächst die sprachlichen und juristischen Grenzen, die in der Rede vom Flüchtling mitangelegt sind, reflektieren. Im Anschluss wird der Beitrag phänomenologisch, psychoanalytisch und pädagogisch über Grundfiguren des Fremden diskutieren, und dabei die Projektion und Negation von Heimat sowie die Figur des Flüchtlings als Erziehungsobjekt problematisieren.

Abstract: The term “Flüchtling” is on everyone’s lips and is used or not used in very different ways. This essay first seeks to reflect on the linguistic and legal boundaries that are inherent in the speech of the refugee. Afterwards, the contribution will discuss phenomenologically, psychoanalytically and pedagogically basic figures of the stranger, while at the same time problematizing the projection and negation of Heimat (home) as well as the figure of the refugee as an object of education.

Keywords: Flucht, Flüchtling, Heimat, Fremdheit

Sprachliche Grenzen

Dass es zum Normalzustand gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse gehört, strukturelle Friedlosigkeit hervorzurufen, wurde und wird von der Kritischen Pädagogik immer wieder problematisiert (vgl. zuletzt Bernhard et al. 2016). In der pädagogischen Auseinandersetzung wird dabei ein gravierender Entpolitisierungseffekt festgestellt, der die strukturellen Dimensionen zugunsten eines negativen Friedensbegriffs sowie einer Psychologisierung und Kultivierung einer Konflikterziehung aufgibt (ebd., 14). Hinzuzufügen wäre auf subjekttheoretischer Ebene noch die Tendenz der Naturalisierung bzw. Anthropologisierung, wenn es um das Heer von „Weltüberflüssigen“ (Agnoli) geht, mit denen sich inzwischen auch die westlichen Zentren konfrontiert sehen.

Dieser Essay möchte zunächst die sprachlichen und juristischen Grenzen, die in der Rede vom Flüchtling mitangelegt sind, reflektieren. Im Anschluss wird der

Beitrag phänomenologisch, psychoanalytisch und pädagogisch Grundfiguren des Fremden diskutieren und dabei die Projektion und Negation von Heimat sowie die Figur des Flüchtlings als Erziehungsobjekt problematisieren und manchmal auch gegen die vorgetragenen Vorstellungen polemisieren.

Im Folgenden wird daher streng genommen nicht von Subjekten, sondern von einem Wort des Jahres und seinen gesellschaftlichen Voraussetzungen die Rede sein. Betreiben wir Arbeit am Begriff, so scheint der Begriff des Flüchtlings eine politisch-anthropologisch problematische Figur zu bezeichnen. Dessen war sich wohl auch die *Gesellschaft für Deutsche Sprache* bewusst, als sie im Jahr 2015 nach ihrer Kür eine Pressemitteilung veröffentlichte, in der zu lesen ist: „Das Substantiv steht nicht nur für das beherrschende Thema des Jahres, sondern ist auch sprachlich interessant. Gebildet aus dem Verb flüchten und dem Ableitungssuffix -ling (,Person, die durch eine Eigenschaft oder ein Merkmal charakterisiert ist‘), klingt Flüchtling für sprachensible Ohren tendenziell abschätzig: Analoge Bildungen wie Eindringling, Emporkömmling oder Schreiberling sind negativ konnotiert, andere wie Prüfling, Lehrling, Findling, Sträfling oder Schützling haben eine deutlich passive Komponente. Neuerdings ist öfters von Geflüchteten die Rede. Ob sich dieser Ausdruck im allgemeinen Sprachgebrauch durchsetzen wird, bleibt abzuwarten“¹.

Dem wäre vorerst nichts hinzuzufügen, mit ein bisschen Geduld und Glauben an den Humanismus könnten wir doch davon ausgehen, dass das Wort bald auf dem Müllhaufen der Begriffsgeschichte landet und sich andere Bezeichnungen durchsetzen. Im praktisch-politischen Diskurs haben sich daher auch Alternativbezeichnungen etabliert, wie etwa die Rede von Refugees, Geflüchteten, sans papiers, Stracomunitari (außereuropäisch) und dergleichen mehr. Dass mit der Verwendung von Begriffen auch eine politische Haltung ausgedrückt wird, ist evident. Der konservative Welt-Redakteur Matthias Heine greift diese politische Steilvorlage denn auch dankend auf und polemisiert: „Linke erkennt man daran, dass sie von Refugees statt von Flüchtlingen reden, und je linker, desto mehr sind sie zum Gebrauch dieses Ausdrucks verpflichtet“².

Nun soll im Folgenden nicht das Für und Wider eines sprachsensiblen Umgangs erörtert werden. Vielmehr gehe ich ganz materialistisch davon aus, dass die Semantik nicht bloß verschleiert, indem sich dahinter der innere Zusammenhang einzelner und gesellschaftlicher Fluchtursachen verbirgt, sondern zugleich eine empirische Situation bezeichnet, die mit Marx gesprochen als naturwüchsig bzw. als übermächtiger „Schein der Tatsachen“ auftritt. Überdies ist der Kontext um den Begriff des Flüchtlings ein spezifischer: So scheint es auf den ersten Blick tatsächlich, als träfe Heines Polemik einen Nerv. Denn es gibt, im Gegensatz etwa zur *Krüppelbewegung* oder zum *Queer-Feminismus*, keine gegenhegemoniale Gruppe, die sich den Begriff aneignet. Obendrein wirkt die Rede aufgrund ihrer

institutionellen und alltagssprachlichen Gebräuchlichkeit objektiv und praktisch zugleich. Und dennoch trägt das Pejorativsuffix Wundmale mit sich und integriert semantische Muster, die auf die Problematik des sich daran anschließenden Diskurses hinweisen.

Juristische Grenzen

In den allabendlichen Talkshows beginnen beim Quotenthema „Flüchtlinge“ zuvorderst Diskussionen über Bedingungen und Grenzen staatlicher und bürgerlicher Aufnahmekapazitäten. Juristisch werden die Bedingungen der Anerkennung zentral an negative Erfahrungen in der Heimat, d.h. Verfolgung, Folter, Diskriminierung etc., geknüpft. Dabei sind regelrechte Rankings basaler Betroffenheit entwickelt worden: So rangiert politische Flucht aus einer tyrannischen Despotie über dem Motiv des bloßen Hungers, religiöse Verfolgung schlägt Naturkatastrophe und politische Überzeugung Geschlechteridentität. Und natürlich verliert ein „sicheres Herkunftsland“ wie Afghanistan seine Anerkennungsgründe etwa gegen Eritrea.

Dabei gälte es subjekttheoretisch die unausgesprochenen Voraussetzungen hinter diesen Maßgaben zu entlarven. Vorarbeiten dazu existieren bereits:

Der Flüchtling bildet etwa nach Eva Horn (2002, 2006) die anthropologische Figur eines elementaren Grenzgängers. Horn folgt darin den menschenrechtskritischen Überlegungen von Karl Marx (1976), Hannah Arendt (1986) und Giorgio Agamben (2002) zu der historisch vorausgesetzten Koppelung von Menschen an Bürgerrechte. Durch die daraus folgende Abtrennung von Mensch-Sein und einer politischen Existenz als Bürger ist der Flüchtling auf die anthropologische Figur seines bloßen Lebens verwiesen. (Im Lager wird dem Flüchtling faktisch alles genommen, was über die bloße Existenz hinausgeht: Status, Arbeitserlaubnis, Essenswahl – Entgegen eines Urteils des Verfassungsgerichtes ist es gängige Praxis alle Leistungen zu streichen außer *Bett, Brot und Seife*). Durch den Flüchtling verläuft die Aporie der Menschenrechte (Arendt) an den Rändern von Recht und Nation. Er bricht die Verbindung zwischen Mensch und Bürger auf. Die Absenz eines bürgerlichen Status führt zur Existenz als Flüchtling, welche die Essenz des Humanen prekär erscheinen lässt. Das Humanitäre ist dem Politischen untergeordnet. Das Resthumane, das dem Flüchtling bleibt, ist nicht mehr als die bloße biologische Zugehörigkeit zur Gattung Mensch. Die Figur des Flüchtlings bildet das anthropologische Negativ der Grenze und ist zugleich die immanente Kritik, die die Widersprüche zwischen den Idealen und der Realität einer Gesellschaft kenntlich macht – in diesem Fall zwischen Verfassungsnormen und

Verfassungsrealität (etwa beschleunigte Abschiebeverfahren v.a. für Rom*njia aus den Westbalkanstaaten).

Fremde

Holzschnittartig wird *der, das* oder *die* Fremde im sozialwissenschaftlichen Diskurs als primär räumliche Figur (Simmel), als jemand, der außerhalb der Ordnung steht (Bauman, Waldenfels), als der, die oder das Anomale (Foucault), das Verdrängte (Freud), das Nicht-Identische (Adorno) und als soziale Konstruktion thematisiert (Stichweh) (vgl. dazu auch Wimmer 2013).

Im Fremden nimmt, ein Diktum Zygmunt Baumanns (1995) modifizierend, nicht nur die Ambivalenz, sondern auch die Flucht menschliche Gestalt an. Das Fremde ist durch die Ambivalenz zwischen Anziehung und Abstoßung von nicht Dazugehörigem aufgespannt. So spaltet auch die Figur des Flüchtlings die Menschen in „UnterstützerInnen“ und „besorgte Bürger“ bzw. „AsylkritikerInnen“, die Angst vor *Überfremdung* haben. Parallel dazu werden auch die Flüchtlinge selbst in gute Kriegs- und schlechte Wirtschaftsflüchtlinge aufgeteilt, so als ob im Kapitalismus Hunger, Elend und Leid nicht materiell durch Geld bedingt wären. Insofern das Fremde nicht voraussetzungslos oder neutral unterschieden oder verglichen werden kann, bildet die Figur des Flüchtlings die zeitgenössische Erscheinungsform der Personifikation des Fremden. Er ist Flüchtling, weil er fremd und heimatlos ist, und er ist fremd und heimatlos, weil er Flüchtling ist. Wenn Simmel den Fremden als eine Person definiert, die nicht „heute kommt und morgen geht, sondern als [jemanden,] der heute kommt und morgen bleibt“ (Simmel 1992, 764f.), so ist der Flüchtling selbst um seine Fremdheit beschnitten. Denn klar ist, dass er oder sie, wenn nicht schon morgen, so doch spätestens übermorgen wieder gehen bzw. „freiwillig ausreisen“ darf und sollte. Waldenfels liefert uns den Hinweis, dass der Fremde ein Stachel ist, der verletzt, weil er unzugänglich, nicht kategorial identifizierbar und irreduzibel scheint (Waldenfels 1990). Der Flüchtling indes gerät zur ausnahmslosen Identifikation mit dem Fremden. Bezeichnen Fremdes und das Eigene keinen festen Objektbereich und kann somit alles Fremde vertraut und alles Vertraute wieder fremd werden, werden dem Flüchtling durch Zentralisierung, Homogenisierung und Ausgrenzung diese fehlenden Objektbereiche gewaltsam zugewiesen: „Eine Ordnung im Entstehen lebt von dem, was die draußen läßt“ – so lesen wir bei Waldenfels (Waldenfels 1987, 169). Und in der Tat wird der Flüchtling durch Ausgrenzung eingesperrt und durch Eingrenzung ausgesperrt. Ist das Fremde niemals umstandslos identifizierbar und definierbar, da es ja gerade dadurch zu etwas kategorial Bekanntem würde, scheint der Flüchtling als das schlechthin Fremde hinlänglich bekannt. Asylkritische Laien vor dem Heim und Abschiebe-Experten

und -Expertinnen hinter ihren Schreibtischen wissen, dass er wenigstens ein Minimum an Integrationsbereitschaft an den Tag legen sollte und natürlich auch um seine Sexualität, so sie sich denn als „nordafrikanisch“ ausweist.

Die Figur des Flüchtlings stabilisiert die Alltagsreligionen und verstört die Theorien, die einmal selbst angetreten sind, „klassische“ Theorien zu befremden: So gilt etwa unter den Bedingungen der Postmoderne das Fremde und Alteritäre als universalisiert und damit paradox aufgelöst. Wenn alles fremd ist oder potentiell sein kann, ist zugleich nichts mehr fremd, aber auch nichts eigen. Die Figur des Flüchtlings verweist als gewissermaßen letzte prekäre Selbstversicherung und Außerordnung darauf, dass es neben der eigenen Selbstfremdheit noch genuin Fremdes und radikal Ausgegrenztes gibt und geben kann. Je umfassender die Globalisierung als Universalisierung von Kapital, Technik, Medien oder Menschen auftritt, desto störender wirken Elemente, die sich zunächst nicht fügen, desto dringender gilt es diese zu *integrieren* und desto gewisser können wir sein, dass es einen nicht integrierbaren Rest geben wird. Psychoanalytisch werden wir darauf aufmerksam gemacht, dass Fremdheit nicht außen, sondern innen herrscht und dass Überfremdungssängste vor dem Hintergrund einer extraterritorialiserten Selbstfremdheit begriffen werden müssen. Das Fremde als eigenes Unbewusstes zeugt immer schon von der Gewalt und dem freudschen Unbehagen, die dem zugerichteten Eigenen anhaften (vgl. Helsper/Wenzel 1995, 14ff.). Der daraus resultierende Nationalismus fungiert als künstliches und anachronistisches Surrogat für „den Schwund der großen Ordnungen“ (Waldenfels 1997, 158) und bietet zugleich ein wirksames Mittel, um über diese Verluste hinwegzutäuschen.

Das Fremde wie der Flüchtling sind dabei nicht im Singular zu haben: Rassistheoretisch werden Flucht und Fremdheit daher auf gruppenbezogene Fremdheits- und Feindbilder bezogen. Der Flüchtling als dialektischer Statthalter des Fremden zeichnet sich durch eine charakteristische Widersprüchlichkeit aus. Er bedroht stabilisierend und stabilisiert bedrohend die gruppenbezogene Logik einer Vergesellschaftung, welche sich psychodynamisch über Zuschreibungsprozesse von Identität und Differenz, von Ein- und Ausschluss oder von Freund- und Feindschaft vollzieht. Das Fremde wird in einer uneinheitlichen Einheitlichkeit einerseits als feindlich, dämonisch und in seiner Masse als allmächtig erlebt, andererseits als moralisch minderwertig, schwach und hilflos beurteilt (vgl. dazu Castro Varela/Mecheril 2016).

Heimat

Gemeinsam ist allen Geflüchteten, dass sie, wie dargestellt, zunächst als Fremde gelten, und zwar weil sie etwas verlassen mussten, was im Deutschen gerne mit

dem Begriff der Heimat bezeichnet wird (vgl. dazu Burghardt 2016). Der Heimatbegriff ist umgangssprachlich positiv besetzt, philosophisch ambivalent und politisch ideologisch. Philosophisch kommt mir zuerst der letzte Satz aus Ernst Blochs Opus Magnum *Das Prinzip Hoffnung* in den Sinn: Humanistisch beschließt Bloch seinen dritten Band wie folgt: „Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat“ (Bloch 1973, 1628). Kann Heimat also für alle Menschen geschichtliche Wirklichkeit werden? Oder ist Heimat nicht einmal für die meisten Kinder wirklich?

Des Weiteren fallen mir Adornos Aphorismen über seinen engen Bezugsort Amorbach ein: Adorno beschreibt hier phänomenologisch einfühlsam die „geliebte Post“ und die „dröhnenden Schläge“ der Schmiede, die ihm das „Echo des längst Vergangenen“ brachten. Hier „ragte die Vorwelt Siegfrieds [...] in die Bilderwelt der Kindheit“. Amorbach, so Adorno, habe ihn so gut behütet, dass es ihn noch auf das „gänzlich Entgegengesetzte vorbereitete“, nämlich Amerika. „Kommt man nach Amerika, so sehen alle Orte gleich aus“. Indes bleibt er dialektisch, denn „ist man wieder in Europa, so ähneln plötzlich auch hier die Ortschaften einander, deren jede in der Kindheit unvergleichlich schien“ (Adorno 1977, 302ff.). In Amorbach steckt also eine gehörige Portion Projektion. Eine Projektion, die umgekehrt nicht gilt, wenn etwa die Gemeinde sich beharrlich weigert, eine Gedenktafel für den berühmten marxistisch inspirierten Sohn der Stadt aufzustellen. Heimat erinnert Bloch an die Zukunft und Adorno an die Kindheit. Und Heimat ist mithin ambivalent. So gerät Adorno bezüglich seiner Heimat politisch zu einem regelrechten Kulturkonservativen, wenn er sich kurz vor seinem Tod in einem Brief an die Stadtverwaltung Amorbach gegen den Bau einer Umgehungsstraße mitten durch die „Amorbacher Kulturlandschaft“ ausspricht. In dem Schreiben wettet der Autor der „Dialektik der Aufklärung“ gegen die „planerischen Verwüstungen der Moderne“. Aufgrund seiner „Zugehörigkeit“ zu Amorbach, habe er mithin ein „geistiges Mitspracherecht“ (Fittkau 2012).

Die sich hierin anmeldende Dialektik von Heimat verhärtet politisch schnell. Und das ist kein Zufall: Für Heimat gibt es weder einen Plural, noch gibt es in anderen Sprachen ein Äquivalent. Die englischen Wörter *home* oder *homeland* oder das französische *pays natal* verfügen nicht über die mystische, ursprüngliche, naturverbundene und vorindustrielle Konnotation. Der politische Begriff von Heimat zielt somit auf Identität, Gemeinschaft, Schicksal, Homogenität und ein dumpfes Gefühl. In diesem Zusammenhang verwundert es auch nicht, dass, je mehr Fremde in den Fokus der Öffentlichkeit rücken, umso häufiger der Heimatbegriff in Anschlag gebracht wird. Der Widerspruch von Heimat besteht darin, dass diese nicht

ohne die Spannung zum Fremden gedacht werden kann und dass dieses gleichwohl identisch gemacht, eingeebnet oder integriert werden soll. Aber nicht nur das Fremde, sondern auch die Heimat wird in verschiedenen Formen identisch gemacht. Die Heimat ist ständig bedroht und muss daher autochthon geschützt werden. War man dieser früher durch Blut und Boden zugehörig, so geschieht dies in der Postmoderne über Kultur und Sprache. Wer sich die Heimat zum politischen Begriff macht, möchte sie gern konservativ und tümelnd bewahren oder rechtsradikal beschützen: Stichworte, die dieses Spektrum abbilden, gehen von den Heimatvereinen, bis hin zu den Heimatparteien (NPD) und dem Heimatschutz (Thüringen/NSU).

Die Figur des Flüchtlings markiert die Negation von Heimat. Sie mussten die eigene Verlassen, und sie bedrohen als Fremde die fremde neue Heimat.

Für den Psychoanalytiker Paul Parin bildet die Heimat schließlich eine projektive Plombe. Pädagogisch stellt er zwar zunächst eine anthropologische Angewiesenheit auf Geborgenheit und Sicherheit in Rechnung, wird allerdings misstrauisch, wenn es um das Heimatgefühl der Erwachsenen geht. Dieses mag nötig sein, wenn „Kälte, Einsamkeit, Depression, Verlust und Orientierungslosigkeit drohe, wenn das Selbstwertgefühl erschüttert ist und zu zerbrechen droht“ (Parin 1996, 17f.). Psychoanalytisch dient Heimat dazu, „Lücken auszufüllen, unerträgliche Traumata aufzufangen, seelische Brüche zu überbrücken, die Seele wieder ganz zu machen.“ Parin bringt Heimat auf eine Formel, die lautet: „Je schlimmer es um einen Menschen bestellt ist, je brüchiger sein Selbstgefühl ist, desto nötiger die Heimatgefühle, die wir darum ein Plombe für das Selbstgefühl nennen“ (ebd., 18).

Vor diesem Hintergrund verwundern weder Adornos Briefe an die Gemeinde noch die verweigerte Anerkennung durch diese. Und vor dem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass der Flüchtling zur Projektionsfläche für alles draußen gelassene, eindringende, verletzende und verletzte gerät (vgl. Burghardt et al. 2017, 137ff.).

Vor allem medial wird die Figur über Symbole des Fremden und Bedrohlichen grell ausgeleuchtet: So erscheinen Flüchtlinge meist im Zusammenhang mit Kollektivsymbolen. Das zu volle Boot, die gewaltige Flut, die unerreichbare Insel oder umgekehrt die Festung oder das sogenannte Abendland, um das man neuerdings so dumpf besorgt ist, überdeterminieren und verleugnen die reale Not. Solche Symbole behaupten schlechte Unmittelbarkeit, wo alles vermittelt ist. Identitätstheoretisch verweisen die Metaphern, Symbole und Bilder auf die eigene Stärke, gleichermaßen regt die verwendete Parole von den „Schwächsten der Schwachen“ zum entmündigenden Mitleid an.

Damit bildet die Figur des Flüchtlings schließlich ein politisches Erziehungsobjekt.

Politisches Erziehungsobjekt

Pädagogisch umreißen die Begriffe der Entmündigung und der Infantilisierung den Kern: Die meisten Flüchtlinge haben keine freie Wahl zur Bewegung, zum Wohnen, zum Arbeiten und in manchen Fällen zur Ernährung. Möchte die Pädagogik in der Neuzeit die Freiheit bei dem Zwange kultivieren (Kant), d.h. Menschen zur Selbstständigkeit verhelfen, verbleibt hier allein der Zwang. Möchte die Pädagogik sich letztendlich überflüssig machen, ist die Politik omnipräsent. Polemisch gewendet verleitet die Figur entweder zur Nachhilfe oder zum Pogrom. Die problematische Präsenz einer gewaltsam konstruierten, homogen erscheinenden Gruppe bildet nicht nur eine Projektionsfläche irrationaler Ängste, sondern auch der paternalistischen Hilfe. Der Flüchtling ist ein Objekt des Schutzes und der Vergewisserung pädagogischer Ordnung. In dem Maße, in dem die Enttäuschung über Haltungen der Lernverweigerung noch größer ist als bei den eigenen Kindern, wird eine Haltung der Dankbarkeit als Erwidmung erwartet. Auch politisch stoßen selbstorganisierte Flüchtlingsproteste auf reines Unverständnis. Autonome Proteste kehren das eigene Leiden in dem Maße zur Stärke und Mündigkeit um, wie sie das Mitleid derer, die das Fremde auf den Opferstatus reduzieren, um es auszuhalten, als Selbstzweck entlarven. Oder etwas undialektischer ausgedrückt: Erst wenn Flüchtlinge als hilflose Opfer erscheinen, etabliert sich der pädagogische Konsens von bedingungsloser Hilfe. So wächst die Empörung, wenn, wie bei Protesten geschehen, Flüchtlinge sich demonstrativ die Münder zunähen lassen oder in Hungerstreik treten. Dies sind Selbstverletzungen zur Offenlegung der strukturellen Fremdverletzung; letztere hält erstere nicht aus. Die Figur des Flüchtlings ist somit Gegenstand einer doppelten Viktimisierung und die momentan sichtbarste Gestalt einer bloßen Worthülse.

Fazit

Die anfangs aufgemachten semantischen Perspektiven müssten, soviel sollte deutlich geworden sein, noch mindestens um eine psychoanalytische und eine materialistische Dimension von Fremde und Heimat, von Projektion und Negation und schließlich von Erziehung und Entmündigung ergänzt werden. Ich habe versucht, zu zeigen, dass die Figur des Flüchtlings unter naturalisierenden Bedingungen homogenisierend, gewaltförmig und gerade dadurch identitätsstiftend wirkt, indem sie abwechselnd auf das außerhalb der Ordnung liegende Fremde und das projektive Eigene der Heimat verweist. Anthropologisch ließe sich danach eine Sentenz Adornos mit praktischen Leben füllen, wonach die Anthropologie umso trügerischer wird, je konkreter sie auftritt. Weder Flucht noch Flüchtende sind

Übergeschichtliches, sondern historische Erscheinungsformen einer schief eingerichteten Welt. Konkret: So wie niemand Flüchtlinge abschieben müsste, so müsste auch niemand Flüchtling sein. Wenn für die Kritische Theorie noch der Mensch die Ideologie der Entmenschlichung war, so ist dazu inzwischen die Figur des Flüchtlings geraten (vgl. Adorno 2003, 452).

Anmerkungen

- 1 (<http://gfds.de/wort-des-jahres-2015/>; vgl. außerdem Stefanowitsch 2012).
- 2 (<http://www.welt.de/kultur/article145550890/Warum-Fluechtlinge-jetzt-oft-Refugees-heissen.html>)

Literatur

- Adorno, Theodor, W. (2003): Jargon der Eigentlichkeit [1962-64]. In: Gesammelte Schriften Bd. 6, Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor, W. (1977): Amorbach. In: Gesammelte Schriften Bd. 10.1 Frankfurt/M., S. 302-309.
- Agamben, Giorgio (2002): Homo Sacer. Die Souveränität der Macht und das nackte Leben. Frankfurt/M.
- Arendt, Hannah (1986): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. München.
- Bauman, Zygmunt (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt/M.
- Bernhard, Armin/Harald Bierbaum/ Eva Borst/ Simon Kunert/, Matthias Rießland/Manuel Rühle (2016): Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven: Krieg und Frieden. Heft 3. Baltmannsweiler.
- Bloch, Ernst (1973): Das Prinzip Hoffnung. Bd. 3 Frankfurt/M.
- Burghardt, Daniel (2016): Kaputtheilen. Heimat als nationaler Zahnersatz. In: Hinterland. Magazin des bayrischen Flüchtlingsrates 33 (2016/17), S. 52-56.
- Burghardt, Daniel/Nadine Dziabel/Thomas Höhne/Markus Dederich/Diana Lohwasser/ Robert Stöhr/Jörg Zirfas (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart.
- Castro Varela, María do Mar/Paul Mecheril (2016) (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld.
- Fittkau, Ludger (2012): Keine Gedenktafel für eine „linke Socke“. Der Ort Amorbach verschweigt Adorno. In: http://www.deutschlandradio.de/keine-gedenktafel-fuer-eine-linke-socke.331.de.html?dram:article_id=214442 [aufgerufen am: 1.09.2016].
- Helsper, Werner/Hartmut Wenzel (1995): Einleitung – Reflexionen zum Verhältnis von Pädagogik und Gewalt. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Zu den Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns in unterschiedlichen Praxisfeldern. Opladen, S. 9-33.
- Horn, Eva (2002): Der Flüchtling. In: Horn, Eva/Kaufmann, Stefan/Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Grenzverletzer. Berlin, S. 23-40.

- Horn, Eva (2006): Partisan, Siedler, Asylant. Zur politischen Anthropologie des Grenzgängers. In: Eig Müller, Monika/Georg Vobruba (Hrsg.) (2006): Grenzsoziologie. Die politische Strukturierung des Raumes. Wiesbaden, S. 239-249.
- Marx, Karl (1976): Zur Judenfrage [1844]. In: MEW, Band 1. Berlin, S. 347-377.
- Parin, Paul (1996): Heimat, eine Plombe. Rede im November 1994 in Wien. Frankfurt/M.
- Simmel, Georg (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Bd. 11. Frankfurt/M.
- Stefanowitsch, Anatol (2012): Flüchtlinge und Geflüchtete. In: <http://www.sprachlog.de/2012/12/01/fluechtlinge-und-gefluechtete/> [aufgerufen am: 1.09.2016].
- Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnungen im Zwielicht. Frankfurt/M.
- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt/M.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt/M.
- Wimmer, Michael (2013): Eigenes und Fremdes. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 687-696

II. Bildungsräume in Zeiten von Krieg und Terror

From Civil War to Boko Haram.
Ebbing Away Access and Standard of Education in
Nigeria, 1967 to 2016

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit den Auswirkungen des Bürgerkriegs und des Aufstands der Boko Haram auf den Zugang zu Bildung und auf die Bildungsqualität in Nigeria zwischen 1967 und 2016. Erörtert wird, wie der Bürgerkrieg der Jahre 1967-1970 das nigerianische Bildungswesen beeinflusste, das in den 1950er Jahren regional organisiert worden war. Besonderes Augenmerk gilt den Auswirkungen für männliche Jugendliche im Osten des Landes. Beleuchtet werden die bildungspolitischen Maßnahmen der nigerianischen Regierung zum Wiederaufbau des Bildungswesens in der Zeit nach dem Bürgerkrieg, vor allem die *National Curriculum Conference* von 1969, die *National Policy on Education* von 1977 bis 2013, die Programme *Universal Primary Education* von 1976 sowie *Universal Basic Education* von 1999, desgleichen die historischen Ursachen der Bildungskluft zwischen dem Norden und dem Süden Nigerias; nicht in allen Regionen des Landes wurde die Einführung „westlicher“ Bildung begrüßt. Heute gilt der vom Islam geprägte Norden als bildungsbenachteiligt. Das Aufkommen der Boko Haram und die Analyse von deren gegen „westliche“ Schulbildung, gegen Bildung überhaupt, gerichteten Aktivitäten stehen im Mittelpunkt des Beitrags. Die Autorinnen und der Autor schließen mit der Feststellung, dass Bürgerkrieg zwar schon vor Boko Haram herrschte, dass aber seit dem Aufstand der Boko Haram die negativen Folgen für das nigerianische Bildungswesen unübersehbar sind. Die Regierung müsse sich der inneren Sicherheit, insbesondere in den Schulen, mit oberster Priorität annehmen; und sie müsse für Arbeitsplätze für Jugendliche sorgen, um sie vom Anschluss an Gruppen wie die Boko Haram abzuhalten.

Abstract: This contribution looks at the effects of the civil war and of the Boko Haram insurgency from 1967 to 2016. The paper discusses how they affected the access to and standard of education set in motion by the regionalisation of education in Nigeria in the 1950s, laying emphasis on the seemingly permanent effect it has on boys' education in the Eastern region. The paper also highlights government remedial policies to revamp the education sector after the civil war (Curriculum Conference, National Policy on Education, Universal Primary Education, and Universal Basic Education). It presents briefly the historical antecedents of the educational gap between the North and the South in Nigeria, laying emphasis on the fact that not all

the regions embraced Western education at its inception. Most of the states in the Northern region today are tagged “educationally disadvantaged”. The researchers conclude with the statement that civil war had already been fought before, but now its effects, especially the activities of Boko Haram against education, are devastating. They state that the government, therefore, should take the issue of safety and security in Nigeria, and especially in schools, as deserving priority attention – as well as the issue of job creation for the youth to avoid them joining groups like the Boko Haram.

Keywords: Education, Access and Standard, Civil War, Nigeria, Boko Haram Insurgency.

Introduction

The introduction and the growth of Western education in Nigeria since 1842 has necessarily become a historical antecedent that cannot be overemphasised in any study that has to do with the education sector in Nigeria. It becomes more relevant because of the fact that Western education did not enjoy widespread acceptance by all Nigerians at its inception. While the South of the country was well disposed to its introduction and spread, the North resisted Western education since they already had an – Islamic – education system and were not disposed to an education that would destabilise their social and political system. This is in line with Ukeje and Aisiku’s (1982) submission that while Christian missions confined their evangelistic and educational activities to the coastal and Southern parts of Nigeria, Islam with its Arabic influence was already firmly established in the Northern part. Thus, while Western education became the prevalent and dominant type of education in the South, Qur’anic education remained, for many decades, the only kind of formal education in the North. Eventually, when the Christian missions began to penetrate the North, they were to limit their activities to non-Muslim areas and this accounted for the educational gap between the South and the North in Nigeria until today.

The Richard’s constitution of 1946 and the subsequent Macpherson constitution of 1951 divided Nigeria into three regions and empowered each region to have its own educational autonomy respectively. The pace of educational expansion set in motion by Universal Primary Education (UPE) schemes of various regions, however, lost its momentum during the civil war between 1967 and 1970 (cf. Ukeje/Aisiku 1982). Mostly affected was the Eastern region which started the secession move. By the time the civil war ended, a number of schools were destroyed and education programmes disrupted, most students were displaced, some had lost their

parents. Getting back to school became a major problem especially for the boys who had acquired various survival skills and jobs during the war. This may up till now account for the low enrolment of boys in schools in some states that constitute the former Eastern region. Though post-war reconstruction was embarked upon by the government using various strategies, including the takeover of schools and the Universal Primary Education (UPE), however and unfortunately, since 2002 the emergence of the Boko Haram sect – dominant in Northern Nigeria with most of the educationally disadvantaged states – with their basic principle of ‘no western education’ has taken its toll on the access to and the standard of education.

Education before the Civil War

Western education in Nigeria from 1842 to the early 1940s had been in the hands of both the Christian missionary organizations and the colonial government. Education before independence was administered through the use of the education ordinances and education laws of 1882, 1887, 1916, 1926, 1948, 1952, and 1954 (cf. Labo-Popoola, Bello/Atanda 2009). Pressure from international organizations and national groups on the two electoral bodies to give Nigerians the best education possible could only effect little changes (cf. Amaele 2009). Hence, the principles and practice of education within this period were not satisfactory.

At the end of Second World War a new constitution was unilaterally imposed on Nigeria (cf. Fafunwa 1974, 166), namely the Richards constitution of 1945 which became operational in 1946. According to Osokoya (1987, 16), this constitution “started to put Nigeria firmly on the path to political independence. It divided Nigeria into three regional administrative units – West, East and North – each with a regional assembly”. ActionAid (2008) notes that one recurrent criticism up to the time when these regions were created was that education was elitist and hardly affordable by a majority of the people. Thus the regions were faced with the challenge of providing affordable education. Furthermore, the 1951 Macpherson’s constitution gave each region power to legislate and make laws on education, health, agriculture and local government within its boundaries. This constitutional provision led to the division of the education department into three parallel departments, one for each of the three regions, with a regional director of education respectively. The creation of three regions led to the promulgation of the 1952 education ordinance which empowered each of the regions to develop its own educational policies and systems (cf. Taiwo 1980, Fafunwa 1974). The colonial education board was abolished.

The outcome was the promulgation of the education law of 1955 in the Western region, the education laws of 1956 in the Eastern and Northern regions, and the

Lagos education ordinance in 1957. These regional laws and acts derived from a common source, “the Education Act of 1944, of Wales and England” (Taiwo 1980, 121). With the regionalization of education in 1951 and the emergence of the three political parties in 1952, education and other social services became the centre point of the government in each region. This resulted in a great opportunity. The Western and Eastern region launched the free Universal Primary Education (UPE) in 1955 and 1957, respectively. Enrolment in the West increased from 457,000 (1954) to 811,000 (1955) and 1,124,788 (1960), in the East from 904,235 (1955) to 1,209,167 (1957) and 1,221,272 (1958), while in the North it added up only to 168,521 (1955), 205,769 (1957), and 282,849 by 1960 (cf. Amaele 2009, 99-101).

The Civil War and its Effects on Access to and Standard of Education

The Nigerian civil war, also known as the Biafran war (6th July 1967-15th January 1970), was an ethnic and political conflict caused by the attempted secession of the Southeastern provinces of Nigeria as the self-proclaimed Republic of Biafra. The devastating effects of the war were reflected in the surrender announcement to the people of Biafra by Major General Effiong, communicated on Radio Biafra: “Fellow Countrymen, [...] Throughout history, injured people have had to result to arms in their self defense where peaceful negotiation have failed. We are no exception. We took up arms because of the sense of insecurity generated in our people by the events of 1966. We have fought in defense of that cause. I am now convinced that a stop must be put to the bloodshed which is going on as a result of the war. I am also convinced that the suffering of our people must be brought to an end. Our people are now disillusioned [...]. I have, therefore, instructed an orderly disengagement of troops” (cf. Nigerian Civil War 2014).

As earlier cited, Ukeje and Aisiku (1982) submitted that the pace of educational expansion set in motion by UPE schemes of various regions lost its momentum during the civil war between 1967 and 1970. Mostly affected was the Eastern region which started the secession move. There was no schooling throughout the period of the war in Eastern Nigeria since most school buildings, including the University of Nigeria, Nsukka, were used as army barracks. Also undergraduates and secondary school students were enrolled both into the Biafran army and the Nigerian army. At the end of the civil war, according to Okechukwu (2010), all schools in the East, except those in the former Orlu Division and the Southwestern part of present Anambra State, were completely destroyed. Few of their buildings still had their walls standing, roofs, doors, windows and all equipment were gone. Education programmes were disrupted, students displaced, quite a few had lost

their parents and, getting back to school, became a major problem – especially those boys who had acquired various survival skills and jobs during the war.

No data is available to back up the effects of the war. But the terrible state of all schools in the Eastern region led to a government takeover of the administration of all private schools after the civil war and to a subsequent takeover of all private schools in Nigeria by the federal government in 1975. The takeover of schools from the Christian missions by the government continually generated both positive and negative arguments. While some are of the opinion that the takeover has improved the standard of education (cf. Ukeje and Aisiku 1982, Okechukwu 2010) others like Ohagwu believe that it has negatively affected the standard of education as well as the discipline among both students and teachers of such schools; he submits that „the number one enemy of good education is the state take-over of education at the end of Nigeria-Biafra war“ (cf. *ibid.*). The debate is still ongoing. In our view the government takeover improved the access but affected the standard of education.

Acquisition of survival skills and engagement in other activities, apart from education during and immediately after the war, seems to have become a permanent effect of the war which might have accounted for, up till now, low enrolment of boys in schools in some of the states that constitute the former Eastern region (Abia, Anambra, Ebonyi, Enugu, and Imo) where the war took place. Ifedigbo (2009), Ezegwu, Ewemooje and Ayede (2011), and Nzewi (2011) corroborate this in their various studies.

The federal government of Nigeria also noticed the phenomenon of boys dropping out of school. That was why it introduced the Gender Education Project (GEP) to address it in four states (Abia, Anambra, Imo, Oyo; cf. Federal Government of Nigeria 2007, 44-45). Ifedigbo (2009) in his article *The boys are dropping out* wrote that just a few years ago it would have been very strange to be discussing the issue of boys dropping out of school. In his words: “There is an alarming decline in boy child enrolment in schools especially in eastern parts of the country to such extents that I believe it should now be the concern rather than the earlier issue of girl child education. Nobody seems to be asking any questions why there is an increase in the number of boys dropping out of school especially in eastern Nigeria. [...] These boys drop out not to go into apprenticeship in any trade or craft, but straight into the scramble for whatever they can grab [...]. Ever wonder who all the army of Okada riders are? Or the bus conductors and Motor Park touts? What of the boys who harangue you to buy their wares in the traffic? Okay, let’s bring it closer home. Who are the guys robbing the buses and the banks? What is the gender of those taking people hostage?”

The increased pursuit for quick wealth as identified by Ifedigbo actually started immediately after the civil war. This is not to say that girls are not dropping out

of school, but rather it is to emphasise that boys dropping out of school might be a carryover effect of the civil war. Elombah (2010), however, emphasises poverty as the most prominent factor for boys dropping out of school, especially in Abia state; he also referred to a research report by Okwo, Okeke, and Oreh (1996) who found that in Anambra, Enugu, Imo and Abia States total drop-out rates were 49.0% 51.2% and 51.2% for 1994, 1995 and 1996 respectively.¹

Government's Post War Remedial Strategies to Improve Access to and Standard of Education

(i) National Curriculum Conference

The National Curriculum Conference (NCC) was organised by the Nigerian Educational Research Council in September 1969. The conference was given the mandate to review the existing goals of Nigerian education with the aim of identifying new goals for the country's education at all levels. They were asked to produce guidelines on what should be accomplished in the system in the following areas: 1) the needs of youths and adult individuals in our society; 2) the socio-economic needs values, aspirations and development of our society; 3) the curriculum substance, the subject content of the system which is the means to the goals (cf. Adaralegbe 1972, XIII). The conference document was later reviewed by the federal government to what is today known as National Policy on Education which serves as a guide to all levels of education in the country.

(ii) National Policy on Education (NPE)

The National Policy on Education was first published in 1977 and has been reviewed in 1981, 1998, 2004, and 2013. The NPE was geared towards addressing the problems of access to, standard, and relevance of education to the needs and aspirations of Nigerians as well as to promote Nigeria's unity and lay the foundation for national integration. Also, due to the high level of underdevelopment, the policy aimed at realising a self-reliant and self-sufficient nation to meet the country's developmental needs. In order to achieve these objectives, the policy made education in Nigeria the federal government's responsibility in terms of centralized control and funding of education. Such centralization was a departure from the colonial education policy of financing of education based on cost sharing between the proprietary bodies, local community, parents/guardians, and the government (cf. Imam 2012).

Taiwo (1980, 194) has made reference to the ambitious nature of the National Policy on Education which was "conceived during a period when Nigeria's

national economy was at its zenith, but born in a period of economic decline”. The policy introduced the 6-3-3-4 educational system which was modelled after the US-American system of 6 years of primary education, 3 years of junior secondary school, 3 years of senior secondary school, and 4 years of university education. Although primary education was free, it was not compulsory and the policy sought to make free Universal Primary Education (UPE) compulsory for all children as soon as practicable.

(iii) Universal Primary Education (UPE)

According to ActionAid (2008, 17), the “provision of basic education to the vast majority of the people has been a major challenge for successive governments”. Many children of school age could not attend school for many reasons, including problem of access and inability of their parents to pay fees. The civil war aggravated the situation. The military takeover of voluntary agency schools also failed to increase and equalize educational opportunities. It was against this background that the federal government in 1976 singled out primary education for intervention by launching the Universal Primary Education (UPE) scheme. The overall purpose was to boost school enrolment throughout the country and correct educational imbalances between its different parts. “The scheme raised primary school enrolment from six million in 1975/76 to eight million during the first year of the scheme in 1976/77 and to 12.5 million in 1979/80” (Taiwo 1980). This affected enrolment in the secondary schools in the subsequent years.

(iv) The 1979 Constitution

In 1979, a new constitution ushered in Nigeria’s second attempt at democratic governance (Federal Republic of Nigeria), the legal basis of education was provided, and education was placed on the concurrent legislative list. The constitution shared the responsibility for education amongst the three tiers of government, federal, state, and local governments, while it gave the federal government more powers than the states in the areas of post primary, professional, and technological education, and placed university education under its control. In addition, it vested the federal government with the control of primary, post primary, and non-formal education. Within the states, primary education was to be a joint venture between the states and local governments, with the local governments responsible for teachers’ salaries. This constitution helped a lot in the area of access to education but did not dwell much on standard since various political parties operated different educational policies. Mass promotion to the next class and level of education became the feature of education in the states where free education was practiced. Also, to cope with high

enrolment of pupils in schools, crash programmes for training of teachers were embarked upon and this affected the standard of education to a large extent.

(v) *Universal Basic Education (UBE)*

According to Akanbi (2012), the Universal Basic Education launched in September 1999 is a product of the Jomtien Conference on *Education for All* of 1990, especially goal one: “Expanding and improving comprehensive early childhood care and education especially for the most vulnerable and disadvantaged children”, and goal two: “Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities have access to and complete free and compulsory primary education of good quality.” The UBE programme, in Olubodun’s (2008) view, is a reform measure aimed at addressing inequality in educational opportunity and the distortion in the basic education sub-sector. It also reinforces the implementation of the National Policy on Education and ensures access, equity and quality of basic education throughout the country, especially at the basic level. To address this, the federal government in 2004 approved the implementation of the compulsory and free Universal Basic Education (UBE) act aimed at fighting illiteracy and extending basic education opportunities to all children in the country. Labo-Popoola, Bello and Atanda (2009) agreed that, “in order to achieve the above mentioned objectives and indeed the UBE’s vision and mission of the Scheme, an Act tagged UBE Act was enacted on the 26 May, 2004. It was titled *Act to provide for compulsory, free, universal Basic Education and other related matters*. Following the enactment of the Act, the Universal Basic Education Commission (UBEC) was established.”

Obanya (2007) submitted that UBE boosted enrolment in the primary schools as the Millennium Development Goals (MDG) report on the achievement of UBE in terms of enrolment trends from 1999-2003 show consistent increase (from 7%, 8%, 11%, and 44% in 2000, 2001, 2002, and 2003 respectively). According to him, this implies that more children have opportunities to enrol and attend school, that schools are within easy reach of children, and that there is an adequate number of classrooms within the schools. This is in line with the federal ministry of education’s data on progress in basic education (cf. table 1) which indicate that there was an increase in enrolment over the years. The data notwithstanding, UNICEF has observed that increased enrolment rates have also created challenges in ensuring quality education, and satisfactory learning achievement as resources are spread more thinly across a growing number of students. According to UNICEF (2015) it is not rare to see cases of 100 pupils per teacher or students sitting under trees outside the school building because of a lack of classrooms which definitely affects the standard of education.

Table 1: Summary of enrolment in basic education and senior secondary school by gender, 1999-2010.

YEAR	BASIC EDUCATION						JUNIOR SECONDARY SCHOOL ENROLMENT			SENIOR SECONDARY SCHOOL ENROLMENT		
	PRIMARY SCHOOL ENROLMENT			JUNIOR SECONDARY SCHOOL ENROLMENT			SENIOR SECONDARY SCHOOL ENROLMENT			SENIOR SECONDARY SCHOOL ENROLMENT		
	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total
1999	10,058,434	7,848,894	17,907,328	1,143,080	1,042,894	2,185,974	903,528	755,083	1,658,611			
2000	10,738,029	8,413,413	19,151,442	1,264,903	1,012,388	2,277,291	997,227	829,827	1,827,054			
2001	10,583,411	8,457,812	19,041,223	1,431,633	1,148,535	2,580,168	1,115,360	905,577	2,020,937			
2002	11,015,011	8,791,071	19,806,082	1,746,909	1,203,828	2,950,737	1,201,219	972,314	2,173,533			
2003	14,366,513	11,338,280	25,704,793	2,083,699	1,600,945	3,684,644	1,579,165	1,247,634	2,826,799			
2004	11,824,494	9,571,016	21,395,510	1,972,637	1,535,291	3,507,928	1,567,011	1,204,623	2,771,634			
2005	12,189,073	9,926,359	22,115,432	1,984,387	1,639,776	3,624,163	1,559,038	1,214,380	2,773,418			
2006	12,492,091	10,369,793	22,861,884	1,653,753	1,281,219	2,934,972	1,525,767	1,177,044	2,702,811			
2007	11,683,503	9,948,567	21,632,070	1,942,672	1,530,466	3,473,138	1,464,868	1,071,863	2,536,731			
2008	10,768,742	9,223,567	19,992,309	2,150,037	1,784,024	3,934,061	1,659,774	1,966,507	3,626,281			
2009	10,791,896	9,289,080	20,080,976	2,413,235	2,022,016	4,435,251	1,835,357	1,556,710	3,392,067			
2010	11,027,686	9,636,119	20,663,805	2,703,938	2,306,289	5,010,227	2,201,215	1,845,222	4,046,437			

Sources: National Education Management Information System (NEMIS), Statistics of Education in Nigeria 1999-2005, Nigeria Digest of Education Statistics 2006-2010

Boko Haram Insurgency against Education Access and Standard

A brief history of the introduction and trend of Western education in Nigeria gives a better understanding of our discourse here. It is good to note that the system of *indirect rule* introduced in the North by Lord Lugard² did not give the missionaries free access in order to spread Western education. This circumstance is accountable for the educational gap between the North and the South. To bridge this gap, the federal government set up a commission – the Federal Character Commission – to ensure equity and fairness in the distribution of post and socio-economic amenities in Nigeria (quota system). The commission sees to it that admission into federal institutions at all levels is organised by a quota system, i.e. every state of the federation must be represented in an institution. This system uses varied scores in entrance examinations to admit students: While a student from Anambra state, for example, will enter a federal government college with a score of 80%, a student from Yobe can be admitted with a score of 60%, and those who score 70% may not be admitted if the quota for that state is filled up. This, in effect, affects the standard of education. Be that as it may, the emergence of Boko Haram has brought a fresh setback to education access and standard in the North.

Quoting Musa (2011), Oladunjoye and Omemu (2013) take that the name *Boko Haram* is a Hausa statement which in English means “Western education is sinful”. It has been in existence since 2001 but did not become popular until 2009 when they participated actively in sectarian violence in Northern Nigeria. This group is opposed to everything that is of Western origin, especially Western education, its ideologies and systems. Commenting on the menace of Boko Haram, Ayerenka (2014) sees schools as the new battle ground for terrorism. He observes that “even in times of war, soldiers are sometimes lenient toward women and young children, but in these times, terrorists target their activities at children”. Oladunjoye and Omemu (2013) recounted the event of March 12, 2012, at Hausawa-Danmaliki primary school, in the Kumbuso local government area of Kano state, where several pupils and teachers were killed. In September 29, 2013, as reported by daily newspapers, gunmen in military uniform, suspected to be Boko Haram, in a convoy of two vehicles and motorcycles stormed the agricultural college Gujba in Northeastern Nigeria at a time when students were asleep in their hostels, and killed about 40 male students in their dormitory. It was a night of horror.

Ayerenka (2014) concludes that “the untold horrors of the Chibok girls will ring true in the hearts of many for years to come”. He submitted further that of Nigeria’s 76 million children, 10.5 million are not in school. Despite a significant increase in net enrolment rates in recent years, 42 per cent of Nigerian children

aged 6 to 11 do not attend any primary school, with the Northern region recording the lowest school attendance rate in the country, particularly for girls. The economic section of the United States embassy in Nigeria (2012) also submitted that an estimated ten million out of 30 million school-aged children are not enrolled in school in Nigeria, and non-school attendance is highest among states in Northeast and Northwest zones. 72% of primary school age children never attended school in Borno compared with less than 3% in most Southern zones. Oladunjoye and Omemu corroborate all of these by quoting a report on an education data survey which revealed that the rate of children who have never been to school in the North is alarming (cf. table 2).

Table 2: Percentage of primary school enrolment in Nigeria by states, 2013.

S/N	States	% enrolment in primary schools
1	Osun	70-80
2	Anambra, Delta, Ekiti, Cross River	60-70
3	Abia, Akwa Ibom, Bayelsa, Lagos, Ondo, Rivers	50-60
4	Ebonyi, Enugu, Kogi, Kwara	40-50
5	Adamawa, Benue, FCT, Kaduna, Katsina, Nassarawa, Ogun, Oyo, Plateau, Taraba	30-40
6	Kano, Niger, Gombe	20-30
7	Bauchi, Borno, Jigawa, Sokoto, Zamfara	10-20
8	Kebbi, Yobe	<10

Source: Wikipedia, Education in Nigeria

States that are considered educationally less developed or disadvantaged include Adamawa, Bauchi, Borno, Gombe, Jigawa, Kaduna, Kano, Kogi, Niger, Plateau, and Yobe (cf. Nairaland Forum 2013). The figures above indicate that the majority of these states in Northern Nigeria have an attendance rate below 40%. Unfortunately in most of these states the Boko Haram focuses on school attacks. It is nearly impossible to compile a comprehensive list of the attacks, but the list below (cf. table 3) highlights some of them directly related to education.

Table 3: Timeline of Boko Haram Attacks in Nigeria.

Date	Attacks
11/7/2011	The University of Maiduguri temporarily closed down its campus citing security concerns.
26/8/2011	United Nations (UN) House in Abuja bombed, 23 people died.
12/3/2012	Boko Haram attacked Hausawa-Danmaliki primary school, killing several pupils and teachers.
6/7/2013	Yobe state school shooting: 42 people, mostly students, were killed in a school attack in Northeast Nigeria.
29/9/2013	College of agriculture in Gujba: 40 male students killed.
16/2/2014	Izgehe massacre: 106 villagers were killed, 105 of whom were boys and men.
25/2/2014	Federal government college Buni Yadi attack, at least 29 teenage boys died.
14/4/2014	2014 Chibok kidnapping: Government properties, including the only girls' secondary school, attacked; at least 16 killed and 234 female students kidnapped. The Boko Haram militants said they would treat them as slaves as part of the „war booty“.
1/6/2014	Mudi bombing: An attack at a football field in Mudi, Adamawa state, kills at least 40 people.
23/6/2014	Attack in Kano college of hygiene killed at least 8 people.
9/1/15	Over 7,000 refugees, including school children, fled from Baga following the Boko Haram massacre in the town.

Sources: Timeline of Boko Haram insurgency, Oladunjoye and Omemu (2013), International Crisis Group (2014), Sahel Blog (2011)

The state of emergency declared in Adamawa, Borno, and Yobe states then did not yield the expected result fully because it was at this period that the terrorist group kidnapped the Chibok girls. With ravaged villages, people fled in different directions for safety, and many school age children are now being kept in the Internally Displaced People's (IDP) camps; schooling has become a mirage.

At this juncture, the pertinent question that comes to mind is, how does education thrive in this atmosphere of violence? Mohammed (2014) in his comment titled *Is Boko Haram Really Killing Western Education in Nigeria?* submitted that “[e]very student in Northern Nigeria knows two things. One: that Boko Haram is powerful – more powerful than the Federal government. They have the power to bomb, the power to kill, the power to abduct. And two: that the reason the JTF [Joint Task Force] prefers to stay at home is the same reason they wouldn't enter Sambisa forest: they're afraid for their lives. If the international community hadn't

stepped up, we could swear on our lives that Boko Haram would keep our schools' doors closed" (Mohammed 2014, cf. Siollun 2014).

The event of April 14, 2014 – the kidnapping of over 200 secondary school girls from the government secondary school at Chibok, Borno state – cannot be forgotten easily. In fact, it is still a celebrated case worldwide up till now. Several human rights groups in and outside Nigeria have held rallies and the international communities are not left out canvassing for action against Boko Haram with the common slogan of “Bring Back Our Girls” (cf. figure 2).



Figure 1: Campaigners for the rescue of the Chibok girls

Source: The Economist 2014

It was a cheering news to the whole world on October 13, 2016, when twenty-one of these girls were rescued (cf. figure 2); efforts are still on to rescue the remaining girls.



Figure 2: Some of the rescued Chibok girls

Source: The Guardian 2016

Mohammed noted that the abduction of more than 200 school girls in Nigeria highlights a new focus by Islamists on education. The terror group, Boko Haram, is targeting schools in its North-eastern stronghold with increasing ferocity; schooling in the worst-affected parts of the country has become almost impossible. Most secondary schools in Borno, where the girls were kidnapped, have closed. In Borno state, according to Crisis Group (2014), the attacks destroyed 882 classrooms as of August 2013; in Yobe state, all schools were shut from June to September in 2013. On March 6, 2014, the federal government closed five federal colleges (also known as unity schools) in Adamawa, Borno, and Yobe states, ordering their estimated 10,000 students to relocate. Parents fearing attacks have withdrawn thousands of children from schools in a region already tagged the most educationally backward in the country. And in the words of Kayode Fayemi, governor of Ekiti state, “Having that many children out of school is a recipe for disaster” (quoted in *The Economist* 2014).

Oladunjoye and Omemu agreed that Boko Haram has dealt a fatal blow on the enrolment of pupils and students to schools in Northern Nigeria. Parents and pupils live in perpetual fear and this may have direct effects on school attendance. Apart from the fact that the fight is against Western education which is widely practiced in Nigeria with schools established in every nook and cranny of the country, Western education has remained the bedrock of human and capital

developments in Nigeria. Sadly also, UNESCO (2014) submitted that as the 2015 deadline for the *Education for All* (EFA) goals approaches, too many countries, including Nigeria, are far from the goal. The UNESCO report said that by 2015 at least one-fifth of the children were not expected to enrol in primary schools, noting that Nigeria has the world's largest number of children out of school: it grew by 42% between 1999 and 2010. Nigeria is among the 15 countries that are likely to be off track in 2015. The *Report of the Vision 2020 on Education Sector* submitted that "Education is one of the most important factors in Nigeria's quest to become one of the largest economies by the year 2020. The development of Nigeria's human capital is the most important key to rapid economic development and the strongest weapon against poverty. However, given the current state of education in Nigeria, drastic measures will need to be taken to overhaul the system in order for it to serve as a reliable and efficient vehicle for the attainment of the vision" (National Technical Working Group 2009, 1). With the situation on ground, where a large number of school age children are being kept in IDP camps across the country, without proper or any arrangement for schooling, there is the need to take urgent actions to remedy the situation.

Conclusion and Recommendations

This contribution has established that there are crises in the education sector, especially as regards access and standard. Prominent, however, are the issues of boys' drop out in the East and insurgency directed against education in the North. According to Tahir (2012), if there is any one single issue that preoccupied the minds of policy makers, politicians, parents, and indeed the entire spectrum of the Nigerian populace in the 20th century, it was the question of universalising access to basic education and ensuring the quality of its provision. This is why this research is relevant at this time and we are advocating for urgent and genuine measures to ensure access to and standard of education in Nigeria. The federal government of Nigeria in its *National Policy on Education* (NPE 2014) programme says that education in Nigeria has been adopted as an instrument "par excellence" for effecting national development. In our view this is the time to live up to those words indeed by making education universal, compulsory, and free, at least at the basic level.

With the situation of insecurity in most schools, especially in the North, it is, therefore, recommended that urgent steps are taken on security issues. This is in line with Archer's (2014) suggestion that while the focus is rightly on rescuing Nigeria's abducted girls, issues of funding and school security must not be ignored. Nigeria must strive to invest more in schools, take a tougher stance on student security, and work harder at closing the gender gap in education.

On funding of education in Nigeria, UNESCO's 26% of budgetary allocation to education has not been met, and worse still, it observed that the federal government has less control over the states. According to UNESCO (2014), "The absence of data on the share of the budget spent on education since 1999 is one sign of poor accountability". Her attempt to track whether schools in Kaduna and Enugu states received allocated resources revealed that for most basic inputs, including maintenance, textbooks and in-service training, there were not even any norms as to what each school should receive. Nossiter (2012) also observed that some students are taught under trees in the open air and government even failed to provide materials, like chalk for a remaining blackboard in a school attacked by Boko Haram. So the students had stopped coming. Indeed, this report confirms the level of lack of accountability and monitoring of processes in the education sector which is a big clog in the wheel of education. These conditions, according to Gustafsson-Wright and Smith (2014), led Nigeria's minister of finance to declare in a speech at the Moghalu Foundation in July 2012 that she would not increase the budget for education until the sector improves on strategy, execution and accountability. In effect, there has to be concerted efforts at financial monitoring by the government so that the little budget being allocated will be properly utilised. Gustafsson-Wright and Smith (2014) observed further that "Nigeria's education system is over-centralized and lacks minimum standards, offering limited autonomy and accountability at the state level. Inadequate monitoring of service delivery also results in weak outcomes at the school level". Apart from financial monitoring, it is imperative to ginger up the inspectorate department of ministries of education at all levels of government, to ensure and enforce standards in education at all levels in teaching, mentoring, guiding and monitoring pupils and students. Training and retraining of teachers for proper implementation of curriculum contents is also an important factor at ensuring standards.

It will also be wise for stakeholders in education to maintain gender balance in access at all levels of education to avoid lopsided development, which is in line with Ojerinde's (2011) recommendation. In his analysis of enrolment by sex and state of origin in the national common entrance examination, he observed that male domination is the norm in most Northern states, in the Southern states the girls are dominating in the Eastern part, while there seems to be a balance in the Western part. He concluded that there is definitely a need to do something to bring up the girls in the North and to re-divert the boys in the Eastern part of the country. Creating jobs, especially for the teeming unemployed youths in Nigeria, may not be directly connected to issue of access and standard in education, but it will make them to be productively engaged instead of joining groups that will draw back the clock of education in Nigeria because of poverty and joblessness.

Notes

- 1 Male drop-out rates were 51.5%, 56.2%, and 58.0%, female drop-out rates 46.2%, 46.0%, and 44.8%.
- 2 Baron Frederick Lugard (1858-1945), British soldier and colonial official, creator of the theory of indirect rule, High Commissioner of the Protectorate of Northern Nigeria 1900-1906; In 1912 he became governor of the two Nigerian protectorates, which were united in 1914 and whose governor-general he was until 1919. His 1922 published book *The Dual Mandate in British Tropical Africa* was a kind of manual of the colonial officials of the British Empire; see. <https://en.wikipedia.org/wiki/Frederick_Lugard,_1._Baron_Lugard>. (editorial note)

Bibliography

- ActionAid Nigeria (2008): *Little Beginnings, Noble Ends*. CEF Catalysing the Achievement of MDG 2 and 3 in Nigeria. Abuja.
- Adaralegbe, A. (1972): *A philosophy for Nigerian education*. Report of the National Curriculum Conference 8-12 September, 1969. Ibadan.
- Akanbi, G. O. (2012): Political dispensation and its effects on the early childhood and primary education in Nigeria. *Journal of Sociological Research*, 3(1), pp. 357-375.
- Amaele, S. (2009): *EDU 114: History of education in Nigeria*. Lagos.
- Archer, D. (2014): *Nigeria's girls and the struggle for an education in the line of fire*. Accessed on June 8, <<http://www.theguardian.com/profile/david-archer>>.
- Atofarati, A. A. (2013): *The Nigerian Civil War, Causes, Strategies, and Lessons Learnt*. Accessed on 21 October, <www.africamasterweb.com/BiafranWarCauses.html>.
- Ayerenka, L. (2014). *What manner of children's day?* Vanguard, Thursday May 22, pp. 25-26.
- Elombah, D. (2010): *Functional Education in a Global Economy*. Accessed on June 8, 2014, <www.nigeriavillagesquare.com/articles/dannylombah/functional_education_in_a_global_economy.html>.
- Ezegwu, C./O. S. Ewemooje/E. R. Ayede (2011): *Keeping Boys in school in Anambra state. The way forward in Social Science Research Network*. Accessed on 23 June, 2014, <www.papers.ssrn.com/so13/papers.cfm?abstract_id=1762243>.
- Fafunwa, A. B. (1974): *History of education in Nigeria*. London.
- Federal Government of Nigeria (2007): *EFA (Nigeria) report card 2007*. Abuja.
- Federal Government of Nigeria (2009). *Report of the Vision 2020 National Technical Working Group on Education Sector*. Abuja.
- Federal Republic of Nigeria (2004): *National Policy on Education (4th Edition)*.
- Gujba College Massacre Accessed on 21 October, 2013, from <en.wikipedia.org/wiki/Gujba_College_massacre>.
- Gustafsson-Wright, E. and Smith, K. (2014): *Abducted Schoolgirls in Nigeria. Improving Education and Preventing Future Boko Haram Attacks*. Accessed on 12 June, <<http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2014/04/17-nigeria-education-learning-boko-haram-gustafsson-wright>>.

- Ifedigbo, S.N. (2009): The boys are dropping out. Accessed on 9 May, 2014, <www.socialnigeriavillagesquare.com/articles/sylva-nze-ifedigbo/the-boys-are-dropping-out.html>.
- Imam, H. (2012): Educational Policy in Nigeria from the Colonial Era to the Post-Independence Period. Accessed on 20 March, 2014, <http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2012/02/2012_1_8.pdf>.
- International Crisis Group (2014): Curbing Violence in Nigeria (II). Accessed on 9 May, <www.crisisgroup.org/~media/Files/africa/nigeria/216-curbing-violence-in-nigeria-ii-the-boko-haram-insurgency.pdf>.
- Kirk-Greene, A. H. M. (1966): Crisis and conflict in Nigeria – a documentary source book, 1966-1970. Vol. 1., Jan. 1966 – July 1967. London. National Archives file No. A2/K2A.
- Labo-Popoola, S.O./A. A. Bello and F. A. Atanda (2009): Universal Basic Education in Nigeria. Challenges and Way Forward. In: Pakistan Journal of Social Sciences 6 (5) pp. 252-259.
- Mohammed, S. (2014). Is Boko Haram Really Killing Western Education in Nigeria? The Guardian, 15 May, <<http://www.theguardian.com/>>.
- Musa, P. (2011) Boko Haram History in Nigeria, Journal of Arts and Social Science, 4 (2), pp.18-21.
- Nairaland Forum (2013). List of educationally less developed states (elds) in Nigeria, 20 September. <<http://www.nairaland.com/745172/list-elds-nigeria>>.
- National Technical Working Group (2009). Report of the Vision 2020 National Technical Working Group on Education Sector, Nigeria. <http://www.ibenaija.org/uploads/1/0/1/2/10128027/education_ntwg_report.pdf>.
- Nigerian Civil War (2014), accessed on 1 May, 2014, <en.wikipedia.org/wiki/Nigerian_Civil_War>.
- Nossiter, A. (2012): Wielding fire. Islamists target Nigerian schools. Accessed on 8 June, 2014, <<http://www.nytimes.com/2012/03/26/world/Africa/in-nigeria-boko-haram-targets-schools.html>>.
- Nzewi, U. M. (2011): Gender Inequality in Educational Opportunity in Nigeria. In: U. M. O. Iwovi and Ogunleye, A. O. (Eds.): The Growth and Development of Education in Nigeria. Ibadan.
- Obanya, P.A.I. (2007): African Education in the EFA Decade. Ibadan.
- Ojerinde, D. (2011). Contemporary educational issues in Nigeria. India.
- Okechukwu, K (2010) Qualitative Education. The effect of Government takeover of schools. Accessed on 8 June, 2014, <http://skoola.com/read_news.php?id=45>.
- Oladunjoye, P. and F. Omemu (2013): Effect of Boko Haram on school attendance in northern Nigeria. Accessed on 23 June, 2014, <www.eajournals.org/wp-content/uploads/effect-of-Boko-Haram-on-School-Attendance-in-Northern-Nigeria.pdf>.
- Olubodun, J. B. O. (2008): Universal Basic Education and Educational Reforms in Nigeria in: A.R. Lawal, S.A. Jimoh, S.A. Olorundare and Y.S. Ijaiya; Education Reforms. In Nigeria Past, Present and Future. Ibadan: Stirling-Horden Publishers Ltd.
- Okeke, E. A. C., Oreh, C. I., & Okwo, F. A. (1996). The Drop out of Males from Schools in Eastern States of Nigeria. A UNICEF Commissioned Research Study.
- Osokoya, I.O. (1987): Education in Nigeria. History, strategies, issues & problems. Ibadan.
- Sahara Reporters (2014): Is Boko Haram Really Killing Western Education in Nigeria? May 17, <<http://saharareporters.com/2014/05/17/boko-haram-really-killing-western-education-nigeria>>.

- Sahel Blog (2011): (Incomplete) List of Boko Haram Attacks in Nigeria, <sahelblog.wordpress.com/2011/07/01/incomplete-list-of-boko-haram-attacks-in-nigeria/>.
- Sanusi, I. (2013): Nigerian students living in fear. BBC Africa, 2 October, <www.bbc.co.uk/news/world-africa-24353555>.
- Siollun, M. (2014): Boko Haram. Six reasons why the Nigerian militant group is so powerful. The Guardian, International Edition, 14 May 2014, <<https://www.theguardian.com/world/2014/may/14/boko-haram-why-nigerian-militant-group-powerful>>.
- Tahir, G. (2012): The future of basic education system in Nigeria and implication for higher education. In: U.M.O. Ivowi and A.O. Ogunleye (Eds.): The Growth and Development of Education in Nigeria. Ibadan.
- Taiwo, C.O. (1980): The Nigerian Educational System. Past, Present, and Future. Lagos.
- The Economist (2014): Boko Haram's impact on Nigeria. Education in crisis. May 9, <www.economist.com/blogs/baobab/2014/05/boko-harams-impact-nigeria>.
- The Guardian (2014): Boko Haram: six reasons why the Nigerian militant group is so powerful, international edition 14 May 2014, <<https://www.theguardian.com/world/2014/may/14/boko-haram-why-nigerian-militant-group-powerful>>.
- The Guardian (2016): Controversy as Boko Haram frees 21 Chibok school girls, 14 October, <<https://guardian.ng/news/controversy-as-boko-haram-frees-21-chibok-school-girls/>>.
- Timeline of Boko Haram Insurgency. Accessed on 21 January, 2017, <http://en.m.wikipedia.org/wiki/Timeline_of_Boko_Haram_insurgency>.
- Ukeje, O. and Aisiku, J. U. (1982): Education in Nigeria In: A.B. Fafunwa and J.U. Aisiku (Eds.) Education in Africa: a comparative survey (205-234). London: George Allen & Unwin.
- UNESCO (2014): 11th EFA Global monitoring Report. UNESCO: Paris.
- UNICEF (2015): Nigeria. The Children. Primary school years. Education. <https://www.unicef.org/nigeria/children_1937.html>.
- United States Embassy in Nigeria (2012): Nigeria Education Fact Sheet. Accessed on 27 March, 2014, <<https://photos.state.gov/libraries/nigeria/487468/pdfs/JanuaryEducationFactSheet.pdf>>.
- What were the causes of the Biafran Nigerian Civil war? What were its outcomes. Accessed on 1 May, 2014, <<https://www.enotes.com/homework-help/what-were-causes-biafran-nigerian-civil-war-what-466264>>.

Higher Education and Counter-Terrorism in the State of Exception: The Case of England

Zusammenfassung: Der Bereich der Höheren Bildung sieht sich traditionell im Spannungsfeld zwischen der Aufgabe, die Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit zu stützen und zu schützen, sowie institutionell, gesellschaftlich und politisch verordneten Zielvorgaben. Aktuell zeigt sich in Großbritannien eine spezifische Entwicklung im Bereich der Prävention extremistischer Radikalisierung an Universitäten. Dieser Beitrag untersucht einige der Maßnahmen, die an das durch die britische Regierung implementierte Prevent-Programm anschließen. Dieses Programm besagt, dass von Universitäten als Orten öffentlicher Bildung erwartet wird, dass diese verdächtige Aktivitäten und Subjekte im Hinblick auf Radikalisierungstendenzen ihrer Studierendenschaft melden. Dabei geraten vor allem Studierende arabischer oder indischer Herkunft in den Blick, die so gleichsam als Andere markiert und – wie gezeigt wird – im Anschluss an Butler dehumanisiert werden. Des Weiteren wird mit Bezug auf Arbeiten Judith Butlers argumentiert, dass Maßnahmen, die der Politik des Prevent-Programms folgen, wie eine verstärkte Überwachung muslimischer Studierender oder gar deren Inhaftierung, als ein Hinweis auf die Rückkehr zum souveränen Obrigkeitsstaat und einem permanenten Ausnahmezustand verstanden werden können. Der Begriff des Ausnahmezustands bezeichnet nicht nur den explizit, etwa im Anschluss an die Anschläge in Frankreich, verhängten Status, der die Exekutive vorübergehend in erhöhte Alarmbereitschaft versetzt, sondern es geht um eine allmähliche Veränderung staatlicher Regierungspraxis, die einhergeht mit der systematischen Einschränkung persönlicher Freiheitsrechte – vor allem für jene, die als feindlich angesehen werden. In diesem Prozess, so wird deutlich, spielen Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle, wie anhand hochschulpolitischer Diskurse und Praktiken nachvollzogen werden kann.

Abstract: Historically, Higher Education (HE) as a sector has often found itself in tension between supporting academic freedom, freedom of expression and speech, and fulfilling officially (state) mandated political or social aims. In this paper I explore the ‘Prevent’ strand of the British government’s counter-terrorism strategy, ‘CONTEST’, and the implications for Higher Education Institutions (HEIs) in England, arguing perhaps controversially, that is illustrative of a gradual shift towards sovereignty via the introduction of a permanent and all-pervading State of

Exception in western democracies in response to the increased terror threat these nations are (perceived to be) experiencing. The aim of 'Prevent' is to identify individuals who might be becoming radicalised, and prevent them from going on to become terrorists. Drawing on the work of Judith Butler I argue that the so-called 'war on terror' is being used to justify new regimes of control and that the education system plays a central role in the creation of the State of Exception. Employing 'Prevent' in HE as an example, I investigate sovereignty as a banal, anonymous and bureaucratic norm, practice and discourse, and the State of Exception as constituted via the performativity (repetition of spoken and unspoken citations) of this norm in education. I also argue that educational policies and practices such as 'Prevent' are central to the creation of Muslims as non-human subject as under the State of Exception their rights are being potentially – and in some cases, actually- suspended under the pretext of public security which places them (potentially) beyond the law. The ongoing use of extreme measures are 'the means by which the exceptional becomes established as a naturalised norm' (Butler 2004, 67).

Keywords: Higher Education; counter-terrorism; the State of Exception; 'Prevent'; performativity

Introduction

Historically, Higher Education (HE) as a sector has often found itself in tension between supporting academic freedom, freedom of expression and speech, and fulfilling officially (state) mandated political or social aims. In England, there has been an emphasis in HE policy since World War II towards universities' responsibilities to act against 'subversives', 'fifth columnists' and now, 'extremists'. In recent policy 'extremists' tends to refer to Islamic extremism, despite the brief mention of other types of extremism such as animal rights, right wing and nationalist, anarchist, socialist, environmentalist and Irish republican. In this paper I explore the 'Prevent' strand of the British government's counter-terrorism strategy, 'CONTEST', and the implications for Higher Education Institutions (HEIs) in England. The aim of 'Prevent' is to identify individuals who might be becoming radicalised, and prevent them from going on to become terrorists. Drawing in particular on the work of Judith Butler (2004, 2008, 2010) on performativity, sovereignty, and the racial frame, I argue, perhaps controversially, that the 'Prevent' programme, which involves tighter regulation and increased surveillance of activities in the HE sector, exemplifies the British government's unofficial introduction of a state of exception (Agamben 1998, 2005). The state of exception is characterised by the gradual normalising of increased sovereignty, a more overtly

controlling style of governance and the removal from the protection of law a specific population group- in this case, Muslims.

The state of exception and increased sovereignty

In recent times there has been much talk by the media and politicians of sovereignty: the role of the European Union and the Brexit referendum, the election of Donald Trump in the US have all involved mention of ‘a return to sovereignty’. Sovereignty in these debates tends to refer to the notion of self-governance and authority over one’s own affairs. However, a second meaning of the term is supreme government and overt control, and it is this second meaning which I am going to argue is becoming ever more evident in England.

The dominant style of governance in the West since the beginning of the 20th century (and arguably earlier) has tended to be what Foucault termed governmentality: a system of governmental control in which power is de-centred and exerted by shaping the behaviour, attitudes and subjectivities of citizens in order to effect self-regulation (Foucault 1988). However, some have argued that sovereignty, or the more overt exercise of state power, has in fact never completely been replaced by governmentality, and it can be reintroduced by those in positions of power whenever they feel it necessary (Butler 2004, Agamben 1998, 2005). Butler has argued that the so-called ‘war on terror’ is illustrative of this shift towards sovereignty. She argues that a permanent and all-pervading state of emergency has been introduced in western democracies such as the US and UK in response to the increased terror threat these nations are (perceived to be) experiencing which is being used to justify new regimes of control and reinforced state sovereignty involving the limiting of personal freedoms, increased regulation of immigration and constant surveillance. In some countries such as France, at the time of writing, this state of emergency has been made explicit, in others, such as the UK, it may be less explicit. In a state of emergency, the so-called democratic state can suspend laws and engage in actions for which public consent is not sought. This indefinite state of emergency, justified by the ‘war on terror’, allows the suspension of law in domestic cases as well as internationally:

“It would seem that the state, in its executive function, now extends conditions of national emergency so that the state will now have recourse to extra-legal detention and the suspension of established law, both domestic and international, for the foreseeable future” (Butler 2004, 63).

Normally a state of emergency is introduced for a short period by leaders in order to address a national emergency. However, Butler argues that these new

regimes of control are becoming permanent and permeating ever more aspects of our lives:

“[...] state power restructures temporality itself, since the problem of terrorism is no longer a historically or geographically limited problem: it is limitless and without end, and this means that the state of emergency is potentially limitless and without end, and that the prospect of an exercise of state power in its lawlessness structures the future indefinitely” (ibid. 2004, 65)

In order to theorise the state of emergency, Butler draws on the work of Agamben (2005) on the state of exception, which is characterised by the gradual normalising of increased sovereignty, a more overtly controlling style of governance, and the removal from the protection of law from a specific population group. However, Butler’s concept of the current state of emergency differs slightly from Agamben’s state of exception. Butler’s notion of sovereignty is somewhat distinct from the sovereignty identified by Agamben (Neal 2008). For Butler, sovereignty occurs within governmentality, and indeed is enabled by governmentality. In her examples of the mechanisms of the ‘war on terror’ in the US, there is no single sovereign, rather discourse and practices which create this overt control: Butler identifies plural and dispersed techniques of power, policies created by civil servants who are allocated a role in the war and allocate roles to others, as she argues, ‘[p]etty sovereigns abound’ (Butler 2004, 56). For Butler, sovereignty is a banal, anonymous and bureaucratic norm, practice, and discourse and the state of exception/emergency is constituted via the performativity (repetition of spoken and unspoken citations) of these norms (Neal 2008, 51).

“[...]performativity must be understood not as a singular or deliberate “act”, but, rather, as the reiterative and citational practice by which discourse produces the effects that it names” (Butler, 2011, xiii)

In the state of exception, the powerful can reduce groups of citizens to what Agamben refers to as bare life, or mere physical existence, thus exercising sovereignty and removing from these groups the protection of law. Agamben equates these dispossessed groups to the homo sacer, which is a paradoxical figure from Roman Law, who may not be used for sacrifice, but may be killed by anyone without this being considered a crime. The homo sacer is a figure who does not enjoy the rights of a citizen, and therefore may not live a political life, yet s/he leads a life defined by politics. Agamben uses the situation of the Jewish people under the Nazis as an example of the state of exception, suggesting that the Nazi terror was not necessarily exceptional, rather, an extreme form of sovereignty which can be reintroduced in a democracy by the powerful at any time. Butler illustrates the current state of emergency with the examples of extreme phenomena such as the

Guantanamo Bay detention centre, and ‘renditions’ of terror suspects for torture in third countries.

Unlike Agamben, Butler argues that the state of exception has specific implications for those who are positioned as racial ‘others’, “how sovereignty [...] works by differentiating populations on the basis of ethnicity and race” (Butler 2004, 68). She develops the concept of the ‘racial frame’ through which certain groups are viewed such that they are deemed less-than-human (Butler 2004). A ‘frame’ in Butlerian terms, is a collection of discourses which shapes perception. Whilst discursive, these frames are not ‘merely’ perceptual or cultural: they have material effects on real lives and interaction. In the ‘war on terror’, those individuals and groups who are regarded as less-than-human are those of (perceived) Arab, North African, Middle Eastern or south Asian heritage. Some might argue that Butler’s notion of less-than-human is extreme, however, it is individuals from these groups whose citizenship rights are most likely to be suspended both under English (Prevention of Terrorism Act 2005; Civil Contingencies Act 2004) and US law (USA Patriot Act 2001).

“I am suggesting that the rigorous exclusion of norms of Islamic community pose a threat to culture, even to prevailing norms of humanization. And when some group of people comes to represent a threat to the cultural conditions of humanization and of citizenship, then the rationale for their torture and their death is secured.” (Butler 2008, 18)

For Butler then, the homo sacer created by the current state of emergency, are Muslims. The rights of Muslims are being potentially – and in some cases, actually – suspended under the pretext of public security. In being (potentially) beyond the law, the position of people who are (perceived to be) from these ethnic groups as (perceived) non-human is reified without the full rights of a citizen, Butler argues they are rendered a non-human subject. Thus in counter-terrorism discourses, (perceived) racial groups who are likely to be Muslims are deemed (in Butlerian terms) non-human.

Colatrella (2011) argues that Agamben exaggerates our present situation, which cannot be compared to that of the Holocaust. Indeed this does raise questions about the extent to which developments related to the ‘war on terror’ and new security measures may be relevant to wider society; and whether they are simply exceptional, rather than indicating a state of exception. However, as my colleague and I argue elsewhere (Chadderton and Colley, 2012), the practice of sovereignty through the state of exception may be advancing. Arendt (1963) and Dejours (2009) for example argue that extreme abuses of power are not established on a widespread scale overnight: they become possible through a lengthy process in which evil becomes commonplace and is ‘banalised’ in everyday life.

Butler suggests that the ongoing use of extreme measures are ‘the means by which the exceptional becomes established as a naturalised norm’ (Butler 2004, 67).

Prevent: the UK government’s counter-terrorism strategy

The UK government developed a new counter-terrorism strategy for England and Wales in 2003 in response to the terrorist attacks of 9/11, the London Bombings, and has been refined and refocused the strategy several times. As Silke has argued, ‘[c]ounterterrorism is not specific to any one agency or department’ (Silke 2011, 3), and CONTEST is indeed wide-reaching. It is based around four strands of work:

- *Pursue: the investigation and disruption of terrorist attacks;*
 - *Prevent: work to stop people becoming terrorists or supporting terrorism*
 - *Protect: improving our protective security to stop a terrorist attack*
 - *Prepare: working to minimise the impact of an attack and to recover as quickly as possible*
- (Her Majesty’s Government [HMG] 2016, 9)

The Prevent strand, originally called ‘Preventing Violent Extremism’, which is the focus of this paper, aims to stop terrorism, in particular by preventing the radicalisation of young people. It relates to education, policing, health and community services. The new Counter Terrorism and Security Act 2015 introduced a new statutory duty for HEI’s to have “*due regard to the need to prevent individuals from being drawn into terrorism*”. This means that institutions now have a statutory duty to engage with the government’s Prevent agenda. Although HEIs’ inclusion in Prevent is not new, the 2015 act now ties HEIs in more actively to the counter-terrorism agenda than previously. Research published in 2011 already showed a minority of universities had developed systems, policies or procedures for ‘preventing violent extremism’, while a significant number had developed close cooperation and collaboration with state counterterrorism policies which the authors argue, raises potential issues of academic freedom (Miller/Mills/Harkins 2011, 405).

Teachers, police, youth workers, health workers, and now Further and Higher Education employees are required to do Prevent training in recognising the signs of radicalisation. The Prevent approach promotes the belief that radicalisation can be identified, and prevented via a series of interventions,

“We would expect appropriate members of staff to have an understanding of the factors that make people support terrorist ideologies or engage in terrorist-related activity. Such

staff should have sufficient training to be able to recognise vulnerability to being drawn into terrorism, and be aware of what action to take in response.” (HMG 2015, 5)

As others have argued however, there is no clear evidence for why individuals might support extreme ideologies, nor why they might engage in terrorist-related activity (Brown/Saeed 2015, 1953). Prevent’s focus on HE is due to the fact that a majority of those involved in terrorist attacks in the West have a university degree, from which it has been assumed that universities are spaces of radicalisation (Brown and Saeed, 2015). The rationale given by the UK government for an increased focus on HE institutions is that young people make up the majority of individuals who have travelled to Syria or Iraq to join terrorist organisations, and that an important function of HEI’s is the challenging of extremism and radicalism (HMG 2015).

“[HEIs’] commitment to freedom of speech and the rationality underpinning the advancement of knowledge means that they represent one of our most important arenas for challenging extremist views and ideologies. But young people continue to make up a disproportionately high number of those arrested in this country for terrorist-related offences and of those who are travelling to join terrorist organisations in Syria and Iraq. [HEIs] must be vigilant and aware of the risks this poses.” (ibid., 3)

Previous iterations of Prevent had already focussed on placing the responsibility on staff to monitor students’ behaviour changes: For example, *Protective security advice for higher and further education* (2009), produced to protect HEI’s and Further Education colleges from terrorist attack by the National Counter Terrorism Security Office (NaCTSO and ACPOS, 2009) placed a large amount of responsibility on staff for being aware and suspicious, focussed on the identification of threat and security awareness, and contained very detailed information on staff and physical premises, for example advice on large gatherings and websites.

Equally there has been an ongoing focus on schools. The Department for Education and Schools (2005) produced guidance for schools after 7/7 focused on their capacity to tackle terrorism directly and called for teachers to be involved ‘more explicitly in national security issues than at any time in British history’ (Preston 2009, 196). The Department for Children Schools and Families (2008) introduced an ‘extremism toolkit’ for schools, ‘Learning together to be safe: a toolkit to help schools contribute to the prevention of violent extremism’, also tying schools into counter-terrorism agendas. Citizenship Education, introduced as a discrete subject on the National Curriculum for England and Wales in 2002, also ‘has a surveillance function through identifying those who might hold extremist or negative values’ (Preston 2009, 196; see also Chadderton 2009).

The new act of 2015 requires an increased focus from HEIs in two main areas: firstly staff are required to monitor student behaviour and complete Prevent training which is intended to equip them to recognise signs of radicalisation in students¹, and secondly, universities are required to monitor the views of external speakers invited to speak at events at universities, and where these ‘extremist views’ are required to ‘not allow the event to proceed’² (HMG 2015, 4).

The argument for effective counter-terrorism measures at universities

It could be argued that the government is right to pay attention to HEIs in their counter terrorism strategy. Significant risks for British universities can be identified, including a spate of terrorist attacks in public places across Europe; campus shootings in American universities; military expertise held in universities; the intellectual freedoms offered by HE; increasing international student mobility; a rise in the number of overseas campuses (particularly in areas such as the Middle East); a resurgence of student activism; the involvement of military / industrial firms in developing technologies or funding research. Due to these risks, there have been many calls for universities to police student societies and external speakers. For example, Professor of Politics Anthony Glees recommended that universities should police student societies and speakers because of a

“[...] pattern of overseas Islamic funding of Middle Eastern studies at Britain’s major universities, notably Oxford, Cambridge and Edinburgh — funding which is wholly unregulated by the British government” (Glees 2009).

The Centre for Social Cohesion in 2010 provided a comprehensive list of extremist speakers who have addressed audiences on British campuses, complaining of the ‘*astonishing carelessness and indifference still shown by University bodies towards the threat of radical Islam.*’ In addition the Quilliam Society conducted a report on student radicalisation via what they argued was a take-over of the Islamic Society at City University, London (Quilliam 2010). Quilliam argued the events at City University ‘*illustrate[...] how easily a small group of extremist students can take over a university Islamic Society and use it as a vehicle for the propagation of extremist, intolerant and pro-violent ideologies*’. The report went on to identify factors that can potentially lead to the radicalisation of students or staff:

- Exposure to an extremist ideology
- Exposure to people or groups who articulate that ideology

- A crisis of belonging that gets channelled into an aggressive and separatist ‘Muslim’ identity
- Exposure to a range of perceived grievances (ibid. 2010)

However, this report did not in fact, reveal the actual radicalisation of any students, nor have any students from City University gone on to commit acts of terrorism.

Finally it was also believed that the Christmas Day Bomber, Umar Farouk Abdulmutallab, nick-named the underwear bomber, who attempted to detonate explosives while aboard a transatlantic flight Christmas Day 2009, was radicalised at University College London, and an investigation was undertaken to establish how this happened. However, this was later disproved, with the Caldicott Report stating:

“[...] there is no evidence to suggest either that Umar Farouk Abdulmutallab was radicalised while a student at UCL or that conditions at UCL during that time or subsequently are conducive to the radicalisation of students.” (Caldicott 2010, 3)

Prevent: the creation of a state of exception for Muslims

I argue then that rather than being an effective measure of counter-terrorism (see others for more detail on this argument which is beyond the remit of this paper e.g. Thornton 2011), the ‘Prevent’ programme in HE exemplifies the state developing rationales to consolidate and augment its power in areas of life at every level (Butler 2008). The mobilisation of norms of security and threat are being used to justify increased control and surveillance of Muslims, already positioned as non-British and a threat to security in longstanding discourses (see e.g. Chadder-ton 2009). It cannot be overlooked that this increased regulation and surveillance of activities at UK HEI’s, with its focus on Islamist terrorism, is taking place in this wider context. Following Butler, the state of exception has not been overtly declared in a single utterance, rather discourses and practices at different state and media levels are creating the reality of the state of exception. In a state of exception, the law can be transcended or ignored to protect the public good. As Kapoor argues, in the case of the UK, race equality legislation is being ignored due to the potency of the discourses of security:

“Playing on the threat to national and indeed global security, it is the ‘War on Terror’ that has provided a means by which the state has been able to justify the implementation of a whole range of racially structured measures that would otherwise have appeared to go against the grain of race equality legislation.” (Kapoor 2010, 1040)

The state of exception is thus created by the performativity of these discourses, which have subjectifying force – they are dominant enough to constitute reality (Butler, 2011). Thus the state of exception has no structural ontology except for the practices, acts and discourses (Neal 2008, 48). These practices are not exceptions in themselves, but rather repeated acts which ‘performatively constitute exceptionalism as a legitimate and normalised form of government’ (ibid., 49). The practices will also not be understood as a suspension of the legislation because they are part of normality. It is the repeated citation which produces reality. The security discourse allocates citizens a role in the war on terror, translating into

“a virtual mandate to heighten racialised ways of looking and judging in the name of national security. A population of Islamic peoples, or those taken to be Islamic, has become targeted by this government mandate to be on heightened alert, with the effect that the Arab population in the US becomes visually rounded up, stared down, watched, hounded and monitored by a group of citizens who understand themselves as foot soldiers in the war against terrorism” (Butler 2004, 77).

Sovereign authority is thus devolved to the civil servants creating the policies, university management, tutors and practitioners, who are allocated roles in the war, turning public services into instruments of surveillance (Kundnani 2009).

For Butler, sovereignty becomes somewhat anonymous, and part of the burocratic process. As stated in the most recent guidelines for HEIs:

“In complying with this duty we would expect active engagement from senior management of the university (including, where appropriate, vice chancellors). [...] we would also expect RHEBs [Relevant Higher Education Bodies] to make use of internal mechanisms to share information about Prevent across the relevant faculties of the institution” (HMG 2015, 4-5).

There is an explicit focus on Islamist terrorism in all Prevent documents. Although other types of extremism are mentioned as well, in particular right-wing extremism, Islamism is always mentioned first and presented as the greater and more serious threat. In previous Prevent documents, there has been an explicit focus on ‘Asian students’, ‘Muslim students’ and on the dangers of ‘racial heterogeneity’ which, it has been argued, contrasts white homogeneity with a racialized ‘other’ (Preston 2008). The Prevent strategy review (2011) claimed to be a refocus away from Muslims and community cohesion. However, it actually continued to focus on Muslims and Al-Qaida:

“it is clear that Prevent work must be targeted against those forms of terrorism that pose the greatest risk to our national security. [...] The UK faces a range of terrorist threats. The most serious is from Al Qa’ida, its affiliates and like-minded organisations.” (HMG 2011, 5).

There are other references which call up longstanding stereotypes around Muslims and Islam and create a ‘them’ and ‘us’ binary: There is a focus on those ‘who see a conflict between being British and their own cultural identity’ (ibid., 18) which suggests that terrorism is not British and those who believe ‘the West is perpetually at war with Islam’ (ibid., 24). The Prevent Duty guidance for HEI’s 2015, although not mentioning Muslims very much directly, does focus on gender segregation and ‘issues arising from the use of prayer facilities’, (HMG, 2015) both referencing aspects of life which tend to be associated with Muslims. The annual report of CONTEST mentions Islamist terrorism as the principal threat (HMG, 2016). It also mentions Northern Ireland Related Terrorism and terrorists associated with the extreme right, although devotes only a line or two to each. During 2015 however, it reports that around 15% of the referrals under the programme were linked to far right extremism, and around 70% linked to Islamist-related extremism (HMG 2016).

Butler (2008, 2010) argues that a series of frames operate which justify war. One of these frames is a racial frame, and this frame ‘works in the service of Prevent, [and] counterterrorism’ (Zarabadi/Ringrose, 2017, 13). For Butler, subjects, lives and realities are performatively constituted by discourse. Racial frames – collections of discourses – ‘differentiate [...] in advance who will count as a life, and who will not’ (Butler, 2010, xxix). In a given society, some lives are conceivable as lives on an equal level as other lives, but those with fewer rights, she argues, will be constituted as ‘less-than-human’.

In the case of the war on terror, the frame through which the less than human are viewed is Islam. Islam is regarded as beyond the hegemonic norms of the West, which positions Muslims as suspicious or threatening. Since 9/11, the ‘war on terror’ and further attacks by Islamists in Europe, discourses around identities have become polarised into those who are with the West, and those who are against (e.g. Ladson-Billings 2003, Oztas 2011). Populations in the US and Europe are perceived as split into two groups: a group which is to be protected from threat, and a group which is threatening (Oztas 2011). In this case the ‘allegedly suspect’ terrorists are Muslims, pre-defined as belonging to a culture which does not share the values of the west. This builds on longstanding discourses of Islam as an underdeveloped culture which condones, even encourages violence. The notion of terrorism is perceived as essentially linked to this ‘incompatibility’ with western life, again, a longstanding discourse, which in effect implicates all Muslims. Thus links with violence and threat are seen as integral to Islam, and by association, to all Muslims. The division of populations in this way has implications for who can be considered a citizen of a given nation, and who, by implication, cannot. It is the fact that all Muslims, or those taken to be Muslim, Arabs, or Middle Eastern are viewed through a racial frame defining them as threatening and non-western,

which means that these citizens are considered to embody the threat of terror, which therefore allows them to be understood as non-citizens. As non-citizens, they do not enjoy the same entitlement to rights as citizens, and deprived of legal protection, Muslims become constituted as ‘humans who are not humans’, or the potential homo sacer: in a power relation of potential violence.

Following Butler, it can be argued that through the framing of specific bodies as threat, these bodies become a legitimate target. In the context of the ‘war on terror’ and via programmes such as ‘Prevent’, Muslims are constituted as a terrorist threat, and increased surveillance and monitoring ensure that Muslims are the embodiment of the threat. Once Muslim citizens are constituted as the embodiment of the threat, they are vulnerable to the potential violence of the position of non-citizen, non-human, whose entitlement to rights is very much reduced – potentially the homo sacer.

As Douglas (2009, 37) argues ‘in the state of exception, what needs to be emphasised is that it is not a power relation of pure violence, but rather, of *potential violence*.’

In fact in May 2008 a student and member of staff at University of Nottingham were arrested on suspicion of terrorism, Rizwaan Sabir and Hicham Yezza. A master’s student in the School of Politics, Sabir was gathering material for proposals for an MA dissertation and a PhD. Sabir emailed his friend Yezza, who worked in the library, with something called the ‘Al Qaeda Training Manual’ to be printed out. Yezza’s colleagues noticed the document on his computer when Yezza was away from his desk and alerted the university authorities who called the police. Both men were arrested and released without charge after a few days. Lecturer Dr Rod Thornton was suspended for writing an article criticising the university’s treatment of Sabir (Thornton 2011, Townsend 2011). In this case, the material which led to their arrest was widely available to the public. Sabir had downloaded it from the US Department of Justice website, and it was and continues to be available in several book forms. It was the ‘Muslim’ identity of the student that made it radical – already constituted as ‘the terrorist threat’ via the racial frame serving the ‘war on terror’, both men were viewed through the lens of security and became potential targets – cast out of the polis into ‘...an unprotected exposure to state violence’ (Butler in Butler/Spivak 2007, 37).

Conclusion

In this paper I have argued that the Prevent programme exemplifies the unofficial state of exception incipiently ushered in in England as a response to the ‘war on terror’. The state of exception is characterized by the suspension of ‘normal’ law

to protect the interest of the sovereign, and the removal from the political realm of a specific group, which is treated as the homo sacer, ‘constantly monitored and exposed to the potentiality of violence’ (Douglas 2009, 33). It cannot be overlooked that the demands on educational institutions to monitor students are made in the wider context of provisions for the temporary suspension of citizenship rights, and that the same or similar groups are targeted. The Prevent programme does not aim to subtly encourage students into self-surveillance or technologies of the self (Foucault 1988); rather those targeted by the programme are subject to external and explicit technologies of control. Their lives, like that of the homo sacer, are thus deeply politicized, as are those of the practitioners working with them. The process may not yet be complete, it could be argued that the state of exception is creeping into the liberal democracy of the UK. Therefore although the notion of an encroaching state of exception in democratic Europe may be extreme, if we take the example of new regimes and technologies of monitoring and regulation and surveillance in English HEs, it could be argued that many features of a permanent state of exception are increasingly defining our lives as extreme measures are resorted to in response to a perceived threat of terrorism.

Notes

- 1 “Compliance with the duty will also require the institution to demonstrate that it is willing to undertake Prevent awareness training and other training that could help the relevant staff prevent people from being drawn into terrorism and challenge extremist ideas which risk drawing people into terrorism. We would expect appropriate members of staff to have an understanding of the factors that make people support terrorist ideologies or engage in terrorist-related activity. Such staff should have sufficient training to be able to recognise vulnerability to being drawn into terrorism, and be aware of what action to take in response. This will include an understanding of when to make referrals to the Channel programme and where to get additional advice and support.” (HM Government 2015, 5)
- 2 “when deciding whether or not to host a particular speaker, RHEBs should consider carefully whether the views being expressed, or likely to be expressed, constitute extremist views that risk drawing people into terrorism or are shared by terrorist groups. In these circumstances the event should not be allowed to proceed except where RHEBs are entirely convinced that such risk can be fully mitigated without cancellation of the event. This includes ensuring that, where any event is being allowed to proceed, speakers with extremist views that could draw people into terrorism are challenged with opposing views as part of that same event, rather than in a separate forum. Where RHEBs are in any doubt that the risk cannot be fully mitigated they should exercise caution and not allow the event to proceed.” (HMG 2015, 4)

Bibliography

- Agamben, G. (1998): *Homo sacer. Sovereign power and bare life*. Stanford, CA.
- Agamben, G. (2005): *State of exception*. Chicago, London.
- Arendt, H. (1963): *Eichmann in Jerusalem*. New York, NY.
- Brown, K. E./T. Saeed (2015): Radicalization and counter-radicalization at British universities. Muslim encounters and alternatives. *Ethnic and Racial Studies*, 38:11, 1952-1968.
- Butler, J. (1993, reprinted 2011) *Bodies that matter*. Abingdon, New York.
- Butler, J. (2004): *Precarious Life. The powers of mourning and violence*. London, New York.
- Butler, J., & Spivak, G. C. (2007). *Who sings the nation-state?: language, politics, belonging*. Seagull Books Pvt Ltd.
- Butler, J. (2008): *Sexual Politics, Torture and Secular Time*. *The British Journal of Sociology* 59(1), pp. 1-23.
- Butler, J. (2010): *Frames of War. When is life grievable?* London, New York.
- Caldicott Report (2010): Umar Farouk Abdulmutallab: Report to UCL Council of independent inquiry panel. <http://www.ucl.ac.uk/caldicott-enquiry/caldicottreport.pdf>
- Chadderton, C. & H. Colley (2012): School-to-work transition services. Marginalising 'disposable' youth in a state of exception? *Discourse. Studies in the cultural politics of education* 33:3, pp. 329-343.
- Chadderton, C. (2009) *Discourses of Britishness, race and difference. Minority ethnic students' shifting perspectives of their school experience*. Unpublished PhD thesis: Manchester Metropolitan University.
- Colatrella, S. (2011): Nothing exceptional. Against Agamben. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1). Retrieved from <http://www.jceps.com/PDFs/09-1-05.pdf>.
- Dejours, C. (2009): *Souffrance en France: La banalisation de l'injustice sociale* (2nd ed). Paris.
- Department for Children Schools and Families (2008): *Learning to be safe. A toolkit to help schools contribute to the prevention of violent extremism*. London: DCSF.
- Department for Education and Schools (2005): *Moving on from 7/7: advice to schools*. London: DfES.
- Douglas, J. (2009): Disappearing Citizenship. *Surveillance and the state of exception*. *Surveillance & Society*, 6(1), pp. 32-42.
- Foucault, M. (1988): *Technologies of the self*. In *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. L.Martin (ed.). Massachusetts, pp. 16-50.
- Glees, A. (Dec. 2009-Feb. 2010) Arab and Islamic funding of Islamic studies. A question of Western security. *National Observer*, No. 81.
- HM Government (2016): *CONTEST: The United Kingdom's strategy for countering terrorism: Annual Report for 2015*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/539683/55469_Cm_9310_Web_Accessible_v0.11.pdf
- HM Government. (2011): *Prevent Strategy Review*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/97976/prevent-strategy-review.pdf
- HM Government. (2015): *Prevent duty guidance: for higher education institutions in England and Wales*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445916/Prevent_Duty_Guidance_For_Higher_Education__England__Wales_.pdf

- centre for social cohesion (2010): Radical islam on UK campuses. A comprehensive list of extremist speakers at UK Universities. <http://henryjacksonsociety.org/wp-content/uploads/2013/01/RADICAL-ISLAM-ON-CAMPUS.pdf>
- Kapoor, N. (2013): The advancement of racial neoliberalism in Britain. *Ethnic and Racial Studies*, 36:6, 1028-1046.
- Kundnani, A. (2009): Spooked! How not to prevent violent extremism. IRR.
- Ladson-Billings, G. (2003): It's your world, I'm just trying to explain it. Understanding our epistemological and methodological challenges. *Qualitative Inquiry*, 9(1), pp. 5-12.
- Miller, D., T. Mills and S. Harkins, S. (2011): Teaching about terrorism in the United Kingdom. How it is done and what problems it causes. *Critical Studies on Terrorism* Vol. 4, No. 3, December 2011, pp. 405-420.
- National Counter Terrorism Security Office (NaCTSO) and ACPOS (2009): Counter terrorism Protective security advice for higher and further education. Publication has now been withdrawn
- Neal, A. W. (2008): Goodbye War on Terror? Foucault and Butler on Discourses of Law, War and Exceptionalism. In: Dillon, M. and A.W. Neal, (Eds.): Foucault on politics, security and war.. Basingstoke, New York. pp. 43-64.
- Oztas, C. (2011): The march of the Mehteran. Rethinking the human rights critiques of counter-terrorism. *Utrecht Law Review*, 7(2), pp. 180-191.
- Preston, J. (2009): Preparing for emergencies. Citizenship education, 'whiteness' and pedagogies of security. *Citizenship Studies*, 13 (2), pp. 187-200.
- Quilliam (2010): Radicalisation on British University Campuses. A case study. Quilliam Briefing Paper https://wikileaks.org/gifiles/attach/168/168828_Osac-uk1018.pdf
- Silke, A. (2011): The psychology of counter-terrorism. In: A. Silke, (ed.) *The psychology of counter- terrorism*. Oxford, 3-11.
- The centre for social cohesion (2010): Radical Islam on UK campuses. A comprehensive list of UK speakers at UK universities.
- Thornton, R. (2011): Counterterrorism and the neo-liberal university. Providing a check and balance? *Critical Studies on Terrorism*, 4:3, 421-429.
- Townsend, M. (2011): Nottingham University films students suspected of extremism. *The Guardian*, 11th June.
- Zarabadi, S. and J. Ringrose. (in press): The Affective Birth of 'Jihadi Bride' as New Risky Sexualized 'Other'. *Muslim Schoolgirls and Media Panic in an Age of Counter-Terrorism In Youth Sexualities: Public Feelings and Contemporary Cultural Politics*, edited by Susan Talburt. New York: Praeger.

Sozialpädagogische Flüchtlingsarbeit im Spannungsfeld
von Integrationsförderung und neuer sozialer Frage:
Konstruktiv-kritische Reflexionen

Zusammenfassung: Mit diesem Beitrag werden zwei Ziele verfolgt: Im ersten Teil stehen Reflexionen zur perspektivisch angelegten sozialpädagogischen Arbeit mit geflüchteten Menschen im Zentrum. Zugrunde gelegt werden dabei ein mehrdimensionales Integrations- und Teilhabeverständnis sowie ein Verständnis von Sozialpädagogik, das sich vor allem aus Anerkennungstheoretischen und individualpsychologischen Annahmen speist. – In einem zweiten Schritt erfolgt die Thematisierung von gegenläufigen Tendenzen: Besonders relevant sind hier soziologische Studien zur Exklusions- und Abstiegsproblematik; zudem richtet sich der Fokus auf die Revitalisierung der Debatten um Leitkultur und Wertevermittlung. Am Ende steht die These, dass die sog. Flüchtlingsfrage als ein Teil der allgemeinen sozialen Frage ernstzunehmen ist; zugleich wird die Notwendigkeit einer neuen Politik des Sozialen betont.

Abstract: In this paper two aspects will be discussed: In the first part perspectively constructed social work with refugees will be focused. This approach is based on a multidimensional idea of participation as well as on recognition theory and individual psychology. – The second part thematises contrary trends: in particular sociological studies on exclusion and social decent and moreover revitalised debates about the German “Leitkultur” and the transmission of values. In the end, it will become clear that the “refugee-question” is a main aspect of social justice and a new policy of the social will be claimed.

Keywords: Flüchtlingsarbeit, Integration, Teilhabe, Anerkennung, soziale Frage Refugees, Social Work, Integration, Participation, Recognition, Social Justice

In diesem Beitrag wird zum einen die Skizzierung von sozialpädagogischen Aufgabenfeldern im Hinblick auf die perspektivische Integrationsarbeit mit geflüchteten Menschen angestrebt: Diese Arbeit steht nach einer längeren Phase, während der die akute Not- und Erstversorgung erst einmal Vorrang hatte, vermehrt im Fokus. Dies auch deshalb, weil die Zahl der Neuzuweisungen zumindest für den Moment deutlich rückläufig ist. Mit Blick auf diese Herausforderung zeigt sich – wie der Autor

aus eigenen Erfahrungen weiß, die als Inspiration dienen¹ – ein Bedarf an übergreifenden pädagogischen Ideen und Konzepten, die an die besonderen Lebenslagen und Fähigkeiten der Angehörigen dieser Zielgruppe anschließen. Versuche unter diesen Vorzeichen werden auf den nächsten Seiten unternommen; im Mittelpunkt stehen dabei jene Personen, die schon seit einiger Zeit in Deutschland leben. In einem weiteren Schritt erfolgt allerdings zum anderen eine Kontrastierung dieser Ideen mit gegenläufigen Tendenzen, die aus der sozialen Frage der Gegenwart (vgl. Kronauer 2010, Nachtwey 2016) entspringen und innerhalb dieses Kontextes ebenfalls in dem zu konstatierenden Klimawandel mit Bezug auf die bzw. den Umgang mit der *Willkommenskultur* spürbar werden.

Auch wenn Übertreibungen zu vermeiden sind, so ist doch insgesamt zu beobachten, dass dieser anfangs populäre Begriff im (medialen) Alltag immer weniger Verwendung findet, und zumindest partiell ist auch eine Zunahme von skeptischen Haltungen zu verzeichnen.² Natürlich ist an dieser Stelle auf den drastischen Kurswechsel in der Flüchtlings- und Asylpolitik sowie die direkten und indirekten Erfolge von nationalistischen Parteien hinzuweisen. Aus innenpolitischer Perspektive erleb(t)en derweil die Debatten um innere Sicherheit und die Verpflichtung auf eine Leitkultur³ deutliche Aufschwünge, während die drängenden Fragen nach der Gewährung von Grundrechten und Sicherheit für die vor Gewalt und Krieg fliehenden Menschen vielfach in den Hintergrund treten.

Eine in normativer Hinsicht nicht abstinente Sozialpädagogik muss jene Fragen ernst- und aufnehmen, und dies nicht allein im Rahmen einer elementaren Not- und Erstversorgung, sondern genauso hinsichtlich der mittel- und langfristige angelegten Integrationsarbeit, bei der die Themen eigener Wohnraum, (Weiter-) Bildung und Arbeit zentral sind. Konstruktive pädagogische Reflexionen erweisen sich hier als erforderlich, und ein Stück weit sollte bei diesen auch eine idealistische Weitung des Blicks vorgenommen werden, damit optimistische Perspektiven nicht gleich im Keim erstickt werden. Der Entstehung von pädagogischen Illusionen ist aber vorzubeugen: Daher erweist sich spätestens im Anschluss die Offenlegung von und die Auseinandersetzung mit Grenzen und Gegentendenzen, die solche Projekte (erheblich) erschweren, als gleich wichtig.

Vorab möchte ich einen richtungsweisenden Aspekt hervorheben, der sich sowohl in der Arbeit mit Kindern (hier vielleicht besonders deutlich) als auch in derjenigen mit Jugendlichen und Erwachsenen immer wieder als vorrangig herausgestellt hat: Der Versuch einer allmählichen Wiederherstellung von Vertrauen und verlässlichen Beziehungen. In dieser Hinsicht besteht ein grundsätzlicher Auftrag, der in seiner elementaren Bedeutung voll wahrgenommen werden muss: „Wer die Grunderfahrung von Flucht und Vertreibung einmal gemacht hat, der arbeitet ein Leben lang an dem Problem der Ich-Findung und der Orientierungssicherheit, denn

das erste, was das Flüchtlingsdasein bewirkt, ist die Zerstörung verlässlicher Orientierung“ (Negt 2016, 17).

Oskar Negt hat diese These im Rahmen seiner jüngst veröffentlichten Autobiografie mit lebendigen Inhalten gefüllt, er schreibt ausgehend von den eigenen Fluchterfahrungen über die Suche nach Halt und verlässlichen Orten, die angstreduzierende Wirkung von Vertrauensbeziehungen sowie den alltäglichen Umgang mit der Figur des Flüchtlings, welche Teilen der einheimischen Bevölkerung als Projektionsfläche für Abstiegs- und Enteignungsängste dient (vgl. hierzu Bauman 2016, 46ff.). Das Bemühen um einen (Wieder-)Aufbau von Vertrauen und ein Gefühl der Verlässlichkeit und Sicherheit innerhalb von personalen Bezügen sowie mit Bezug auf die räumliche Gestaltung der Wohn- und Lebensbereiche in den Unterkünften hat sich in der pädagogischen Praxis tatsächlich als eine unverzichtbare Aufgabe erwiesen.

Besonders einschlägig sind in diesem Kontext – dies legt auch Negt ausführlich dar (Negt 2016, 38ff.) – die Thesen des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zum Konzept des *Kohärenzgefühls*, das das Herzstück von dessen Studien zur Salutogenese bildet. Dieses Gefühl stellt nach Antonovsky eine wesentliche Ressource für die Bewältigung von destruktiven Ereignissen dar; es ist im Kern immer auf positive Anerkennungs- und Resonanzerfahrungen zurückzuführen. Zur Kohärenz gehören insgesamt drei Teilkomponenten (vgl. Antonovsky 1997, 34), die ineinander verschränkt sind: *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Bedeutsamkeit*. Während mit der Komponente der Verstehbarkeit die Fähigkeit gemeint ist, „interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahr(zunehmen), als geordnete, konsistente, strukturierte und klare Information und nicht als Rauschen“ (ebd.), d.h., das eigene Leben gestalten zu können, wird mit derjenigen der Handhabbarkeit zum Ausdruck gebracht, dass ein Bewusstsein über entsprechende Ressourcen vorhanden ist, mithilfe derer Anforderungen produktiv begegnet werden kann. Auf dieser Ebene sind, so Antonovsky, verlässliche soziale Beziehungen von hoher Relevanz. Die Komponente der Bedeutsamkeit bezieht sich schließlich auf die Dimension der Sinnhaftigkeit. Sie realisiert sich in einer Einstellung, in der diese Anforderungen eher als Herausforderungen angesehen werden, „die Anstrengung und Engagement lohnen“ (ebd., 36), denn als eine Bürde, die weitere Belastungen nach sich zieht. Diese Anmerkungen zeugen davon, dass der Begriff des Kohärenzgefühls große Affinitäten zu den psychoanalytischen Annahmen eines basalen *Ur-, Selbst- und Weltvertrauens* (Erik H. Erikson) und zur verwandten individualpsychologischen Idee des *Gemeinschaftsgefühls* aufweist, durch dessen Kultivierung nach Alfred Adler eine produktive Bewältigung der sozialen Lebensaufgaben (klassisch: Liebe, Arbeit, Mitmenschlichkeit) wahrscheinlich wird.

Nimmt man an diesem Punkt noch die *Aufgabe des Gewaltschutzes* als essentiellen Aspekt hinzu, so ergibt sich ein fließender Übergang zum ersten Hauptteil dieses

Beitrags: Bei dieser handelt es sich um eine Querschnittsaufgabe; mittlerweile liegen Mindeststandards für den Schutz vor Gewalt in Flüchtlingsunterkünften vor, die unter der Federführung von BMFSFJ und UNICEF entstanden sind (siehe die Angaben im Anhang). Gefordert wird u.a. die Grundlegung eines Schutzkonzepts für jede Einrichtung, die Verpflichtung und Sensibilisierung der Mitarbeiterinnen, die Etablierung von Strukturen, die dem Gewaltschutz dienen, die Installierung von standardisierten Ablaufplänen bei Gewalt- und Verdachtsfällen sowie die generelle Gewährleistung von menschenwürdigen Rahmenbedingungen. Diese Liste verdeutlicht, dass das Thema Gewaltschutz vielschichtig ist – darüber hinaus stellt sich jedoch die Frage, ob es unter Rekurs auf das zuvor Ausgeführte nicht erforderlich ist, zunächst noch einen Schritt zurück zu gehen: Schließlich haben alle Menschen, die in den Unterkünften leben, bereits in ihren Herkunftsländern und auf dem Fluchtweg massive Gewalterfahrungen erleiden müssen, so dass sich in der praktischen Arbeit die Aufgabe des Schutzes vor weiteren Gewalterlebnissen stets mit derjenigen verbindet, reflektiert und behutsam mit diesen Leidenserfahrungen und ihren Konsequenzen umzugehen. Eine Stärkung von traumapädagogischen Zugängen (vgl. Bausum et al. 2013) ist daher gerade in diesem Bereich unerlässlich. Außerdem bin ich davon überzeugt, dass insbesondere eine individualpsychologisch und anerkennungstheoretisch inspirierte Pädagogik bei diesen Herausforderungen und den weiteren Schritten nach vorn, d.h. mit Blick auf die Einleitung von Ermächtigungs- und Ermutigungsprozessen, eine wichtige Hilfe sein kann.⁴ Genau dies wird nunmehr darzulegen versucht.

1.

Die Erfahrungen aus der Arbeit mit geflüchteten Menschen haben offengelegt, dass die anfangs verbreitete Vorstellung einer zeitnahen Entlassung aus den kommunalen Unterkünften – zumindest gilt dies für solche Städte, in denen ein großer Mangel an bezahlbarem Wohnraum besteht – vielfach ebenso eine Illusion war wie die Annahme, dass der Integrationsprozess im Allgemeinen relativ schnell vorangetrieben werden könne.⁵ Zunehmend hat sich die Notwendigkeit eines mittel- und langfristigen Denkens sowie der Entwicklung von dezidiert sozialpädagogischen Konzepten aufgedrängt. Zum anderen ist die Tatsache, dass die verschiedenen Dimensionen der Integration (Sprache, Schule, Arbeit, Wohnen, Alltagswelt etc.) nicht voneinander separiert werden können, deutlicher geworden. In besonderer Weise gilt dies mit Bezug auf die Integration in die Arbeitswelt und die Teilhabe am Bildungssystem: Vorstöße, die z.B. auf spezialisierte berufliche Qualifizierungen setzen, ohne dabei die besondere Lebenssituation der geflüchteten Menschen zu berücksichtigen, haben sich oft als wenig zielführend entpuppt.

Die Situation dieser Menschen ist, einmal abgesehen von den natürlich ansonsten nicht zu übergehenden individuellen Unterschieden, insgesamt durch den akzentuierten Verlust bzw. die Zerstörung von verlässlichen Orientierungen, tiefgreifende Missachtungs- und Gewalterfahrungen sowie einen Mangel an konkreten Zukunftsperspektiven geprägt. Hinzu kommen in nicht wenigen Fällen einschneidende psychische Belastungen, die wiederum mit rechtlichen Beschränkungen, ihren weiteren seelischen Auswirkungen und einer aus diesen Restriktionen resultierenden Unsicherheit über die eigene Bleibe- und Teilhabeperspektive zusammenhängen. Deshalb muss die Sozialpädagogik im Rahmen ihrer Möglichkeiten darauf bedacht sein, zerstörtes Selbst- und Weltvertrauen wiederaufzubauen und – in Anlehnung an die Traumapädagogik – „sichere Orte“ (Kühn 2013, 32) zu schaffen, die Schutz bieten und außerdem einen Raum für Selbstermächtigungsprozesse darstellen.⁶

Ferner ist zu beachten, dass eigens das deutsche Bildungssystem, die Regeln der hiesigen Arbeitswelt, aber auch die bürokratischen Strukturen in hohem Maße als fremd und undurchschaubar erscheinen. Sicherlich spielen hierbei sprachliche Barrieren eine Rolle, aber nicht nur: Es liegen außerdem abweichende Sozialisationserfahrungen vor, die sich erst allmählich bearbeiten lassen und deren Folgen nicht unterschätzt werden dürfen. Diese auf der habituellen Ebene zu verortenden Diskrepanzen stellen häufig eine zusätzliche Schwierigkeit dar, wenn es darum geht, tragfähige Strategien zu entwickeln, die passförmig an eigene Potentiale und erlernte Kompetenzen anknüpfen. Auch aufgrund dieser Hürden besteht die Gefahr, dass vorhandene Fähigkeiten nicht oder unzureichend gewürdigt werden und die häufig intensiv ausgeprägte Motivation eher ins Leere läuft als gezielt gefördert zu werden. Deshalb sind pädagogische Konzepte einer umfassenden Integrations- und Anerkennungsarbeit zu generieren, die dem sozialen Lernen eine exponierte Bedeutung beimessen. Eine solche Sicht macht zumal transparent, dass sich der sozialpädagogische Blick nicht allein auf Gewalterfahrungen und Vulnerabilität, sondern zugleich auf die Erschließung der Talente und Fähigkeiten konzentrieren muss, damit den Individuen keine subalterne Opferrolle zugeschrieben wird (vgl. Eppenstein 2017, 165).

Vor allem diese beiden Punkte – das Ziel der Etablierung von ‚sicheren Orten‘ und die Idee einer mehrdimensionalen ressourcenorientierten Integrationsarbeit – sind im Hinblick auf die Entfaltung von sozialpädagogischen Konzepten im Auge zu behalten und miteinander zu verknüpfen. Hält man an dieser Stelle nach fundierenden theoretischen Impulsen Ausschau, dann kommen – sicherlich aus der Perspektive des Autors, aber genauso aus einer allgemein-sachlichen – etwa die Ansätze einer *Pädagogik der Anerkennung* im Anschluss an die kritische Theorie der zweiten und dritten Generation sowie Modelle aus dem *Spektrum der Individualpsychologie* infrage.

Neu zu entdecken wären im Hinblick auf die besonderen Bedarfe dieser Adressantengruppe die ursprünglich aus den 1920er Jahren stammenden Ansätze einer individualpsychologisch fundierten Pädagogik von und im Anschluss an Alfred Adler (zur Bedeutung Adlers für die Pädagogik siehe Rüedi 1988, 1995), welche allesamt dem Begriff des Gemeinschaftsgefühls eine zentrale Relevanz beimessen.⁷ Adler hat diesen Terminus nicht mit neoromantischen oder gar weltanschaulich totalitären Inhalten gefüllt; er wollte mit ihm in den Jahren nach dem Ende des ersten Weltkriegs vielmehr vornehmlich die Betroffenheit über die Auswirkungen von Krieg und Gewalt sowie die Hoffnung auf eine Verwirklichung von gleichwertigen und solidarischen Beziehungen zum Ausdruck bringen.

In dieser Phase (vgl. zum Folgenden: Kluge 2016, 241ff.) kommt es bei Adler zu einer Vertiefung seiner pädagogischen Reflexionen; als bestimmend erweist sich ein sozialkritischer Zugang zu den Phänomenen des psychischen Leidens: Die Beschädigung des Selbst- und Weltvertrauens sowie das Vorhandensein von verstärkten Unzulänglichkeitsgefühlen haben nach Adler primär soziale und kulturelle Ursachen – in seinen Schriften, die die Felder der Psychologie und Pädagogik eng miteinander verbinden, werden z.B. die Kriegsfolgen, die soziale Deklassierung und die Auswirkungen von kulturellen Abwertungsmustern thematisiert. In den pädagogischen Bereichen wird vor diesem Hintergrund die Kultivierung des basalen Gemeinschaftsgefühls (Aufbau von Vertrauen, Ermutigung, Förderung der kooperativen Kräfte) zur Schlüsselaufgabe mit Bezug auf die Ziele der Ermächtigung und Prävention. Adler greift hierbei auf anthropologische Grundannahmen zurück, die bemerkenswerte Affinitäten zu anerkenntnistheoretischen Prämissen aufweisen: Jeder Mensch sucht, so lässt sich seine Idee des Gemeinschaftsgefühls verstehen, von Geburt an nach einer Sicherheit, die durch Anerkennungsakte gestiftet wird – das elementare Bedürfnis danach, von anderen anerkannt zu werden, wird dabei als eine Ausdrucksform der sozialen Struktur des gesamten menschlichen Lebens verstanden. Dem Aufbau von kulturellen Ordnungen, die auf den Prinzipien der Gemeinschaftlichkeit bzw. Kooperation fußen, komme aufgrund der defizitären Grundausrüstung des Menschen, der als Einzelner auf sich allein gestellt nicht überlebensfähig wäre, letztlich eine Überlebensnotwendigkeit zu. Die eigene Individualität kann sich demnach nur innerhalb von durch Anerkennung und Resonanz geprägten sozialen Bezügen entwickeln, denen im Verlauf des Entwicklungsprozesses wiederum die Bedeutung einer inneren Stabilisierung und Sicherung zukommt. Adler zufolge sind die wichtigsten Lebensaufgaben von Grund auf soziale; diese sind zumal miteinander verwoben und können nur gemeinsam, d.h. durch kooperatives Handeln erfolgreich bewältigt werden. Damit propagiert Adler bereits ein weites Teilhabe- und Integrationsverständnis.

Diese knappen Anmerkungen machen verständlich, inwiefern Adlers sozialpädagogische Reflexionen für die Arbeit mit geflüchteten Menschen grundsätzlich

von Interesse sein können. Erforderlich ist indessen noch der Hinweis, dass Adlers Gemeinschaftsbegriff, auch wenn er vielerorts etwas unscharf bleibt und Adler in seinem Spätwerk konservativere Töne anschlägt, insgesamt im sozialdemokratisch-aufklärerischen Milieu seiner Ära zu verorten ist (vgl. Datler/Gstach/Wininger 2009). Adler betont durchweg den Gesichtspunkt der sozialen Gleichwertigkeit und hebt hervor, dass Sprache, Moral und Vernunft auf Allgemeingültigkeit abzielen (Adler 1982, 224). Zudem unterscheidet er zwischen dem Ist-Zustand und dem Ideal einer künftigen Gemeinschaft; ausgehend von dieser Differenzierung wird versucht, die Aufgaben der erforderlichen Anpassung und der genauso notwendigen Veränderung in eine Balance zu setzen.⁸

Aus der Retrospektive erweisen sich – wie könnte es anders sein – größere Modifikationen und Erweiterungen als unumgänglich, diese sind aber, so wurde andernorts bereits angedeutet, aber (noch) nicht systematisch ausgeführt (vgl. Kluge 2014), vorzugsweise durch eine Verbindung der klassischen individualpsychologischen Pädagogik mit anerkennungstheoretischen Reflexionen aus dem Umfeld der kritischen Theorie bzw. Erziehungswissenschaft zu leisten. Unter Rekurs auf dieses Umfeld lassen sich Adlers Grundgedanken aktualisieren und differenzieren. Im Folgenden werden nunmehr von dieser Basis aus Aufgabenfelder umrissen, die für eine pädagogische Arbeit mit geflüchteten Menschen vorrangig sind:

- grundsätzlich ist eine Schärfung des Bewusstseins dafür nötig, dass Subjekte „ihre Identität dem Aufbau einer praktischen Selbstbeziehung verdanken, die vom ersten Augenblick an auf die Mithilfe und Bejahung von seiten anderer Menschen angewiesen ist“ (Honneth 2000, 184f), d.h. für den *basalen Zusammenhang zwischen Anerkennungserfahrungen und der Entwicklung des Selbst* in seinen verschiedenen Dimensionen (Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwertgefühl)⁹,
- im direkten Anschluss daran ist der Entwurf von Modellen eines *verlässlichen pädagogischen Bezugs* notwendig, der sich durch Respekt und Empathie auszeichnet und den Wiederaufbau von Vertrauen sowie die gemeinsame Erschließung von individuellen Zukunftsperspektiven zur Vorgabe hat – einem Bezug, der sich diesem Ziel annähert¹⁰, kommt im Rahmen der Integrationsarbeit eine herausragende Relevanz zu, dies zumal deshalb, weil er eine wesentliche Voraussetzung für die konstruktive Erschließung der gesellschaftlichen Welt ist (die Pädagogin fungiert hierbei auch als Vermittlerin),
- sodann ist der Fokus auf die *Schaffung von verlässlichen Orten und qualitativ guten Wohnverhältnissen*, die den geflüchteten Menschen Halt und Sicherheit geben, und die lebendige Umsetzung des Prinzips der Gleichwertigkeit an diesen Orten zu richten (in diesem Kontext ist der aktive Schutz vor weiteren Gewalterfahrungen hervorzuheben) – zugleich sollte (z.T. durch die Ausweitung der Kooperationen mit Brückenpersonen wie ehrenamtlich Engagierten

- oder Praktikantinnen) für eine angemessene Öffnung zum sozialen Nahraum sowie den gesellschaftlichen Sphären gesorgt werden, sodass ein Gleichgewicht zwischen Rückhalt und Öffnung entsteht,
- bedeutsam ist darüber hinaus die *ressourcenorientierte Förderung der Ermutigungsarbeit*: nach Adler setzt dieser Schritt die (Wieder-)Gewinnung eines bestimmten Maßes an Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl voraus bzw. er wird von dieser stetigen Erfahrung begleitet; in den Zusammenhängen einer solchen aufbauenden Arbeit hätte das Arrangement von Möglichkeiten und Räumen für das kooperative Handeln und die selbsttätige Weiterentwicklung des Selbstbewusstseins sowie des Gemeinschaftsgefühls (z.B. durch den Aufbau von wechselseitigen Unterstützungsstrukturen und kulturellen Lernprozessen¹¹) im Mittelpunkt zu stehen – damit würde gerade das Faktum berücksichtigt, dass Geflüchtete zugleich besonders vulnerable und „handlungsfähige Subjekte (sind), die durch soziale Vernetzung, kollektives Handeln oder durch die Berufung auf den Flüchtlingsstatus ihre Möglichkeiten erweitern können“ (Eppenstein/Ghaderi 2017, 20),
 - in einem erweiterten Sinn hätte die Ermutigungsarbeit die *gezielte Unterstützung der mehrdimensionalen gesellschaftlichen Integration* anzustreben: dieser Prozess wäre durch eine vorgängige und begleitende Anerkennungsarbeit, die zwar an das Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle gebunden bleibt, ihren Namen aber nicht verdient, wenn sie de facto Assimilation betreibt, vorzubereiten und zu unterstützen; gerade bei den Aufgaben der schulischen und beruflichen Integration erweist sich (vorerst) eine begleitende pädagogische Unterstützung als wertvoll¹², die einen emphatischen Blick auf individuelle Lernprozesse und -schwierigkeiten hat,
 - der Anspruch der Ermutigung und Anerkennung erstreckt sich in normativer Hinsicht ebenso auf eine *advokatorische Unterstützung der geflüchteten Menschen* (vgl. Brumlik 2004), sofern sich ein solches Agieren als erforderlich erweist (d.h. das stellvertretende und/oder gemeinsame Eintreten für individuelle Interessen, die Ermöglichung von Teilhabe und die Einforderung von Rechten),
 - im Allgemeinen hat sich eine solche Anerkennungsarbeit an dem *Referenzrahmen einer „posttraditionalen Gesellschaft“* (Stojanov 2006, 36) zu orientieren, d.h. es muss ein reflektierter Umgang mit dem Verhältnis Partikularismus-Universalismus erfolgen, der einerseits auf nachvollziehbare Weise deutlich macht, dass die Anerkennung von universalen Rechten im Konfliktfall Vorrang vor der Orientierung an traditionellen und/oder religiösen Werten hat, zum anderen deren Wertschätzung aber auch nicht verweigert, sondern vielmehr gemeinsam nach Wegen zu einem gewaltlosen Verhältnis von Tradition/Religion und grundrechtlichen Prinzipien sucht; dazu gehört zwingend eine Anerkennung der Ressourcen für die Moral- und Identitätsentwicklung, die in solchen Vorstellungen eines guten Lebens zum Ausdruck gelangen (vgl. ebd., 141),

- -in diesen Zusammenhang muss es im selben Moment um eine *Aufklärung über vorhandene Rechtsansprüche* gehen, die den Adressatinnen nicht selten erst offengelegt bzw. bewusstgemacht werden müssen (limitierende Momente sind hier die strukturellen Barrieren im Hinblick auf Stausebenen, deren Änderung nicht in der Macht der Pädagogik steht, sowie die „dialektische Spannung (...) zwischen Menschen- und Bürgerrechten“ (Habermas 2011, 32), in der aber auch ein Ausgangspunkt für das pädagogische Engagement zu erkennen ist),
- schließlich sehe ich in der *Aufnahme von tiefenpsychologischen, in diesem Fall individualpsychologischen Sichtweisen* eine Reihe von Vorteilen: zu diesen gehört die Sensibilisierung für die Auswirkungen von psychischen Verletzungen und traumatischen Erlebnissen, die Förderung der Einsicht in den Stellenwert, den die Grundlegung einer emotionalen Basis für weitere Lernprozesse hat, sowie die Schärfung des Bewusstseins für die Grenzen der sozialpädagogischen Professionalität.

Mit diesen Eckpunkten wird keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, es handelt sich um Vorschläge, die ausbaufähig und, wie ich hoffe, in einem konstruktiven Sinn kritikwürdig sind. Gleichwohl kann von dieser Basis aus bereits eine pädagogische Zueignung der zu Beginn dargelegten salutogenetischen Intentionen initiiert werden: Es lassen sich dann Pfade zur kontinuierlichen Förderung des Kohärenzgefühls und seiner Komponenten Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit entwerfen. Einige perspektivische Fragen mit Blick auf die konkreten Praxisfelder könnten dann wie folgt lauten:

- Wie müssen die personalen pädagogischen Bezüge im Einzelnen gestaltet und schrittweise modifiziert werden, damit eine (Wieder-)Herstellung von beschädigtem/zerstörtem Vertrauen, die Einleitung einer kooperativen Arbeit an Entwicklungs-/Integrationsperspektiven und auf längere Sicht eine fortschreitende Auflösung dieses Bezugs möglich wird?
- Wie kann es mit Bezug auf die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen gelingen, die Lebens- und Wohnräume der geflüchteten Menschen zu möglichst ‚sicheren Orten‘ zu machen, die inneren Halt und Stabilität geben, und diese Sicherheit auf Dauer zu gewährleisten?¹³
- Wie kann es durch den pointierten Einsatz von sozialpädagogischen Methoden gelingen, eine gute Balance zwischen Sicherheit und Öffnung angesichts der unterschiedlichen Ebenen und Phasen einzuführen und aufrecht zu erhalten? Hier ist ferner danach zu fragen, welche Handlungen initiiert und vermieden werden müssen, damit sich das Gefühl der Selbstwirksamkeit entfalten kann.
- Brauchen wir für die zu leistende Anerkennungs- und Integrationsarbeit nicht auch alternative Formen des Zusammenlebens und -arbeitens, innerhalb derer

eine solche Förderung erst wirklich fruchtbar werden kann? Zu denken ist etwa an temporäre Arbeits- und Wohngemeinschaften für bestimmte Zielgruppen (z.B. diejenige der alleinreisenden jungen Männer) oder gemischte Wohnformen mit einem integrierten Mentorinnenkonzept (vgl. zum Konzept der Alltagsbegleitung durch Studierende Alazar et al. 2014), in denen die Einzelfallarbeit und die Förderung der sozialen Integration direkt kombiniert werden können. Auch diese Liste ließe sich sicherlich noch fortsetzen; sie hat zunächst lediglich den Zweck, einige Richtungen anzudeuten, in die weitergedacht werden könnte. Von einer eigenen Brisanz ist jedoch hinsichtlich der krisenhaften gesellschaftlichen Realitäten und einer sich verschärfenden Flüchtlings- und Asylpolitik eine sich schon im Vorfeld aufdrängende Frage: Wie steht es eigentlich grundsätzlich um die Umsetzungschancen einer derartigen Anerkennungs- und Integrationsarbeit?

2.

In diesem Teil werden in erster Linie gegenläufige Tendenzen und strukturelle Hindernisse beleuchtet; teilweise wird aber unter Rekurs auf die Inhalte der vorherigen Abschnitte auch eine erste Auseinandersetzung mit diesen eingeleitet. Im Mittelpunkt stehen hierbei das grassierende Problem der sozialen Exklusion in der „Abstiegsgesellschaft“ (Oliver Nachtwey) sowie die revitalisierte ‚Leitkultur-Debatte‘, welche längere und unmittelbare Vorgeschichten aufweist.

Zunächst zu dem nach meiner Einschätzung schwerwiegendsten Aspekt: Martin Kronauer betont in seinen Untersuchungen zum Begriff der Exklusion, dass die Ausbreitung dieses Begriffs und seine steigende „Resonanz in der Politik, den Sozialwissenschaften, den Medien und der Öffentlichkeit“ (Kronauer 2010, 12) von einer Verschiebung der „traditionelle(n) ,soziale(n) Frage““ (ebd., 13) kündigt. Die neue soziale Frage gehe aufs Engste mit dem Problem des Ausschlusses von „gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten des Lebensstandards, der politischen Einflussnahme und der sozialen Anerkennung“ (ebd.) einher. Ausgrenzungsdynamiken ereignen sich demnach heute vornehmlich durch die Aushöhlung und Delegitimierung von errungenen sozialen Teilhaberechten und den Entzug von ‚sozialer Anerkennung‘, deren normative Gehalte sich wesentlich aus einer Interpretation des Staatsbürgerstatus speisen, die hochgradig an das Faktum der Erwerbsarbeit rückgebunden bleibt. Gefährdet wird die soziale Kohäsion aus Kronauers Sicht durch das Brüchigwerden von drei fundamentalen Vergesellschaftungsformen: der „Kooperation in der Arbeit“, der „Reziprozität in den sozialen Nahbeziehungen“ und den „Formen gesellschaftlicher Umverteilung“ (ebd., 244). Zugleich wird herausgestrichen, dass die Diagnose der Exklusion nicht mit

der Vorstellung eines Ausschlusses *aus* der Gesellschaft kurzzuschließen ist: Kennzeichnend für die gegenwärtige Ausgrenzungsproblematik sei gerade die „Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen“, d.h. das Phänomen einer „Ausgrenzung *in* der Gesellschaft“ (ebd., 27), vor allem mit Blick auf die Arbeitswelt und das Bildungssystem.

Folglich ist Ulrich Becks aus dem Jahr 1986 stammendes Bild des Fahrstuhleffekts (vgl. Beck 1986, 122) nicht mehr haltbar; wir sind nicht erst seit einigen Jahren vermehrt mit Diagnosen konfrontiert, die deutlich andere Bilder zeichnen. Zu diesen gehört Oliver Nachtweys instruktive Studie über die „Abstiegsgesellschaft“, die sich in zentralen Punkten mit Kronauers Befunden deckt, jene aber weiter zuspitzt: Nachtwey zufolge ist die Gesellschaft des sozialen Abstiegs nicht gleichsam über Nacht entstanden, sondern „allmählich, auf leisen Sohlen und über die Hintertreppe eingetroffen“ (Nachtwey 2016, 12). Es handelt sich bei dieser Negativdynamik um einen schleichenden Prozess, dessen Tendenzen vielerorts verleugnet und verdrängt wurden, obwohl die Entwicklungen hin zu einer Zunahme von sozialen Entscheidungen, Polarisierungen und Exklusionen an sich nicht zu übersehen waren: „Unter der Oberfläche einer scheinbar stabilen Gesellschaft erodieren seit Langem die Pfeiler der sozialen Integration, mehren sich Abstürze und Abstiege“ (ebd., 8). Die entscheidenden Stichworte lauten in diesem Kontext ‚Prekarität‘, ‚Abstiegsangst‘, ‚Schrumpfung der Mitte‘ und ‚Desintegration‘. Mit Bezug auf die Sphären der gesellschaftlichen Teilhabe lassen sich, so auch Nachtwey, signifikante Rückfälle feststellen (vgl. ebd., 75), die eine Basis für die Entstehung von neuen sozialen Konflikten sind.

Eine Hauptursache für die gesellschaftliche Erosionskrise wird dabei in der weit reichenden Verankerung von Markt- und Konkurrenzmechanismen in allen Lebensbereichen ausgemacht. Widerstände treten zwar auf, sie nehmen jedoch häufig eine repressive Gestalt an, da diese Ausweitungen bzw. Landnahmen weniger durch Formen eines Klassenkampfes von oben als auf der Basis einer „neoliberalen Komplizenschaft“ (ebd., 78) erfolgten, die zumindest teilweise als das Ergebnis eines scheinemanzipativen Umlern- und Umerziehungsprozesses angesehen werden kann. Das Leitbild des „Marktbürgers“ (ebd., 116) und die Norm einer „wettbewerblichen Individualität“ (ebd., 108) haben sich laut Nachtwey inzwischen – gepaart mit entsprechenden Legitimitätsvorstellungen, was die Existenz von sozialen Ungleichheiten und die Gruppe der Verlierer anbetrifft – zwar nicht total, aber doch auf beträchtlicher Front durchgesetzt. Diese hegemonialen Leitbilder befördern insgesamt einen „illiberalen Umgang mit den Empfängern von Sozialleistungen“ (ebd., 115) und eine moralische Abwertung der Angehörigen der sog. Unterschicht.

Für die Flüchtlingsfrage ist in genau diesem Rahmen insbesondere die These einer *Polarisierung der Mitte* (vgl. ebd., 151) von besonderer Bedeutung: „An ihrem unteren Ende häufen sich Abstiege, hier werden die zuvor stabilen Ränder

vom Anbränden der regressiven Modernisierung abgetragen“ (ebd.). Die innerhalb der gesellschaftlichen Mitte zunehmenden Erosionen und Ängste befördern den Konformismus und die Selbstökonomisierung sowie das Erstarken von autoritären Klassifizierungen: „Der eigene Konformismus schlägt somit um in die Abwertung all jener, die anders und vermeintlich unproduktive Mitesser in einem unter Stress stehenden Sozialsystem sind: Flüchtlinge, Migranten und Muslime“ (ebd., 221). Der hier im Hinblick auf die ‚rechten Wutbürger‘ festgehaltene Autoritarismus zieht gegenwärtig meist in abgeschwächten Formen erheblich größere Kreise.¹⁴ Hinsichtlich des allgemeinen Umgangs mit der ‚Flüchtlingskrise‘ war aus meiner Wahrnehmung, u.a. bedingt durch die teils eher verborgenen, teils aber auch offenen Proteste gegen die Willkommenskultur, von Anfang an die Frage anwesend, von welchen Seiten und inwieweit die Gruppe der geflüchteten Menschen in diesem Sinn als negative Projektionsfläche bereits in Anspruch genommen wird oder noch werden könnte.

Weiterführend ist an dieser Stelle die von Herfried Münkler vorgenommene Differenzierung zwischen dem eher diffusen Gefühl der Angst, das ihm zufolge in Teilen der Mitte verbreitet ist, und einer konkreten Furcht, die viel mit einem unmittelbaren sozialräumlichen Näheverhältnis zu tun hat bzw. haben könnte: „Furcht vor einer massenhaften Zuwanderung von Flüchtlingen müssen die sozialstatistisch unteren 20 Prozent der deutschen Gesellschaft haben: erstens, weil es sich dabei um Konkurrenten um Arbeitsplätze für Un- und Angelernte handelt, die als Lohndrücker dienen können; zweitens, weil die Flüchtlinge den Druck auf genau jenes Segment des Wohnungsmarktes erhöhen, in dem sich auch dieser Teil der Gesellschaft bewegt; und drittens, weil der Anteil, den der Sozialstaat an Hilfeleistungen zu vergeben hat, bei einem kontinuierlichen Zuzug von Flüchtlingen zwangsläufig auf mehr Anspruchsberechtigte entfällt“ (Münkler 2016, 8). Im Anschluss an diese Aussagen lautet die wichtige Frage dann: In welchen sozialen Milieus besteht zumindest die Gefahr, dass geflüchtete Menschen in sozioökonomischer Hinsicht ziemlich unmittelbar als zusätzliche Konkurrenz, Bedrohung und Belastung wahrgenommen werden?

Genau derartige Angst- und Furchthaltungen, zwischen denen – und dies ist Münkler entgegenzuhalten – angesichts der von Kronauer, Nachtwey et al. herausgearbeiteten Entsicherungsdynamiken eine Reihe von fließenden Übergängen bestehen, erweisen sich bereits als Problem, und sie könnten es im Umfeld einer voranschreitenden Integrationsarbeit vermehrt werden. Umgekehrt gilt freilich: „Ein gelassener Umgang mit sozialer Vielfalt setzt eigene Sicherheiten und bei Bedarf Rückzugsmöglichkeiten voraus. Das hat nicht nur mentale, sondern auch materielle Voraussetzungen“ (Detje et al. 2017, 102).

Vornehmlich in diesem Bereich muss deshalb eine substantielle politische Krisenbewältigung und argumentative Entkräftung stattfinden – dafür ist es jedoch

unumgänglich, dass die *Flüchtlingsfrage als Bestandteil der allgemeinen sozialen Frage wahr- und ernst genommen wird*. Zu kritisieren sind gerade die Verleugnungen oder Bagatellisierungen der gegenwärtigen sozialen Frage: Von der enormen Diskrepanz zwischen der von großen Teilen der etablierten Politik mitproduzierten Ideologie einer im Ganzen harmonischen, auf Fortschritt geeichten und von einem ‚Jobwunder‘ beflügelten Gesellschaft sowie den realitätsnahen Exklusions- und Abstiegsdiagnosen geht eine steigerungsfähige Bedrohung aus. Dagegen erweist sich mit Bezug auf die von Kronauer benannten Teilhabedimensionen (Arbeit, soziale Bürgerrechte, soziale Nahbeziehungen) eine grundsätzlich anders geeichte Politik des Sozialen als notwendig, die sich nicht allein an der formalen Einbeziehung in gesellschaftliche Institutionen, „sondern auch und vor allem an der sozial-materiellen Qualität möglicher Teilhabe, die durch die Institutionen vermittelt wird (messen lässt)“ (Kronauer 2010, 253). Eine solche Politik setzt freilich voraus, dass Prekarität und Exklusion massenhaft „nicht länger als Einzelschicksal wahrgenommen wird (...), sondern dass man sie gesellschaftskritisch als kollektive Erfahrung interpretiert“ (Nachtwey 2016, 226) – für solche emanzipatorischen Bewegungen gibt es zwar auf nationaler und europäischer Ebene einige hoffungsvolle Ansätze, aber noch keine allgemeine Tendenz (vgl. ebd., 226).

Festzuhalten bleibt die These, dass sozialpädagogische Konzepte, die an solche Eckpunkte wie die zuvor entfalteten anschließen, zwar nicht total, aber doch in einem hohen Maße auf eine in diese Richtung agierende Sozialpolitik angewiesen sind: Es ist mehr als erwähnenswert, dass Adler schon in den Jahren nach 1918 zu Recht den Konnex von pädagogischen und politischen Reformen herausgestrichen hat (unter Berufung auf die damalige Reformpolitik in Wien, vgl. Adler 1974, 336), und Antonovsky weist in seinen Ausführungen zur Genese des Kohärenzgefühls darauf hin, dass nicht jede Erwerbsarbeit einen positiven Einfluss hat: Fairness, Mitsprachemöglichkeiten, auf Kooperation beruhende Arbeitsverhältnisse, ein hinreichendes Maß an Komplexität und – last not least – die Arbeitsplatzsicherheit gelten als Kriterien, die wenigstens bis zu einem bestimmten Grad erfüllt sein müssen (vgl. Antonovsky 1997, 108ff.).

Schließlich lässt sich in den vorrangig auch an die Gruppe der Geflüchteten adressierten Leitkultur-Vorstößen eine weitere gegenläufige Tendenz erkennen, bei der offenbar mit Ängsten – u.a. mit denen, die vorab thematisiert wurden – und tradierten Vorurteilen gearbeitet wird. Die Rufe nach Assimilation und der Unterordnung unter die Maßstäbe einer (deutschen) Dominanzkultur haben bekanntlich eine längere Vorgeschichte, die hier nicht nacherzählt werden kann. Hinzuweisen ist angesichts der neuerlichen Forderungen zum einen auf den Eindruck, dass die Wiederkehr der Leitkulturthematik mit zu den Ergebnissen einer nicht zuletzt von den AfD-Erfolgen getriebenen Politik gehört, welche stattdessen besser daran täte, ihre Wahrnehmung für die gesellschaftlichen Exklusions- und Erosionskrisen zu

schärfen. Signifikant auf einer subtileren Ebene ist für den Zeitraum der vergangenen zwei bis drei Jahre jedoch nach meinen Eindrücken die sich schleichend, aber bestimmt vollziehende Renaissance von Begriffen wie ‚Wertevermittlung‘ und ‚Kulturkreis‘, die sich mehr und mehr im alltäglichen Sprachgebrauch festgesetzt haben. Befremdlich ist, dass sich speziell diese beiden Begriffe, die die Bedeutung eines essentialistischen und hermetischen Sittlichkeits- und Kulturverständnisses transportieren, allmählich (wieder) etabliert haben und, so zumindest meine Wahrnehmung, inzwischen in verschiedenen Kontexten nahezu bedenkenlos verwendet werden. Dabei ist speziell der scheinbar wieder salonfähig gewordene Kulturkreisbegriff (er findet sich auch in der offiziell vorgestellten Leitkulturprogrammatis) hochgradig vorbelastet: Zu erinnern ist an eine dunkle, dringend wieder zugänglich zu machende Traditionslinie, die von Samuel P. Huntington bis zurück in die Gefilde der Lebensphilosophien Oswald Spenglers oder Eduard Sprangers reicht. Auch wenn es überzogen ist, immer schon einen Bezug etwa zu Spengler oder Spranger herstellen zu wollen, ist doch zu konstatieren, dass allein die Kulturkreis-Semantik die Konstruktion von naturalisierenden Abgrenzungen, welche den Blick auf Gemeinsames und Übergreifendes systematisch verstellen, erheblich forciert. Auf diesem Weg befördert sie den Aufbau eines repressiven Gemeinschaftsdenkens, die Festschreibung einer Dichotomie zwischen ‚Uns‘ und den ‚Fremden‘, und sie dient damit der Legitimierung von Dominanzstrukturen, in denen das ‚Fremde‘ als das Minderwertige gilt.¹⁵ Aus ähnlichen Gründen sind derweil die inflationären und oft wenig reflektierten Plädoyers für eine ‚Wertevermittlung‘ kritisch zu sehen. Außerdem ist zu beachten, dass die Leitkultur- und Wertedebatten generell weiter von der vorrangigen (politischen) Notwendigkeit einer *Zugänglichmachung und Gewährung von Rechten* wegführen (vgl. Hamburger 2009, 90/130). Dies gilt im Übrigen zwar insbesondere, aber mitnichten ausschließlich für geflüchtete Menschen (s.o.).

Solche Integrationskonzepte, die eine Loyalität zu den Grundsätzen einer als dominant bestimmten Wertegemeinschaft einfordern, erschweren eine pädagogische Arbeit, bei der schwerpunktmäßig die *Bewusst- und Geltendmachung von Grundrechten* im Mittelpunkt zu stehen hat. Diese Aufgabe ist im Rahmen des Gewaltschutzes sowohl bei der alltäglichen Bewältigungs- als auch der Präventionsarbeit von hoher Relevanz, weil viele Adressatinnen nicht oder nur in eingeschränkter Form wissen, welche Grundrechte ihnen überhaupt zustehen: Eine systematische Aufklärungsarbeit muss die sozialen Ursachen für dieses eingeschränkte Rechtsbewusstsein, d.h. die Unrechtsstrukturen in den jeweiligen Herkunftsgesellschaften, die entsprechenden Sozialisierungserfahrungen der Subjekte und die Gewalterfahrungen vor sowie während der Flucht, mitreflektieren und schrittweise zu einer Wahrnehmung von Rechten ermutigen.

Andererseits sind an diesem Punkt natürlich die vorhandenen Spannungen zwischen religiösen und/oder traditionellen Wertüberzeugungen und den allgemeinen Grund- und Menschenrechten in den Horizont zu rücken: Zweifelsohne muss in auftretenden Konfliktfällen, die tatsächlich (mit) auf dieser Spannungslinie verlaufen (Beispiele sind gewaltförmige Erziehungsstile, eine Verweigerung von Freiheitsrechten und häusliche Gewalt gegen Frauen) in transparenter Weise, gegebenenfalls nach einer erforderlich gewordenen Intervention, verdeutlicht und aus der Perspektive der Betroffenen durchgesetzt werden, dass die geltenden Grund- und Freiheitsrechte Vorrang gegenüber traditionellen Wertüberzeugungen besitzen. Nun ist allerdings hinzuzufügen, dass es gerade im Hinblick auf dieses durchaus vorhandene Konfliktverhältnis unzutreffende Vorverurteilungen, Stereotypen und Neigungen zu einer etikettierenden Kulturalisierung von Konflikten gibt, die in (selbst-)kritischer Weise wahrzunehmen und kontinuierlich zu reflektieren sind. In dieser Hinsicht sowie mit Blick auf die Tatsache, dass in spezifische Güter- und Wertvorstellungen stets auch eine Vielzahl von Entwicklungs- und Handlungsressourcen eingelassen sind, besteht ein genereller Lernbedarf. Die Herausforderung besteht daher in diesem Bereich in der *Ausbildung eines fortgeschrittenen Differenzierungsvermögens*. Eine wichtige Voraussetzung für diesen Prozess ist indes die Unterscheidung zwischen der (Anerkennungs-)Stufe des Rechts und derjenigen einer Anerkennung von Werten in einer solchen Weise, dass *im Konfliktfall* Klarheit über die normative Geltung der rechtlichen Ebene besteht.¹⁶

Eine solche Unterscheidung läuft nicht auf ein differenzfeindliches Gleichheitsdenken hinaus, sondern schließt die Wertschätzung von Religionen und Traditionen ausdrücklich zwingend mit ein.¹⁷ Zu leisten ist demgemäß eine anspruchsvolle Vermittlung unter der Maßgabe dieser Beschränkung, die dazu in der Lage ist, ‚Transzendierung‘ nicht auf ‚Negierung‘ zu reduzieren (vgl. Stojanov 2006, 141), und Räume für die Darstellung von besonderen Geschichten und Erzählungen schafft; Individuen muss in diesem Kontext „die Möglichkeit zukommen, ihr sozial vorstrukturiertes Vermögen wirksam werden zu lassen und sich in affirmative und transformative Welt- und Selbstverhältnisse zu begeben“ (Mecheril 2005, 321). Angewiesen ist eine solche Vermittlungsarbeit, die an die Adlersche Idee der Gleichwertigkeit anknüpft, allerdings darauf, dass auch den längst zu Nachbarn gewordenen Geflüchteten von politischer Seite eine möglichst weitreichende, d.h. formal- *und* sozial-rechtliche Teilhabe ermöglicht wird.

Anmerkungen

- 1 Ich war von März 2015 bis September 2016 hauptberuflich in Bereichen der Flüchtlingsarbeit tätig: Zunächst als Förderlehrkraft für Kinder im Alter von 6-9 Jahren in

- einer Erstaufnahmeeinrichtung und dann als Sozialpädagoge in unterschiedlichen (Not-)Unterkünften. Bis dato bin ich diesem Bereich weiterhin verbunden. Der Beitrag wurde im Mai 2017 verfasst.
- 2 Siehe etwa die von der Bertelsmann-Stiftung im April 2017 vorgelegte Studie „Willkommenskultur im ‚Stresstest‘“. Hier wird eine Zunahme von negativen Sichtweisen z.B. mit Bezug auf sozialstaatliche Belastungen, den Zusammenhang von Zuwanderung und sozialen Konflikten, die schulische Integration und die Frage nach Wohnraum konstatiert (ebd., 16f.).
 - 3 Vgl. Zeit Online vom 30.04.2017: „Wir sind nicht Burka“: Innenminister will deutsche Leitkultur.“ Auch in der erwähnten Studie der Bertelsmann-Stiftung wird eine steigende „Erwartung, dass Einwanderer sich der deutschen Kultur anpassen sollen“ (ebd., 26), festgestellt.
 - 4 Der Autor forscht und arbeitet seit Jahren zur Individualpsychologie und ihrer Rezeption innerhalb der Reformpädagogik (vgl. etwa Kluge 2014, 2016). Ein Teil dieser Studien konzentriert sich auf den noch un abgeschlossenen Versuch, Grundlinien einer zeitgemäßen individualpsychologisch fundierten (Sozial-)Pädagogik zu entwerfen; dabei sind die Bezüge zu anerkennungstheoretischen Autoren aus der kritischen Theorie bedeutsam.
 - 5 Auch wenn eine rasche Vermittlung auf dem Wohnungsmarkt gelingt, bedeutet dies in der Regel nicht, dass die pädagogische Begleitung überflüssig wird. Hier ist es vielmehr erforderlich, eine zuverlässige ambulante Unterstützung anzubieten bzw. sicherzustellen – dies allein schon deshalb, weil die bekannten Ansprechpartnerinnen (Einrichtungsleitung, Hausmeister, Ehrenamtliche etc.) wegfallen.
 - 6 „Dieser erfahrene Verlust von Sicherheit in der äußeren Welt als einem ‚sicheren Ort‘ zerstört die Wahrnehmung eines inneren Sicherheitsgefühls des individuellen Selbst nachhaltig. Auf dem Weg zur Überwindung dieser Erfahrung bedarf der wieder zu erlangende ‚innere sichere Ort‘ eines ‚äußeren sicheren Ortes‘, d.h. verlässliche, einschätzbare und zunehmend zu bewältigende Lebensraum- und Alltagsbedingungen.“ (Kühn 2013, 33)
 - 7 Kühn führt für die Traumapädagogik Adlers Zeitgenossen August Aichhorn als verengenen Klassiker an (vgl. Kühn 2013, 26). Der Freudianer Aichhorn, Verfasser des Buches „Verwahrloste Jugend“ (1925), hat zu ähnlichen Themen wie Adler, der erst noch voll als Klassiker der Sozialpädagogik zu erschließen ist, gearbeitet.
 - 8 Diese Versuche fallen nicht immer überzeugend aus; dies u.a. deshalb, weil Adler mit Blick auf den Ist-Zustand im Allgemeinen nicht klar zwischen den Begriffen Gesellschaft und Gemeinschaft differenziert. In seinen späteren Werken wird der Anpassungsaspekt allerdings eindeutig dominanter.
 - 9 Wesentlich stärker als bei Adler sind die Dialektik von Autonomie und Sozialität sowie das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft zu beachten; der Gemeinschaftsgedanke darf, wenn er weiterhin Verwendung finden soll, nicht von einem überindividuellen Geist erfüllt sein.
 - 10 Die strukturellen Grenzen einer Pädagogik der Anerkennung sollen nicht geleugnet werden – es geht in diesen Passagen allerdings darum, der relativen Autonomie einer Sozialpädagogik, die die Würdeperspektive stark gewichtet, einen möglichst weiten Raum zu geben.
 - 11 Die pädagogische Kunst besteht nach Adler bei der Ermutigung darin, möglichst nicht direkt anzuleiten, sondern Orte für das kooperativ-solidarische Handeln und Lernen zu schaffen. Leitend soll dabei letztlich die Idee einer auf sozialer Gleichwertigkeit beruhenden Gemeinschaftlichkeit sein.

- 12 Dies gilt nicht zuletzt mit Bezug auf mitunter plötzlich eintretende Krisensituationen, in denen die Hilfeleistung einer vertrauten pädagogischen Fachkraft eine hohe Bedeutung hat.
- 13 Zu denken ist hier an die Unterschiede zwischen zentralen und dezentralen Gemeinschaftsunterkünften sowie ambulant angelegten Betreuungsverhältnissen, bei denen diese Frage aber keineswegs überflüssig wird.
- 14 Andererseits sind die Pegida-Konflikte und AfD-Erfolge bereits als „Ausdruck eines gesamtdeutschen Klimas, einer schon länger gärenden neoautoritären Strömung“ (Nachtwey 2016, 217) anzusehen. Siehe hierzu die Befunde in Ahlheim 2011, 9-44.
- 15 Genau an diesem Punkt zeigen sich die qualitativen Differenzen zu den Gemeinschaftsbegriffen von Adler und aus dem Umfeld der kritischen Theorie (z.B. ‚Gemeinschaft freier Menschen‘ (Horkheimer), ‚ideale Kommunikationsgemeinschaft‘ (Apel)).
- 16 Ich folge hier der nach wie vor überzeugenden Differenzierung von Honneth (vgl. Honneth 2000, 190).
- 17 Ideal wäre eine Anerkennungspädagogik, die „die wechselseitige Aneignung der Narrative, Geschichte und Pluralität der nationalen Kulturen (impliziert) und eine Alternative zur monolinearen Vermittlung einer ‚Leitkultur‘ oder zu den zahlreichen Versuchen der religiösen oder politischen Vereinnahmung von Geflüchteten durch Interessengruppen (bildet).“ (Eppenstein 2017, 162)

Literatur

- Adler, A. (1974): Verwahrloste Kinder [1920]. In: ders.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt/M., S. 326-336.
- Adler, A. (1982): Kurze Bemerkungen über Vernunft, Intelligenz und Schwachsinn [1928]. In: Ansbacher, H. L./R. F. Antoch (Hrsg.): Alfred Adler: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Band 1. Frankfurt/M. 1982, S. 224-231.
- Ahlheim, K. (2011): Sarrazin und der Extremismus der Mitte. Hannover.
- Alazar, T./E. Kleinekathöfer/I. Tietje (2014): Flüchtlinge durch Mentor/inn/en unterstützen!. In: M. Gag/F. Voges (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster, S. 246-266.
- Antonovsky, A.: (1997) Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen.
- Bauman, Z. (2016): Die Welt in Panik. Wie die Angst vor Migranten geschürt wird. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Nr. 10, S. 41-50.
- Bausum, J./L. U. Besser/M. Kühn/W. Weiß (2013): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.
- Brumlik, M. (2004): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Wien.
- Datler, W./J. Gstach/M. Wininger (2009): Einführung. In: dies. (Hrsg.): Alfred Adler: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913-1937). Göttingen, S. 7-28.
- Detje, R./K. Dörre/M. Kronauer/M. Schumann (2017): Zeitenwende oder: Zeit für eine Wende der Linken. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Nr. 4, S. 97-103.
- Eppenstein, T./C. Ghaderi (2017): Perspektiven auf Flüchtlinge und Fluchtdynamiken. Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden, S. 1-28.

- Eppenstein, T. (2017): ‚Geflüchtete‘ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In: ders./C. Ghaderi (Hg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden, S. 147-168.
- Habermas, J. (2011): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: ders.: Zur Verfassung Europas. Berlin, S. 13-38.
- Hamburger, F. (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim/München.
- Honneth, A. (2000): Zwischen Aristoteles und Kant. Skizze einer Moral der Anerkennung. In: ders.: Das Andere der Gerechtigkeit. Frankfurt/M., S. 171-192.
- Kluge, S. (2014): Klassische Individualpsychologie und inklusive Pädagogik: Anregungspotentiale, produktive Unzeitgemäßheit und die Notwendigkeit zur Kritik. In: Zeitschrift für Individualpsychologie Nr. 4, S. 298-318.
- Kluge, S. (2016): Alfred Adler als Wegbereiter für eine moderne Tiefenpädagogik? Exemplarische Analysen des Einflusses der Individualpsychologie auf reformpädagogische Konzepte der Zwischenkriegszeit. In: S. Reh/W. Keim/U. Schwerdt (Hg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Bad Heilbrunn, S. 241-270.
- Kronauer, M. (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York.
- Kühn, M. (2013): „Macht Eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: Bausum et al., a.a.O., S. 24-37.
- Mecheril (2005), P.: Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: T. Badavia/ F. Hamburger/M. Hummrich: Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S. 311-328.
- Münkler, H. (2016): Die Mitte und die Flüchtlingskrise. in: APuZ, Nr. 14-15, S. 3-8.
- Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der repressiven Moderne, Berlin.
- Negt, O. (2016): Überlebensglück. Eine autobiographische Spurensuche, Göttingen.
- Rüedi, J. (1988): Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive, Bern/Stuttgart.
- Rüedi, J. (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik, Stuttgart/Wien.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden.

Onlinequellen

- Bertelsmann-Stiftung: Willkommenskultur im „Stresstest“:
<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/willkommenskultur-im-stresstest/> (letzter Zugriff: 30.04.2017)
- Mindeststandards zum Schutz von Kindern, Jugendlichen und Frauen in Flüchtlingsunterkünften (unter Federführung des BMFSFJ und UNICEF):
<https://www.bmfsfj.de/blob/107848/5040664f4f627cac1f2be32f5e2ba3ab/schutzkonzept-mindeststandards-unterkuenfte-data.pdf> (letzter Zugriff: 22.04.2017)
- Zeit Online: „Wir sind nicht Burka“. Innenminister will deutsche Leitkultur:
<http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaiziere-innenminister-leitkultur/seite-2> (letzter Zugriff: 30.04.2017).

Die subtile Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in Bildungsräumen. Empirische Spuren

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage der Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in Bildungsräumen. Unter Rassekonstruktionen wird in der Tradition der ideologiekritischen Rassismustheorie die von Rassekategorien bzw. ihren Äquivalenten vermittelte Herstellung, Festlegung und Hierarchisierung von Differenz zwischen Subjekten verstanden. Die Funktion, Bedeutung und Wirkung von Rassekonstruktionen wird mit Bezug auf Bildungsräume untersucht. An der Kommentierung von zwei Beispielen verdeutlicht der Beitrag exemplarisch die subtile Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in der pädagogischen Praxis. Überlegungen zu einer rassismuskritischen Pädagogik und deren Relevanz als reflexive pädagogische Praxis stehen am Ende des Beitrags.

Abstract: The paper deals with the impact of racialisation in educational institutions. The tradition of ideology-critical racism theory conceives race construction as the production, determination and hierarchization of difference between subjects, mediated by race categories or their equivalents. This paper examines the function, meaning, and effect of racial constructions with regard to educational spaces. Commenting two examples the paper illustrates exemplarily the subtle impact of race constructions in pedagogical practice. The paper closes with the reflection on critical-racism pedagogy and its relevance as a reflexive pedagogic practice.

Keywords: Rassismus, Rassismuskritische Bildung, Rassekategorien;

Einleitung

Denk- und Handlungsformen, die an rassistische Unterscheidungen anschließen und die dominanzkulturelle Geltung dieser Formen bekräftigen, vermitteln auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit betrifft Einzelpersonen und Gruppen; sie ist aber auch kennzeichnend für organisationale (etwa für Institutionen des Bildungssystems) und strukturelle Zusammenhänge (etwa Rechtsprechung). Diskurse und Praktiken, die Ausdruck natio-ethno-kulturell kodierter Dominanzverhältnisse sind, tragen dazu bei, dass das System rassistischer Unterscheidungen bestätigt und stabilisiert wird.

Auch vor diesem Hintergrund ist eine selbstkritische Auseinandersetzung mit jenen dem jeweiligen „pädagogischen Unbewussten“ eingeschriebenen Deutungs- und Empfindungskategorien in rassismuskritischer Hinsicht von Bedeutung. Es geht nicht allein um die gerade seit dem *kurzen Sommer der Barmherzigkeit 2015* immer wieder gestellte und zuweilen beantwortete Frage: Was kann getan werden?/Was können wir tun? Es geht nicht allein um die Tat, sondern um eine Reflexion der die Taten präformierenden Kontexte und Rahmen, in denen dieses Tun stattfindet. Auf diesen Punkt konzentrieren wir uns im Rahmen dieses Textes, was angesichts der gesamtgesellschaftlichen Wirksamkeit von Rassekategorien und ihrer zumindest potenziellen Wirksamkeit in der pädagogischen Praxis des Deutens, Handelns und Empfindens kein unbedeutendes Unterfangen ist.

Mit dem rassismuskritischen Blick auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse wird nicht behauptet, dass jeder natio-ethno-kulturell kodierte Unterschied und jede Form der Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung von rassistisch Diskreditierbaren rassistisch sei. Mit rassismustheoretischem Wissen wird es freilich möglich, zumeist eher implizit und subtil an Rassekonstruktionen anschließende Unterscheidungen zu erkennen und zu beschreiben, den Bedingungen ihres Wirksamwerdens nachzugehen sowie ihre Konsequenzen zu bestimmen. Unter der rassismuskritischen Perspektive werden natio-ethno-kulturell kodierte Unterscheidungen und Rechtfertigungen von Unter- und Entscheidungen der Gegenwart in Beziehung gesetzt zu rassistischen Differenzierungen; dies nicht, weil jede natio-ethno-kulturell kodierte Unterscheidung des Rassismus bezichtigt wird, sondern weil diese Unterscheidungen potenziell von rassistischen Unterscheidungen vermittelt sind und/oder diese potenziell stärken. Das gewaltvolle Potenzial und entsprechende Wirkungen von Unterscheidungen, die auf nationale, ethnische und kulturell-religiöse Kategorien zurückgreifen und die Einteilung der Welt in diese Kategorien stärken, werden unter rassismuskritischer Perspektive befragt.

Rassismus kann hierbei verstanden werden als eine von einem symbolischen Schema der hierarchisierenden und oppositionellen Unterscheidung getragene Praxis, die Alltagsnormalität herstellt. An Rassismus anschließende Schemata, die über Medien, Diskurse, rhetorische und visuelle Figuren, die Handlungs- und Empfindungsweisen präformieren, erlernt, angeeignet und weitergetragen werden und unter bestimmten Voraussetzungen aktualisiert werden können, stehen auf allen gesellschaftlichen Ebenen als potenzielle Deutungs- und Handlungsressourcen zur Verfügung (vgl. Mecheril/Melter 2009: 15). Der rassistische Komplex besteht aus kollektiven Bildern, Erzählungen und gesellschaftlichen Institutionen, „die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2002: 132).

Rassistische Diskriminierungs- und Distinktionspraxen beziehen sich neben körperlichen Merkmalen auch auf kulturelle Merkmale (wie religiöse Praktiken und Symbole) und zielen auf Zuschreibungen, in denen ein natio-ethno-kulturell kodiertes Wir von einem nicht-Wir unterschieden wird. Insofern konstruieren rassistische Diskurse nicht nur die Objekte, sondern auch die Subjekte des Rassismus. Indem in spezifischer, gleichwohl wandelbarer Weise dominanzkulturell nahegelegt ist, wer die „Fremden“ und „Anderen“ sind, ist auch immer das Nicht-Fremde und Eigene figuriert. Rassistische Zuschreibungen produzieren und bestätigen – zum Teil subtil und häufig unabhängig von den Intentionen der beteiligten Akteur_innen – Verhältnisse der Dominanz zwischen Gruppen mit Hilfe von Ausgrenzungs- und Herabwürdigungsprozessen. Im Zentrum des rassistischen Denkens steht hierbei die binäre Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodiertem Wir und Nicht-Wir und damit einhergehend die Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, innerhalb derer das Wir auf-, und das Nicht-Wir abgewertet wird.

Die Erkenntnispraxis der Rassismuskritik (vgl. Mecheril 2004, Mecheril/Melter 2009) untersucht, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassekonstruktionen vermittelt sind, und analysiert, welche Veränderungsoptionen und alternativen Selbstverständnisse und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht, realisierbar sind.

Rassekonstruktion

Die für den Rassismus grundlegende Frage, wie menschliches Leben zu verstehen ist und welche Eigenschaften den einzelnen Gruppen ihren Platz im gesellschaftlichen Gefüge zuweisen, und die Art und Weise, wie der Rassismus diese Frage beantwortet, muss im Kontext historischer (welt-)gesellschaftlicher Phänomene betrachtet werden: Rassismus dient als Rechtfertigungsideologie zur Legitimation kolonialer Expansion und Sklaverei (etwa Poliakov 1993, Priester 2003). Das historische Konzept der „Rasse“ behauptet eine natürliche und unveränderliche Verknüpfung zwischen biologischen, moralischen und intellektuellen Fähigkeiten menschlicher Gruppen. Die Wertung innerer und äußerer Merkmale erfolgt auf Grund einer hierarchischen Anordnung der Gruppen, an deren Spitze der weiße Europäer steht.

Rassismus basiert auf einem flexiblen, historisch und kontextuell variablen Zusammenhang von Erklärungen für die Angemessenheit und Rechtschaffenheit von Unterscheidungen. Dieses ideologische (etwa Miles 1992: 93ff) oder diskursive (etwa Hall 1994: 137ff) Ensemble der Deutungen ist in der Lage, die Welt und die Erfahrungen, die Einzelne in ihr machen, zu erklären. Das soziale

Unterscheidungssystem, das rassistische Diskriminierung und Rassismuserfahrungen hervorbringt, operiert mit dem Code der „Rassen“. Die Bedeutung des Rassismus für Individuen und ihre Wahrnehmungsprozesse liegt darin, dass er Deutungen liefert, um gesellschaftliches Geschehen zu verstehen. Rassismus stellt für Robert Miles hierbei kein transhistorisches Phänomen dar. Rassistische Ideologien müssen somit im Kontext sowohl ihrer historischen und räumlich-kulturell spezifischen Ausprägung als auch in ihren übergreifenden Strukturprinzipien analysiert werden (Miles 1992: 137). Miles' Rassismusbegriff erhebt den Anspruch, diese übergreifenden Strukturprinzipien zu erfassen. Der ideologische Gehalt des Rassismus liegt „erstens in seiner Bedeutungskonstruktion einer oder mehrerer Merkmale als Kriterium für die Bezeichnung einer Kollektivgruppe in der Weise, daß ihr ein naturgegebener, unwandelbarer Ursprung und Status und von daher eine ihr innewohnende Differenz anderen Gruppen gegenüber zugeschrieben wird. [...]. Zweitens müssen der so bezeichneten Gruppe zusätzlich negativ bewertete Merkmale zugeschrieben werden und/oder sie muß so dargestellt werden, daß sie negative Konsequenzen für irgendeine andere Gruppe verursacht. Die Merkmale können biologischer oder kultureller Provenienz sein. Dieser Konstruktion zufolge besitzen alle Menschen, die eine naturgegebene biologische Gruppe bilden, eine Reihe von (negativ bewerteten) biologischen und oder kulturellen Merkmalen. Daraus folgt, daß die Präsenz einer solchen Gruppe als höchst problematisch erscheint: Sie wird ideologisch als Bedrohung dargestellt“ (ebd. 105f).

Es existieren hierbei durchaus unterschiedliche „Rasse“-Konzepte und „Rasse“-Kodierungen. Äußere Merkmale wie Hautfarbe und Gesichtsform sind nicht die einzigen „Träger“ „rassifizierter“ Bedeutung, auch scheinbar auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweisende Merkmale (wie Namen, religiöse Praktiken und Symbole) dienen der rassistischen Unterscheidung.

Prinzipiell können wir davon ausgehen, dass auf „Kultur“ oder auch „Religion“ zurückgreifende Unterscheidungen wie solche, die eher auf physiognomische Merkmale zurückgreifen und diese Merkmale dadurch als Bedeutungsträger erfindende Formen und Varianten des Rassismus nebeneinander und vermischt existieren und *Anschmiegunen des Rassismus* auf kontext- und zeitspezifische Erfordernisse ermöglichen. „Rassistische Strategien in der Ära der postmigrantischen Gesellschaft“, schreiben Vassilis Tsianos und Juliane Karakayali (2014, o. S.), „operieren wesentlich fluider als jene des traditionellen Rassismus, der sich auf solche naturalisierenden Kategorien wie ‘Rasse’ berief und über die offene und strukturelle Gewalt der Segregation und der Exklusion operierte. In Deutschland ist dies auch unter anderem im Zusammenhang mit den erfolgreichen Kämpfen der Migration zu sehen: Wurde die rassistische Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten in den Zeiten der Gastarbeiteranwerbung noch vor allem über den Ausschluss von der deutschen Staatsangehörigkeit und den damit

verbundenen Rechten organisiert, so hat sich dies geändert, vor allem nachdem im Jahr 2000 das Staatsangehörigkeitsrecht reformiert wurde. Ein großer Teil der Migrantinnen und Migranten und ihrer Nachkommen verfügt nun über die deutsche Staatsangehörigkeit“.

Das Bedingungsgefüge, mit dem „rassische“ Unterschiede konstruiert werden, operiert mit beweglichen und anpassungsfähigen Imaginationen des und der kollektiven Anderen, mit tradierten Überzeugungen und bildhaften Mythen. Die Logik des Rassismus konstruiert Unterschiede und übt Gewalt gegen das Konstruierte aus. Körper und Identität sind konstruierter Ausgangspunkt und faktische Zielscheibe des Rassismus. Hierbei fungiert das Objekt des individuellen Körpers immer als Symptom eines kollektiven Körpers. Der und die Einzelne wird als Teil eines Kollektivs, einer Gruppe wahrgenommen, der ein natio-ethno-kulturelles „Wesen“ zugesprochen wird, das überhaupt und allgemein einen geringeren Wert aufweist – dies kennzeichnet den „klassischen“ Rassismus – oder – in der kultur-rassistischen, differentialistischen Spielart – hier, an diesem als kulturell spezifisch imaginierten Ort legitimer Weise über weniger Anrechte verfügt.

Die Analyse der auch pädagogischen Konstruktion und Diskriminierung des Anderen im migrationsgesellschaftlichen Diskurs kommt unseres Erachtens letztlich ohne ein Wissen um die (potenzielle) Wirksamkeit rassistischer Strukturen und Prozesse nicht aus.

Die Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in Bildungsräumen

1.

„Eine Immigranteninvasion überschwappt Deutschland. [...] Viele der Männer kommen ohne ihre Familie oder Frauen und sicher nicht immer mit den ehrlichsten Absichten. [Man höre] aus vielen Orten in Gesprächen mit Bekannten, dass es zu sexuellen Belästigungen im täglichen Leben, vor allem in öffentlichen Verkehrsmitteln und Supermärkten, kommt. [...] Auch als verantwortungsbewusste Pädagogen stellen wir uns die Frage: Wie können wir unsere jungen Mädchen im Alter ab 12 Jahren so aufklären, dass sie sich nicht auf ein oberflächliches sexuelles Abenteuer mit sicher oft attraktiven muslimischen Männern einlassen?“ so hieß es in einem Artikel des Verbandes der Vorsitzenden des Philologenverbandes Sachsen-Anhalt (Manke/Seltmann-Kuke 2015: 2f.).

Sexuelle Potenz und Zügellosigkeit, Triebgesteuertheit der Anderen vor der Folie der Keuschheit und Unschuld *unserer* Frauen als Trägerinnen der überlegenen Kultur, dieser Sex der Anderen ist ein prominenter Typ affektgetragener und affektgenerierender rassistischer Bedrohungsinszenierung und Gewalt. (Symbolische)

Gewalt kann hierbei als Versuch der Herstellung und Bewahrung einer bestimmten sozialen Ordnung verstanden werden.

In Zeiten zunehmender Brüchigkeit von Gewissheiten und sozialer Fragilität, in Zeiten des Kampfes um hegemoniale Ordnungen tritt Gewalt vermehrt auf, und zwar auch jene, die sich gegen in dominanten Ordnungen als Andere hervorgebrachte Personengruppen richtet. Versuche, diese Gewalt als legitime auszugeben, stellen Versuche dar, die Rechtmäßigkeit einer spezifischen sozialen Ordnung auszuweisen. Körperliche und verbale Gewalt etwa gegen Geflüchtete oder auch rassistisch belangbare Personen stellen insofern Phänomene der Sicherung einer Ordnung symbolischer und materieller Hierarchie dar. Rassekonstruktionen spielen hierbei implizit und verborgen eine wichtige Rolle.

Affekte und Sprechen in der deutschen Öffentlichkeit, auch in Bildungsräumen, die an rassistische Unterscheidungen zwischen einem natio-ethno-kulturell kodierten Wir und dem (in seinem Sex oder in seinem Terror) gefährlichen, unterbemittelten Nicht-Wir anschließen und diese Unterscheidungen bekräftigen, können als Praktik des Otherings/Selfings mit Rückgriff auf Bedrohungsinszenierungen und -szenen bezeichnet und verstanden werden. Es geht mithin um die Imagination der Anderen und zugleich um die Sicherung von materiellen und symbolischen Ansprüchen. Auch wenn „die Wahrscheinlichkeit, beim Spazierengehen von einem herabfallenden Ziegel getroffen zu werden, weit höher [ist] als die, Opfer eines terroristischen Anschlags zu werden“ (so Wolfgang Bonß 2015 in einem Interview in Zeit Online), wird die Bedrohung durch als natio-ethno-kulturell Andere Geltende intensiv empfunden. Auf der anderen Seite bleibt die seit Jahren kontinuierlich steigende Gefahr, Opfer rassistischer Vorkommnisse zu werden, affektiv in der Öffentlichkeit weitgehend indifferent und wird dethematisiert. Dabei steigen die Zahlen rassistisch motivierter Angriffe stetig an. 2016 gab es dem Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt (VBRG) zufolge in den ostdeutschen Bundesländern, Berlin und NRW 1948 Angriffe. 2015 waren es noch 1747. In sieben Bundesländern wurden im Jahr 2016 mindestens 3050 Personen im Zuge rassistischer Akte verletzt. Im Vorjahr waren es 2237 Personen. „In Deutschland bestehen für POCs, Schwarze Menschen und Geflüchtete Angsträume. Wir erheben lediglich die Gewalttaten, keine Beleidigungen oder Diskriminierungen, doch auch verbale Attacken sind für Betroffene an der Tagesordnung“, so Andrea Hübler vom VBRG (Hübler 2017). In Sachsen-Anhalt hat die mobile Opferberatung im Jahr 2016 eine Verdreifachung von rassistischen Angriffen auf Kinder registriert. 45 rassistische Angriffe wurden demnach auf Kinder unter 14 Jahren verübt (ebd.).

Die Unausgewogenheit zwischen dem Ausmaß, in dem das Bedrohungsgefühl der natio-ethno-kulturellen Mehrheit zum Ausdruck gebracht wird, und dem Ausmaß der Darstellung rassistischer Verhältnisse verweist darauf, dass Affektökonomien

Teil des Kampfes um Herrschaft und Privilegien sind. Ende Juli 2017 sterben auf Grund von Angriffen zweier Männer in Hamburg und in Freiburg drei Menschen. Weder der Tod auf offener Straße der beiden in Freiburg getöteten Menschen (ein vierjähriger Junge und eine 38jährige Frau) noch die Person des Attentäters (oder gar seine natio-ethno-kulturelle Position) erfahren größere mediale und politische Aufmerksamkeit. Ganz anders sieht es bei dem Hamburger Mord in einem Supermarkt aus – dieser, begangen von einem als „ausreisepflichtig“ etikettierten Geflüchteten, beherrscht die Diskussionen. Die Tat wird nicht nur durchgängig als die eines muslimischen Migranten bezeichnet, es ist – so SPIEGEL-online – gar die Rede von einem Kampf der Kulturen (Kuzmany 2017).

Drei idealtypisch voneinander abgrenzbare Momente des rassistisch grundierten Affekts können unterschieden werden (ausführlicher Mecheril/Hagen Wulff 2016): mit der Angst vor und der Wut auf die Anderen wird es möglich, berechnete, zumindest unbequeme, nicht notwendig explizit formulierte, aber „im Raum stehende“ Ansprüche Anderer zurückzuweisen; mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, die historische, politische, ökonomische Verantwortung Europas für die globalen Verhältnisse, von denen Europäer_innen relativ profitieren und die zu Flucht und Wanderungsbewegungen beitragen, nicht zu thematisieren und zu verschweigen; mit der Angst vor und mit der Wut auf die Anderen wird es möglich, das sakral-positive Selbstimago Europas zu bewahren und zu erneuern.

2.

An einer 10. Gymnasialklasse in Bremen fällt der Klassenlehrerin vor wenigen Monaten¹ auf, dass „muslimische Schüler_innen“ häufig Begriffe wie „du Schwuchtel“ oder „bist du schwul?“ im Zuge von Schimpf-Kommunikation nutzen. Die Lehrerin macht diese Art der herabwürdigenden Rede in ihrer Klasse zum Thema und führt aus, dass die Verwendung dieser Begriffe für sie eine Form von Diskriminierung darstelle, sie genervt von diesem Sprachgebrauch sei, auch deshalb, weil sie selbst homosexuelle Freund_innen habe und sie es blöd finde, wenn solche Ausdrücke der Beschimpfung einer Gruppe in ihrer Klasse benutzt würden. Sie schlägt vor, einen Workshop zum Thema „Homosexualität“ zu organisieren, nimmt mit einem Verein für Lesben und Schwule (Selbstbezeichnung) Kontakt auf und organisiert einen Workshop, der von zwei sich als homosexuell und intersexuell bezeichnenden Personen durchgeführt wird.

Die Klassenlehrerin adressiert hierbei solche Schüler_innen als „muslimische Schüler_innen“, die ihrer Herkunft nach Ländern wie der Türkei, Irak, Iran, Syrien zugeordnet sind, die als „muslimisch“ gelten. In der Klasse finden sich jedoch auch Schüler_innen, deren Eltern oder Großeltern aus diesen „muslimischen

Ländern“ nach Deutschland immigriert sind, die jedoch jesidischen, christlichen oder syrisch-orthodoxen Glaubens sind, und es finden sich Schüler_innen, die genealogisch mit diesen Ländern assoziiert werden, und die nicht religiös sind. Mit der Bezeichnungspraxis „muslimisch“ erzeugt und reproduziert die Lehrerin jenseits der faktischen Religionszugehörigkeit und des Religionsstatus ihrer Schüler_innen das Bild der migrationsgesellschaftlich als Andere Geltenden.

Die Zuordnungspraxis „muslimisch“, die die Lehrerin explizit aktualisiert, macht nur Sinn, wenn es auch „nicht-muslimisch“ gibt. Das Betonen des Muslimischen stellt mithin eine Differenz zwischen muslimisch und nicht-muslimisch her, wobei „muslimisch“ mit einem spezifischen Bildungsbedarf im Bereich der Anerkennung sexueller Pluralität identifiziert wird und den als „nicht-muslimisch“ Bezeichneten damit implizit dieser Bildungsbedarf nicht zukommt. Die Kategorisierung der Klasse in „muslimisch“ und „nicht-muslimisch“ stellt eine zweiwertige Homogenisierung der Schüler_innen dar. Muslimische Schüler_innen werden als solche den nicht-muslimischen Schüler_innen als homogene Gruppe gegenübergestellt.

Die Adressierung „muslimisch“ rückt die Schüler_innen in ihrer vermeintlichen Religiosität in den Vordergrund. Aus Schüler_innen werden muslimische Schüler_innen. Dieser Vorgang kann als religiöses *Othering* bezeichnet werden: Die *Andersheit* der Religion wird hierbei nicht mittels religionswissenschaftlicher Kategorien definiert. Vielmehr wird (vermeintliche) Religion mit *Andersheit* (*Otherness*) verbunden; die andere Religion ist in diesen diskursiven Topoi immer die „Religion der Anderen“, womit die Andersheit der Anderen quasi-religiös festgelegt wird (genauer Mecheril/Thomas-Olalde 2011).

Die Bezeichnung „muslimisch“ ist linguistisch gesehen ein Adjektiv wie rot, nett oder deutsch und gibt Antworten auf Fragen nach Eigenschaften und dem Charakteristikum von etwas. Die Antwort auf „wie ist etwas?“ kann mit einem einzigen Wort beantwortet werden. Da Begriffe mit Bedeutungen versehen sind, die geteilte Gültigkeit haben, existiert ein über wiederholte Aufführungen vage genährtes Bild über die Bedeutung des jeweiligen Ausdrucks. Die Antwort „rot“ auf die Frage, was das Kennzeichen von F sei, wird als mögliche Antwort akzeptiert, da jenseits individueller Farbvorstellungen und Farberfahrungen eine kollektiv geteilte allgemeine Erfahrung und Vorstellung von „rot“ unterstellt wird. Bei dem Adjektiv „muslimisch“ existieren dominanzkulturell ebenfalls geteilte Bilder, die „muslimisch“ mit Bedeutung versehen.

In ihrer Untersuchung des hegemonialen Diskurses über den „Islam“ und die „Muslime“ stellt Iman Attia (2009) fest, dass es sich bei der generalisierenden Rede über „die Muslime“ um mehr als „antimuslimische Stereotypen“ handelt. Die Verschränkung von Diskursen über „Muslime“ in kulturellen und wissenschaftlichen Tradierungen (Orientalistik, Islam- und Religionswissenschaften)

mit mächtigen und sich selbst reproduzierenden Negativnarrativen (die „unterdrückte muslimische Frau“, der „rückständige islamische Migrant“, usw.), politischen und Alltagsdiskursen deutet auf die Wirkmächtigkeit einer Praxis hin, die eine soziale Gruppe durch Essentialisierung, Attribuierung und Repräsentation hervorbringt. Diese diskursive Hervorbringung der „religiösen Identität“ von Muslimen ist auf eine konstitutive Art und Weise mit der Hervorbringung eines „nicht-muslimischen“ Wir-Narrativs verbunden. Die Fixierung der „religiösen Identität“ „muslimischer Subjekte“ ermöglicht in dieser Praxis erst die Konstruktion des Selbstbildes eines komplementären „Wir“. Hier zeigt sich eine Figur, in der der Rekurs auf Religion mit einer hegemonialen Zuordnungspraxis verbunden ist, die einen symbolischen Raum schafft, in dem Exklusion und Dominanz legitimiert werden können. Die Wahrnehmung des Islam als fremd, nicht-westlich, rückständig und bedrohlich, bringt den Islam im Europäischen Diskursraum erst als diesen hervor. Laut Religionsmonitor 2013 sehen 60% der Befragten in Deutschland religiöse Vielfalt als Bereicherung an. 51% der Befragten betrachten zugleich den Islam jedoch als Bedrohung (vgl. Religionsmonitor 2013). Die Wahrnehmung des Islams umfasst unterschiedliche und polyvalente Zuschreibungsstrukturen, die dem Westen als Abgrenzung zu dem Orient zur Verfügung stehen. Die Westler, so Edward Said, werden im Rahmen dieses Schemas als „vernünftig, friedartig, liberal, logisch, prinzipientreu und arglos“ imaginiert (1978: 64), der für dieses Selbstimago erforderliche Orient hingegen ist unvernünftig, unfriedlich, freiheitsbeschränkend, unlogisch, chaotisch, bösartig.

Die von der Lehrerin vorgenommene Markierung „muslimisch“ transportiert und wiederholt somit imaginäre dominanzkulturelle Unterscheidungen, die über die schlichte (und zudem nicht so ohne weiteres zutreffende) Religionszugehörigkeit hinaus mit zivilisatorischen und moralischen Zuschreibungen einhergehen und da, wo phantasmatisch „das Wesen der Anderen“ imaginiert wird, indirekt und subtil an Rassekonstruktionen anschließen.

Said (1978) zufolge erzeugt die westliche Perspektive auf den Orient den Orient als etwas gegenüber dem Westen, der über die Operationen ebenfalls hergestellt wird, andersartiges. Der Orient ist immer wieder und von neuem „orientalisiert“ worden, und dabei wurde und wird „der Orientale“ als exzentrisch, rückständig etc. dargestellt. Die Darstellungen des Orientalen erfolgen, Said zufolge, auf unterschiedlichem Wege. Wissenschaftliche und belletristische Literatur sind bei der Darstellung des Orientalen ebenso bedeutsam wie etwa Reiseberichte. Konzepte über die Orientalen, in denen ihnen Eigenschaften wie „[...] Sinnlichkeit, ihr Hang zum Despotismus, ihre Anomalie, ihre Schlampigkeit und ihre Rückständigkeit“ (ebd.: 236) zugeschrieben wurden, waren verbunden mit dem Wunsch des Westens, diese Eigenschaften zu korrigieren und diese zu exterminieren. Zugleich wurde die Konstruktion des Orientalen und des Orients so verfestigt, dass der Begriff

„orientalisch“ eine feste Bedeutung erhielt. Wenn beispielsweise ein_e Autor_in den Begriff „orientalisch“ benutzt, wird dieser Gebrauch verstanden, wobei die Bedeutung des Begriffs „orientalisch“ nicht nur als „moralisch neutral und objektiv gültig“ wahrgenommen wird, sondern, so Said, einen nahezu „epistemologischen Status [...] wie eine historische Zeit oder geografische Ortsangabe“ (ebd.) aufweist.

Ferner unterscheidet Said zwischen latentem und manifestem Orientalismus. Bei manifestem Orientalismus handelt es sich um Wissen und um Erklärungen „[...] über den Orient, seine(r) Sprachen, Literaturen, Traditionen, Gesellschaften“ etc., mit denen die Andersartigkeit des Orients fokussiert und hergestellt wird. Unter latentem Orientalismus versteht Said Stereotypen, die sich in „unantastbare“ Einstellungen des Westens „fast unbewusst“ verfestigt haben und „konstante Einmütigkeit, Stabilität und Beständigkeit“ aufweisen (ebd.: 236).

Religion stellt eine auch in pädagogischen Kontexten situierte Handlungs- und Interpretationsoption der Bezeichnung und der Herstellung von migrationsgesellschaftlichen bzw. natio-ethno-kulturell kodierten Anderen dar. Pädagogische Angebote zu interkultureller und interreligiöser Begegnung, Verständigung oder Dialog, aber auch eine Haltung, die von der gegebenen Differenz der Kulturen und Religionen ausgeht, üben insofern immer potenziell eine dreifache Machtwirkung aus: Sie legen (zum Beispiel Schüler_innen) auf eine vermeintliche Religionszugehörigkeit fest, rücken damit die Differenzlinie Religion gegenüber anderen Differenzlinien wie Geschlecht oder Klasse in den Vordergrund. Damit geht zweitens einher, dass eine essentialistische Vorstellung von „Religiosität“ (und implizit: „Nicht-Religiosität“) befestigt wird, in der Menschen, zum Beispiel Schüler_innen, eine religiöse Identität im Sinne eines Wesens zugeschrieben wird.

Schluss

Mit den beiden hier angeführten Episoden aus Bildungsräumen sollte exemplarisch auf die subtile Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in pädagogischen Kontexten hingewiesen und damit die Bedeutsamkeit der rassismuskritischen Thematisierung des pädagogischen Sprechens und Denkens unterstrichen werden. Rassismustheorie stellt ein (begriffliches) Instrumentarium der Analyse politischer, sozialer und kultureller Verhältnisse zur Verfügung. Mit dem Ausdruck „Rassismuskritik“ geht es weniger um die Angabe von Kriterien, die es ermöglichen, Rassismus und „den Rassisten“ empirisch exakt zu bestimmen. Vielmehr verbindet sich mit Rassismuskritik die Ambition, zu erkunden, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen und Institutionen zum Teil subtil und indirekt durch Rassismen vermittelt sind, und zwar von rassistisch auf- wie

abgewerteten Personen(gruppen). Rassismuskritik als eine Haltung und als eine Praxis untersucht hierbei zugleich Veränderungsmöglichkeiten und zielt darauf, beeinträchtigende, disziplinierende und zuweilen auch gewaltvolle Formen der natio-ethno-kulturell kodierten Auslegung der Welt abzuschwächen.

Das Konzept Rassismuskritik beinhaltet macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen. Gesellschaftliche Verhältnisse, die über Jahrhunderte hinweg von angewandten und in Erzählungen weitergeführten Rassismen beeinflusst sind, können zwar nicht durch singuläre Praxen verändert werden, das Bestreben jedoch, nicht dermaßen dem Ensemble rassistischer Deutungs- und Handlungsschemata unterworfen zu sein, kann gleichwohl lokale Veränderungsprozesse einleiten. Wichtig ist hierbei die kritische Reflexion auf die eigene (im biographischen wie historischen Sinn) Geschichte und Position. Das Bestreben, nicht mehr dermaßen auf Rassismen zurückgreifen zu müssen, bedarf einer Standpunktsensibilität und -reflexivität, die eigene Verstrickungen, Vor- und Nachteile in einer von Rassismen und anderen Herrschaftsformen strukturell beeinflussten Gesellschaft berücksichtigt.

Auch dem Zurkenntnisnehmen und der Thematisierung diskriminierender und gewalttätiger Erfahrungen, dem Sprechen und Benennen und Gehört-Werden, kommt gerade in einem Klima der alltäglichen Banalisierung und Dethematisierung von auf rassistische Unterscheidungen verweisenden Diskriminierungserfahrungen eine bedeutsame Rolle zu (Atali-Timmer/Mecheril 2015) Ein solches Empowerment (ebd.) kann in Räumen gelingen, in denen es möglich ist, durch Reflexion und die Aneignung von Wissen aus der eigenen Ohnmacht herauszutreten und sich in der Begegnung mit anderen, im Austausch von Wissen, Erfahrungen zu und Strategien gegen Rassismus zu stärken. Ein wichtiges Moment von Empowermentprozessen besteht hierbei darin, individuelle Erfahrungen zu kontextualisieren. Es geht darum, einen Raum der Auseinandersetzung mit Lebens- und Leidenserfahrungen sowie Widerstandsstrategien und -möglichkeiten zu schaffen, in dem diese in einen historischen und sozialpolitischen Kontext gestellt werden.

Es bedarf eines durch Wissen um (post-) koloniale und natio-ethno-kulturelle Dominanzverhältnisse begründeten Gespürs, um Rassismus zu thematisieren und die Möglichkeit der Bekräftigung rassistischer Unterscheidungen abzulehnen. Es bedarf einer Sprache, um nicht zuletzt auch sprachlich vermittelte Rassismuserfahrungen zu thematisieren. Bei sprachlichen Rassismuserfahrungen kann zwischen primären und sekundären Rassismuserfahrungen unterschieden werden (Çiçek/Heinemann/Mecheril 2015). Primäre Rassismuserfahrungen sind solche, die auf direkte oder indirekte Weise Menschen in einer natio-ethno-kulturelle Dominanzverhältnisse bestätigenden Weise herabwürdigen, beschämen oder zum „Anderen“ machen. Als sekundäre Rassismuserfahrung kann die Erfahrung

bezeichnet werden, dass primäre Erfahrungen nicht artikulierbar sind, weil diese von anderen als irrelevant, übertrieben oder irrtümlich bezeichnet werden. Auch in pädagogischen Kontexten werden Rassismuserfahrungen gemacht (vgl. Kul 2013, Fereidooni 2011), aber häufig nicht thematisiert. Dadurch wird nicht nur der Realitätscharakter der Erfahrung in Frage gestellt, letztlich wird den Betroffenen ihre Erfahrung abgesprochen. Diskriminierungserfahrungen nicht zu bagatellisieren, nicht als Einzelfälle, gar als überreizte Empfindlichkeit oder als Missverständnis der Betroffenen zu bezeichnen, ist somit Bestandteil pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft, gleich ob die professionelle Person rassistisch diskreditierbar ist oder nicht.

Eine Sprache zu haben, um rassistische Unterscheidungen, ihre zuweilen unmerklichen, subtilen und subkutanen Wirkungen, zu thematisieren, muss erwünscht sein, erschaffen, eingeübt und erlernt werden. Orte zu schaffen, an denen Sprachformen entwickelt werden können, die strukturelle, politische, erfahrungsfundierte Wirklichkeiten, die von rassistischen Unterscheidungsweisen vermittelt sind, erkennen und zum Ausdruck bringen, diese Wirklichkeiten ernstnehmen, ihnen zugleich ihre Schwere nicht lassen, Orte zu schaffen, an denen eine Sprache für die Realität der Diskriminierung entwickelt, erprobt, revidiert und vielleicht wieder verworfen werden kann, sind bedeutsame Aufgaben von Bildung(-sinstitutionen) in der von natio-ethno-kulturellen Dominanzverhältnissen geprägten Migrationsgesellschaft.

Anmerkung

- 1 Bei der hier wiedergegebenen Episode handelt es sich um die uns mündlich übermittelte Schilderung eines schulischen Ereignisses durch eine Studentin, die zu dem damaligen Zeitpunkt ein Praktikum an der Schule absolvierte.

Literatur

- Atali-Timmer, F./Mecheril, P. (2015): Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Sprache. Dossier Empowerment. Blog antifra* Debatte, Bildung, Vernetzung zu Migration und gegen Rassismus und Neonazismus. <http://antifra.blog.rosalux.de/zur-notwendigkeit-einer-rassismuskritischen-sprache/> (02.07.2017).
- Attia, I. (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld.
- Bonß, W. (2015): Terror-Bedrohung: „Lernen, mit der Unsicherheit zu leben“. In: www.zeit.de/wissen/2015-02/terrorismus-sicherheit-forschung-deutschland (14.03.2016).
- Çiçek, A./Heinemann, A./Mecheril, P. (2015): Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In:

- Marschke, B./H.U. Brinkmann (Hrsg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“. Alltagsrassismus in Deutschland. Münster, S. 143-163.
- Fereidooni, K. (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden.
- Hall, St. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg.
- Hübler, A. (2017): Rechte, rassistische und antisemitische Angriffe in Ostdeutschland, Berlin und NRW im Jahr 2016. PE vom 27.04.2017: In: <http://verband-brg.de/index.php/107-rechte-rassistische-und-antisemitische-angriffe-in-ostdeutschland-berlin-und-nrw-im-jahr-2016> (02.07.2017).
- Karakayali, J./V. Tsianos (2014): Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft. In: www.bpb.de/apuz/180863/repraesentationspolitik-in-der-postmigrantischen-gesellschaft?p=all#fr-footnode11 (25.07.2016).
- Kul, A. (2013): „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In: Bräu, K./V. B. Georgi/Y. Karakaşoğlu/C. Rotter (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster.
- Kuzmany, St. (2017): Messerattacke in Hamburg. Kampf der Kulturen. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/hamburg-messerattacke-in-barmbek-fuehrt-zum-kampf-der-kulturen-kommentar-a-1160613.html> (02.08.2017).
- Manke, J./I. Seltmann-Kuke (2015): Leitartikel – Flüchtlingsdebatte: Anpassung an unsere Grundwerte erforderlich. Zeitschrift des Philologenverbandes Sachsen-Anhalt, 3/15, S. 2f.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim.
- Mecheril, P./C. Melter (2009): Rassismustheorie und -forschung. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: dies. (Hrsg.) Rassismuskritik: Rassismuskritik und Rassismuserfahrungen (S. 13-22). Schwalbach/T.
- Mecheril, P./O. Thomas-Olalde (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, B./U. Goel/M. Hummrich/C. Weißköppel (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden, S. 35-66.
- Mecheril, P./M. van der Hagen Wulff (2016): Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In: M. d. M. Castro Varela/P. Mecheril. (Hrsg.). Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld, S. 119-142.
- Miles, R. (1992): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg.
- Poliakov, L. (1993): Der arische Mythos. Hamburg.
- Priester, K. (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte. Leipzig.
- Religionsmonitor (2013): Verstehen, was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
- Rommelspacher, B. (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York.
- Said, E. (1978): Orientalismus. Frankfurt/M.

III. Flucht, Rassismus und „Identität“: Problemfelder pädagogischer Praxis

Rassismuskritische Bildungsarbeit gegen nationalen Populismus

Zusammenfassung: Die Nation als machtvolle Ordnungskategorie der Moderne kollidiert mit der Tatsache globaler Migration und bietet einen Rahmen dafür, andere fremd zu machen. Die territorialen Grenzziehungen sind bis heute von abstammungslogischen Begründungen der Ungleichwertigkeit begleitet, die den modernen Rassismus als wissenschaftliches und politisches Programm im Denken der Gesellschaftsmitglieder und in den Praktiken der Institutionen verankern. Der Beitrag ordnet den Rassismusbegriff historisch und gesellschaftspolitisch ein und skizziert ein rassismuskritisches Bildungsverständnis vor dem Hintergrund der Nachwirkungen des Nationalsozialismus und dessen Aufarbeitung. Für die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Tendenzen eines erstarkten Nationalpopulismus werden systematische Bezugspunkte aus den Analysen von Rassismus und Antisemitismus herangezogen.

Abstract: Nation as a powerful order of modernity collides with the fact of global migration and provides a framework for othering. The territorial boundaries are still accompanied by origin-based explanations of inequality that anchor modern racism as an academic and political program in the minds of society-members and in institutional practices. The paper classifies the concept of racism historically and politically and sketches a critical understanding of racism against the background of the aftermath of National Socialism and its revision. To deal with current tendencies of a strengthened national populism, systematic references are drawn from analyses of racism and Anti-Semitism.

Keywords: Nation, Migration, Rassismuskritik/Critical Race Theory

Der Beitrag ordnet gegenwärtige rassistische Denkmuster und Praktiken historisch und systematisch ein und skizziert Ansätze für eine Bildungsarbeit, die zur Bewusstseinsbildung und Argumentationsfähigkeit angesichts neo-nationalistischer und national-identitärer Bewegungen beiträgt.

Die Nation betrachtet Zygmunt Bauman als die entscheidende moderne Ordnungskategorie, die insbesondere im 19. Jahrhundert durchgesetzt worden ist. In der nationalstaatlichen Gesellschaftsordnung wird die Trennlinie entlang der vorwiegend durch Abstammung legitimierten Zugehörigkeit zum nationalen Territorium gezogen. „Nationalstaaten fördern den ‚Nativismus‘, die Bevorzugung der Einheimischen vor den Einwanderern, und verstehen unter ihren Untertanen ‚die Einheimischen‘“ (Bauman 1995, 87). Dabei betont Bauman, wie durch Nationalstaaten „ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle *Homogenität*“ (ebd., Hervorh. im Original) gefördert wird. Als fremd gelten diejenigen, die die Ordnung nationaler Identität durcheinanderbringen und durch ihre dauernde Anwesenheit behaupten, dazu zu gehören. Eine Strategie, diese Irritation zum Verschwinden zu bringen, ist die Assimilation der Fremden, ihre Anpassung an die etablierten Gesellschaftsmitglieder und damit der Verlust all dessen, was sich von der Norm der fraglos Zugehörigen unterscheidet. Zwar dürfen die Assimilierten an der Gesellschaft und ihren Rechten und Pflichten teilhaben, aber gleichzeitig müssen sie sich der herrschenden Ordnung unterwerfen. Das liberale Angebot der kulturellen Assimilation bestätigt also nur die Dominanz der Mehrheitsgesellschaft, die sich in Deutschland und in Teilen Europas immer noch als eine Abstammungsgemeinschaft versteht. Die Veränderungen im Staatsbürgerschaftsrecht, die es erlauben, dass Kinder von Eingewanderten mit der Geburt im Land Deutsche werden, sind im Bewusstsein vieler noch nicht angekommen. Solange das Deutschsein genetisch gedacht wird und ein ganz bestimmtes Aussehen voraussetzt, wird der Zugang zur staatsbürgerlichen Zugehörigkeit auf der Ebene dominierender Denkmuster immer wieder geschlossen.

Das Assimilationskonzept verlangt von den Fremden das Abstreifen jeder Differenz. Naturalisierung und Assimilation bilden zwei Strategien der Vereindeutigung des Sozialen. Das Konzept einer nationalen „Leitkultur“, das immer wieder öffentlich beansprucht wird, lässt keinen Raum für die innere Pluralität der Gesellschaft und suggeriert den Fortbestand einer Nationalkultur, während sich Kultur in der Realität doch längst global fragmentiert hat und die Bundesrepublik zu einer Migrationsgesellschaft geworden ist. Doch gerade deshalb ist die Sehnsucht nach einer national-kulturellen Identität immer wieder ansprechbar. Die faktische Pluralität der Gesellschaft ist für Teile der Gesellschaft eine Zumutung, und diese Teile verschaffen sich Gehör in der Öffentlichkeit. Dabei handelt es sich sowohl um Eablierte als auch um Marginalisierte, die ideologisch eher flexibel agieren und rechtskonservative wie auch neoliberale und sozialpopulistische Haltungen aufweisen (vgl. Häusler 2014. S. 19).

Die Unerträglichkeit der Ambivalenz ist für Bauman ein grundlegendes Problem der Moderne, und zwar deshalb, weil das Uneindeutige, die Verschiebung und Auflösung von Grenzen und die Konfrontation mit Pluralität kennzeichnend für die gesellschaftliche Situation in der Moderne sind. Um das, was an der globalisierten Moderne als komplex und unbehaglich erlebt wird, zu bekämpfen, kommt es zur Abwehr des Anderen innerhalb einer Ordnung nationaler und kultureller Identität. Unmöglich wird es, gleichberechtigt und zugleich verschieden zu sein. Die Sorge um die Möglichkeit, verschieden leben zu können, ohne fremd gemacht zu werden, formuliert Theodor W. Adorno in den *Minima Moralia* als Vision, „ohne Angst verschieden sein“ (Adorno 2001 [1951], 131) zu können.

Die selbstverständlich gewordene und bisher weitgehend unhinterfragte Einteilung der Welt in Nationalstaaten kollidiert mit der Tatsache globaler Migration. Sowohl die Kriterien für Staatsangehörigkeiten sind neu zu fassen als auch die kulturellen Vorstellungen von gesellschaftlicher Zugehörigkeit sind zu verändern, um zeitgemäße Bedingungen für politische Partizipation herzustellen. Die westlichen Demokratien sieht Seyla Benhabib in einem Dilemma zwischen souveräner Selbstbestimmung und universellen Menschenrechten. Mit ihrem Konzept der „Zugehörigkeitsgerechtigkeit“ (Benhabib 2008, 15) folgt sie Kants Idee eines kosmopolitischen Föderalismus und plädiert für durchlässige Grenzen, um im Sinne Hanna Arendts allen das Recht zu gewähren, „Rechte zu haben“ (ebd.). Doch dieses Recht kann nicht in Anspruch genommen werden, solange das Vorrecht der national definierten Staatsbürger_innen gegenüber jeder Art von Weltbürgerschaft besteht. Nationalpopulistische Bewegungen, wie sie sich quer durch Europa verbreitet haben, bewegen sich deshalb nicht an extremistischen Rändern, sondern befinden sich innerhalb eines unausgesprochenen Konsenses über die Legitimität nationaler Regulierung von Zugehörigkeit. In diesem Rahmen hat sich demokratische Politik „gegenüber den Eigeninteressen eines nationalstaatlich konstituierten Demos zu verantworten“ (Scherr 2016, 51) und bezieht sich auf die „Interessen nationalstaatlich vergesellschafteter Bürgerinnen und Bürger“ (ebd. S. 51). In deren Selbstbild wird ein „gewöhnlicher Nationalismus“ (Pogge 2011, zit. bei Scherr 2016, 47) verankert, der politische und ökonomische Vorrechte sichert. Die eher strukturelle Unterscheidung von nationaler Nichtzugehörigkeit und Zugehörigkeit wird jedoch erst durch rassistische Unterscheidungspraktiken mit Identität ausgestattet. Während mit Nationalismus Grenzen nach außen gesichert werden, eignet sich Rassismus zur Grenzziehung im Inneren einer Gesellschaft. Beides wird in dem Moment populär, wenn diese Grenzen als plausibel und legitim vermittelt werden. Den Populismus fasst die Politikwissenschaftlerin Paula Diehl als ideologische Trennung einer homogenen Gruppe von einer gegnerischen Gruppe. „Damit verknüpft ist die Herstellung eines imaginären Raumes, in dem das Volk als idealisierte Instanz erscheint“ (Diehl 2011, 280). Entworfen

wird dabei ein „dichotomes Gesellschaftsbild, in dem Volk und Elite in Opposition zueinander stehen“ (ebd., 281). Insofern gehört zum Populismus neben dem nationalen Konzept des Volkes die Vorstellung illegitimer Privilegierung, die sich ausschließlich gegen diejenigen Personen und Institutionen richtet, die nicht „wir“ sind. Der Populismus schließt jede Selbstreflexion aus und macht es unmöglich, über eigene Privilegierung, bspw. als Staatsbürger, nachzudenken.

Einordnungen des Rassismusbegriffs

Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dessen Entwicklung sowohl biologisierende Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinanderwirken. Der biologisch argumentierende naturwissenschaftliche Rassismus erlebt in Europa im 19. Jahrhundert seine Blütezeit und kann bereits auf die durch die kolonialen Herrschaftspraktiken entwickelten Menschenbilder zurückgreifen. Diese wiederum basieren auf den in der europäischen Aufklärung entwickelten Vorstellungen überlegener europäischer Vernunft und Zivilisation. Das Selbstbild weißer Überlegenheit zeigt sich als kontinuierlich wirkendes Element bis in die Gegenwart der globalisierten Gesellschaften. Der europäische Kolonialismus verankerte in den Denkmustern weißer Europäer_innen Vorstellungen von einer Ungleichwertigkeit der nicht-europäischen kolonisierten Bevölkerungen, die bis in die Gegenwart nachwirken. Im Zentrum des modernen Rassismus sieht Wulf D. Hund die Vernunft, „die als Garant von Fortschritt und Zivilisation galt“ (Hund 2006, 25), und macht deutlich, dass die kulturalistischen Muster der Über- und Unterlegenheit dem biologisch begründeten Rassismus bereits eingeschrieben sind. Zur Popularität des Rassismus trug die „körperliche Visualisierung kultureller Eigenschaften“ bei (ebd.). Dabei kommt der an der Hautfarbe festgemachten Ungleichwertigkeit die Funktion zu, „einem globalen Herrschaftsprogramm den Anschein naturbedingter Notwendigkeit (zu) verleihen“ (ebd.). Der Unterschied dunkler und heller Haut wurde zu einem „Spektrum kolonialistisch und imperialistisch verwertbarer Differenzen“ entfaltet (ebd., 33).

Rassismus versteht Zygmunt Bauman als politisches Programm, dem ein Konzept für eine rationale Planung zugrunde liegt und eine Idee der „perfekten Gesellschaft“ (vgl. Bauman 1994, 81), die ideologisch durch biologistische Reinheitsvorstellungen legitimiert wird. Erst das Zeitalter der Moderne erfordert eine derartige Legitimation, steht doch die Festschreibung von Ungleichheit im universalen Begriff der Menschheit dem modernen Anspruch an die Realisierung der Gleichheit aller Menschen diametral entgegen. Im modernen Rassismus werden die Wechselwirkungen von kolonialen Praktiken und humanwissenschaftlicher

Wissensbildung sichtbar. Mittels Rassismus lässt sich die Welt aus der Sicht derer erklären, die Humanität als ihr eigenes Identitätsmerkmal beanspruchen und daraus eine Überlegenheit ableiten. Durch die ideologische rassistische Praxis werden Stereotype von ‚Schwarzen‘ und ‚Weißen‘ wahrgemacht, indem deren natürliche Grundlage behauptet wird.

Um rassismuskritisch pädagogisch arbeiten zu können, ist es erforderlich, sich mit den kolonialen Herrschaftspraktiken und mit den Nachwirkungen des Kolonialismus in der Gegenwart auseinanderzusetzen. Dieser historische Bezugspunkt ist im deutschsprachigen Raum lange vernachlässigt worden. Das Wissen über Ausmaß, ideologische Begründungen und politische Praktiken des europäischen Kolonialismus kann nicht vorausgesetzt werden. Eine historisch informierte und auf die gegenwärtigen Wirkungen bezogene postkoloniale Reflexion sollte daher in pädagogischen Studiengängen und in der Fortbildung stärker verankert werden. Eine rassismuskritische Bewusstseinsbildung ist als Voraussetzung für eine migrationsgesellschaftliche Professionalisierung zu betrachten und verlangt von den Professionellen in der Pädagogik, sich selbst in einem Verhältnis zu Geschichte und Gegenwart von Rassismus zu verstehen, die eigene Verantwortung, Rassismen entgegenzutreten, wahrzunehmen und Rassismuserfahrungen anzuerkennen.

Kulturrassismus

Die dem Rassediskurs eigenen Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbehauptungen sind auf den Kulturbegriff übergegangen. Kultur ist zu einem Fixpunkt in einer unübersichtlichen Welt geworden. Wenn nichts mehr sicher ist, verspricht Kultur Zuordnung und Identität. Zugleich befördert der Kulturdiskurs Imaginationen der Bedrohlichkeit gegenüber jenen, die als kulturell fremd und anders markiert werden. Kultur dient als Fremdmacher und damit als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung. Für Étienne Balibar ist Kultur der Bereich, „in dem Identität identifiziert wird“ (Balibar 2002, 139), wobei die Diskurse um kulturelle und nationale Identität stets aufeinander bezogen sind.

Was Walter Benjamin für kulturelle Monumente, Dokumente, Kunst- und Bauwerke festgehalten hat, gilt genauso für das kulturelle Identitätsprodukt: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein. Und wie es selbst nicht frei ist von Barbarei, so ist es auch der Prozess der Überlieferung nicht, in der es von dem einen an den anderen gefallen ist“ (Benjamin 1974, 696). Benjamin verankert also das, was das Andere der Kultur sein soll – die Barbarei – im Kulturbegriff selbst, und auch der Prozess der Vermittlung kulturellen Wissens transportiert die Gewaltgeschichte der Kultur, eine Geschichte von Überwältigung, Verletzung und Bemächtigung. War das griechische *bárbaros* eine Bezeichnung

für die nicht griechisch sprechenden Völker und diente als Abgrenzung gegenüber denen, die nicht „wir“ sind, wird „Barbarei“ in Benjamins Kulturkritik zu einer immanenten Bezeichnung, die sich auf die eigene Kultur richtet. Wird nun die Kulturkategorie selbst zum Instrument spaltender und ausgrenzender Identifizierungsprozesse, sind es nicht mehr nur die Dokumente der Kultur, die Benjamin in Kunst und Literatur anspricht, sondern der Gebrauch der Kulturmarkierung selbst, der gewaltsam geworden ist.

Thomas Höhne sieht den europäischen Kulturdiskurs aus dem „Geist des Vergleichs“ hervorgehen, wobei Kultur semantisch seit dem neunzehnten Jahrhundert immer wieder mit ‚Nation‘, ‚Rasse‘, ‚Religion‘, ‚Bildung‘ verknüpft worden ist (vgl. Höhne 2001, 200). Innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften konnte sich der Kulturbegriff zu einer „Interpretationsressource“ (ebd., 202) entwickeln und die Leerstelle besetzen, die durch den diskreditierten Rassebegriff entstanden war. Bildung und Kultur sind eng miteinander verknüpft, und in der deutschsprachigen Tradition ist Bildung sowohl zur Stabilisierung nationaler Identität wie auch zur bürgerlichen Eigentumssicherung eingesetzt worden (vgl. Bollenbeck 1994). Überhöht und trivialisiert zugleich erscheinen Bildung und Kultur als „Besitz, als sozialreputative Aktivposten, mit denen man sich schmückt“ (Dzierzbicka 2009, 49). Der Kulturbegriff verliert dabei jegliches kritisches Potenzial und wird affirmativ zu einem Träger von Werten eingesetzt, getrennt von der „tatsächlichen Welt alltäglicher Konkurrenz“ (ebd.).

Im Rechtspopulismus steht Kultur für das Reine, das Unbeschädigte, das es von allen Verunreinigungen zu bewahren gilt. Kultur wird zu einer Kategorie reiner nationaler Identität und sichert das Eigene gegen die Bedrohungen durch das Fremde. Wer als kulturell fremd identifiziert wird, gilt zum einen als rückständig, worin ein koloniales Muster im Umgang mit „Fremden“ sichtbar wird, und zum anderen als gefährlich, worin ich ein eher durch den Nationalsozialismus geprägtes völkisches Muster von Gemeinschaft erkenne, bei dem die eigene Gruppe als moralisch überlegen, aber bedroht durch hinterhältige Gegner repräsentiert wird.

Bildung mit Rassismus

Ein immanentes, selbstreflexives Verständnis von Kritik kennzeichnet eine anspruchsvolle rassismuskritische Pädagogik. Im Alltag wird unter Kritik meistens eine nach außen gerichtete Problematisierung von Verhaltensweisen und Ausdrucksformen verstanden. Dabei changiert der Kritikbegriff zwischen Negation und Immanenz. Im Modus der Negationen werden Analysen von Missständen durchgeführt und herrschaftsförmige Praktiken benannt, um sie zu bekämpfen. Immanente Kritik fordert demgegenüber die Kritiker_innen selbst heraus, sich

damit auseinanderzusetzen, dass auch ihre eigenen Theorien und Praxen verstrickt sind in die Dynamiken, die sie kritisieren. In diesem Sinne ist das Konzept einer rassismuskritischen Bildung als selbstkritischer Anspruch zu verstehen. Verknüpft wird darin das Engagement gegen den unthematisierten und zugleich normalisierten Alltagsrassismus mit der Selbstreflexion derer, die sich gegen denselben engagieren. Dabei wird der Rassismusbegriff als ein analytischer Begriff für die Untersuchung abstammungs- und herkunftsthematisierender Ungleichwertigkeitsvorstellungen verstanden. Es handelt sich hier nicht um ein individuelles Vorurteil (vgl. Kalpaka 2003), sondern um eine Denkweise und Praxis, die systematisch Zugehörigkeitsordnungen strukturiert und die Art und Weise steuert, wie Nichtzugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft wahrgenommen und angeordnet werden. National-kulturelle Regulierungen von Zugehörigkeit wirken als „fundamentale Differenzordnungen“ (Mecheril 2009, 205) und sind Ausdruck einer „exklusiven Logik“ (ebd.), die nur reine Identitäten zulässt und Uneindeutigkeiten ausschließt. In diese Ordnungsmuster sind pädagogische Akteur_innen und Institutionen involviert und können ihren institutionalisierten Rassismus nur von innen und mit Bereitschaft zur Selbstkritik angreifen.

Solange pädagogische Institutionen unproblematische Selbstbilder pflegen, wird eine rassismuskritische Professionalisierung in Bildungskontexten ausgebremst. Die Auseinandersetzung wird durch zwei Strategien zurückgewiesen: die Verlagerung von Rassismus in eine abgeschlossene Vergangenheit und die Wahrnehmung von Rassismus als etwas Randständigem, das ausschließlich von extremistischen Kreisen praktiziert wird (vgl. Messerschmidt 2010). Diese starke Abwehr oder Nichtthematisierung betrachte ich als Folge des „Wunsch(es), unschuldig zu sein“ (Schneider 2010, 122), den Christian Schneider in der zweiten Generation nach 1945 diagnostiziert und der weitervermittelt worden ist und sich aktualisiert hat. Drückte dieses Abwehrmuster zunächst ein unbeteiligtes Verhältnis zu den NS-Verbrechen der nahen Vergangenheit aus, so reproduziert sich das Unschuldsparadigma heute, wenn das Ansprechen von institutionalisiertem Rassismus moralisch zurückgewiesen wird. Unterstellt wird dabei eine illegitime und personalisierende Anklage, so als würde das Diagnostizieren von einem institutionellen Rassismusproblem die Akteur_innen in der betreffenden Institution als Rassisten entlarven. Die Obsession der Unschuld ist Ausdruck einer postnationalsozialistischen Resonanz. Sie artikuliert in einer paradoxen Wendung eine Verbindung zu den Massenverbrechen der NS-Vergangenheit, indem zugleich implizit behauptet wird, heute damit nichts mehr zu tun zu haben. Abgesehen von neonazistischen Kreisen findet sich das Beharren auf einer moralisch legitimen Position bei allen, die Rassismus ausschließlich einer überwundenen Vergangenheit zuordnen.

Der Unschuldswunsch wirkt tendenziell entpolitisiert, weil damit nicht der real erfahrene alltägliche und normalisierte Rassismus zum Gegenstand der

Auseinandersetzung wird, sondern persönliche Befindlichkeiten. Bis heute fällt es schwer, Rassismus als hegemoniale Praxis gerade in Bildungsinstitutionen anzuerkennen. Spontane Abwehr und Empörung über die als Zumutung empfundene Unterstellung, in der eigenen Schule oder Hochschule gäbe es das, stellen sich bei Lehrkräften ein. In der politischen Bildung kommt es deshalb darauf an, eine Unterscheidung zwischen Staats- bzw. Verfolgungsrassismus und dem gegenwärtigen Alltagsrassismus in der Demokratie vorzunehmen, um überhaupt darüber sprechen zu können. Die ideologischen Grundmuster, die es möglich gemacht haben, Rassismus zum Grundprinzip eines Staatswesens zu machen, sind mit dem Verschwinden dieses Staatswesens nicht auch verschwunden. Sie wirken in den nationalen Zugehörigkeitsvorstellungen nach, oft bleiben sie verdeckt, und immer wieder treten sie an die Oberfläche.

Rassismuskritik in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft

Die gesellschaftliche und persönliche Beziehung sowohl zur Verbrechensgeschichte des NS wie zu dessen Aufarbeitungsgeschichte betrachte ich als postnationalsozialistische Konstellation. Sie kennzeichnet den kulturellen Kontext, aus dem heraus ich über gegenwärtigen Rassismus spreche. In dieser Konstellation wirken die Muster deutscher Selbstbilder nach, die das Erbe der Ideologie der Volksgemeinschaft ausmachen. Darin wirken sich aber auch die Selbstbilder aus, die durch die Jahrzehnte der sowohl abgewehrten wie intensiv betriebenen Aufarbeitung der NS-Ideologie und ihrer Verfolgungspraktiken entstanden sind. Zu den Nachwirkungen der NS-Ideologie, die neben dem zur Verfügung stehenden Antisemitismus auf die Rassenforschung der Kolonialmächte zurückgreifen konnte, gehört das deutsche Abstammungsdispositiv. Damit bezeichne ich die machtvolle Überzeugung, dass Deutsche_r letztlich nur sein kann, wer einer deutschen Familie entsprungen ist, die keinerlei ‚fremde‘ Wurzeln aufweist und einem bestimmten nordeuropäischen Phänotyp entspricht.

Sowohl Rassismus als auch Antisemitismus bieten Gegenbilder und Feindbilder. Zentral ist für beide eine kulturell/national/ethnisch fundierte Abgrenzung gegen eine nicht zum gesellschaftlichen Wir gehörende und dadurch erst als Gruppe konstituierte Gruppe. Sowohl für eine rassismuskritische wie für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit geht es darum, dichotome Weltbilder von Gut und Böse zu überwinden und die immanenten Diversitäten und Ambivalenzen innerhalb aller zu Gruppen gemachten Gruppen wahrzunehmen, die mit den Kategorien Nation, Religion oder Kultur homogenisiert werden. Die Kategorien, an denen die Abgrenzungslinien zwischen einem erwünschten Wir und einem imaginierten kollektiven Anderen festgemacht werden, dienen dabei stets der

Problematisierung dieses Anderen und schließen die Selbstreflexion systematisch aus. Der Alltagsrassismus funktioniert vorwiegend in Form der Abwertung einer fremd gemachten und dadurch erst als Gruppe konstruierten Gruppe. Der alltägliche Antisemitismus funktioniert vorwiegend durch die Konstruktion eines Feindbildes, das Juden als überlegene Gruppe konstruiert. Genauso wie im Alltagsrassismus werden Juden dabei fremd gemacht und als homogene Gruppe konstruiert. Gleichsetzungen von Rassismus und Antisemitismus verkennen die unterschiedlichen Besetzungen des jeweiligen Gegenbildes und die historischen Grundstrukturen. Der Antisemitismus hat eine lange Vorgeschichte des religiös besetzten Antijudaismus, bevor er zu einem „nationalen Antisemitismus“ (Holz 2001) mit antimodernen Vorzeichen wurde und im 20. Jahrhundert als rassifizierter, völkischer Antisemitismus eingesetzt und übernommen worden ist. Die Geschichte des Rassismus geht auf die kolonialen Eroberungen zurück und ist verankert in den europäischen Gegenbildern von den eroberten Bevölkerungen. Zu seiner historischen Grundstruktur gehört die defizitäre Positionierung der nicht-europäischen und nicht-weißen Anderen.

Solange der Nationalsozialismus als ganz und gar entfernt und abgeschlossen aufgefasst wird, bleiben Nachwirkungen ideologischer Muster ausgeblendet, so als gäbe es keine Nachgeschichte und keinerlei Weiterwirken von Überzeugungen. Distanzierung lässt Geschichte erstarren und macht sie handhabbar für die Pflege eines unproblematischen gesellschaftlichen Selbstbildes (vgl. Messerschmidt 2016). Diese Distanznahmen betrachte ich weniger als individuelles Problem, sondern sie sind bedingt in den Selbstbildern einer Demokratie, die sich auch als Antwort auf die Verbrechen Geschichte versteht und sich als das ganz Andere im Gegensatz dazu repräsentiert. Schließlich geben die Verbrechen im NS-Herrschaftskontext immer eine Kontrastfolie für eine Gegenwart ab, die demgegenüber heil, friedlich und gerecht erscheint. Umgekehrt stellen auch die aktuell von verschiedenen Seiten exzessiv geäußerten Nazivergleiche und das Sprechen von „den Nazis“ Distanzierungspraktiken dar. Sie sichern ein unbeschädigtes Selbstbild und verbannen alles Böse auf eine Gegenseite. En passant wird dabei ein genaueres Nachdenken über den Nationalsozialismus, seine Ideologie und seine politischen Maßnahmen vermieden.

Aufgrund der skizzierten postnationalsozialistischen Konstellation ist die Auseinandersetzung mit Rassismus in Deutschland und Österreich stark „mit moralischen Erziehungszielen“ (Meseth/Proske/Radtke 2004, 133) verknüpft. Dadurch kommt es zu einer Schließung im Umgang mit eigener Verbrechen- und Gewaltgeschichte. Rassismus und Antisemitismus werden von der Gegenwart abgespalten, ihre erfahrbaren Nachwirkungen bleiben verdeckt. Die beständige Verknüpfung der NS-Thematisierung mit Erziehungszielen hat zu einer normativen Grundstruktur geführt, zu einem Modus der Sinnstiftung (vgl. Meseth 2007),

wodurch insbesondere in der schulischen pädagogischen Praxis Vermittlungsformen angewendet wurden, die von vielen Schüler_innen als belehrend empfunden worden sind. Dagegen tritt Horst Rumpf für einen pädagogischen Weg „von der Belehrung zur Aufmerksamkeit“ ein, auf dem die „Unruheherde des Denkens“ (Rumpf 2004 S. 152) nicht zugeschüttet werden und durch den es ermöglicht wird, „sich verletzbar zu halten“ (ebd.) für Irritierendes und Unversöhnliches. Unruheherde lassen sich nicht kontrollieren, und der Anspruch, das Denken in vertretbare Bahnen zu lenken, wird in pädagogischen Handlungszusammenhängen, die immer durch Hierarchien gekennzeichnet sind, eher zu Schweigen und Rückzug führen als zu einer Einstellungsveränderung. Rassismuskritische pädagogische Bildung kann vor diesem Hintergrund nur ermöglicht werden, wenn Studierende, die sich pädagogisch qualifizieren wollen, die Gewaltstrukturen in den institutionellen Praktiken im Qualifikationsprozess selbst in Frage stellen.

Mit Rassismuskritik gegen Nationalpopulismus

Bei dem Versuch, Rassismus nicht mehr als skandalöse Ausnahmeerscheinung zu betrachten, sondern als Struktur im gegenwärtigen Alltag, kommt es häufig zu Abwehrreaktionen, die selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen sind. Die Rahmung von Rassismus als ein Extremismus verhindert eine breite Auseinandersetzung mit normalisierten und alltäglich erfahrbaren, auf nationale Herkunft und auf das Aussehen bezogenen Abwertungspraktiken. Wird Rassismus in erster Linie als rechtsextremes Phänomen betrachtet, lässt sich kaum erklären, warum er so populär und so bürgerlich geworden ist. Im deutschsprachigen Kontext ist das Aus- und Ansprechen von Rassismus derart moralisch aufgeladen, dass es als persönlicher Vorwurf aufgefasst wird und nicht als Ausdruck einer wirklichen Erfahrung. Das Muster der Zurückweisung angeblich ungerechtfertigter Bezeichnungen hat eine spezifisch deutsche oder besser eine spezifisch postnationalsozialistische Komponente, wenn es auftritt mit dem Hinweis, man werde andauernd für etwas beschuldigt, das man gar nicht begangen habe. Erfahrungen in der generativen Beziehung zum Nationalsozialismus klingen darin an. Die Genealogie einer Täternachfolge wird angesetzt zur Imagination eigenen Opferseins. Das Thema Schuld wird aufgerufen, ohne konkret beschuldigt worden zu sein für Verbrechen, die zwei Generationen vorher begangen worden sind. Dabei wird die Beschädigung nationaler Identität angeprangert und die Sehnsucht nach einem unbeschädigten nationalen Selbstbild legitimiert.

Rassismuskritik betont dagegen die allgemeine und deshalb auch die Kritiker_innen betreffende Einbindung in den gesellschaftlich verankerten Alltagsrassismus. Der Ansatz erfordert immer wieder Erklärungen, weil es offensichtlich schwerfällt,

die Tatsache, in rassistische Strukturen und normalisierte Verfahren involviert zu sein, in das Selbstbild zu integrieren. Die von Paul Mecheril angedeuteten „Wege aus dem Rassismus“ (Mecheril 2004, 176 ff.) werden in rassismuskritischer Perspektive zu Wegen *im* Rassismus, Bewegungen von Kritik *innerhalb* rassistischer Hegemonien, deren Reduktion angestrebt werden sollte, auch wenn deren Überwindung bis heute nicht vorstellbar ist.

Überzeugungen von der Überlegenheit einer bestimmten Gruppe gegenüber einer anderen werden heute weniger auf genetische Erbschaft, sondern zunehmend auf kulturelle Traditionslinien bezogen. Kultur ersetzt den diskreditierten Rassebegriff und vermittelt in rechtspopulistischen Bewegungen in ähnlicher Weise wie das Erbgut die Merkmale einer statischen Gemeinschaft und einer althergebrachten Zugehörigkeit, für die der Nationalstaat den Rahmen abgibt. Der Rechtspopulismus popularisiert quasi Elemente aus dem rechtsextremen Spektrum und besetzt diese positiv. Seine intellektuellen Vertreter plädieren für die ethnische Schließung des Nationalstaates, für die Verhinderung von Immigration und für den Ausschluss des Islams aus Europa. Sie wenden sich gegen die Menschenrechte, die sie als Einfallstor für eine liberale und multikulturelle Gesellschaft betrachten (vgl. Brumlik 2016). Sie setzen sich gegen den Verlust des kulturellen Erbes einer national bestimmten Gemeinschaft ein, das sie von Massenmigration bedroht sehen. Dass dies populär werden kann, liegt vor allem daran, dass hier ein Selbstbild angeboten wird, das immer unschuldig ist, weil es in dieser Denkweise dominierenden Tendenzen ausgeliefert ist, die „den großen Austausch“ vorbereiten, wie eine warnende Parole der Identitären Bewegung in Deutschland lautet (vgl. Camus 2016). Beteuert wird dabei, andere Kulturen zu akzeptieren, nur eben keine Vermischung zu wollen. Der Populismus gibt sich nicht gewaltsam und zerstörend, sondern bewahrend und schützend. Auf der Website der österreichischen Identitären Bewegung heißt es: „Wir fordern eine freie, offene und neutrale Debatte über den Großen Austausch und ein Ende der Hetze gegen Patrioten“.¹ Mit der Methode der Opfer-Täter-Umkehr wird suggeriert, selbst Opfer einer Hetze zu sein. Darin spiegelt sich ein Grundmotiv des Antisemitismus, der immer noch das ideologische Muster für aktuelle Varianten nationalistischer Bewegungen abgibt. Insofern bietet die Antisemitismusanalyse wertvolle Anknüpfungspunkte, um gegen neo-nationalistische Bedürfnisse und Bewegungen einzutreten.

Anmerkung

1 https://deraustausch.iboesterreich.at/?page_id=219 (17.05.2016)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* [1951]. Frankfurt/M..
- Balibar, Étienne (2002): *Kultur und Identität (Arbeitsnotizen)*. In: Alex Demirovic/Manuela Bojadzic (Hrsg.): *Konjunkturen des Rassismus*. Münster, S. 136-156.
- Bauman, Zygmunt (1994): *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Hamburg.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt/M.
- Benhabib, Seyla (2008): *Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger*. Frankfurt/M.
- Benjamin, Walter (1974): *Über den Begriff der Geschichte*. In: Rolf Tiedemann, / Hermann Schwepenhäuser (Hrsg.): *Gesammelte Schriften, Bd. 1.2*. Frankfurt/M., S. 693-704.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M.
- Brumlik, Micha (2016): *Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger gegen die offene Gesellschaft*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Nr. 3, S. 81-92.
- Camus, Renaud (2016): *Revolte gegen den Großen Austausch*. Schnellroda.
- Diehl, Paula (2011): *Die Komplexität des Populismus. Ein Plädoyer für ein mehrdimensionales und graduelles Konzept*. In: *Totalitarismus und Demokratie*, Nr. 8, S. 273-291.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2009): *„Es sieht gut aus für die Kunstpädagogik“ – Schulpädagogisches Agendasetting und seine Spielräume*. In: Eva Egermann/Anna Pritz (Hrsg.): *school works. Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis*. Wien, S. 45-57.
- Häusler, Alexander (2014): *Zwischen Neonazismus und Rechtspopulismus. Aktuelle rechte Erscheinungsformen*. In: Karima Benbrahim et al. (Hrsg.): *salonfähig und trittsicher. Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa. IDA-Reader für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit*. Düsseldorf, S. 15-23.
- Holz, Klaus (2001): *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung*. Hamburg.
- Höhne, Thomas (2001): *Kultur als Differenzierungskategorie*. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 197-213.
- Hund, Wulf D. (2006): *Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse*. Münster.
- Kalpaka, Annita (2003): *Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit*. In: Wolfram Stender/Georg Rohde/Thomas Weber (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit*. Frankfurt/M., S. 56-79.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim.
- Mecheril, Paul (2009): *Diversity Mainstreaming*. In: Dirk Lange, /Ayça Polat (Hrsg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung bpb, S. 202-210.
- Meseth, Wolfgang/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (2004): *Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht*. In: dies. (Hrsg.): *Schule und Nationalsozialismus*. Frankfurt/M./New York, S. 95-146.

- Meseth, Wolfgang (2007): Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen zu einem bisher kaum beachteten Phänomen. In: Zeitschrift für Genozidforschung. 8. Jg., Heft 2, S. 96-117.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 66. Jg., Heft 3-4, S. 16-22.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden/Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld, S. 41-57.
- Rumpf, Horst (2004): Von der Belehrung zur Aufmerksamkeit. Zur Leistungsfähigkeit des Schulfachs Geschichte. In: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus. Frankfurt/M., New York, S. 147-157.
- Scherr, Albert (2016): Migration, Menschenrechte und die Grenzen der Demokratie. In: Philipp Eigenmann et al. (Hrsg.): Migration und Minderheiten in der Demokratie. Politische Formen und soziale Grundlagen von Partizipation. Wiesbaden, S. 45-61.
- Schneider, Christian (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Ulrike Jureit/Christian Schneider: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung. Stuttgart, S. 105-212.

Radikalisierungsprävention an Schulen

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird zunächst das Phänomen der salafistischen Radikalisierung von Jugendlichen beschrieben, welches aktuell in öffentlichen Diskursen auf breites Interesse stößt. Salafistische Radikalisierung wird eingeordnet in allgemeine Debatten um die politische Radikalisierung von männlichen Jugendlichen, die mit einer zunehmenden Gewaltbereitschaft in Zusammenhang gebracht wird. Deshalb wird auf die Bedeutung pädagogischer Gewaltprävention, vor allem in der Schule, hingewiesen. Diese wird als pädagogisches Praxisfeld vorgestellt und diskutiert. Es wird argumentiert, dass eine angemessen implementierte Gewaltprävention in der Schule einen wichtigen Teil zur Verhinderung von Radikalisierung leisten kann.

Abstract: This paper starts by describing Salafistic radicalization in adolescence, which currently attracts great public interest. Salafistic radicalization is classified as part of the general debate around political radicalization of young male adolescents and is connected with an increasing readiness for violence. Thus, it is argued that preventive educational work especially in schools is very important. This kind of educational work is introduced and discussed as a field of professional praxis. It will be argued that adequate prevention-work of violence can be a relevant part in terms of preventing radicalization.

1) Einleitung

Gewaltprävention in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen findet ihre thematische Zuspitzung entsprechend aktueller gesellschaftlicher Diskurse. Während in den 1990er Jahren die Kinder- und Jugenddelinquenz vor dem Hintergrund spektakulärer Einzelfälle (,Crashkid Dennis‘) besondere Aufmerksamkeit fand sowie aufgrund rechtsextremer Gewaltvorfälle die Prävention von Rechtsextremismus auf die Tagesordnung trat, war es nach 2000 die Amokprävention in Folge des Amoklaufs von Erfurt (2002), der deutlich machte, dass entsprechende soziale Phänomene nicht nur in Übersee auftreten können. Seit den Radikalisierungsbedürfnissen im Zuge der Kriege im Nahen Osten und des islamistisch legitimierten Terrors weltweit findet nun die Radikalisierungsprävention Einzug in Kinder- und Jugendhilfe sowie Schulen.

Damit erweisen sich Präventionsforschung, -politik und -praxis als flexible Systeme, die situations- und kontextspezifisch agieren, gesellschaftliche Probleme wahrnehmen und aufgreifen sowie ihren spezifischen Beitrag zur Bearbeitung leisten. Dahinter liegende Motive können zahlreich sein. Einerseits bedarf es der eigenen Legitimation und der darüber gelingenden Finanzierung, andererseits soll aber eben auch und vor allem dem eigenen Anspruch, zur gesellschaftlichen Integration und Entwicklung beizusteuern, Folge geleistet werden.

Orte der Bearbeitung sind die Kinder- und Jugendhilfe, Schulen, Familien und Kindertageseinrichtungen. (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007) Präventionsarbeit erstreckt sich über die Lebensalter und die vielfältigen Lebensbereiche von Heranwachsenden und Erwachsenen. (Stange 2012) Sie strukturiert sich in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention.¹ Dabei ist sie auch in ihrer vorbeugenden Variante stets eine Intervention in Lebenswelten, die über ihre thematischen Zuspitzungen zugleich Themen setzt.² Diese gilt es im Rahmen von pädagogischer Arbeit in den unterschiedlichen Settings zu bearbeiten. Dabei entscheiden die Themen sowie die Entwicklungsverläufe von Problemkonstellationen über die Präventionsorte. Für den Bereich der Primärprävention erweisen sich Schulen aufgrund der hohen Erreichbarkeit von SchülerInnen, die durch die Schulpflicht bei nahezu 100% liegt, als besonders geeignet zur Implementierung von präventiven Maßnahmen, Projekten, Programmen im Gesundheits- wie im Gewaltbereich. (Merkle/Leonhardt 2008, Schwedes 2009)

Im Zuge der aktuellen Entwicklungstendenzen ist es die Prävention von Radikalisierung, die in der Präventionslandschaft besondere Aufmerksamkeit erfährt. In einem Kooperationsprojekt von Deutschem Forum Kriminalprävention (DFK) und Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) konnten bereits vorhandene Programme erfasst werden. Ziel des Projektes war es, „die in Deutschland angebotenen und durchgeführten (Präventions-)Programme gegen islamistisch motivierte Radikalisierung außerhalb des Justizvollzugs zu systematisieren und im Hinblick auf ihre theoretische Herleitung bzw. Begründetheit zu prüfen“. (Kahl/Trautmann/Zick 2015, 3)

Ausgehend von diesen Befunden soll im Folgenden eine Übersicht über die Radikalisierungsprävention an Schulen gegeben sowie zur Diskussion gestellt werden, welchen Beitrag diese spezifische Ergänzung der schulischen Gewaltprävention zum Aufwachsen von Kindern und ihrer gesellschaftlichen Integration leisten kann. Hintergrund bildet die These, dass die Risikofaktoren der Gewalt, ob in ihrer allgemeinen oder spezifischen Form, wesentliche Überschneidungen aufweisen. So erklärt das Nationale Zentrum für Kriminalprävention: „Häufig steht am Anfang der Radikalisierung aber gar nicht so sehr die politische (oder religiöse) Dimension der dschihadistischen Ideologie, sondern ganz profane persönliche Erlebnisse, wie z.B. Entfremdung, Diskriminierung, gesellschaftliche Ausgrenzung,

schulischer- oder beruflicher Misserfolg oder Mangel an Anerkennung.“³ Damit ist auf Risikofaktoren der Gewaltentstehung, wie die der Missachtungserfahrung und des eigenen Erleidens von Gewalt (Sutterlüty 2004), verwiesen, die als maßgeblich auch für die islamistische Radikalisierung verstanden werden können und die aufgrund ihrer Wirksamkeit von besonderem Gewicht für Einzelbiografien sind. Diskriminierung, Ausgrenzung, Perspektivlosigkeit und fehlende Anerkennung können zwar als „alltägliche“ Erfahrungen einzelner Personen und Personengruppen verstanden werden, als zentrale Elemente von Gewaltspiralen sind sie in ihrer biografischen und gesellschaftlichen Bedeutung jedoch in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden werden zunächst salafistische Radikalisierungstendenzen sowie aktuelle Präventionsbemühungen erläutert. Daran anschließend wird der Fokus auf Ansätze zur Radikalisierungsprävention in Schulen gelegt und herausgearbeitet, dass es deren Integration in eine Gesamtkonzeption schulischer Gewaltprävention bedarf, wenn die Bearbeitung von Risikofaktoren der Gewaltentstehung als Ziel verfolgt wird.

2) Salafistische Radikalisierung

Vor dem Hintergrund von Krieg und Terror entfaltet sich seit der Jahrtausendwende ein Spannungsfeld von radikalen Haltungen unterschiedlicher Couleur. (Zick/Böckler 2015) Neben islamistischen Radikalisierungen erstarken rechtsextreme Gesinnungen und Sicherheitsbestrebungen, die in ihrer Gesamtheit demokratischen Werten entgegen laufen.⁴

Ein zentraler Fokus, insbesondere in der präventiven Arbeit mit Jugendlichen, liegt dabei auf der Prävention der salafistischen Radikalisierung, denn „Salafismus ist nicht nur innerhalb der islamistischen Szene eine der dynamischsten und am schnellsten wachsenden Bewegungen, sondern er ist auch eine Jugendkultur“ (Steffen 2015, 10). Gleichwohl erweisen sich rechtsradikale Tendenzen quantitativ als weitaus verbreiteter. So verweist der Verfassungsschutzbericht von 2014 darauf, dass 21.000 Personen in Deutschland als potenziell rechtsextrem und davon jeder zweite als gewaltorientiert gelten, demgegenüber von den ca. 7.500 Anhängern des Salafismus jedoch nur einige Hundert Salafisten als gewaltbereit einzustufen seien. (Verfassungsschutzbericht 2014)

Salafistische Radikalisierung wird als Prozess verstanden, „in dem sich bislang unauffällige Menschen in einem kürzeren oder längeren Zeitraum, in Gruppenprozessen oder allein, radikale Positionen zu eigen machen, die mit oder ohne Gewaltbefürwortung auf eine Beseitigung der hiesigen freiheitlich-demokratischen Wertordnung zielen“ (Steffen 2015, 11, vgl. Ceylan/Kiefer 2016) Der Prozess

der Radikalisierung kann in Extremismus und Terrorismus⁵ münden. Radikalität muss aber nicht Gewalt zur Folge haben (vgl. Steffen 2015, 10).⁶

Der Begriff des Salafismus bezieht sich auf eine Orientierung an den „frommen Altvorderen“ und findet damit seinen Bezugspunkt in der Frühgeschichte des Islam: „Gemeint sind damit die ersten drei Generationen der Muslime nach dem Propheten Mohammed. Die seinerzeitigen Gesellschafts- und Religionsvorstellungen gelten demnach als Bezugspunkt für das Selbstverständnis des ‚Salafismus‘. Dabei sehen dessen Anhänger und Protagonisten in dieser Frühphase des Islam ein ‚goldenes Zeitalter‘ für ihre Religion, geprägt durch eine authentische islamische Lebensführung.“ (Pfahl-Traughber 2015)⁷

Ziel ist es, die Sitten und Gebräuche des frühen Islam in der modernen Welt zu leben sowie einen Staat auf der Grundlage islamischer Werte und Gesetze zu gründen. (vgl. Steffen 2015, 14) Demokratische Prinzipien wie Meinungs-, Presse-, Religionsfreiheit werden abgelehnt. (Volk 2015, 1.) Durch die Glaubenslehre werden Gleichheitsgrundsätze und Freiheitsrechte eingeschränkt. Salafismus kann daher als eine Strömung innerhalb des Islams verstanden werden, die durch die radikale Orientierung an den Quellen Koran und Sunna dem Fundamentalismus zuzuordnen ist (vgl. Steffen 2015, 14).⁸

Zusammenfassend können die aktuellen Ausprägungen des Salafismus wie folgt definiert werden: „Es handelt sich um Ausrichtungen an den angeblichen oder tatsächlichen Gesellschafts- und Religionsvorstellungen der Frühgeschichte des Islam, welche Abweichungen oder Neuerungen kaum beziehungsweise nicht zulassen. Demnach sollen die ‚heiligen Schriften‘ des Koran und der Sunna nicht neu interpretiert, sondern ahistorisch wortwörtlich genommen werden.“ (Pfahl-Traughber 2015)

Allerdings erweist sich der Salafismus hinsichtlich der jeweiligen Praxis vor dem Hintergrund geteilter grundlegender Auffassungen als sehr heterogen. Eine Kategorisierung in idealtypische Handlungsstile dient der differenzierten Wahrnehmung und Einschätzung von Gefahrenpotenzialen. Unterschieden werden drei differierende Handlungsstile im Salafismus. (Pfahl-Traughber 2015) Den „Puristischen Salafismus“ zeichnen die Reinheit der Lehre, individuelle Frömmigkeit und eine nicht öffentliche, unpolitische Ausübung des Glaubens aus. Diese unpolitischen Gruppierungen zeigen eine gewaltverneinende Haltung. Anhänger des „Politischen Salafismus“ fordern eine aktive Umgestaltung der Gesellschaft und des Staates im Sinne des Islams. Als Mittel zur salafistischen Propaganda dienen ihnen insbesondere Mission und Predigten anstelle von säkularen Formen der Beteiligung an politischen Prozessen. Gewalt anderer Salafisten wird akzeptiert, selbst aber nicht ausgeübt. Der „Terroristische Salafismus“ unterscheidet sich vom politischen Salafismus durch die Befürwortung von Gewalt. Gewalt wird als legitimes Mittel zur Durchsetzung der eigenen politisch-religiösen Auffassungen

verstanden. Anhänger dieser Ausrichtung werden auch als dem Terrorismus zuzuordnende Dschihadisten bezeichnet. (Pfahl-Traugher 2015, Steffen 2015) Dabei besteht ein besonderes Gefahrenpotenzial darin, dass Vertreter des puristischen Salafismus zu terroristischen Salafisten werden können, da grundlegende Auffassungen und die Forderung nach einer Islamisierung der Gesellschaft geteilt werden. (Pfahl-Traugher 2015)⁹

Bislang wird der Terror der dschihadistischen Salafisten vorrangig exportiert, indem junge Menschen nach Syrien oder in den Irak auswandern, um sich an Kampfhandlungen des Islamischen Staates zu beteiligen. Dabei handelt es sich vor allem um in Deutschland geborene männliche muslimische Jugendliche und junge Erwachsene, die sich zum Salafismus hingezogen fühlen und die als spezielle Zielgruppe präventiver Arbeit zu verstehen sind. (vgl. Steffen 2015, 12, Verfassungsbericht 2014)

Die Attraktivität des Salafismus besteht, wie die anderer fundamentalistischer Strömungen, im absoluten Wahrheitsanspruch, der Aufwertung von Zugehörigen und Abwertung Außenstehender, dem dadurch entstehenden Zusammengehörigkeitsgefühl, der Identitäts- und Sinnstiftung. Die Glaubenssätze und die Gemeinschaft vermitteln Halt und geben klare Handlungsanweisungen. Gerade Jugendliche und junge Erwachsene sind auf der Suche nach Orientierung daher empfänglich für den Salafismus. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich der Salafismus in den letzten Jahren zu einer radikalen Subkultur insbesondere unter muslimischen Jugendlichen. Aber auch Jugendliche aus nicht-muslimischen¹⁰ oder biculturellen Elternhäusern schließen sich der Bewegung an. (vgl. Steffen 2015, 14)

Eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von präventiven Maßnahmen ist die Frage nach den Ursachen salafistischer Radikalisierung (Kahl/Trautmann/Zick 2015, Steffen 2015), die als Ansatzpunkte der Präventionstätigkeit verstanden werden können. Bislang sind jedoch noch kaum empirische Befunde zu Prozessen salafistischer Radikalisierung, insbesondere auch von jungen Menschen in Europa, vorhanden.¹¹ (Herding 2013) Hinweise liefern Beschreibungen zu Ursachen und Erscheinungsformen durch Experten aus feldspezifischen Projekten, Einrichtungen oder seitens der Sicherheitsbehörden.¹² Vor diesem Hintergrund lassen sich zusammenfassend folgende Ursachenannahmen benennen (vgl. Steffen 2015, 16):

- Jugendphasentypische Suche nach Sinn, Identität, Gemeinschaft;
- Krisen, Erfahrungen des Scheiterns, familiäre Konflikte;
- Fehlende religiöse Sozialisation und Vorerfahrung;
- Erfahrungen der Diskriminierung und Marginalisierung;
- Risikofaktor Peers;
- Gewaltorientierter Islamismus bedient die Suche nach Action, Spannung, Protest;

- Salafismus dient der Abgrenzung von Mehrheitsgesellschaft und Elterngeneration;
- Salafismus ist kein schichtspezifisches Phänomen;
- Häufiges biografisches Kennzeichen sind vorhergehende Straftaten;

Als vorläufiges Wissen lässt sich festhalten, dass Radikalisierung ein Prozess und multifaktoriell bedingt ist. Damit sind, wie für die Gewaltprävention im Allgemeinen, unterschiedliche Ansatzpunkte für die Präventionsarbeit anzunehmen, die in verschiedenen Stadien des Entwicklungsverlaufs greifen. (Zick/Böckler 2015) Insgesamt bedarf es der Forschung zu Risiko- und Schutzfaktoren für eine salafistische Radikalisierung, die dann als Ansatzpunkte für die Prävention genutzt werden können.

Während aufgrund des geringen Potenzials an insbesondere auch einer gewaltbereiten Radikalisierung einer Dramatisierung der salafistischen Radikalisierung entgegenzutreten ist, besteht ein besonderer Präventionsbedarf im Kontext von salafistischer und rechtsextremer Radikalisierung, da Demokratie und Innere Sicherheit durch diese Phänomene eine Bedrohung erfahren. Entsprechend wird im Folgenden ein Blick auf vorhandene Maßnahmen, Projekte und Programme, deren Möglichkeiten und Grenzen geworfen.

3) Radikalisierungsprävention

Prävention lässt sich als ein zentrales Mittel gegen Terrorismus verstehen. (Neumann 2013, Steffen 2015) Die insbesondere an Jugendliche mit islamistischen Radikalisierungstendenzen adressierte Präventionsarbeit ist ein noch junges Feld. Sowohl Wissenschaft als auch Praxis sind gefordert, sich mit Möglichkeiten, Grenzen und Risiken der Radikalisierungsprävention zu befassen. Es gilt Wissen zu generieren und Praxisprojekte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. (Kiefer 2015, Steffen 2015)

Gegenstand der Radikalisierungsprävention ist vorrangig der gewaltbereite Salafismus. Die Präventionsarbeit richtet sich gegen islamistische Ungleichwertigkeitsideologien. Sie setzt an unterschiedlichen Punkten im Radikalisierungsprozess an. Aufgrund der fehlenden Wissensbasis bestehen jedoch noch weitreichende Entwicklungsbedarfe. (Kiefer 2015, Steffen 2015, Zick/Böckler 2015)

Den Rahmen bildet die allgemeine Kriminalprävention. Gegenwärtige Diskussionspunkte zur Radikalisierungsprävention stellen eine Aktualisierung der kriminalpräventiven Debatten vor rund 25 Jahren dar. So wird eine Dominanz der Sicherheitsbehörden in der Präventionsarbeit kritisiert. Es bedarf einer

Professionalisierung und Evidenzbasierung sowie der Entwicklung gesamtgesellschaftlicher Ansätze. (vgl. Steffen 2015, 52)

Prävention in diesem Feld wird definiert „als das aktive und abgestimmte Zusammenwirken vieler staatlicher und zivilgesellschaftlicher Kräfte und Disziplinen mit dem Ziel, Radikalisierung zu verhindern, zu mindern oder in ihren Folgen gering zu halten“. (Steffen 2015, 53) Sie wird im Sinne der allgemeinen Prävention unterteilt in universelle, selektive und indizierte Prävention (Ceylan/Kiefer 2016, Zick/Böckler 2015). Die universelle Prävention richtet sich an die gesamte Gesellschaft. Sie ist langfristig und ressourcenorientiert angelegt sowie bei jungen Menschen partizipativ und pädagogisch orientiert. Universelle Prävention dient der Förderung von positiven Entwicklungsverläufen und demokratischen Wertorientierungen. Selektive Prävention wendet sich direkt oder indirekt an gefährdete Jugendliche durch Angebote der Jugendhilfe oder Schulsozialarbeit, Beratungsangebote und Fortbildungen. Indizierte Prävention bedeutet vor allem Deradikalisierung. Zielgruppe sind Mitglieder gewaltbereiter Gruppen, bereits straffällig gewordene Personen oder Rückkehrer aus syrischen und irakischen Kriegsgebieten. (vgl. Steffen 2015, 53)

Damit wird deutlich, dass Radikalisierungsprävention eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, an der unterschiedliche Professionen beteiligt sind. (Kiefer 2015) Die Bandbreite reicht von politischer Bildung und Aufgaben der Sicherheitsbehörden über pädagogische und psychologische Ansätze zur Prävention bis hin zur Resozialisierung. Es gilt die verschiedenen sich parallel entwickelnden Ansätze, Maßnahmen und Programme zu vernetzen und zu koordinieren. Entsprechend entwickeln sich auf Länderebene teilweise Ansätze zu ganzheitlichen Präventionskonzepten, die unterschiedliche Akteursgruppen einbeziehen.¹³

Mittlerweile zeigt sich eine rege Aktivität auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen. Es ist eine Vielzahl an Projekten in der Praxis entstanden, das Bundeskriminalamt sowie die Bundeszentrale für politische Bildung führten Tagungen durch. Letztere informiert umfassend zu den Themen Salafismus und Prävention im Internet und über Infohefte. Das Deutsche Forum Kriminalprävention inklusive dem Nationalen Zentrum für Prävention liefern Veröffentlichungen, Informationen und führen Forschungsarbeiten durch, unter anderem mit dem Institut für Konfliktforschung der Universität Bielefeld zu Kategorisierung der Radikalisierungsprävention. „Seit 2008 gibt es beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die ‚Clearingstelle Präventionskooperation‘, die auf einen Beschluss der Deutschen Islamkonferenz (DIK) hin gegründet worden ist, um den Austausch zwischen den Sicherheitsbehörden und den muslimischen Organisationen zu begleiten, zu fördern und zu unterstützen.“ (Steffen 2015, 53)

Zusätzlich wurden in der Polizei, die mit dem Verfassungsschutz als erste Akteure präventiv gegen Radikalisierung vorgeht, Professionalisierungsbemühungen

durch vertrauensbildende Maßnahmen und die Förderung interkultureller Kompetenzen unternommen. (Steffen 2015)

Da es Aufgabe der zentralen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Jugendarbeit und Jugendhilfe ist, Radikalisierungen zu verhindern, finden sich auch hier Präventionsansätze, wie Beratungsmöglichkeiten für Familien und pädagogische Ansätze im Kontext der Radikalisierungsprävention durch die Jugendhilfe. (Kiefer 2015) In der Jugendarbeit werden Anleihen in der Präventionsarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen gesucht.¹⁴ Die Präventionslandschaft kann auf eine gut 20-jährige Erfahrung in der präventiven Arbeit mit rechtsextremen Gruppierungen zurückblicken. Allerdings wird darauf verwiesen, dass die Übertragbarkeit der Ansätze vor dem Hintergrund von biografischen Entwicklungsverläufen weiter zu prüfen sei. Auch Schulen wird die Aufgabe der Radikalisierungsprävention zugeschrieben. Dabei wird empfohlen, sie entsprechend der schulischen Gewaltprävention zu implementieren, indem sie als universelle Prävention die gesamte Schulgemeinschaft anspricht, Präventionsziele präzise formuliert werden, die Präventionsarbeit pädagogisch angelegt ist und strukturell verankert wird. (Kiefer 2015) Daran anschließend sollen im Folgenden die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Radikalisierungsprävention dargestellt werden.

4) Radikalisierungsprävention an Schulen

Schulen kommt als zentraler Sozialisationsinstanz der Auftrag zu, einen Beitrag zur Radikalisierungsprävention zu leisten. Dieser wird von Schulen neben der Werteerziehung, der Erziehung zu Religionsfreiheit und Toleranz sowie dem Religionsunterricht vorrangig umgesetzt durch allgemeine Ansätze schulischer Gewaltprävention und themenspezifische Informationsveranstaltungen. (Trautmann/Zick 2016) Hintergrund hierfür ist, dass Schulen nicht zielgruppenspezifische Maßnahmen installieren sollten, die vermeintliche Risikoschüler explizit ansprechen und damit der Gefahr der Stigmatisierung aussetzen. (Kiefer 2015) Der Beitrag von Schulen zur Radikalisierungsprävention ist somit vor allem als primäre/universelle und indirekte Prävention angelegt: „Sie verfolgt eine Stabilisierung und Sensibilisierung eines positiven Ist-Zustandes und ist in Bezug zum Radikalisierungsprozess auch als Strategie zur Verhinderung oder Verminderung des Entstehens von strukturellen Faktoren zu verstehen, die einen Eintritt in diesen Prozess der Radikalisierung erst ermöglichen.“ (Trautmann/Zick 2016, 7)

Schulische Gewaltprävention, die Ansätze der Radikalisierungsprävention einbezieht, hat theoriegeleitet an Ursachen der Radikalisierung anzusetzen. Die aktuelle Datenbasis verweist darauf, dass Präventionsansätze vor allem ausgehen sollten von der Suche junger Menschen nach Identität, ihrem Wunsch nach

gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung. (Kahl/Trautmann/Zick 2015) Darin begründet sich, dass der Beitrag von Schulen zur Radikalisierungsprävention in schulischer Gewaltprävention besteht, die durch Aufklärung zur Radikalisierung ergänzt werden kann.

Die „Systematisierung von in Deutschland angebotenen und durchgeführten (Präventions-)Programmen gegen islamistisch motivierte Radikalisierung außerhalb des Justizvollzugs“ durch das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld in Kooperation mit der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Trautmann/Zick 2016) verdeutlicht, dass Schulen insbesondere durch Bildungsarbeit ihren Auftrag zur Radikalisierungsprävention wahrnehmen: „Das Format der Aufklärung ... konzentriert sich auf die Vermittlung von Informationen und Wissen an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 7 bis 29 und bindet zudem Angehörige, Funktionsträger usw. vornehmlich im Umfeld von Schule ein.“ (ebd., 23) Bearbeitet werden „allgemeine phänomenspezifische Thematiken, wie Religion, Kultur, Radikalisierung usw.“. Dabei werden religiöse und politische Standpunkte (z.B. extremistische Ideologien, Islamfeindlichkeit, demokratische Orientierungen) ebenso thematisiert wie Radikalisierungsprozesse und Gewalt im Allgemeinen, und das eingebettet in die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen von jungen Menschen: „Ziel ist es u.a., gesellschaftliche Zugehörigkeit und ein Zusammengehörigkeitsgefühl in einer pluralistischen Gesellschaft zu entwickeln.“ (ebd., 24)

Methodisch werden zur Aufklärung Dialogveranstaltungen und Informationsmaterialien genutzt und in der Schule im Rahmen von Unterricht oder Projekten und Workshops verbreitet. Beispielhaft erweist sich die Initiative ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘. Hier werden Projekte zur Aufklärung über islamistische Angebote und Ungleichwertigkeitsideologien angeboten. Diese können durch sozialräumliche Angebote wie den Besuch von Moscheen erweitert werden. (vgl. Trautmann/Zick 2016, 24, Kiefer 2015) Die Präventionsakteure müssen somit mit Erscheinungsformen des Salafismus und der Radikalisierung vertraut sein. Daher werden als indirekte Präventionsmaßnahmen Fortbildungen für Lehrkräfte und SozialarbeiterInnen angeboten, die über entsprechende Phänomene informieren und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.¹⁵ (Kiefer 2015)

Die Initiativen, die Bildungsarbeit als Präventionsansatz verstehen, beschränken sich nicht allein auf direkte Aufklärung, sondern streben auch die Qualifizierung von MultiplikatorInnen z.B. in Schulen durch entsprechende Fortbildungen an (Trautmann/Zick 2016, Kiefer 2015) Ziel ist die Verbreitung phänomenbezogener Inhalte: „Ein Projekt in diesem Rahmen ist ‚Dialog macht Schule‘ (2015). Es unterstützt insbesondere kulturell vielfältige Schulen bei der Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins. Die Initiative setzt in der Klassenstufe 7 an. Die ‚Dialogmoderatoren/-innen‘ arbeiten mit den Heranwachsenden über einen

Zeitraum von 2 Jahren ... Sie werden in einer einwöchigen Ausbildung auf ihre Tätigkeit vorbereitet und anschließend in ihrer Arbeit an den Schulen fachlich begleitet ... Die Vermittlung von Wissen wird hier in Form eines Schneeballsystems durchgeführt.“ (Trautmann/Zick 2016, 25)

Da jedoch die Forschung zur schulischen Gewaltprävention verdeutlicht, dass die Wirksamkeit von Informationsveranstaltungen begrenzt ist, wenn sie nicht in ein präventives Gesamtkonzept eingebunden werden, sind Schulen gefordert, Gewaltprävention als einen wesentlichen Aspekt der pädagogischen Arbeit anzuerkennen. Ziel ist die Entwicklung einer gewaltfreien Schulkultur, die Ausgrenzung verringert (Tillmann et al. 1997) und als zentrales Mittel zur Prävention von Gewalt im schulischen Kontext zu verstehen ist. Wie eine solche Gesamtkonzeption gelingen kann, soll daher abschließend dargelegt werden.

5) Gesamtkonzeption

Die Präventionsforschung legte in den letzten zwei Jahrzehnten zahlreiche Befunde zu Ansätzen, Wirksamkeit, Rahmenbedingungen und Implementierungsstrategien von schulischer Gewaltprävention vor. Zentraler Befund ist, dass eine Gesamtkonzeption schulischer Gewaltprävention angeraten ist, die als Mehr-Ebenen-Ansatz die Schule als Organisation, die Schüler, die Lehrkräfte, das weitere Personal, die Eltern sowie das soziale Umfeld einbezieht. Angelegt als Primärprävention dient sie der allgemeinen Entwicklungsförderung aller SchülerInnen, die zudem, auch durch die Erweiterung um spezifische Maßnahmen, der Entstehung und Entwicklung von Gewalt vorbeugen kann. (Scheithauer et al. 2008, Wawretschek-Wedemann 2013) Dabei sind wesentliche Ziele die Stärkung des Individuums, die Verbesserung seiner Lebensbedingungen und der Abbau vor allem auch schulischer Risikofaktoren, auf die die Schule unmittelbar Einfluss nehmen kann. (Meier/Tillmann 2000). Erst eingebettet in eine pädagogische Arbeit, die sich dem Problem der Gewalt nicht verschließt, sondern versucht, durch systematische Lösungsansätze zu einer gewaltfreien Entwicklung Heranwachsender beizutragen, kann auch Tendenzen extremistischer Radikalisierung vorgebeugt und diese nicht nur durch themenbezogene Wissensvermittlung bearbeitet werden. Daher sollen abschließend Hinweise für eine Gesamtkonzeption schulischer Gewaltprävention dargelegt werden, deren Verwirklichung an den Einzelschulen zu einer Integration von SchülerInnen, deren umfassender Förderung und Unterstützung auf der Suche nach Identität beitragen kann.

Schulische Gewaltprävention kann durch pädagogische Maßnahmen und spezifische Projekte und Programme auf allen Ebenen des Schullebens, das heißt in der Arbeit mit einzelnen SchülerInnen, der Klasse, des Unterrichts, in Gruppen

oder der gesamten Schule umgesetzt werden. Dabei sollten Schulen Gewaltprävention als Querschnittsaufgabe verstehen (Altenburg van Dieken/Rademacher 2016) und die einzelnen Maßnahmen in ein Gesamtkonzept integrieren, um den Erfolg von Präventionsansätzen zu sichern, da vereinzelte, zeitlich befristete Maßnahmen (z.B. Informationsveranstaltungen, Präventionswochen) in ihrer Wirkung begrenzt oder sogar wirkungslos bleiben.

Die Verankerung von Gewaltprävention in der Schulentwicklung stellt eine Möglichkeit zur Integration der Einzelmaßnahmen in ein Gesamtkonzept dar, die zudem die strukturelle Verankerung als eine Gelingensbedingung von Präventionsarbeit sichert. (Kiefer 2015, Hanke 2007, Ehninger 2004) Indem Schulentwicklung ein systematisches, planvolles, zielorientiertes Vorgehen sowie die Evaluation der Maßnahmen anleitet, dient sie einer nachhaltigen Implementierung.

Eine systematische Präventionsarbeit im Rahmen von Schulentwicklung setzt eine Verständigung über Gewalt und eine Beschreibung der Ausgangslage (Beschreibung des Ist-Zustandes, auch im Hinblick auf vorhandene Ressourcen) voraus. Damit ist in einem ersten Schritt durch einen reflexiven und kommunikativen Prozess ein konsensuales Verständnis und abgestimmtes Handeln im Umgang mit Gewalt zu erzielen. (Melzer/Schubarth 2006) Eine Problemanalyse an der Einzelschule ermöglicht überhaupt erst das Gewaltvorkommen in den Einzelschulen zu erkennen. Daran anschließend werden Zielgruppen, Präventions- und Projektziele bestimmt sowie die konkreten personen- und kontextbezogenen Maßnahmen festgelegt. (BDP 2003, Bond/Hauf 2004, Landespräventionsrat Niedersachsen 2005, Meili 2008, Scheithauer et al. 2008) Da Gewaltprävention von der gesamten Schulgemeinschaft getragen und nicht nur von einzelnen Lehrkräften oder externen Kooperationspartnern umgesetzt werden sollte, sind SchülerInnen, Eltern und weiteres Personal an der Auswahl von Maßnahmen zu beteiligen. (Kiefer 2015, KMK 2002, Bauer 2005) Im Anschluss können Schulen ein schuleigenes Sozialcurriculum entwickeln (Altenburg van Dieken/Rademacher 2016).

Ein Fokus schulischer Gewaltprävention liegt auf den Interaktionen in der Schule. Indem sie das Lehrerverhalten berücksichtigt, sollen Lehrkräfte für das eigene pädagogische Handeln und dahinter liegende Wahrnehmungen, Einstellungen und Interpretationen sensibilisiert werden. Schulische Gewaltprävention ist ausgerichtet auf die Zusammenarbeit mit Eltern, ein kooperatives Erziehungsgeschehen und die Beteiligung der SchülerInnen. Damit fördert sie die soziale Identität von SchülerInnen (Gugel 2006). Durch die Öffnung von Schule, Kooperationsbeziehungen und Elternarbeit kann Schule einen Einfluss auf außerschulische Risikofaktoren nehmen und zur Erweiterung der Handlungs- und Erfahrungsfelder für Schüler beigetragen. (Tillmann et al. 1997, Eisner et al. 2006, Gugel 2006, Schwedes 2009). Letztlich bezieht schulische Gewaltprävention zielgruppenspezifische

und indizierte Maßnahmen ein und leistet damit einen Beitrag zur Verhinderung von Gewaltkarrieren.

Dabei ist die Qualifizierung der beteiligten Akteure eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Präventionsarbeit. Wenn Lehrkräfte die Durchführung der Maßnahmen übernehmen, sind sie durch eine entsprechende fachliche und didaktische Ausbildung zu qualifizieren. Außerdem ist eine schulinterne Fortbildung für die gesamte Lehrerschaft und auch das weitere Personal zur Vermittlung von Fachwissen über die Entstehung und Entwicklung von Gewalt sowie von Basiskompetenzen notwendig. (Melzer/Schubarth/Ehninger 2004)

Da es zur Entwicklung einer gewaltpräventiven Schulkultur Maßnahmen bedarf, die bis in den Unterricht hineinreichen, sind Fortbildungsveranstaltungen zur Konfliktbearbeitung und Verbesserung des Klassenklimas zu empfehlen. Darüber hinaus sollten einige LehrerInnen als Präventionsexperten ausgebildet werden und als Steuergruppe Präventionswissen in der Schule multiplizieren, die Beratung des Kollegiums, die Vernetzung der Schule mit Kooperationspartnern sowie die Elternarbeit übernehmen und damit zur Entlastung der Schulleitung dienen. (Preiser/Wagner 2003, Scheithauer et al. 2008, Baier et al. 2010). Das Etablieren einer Steuergruppe, die die Implementierung und Begleitung der Präventionsarbeit verantwortet, stellt eine weitere Gelingensbedingung der schulischen Gewaltprävention dar. (Tillmann et al. 1997) Insgesamt stärken kooperative Strukturen das Engagement der Schulgemeinschaft und leisten einen Beitrag zur Entwicklung der Schulkultur. Die Führungsverantwortung kommt dabei weiterhin der Schulleitung zu. Ihre engagierte Aufgabenwahrnehmung ist eine entscheidende Säule schulischer Gewaltprävention. (Rolff 2007, Ratzki 2008, Dubs 2009, Bonsen 2010)

Die systematische Planung schulischer Gewaltprävention inklusive deren schriftlicher Dokumentation ist Voraussetzung für die Evaluation der Maßnahmen. (Preiser/Wagner 2003, Bond/Hauf 2004, Landespräventionsrat Niedersachsen 2005, Böttcher/Rürup 2010) Dabei ist mit der Schulprogrammarbeit eine Möglichkeit gegeben, schulische Gewaltprävention zu institutionalisieren. Die Verschriftlichung aller Arbeitsschritte und Zwischenergebnisse ermöglicht auch personenunabhängig eine Fortführung der Bemühungen. Ziel sollte eine dauerhafte Implementierung schulischer Gewaltprävention im Rahmen einer kontinuierlichen Schulentwicklungsarbeit sein.

6) Fazit

Salafistische Radikalisierung ist ein Prozess, der unterschiedliche Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen vorgibt. Dabei sind zentrale Methoden der Primärprävention die der Beratung und phänomenbezogenen Wissensarbeit. Da Risikofaktoren

für Radikalisierung unter anderem Perspektivlosigkeit und die Suche nach sozialer Identität sind, gelten die Ermöglichung von Bildung, Teilhabe und Identität als weitere Präventionsansätze. Zentrale Akteure sind hier neben Familie Schule und Jugendhilfe. Wenn Schulen als zentrale Sozialisationsinstanz einen Beitrag zur Radikalisierungsprävention leisten wollen, ist es angeraten, dass sie theoretische und empirische Befunde zu schulischer Gewaltprävention berücksichtigen und damit ein präventives Gesamtkonzept entwickeln, das durch eine Verankerung in der Schulentwicklung hinreichend institutionalisiert wird. Ansätze der Radikalisierungsprävention wie die Aufklärungsarbeit sind erst erfolgversprechend, wenn sie in eine Gesamtkonzeption schulischer Gewaltprävention zur Entwicklung einer gewaltfreien Schulkultur integriert sind, die sich durch eine klare Schülerorientierung und Ermöglichung von Teilhabechancen auszeichnet.

Anmerkungen

- 1 Die zeitliche Differenzierung von Prävention (Caplan 1964) bestimmt den Zeitpunkt der präventiven Maßnahmen. Primärprävention als die Verhinderung von problematischen Verhaltensweisen im Vorfeld ihres Auftretens wird durch strukturelle, gruppenbezogene, individuelle Maßnahmen realisiert. Die Sekundärprävention setzt an identifizierten Risikofaktoren mit zielgruppenspezifischen Maßnahmen an. Die Tertiärprävention ist dem Auftreten von Schädigungen oder Störungen zeitlich nachgelagert und soll Rückfälle vermeiden. (Böllert 2001)
- 2 Mit der Entwicklung und Verbreitung spezifischer Präventionsmaßnahmen (z.B. Amok, Sexting) findet eine Thematisierung und Bearbeitung entsprechender sozialer Phänomene auch dann in Schulen statt, wenn eine unmittelbare Betroffenheit nicht vorliegt.
- 3 <http://www.nzkrim.de/themen/islamistische-radikalisierung/>
- 4 <http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/186708/thomas-krueger>
- 5 „(U)nter Terrorismus werden Bestrebungen zur Systemüberwindung durch nachhaltig geführten gewaltsamen Kampf verstanden.“ (Steffen 2015: 10)
- 6 Neumann (2013, 3) erklärt, dass der Prozess der Radikalisierung zum Extremismus führt, dabei aber der Endpunkt, ab wann von Extremismus zu sprechen ist, unbestimmt bleibt. Beim Extremismus gehe es einerseits „um politische Ziele und Ideen, die den fundamentalen Werten und Überzeugungen einer Gesellschaft diametral entgegenstehen. In einer westlichen Demokratie wie Deutschland wäre dies jegliche Form von religiöser und rassistischer Vorherrschaft sowie alle Ideologien, die an demokratischen Prinzipien, Freiheits- und Menschenrechten rütteln.“ Andererseits beschreibe der Extremismus die Wahl von illegalen und gewalttätigen Methoden zur Durchsetzung politischer Ziele. Damit lassen sich legalistische, nicht-gewaltbereite, kognitive von gewaltbereiten Extremisten unterscheiden, wobei das Bedrohungspotenzial der kognitiven Extremisten kontrovers diskutiert wird.
- 7 <https://www.bpb.de/politik/extremismus/211830/salafismus-was-ist-das-ueberhaupt>
- 8 <https://de.wikipedia.org/wiki/Salafismus>

- 9 Entsprechend der Definition der Bundeszentrale für politische Bildung von Extremismus als „eine Sammelbezeichnung für alle Auffassungen und Bestrebungen, welche die Minimalbedingungen einer modernen Demokratie und offenen Gesellschaft negieren“ und die sowohl mit legalistischen wie auch gewaltorientierten Handlungsformen einhergehen können, versteht Pfahl-Traughber (2015) den Salafismus, auch in seiner nicht-terroristischen, aber politischen Form, als Extremismus, da er in seinen konstitutiven Bestandteilen demokratischen Auffassungen (z.B. Religionsfreiheit) entgegensteht. Nur der puristische Salafismus sei zunächst, aufgrund seiner unpolitischen Ausrichtung, nicht dem Extremismus zuzuordnen. In der Idee der Islamisierung der Gesellschaft und der Verwirklichung eines Gottesstaats sei eine politische Ausrichtung jedoch angelegt, die sich bislang nur noch nicht in einem entsprechenden Handlungsstil niederschläge. (<http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/211830/salafismus-was-ist-das-ueberhaupt>)
- 10 Ceylan/Kiefer (2013: 100) verweisen auf den hohen Anteil an vor allem männlichen Konvertiten aus instabilen Familienverhältnissen.
- 11 Hintergründe sind bislang fehlende Abgrenzungen zwischen den einzelnen Gruppierungen, fehlende Sichtbarkeit und Zugänge. Außerdem existiert in Deutschland, anders als in den Niederlanden und Großbritannien, keine universitäre Radikalisierungsforschung. Wissen über Radikalisierungsprozesse wird vor allem von Ministerien, Sicherheitsbehörden und politischen Stiftungen bereit gestellt und entspricht damit deren spezifischen Sichtweisen.
- 12 Daten können vor allem über biografische Rekonstruktionen von salafistisch motivierten Gewalttätern oder durch Befragungen junger Muslime aus islamistischen Kontexten gewonnen werden.
- 13 So haben inzwischen einige Bundesländer seit 2014 landesweite Präventionsprogramme und -konzepte vorgelegt, die zumindest Ansätze einer ganzheitlichen Radikalisierungsprävention erkennen lassen (s. dazu Kiefer 2015, 44): Nordrhein-Westfalen mit seinem Programm „Wegweiser“, einem „umfassenden, innovativen Präventionsprogramm gegen gewaltbereiten Salafismus“, das mit lokalen Partnern arbeitet, in drei Modellkommunen erprobt wird und sukzessive auf weitere Städte und Regionen des Landes ausgeweitet werden soll. Hessen mit seinem „Präventionsnetzwerk gegen Salafismus“, ein zentralisiertes Konzept mit einem Träger. Im Zentrum des Präventionsnetzwerks stehen eine im Oktober 2014 eröffnete zentrale Beratungsstelle – VPN – und ein Fachbeirat. An einem Netzwerk für Prävention arbeiten auch Hamburg („Konzept zur Vorbeugung und Bekämpfung von religiös motiviertem Extremismus und anti-muslimischer Diskriminierung“), Niedersachsen (ausgehend von der „AG Islamistische Radikalisierung“ beim Justizministerium), Baden-Württemberg (2015 wurde die Einrichtung eines „Kompetenzzentrums zur Koordinierung des Präventionsnetzwerks gegen (islamistischen) Extremismus in Baden-Württemberg“ vom Kabinett verabschiedet) und Bayern („Bayerisches Präventions- und Deradikalisierungsnetzwerk gegen Salafismus“). (Steffen 2015: 54f.)
- 14 <http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/186664/methoden>
- 15 Aktuell werden Clearingverfahren entwickelt, die durch spezifische Fragenkataloge und Maßnahmenbündel die Klärung bei einem Radikalisierungsverdacht ermöglichen sowie pädagogische Maßnahmen bereitstellen sollen, um Radikalisierungstendenzen zu begegnen. (Kiefer 2015; Dienstbühl 2014)

Literatur

- Altenburg-van Dieken, M./H. Rademacher (2016): Konzeptionierung eines Implementationsmodells schulischer Gewaltprävention – ein Projekt des Deutschen Forums für Kriminalprävention (DFK). Dreieich/Neu Anspach.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.) (2007): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. Deutsches Jugendinstitut. München.
- Baier D./C. Pfeiffer/S. Rabold/J. Simonson/C. Kappes (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern (BMI) und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN). Forschungsbericht Nr. 109. Hannover.
- Bauer, U. (2005): Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden.
- BDP (Berufsverband Deutscher Psychologen und Psychologinnen) (2003): Qualitätsnachweis Gewaltprävention: Der Kriterienkatalog; Quelle: <http://www.bdp-politische.de/aktuell/qualitaetskriterien.html>; 12.03.2012.
- Böllert, K. (2001): Prävention und Intervention. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik – Sozialarbeit. Neuwied/Kriftel, S. 1394-1398.
- Bond, L. A./A. M. Hauf (2004): Taking Stock and Putting Stock in Primary Prevention. Characteristics of Effective Programs. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 2004, S. 199-221.
- Bonsen, M. (2010): Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: Thorsten Bohl et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 199-203.
- Böttcher, W./ M. Rürup (2010): Landesspezifische Steuerungskonzepte. In: Thorsten Bohl et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 62-65.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2016): Extremismusprävention in Deutschland – Erhebung und Darstellung der Präventionslandschaft. Schwerpunktdarstellung Präventionsprojekte in staatlicher Trägerschaft (2014/2015). Wiesbaden.
- Caplan, G. (1964): Principles of Preventive Psychiatry. New York.
- Ceylan, R.; M. Kiefer, (2016): Muslimische Wohlfahrtspflege in Deutschland. Eine historische und systematische Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1093186>.
- Dienstbühl, D. (2014): Erscheinungsformen und Auswirkungen des transnationalen symbiotischen Terrorismus in Deutschland, Berlin: epubli GmbH.
- Dubs, R. (2009): Führung. In: H. Buchen, H.-G. Rolf (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz. S. 102-176.
- Ehninger, F. (2004): Gewaltprävention durch Schulentwicklung. In: W. Melzer, W. Schubarth, F. Ehninger (Hrsg.): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn, S. 253-299.
- Eisner, M./D. Ribeaud/S. Bittel (2006): Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik. Eidgenössische Ausländerkommission (EKA). Bern.
- Gugel, G. (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Unter Mitarbeit von A. Mijic.: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V. Tübingen.

- Hanke, O. (2007): Strategien der Gewaltprävention an Schulen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München, S. 104-130.
- Herding, M. (2013): Forschungslandschaft und zentrale Befunde zu radikalem Islam im Jugendalter. In: M. Herding (Hrsg.) (2013): Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. Deutsches Jugendinstitut. Halle, S. 21-39.
- Kahl, W./C. Trautmann/A. Zick (2015): Präventionsprogramme gegen islamistisch motivierte Radikalisierung. Klassifizierung der Ansätze und ihrer Begründetheit. forum kriminalprävention, Nr. 3, S. 3-4.
- Kiefer, M. (2015): Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe. Voraussetzungen und Handlungsfelder. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/212435/praevention-in-schule-und-jugendhilfe>
- Kiefer, M. (2015a): Auf dem Weg zur wissenschaftsbasierten Radikalisierungsprävention? Neosalafistische Mobilisierung und die Antworten von Staat und Zivilgesellschaft. forum kriminalprävention, Nr. 1, S. 42-48.
- KMK (2002): Schulen fördern – Erziehung stärken – Gewaltprävention ausbauen. <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/qualitaetsicherung-in-schulen.html>; 15.02.2012
- Landespräventionsrat Niedersachsen (2005): Beccaria-Programm: Qualität durch Kompetenz. http://www.beccaria.de/nano.cms/de/Beccaria_Programm1/Page/1/; 12.03.2012
- Meier, U./K.-J. Tillmann (2000): Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 49. Jg., Heft 1/2000. S. 36-52.
- Meili, B. (2008): Prävention: Leichter gesagt als getan. In: SKJP/ASPEA, Psychologie und Erziehung, P&E 2.08.
- Melzer, W./W. Schubarth./F. Ehniger, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn.
- Melzer, W./W. Schubarth (2006): Gewalt als soziales Problem an Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Ein eBook im Open Access. Opladen.
- Merkle, A./U. Leonhardt (2008): Konfliktbewältigung und Gewaltprävention im Kooperationsfeld Schule und Jugendhilfe. In: A. Schröder/Helmolt Rademacher/ A. Merkle (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts., S. 89-104.
- Neumann, P. (2013): Radikalisierung, Deradikalisierung und Extremismus. In: APuZ Nr. 29-31, S. 3-10.
- Pfahl-Traughber, A. (2015): Salafismus – was ist das überhaupt? Definitionen, Ideologiemerkmale, Typologisierungen. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/211830/salafismus-was-ist-das-ueberhaupt>
- Preiser, S./U. Wagner (2003): Gewaltprävention und Gewaltvermeidung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. Psychology report 11/12, S. 660-666.
- Ratzki, A. (2008): Schulleitung im Team. Erfahrungen und Perspektiven. Schul-Management Nr. 5. München, S. 8-11.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheithauer H./C. Rosenbach/K. Niebank (2008): Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise zur Vorlage bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). Bonn.

- Schwedes, C. (2009): Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen. Frankfurt am Main, 2009. (= Forum Humangeographie 4)
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: W. Stange et al. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 12-39.
- Steffen, W. (2015). Prävention der salafistischen Radikalisierung. Eine Zustandsbeschreibung der Prävention des internationalen Terrorismus in Deutschland. forum kriminalprävention, Nr. 4, 2015, S. 10-17 und 52-56.
- Sutterlüty, F. (2004). Was ist eine „Gewaltkarriere“? / What is a “Career of Violence”? In: Zeitschrift für Soziologie 33 (4), S. 123. DOI: 10.1515/zfsoz-2004-0401.
- Tillmann, K.-J./B. Holler-Nowitzki/H. G. Holtappels/U. Meier/U. Popp, U. (1997): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 3. Auflage. Weinheim/München.
- Trautmann, C./A. Zick (2016): Systematisierung von in Deutschland angebotenen und durchgeführten (Präventions-)Programmen gegen islamistisch motivierte Radikalisierung außerhalb des Justizvollzugs. Bielefeld/Bonn.
- Verfassungsschutzbericht 2014: Quelle <https://www.verfassungsschutz.de/embed/vsbericht-2014.pdf>
- Volk, T. (2015): Islam – Islamismus. Eine Klärung in aufgeregten Zeiten. Analysen & Argumente. Konrad Adenauer Stiftung. Januar 2015. Ausgabe 164.
- Wawretschek-Wedemann, J. (2013): Schulische Gewaltprävention. Abbau sozialer Benachteiligung durch Schulentwicklung. Frankfurt/Main.
- Zick, A./N. Böckler (2015): Radikalisierung als Inszenierung. Vorschlag für eine Sicht auf den Prozess der extremistischen Radikalisierung und die Prävention. In: forum kriminalprävention, Nr. 3, S. 6-14.

Ansatz Rekonstruktiver Sozialer Arbeit zur Erweiterung des Handlungsspektrums im schulischen Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen¹

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Artikels stehen schulische Erfahrungen, wie sie von ehemals rechtsextrem orientierten Jugendlichen in der Gegenwart erinnert werden. Entnommen sind diese Szenen biographisch-narrativen Interviews (Sigl 2018). Zunächst werden wir die in den Interaktionen enthaltenen Dynamiken und die damit verbundenen Konsequenzen herausarbeiten. In einem zweiten Schritt werden wir in Prinzipien und methodisches Vorgehen Rekonstruktiver Sozialer Arbeit einführen, um Impulse für den schulischen Umgang mit rechtsextremen Phänomenen zu geben.

Abstract: This article focusses on how former right-wing-extremist-oriented adolescents remember educational experiences nowadays. The depicted scenes are abstracted from biographic-narrative interviews (ibid.). Primarily, we will work out the dynamics that are enclosed in the interactions and their accompanied consequences. In a second step, we will induct into the principles and the methodological approach of reconstructive social work in order to provide impulses for the educational interaction with right-wing-extremist phenomena.

Keywords: Rechtsextremismus, Schule, Rekonstruktive Soziale Arbeit.

Anders als der gegenwärtige Fokus auf Krieg und Terror gehört Rechtsextremismus zu den beständigen Erscheinungsformen des bundesdeutschen Terrorismus – allerdings ohne dass ihm eine ähnliche Aufmerksamkeitsspanne zuteil wird. Dies korrespondiert nicht zuletzt damit, dass die von ihm Bedrohten und Betroffenen überwiegend nicht der mehrheitsdeutschen Gesellschaft angehören und demzufolge rechtsextremer Terror als nicht staatsgefährdend wahrgenommen wird (Bozay et al. 2016).

Im Verlauf betrachtet beginnt Rechtsextremismus nicht als Terrorismus, sondern entwickelt sich als politische Orientierung und als politisches Handlungsmuster während der Adoleszenz. Hier wird Schule als Ort, an dem rechtsextreme Orientierungs- und Handlungsmuster ausprobiert werden, relevant – gleichermaßen

stellt sie einen Ort dar, an dem aufkommenden rechtsextremen Erscheinungsformen entgegengetreten werden kann.

Im Zentrum dieses Artikels stehen daran anschließend schulische Erfahrungen, wie sie von ehemals rechtsextrem orientierten Jugendlichen in der Gegenwart erinnert werden. Entnommen sind diese Szenen biographisch-narrativen Interviews (Sigl 2018). Zunächst werden wir die in den Interaktionen enthaltenen Dynamiken und die damit verbundenen Konsequenzen herausarbeiten. In einem zweiten Schritt werden wir in Prinzipien und methodisches Vorgehen Rekonstruktiver Sozialer Arbeit einführen, um Impulse für den schulischen Umgang mit rechtsextremen Phänomenen zu geben.

1. Schlaglichter auf den schulischen Umgang mit rechtsextrem orientierten Schüler_innen

Ansätze der Rechtsextremismusprävention und auch des pädagogischen Umgangs mit rechts orientierten Jugendlichen (vgl. exemplarisch Molthagen et al. 2008, Baer et al. 2014, Hechler/Stuve 2015) sind bisher nur bedingt in schulisches Alltagshandeln eingeflossen, dies vermutlich auch deshalb, weil die Rahmenbedingungen von Sozialer Arbeit und Schule erheblich divergieren. Konzepte der schulischen politischen Bildung sind in den Unterricht eingebunden und umfassen ein großes thematisches Spektrum, so dass Rechtsextremismusprävention und der Umgang mit rechtsextrem orientierten Schüler_innen nicht unbedingt im Fokus liegt (Behrens 2014, 41). Während Soziale Arbeit rechts orientierten Jugendlichen in der Regel aufsuchend oder in Form einer Distanzierungsbegleitung begegnet – und damit darauf angewiesen ist, dass Jugendliche sich auf das Angebot einlassen, bietet sich die Schule als ein Ort dar, mit dem alle Jugendlichen in Berührung kommen. Sie verfügt dadurch potentiell über die Möglichkeit, zur Irritation und zur sekundären Prävention (Baer 2014, 57ff.) rechtsextremer Orientierungen beizutragen und damit proaktiv Distanzierungsprozesse zu initiieren. Schule wird damit zu einem Ort, an dem die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus effektiv geführt werden kann (Seidel 2008, 136). Auch wenn gleichzeitig der Einfluss von Schule im Allgemeinen und in der Unterrichtspraxis im Besonderen auf Begrenzung oder Zunahme rechtsextremer Orientierungen weiterhin sehr umstritten ist (Miller-Idriss 2010, 160), sollte die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in der Schule nicht nur gezielt stattfinden, sondern auch direkt gelebt werden. Den politischen Bildungsauftrag der Schule fasst Elverich wie folgt zusammen:

„Damit kann der politische Bildungsauftrag der Schule in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus auf zwei Ebenen ansetzen: Zum einen auf der Ebene des Individuums

bei der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz(...), die politisches Wissen, ein Menschenrechts- und Demokratieverständnis, Partizipationsbereitschaft, Empathiefähigkeit etc. umfasst. Zum anderen auf der Ebene der Schulkultur bei der Entfaltung einer demokratischen Schulkultur als strukturelle Voraussetzung dafür, dass Schule als Erfahrungsraum einen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Konflikt- und Entscheidungskompetenzen leisten kann“ (Elverich 2011, 47).

Das schulische Potential sollte dabei nicht unreflektiert gesehen werden, denn Schule kann im Verhältnis zu Rechtsextremismus nicht nur ein Teil der Lösung, sondern auch ein Teil des Problems sein (vgl. Scherr 2001). Sie ist nicht nur ein Ort von gelebter Vielfalt, sondern zugleich ein Ort von (institutioneller) Diskriminierung (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015, Fereidooni 2016).

Grundsätzlich kann Rechtsextremismus im schulischen Raum in unterschiedlichsten Facetten sichtbar werden. Rechtsextreme Orientierungen können sowohl von Seiten der Schüler_innen als auch von Seiten der Lehrer_innen oder von Eltern in die Schule hineingetragen werden. Ebenso sind Versuche von organisierten rechtsextremen Akteur_innen zu beobachten, Nachwuchs für die eigenen Strukturen zu rekrutieren und zugleich bei potentiellen Gegner_innen Einschüchterungen zu provozieren (Stichwort „Schulhof-CD“, vgl. Kulturbüro Sachsen 2010, 3).

Ansätze der schulischen Beschäftigung mit aktuellen rechtsextremen Phänomenen werden in der Schulpraxis meist eingebettet in den Politikunterricht oder in Projektarbeit (vgl. Jaschke 2012, Bossert 2014). Häufig erfolgt ein Angebot durch außerschulische Bildungsträger, das teilweise mit dem schulischen Alltagsgeschehen unverbunden bleibt, anstatt in längerfristige Maßnahmen zu münden (Elverich/Köttig 2007, 15)². Ähnlich erscheint der Umgang mit den zahlreichen Ratgebern im Kontext von Schule und Rechtsextremismus. Sind diese zwar ursprünglich für die Praxis geschrieben, finden sie trotzdem keine systematische Berücksichtigung im schulischen Alltag.

2. Der schulische Umgang mit Rechtsextremismus im Erleben ehemals organisierter Rechtsextremer

Im Folgenden stellen wir ausgewählte empirische Ergebnisse vor, aus denen heraus sich Erkenntnisse im Hinblick auf den schulischen Umgang, insbesondere von Lehrer_innen und Mitschüler_innen, mit rechtsextrem orientierten Schüler_innen ableiten lassen. Dafür führen wir Situationen an, die im Kontext einer Forschung zu der Fragestellung nach Verläufen der Zuwendung zur und Distanzierung von der extremen Rechten entstanden und für die so genannte AussteigerInnen³ interviewt worden sind (Sigl 2018). Darüber hinaus fließen Erkenntnisse aus der Untersuchung zur Entwicklung rechtsextremer Orientierungs- und Handlungsmuster

bei weiblichen Jugendlichen mit ein (vgl. Köttig 2004). Methodisch wurde in beiden Untersuchungen mit biographisch-narrativen Interviews gearbeitet, die nach der Methode der biographischen Fallrekonstruktion ausgewertet wurden (Rosenthal 1995, 2011). Ungewöhnlich für das genannte methodische Vorgehen ist, dass wir die nachfolgend ausgewählten Sequenzen an dieser Stelle nicht in den Kontext ihrer biografischen Gesamtanalyse einbetten, sondern sie kontextunabhängig als Ausgangspunkt für das hier interessierende Phänomen des schulischen Umgangs mit Rechtsextremismus verwenden.

Insgesamt wurde der schulische Umgang mit der rechtsextremen Orientierung und rechtsextremen Handlungsmustern in sieben Interviews ausführlicher thematisiert, die die empirische Basis für die folgenden exemplarisch angeführten Textstellen und ihre Auswertung bilden. Sechs der sieben InterviewpartnerInnen rahmen den schulischen Umgang als wenig hilfreich für ihre jeweiligen Distanzierungsprozesse. Auf diese Perspektive wird nun zunächst eingegangen, ehe wir uns einer Situation zuwenden, in der schulisches Handeln proaktiv und unterstützend auf den Distanzungsverlauf gewirkt zu haben scheint.

2.1 Rechtsextreme Orientierungen und Handlungsmuster stabilisierende Interaktionen

Im Hinblick auf die Einordnung der nachfolgenden Szenen zeigen unsere Ergebnisse, dass die Hinwendung zu und die Distanzierung von rechtsextremen Orientierungen prozesshaft verläuft. Damit einher geht eine unterschiedliche Erreichbarkeit der Jugendlichen in den verschiedenen Stadien dieses Prozesses. Zu Beginn der Hinwendung zur rechtsextrem orientierten Szene geben Jugendliche Veränderungen zu erkennen (Kleidungsstil und Selbstpräsentation bspw.) und provozieren – mit unterschiedlicher Intensität – Konfrontationen. Je intensiver sie in rechtsextreme Strukturen eingebunden sind, lässt dies nach, und ab diesem Zeitpunkt ist der Zugang für Pädagog_innen nur noch durch eine intensive Zuwendung und längerfristige Beziehungsarbeit möglich. Wenn bei den Jugendlichen erste Distanzierungsaktivitäten eingesetzt haben, sind Diskussionen und das Aufzeigen von Alternativen wieder erfolgversprechender (vgl. Köttig 2004).

Wie nehmen nun rechtsextrem orientierte Jugendliche die Reaktionen von Lehrer_innen auf ihre rechtsextremen Selbstdarstellungen wahr? Als eine Reaktionsweise, die mit den Ergebnissen von Behrens (2014, 99ff.) aus der Befragung von Politiklehrer_innen korrespondiert, lässt sich die Strategie des Diskutierens benennen. Diskussionen entwickeln sich, wenn die Lehrkräfte auf Äußerungen der rechtsextrem orientierten Schüler_innen reagieren. Inhaltlich beziehen sich die Diskussionen auf die Widerlegung der von den Schüler_innen eingebrachten rechtsextremen Perspektive, wie dieses Beispiel illustriert:

„Und äh wenn da zum Beispiel übers Dritte Reich und Ungerechtigkeiten geredet wurde dann äh hab hab ich mich halt eingeschaltet /ja was in Dresden damals passiert ist das war aber auch nicht in Ordnung/ ((empörte Stimme)) und so was dass die Alliierten da alles kaputt gebombt haben und da ist er dann zum Beispiel wie heißt noch mal dieses Bild von Picasso, mit Guernica gekommen, Guernica ham die Deutschen doch auch alles kaputt gemacht //hm// und hat mich quasi in Grund und Boden geredet und äh alle anderen ham mich dann nur noch komisch angeguckt weil ich dann der doofe Nazi war“ (Jonathan Schmied).⁴

Dass die Lehrkräfte Diskussionen meist reaktiv beginnen, bedeutet, dass die Schüler_innen den Beginn der Diskussion bestimmen können. Damit steht ihnen zunächst eine gewisse Deutungshoheit über die Situation zu. Sie werden nur dann aktiv in die Diskussion gehen, wenn sie sich bereit für eine Konfrontation fühlen – eine klassische Situation, die im Rahmen des Versuchs der Festigung politischer Argumentation von den Jugendlichen hergestellt wird und in der sie entweder argumentativ ‚gewinnen‘ oder ‚verlieren‘ (was zur Folge hat, dass sie sich das nächste Mal besser vorbereiten).

Die Diskussionen, die zwischen den rechtsextrem orientierten SchülerInnen und ihren Lehrkräften beschrieben werden, tragen nicht zu einer Irritation oder einem Hinterfragen der vertretenen Positionen bei. In dem angeführten Beispiel wird die Reaktion des Lehrers als inhaltliche Bloßstellung erlebt, die damit verbunden ist, dass der Interviewpartner sich von seinen Mitschüler_innen ausgegrenzt fühlt. Diese Reaktion durch die Mitschüler_innen ist allerdings keine Zwangsläufigkeit. In den wenigsten Fällen fanden sich die InterviewpartnerInnen mit ihrer rechts-extremen Verortung in einer Mehrheitsposition wieder. Aber auch, wenn sie sich nicht inhaltlich repräsentiert sahen, so führte die rechtsextreme Positionierung nicht zwingend zu einer Sonderstellung innerhalb des Klassengefüges:

„Ja also in der Schule bin ich immer ziemlich angeeckt auch mit meinen politischen Theorien und so ähm und hatte da immer viele Diskussionen besonders im Geschichtsunterricht ähm aber ich habs trotzdem geschafft Freunde zu haben die unpolitisch waren und ich war trotzdem ((hustet)) nicht unbeliebt und ähm also ich hatte schon so mit Lehrern und so Diskussionen und ähm (2) ja die haben genau wie Sozialpädagogen immer versucht dann irgendwie zu diskutieren und so“ (Claudia Bremer).

Das hier genannte Beispiel repräsentiert die Erfahrungen verschiedener InterviewpartnerInnen, dass sie sich zwar deutlich als rechtsextrem zu erkennen gegeben haben, dies aber keine Auswirkungen auf ihre Beliebtheit innerhalb der Klassengemeinschaft hatte.

Während die genannten Diskussionen durch die Äußerungen der Jugendlichen ausgelöst wurden, wird im Material auch die Ebene der Konfrontation durch die von den Jugendlichen getragene Kleidung bedeutsam. Hier reagierten die

wenigsten Lehrkräfte. So berichtet eine Interviewpartnerin, dass sie regelmäßig mit T-Shirts mit rechtsextremer Symbolik in die Schule gegangen sei und alle von ihrer politischen Orientierung und Organisation gewusst haben, ohne dass sie einmal darauf angesprochen worden sei. Dass ihre rechtsextreme Orientierung und Agitation ihrer Anerkennung nicht im Wege stand, drückte sich auch in ihrer Wahl zur Klassensprecherin aus – was noch für zwei weitere InterviewpartnerInnen galt. Hier drängt sich die Lesart auf, dass den Jugendlichen gerade dadurch, dass sie sich rechtsextrem orientieren, eine durchsetzungsfähige Position innerhalb des Klassengefüges zugeschrieben wurde.

Als eine weitere Umgangsstrategie der Lehrkräfte lässt sich das Ignorieren (Behrens 2014, 70ff.) rechtsextremer Äußerungen benennen. So bewertet eine Interviewpartnerin im Nachhinein, dass sie „*im Geschichtsunterricht Sachen rausgehauen (habe) die hätte kein Lehrer so stehen lassen dürfen*“ (Wiebke Hansen). Nicht klar sagen lässt sich hierbei, ob das Ignorieren als bewusste Strategie oder als Zeichen der Überforderung der Lehrkräfte einzuordnen ist. Exemplarisch kommt eine mögliche Überforderung der Lehrkraft in der nachfolgenden Interviewsequenz zum Ausdruck, in der eine Situation dargestellt wird, die während der Vorführung eines Dokumentationsfilmes über ein Konzentrationslager stattfand:

„Da ist ja Holocaustleugnung an erster Stelle gewesen (...) ja und ähm in der Schule wusst ich halt weil ich hatte damals auch schon Rechtsschulungen und Verhalten gegenüber Polizei und Presse und so was alles und da wusst ich halt schon was ich sagen kann und was nicht und ich konnte natürlich nicht sagen dass es den nicht gab und äh da, hab, ich dann so spitze Andeutungen gemacht wie ja dass die Leichen ja eher aussehen wie Puppen und so was alles und die sind ja nackt die ham ja gar keine Lageruniform an das könnten ja auch deutsche Soldaten sein so typische Verschwörungstheorien zum Holocaust hab ich dann so andeutungsweise widergegeben ja und das hat halt zum Schluss als sie mich immer wieder ermahnt hat dass ich leise sein soll hab ich mich einfach trotzig umgedreht zum Film also (2) ja (1)

I: Und kannst du dich an Reaktion von deinen Mitschülern, Mitschülerinnen erinnern

IP: Also es gab welche ich, ich denk mal die, Reaktionen die da sofort kamen die waren eher anerkennend die fanden das halt **cool** was ich da mache (...) ich glaub n paar Tage später als sie dann auch wieder Rücksprache mit den Eltern gehalten haben war das schon wieder ne ganz andere Situation da warn n paar kritische Stimmen und was das denn alles soll und so aber im Großen und Ganzen fühlte ich mich nicht ausgeschlossen ich war mehr so der, der lustige Nazi der halt keinen Respekt hat vor Lehrern und das, das war halt cool damals so“ (Jonathan Schmied).

Dieser Umgang der Lehrenden, der vermutlich als Überforderung zu werten ist, wird von den InterviewpartnerInnen recht häufig dargestellt. So wird auch von der Reaktion einer Lehrkraft auf rechtsextreme Äußerungen berichtet, die daraus

bestand, weinend den Klassenraum zu verlassen. Es lässt sich konstatieren, dass sich keine/r der in den Sequenzen angeführten rechts orientierten Jugendlichen durch die Reaktion der Lehrkräfte in ihrer/seiner politischen Verortung irritiert sah. Während sie ihre rechtsextreme Orientierung auch im schulischen Rahmen ausagierten, ist das dominierende Narrativ ihrer Erzählungen, dass die Lehrkräfte ihnen nichts entgegenzusetzen wussten. Hier zeigt sich das Problem der mangelnden Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften im Hinblick auf rechtsextreme Erscheinungsformen, die sich noch immer in einer fehlenden Institutionalisierung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit rechtsextremen Tendenzen in der Lehrerbildung ausdrückt (Elverich 2011, 420).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aus der Perspektive der Schüler_innen Lehrende an Schulen den rechtsextremen Handlungs- und Orientierungsmustern kaum mit überlegten und pädagogisch gezielten Maßnahmen zu begegnen scheinen. Die Schüler_innen erleben den Umgang der Lehrer_innen eher bewertend, ein- oder ausgrenzend oder ignorierend. Es zeigt sich zudem, dass Lehrende durch ihre Reaktionen kaum adäquate Anregungen zur Reflexion rechtsextremen Auftretens anbieten. Dies hat die Stabilisierung rechtsextremer Handlungs- und Orientierungsmuster zur Folge (vgl. Kötting 2014).

2.2 Analyse, Zuwendung und Kommunikation als pädagogische Handlungsstrategien zur Unterstützung von Distanzierungsprozessen

Mit der nun folgenden Interaktionssequenz möchten wir stark komprimiert einen Verlauf skizzieren, in dem es zu einem Zusammenspiel von sozialem Umfeld eines rechtsextrem orientierten Jugendlichen und der Schule gekommen ist, wodurch der Jugendliche in seinen ersten Distanzierungsbestrebungen bestärkt und nachhaltig unterstützt wurde. Der Jugendliche, der seine rechtsextreme Orientierung tradiert über seine Familie entwickelte, wurde sowohl von seinen engen Freunden als auch von seiner Lehrerin auf die Veränderung seiner politischen Orientierung angesprochen, die gleichzeitig mit einer gesteigerten Aggressivität einherging. In mehreren Einzelgesprächen vermittelte seine Lehrerin ihm ihr empathisches Interesse an seiner Entwicklung und spiegelte ihm gleichzeitig, dass sie diese aktuell als problematisch wahrnehmen würde. Auf ihr Angebot, dass der Jugendliche sich jederzeit an sie wenden könne, wenn er Gesprächsbedarf habe, kam er schlussendlich zurück, problematisierte seine Entwicklung von sich aus und setzte seine Veränderung und seine Gewaltaffinität in den Kontext der latent wirkenden rechtsextremen Orientierung innerhalb seiner Kernfamilie. In seiner Darstellung war seine Lehrerin „*sauglücklich*“ über das Vertrauen, dass er ihr entgegenbrachte. Im weiteren Verlauf kam es zu mehreren Gesprächen, an deren Ende sie den Jugendlichen an die Schulsozialarbeiterin weitervermittelte. Diese

konnte in der Folge entsprechend ihres nicht an den Unterricht und die Wissensvermittlung gebundenen Arbeitsauftrages intensiv im Einzelkontakt mit ihm weiterarbeiten. Die Bedeutung der Lehrerin zeigte sich darin, dass der Jugendliche selbstreflexiv zu dem Ergebnis kommt, dass er ohne sie nicht gewusst hätte, an wen er sich hätte wenden können.

In diesem Verlauf zeigt sich recht eindrücklich, wie verschiedene Prinzipien Rekonstruktiver Sozialer Arbeit (vgl. Völter/Reichmann 2016, Völter 2008) – in diesem Fall auch Ansätze Dialogischer Biographiearbeit (Köttig/Rätz 2017) – nutzbar gemacht wurden. Die Lehrerin wendet sich dem Jugendlichen mit einem offenen und interessierten Gesprächsangebot zu, versucht die Hintergründe für sein Handeln und seine Orientierung gemeinsam mit ihm zu entschlüsseln und gibt ihm Anregungen zur Selbstreflexion, ohne ihn als Person zu beurteilen. Wie der Ansatz der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit konzipiert ist und welche Handlungsoptionen sich in Bezug auf den Umgang mit rechtsextremen Phänomenen an Schulen daraus ergeben, werden wir nun genauer vorstellen.

3. Rekonstruktive Soziale Arbeit im Umgang mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen im Kontext von Schule

Rekonstruktive Soziale Arbeit kann als ein Ansatz verstanden werden, der seit Beginn der 2000er genauer ausbuchstabiert wurde (vgl. Völter/Reichmann 2016). Grundlegende Prinzipien und auch das methodische Vorgehen wurden aus der interpretativen Sozialforschung in den Kontext Sozialer Arbeit transformiert (vgl. Köttig 2007). Wie der Forschung liegt auch der Konzeption Sozialer Arbeit die Idee zugrunde, dass gegenwärtig auftretenden Phänomenen oder Problemen, wie bspw. rechtsextremen Orientierungen in der Schule, nur adäquat begegnet werden kann, wenn die Entstehungsgeschichte einbezogen ist. Theoretisch gefasst kann die Bedeutung gegenwärtiger Phänomene nur eingebettet in ihre Genese entschlüsselt werden. Konkret bedeutet dies, dass rechtsextreme Orientierungen von Einzelnen oder Gruppen in einer Schule zunächst dahingehend befragt werden müssen, welche Geschichte die Schule, den Stadtteil, in den die Schule integriert ist, oder aber auch den/die Schüler_in bzw. Lehrer_in oder auch Schüler_innengruppen mit Rechtsextremismus oder auch dem Nationalsozialismus verbindet.

Auf der Basis unserer Untersuchungen sind wir zudem zu dem Ergebnis gekommen, dass die Ursachenphänomene rechtsextremer Erscheinungsformen bspw. bei Schüler_innen in der Regel nicht als ‚vorübergehendes jugendtypisches Phänomen‘ verstanden werden können. Vielmehr entstehen rechtsextreme Handlungs- und Orientierungsformen durch ein wechselseitiges Zusammenwirken von Erfahrungen unterschiedlicher Erlebenszusammenhänge resultierend

aus den Transformationen aus der Familiengeschichte in der NS-Zeit, biographischen Entwicklungen insbesondere im Hinblick auf problematische Eltern-Kind-Konstellationen sowie rechtsextreme Haltungen unterstützenden sozialen Rahmenbedingen (Köttig 2004, Sigl 2018). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Interventionen nur dann wirkungsvoll sind, wenn sie diesen komplexen Ursachenkonstellationen Rechnung tragen.

Wir halten den Ansatz der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit insbesondere deshalb für einen bedeutungsvollen Zugang auch in der schulischen Rechtsextremismusprävention, weil er mit dem Ziel verbunden ist, diese Ursachenkonstellationen miteinzubeziehen und auf ihrer Basis Hilfemaßnahmen und Begleitung konkret auf den jeweiligen Fall auszurichten und damit gezielt und treffsicher unterstützen zu können (Köttig 2014).

3.1 Haltung und Techniken

Wie bereits angedeutet, ist Rekonstruktive Soziale Arbeit mit einem ‚verstehenden‘ Zugang verbunden. ‚Verstehen‘ ist dabei nicht gleichzusetzen mit dem ‚akzeptierenden Ansatz‘ der in der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen noch immer dominant eingesetzt wird, obwohl diese Herangehensweise in vielen Projekten nachgewiesenermaßen zur Stabilisierung rechter Aktivitäten beigetragen hat (vgl. Köttig 2008). Vielmehr ist damit gemeint, dass sowohl die Hintergründe als auch die Handlungen und Orientierungen in der Gegenwart – egal wie sie sich äußern – zunächst einmal als Phänomene wahrgenommen und genau beobachtet werden. Nützlich zur Unterstützung des verstehen-wollenden Zugangs ist, mit der Technik der Entfremdung zu arbeiten, wie sie in ethnographischen Forschungen eingesetzt wird und von Schütze (1994) für den Kontext Sozialer Arbeit re-formuliert wurde. Ziel ist es, gegenüber dem Arbeitsfeld und auch gegenüber Personen bewusst eine Fremdheitshaltung einzunehmen. Das eigene Vorwissen wird zurückgestellt, um nicht zu schnell zu erklären, zu bewerten und bestimmte ‚Diagnosen‘ festzuschreiben, sondern der Situation und den Geschehnissen offen und mit Neugier begegnen zu können. Eine solche Haltung sensibilisiert dafür, Veränderungen einzelner Jugendlicher, die Atmosphäre und Gruppeninteraktion im Klassenzimmer wahrzunehmen, und was von einzelnen Jugendlichen thematisiert und eingebracht (wie Flugblätter, Musik etc.) wird. Auch Gespräche sollten so ausgerichtet sein, dass sie dazu führen, mehr über die Schüler_innen zu erfahren und Selbstverstehensprozesse auszulösen, anstatt Bewertungen und Erklärungen abzuverlangen (ausführlicher Rosenthal et al. 2006). Eine solche Gesprächshaltung ist mit Erzählaufforderungen verbunden wie: ‚Erzähl doch mal‘ und eben nicht mit Fragen nach dem Weshalb oder Warum einer Handlung.

Wir sind uns durchaus bewusst, dass gerade diese Gesprächshaltung für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt, da ein großer Teil ihrer Tätigkeit auf Erklären und Bewerten ausgerichtet ist. Auch die darüber hinaus nötige Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene politische Verortung wird von Seiten der Lehrkräfte häufig abgewehrt. Dennoch ist der Vorteil, dass diese Gesprächshaltung den zuhörenden Lehrenden oder Sozialarbeiter_innen die sehr genaue Kenntnis darüber eröffnet, wie der/die einzelne Jugendliche in sozialen Situationen handelt. So wird viel dezidierter erkennbar, welche Ideologiefragmente der oder die Jugendliche einführt, auf welche Gruppierungen und Kontexte verwiesen wird sowie in welchen Bereichen er oder sie in der rechtsextremen Szene engagiert ist. Wie auch im oben angeführten Beispiel zeigt sich, dass die offene, persönliche und interessierte Zuwendung einzelner Lehrer_innen zu einem Schüler/einer Schülerin dazu führt, dass er/sie sich angesprochen und unterstützt fühlt. Dies vergrößert die Chance der Öffnung für weitere Unterstützungsangebote. Jugendliche entwickeln bei einer solchen Ansprache das Gefühl, nicht nur fragmentarisch – reduziert auf ihre problematischen Anteile – wahrgenommen zu werden, sondern in ihrer Eigenkompetenz für ihr Leben anerkannt zu werden. Wichtig ist jedoch zu erwähnen, dass Gespräche dieser Art als Einzelgespräche konzipiert sein müssen, damit die Perspektive der rechtsextrem orientierten Person in der Gruppe nicht dominiert. An dieser Stelle ist die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit – im besten Fall Schulsozialarbeit – von besonderem Vorteil, da diese Einzelsettings im Kontext Sozialer Arbeit viel eher ermöglicht werden können. In der Gruppe dagegen ist es weitaus entscheidender, der Betroffenenperspektive Gehör zu verschaffen und sie dadurch zu stärken.

„Verstehenwollen“ umfasst jedoch nicht nur allein das Beobachten und die Kommunikation innerhalb der sozialen Wirklichkeit, sondern auch deren Reflexion. Dazu ist es notwendig, aus dem konkreten Interaktionsgeschehen herauszutreten, um ohne Handlungsdruck über das Beobachtete und Gehörte nachdenken zu können. Und obwohl der im schulischen Kontext oft erlebte Zeit- und Handlungsdruck zunächst dagegensprechen mag, kann es zumindest in sehr schwierigen Situationen sinnvoll sein, die erlebten Situationen mit Hilfe von Notizen oder auch in Memos festzuhalten, denn das Verschriftlichen des Handlungsablaufes dient neben der professionellen Distanzierung von der konkreten Arbeit auch dazu, die Gespräche und Beobachtungen zu dokumentieren und zu interpretieren. Bereits die Verschriftlichung der Interaktionen kann als reflexive Zuwendung angesehen werden (Riemann 2005).

Diese Notizen helfen in weiteren Gesprächen, den Erzählfaden aufzugreifen, um gezielter Nachfragen stellen und Anregungen geben zu können. Das Wissen über einzelne Jugendliche oder die Hinweise, die sich aus diesen Begegnungen mit der Klasse ergeben, sollten ergänzt werden durch gezielte Recherchen über

den sozialen Raum und Spezifika der rechtsextremen Szene im sozialen Umfeld. Hier können Musikgruppen, Organisationen und/oder einzelne Personen, die erwähnt wurden, gezielt gesucht werden. Diese Recherchen können ebenfalls in Kooperation mit in diesem Feld ausgewiesenen Sozialarbeiter_innen erfolgen, wie sie in Form bspw. der mobilen Beratungsteams in vielen Teilen Deutschlands zu finden sind. Mit ihnen können auch Strategien für das weitere Vorgehen diskutiert werden.

Das aus diesem Reflexionsprozess gewonnene professionelle ‚Verstehen‘ mündet dann in den Kontakt mit dem/der einzelnen Jugendlichen bzw. der Klasse ein. In einem dialogisch angelegten Prozess wird immer wieder geschaut, welche Reaktionen Anstöße, Angebote oder andere Interventionen auslösen. Die Reflexionsergebnisse werden zum Ausgangspunkt des nächsten professionellen Vorgehens genutzt. Pädagogische Fachkräfte sind hier gefordert, sehr zielgerichtet und strategisch zu agieren und sich auf einen Prozess einzulassen, der auch biographische und familiengeschichtliche Reflexionen umfasst und dessen Verlauf und Ausgang ungewiss ist (vgl. ausführlicher Köttig 2014). Gerade die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen ist dabei von besonderer Bedeutung.

3.2 Möglichkeiten und Grenzen Rekonstruktiver Sozialer Arbeit im Kontext von Schule

Der primäre Auftrag von Schulen liegt in der Wissensvermittlung; pädagogische Interventionen – insbesondere in der Intensität, wie wir sie hier aufgezeigt haben – mögen für viele Kollegien ziemlich abwegig erscheinen. Dennoch: Probleme mit rechtsextremen Tendenzen werden den Prozess der Aneignung von Kompetenzen und die gewünschten Lernerfolge erheblich stören bzw. partiell ganz zum Erliegen bringen. Zudem gefährden sie potentiell betroffene Jugendliche und Lehrende. Oft schweigen Lehrer_innen aus Scham oder Unsicherheit. Rechtsextreme Tendenzen als ein Phänomen zu betrachten, das historisch und sozial konstituiert ist und sowohl (nicht rechtsextrem orientierte) Schüler_innen als auch Lehrer_innen belastet und dem zu begegnen ist, kann als erster Schritt dahingehend verstanden werden, die erlebten Situationen im Kolleg_innenkreis anzusprechen. Gerade die aufgezeigten Analysetechniken ermöglichen es, gemeinsam zu reflektieren und die nächsten Schritte abzusprechen. Selbstredend werden die nötigen Kapazitäten für ein solches Vorgehen geschaffen werden müssen – verbunden sind diese allerdings mit der hohen Wahrscheinlichkeit, rechtsextremen Tendenzen wirkungsvoller begegnen zu können. Als Grenze im schulischen Alltag muss die längerfristige und an familiengeschichtlichen und biographischen Hintergründen orientierte Einzelarbeit gesehen werden. Hier bietet sich an, die Schülerin/den Schüler an

eine dafür ausgebildete Fachkraft (bspw. der Schulsozialarbeit oder anderer Beratungskontexte) zu vermitteln.

Fazit

Rechtsextrem orientierte Jugendliche stellen in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung für Schulen und einzelne Lehrkräfte dar. Nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen und der an Lehrpläne gebundene Bildungsauftrag verbunden mit der Bewertungslogik von Schulen müssen hierbei hervorgehoben werden. Auch die vorwiegend auf die fachspezifische Qualifizierung ausgerichtete Ausbildung der Lehrenden erschwert Ansätze zur Rechtsextremismusprävention bzw. den Umgang mit rechtsextremen Phänomenen in den Schulen. Wie wir aufzeigen konnten, geraten Ansätze, die auf Überzeugung, Bewertung oder Ignoranz ausgerichtet sind, jedoch leicht an ihre Grenzen und können nicht dazu beitragen, dass Jugendliche rechtsextreme Orientierungen oder Handlungen hinterfragen oder gar aufgeben. Darüber hinaus führen sie dazu, dass das Belastungspotential für Lehrkräfte und Mitschüler_innen erheblich ansteigt.

Wir haben mit dem Konzept Rekonstruktiver Sozialer Arbeit versucht, spezifische Prinzipien, Haltungen und Methoden aufzuzeigen, damit der Handlungsspielraum im Umgang mit rechtsextremen Orientierungen ausgeweitet werden könnte, wohl wissend, dass die gegenwärtigen Strukturen des Schulsystems ein Vorgehen, wie wir es skizziert haben, kaum zulassen. Zudem wäre auch zu fragen, ob Lehrende ihren Auftrag überhaupt darin sehen, rechtsextremen Tendenzen pädagogisch gezielt zu begegnen. Schließlich wären Freiräume zu schaffen für Fortbildungen und Beratungen. Nicht zuletzt wäre die intensive Kooperation und ein Hand-in-Hand-Arbeiten zwischen Schule – insbesondere zwischen Klassenteams und Sozialer Arbeit – unerlässlich. Praxen, die bisher an den wenigsten Schulen zum Alltagsrepertoire gehören.

Wenn allerdings den grundlegenden Ursachen rechtsextremer Orientierungen – und damit einem erheblichen und sich zuspitzenden Problem im schulischen Alltag – wirkungsvoll begegnet werden soll, so wird es langfristig darum gehen, die dafür notwendigen Schritte an den Schulen einzuleiten.

Anmerkungen

- 1 Für die ausführliche und bereichernde Kommentierung unseres Beitrages danken wir Gabi Elverich.

- 2 Zu erwähnen ist hier das Projekt „Schule ohne Rassismus“, das in den über zwanzig Jahren seit seiner Gründung in Deutschland zahlreiche Schulen zu dem Erwerb des Titels „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ geführt hat (ohne dass damit eine Aussage über die thematische Verankerung getroffen werden soll).
- 3 Bei der Bezugnahme auf konkrete InterviewpartnerInnen verzichten wir auf die Anwendung des GenderGaps, da bei niemanden von ihnen eine non-binäre Geschlechtskonstruktion rekonstruiert wurde.
- 4 Transkriptionszeichen in Anlehnung an Rosenthal (2011). Alle personenbezogenen Daten sind pseudonymisiert, die fallrekonstruktiven Analysen können in Sigl (i.E.) nachgelesen werden.

Literatur

- Baer, Silke/Kurt Möller/Peer Wiechmann (Hrsg.) (2014): Verantwortlich handeln. Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen/Berlin/Toronto.
- Baer, Silke (2014): Pädagogische Zugänge in der Rechtsextremismusprävention und Intervention – Entwicklungen und Standards in Deutschland und Europa. In: Baer et al. (Hrsg.): Verantwortlich Handeln a.a.O., S. 47-66.
- Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Bossert, Regina (2014): Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit rechtsextrem affinen Jugendlichen in der Schule. In: Baer et al. (Hrsg.): Verantwortlich Handeln a.a.O., S. 79-88.
- Bozay, Kemal/Aslan, Bahar/Mangitay, Orhan/Özfirat, Funda (2016): Die haben gedacht, wir waren das. MigrantInnen über rechten Terror und Rassismus. Köln.
- Elverich, Gabi (2011): Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden.
- Elverich, Gabi/Michaela Köttig (2007): Theoretische und Praktische Ansatzpunkte für einen geschlechtsbewussten Umgang mit Rechtsextremismus in Schule und in der Jugendarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V., Nr. 7: Mädchen und Frauen im Spannungsfeld von Demokratie und rechten Ideologien, S. 10-26.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden.
- Hechler, Andreas/Olaf Stuve (Hrsg.) (2015): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechtsextremismus. Opladen/Berlin/Toronto.
- Jaschke, Hans-Gerd (2012): Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. <http://www.bpb.de/apuz/133384/zur-rolle-der-schule-bei-der-bekaempfung-von-rechtsextremismus?p=all> (Zugriff 13.06.2017).
- Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik; Gießen.
- Köttig, Michaela (2007): Zwischen Handlungsdruck im Interaktionsgeschehen und Fallverstehen. Zur Übersetzung rekonstruktiven Vorgehens aus dem Forschungsprozess in die Offene Jugendarbeit. In: Cornelia Giebeler/Wolfram Fischer/Martina Goblirsch/Ingrid Miethe/Gerhard Riemann (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre

- Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit Bd. 1. Opladen, S. 79-92.
- Köttig, Michaela (2014): (Biographisch-)Narratives Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer et al. (Hrsg.): Verantwortlich handeln a.a.O., S. 117-128.
- Köttig, Michaela/Rätz, Regina (2017): Rekonstruktive Fallbearbeitung in der Kinder- und Jugendhilfe. Dialogische Biographiearbeit in institutionellen Kontexten. In: Völter/Reichmann (Hrsg.): Rekonstruktiv denken und handeln a.a.O., S. 95-109.
- Kulturbüro Sachsen (2010): „Wo wenn nicht hier?“ Informationen zum Umgang mit Rechts-extremen an der Schule. <https://www.kulturbuerosachsen.de/index.php/dokumente/handreichungen.html?download=37:rex-an-schulen> (Zugriff 13.06.2017)
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach.
- Miller-Idriss, Cynthia (2010): Vom Umgang mit rechten Jugendlichen. Zur Rolle der Schule bei der Lösung sozialer Probleme. In: Christian Geißler/Bernd Overwien (Hrsg.): Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Münster, S. 157-172.
- Molthagen, Dietmar/Andreas Klärner/Lorenz Krogel/Bettina Pauli/Martin Ziegenhagen (Hrsg.) (2008): Gegen Rechtsextremismus. Handeln für Demokratie. Lern- und Arbeitsbuch. Bonn.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In: Bettina Völter/Bettina Dausien/Helma Lutz/Gabriele Rosenthal (Hrsg): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 248-270.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erzählte und Erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main, New York.
- Rosenthal, Gabriele (2011³): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München.
- Rosenthal, Gabriele/Michaela Köttig/Nicole Witte /Anne Blezinger (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen.
- Scherr, Albert (2001): Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Bad Schwalbach.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Norbert Groddeck/Michael Schumann (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion; Freiburg i. B., S. 189-297.
- Seidel, Eberhard (2008): Dimensionen des schulischen Umgangs mit Rechtsextremismus. In: Moltenhagen et al. (Hrsg.): Gegen Rechtsextremismus a.a.O., 136-246.
- Sigl, Johanna (2018): Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer. Eine biografieanalytische und geschlechterreflektierende Untersuchung. Wiesbaden.
- Völter, Bettina (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung [58 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 56, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563>.
- Völter, Bettina/Ute Reichmann (Hrsg.) (2016): Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis. Opladen/Berlin/Toronto.

Storytelling. Learning to think in Times of War and Terror

Zusammenfassung: Richard Rorty zeigt, dass sich wichtige Denkprozesse während des Erzählens und des Hörens von Geschichten ereignen können. In der Diskussion fiktionaler und nicht-fiktionaler Geschichten führt er die Begriffe ‚Beschreibung‘ und ‚Wiederbeschreibung‘ ein. An Hand von drei Forschungsbeispielen aus der Friedensbildung wird im Folgenden dargestellt, wie durch die Entwicklung, das Hören oder das Analysieren von Geschichten die Erzähler und das Publikum ein nuancierteres Verständnis von sich selbst und anderen bekommen können.

Abstract: Richard Rorty’s argument that significant thinking can take place during the production and reception of stories serves as the point of departure. He introduces the notions of ‘description’ and ‘redescription’ in talking about both fictional and non-fictional storytelling. Using three examples from research in the field of peace education, it is argued that in composing, hearing, or analysing stories, both storytellers and audiences may come to a more nuanced understanding of themselves and others.

Keywords: Peace Education, Narratives

Fictional

Nabokov’s *Lolita* serves for Richard Rorty as illustration of how literature can become a prime venue for thinking about right and wrong (Rorty 1989, 141-68). Here the fictional character, middle-aged Humbert Humbert, is in the role of storyteller. His description of himself and his description of a thirteen-year old girl reveals a person so trapped in his own world that he is not aware of his cruelty. He names her Lolita and then seduces or rapes her – depending upon from whose perspective the judgement is made. The story is told from his point of view, and only occasionally does the teller inadvertently let slip the extent of the young girl’s trauma, as in complaints about her puzzling lack of appreciation for his many kindnesses, or her inability to concentrate at school. Humbert is very engaging, and composes his side of the story with great elegance and at times gentle, self-critical humour – he is difficult to hate! These ambivalences prod the reader to engage in a critical reading of the narrative.

Although Rorty regards Nabokov's craft as a powerful means of moral self-awareness, Nabokov's 'Afterword' in *Lolita* resists such an instrumentalisation of art. He fends off the question of intention by insisting that he wrote "with no other purpose than to get rid of the book" (Nabokov 2006, 353) and that "*Lolita* has no moral in tow. For me a work of fiction exists only insofar as it affords me what I shall bluntly call aesthetic bliss" (ibid. 2006, 358). Rorty responds drily: "Nabokov's best novels are the ones which exhibit his inability to believe his own general ideas" (Rorty 1989, 168). As far as Rorty is concerned, "you cannot create a memorable character without thereby making a suggestion about how your reader should act" (ibid. 1989, 167).

For Rorty there is no intrinsic distinction between a philosophical text and a literary one. Telling, hearing or analysing stories all entail intense engagement with fundamental questions of human existence. That literature has an integrity of its own and cannot be reduced to providing moral guidance is acknowledged. Fiction provides a range of challenges to think, whether in the characters, implied narrators or implied audiences. Whether as fiction or non-fiction, the story may offer aesthetic bliss, but it also offers *opportunity* for intense philosophical engagement. Because of the extensive literary techniques available in such plays on human behaviour, an audience can become aware of the subtleties of cruelty and how the capacity for pity can change drastically in relation to the gender, tribe or circumstance of a person.

According to Rorty, we express our moral identities in 'final vocabularies', in language which is anchored in the story of who we are. He writes: "These are the words in which we formulate praise of our friends and contempt for our enemies, our long-term projects, our deepest self-doubts and our highest hopes" (ibid. 1989, 73). Such language is therefore inevitably contextual and perspectival. Rorty's liberal ironists are able to "combine commitment with a sense of the contingency of their own commitment" (ibid. 1989, 61). Rorty the ironist, the critic of philosophical idealism, remains a passionate moralist, and insists, for all its contingency, that the principle of not causing someone pain is something that should be accorded universal status. For him, 'pity' is all there is in his own final vocabulary, in that it incorporates everything that he considers to be important about human community.

At the same time Rorty encourages us to have our own final vocabularies threatened. He would have us try to understand "strange people (Alcibiades, Julien Sorel), strange families (the Karamazovs), and strange communities (the Teutonic Knights, the Neuer, the mandarins of the Sung)" (ibid. 1989, 80). His heroic liberal ironist needs "as much imaginative acquaintance with alternative final vocabularies as possible, not just for her own edification, but in order to understand the actual and possible humiliation of the people who use these alternative final vocabularies" (ibid. 1989, 92). Literature, literary criticism and the arts, along with

ethnography and journalism “sensitise one to the pain of those who do not speak our language” (ibid. 1989, 94).

The tools of literary criticism, a powerful means of analysing the world, are many and varied. *Reading Lolita in Teheran* by Azar Nafisi (Nafisi 2003) is a book about the capacity of literature to make people think. The narrative weaves the storylines of books like *Lolita* and *The Great Gatsby* into the stories of seven students who come to the narrator’s home every week to talk about books. Resisting the narrator in Nabokov’s *Lolita* becomes part of their resistance against those who seek to impose norms on them – husbands, boyfriends, clerics. How a principle of irony might be related to self-respect and respect for others is an issue that remains crucial for education. Rorty’s application of terms ‘description’ and ‘redescription’ offers useful categories for understanding the relationship between the two. He cites Nietzsche with approval: “to fail as a human being – is to accept somebody else’s description of oneself” (Rorty 1989, 28). We can become storytellers and respond by redescribing those who describe us, and so doing make clear that there is no privileged standpoint. At the same time there can be great cruelty in redescribing another. Most do not want to be described: “For the best way to cause people long-lasting pain is to humiliate them by making the things that seemed most important to them look futile, obsolete, and powerless” (ibid. 1989, 89).

Non-fictional

One’s enemies are very difficult to influence. Emotions of fear and anger can paralyse reasonable thinking. Developing capacity for self-reflection in the process of seeking to understand an opposing narrative is possible, but by no means easy (Salamon 2004). Some educators continue to believe that exchange of stories can contribute to destabilise fixed collective narratives (cf. Bar-On 2004). In telling their stories participants select from a vast amount of life experience in constructing a dramatic narrative. The political is introduced by means of the personal. For those who have suffered at the hands of others it is an opportunity to create a distance between oneself and the events. A degree of agency is thereby restored and a sense of emotional detachment established. The experience of events is changed by symbolically restructuring them. In stories the person takes centre stage, and has the chance to feel like an active participant in a world that had treated them as helpless. They describe themselves and redescribe others as they position themselves within their own story (cf. Haarhaus 2017). An audience has the opportunity to enter empathetically into the world that is created. In the vital interaction between the body of the storyteller and bodies of the audience, people reach out to one another (cf. Jackson 2002, 28). Emotion is shared, in horror and in humour.

Storytellers see how others experience their story. As participants expose themselves to otherness, their own sense of who they are is placed in jeopardy. Unexposed to this kind of dialogue, stories can be reified and become “a moral point, an irrefutable argument, a doctrinal conclusion” (Malkki 1995, 109). In the course of her interviews with Rwandan refugees Liisa Malkki noticed how, over a period of time, individual stories all began to sound the same as they hardened into a single story of collective suffering. The sense of being a victim is reinforced by exclusive exposure to the likeminded. It is in the give and take of performance that people discover themselves in the other and find what it is to be human. It cannot therefore be the aim to reach agreement, but such exposure can lead to more complex and less monolithic narratives. There may also emerge an increased awareness of the fragility of final vocabularies and an expanded sense of ‘us’.

The boundaries between fiction and non-fiction are porous. It is nevertheless difficult for people to accept that their collective narrative might have fictional elements, and it is precisely this hermeneutical awareness that peace education seeks to offer. Storytelling is part of life, a place where people may express their worth. At the same time, because the storyteller is in such a powerful position, it can become a place where the worth of others is denigrated. Ability to appreciate someone else’s description also is a skill that can be advanced by practice. Critical and appreciative engagement with the work of others is therefore vitally important in ensuring that self-empowerment does not turn into narcissism. Producing art together provides a venue for using the aesthetic, existential and political as overlapping learning processes.

Journey to Jerdany

In August 2015, a group of students spent eight days in a storytelling workshop in Jordan (The Art Peace Project 2016). Ten were from the University of Hamburg and ten from the University of Jordan. The method used was a participatory storytelling, pioneered by Augusto Boal (Boal 1985). Instead of a story having fixed form and then being performed, the storyline is developed in an interactive and ongoing process. Understood in this way, creating a story has much more to it than sitting at a desk and thinking out a plot. An intriguing fact about the ‘German’ and ‘Jordanian’ participants was that neither of the groups represented any kind of cultural or ethnic homogeneity. In the German group there were Turkish-Germans, Afghan-Germans, and a few German-Germans.

The Jordanians were Syrian-Jordanians, Palestinian-Jordanians, and Jordanian-Jordanians. Personal experiences of multiple identification were exchanged, and found their way into gradually emerging fictional narratives. The analysis of their

societies in relation to global issues fed into names, scenes, and ironical punch lines. Within a few days the stories had begun to take shape.

One of these was entitled, 'Journey to Jerdany'. Its main character is Touristman, a charming and poetic ally gifted liar. He is busy recruiting people to move to the fictional land of Jerdany.

"Do you have a problem with your wife?

Are you frustrated with your life?

The best thing you can do is,

go to a wonderful place called ... (dramatic pause) Jerdenaaany, – Jerdany!

This is a place with wonderful mountains and beautiful sunsets.

Beautiful people with wonderful mindsets.

So, what are you waiting for?

Let us all go to Jerdany!

He whirls in and out of scenes with his sales pitch. Omar asks about work opportunities, and is told: "A job? In Jerdany we have all kinds of jobs! You can be an astronaut, a vet, a doctor, a tourist man like me, we have all kinds of jobs." Hosein's needs are broader: "I need a job, I need a car, I need love, I need a life". The whirling Touristman reassures him: "Oh no worries! In Jerdany we've got jobs, cars and a wife plus free wifi". The play ends with the actors taking a selfie, heads together, with very overdone false smiles.

The shift, from the autobiographical to a plot for group performance, is usually a shift accompanied by imagination and play. It is a chance for a moment to be someone else, someone who is very different, and to explore new ways of being oneself. The stage thereby becomes a safe place to talk about important issues.

While they learned articulation, timing, positioning and movement – a lot of thinking and communication was taking place. They practiced, over and over again – how to move, how to act and how to be a convincing storyteller. In this somatic learning a story is developed during its telling! And its narrator is interchangeably actor, director and audience. The story is, in the end, communal in production and presentation. This generates, one might assume, feelings of commitment, moments of creativity, and the shared pride of achievement. Having worked hard, having done crazy things together, having witnessed each other's growth, all may have contributed to some of the very visual expressions of camaraderie.

Being Joseph Stalin

Stalin was born in the small town of Gori, 62 kilometres north of Tbilisi in Georgia. Today, the town's main tourist attraction is the Stalin Museum. In May 2014 it was

visited by a group of students from Georgia, Armenia, Azerbaijan and Germany. They were there as part of a workshop using a combination of theatre and photography to explore their controversial shared history. The museum is a strange and disturbing place, with its collection of Stalin memorabilia from the nineteen-fifties still presented with reverence, and only in a small exhibition room is there anything about his crimes against humanity.

Inside the museum, a remarkable physical likeness of a Georgian law student to the youthful Stalin provoked some playful controversy. He was clearly deeply embarrassed, but a few hours later he chose this as a theme for a staged photo-shooting. In the grounds nearby is Stalin's personal armour-plated railway carriage, once used to attend the Yalta and Teheran Conferences. On a wall of the saloon is a large mirror. The photograph was taken in such a way that one sees 'Stalin' looking into the mirror, and behind him are the faces of the fearful and damaged people from different parts of his former empire. A few days later the Georgian student wrote in his reflection on the experience:

"It's always hard to link hegemony to arts. Or create a feeling inside your body, like you are going to destroy the whole world. The most interesting part for me while being Stalin was an idea: that we probably keep that violence inside ourselves, anytime we may be ready to decide others' lives, like gladiators. Enjoy and play with them. I believed that 'love makes fear ... of losing someone or an idea'. Now I have found out that 'fear makes love', of what could lead to the end of human beings and of the world. You want to fight?! Feel the victory of defeating yourself."

The photography served thereby as a form of self-reflection and storytelling. It offered a space to explore a range of feelings and ideas more precisely. A communal process was also evident, of description and redescription, in that each participant had during the workshop days the opportunity to compose a picture by drawing in other members of the group. Being involved in such a choreography offered a way to connect self to place in such a way that there was an engagement with themes highlighting contradictions in society, culture and history. By the time it was all over, each person had not only had their own story of creative engagement with important issues, they had heard and observed the development of everyone else's story as well.

On the Carlebach Platz

Hamburg's main synagogue was set alight and destroyed in 1938. The place where it stood is now called Carlebach Platz, an empty space. After the war it was decided not to rebuild and, by not doing so, to ensure that the memory of events be sustained. One of the Rabbis at the time had said: "Let no grass grow between these

stones”. As their social project, the tenth class of a local school was persuaded by their history teacher to ensure that the area was kept clean. When we first saw them at work on a very cold afternoon, what was immediately striking was that, from outward appearance, the majority of the people pulling out weeds and sweeping up, appeared to be foreign born. Indeed, it turned out that almost half of them were Muslim and many had a background as refugees. They were from Kosovo, from Afghanistan, from Croatia, from Turkey and from Armenia (Mitchell et al. 2008).

The central questions posed by researchers were: “How did you experience the project?”, “And what debates had taken place in the process of deciding to undertake the project?”. Small groups and individuals were interviewed. Classroom discussion was recorded and analysed with the help of the pupils. Obviously, differences in perspective were to be expected. For the German-Germans and their parents, there seemed to be unanimous and articulate support for the project, as something that was good in itself. For others, it served as a means of coming to terms with their own minority experience. As a pupil who had fled Afghanistan as a young girl said during one of the classroom discussions:

“When I think of Jews I think of Israel. Jews hate Muslims. I’m a Muslim. But when I stand on that place I think of people who have been pushed around, and I feel the same as them. This is a good project that we are doing.”

And then a few minutes later she expressed her reservations again. It was evident that a great deal of thinking rethinking was taking place. In a study, *Entliehene Erinnerung* (Georgi 2003), attitudes of minorities in Germany to the history of nationalism and Holocaust are carefully studied. Many of the young people surveyed do indeed respond by identifying themselves with the plight of the Jews in the nineteen-thirties and forties. They too feel themselves to be excluded and humiliated by the majority. Borrowed memory becomes a means of superimposing one’s own story onto a story of minority experience in Germany. It does seem that minorities in Germany are less likely to deny the holocaust than, might be the case elsewhere. To do so would be to put themselves in the same camp as xenophobic neo-Nazis. It would also be difficult to deny an atrocity when there are classmates insistent on the veracity of what had happened during the time of their grandparents. In the course of one of the classroom discussions there was a heated exchange between a German pupil and a pupil from Croatia, who maintained that she in no sense needed to feel any kind of responsibility, while he insisted that the fact that she chose to make Germany her home meant that she had to accept that it was her past as well.

There was general a wide range of opinion expressed, discussion was sometimes intense, and there were also noticeable mood swings and opinion shifts over

time. For example, towards the end of the first year a group of visitors from Israel and the United States came to the site of the former synagogue while the class was working. In the week directly thereafter there was a noticeable shift in attitude. It seems that unlike being in their customary role as interpreters of the place for interested passers-by, they now felt that they had been ignored. In their discussion, instead of the occasional negative or ambivalent comments about the project, now the question began to be raised about why couldn't the Jews clean their own place. A few weeks later, the mood had swung back again, anti-semitic remarks were less likely to be expressed, and once more they saw themselves as experts in the place for which they were caring.

Empty Space offers room to interpret and think for oneself, and to describe oneself in relation to someone else's story. It is a "space that claws and gnaws at us", and utopias and heterotopias are mirrors in which we see ourselves (Foucault 1967).

Educators: the eternally optimistic

These three academic stories, which originated in field notes, take advantage of the fact that exotic and historically burdened locations make for good storytelling. The downside of their selection is that the ordinary classroom may seem dull in comparison. These extreme settings bring their own difficulty, and the extent of anger, fear and mistrust makes any form of storytelling hazardous. The three stories are intended to do no more than illustrate the destabilising potential of strange places, people and tasks, to provoke fresh thinking on controversial issues. Perhaps others who were there remember what happened very differently, or perhaps much of what the researchers found so significant has simply been forgotten. Such a possibility does little to curb the enthusiasm of educators, however.

An idealistic band of educators continues to be sustained by the belief that through storytelling exercises, participants may be challenged by a multifaceted view of their own identity, collective narrative or final statement. Experience is gained in dealing with controversial issues, as well as how to engage actively in dealing constructively with external description. This can generate a greater capacity for self-reflection and an appreciation for someone else's view. Hearing and analysing stories can increase hermeneutical self-awareness and the capacity to locate oneself imaginatively within a strange horizon. Through artistic experimenting with new and different ways of being and of relating to others, there can come a greater awareness of the need to be open to a broader range of possibility in daily life. All description is incomplete, partial and ongoing. When this is recognised, there sometimes comes a capacity to think and a willingness to engage with utopian possibility.

References

- Bar-On, Dan (2004): *Erzähl dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischer Verständigung*. Hamburg.
- Boal, Augusto (1985): *Theatre of the Oppressed*. New York.
- Foucault, Michel (1998): "Different Spaces". In Faubion, J. (Ed.). *Aesthetics, Method, and Epistemology: Essential Works of Foucault, 1954-1984, Volume 2*. trans. Robert Hurley. New York, S. 175-185.
- Georgi, Viola (2003): *Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburg.
- Haarhaus, Mariam (2017): *Positionierungen im Fluchtkontext. Eine empirische Untersuchung zur Handlungsfähigkeit geflüchteter Jugendlicher vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen*. Hamburg.
- Jackson, Michael (2002): *The Politics of Storytelling. Violence, Transgression and Inter-subjectivity*. Copenhagen.
- Malkki, Liisa (1995): *Purity and Exile. Violence, Memory, and National Cosmology among Hutu Refugees in Tanzania*. Chicago.
- Mitchell, Gordon (2015): "The Art Peace Project". In: Shauna Butterwick/Carole Roy (Eds.): *Working the margins of community-based adult learning. The power of arts-making in finding voice and creating conditions for seeing/listening*. Rotterdam, S. 103-114.
- Mitchell, Gordon et al. (2008): „Wenn wir die ganze Sache nicht machen würden, dann würde Gras darüber wachsen ...“. *Deutsch-Jüdische Vergangenheit in interkulturellen Schulklassen*. Frankfurt am Main.
- Nabokov, Vladimir (2006, first edition 1955): *Lolita*. London.
- Nafisi, Azar (2003): *Reading Lolita in Teheran. A Memoir in Books*. New York.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge, S. 141-168.
- Salamon, Gavriel (2004): "A narrative-based view of coexistence education". In: *Journal of Social Issues* 60: 2, S. 273-287.
- The Art Peace Project (2016): *Spirals of Storytelling in Jordan. Dialogue, Peacebuilding and Performance*. Hamburg.

Nachruf

Dieter Kirchhöfer (1936-2017)

Dieter Kirchhöfer gehörte dem Herausgeberkreis des *Jahrbuchs für Pädagogik* von 2001 bis 2008 an. Er hat in diesen Jahren die Beratungen und Produktionen des *Oedelsheimer Kreises* auf eine Weise mit geprägt, die nicht nur seinem humanistischen Menschenbild und seiner umfassenden pädagogischen und soziologischen Gelehrsamkeit geschuldet war, sondern auch einer gelassen reflektierenden Lebenserfahrung, die eigenes Leben im Horizont historischer und gesellschaftlicher Veränderungen und Brüche deuten konnte.

1936 in Leipzig geboren, hatte Dieter Kirchhöfer nach seinem Studium am Pädagogischen Institut Dresden zunächst als Landschullehrer im Kreis Merseburg gearbeitet, dann als Lehrer an der Fachschule für Horterzieher in Bad Frankenhausen. 1963 wurde er Assistent an der Pädagogischen Hochschule Dresden; zugleich nahm er ein Fernstudium in Philosophie an der Karl-Marx-Universität Leipzig auf. 1972 promovierte er mit dem Thema „Der Prinzipienbegriff in der marxistisch-leninistischen Philosophie“; 1981 schloss sich die Habilitation an („Die Entfaltung der Methoden. Zum Wirken widersprüchlicher Tendenzen in der Methodenentwicklung“). An den Pädagogischen Hochschulen Dresden und Zwickau sowie an der Technischen Universität und der Militärakademie Dresden lehrte er als Hochschullehrer für Philosophie, Erkenntnistheorie, Wissenschaftsmethodologie und Logik. 1981 wurde er Rektor der Pädagogischen Hochschule Zwickau und 1985 Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zu Berlin.

Dem Überschneidungsfeld von Philosophie und Pädagogik galten auch seine Forschungen, insbesondere zu anthropologischen und erziehungstheoretischen Problemen der Individualitätsentwicklung. Prägenden Einfluss erlangten seine wissenschaftlichen Arbeiten auf die erziehungs- und bildungstheoretischen Positionen in den 1980er Jahren, als sie zu einer breiteren theoretischen und methodologischen Öffnung der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen beitrugen und insbesondere in den Bildungsreformdebatten des Herbstes 1989 Bedeutung gewannen.

Wie viele andere Wissenschaftler der früheren DDR wurde auch Dieter Kirchhöfer im Abwicklungssog des Vereinigungsprozesses von den institutionellen und materiellen Grundlagen seiner Arbeit abgeschnitten. Seiner wissenschaftlichen Produktivität tat das jedoch keinen Abbruch. Die Zahl seiner Publikationen seit 1990 ist immens und ihr diskursives Gewicht beträchtlich. Weil er genau, folgerichtig und beziehungsreich dachte und schrieb, kennen seine Texte keine leeren oder seichten Stellen. Auf sehr anspruchsvolle Weise argumentierte er

immer in verschiedenen, jeweils ausgewiesenen und aufeinander bezogenen Horizonten: in dem der fachwissenschaftlichen Diskurse, aber ebenso in den Horizonten philosophischer und gesellschaftstheoretischer Reflexion und kritischer Zeitgenossenschaft. Dies galt für all seine Arbeitsfelder, für Anthropologie und Bildungstheorie ebenso wie für seine Beiträge zur Transformationsforschung, zur Kindheitssoziologie und zur Individualitätsentwicklung oder zur Herausbildung und Kritik neuer Lernkulturen, zu informellem Lernen und zur Kompetenzentwicklung, zum Wandel der Arbeit und zur Zukunft von Bildung und Schule. In seinen Arbeitsfeldern war Dieter Kirhhöfer auf fast altertümliche Weise beschlagen, doch der überall spürbare Antrieb seines Denkens und Arbeitens war jene Kritik, die Vorhandenes an den menschlichen und menschheitlichen Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten misst.

Die Herausgeber des *Jahrbuchs für Pädagogik* waren deshalb glücklich, als es ihnen 2001 gelang, Dieter Kirhhöfer als Mitherausgeber des Jahrbuchs zu gewinnen. Schon früh hatte der Jahrbuchkreis den in vieler Hinsicht kolonialisierend verlaufenden Transformationsprozess der ostdeutschen Erziehungswissenschaft kritisch begleitet und ihm 1992 den ersten Band des Jahrbuchs überhaupt gewidmet. In Dieter Kirhhöfer gewann der Kreis nun – neben Christa Uhlig – einen gleichsam präsenten Zeugen eines epochalen Vorgangs, in welchem zentrale Problemlagen des ausgehenden Jahrhunderts der Extreme sich bündelten. *Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland* lautete der Titel des Jahrbuchs von 2002, welches Dieter Kirhhöfer als Redakteur (neben Wolfgang Keim und Christa Uhlig) und als Autor eines der zentralen Beiträge deutlich prägte. Damit war Dieter Kirhhöfer nicht nur gleichsam aus dem Stand in medias res der Jahrbuch-Arbeit eingetreten, er blieb auch für die Jahre seiner Mitgliedschaft im Kreis ein sehr regelmäßiger und zuverlässiger Beiträger, und er zeichnete neben diesem ersten Band auch für zwei weitere als Redakteur verantwortlich (*Infantilisierung des Lernen? – Neue Lernkulturen – ein Streitfall*; 2006 sowie *Arbeitslosigkeit*; 2007).

Seine interdisziplinäre und mehrperspektivische Herangehensweise passte vorzüglich zu dem Selbstverständnis eines Jahrbuchs, welches jeweils thematisch fokussierte Fragen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft *im Zusammenhang* gesellschaftlicher Entwicklung entfalten und im Licht kritischer Gesellschaftswissenschaft untersuchen und zur Debatte stellen will. Schon sein erster großer Beitrag *Transformationsforschung als Fortschritts- und Verfallsgeschichte* zeigt exemplarisch, welche Räume der Kritik und des Weiterdenkens sich öffnen, wenn politisch und institutionell gesetzte Rahmungen und hegemoniale Konsensformeln (wie „Transformation als nachholende Modernisierung“) hinterfragt werden. Das blieb bei Dieter Kirhhöfer nie bloßes Postulat, sondern war Methode der Analyse

am konkreten Material, welches seine profunden Kenntnisse von Forschungslage und Literatur so reichhaltig bereithielten.

Dieter Kirchhöfer war für das Jahrbuch nicht nur Experte und Zeitzeuge erfahrener und erlittener Transformation, die sich bis in die Forschungspraxis hinein immer auch als *Ausdruck struktureller Herrschaftsverhältnisse* (Kirchhöfer) erwies. Von seinem Arbeitsfeld der soziologischen Kindheitsforschung aus beleuchtete er etwa für das Jahrbuch *Globalisierung und Bildung* (2004) die Veränderung von Lebensverhältnissen dort, wo Kinder den durchschlagenden Wirkungen der ökonomischen Globalisierung ohne institutionellen und familiären Schutz ausgesetzt sind, aber auch in Kinderbewegungen emanzipatorische Chancen suchen. Mit großer Neugier spürte er Tendenzen und Trends auf, die sich – manchmal erst unter der Oberfläche – in der Bildungslandschaft in Deutschland, meist ausgeprägter im Westen, abzeichneten. Der von ihm mit konzipierte Band *Infantilisierung des Lernens? – Neue Lernkulturen – ein Streitfall* (*Jahrbuch für Pädagogik* 2006) beleuchtet ein pädagogisches Gegenwartsszenario, welches von den entgrenzten Triebkräften einer neoliberalen Ökonomie, postmodernen Denkweisen, lebensreformerischen und esoterischen Bedürfnissen, aber auch emanzipatorischen Hoffnungen geformt wurde.

In den lebhaften, oft kontroversen, bisweilen aufgeregten Beratungen des Herausgeberkreises bildete Dieter Kirchhöfer einen Pol der Ruhe und des ruhigen Abwägens, einer gelassenen, bisweilen melancholischen Klugheit, ganz frei von Attituden und rhetorischen Gesten des Sich-Durchsetzens. Seinen literarischen Abschied vom Jahrbuch bildete ein – zusammen mit Christa Uhlig verfasster – Text, der einem Vergleich von 1968 und 1989 als gesellschaftlichen Emanzipationsbewegungen galt. Heute deutlicher noch als damals ist zu sehen, wie recht er im melancholischen Fazit hatte, dass die umstandslose, von oben dirigierte Einverleibung der DDR nicht nur die emanzipatorischen Energien von 1989 rüde beiseite geschoben hatte, sondern auch dazu beigetragen hat, die von 1968 an ein Ende ihrer Dynamik zu bringen.

Gerd Steffens/Wolfgang Keim

Rezensionen

Gilles Kepel mit Antoine Jardin: Terror in Frankreich. Der neue Dschihad in Europa. Aus dem Französischen von Werner Damson. München: Verlag Antje Kunstmann 2016, 301 S.

Ein Autor zum Themenfeld islamistischer Terrorismus ist der französische Soziologe Gilles Kepel (*1955). Er bietet Anknüpfungspunkte für eine Rezeption in der Pädagogik. Kepels Publikationen finden seit den 1990er Jahren den Weg auf den deutschen Buchmarkt, sie werden zeitnah übersetzt. Bekannte ältere Publikationen sind *Die neuen Kreuzzüge* (2005) und *Die Spirale des Terrors* (2009). Kepel ist auf den Islam und die arabische Welt spezialisiert. Er lehrt seit 2001 am *Institut d'études politiques de Paris* (SciencesPo). Antoine Jardin ist Politologe am *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS); er wurde 2014 mit seiner Arbeit zum Wahlverhalten in bestimmten Stadtvierteln europäischer Großstädte an der SciencesPo promoviert.

Das Werk *Terror in Frankreich. Der neue Dschihad in Europa* ist die Übersetzung von *Terreur dans l'Hexagone: genèse du djihad français* (2015). Es ist Teil einer Trilogie mit *Banlieue de la République* (2012) und *Passion française* (2014) (293). Europa, wie der deutsche Titel verspricht, kommt in den Analysekapiteln (Abschnitt I und II) nicht vor. Es geht hier um Frankreich. Die Gewalt bringe durch die „Unmenschlichkeit die Rückkehr der verdrängten franko-algerischen Kolonialzeit“ (113) und des Algerienkriegs (1953-64) mit sich. Sie entzaubere das laizistische und republikanische Image der so genannten *Grand Nation* und zeige die dunkle Seite der „retrokolonialen“ (113) Gesellschaft. In Frankreich haben bisher die meisten Attentate in Europa stattgefunden; das Land hält den „absoluten Rekord“ (278) im Hinblick auf die Zahl der bisher ausgereisten Dschihadisten. Dass diese Zahlen jedoch mit Vorsicht zu betrachten sind, verdeutlichen Kepels Erläuterungen (dazu Kapitel II, 1) und zeigt ein Vergleich mit Zahlen aus Belgien und Großbritannien. Beide Länder haben ähnlich wie Frankreich große Ausreisewellen erlebt. Ohne Frage hat das Thema Terrorismus in Frankreich aber auch einen europäischen Bezug. Ideologische Vordenker gewaltbereiter Islamisten erklärten Europa als Ganzes zum „weiche[n] Bauch des Westens“ (8) und zielen auf die Auslösung eines Bürgerkriegs.

Mit den Attentaten aus dem Jahr 2016 „ist auch Deutschland zum Ziel des islamistischen Terrorismus geworden“ (8). Dieser Terrorismus steht, so Kepel, in engem Zusammenhang mit der Situation im Nahen Osten. Seine Akteure verfolgen politische Ziele¹: „Es ist ein Dschihadismus in der Art eines Rhizoms [...], das sich unterhalb des Feindesradars ausbreitet und dessen eigene oder adoptierte

Sprösslinge gegen ihn aufhetzen kann“ (60f.). Das Konstrukt des *Westens* ist fester Bestandteil der polarisierenden und auf beiden Seiten ideologisch geprägten Diskurse. Kepel analysiert durch seine detaillierten Forschungen zu spezifischen Radikalisierungsprozessen bestimmter Personen und Gruppen dieses Phänomen lokal und global. Er leistet damit einen grundlegenden Beitrag zur Differenzierung. Er verpasst allerdings, den *Westen* als Diskurs zu kennzeichnen, und schreibt das Narrativ als „Verallgemeinerung“² fort, indem er sich selbst auf die *Werte des Westens* beruft (14). In diesem sogenannten *Angriff auf den Westen* sterben aber bis heute vor allem Menschen in Regionen, die nicht zum *Westen* gehören.

Das Phänomen des Dschihadismus teilt Kepel in drei chronologisch aufeinanderfolgende Phasen. Während der 1990er Jahre suchte man durch gezielte Attentate, die in Frankreich lebenden Algerier für den Bürgerkrieg zu gewinnen. Die zweite Phase der Gewalt war durch die transnationale, hierarchisch aufgebaute Organisation al-Quaida geprägt und auf die USA gerichtet. „Die dritte Phase des Dschihadismus beruht auf der Logik von Netzwerken“ (14) und zielt auf Europa. „Akteure“ agieren „als Schwarm“ (279). Diese Entwicklung zeichnet Kepel ausgehend vom Afghanistankonflikt der 1980er Jahre nach. Die ideologische Grundlage für den dezentral geplanten auf Europa konzentrierten Terrorismus wurde 2005 mit dem *Appell zum weltweiten islamischen Widerstand* des Abu Musab al-Suri³ geschaffen (59-65). Dieser Aufruf möchte muslimische Europäer „als künftige Soldaten für das Kalifat“ (13) gewinnen. Al-Suri geht davon aus, dass „die kulturelle Integration aufgrund der Wirtschaftskrise, der Arbeitslosigkeit und der den Europäern ganz allgemein zugeschriebenen ‚Islamophobie‘ nicht gelingen wird“ (13). Grundlage für den Dschihadismus bildet, Kepel zufolge, die salafistische Lehre. Diese Lehre ist die strengste Form des sunnitischen Islam (119). Ihr Vertrieb durch die „Ölmonarchien des Arabischen Golfs“ (13) bedeute letztlich die Auflösung von Werten demokratischer Gesellschaften, ihrer Grundlage der Menschenrechte und des Postulats der Gleichheit der Geschlechter.

Für Kepel ist der Islam keine „religiöse Einheit im Sinne einer transzendenten Gemeinschaft“ (289), die bestimmte Auffassungen teilt und deren Gläubigen bestimmte Lebensweisen fest zuzuschreiben sind. Der Autor beteiligt sich nicht an der Essentialisierung sozialer Gruppen (289). Er erteilt jeglichem Versuch einer einfachen Erklärung des Phänomens *islamistischer Terrorismus*, dass soziale, wirtschaftliche, politische, religiöse, aber auch historische Dimensionen ausklammert, eine Absage. Die Orte, an denen er forschte, werden in seiner Schrift in ihrer Komplexität sichtbar. Sie sind inhomogen und gekennzeichnet durch beachtliche gesellschaftliche Unterschiede (209). Kepels Feldforschungen in den *Banlieus* sind die Grundlage für die Abschnitte zu den Vororten und kleineren Städten, wie etwa zu Lunel (Dép. Hérault) oder über die „ländliche salafistische Wohngenossenschaft“ (123) Artigat (Dép. Midi-Pyrénées) (II, 1.; I, 3.). Obwohl er eine „auffällige Zunahme

von ‚Markierungszeichen der Islamisierung‘ (289) in bestimmten Stadtvierteln konstatiert, erläutert er, dass diese Merkmale allein betrachtet nicht ausreichen, um die Situation zu beurteilen. Es findet ein Ringen um die Vormacht statt, an dem die fundamentalistischen Richtungen ‚von den Muslimbrüdern über die Tabligh und Salafisten bis hin zu den Dschihadisten‘ (290) beteiligt sind. Kepel versteht sich als Beobachter dieser Auseinandersetzung um die Interpretationsmacht.

Das Werk ist chronologisch in zwei übergeordnete Abschnitte gegliedert, *Inkubationszeit* (2005-2012) und *Eruption* (2012-2015). Die Abschnitte sind in insgesamt sechs Kapitel unterteilt. Den Abschluss bildet ein *Epilog*, der zuspitzt und Ansatzpunkte für politisches Gegensteuern aufzeigt.

Der Autor diskutiert soziale und ökonomische Veränderungen, etwa die Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf bestimmte Bevölkerungsgruppen (Abschnitt II). Zur Sprache kommen der fortbestehende und sich verschärfende Rassismus gegenüber Nachkommen aus Familien mit Migrationshintergrund, deren Zugang zum Arbeitsmarkt trotz zum Teil hoher Qualifikation erschwert ist (Abschnitt II, 2). Das Wahlverhalten der Muslime – erläutert von Antoine Jardin –, wird im Hinblick auf die Wahlen in den letzten zehn Jahren in den Blick genommen (Abschnitt I, 2; Abschnitt II, 2). Interessant ist diese Phase vor allem dadurch, dass sich viele Muslime als Wähler registrierten, Kandidaten stellten und sich an der Wahl auf Seiten der Sozialisten beteiligten. Allerdings verloren die linken Kräfte nach dem Wahlsieg Hollandes innerhalb kurzer Zeit diese politische Unterstützung. Der öffentliche Diskurs hatte Einfluss auf das Verhalten muslimischer Teile der französischen Bevölkerung. Diese besannen sich auf traditionelle und religiöse Elemente ihres Zusammenlebens. Relevant für Kepel sind in diesem Kontext unter anderem die politischen Themen Kopftuchverbot (55), Homosexuellenehe (150) und der Beschuss Gazas durch israelische Truppen im Jahr 2014 (220). Des Weiteren geht Kepel in der Schrift individuellen Radikalisierungsprozessen nach. Es werden die Biographien einzelner Akteure und Attentäter betrachtet (235-253), Entwicklungen in bestimmten Moscheen diskutiert (167-188) und die Situation in französischen Gefängnissen (154-159) beleuchtet. Aufschlussreich sind außerdem die Abschnitte zur islamistischen Propaganda, die Einfluss auf die Radikalisierung vieler Auswanderer hatte. Die Bedeutung des Web2.0, Twitter, Facebook und YouTube, für den Dschihadismus der dritten Generation ist zentral. Erst das Web2.0 eröffnete die Möglichkeit der ‚virtuellen Gemeinschaft‘ und die aktuelle ‚Dialektik des Dschihadismus‘ (58f.). Der Abschnitt *Cyberdschihad* (129-135) und die daran anschließende Diskussion der frei auf YouTube verfügbaren Videos der Serie *19HH* (135-145), beleuchten Kernelemente der Propaganda. Kepels Schrift leistet durch ihre Differenziertheit einen Beitrag zu einem breiteren Verständnis des Dschihadismus. Sein Buch ist aufschlussreich für alle, die sich vertiefend mit diesem Thema befassen möchten.

Im *Epilog* kritisiert Kepel die französische Politik und das bestehende Bildungssystem. Politische Eliten in Frankreich werden, so der Autor, auf Verwaltungshochschulen einseitig ausgebildet. Sie sind ihren Aufgaben demzufolge nicht gewachsen und agieren ohne wissenschaftliche Erkenntnisse einzubeziehen. Diese Erkenntnisse sind durch staatlich geförderte „universitäre Forschung zugänglich“ (291; dazu 279) und sollten daher in Entscheidungsprozessen herangezogen werden. Kepel stellt sich des Weiteren die Frage, wie lange die universitäre Forschung in Frankreich noch fortbesteht, wenn die Unterfinanzierung der Forschungseinrichtungen fortschreitet. Für die langfristige und umfassende Erforschung sozialer Entwicklungen in einer komplexen Gesellschaft fehlen zunehmend die Mittel. Auch an der SciencePo, wo Kepel lehrt, ist das „Forschungsgebiet Arabische Welt“ (294) 2010 geschlossen worden. Der Autor plädiert auf Grundlage seiner empirischen Forschungen zur islamistischen Gewalt für eine Reform und für eine bessere Finanzierung des öffentlichen Bildungswesens. Jegliche religiöse Einrichtung, „die im Laizismus der Republik ihren anerkannt legitimen Platz“ hat, kann „wohl kaum als zentrale[r] Vermittler für staatliches Handeln auftreten“ (291). Bildungseinrichtungen leisten einen unverzichtbaren Beitrag zur gesellschaftlichen Verständigung. In differenzierten Gemeinschaften wie den *Banlieus* oder in gespaltenen Ortschaften, wo die Radikalisierung verschiedener Bevölkerungsteile weit fortgeschritten ist, wie in Lunel, übernehmen demzufolge Schulen die Vermittlung. Lediglich das „öffentliche Bildungswesen – von der Kinderkrippe bis zur Universität“ kann „langfristig dieser ungeheuren Herausforderung gewachsen sein“ (291). Allerdings, so Kepel kritisch, befinden sich die öffentlichen Bildungseinrichtungen „aufgrund der Unfähigkeit der politischen Klassen“ (291) in einer „finanziellen Notlage“, der dringend abgeholfen werden müsste. Es bleibt zu hoffen, dass dieser Appell an die Politik nicht ungehört verhallt.

Susanne Spieker

Anmerkungen

- 1 Einblick in die unterschiedlichen Phänomene des Terrorismus vermitteln Texte der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Stichwort „Terrorismus“, URL: <http://www.bpb.de/apuz/228855/terrorismus>; Stichwort „Terrorismus Definitionen“, URL: vgl. etwa <http://www.bpb.de/apuz/229101/terrorismus-definitionen> (abgefragt 9.4.2017).
- 2 Stuart Hall (1994): *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*. In: Ders.: *Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften*. Hamburg: Argument Verlag, S. 134.
- 3 Lia Brynjar (2007/2012): *Architect of Global Jihad. The Life of Al-Qaeda Strategist Abu Mus'ab Al-Suri*. London: Hurst & Oxford University Press.

*Michael Wildt: Volk, Volksgemeinschaft, AfD. Hamburg:
Hamburger Edition 2017*

Der Autor, Michael Wildt, ist Historiker an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er hat dort die Professur für Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts inne. Zuletzt erschien von ihm das gemeinsam mit Stefan Troebst verfasste Buch *Zwangsmigration im Europa der Moderne. Nationale Ursachen und transnationale Wirkungen* (Leipzig, 2016). Die Schrift *Volk, Volksgemeinschaft, AfD* versteht Wildt als „Intervention“ (Wildt 2017, 12). Es handelt sich um eine historische Differenzierung zu einem politisch-gesellschaftlichen Diskurs, der aktuell die Begriffe *Volk* und *Volksgemeinschaft* neu zu beleben versucht. Wer den Anspruch erhebt, das Volk zu sein, muss sich, so der Autor, die Frage gefallen lassen, welches Volk gemeint ist.

Der Historiker geht chronologisch vor, seine Schwerpunkte liegen auf dem 20. Jahrhundert und auf den aktuellen Entwicklungen (Teile II und III). Im ersten Teil erarbeitet er zunächst zentrale Begrifflichkeiten und historische Zusammenhänge. Er geht dabei bis auf das antike Griechenland zurück. Die Bürgerversammlung (*demos*) aller freien männlichen Bürger der *polis* war die „Volksversammlung“ (16). Frauen, Sklaven oder Fremde waren von den politischen Entscheidungen ausgeschlossen. In Athen wurde die Gleichheit vor dem Recht aller freien männlichen Bürger festgelegt. Wildt widmet sich in diesem ersten Abschnitt außerdem der Vorstellung des *auserwählten Volks*, das sich als von Gott begünstigt ansah und daraus ein Vorrecht ableitete. Die Konfessionskriege des 16. und 17. Jahrhunderts und die Kirchenspaltung führten zu Forderung nach Trennung von Glaube und Politik. Rousseau verband Volk und Souveränität im Gesellschaftsvertrag am Vorabend der Französischen Revolution. Die puritanische Revolution Englands und die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika, die mit dem Satz „we the people“ (27) beginnt, schufen die Grundlage für die Entstehung der Gewaltenteilung. Auch das Volk der frühen USA bestand aus weißen, Land besitzenden, männlichen Bürgern. Das Volk war eben historisch gesehen zumeist „eine Minderheit“ (31), betont Wildt. Der letzte Abschnitt des ersten Teils widmet sich der Frage der Volkssouveränität. Diese unterliegt im 19. Jahrhundert zwar dem geltenden Recht. Da aber der Wille des Volkes Grundlage der Verfassung ist, kann er sie aushebeln. Somit ist der Satz „Wir sind das Volk“ als eine Warnung an die Demokratie zu verstehen (39).

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts bildet sich die ethnische Zugehörigkeit als zentrales Kriterium der Zugehörigkeit zu einer Nation heraus. Dies traf besonders für Nationen zu, die keinen eigenen Staat hatten. Die „Volksgemeinschaft“ (Teil II), die in der Not zusammenhält, ist schon zu Beginn des Jahrhunderts Teil

der politischen Debatten. Die Vertreibungen „ganzer Volksgruppen“ wurde durch die „modernen Apparate der Verwaltung, des Verkehrs- und Kommunikationswesens, der Wissenschaft und staatlicher Gewaltorganisationen“ (45) möglich. In Deutschland wurde die Vorstellung von einer ethnischen Gemeinschaft die Grundlage für die Staatsangehörigkeit. Dieses Konstrukt bestand bis Ende des 20. Jahrhunderts. Wildt betont, dass der Mythos einer Volksgemeinschaft in einem bestimmten geographischen Gebiet erst die Probleme von Mehrheits- und Minderheitsgesellschaften herstellt. Unter Rückgriff auf Foucault erläutert er, dass durch die Bio-Politik der „Rassismus ein grundlegender Mechanismus der Macht“ (46) wurde. Der Rassismus, der in einer „biologistischen Definition des Volkes“ (47) kulminiert, kann auf ein Staatswesen verzichten. Die Bio-Politik rassistischer Herrschaft selektiert, tötet und schafft Leben, wohingegen vorangegangene Formen Minderheiten mit Repression bis zur Unkenntlichkeit assimilierten.

Die Volksgemeinschaft bleibe das ganze 20. Jahrhundert im politischen Diskurs präsent: Von einer Gemeinschaft, die in der Not zusammenhält und von der sich deutsche Juden Anfang des 20. Jahrhunderts eine Integration erhofften, über den Nationalsozialismus, der ein Volk durch Ausgrenzung und Vernichtung formte, bis zur Opfergemeinschaft der Nachkriegsgesellschaft. Die „Volksgemeinschaft wurde im Krieg zur Opfer- und Raubgemeinschaft“ (86). Im Nachkriegsdeutschland wurden Zurückkehrende ausgegrenzt und ehemalige Funktionäre des NS solidarisch behandelt. Diese Volksgemeinschaft war aber nicht mehr gekennzeichnet von gewaltvoller, rassistischer Ausgrenzung. Sie beteiligte sich am Wiederaufbau und schrieb damit eine Erfolgsgeschichte. Gemeinsam Erreichtes und Unterstützung in Notzeiten wurden zu einem „positiven Referenzpunkt der NS-Zeit als Kontrastfolie zu einer Gegenwart, der Egoismus, materielle Gier und soziale Kälte dominieren“ (90). Im Angesicht der Globalisierung, der zunehmenden Individualisierung und des Verlusts von Bezugspunkten muss diese Gemeinschaft neu verhandelt werden. Daher kann es, so Wildt, kaum verwundern, dass die Bezugspunkte Volk und Volksgemeinschaft in den politischen Diskurs zurückgekehrt sind.

Aktuell wird ein *Wille des Volkes* als Opposition zu den Vertretern des Volkes aufgebaut (Teil III). Die Politik repräsentiere das Volk nicht mehr, umso mehr müsse es sich wieder eine Stimme verschaffen, so die Argumentation (131). Beispiele hierfür findet der Autor in ganz Europa und darüber hinaus. In Deutschland greift unter anderem die AfD auf diese Begriffe zurück, denn sie hat erkannt, „dass in der Rede vom Volk, auch erweitert zur Volksgemeinschaft, eine wirkmächtige politische Kraft steckt“ (118). Die AfD spricht erfolgreich diejenigen an, die sich „von der herrschenden Politik unbeachtet, abgehängt oder gar missachtet“ fühlen und die „mit dem Hinweis auf das ‚Volk‘, das doch der Souverän jeder Demokratie sei, eine Aufwertung erfahren“ (118f.). Teile etablierter Parteien wie der FDP

und CDU haben diese Argumentation seit den 1990er Jahren selbst im Repertoire politischer Sprache mitgeführt. Der Erfolg des Bestsellers *Deutschland schafft sich ab* von Thilo Sarrazin¹ zeigt deutlich „welch großen Nachhall rechtspopulistische Vorstellungen in der deutschen Bevölkerung finden“ (96). Die Betonung von Gemeinsamkeiten von Sprache, Kultur und Geschichte, die ein Volk teile, möge manchen ein Gefühl von Gemeinschaft in einer sich rasch verändernden Welt vermitteln. Letztlich ist diese Vorstellung, so Wildt, aber nicht zukunftsfähig, denn Staatsbürgerschaft und Abstammung gehören in einer Demokratie, die sich auf die Menschenrechte gründet, nicht mehr zusammen.

Der Autor beleuchtet im handlichen Format ein vielfältiges Thema. Gleichzeitig verdeutlicht er die Entwicklung zentraler Begrifflichkeiten. Er richtet den Blick auf die gewalttätige Seite des Volkes, das sich abgrenzt und in der Geschichte nie alle Menschen eines Gemeinwesens mitnahm. Das *Volk* ist nicht inklusiv, es integriert nicht, und es ist keinesfalls die Stimme Aller. Dieser Grundgedanke zieht sich durch alle Kapitel und wird im Hinblick auf verschiedene Epochen herausgearbeitet. Im Hinblick auf aktuelle Diskurse und auf diejenigen, die den Anspruch haben, das Volk zu sein, verdeutlicht Wildt, dass das Volk in der Geschichte stets von kurzer Dauer war. Das Volk ist aus guten Gründen Geschichte. Gleichzeitig warnt er davor, die Rufe „Wir sind das Volk“ zu überhören, denn ihnen wohnt eine Drohung für die Demokratie inne. „Das Volk ist nicht tot, aber es hat sich überlebt“ (143). Wir sollten uns heute für die Rechte aller stark machen, fordert er. Gleiche Rechte für alle mit gleichen Freiheiten sollten Teil der Neuregelung Europas werden. Dieser Neuverhandlung sollten wir uns entschlossen und mit guten Argumenten stellen, denn die Gewalt der Exklusion darf keinesfalls wieder Einzug halten. Der Autor fordert die Leser zur aktiven Teilhabe an der Rettung der Demokratie auf und gibt gleichzeitig mit Hannah Arendt einen Hinweis darauf, wohin die Reise gehen kann.

Susanne Spieker

Anmerkung

- 1 Sarrazin, Thilo (2012): *Deutschland schafft sich ab – Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*, München.

*Ré Soupault: Katakomben der Seele. Eine Reportage über
Westdeutschlands Vertriebenen- und Flüchtlingsproblem 1950
(herausgegeben von Manfred Metzner). Heidelberg:
Verlag Das Wunderhorn 2016, 64 S.*

Mit diesem von Manfred Metzner, dem Nachlassverwalter und Herausgeber des Werkes von Ré Soupault (1901-1996) herausgegebenen Band, wird eine im September 1950 verfasste Foto-Reportage zugänglich gemacht, die einen hohen Aktualitätswert besitzt. Soupault, Bauhaus-Schülerin, Fotografin, Journalistin und Übersetzerin, die gemeinsam mit ihrem Mann Philippe im Jahr 1942 selbst aus Tunis vor den einrückenden Nazitruppen in die USA flüchten musste, reiste in diesem Monat nach Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, um einen Überblick über die Lebenssituation von Vertriebenen und Flüchtlingen zu bekommen. Sie besuchte Flüchtlingslager und führte eine Reihe von Gesprächen mit den Menschen vor Ort, Politikern und Lagerverantwortlichen. Im Fokus stehen vor allem die katastrophalen Zustände in den Lagern, die multidimensionalen Notlagen der Geflüchteten (insbesondere die Not der Kinder und Jugendlichen), aber auch Pionierarbeiten in neuen Siedlungen sowie die politische Situation mit Bezug auf die Probleme der Flucht und Vertreibung.

Eine generelle Stärke dieser in sieben Textabschnitte und einen Bildteil gegliederten Reportage liegt darin, dass Soupault die Offenlegung der ökonomisch-materiellen Notlagen eng mit einer eindringlichen Darstellung von psychischen Beschädigungen und Zerstörungen verbindet, die im angehängten Bildteil noch einmal besonders intensiv zum Ausdruck gelangen. Am Beginn steht eine Bestandsaufnahme der damaligen Flüchtlingssituation in Deutschland: Die Zahl der Vertriebenen, die in Westdeutschland zu diesem Zeitpunkt untergebracht werden mussten, beläuft sich auf ca. acht Millionen. Soupault stellt die menschenunwürdigen Wohn- und Lebensbedingungen sowie die extreme Mittellosigkeit der Geflüchteten heraus, die häufig weder über eigene Kleidung, ein (eigenes) Bett noch über eine Aussicht auf Arbeit verfügen. Als ‚Unterkünfte‘ dienen, so ist zu vernehmen, seit Kriegsende Baracken, Tiefbunker und Massenlager, u.a. wird das Konzentrationslager Dachau als Flüchtlingslager genutzt (12).

Das Thema des nächsten Abschnittes lautet „Not der Flüchtlingsjugend. Eltern- und Heimatlose ohne Arbeit“; zur Sprache kommt hier – noch deutlicher als zuvor – die desaströse seelische Situation, die durch den Verlust von Angehörigen und Eltern, ein jahrelanges „Vagabundendasein“ (13) und einen Zustand der Demoralisierung und Hoffnungslosigkeit geprägt ist. Die jungen Flüchtlinge

leiden zudem unter einer höchst mangelhaften Schulbildung, einem schlechten Gesundheitszustand und fehlenden sozialen Beziehungen, in vielerlei Hinsicht sind sie „der einheimischen Jugend unterlegen“ (16). Nur ein kleiner Bruchteil findet einen Platz in einem Jugendheim, das mehr Halt und Perspektive verspricht, für das Gros bleibt das Integrations- und Arbeitsproblem erdrückend. Die ganze Dramatik dieser materiellen und psychischen Problematik werde aber verkannt, es mangle hier insgesamt an Hilfe. Seelische Entwurzelungen und die Erfahrung des Abgewertet-Werdens seien, dies gibt die Verfasserin in einer aktuell wirkenden Weise zu bedenken, schließlich ein Nährboden für einen „gefährlichen Radikalismus [...], der ansteckend wirkt“ (16).

Ein weiterer Teil der Reportage fokussiert auf die Gruppe der „illegalen Grenzgänger“ (17ff.), die aus der sowjetischen Zone aus Angst vor extremen Repressalien und Verschleppung fliehen. Der Leser erfährt, dass viele dieser Menschen (ca. 80%) in der Illegalität und damit in einem Zustand der Rechtlosigkeit bleiben, da der Weg zur Registrierung mit unmenschlichen Verhören und Verdächtigungen verbunden ist: „Man liest im niedergeschlagenen Ausdruck der Gesichter, dass sie sich fürchten. ‚Wird die Polizei mir glauben? Werden sie mich registrieren?‘ [...] Wie aber soll der Flüchtling den Grund seiner Flucht beweisen?“ (19). Verschärfend wirkt noch der Hinweis, dass die Verhöre meist von Beamten durchgeführt werden, die eine SS-Vergangenheit aufweisen; überhaupt werden die Schatten der NS-Zeit an all jenen Stellen deutlich, wo es um den autoritär-repressiven und empathielosen Umgang mit Geflüchteten geht. Geradezu erschütternd sind sodann die Beschreibungen der Lebenssituation von ‚Illegalen‘ und ‚Abgelehnten‘, die „ein rattenähnliches Dasein“ (20) fristen müssen.

Im Rahmen des Abschnittes zur „Kinderrückführung“ (22ff.) aus den „polnisch besetzten Gebieten und den Satellitenstaaten“ geht Soupault anhand von Gesprächen auf „die größte Tragik in unserem ‚Zeitalter des Hasses‘“ ein, nämlich das „Schicksal elternloser Kinder, die in jenen Gebieten zurückgeblieben sind“ (23). Deutlich werden extreme Gewalterlebnisse, Verwahrlosungen und Traumatisierungen sowie die diese Inhumanität noch steigernden Auswirkungen der Willkürherrschaft von Seiten der zuständigen Regierungen. – Einen anderen, sich vom Rest der Reportage abhebenden Akzent setzt mithin die Passage über die „Pioniere unter den Vertriebenen“ (26ff.), bei der im Kontrast zu den Massenlagern und der verbreiteten Zerstörung neue Siedlungsbauten und Flüchtlingsbetriebe im Mittelpunkt stehen, in denen mit ihrem „Können“ und „Lebenswillen“ (29) jene Vertriebenen arbeiten, die über ausgeprägte handwerkliche Fähigkeiten verfügen (im Zentrum stehen Flüchtlinge aus dem Sudetenland, die sich in Bayern angesiedelt haben).

Schließlich konzentriert sich die Verfasserin auf die Vertriebenenorganisationen sowie die Vertriebenenpolitik. Die Kontinuität eines antidemokratischen

Elitarismus und deutschnationale Tendenzen, vor allem innerhalb der Führungsriege der ‚Landsmannschaften‘ (30ff.) werden ebenso benannt wie konstruktive Sichtweisen, die einen Zusammenhang zwischen der Flüchtlingsfrage und der allgemeinen sozialen Frage herstellen. Diese zeigen sich etwa in der dokumentierten Äußerung des bayerischen Staatssekretärs für das Flüchtlingswesen, Wolfgang Jaenicke, wonach die „schnellste Beschaffung von Wohnraum und Arbeit unerlässlich [sei], wenn nicht unübersehbare Folgen für ganz Europa daraus entstehen sollen“ (39).

In diesen Unterschieden spiegelt sich ein abweichender Umgang mit der den gesamten Band durchziehenden Heimat-Thematik wieder, die grundsätzlich auch in einer humanen Weise verwendet werden kann: Dann – und genau eine solche ‚Heimat-Perspektive‘ lässt sich bei Soupault finden – geht es nicht um die Beschwörung der reaktionär aufgeladenen Ideologie einer ‚verlorenen Heimat‘, sondern um die in die Zukunft gerichtete Realisierung eines „sinnvollen Daseins“ (16) und den Aufbau eines Gefühls der inneren Sicherheit, das auf dem Faktum einer anerkannten Position in der Gesellschaft beruht.

Nicht nur in dieser Hinsicht erweist sich Soupaults Reportage als hochaktuell: Aus pädagogischer Sicht ist außerdem die emphatische Schilderung der psychischen Not- und Bedürfnislagen hervorzuheben: Die Unterstützung beim (Wieder-)Aufbau von Hoffnung, Kohärenzgefühl und Vertrauen ist gerade in der heutigen Flüchtlingsarbeit ein vorrangiger Aspekt, gleiches gilt im Hinblick auf die notwendige Sensibilisierung für Gewalterfahrungen, die nicht selten unvorstellbar sind. Auch wenn andererseits zu betonen ist, dass globale und ahistorische Kurzschlüsse auf die heutige Flüchtlingssituation problematisch und schief ausfallen müssen, fällt dem Verfasser dieser Zeilen mit Bezug auf die eigene Familiengeschichte und die eigenen Erfahrungen in der Flüchtlingsarbeit doch auf, dass die Lektüre an vielen Stellen dazu Anlass gibt, die gegenwärtige Situation auch als Wiederholung zu betrachten.

Sven Kluge

*Wigger, Lothar; Platzer, Barbara; Bünger, Carsten (Hrsg.):
Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen
Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, 229 S.*

Die Katastrophe von Fukushima, also der verheerende Tsunami und der durch ihn ausgelöste Super-GAU im Kernkraftwerk Daiichi Fukushima, brachten 2011 das Thema Atomkraft mit Wucht zurück auf die (politische) Agenda. Dabei geht es vor allem aber um die grundsätzliche Frage, ob Atomkraft mit ihren unabsehbaren Folgen weiterhin tragbar ist, und wie mit der Katastrophe umgegangen werden kann. Beide Fragen, so zeigt das Buch *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven*, eindrucklich, sind auch grundlegende pädagogische Fragen.

Das Buch ist im Anschluss an eine Tagung mit dem Titel „Bildung und Erziehung in Zeiten atomarer Katastrophen“ entstanden und beinhaltet Beiträge aus Japan, Deutschland, der Schweiz und Belgien. Diese Konstellation erscheint schon auf den ersten Blick interessant zu sein, weil es sich um nationale Kontexte handelt, die nicht nur in sehr unterschiedlicher Weise von dieser neuesten Katastrophe der Atomenergie betroffen sind, sondern die diese auch in divergenter Weise aufgreifen. Tatsächlich werden in den Artikeln dann auch die Spezifika, aber auch die Differenzen der Diskurse (in pädagogischen Kontexten und darüber hinaus) vielschichtig herausgearbeitet und so der Kritik zugänglich gemacht.

Die Beiträge des Bandes wurden drei Abschnitten zugeordnet:

- I. „Fukushima“ – Pädagogische Annäherungen an eine Katastrophe
- II. Die Lehren der Atomtechnologie – Perspektiven und Grenzen pädagogischer Aufbereitungen
- III. Bildung und Technologie – Fragestellungen pädagogischer Verantwortung.

Im ersten Teil richtet sich der Blick auf konkrete pädagogische Kontexte. Zwei Beiträge aus Japan untersuchen die (Un-)Angemessenheit spezifischer pädagogischer Methoden im Anschluss an die Katastrophe (M. Ito und Imai). Dabei wird deutlich, dass sich grundlegende pädagogische Fragen zuspitzen. Die eine Frage ist die, ob Schule und Unterricht Räume der Be- und Verarbeitung existenzieller Erfahrung bieten kann. Dies wird hier anhand der Seikatsu-Tsuzurikata-Methode diskutiert, die Schüler_innen zunächst auffordert über ihre Erfahrungen zu schreiben, aber auch die Lehrperson dazu anhält, sich zu Darstellungen zu positionieren.

M. E. geht es dabei vor allem darum, Möglichkeitsräume der kollektiven Ver- und Bearbeitung des Erlebten zu eröffnen. Die andere Frage bezieht sich auf die Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen (Re-)Präsentierbarkeit von Realität. Diese stellt sich grundsätzlich, gewinnt jedoch vor dem Hintergrund der Katastrophe an Brisanz, wobei es nicht zuletzt um die Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit der Repräsentant_innen geht, bspw. renommierte Wissenschaftler_innen, auf die in Unterrichtsmaterialien Bezug genommen wird. Der dritte Aufsatz in diesem Abschnitt befasst sich mit der Frage, wie die Universität als Bildungsinstitution verstanden werden muss, damit pädagogische Annäherungen an die Katastrophe überhaupt angemessen erfolgen können (Masschelein und Simons). Dabei fordern die Autoren dazu auf, die Universität zurückzufordern (to reclaim), damit sie sich nicht weiterhin einer ökonomischen Logik unterwirft, sondern wieder Raum für kritische Auseinandersetzungen (etwa mit dem Nutzen und den Gefahren der Atomkraft) bieten kann.

Der zweite Teil des Buchs diskutiert in unterschiedlichen nationalen und institutionellen Kontexten, wie das Thema Atomkraft gelehrt und pädagogisch zugänglich gemacht wird. Konkrete pädagogische Fragen und Ansätze, der Moralerziehung (T. Ito), des Physikunterrichtes, der Gedenkstättenpädagogik (Yamana) und der Technikfolgeabschätzung in der Ingenieurausbildung (Beecroft), werden kritisch reflektiert und in den Zusammenhang mit historischen und aktuellen politischen Gemengelagen gebracht. Auch wenn die Aufsätze sehr unterschiedliche pädagogische Felder untersuchen, so wird doch in allen herausgearbeitet, wie politische Interessen Einfluss nehmen auf pädagogisches Handeln. Ein zentraler Aspekt ist der der Nichtthematisierung bestimmter Aspekte nach Fukushima, der nicht zu verwechseln ist mit einer temporären Sprachlosigkeit als Folge des Schocks durch die Katastrophe, sondern eher als ein strategischer Schachzug eingeschätzt werden muss. Die Strategie, die dahinter steckt ist die der Atomenergiekonzerne, in der Öffentlichkeit die Risiken nuklearer Energiegewinnung zu verharmlosen und zu verschleiern. Dies geschieht, wie wiederholt thematisiert wird, in enger Zusammenarbeit mit der japanischen Regierung, aber auch vielfach mit den Medien. Interessanter Weise ließ sich eine ähnliche Sprachlosigkeit nach den Atombombenexplosionen in Hiroshima und Nagasaki feststellen. Auch damals sei es darum gegangen, die „friedliche Nutzung“ von Atomenergie durchzusetzen, weshalb man versucht habe, die Folgen der Katastrophen möglichst schnell verschwinden zu lassen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass sich die pädagogische Auseinandersetzung mit Atomenergie und -bewaffnung nicht auf technologisch-sachliches Wissen und dessen Vermittlung beschränken darf. Vielmehr, so wird bspw. mit Bezug auf Günther Anders und Hannah Arendt verdeutlicht, geht es um die Frage nach

der Anerkennung der Möglichkeit der totalen Vernichtung des Lebens auf der Erde und der damit einhergehenden Verantwortung.

Im dritten Teil wird die Frage nach der Verantwortung weiter vertieft und in der Weise erweitert, als dass es nun nicht mehr um konkrete pädagogische Handlungskontexte geht, sondern um allgemeine erziehungs- und bildungstheoretische sowie damit verbundene politische Fragestellungen: Wie können und sollten Widersprüche innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse reflektiert werden, damit sie einer öffentlichen Kritik zugänglich werden? Hier wird diskutiert, dass sich mit der Nutzung der Atomkraft ethische und moralische Fragen neu und vor allem in neuer Dringlichkeit stellen (Platzer), spätestens seitdem, die Missachtung der Technologie als nicht bildungsrelevantes Feld ad absurdum geführt worden ist (Euler). Wie ist das Verhältnis von (Erziehungs-)Wissenschaft und Politik nach der atomaren Katastrophe zu denken? Einerseits geht es um die (Un-)Möglichkeit des Gedenkens vor dem Hintergrund eines Festhaltens an einer atomaren Energie- und Rüstungspolitik (Ogasawara) und andererseits um die Aufdeckung der Verstrickungen zwischen Atomindustrie und Politik (Mishima). Zentral ist dabei, dass es nie nur um vergangene Katastrophen geht, sondern immer auch um zukünftige und darum, dass die Folgen nicht abschätzbar sind.

Insgesamt bietet das Buch nicht nur sehr interessante Einblicke in unterschiedliche nationale pädagogische Praxen und Diskurse, sondern auch wichtige Anregungen für eine kritische – nicht nur bildungs- und erziehungswissenschaftliche – Auseinandersetzung mit Atomkraft. Eine solche kann nicht regional beschränkt werden, weil die Folgen einer Atomkatastrophe sich ebenso wenig beschränken lassen. Es wäre deshalb im Anschluss an dieses Buch wünschenswert, die Debatte fortzuführen und zu erweitern bzw. mit anderen internationalen und interdisziplinären diskursiven Arenen zu verbinden. Dabei sei vor allem auf die in der Einleitung bereits angesprochene Katastrophenerziehung (*desaster education*) verwiesen, die sich grundlegend damit beschäftigt, wie Menschen mit Katastrophen umgehen (können), ob Prävention (durch Erziehung) möglich ist und welchen Einfluss politische Interessen (etwa im Kontext des so genannten „Kriegs gegen den Terror“) in diesem Zusammenhang spielen.

Anke Wischmann

*Ulrich Brand / Markus Wissen: Imperiale Lebensweise.
Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus.
München: oekom verlag 2017. 224 S.*

Grundlegende politische Fragen sind immer auch Bildungsfragen – und keineswegs bloß in dem Sinn, dass die Kenntnis politischer Positionen, Prozesse und Institutionen für (künftige) Wähler unerlässlich ist. Wenn Politik das Feld ist, auf dem Gesellschaften über ihre Zukunft debattieren und entscheiden, dann gilt dies in einem viel umfassenderen Sinn: Ohne die in Bildungsprozessen gewonnene Fähigkeit, Gegenwartsauseinandersetzungen als Zukunftsfragen zu erkennen, als Frage danach, wie wir leben und wie wir weiter leben wollen oder sollen, lässt sich weder demokratische Teilhabe denken noch eine allgemeine Bildung vorstellen, die einer Orientierung in der Gegenwart gewachsen ist.

In einer Zeit, deren Krisenlagen so evident sind, dass das variierte Hamlet-Wort: „die Welt [eigentlich: die Zeit] ist aus den Fugen“, zur geflügelten Gegenwarts-Kurzdiagnose geworden ist, gilt dies umso mehr. Bildungstheorie und -praxis bedürfen in einer solchen Situation mehr als ohnehin blicköffnender sozialwissenschaftlicher Analysen und der Fähigkeit, solche Analysen auf ihre problemerschließenden, mithin bildungstheoretischen und didaktischen Anregungspotenziale hin zu lesen. Die Studie von Ulrich Brand und Markus Wissen kommt einer solchen Rezeptionsweise erfreulich weit entgegen. Sie folgt nicht nur (wie alle guten sozialwissenschaftlichen Analysen) dem implizit didaktischen Motiv, verstehbar machen zu wollen, was vor sich geht. Mit dem Begriff der „imperialen Lebensweise“ rückt sie vor allem ein Feld in den Fokus, auf welchem sich Subjektivität und Verhältnisse begegnen und wechselseitig produzieren. Worauf als wesentliche Faktoren des Heranwachsenden und der Bildung das Interesse von Bildungs- und Sozialisationstheorie schon immer sich richten sollte, wird hier in sehr konkreter Gegenwartigkeit analysiert.

Was meinen die Autoren mit „imperialen Lebensweise“? Der Begriff soll eine Lebenspraxis kennzeichnen, die als gleichsam seriell individualisierte Gesellschaftlichkeit vor allem im globalen Norden, zunehmend auch unter den Mittelschichten der Schwellenländer zuhause ist. Sie bringe „die Subjekte in ihrem Alltagsverstand hervor“, normiere sie und mache sie handlungsfähig: „als Frauen und Männer, als nutzenmaximierende und sich anderen überlegen fühlende Individuen, als nach bestimmten Formen des guten Lebens Strebende“ (45). Schlüssig und vorteilhaft mag diese Lebensweise aus der Perspektive der sie praktizierenden Einzelnen erscheinen, sie wird paradox, sobald sie verallgemeinert wird. Denn

dieses „gute Leben“ setzt Ungleichheit und mit seiner Inanspruchnahme den Ausschluss vieler anderer voraus. Der „*American way of life* mit Individualverkehr, fleischhaltiger Ernährung und ressourcenaufwendigen Konsumgütern“ (108) ist angesichts der Begrenztheit des Planeten nur um den Preis seiner Zerstörung verallgemeinerbar und hat sich doch als Leitbild eines angemessenen Lebens durchgesetzt, welches die einen mit Recht zu führen glauben und den anderen als Verheißung gilt. Doch wird diese Verheißung sich niemals einlösen lassen. Denn die imperiale Lebensweise beruht auf der Externalisierung ihrer Kosten: „Das äußert sich zuvorderst in preislich günstigen Waren wie Lebensmittel oder langlebigen Konsumgütern, die – oder deren Vorprodukte – in anderen Ländern unter ökologisch und sozial zerstörerischen Bedingungen hergestellt werden.“ (63) Nur auf dieser Grundlage haben sich in den Ländern des globalen Nordens die Masseneinkommen in den letzten Jahrzehnten relativ niedrig, die Teilhabe am Konsum (bis hin zu Formen eines Discount-Hedonismus) gleichwohl aber offenbar weiterhin zufriedenstellend halten lassen. Imperiale Lebensweise meint also – und darin liegt die erschließende Kraft dieses Begriffs – nicht nur einen relativ komfortablen, auf erlangbare Konsumgüter gestützten Lebensstil, sondern zugleich ein globales Herrschaftsverhältnis, welches ökonomisch, ökologisch, politisch und sozial durchschlägt: Ökonomisch und ökologisch, weil die Wachstumslogik des Kapitalismus ohne stets neue, möglichst kostenfreie Inwertsetzungen menschlicher und natürlicher Ressourcen ebensowenig funktionieren kann wie ohne den immer erneuerten Nachfrageappetit der Konsumenten, politisch und sozial, weil nur ihre Nicht-Verallgemeinerung die Fortsetzung einer Lebensweise ermöglicht, die der Externalisierung ihrer Kosten in ein Außen bedarf, gegen welches das Innen sich durch markante Grenzziehungen, z.B. gegen den Zustrom von Migrant*innen, sichert.

Diese Lebensweise mit dem Adjektiv „imperial“ zu kennzeichnen, zielt auf mehr als auf einen plakativen Aufmerksamkeitseffekt. Die Begriffsbildung ist nicht nur strukturell, sondern auch historisch gerechtfertigt, wie die Autoren mit Blick auf die Globalgeschichte der letzten Jahrhunderte zeigen (69ff.). Was schon für den Kolonialismus gilt, kommt in der Phase des industriellen Fordismus, dessen Akkumulationsweise auf der Verknüpfung von Massenproduktion und Massenkonsum beruht, vollends zur Geltung: „Die imperiale Lebensweise [...] ist eine Art Kompromiss zwischen den Interessen der Herrschenden und den Forderungen und Wünschen der Subalternen“ (70). Mit der Krise des Fordismus aber – so die These der Autoren – hat sich eine neue Wahrnehmungsweise geöffnet, „ein historisches Fenster [...], in dem die imperiale Lebensweise hinterfragt wurde“ (73). Was auch kritische Analysen des industriellen Kapitalismus bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts noch als Emanzipation von Naturzwängen wahrgenommen hatten, erwies sich nun im Blick auf die Begrenztheit des Planeten als Raubbau und mit einem Verständnis von Natur als *gesellschaftlichem*

Naturverhältnis als Externalisierung von Produktionskosten und -folgen. In lebhaften und kontroversen Prozessen der Selbstverständigung haben in diesen Jahrzehnten wie kaum je zuvor die Gesellschaften sich selbst als Subjekte der Politik und als Autoren ihrer Entwicklung ermächtigt und dabei kritische und selbstkritische Verständnisse des menschlichen Naturgebrauchs entwickelt.

Doch hat sich dieses Fenster „mit der sich durchsetzenden neoliberalen Krisenbearbeitung“ (97) wieder geschlossen. Bis hin zum Konzept eines „grünen Kapitalismus“ (dessen Kritik ein eigenes Kapitel gilt – S. 147ff) sind viele der zwischen den sechziger und neunziger Jahren entwickelten Alternativen mittlerweile „zu einer Produktivkraft des sich restrukturierenden Kapitalismus“ geworden (97). Gerade emanzipatorische Impulse, die auf Erweiterung und Pluralisierung von Lebensspielräumen, auf Verwirklichungen des Selbst, gezielt hatten, befeuerten als Selbstoptimierungen und -inwertsetzungen den Prozess der neoliberalen Restrukturierung und wurden in neue Formen der imperialen Lebensweise integriert. Sich selbst und die eigene Lebensweise zu hinterfragen ist passé. Wie obszöne Realsymbole überdimensionierter Aneignung öffentlichen Raums und natürlicher Ressourcen bevölkern mittlerweile die als SUVs bezeichneten Kleinpanzer und Bonsai-Trucks nicht nur die Straßen des globalen Nordens, sondern auch die der Metropolregionen der Schwellenländer. Am Automobilismus und seinem Gestaltwandel demonstrieren die Autoren faktenreich und eindrucksvoll, wie gesellschaftlich erzielte Gewinne an Ökoeffizienz durch den fraglos als legitim gestellten Selbstverwirklichungs-Konsum der imperialen Lebensweise überkompensiert werden (125ff.).

Indem die Autoren das vornehm-einverständige Schweigen brechen, das im Autoland Deutschland über diesen Alltagsskandal unverfroren hergezeigter asymmetrischer Aneignung herrscht (ganz zu schweigen von den durch Betrug hergestellten „Umweltverträglichkeiten“), demonstrieren sie exemplarisch, worauf es in den öffentlichen Diskursen und gesellschaftlichen Lernprozessen heute ankäme: „das Sichtbarmachen“ (181) der Mechanismen der Externalisierung als Grundlage einer Lebensweise, die auf krass ungleicher Aneignung beruht. Gegebenheiten nicht als solche hinzunehmen, sondern sie zu hinterfragen, wäre eine Maxime, deren Erneuerung heute gut täte – der öffentlichen Debatte und der gesellschaftlichen und politischen Bildung. Das würde den Blick für Alternativen öffnen, seien es andere Leitbilder „guten Lebens“ oder praktizierte Lebensweisen. Brand/Wissen schließen dementsprechend ihre Argumentation mit einem Blick auf Konturen einer „solidarischen Lebensweise“, wie sie sich heute abzeichnen: Entgegen den Annahmen einer „grünen Ökonomie“, die zugleich dem Ökosystem Nachhaltigkeit und der kapitalistischen Wirtschaft einen neuen Wachstumsschub verspricht, werden sich nach Überzeugung der Autoren lebbare und lebenswerte Zukünfte nur durch Abkoppelung von der Wachstumslogik des Kapitalismus

gewinnen lassen. Während der „grüne Kapitalismus“ weiterhin auf das „automatische Subjekt“ der Verwertung (Karl Marx) setzt, welches das Verhalten der Menschen als *homines oeconomici* über Anreize steuert, leuchten die Autoren den Möglichkeitsraum einer Transformation der Subjektivität aus, die sich –frei von Verwertungszwängen der Märkte – auf nichts als gemeinsam, mithin gesellschaftlich gewonnene Einsichten stützt. In einer Welt, in der die acht Reichsten so viel besitzen wie die ganze ärmere Hälfte der Menschheit zusammen, fehlt es kaum an Wissen über die Verhältnisse. Doch nur, wenn in bildenden Prozessen der Aneignung seine Tragweite erschlossen wird, könnte daraus ein Motiv werden, den goldenen Käfig der imperialen Lebensweise zu verlassen – und es könnte ein in geteilten Einsichten verankertes Vertrauen entstehen, dass zusammen ein anderes Leben möglich ist – langsamer, bescheidener gewiss, aber mit erheblich erweiterter Gestaltungsfreiheit der gemeinsamen Lebensbedingungen.

Gerd Steffens

*Didier Eribon: Rückkehr nach Reims, Berlin:
Suhrkamp Verlag 2016, 238 S.*

*J. D. Vance: Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner Familie und
einer Gesellschaft in der Krise, Berlin: Ullstein 2017, 303 S.*

Didier Eribon, geboren 1953, aufgewachsen im Französischen Reims, homosexuell, politisch links stehend, Soziologe und J. D. Vance, geboren 1984, aufgewachsen in und um Middletown im Bundesstaat Ohio, heterosexuell, der republikanischen Partei nahestehender Ex-Marine und Kriegsveteran, Jurist und Mitarbeiter einer Investmentfirma, könnten unterschiedlicher kaum sein. Auch ihre Bücher unterscheiden sich – und haben doch ein gemeinsames Thema. Beide erzählen vom „Niedergang der klassischen Arbeiterklasse“ (Crouch): Eribon, der Soziologe, versucht den Brückenschlag zwischen den „Protagonisten“ seiner autobiographischen Familiengeschichte und gesellschaftlichen Strukturen. Er schreibt den Verfall des kommunistischen Klassenbewusstseins in seinem Herkunftsmilieu ein in die Geschichte der französischen Linken – erstaunlicherweise weniger in die Sozialgeschichte Frankreichs – und analysiert zugleich umgekehrt, wie sich die Geschichte der französischen Linken in die Köpfe seiner Familie einschreibt. Seine Erinnerungen sind eine Auseinandersetzung mit eigener sozialer Herkunftsscham, einer Scham, über die er – wie er betont – bislang nie geredet hat, anders als über jene andere, die sexuelle Scham, die bisher eines seiner zentralen Themen war. In seinem individuellen Gang nach Paris, heraus aus der Enge des (sub)proletarischen Milieus in Reims, der Flucht aus Perspektivlosigkeit und Homophobie, dem Befreiungsschlag, spiegelt sich – dies ist die zentrale *politische* These – die Abwendung einer zunehmend liberalisierten, intellektuellen Linken vom Proletariat als Klasse, die Hinwendung zu all jenen Identitätsfragen, die nach dem Mai 1968 die ausgefranste Geschichte der Neuen Linken ebenso wie das von Postmoderne, Postmarxismus, Poststrukturalismus, Postkolonialismus und Feminismus geprägte intellektuelle Leben bestimmten. Als „progressiven Neoliberalismus“ bezeichnet Nancy Fraser den Weg, auf dem in Frankreich die Selbsterstörung der Parti Socialiste sich vollzog und dessen Höhepunkt dort – dies freilich kann nicht mehr Gegenstand des Buches von Eribon sein, dessen französische Originalausgabe bereits 2009 erschien – der liberale Bonapartismus Macrons bildet. Wenn die Angehörigen seiner Familie nun lieber (mitunter verschämt) dem Front National ihre Stimme geben, so sieht Eribon darin den Ausdruck einer linken Misere, „eine Art politischer Notwehr“ (S. 124). Das Nationale wird zur Prothese des

abgeschnittenen Klassenbewusstseins, zum ungeliebten Ersatz nach dem Verlust einer orientierenden Klassenidentität. Entscheidend ist: Es geht Eribon nicht um eine Abwendung von der Orientierung auf eine Emanzipation der Homosexuellen oder der Frauen, nicht darum, diese Klassenfrage gegen sie auszuspielen. Ohne Klassenperspektive bleiben andere Felder allerdings mit dem Kapitalismus in seiner neoliberalen Form kompatibel.

Für Vance bilden die großen historischen Umbrüche ebenfalls eine Folie, den eigenen Weg zugleich mit dem Weg seines Milieus zu verstehen. So beschreibt er plastisch die Perspektivlosigkeit, die mit dem Wegfallen der einstmals prosperierenden Stahlindustrie in Ohio Einzug erhielt. Anders als Eribon hebt er seine Beobachtungen allerdings nicht auf eine theoretische Ebene. Liest man beide Bücher parallel, so drängen sich die tiefen Differenzen auf, die das us-amerikanische Arbeitermilieu vom französischen unterscheiden. Die Klassenidentität, die Vance am Beispiel seiner Großeltern beschreibt, hat keine kommunistische, kaum eine politische Geschichte, sieht man davon ab, dass Vance betont, sein Großvater habe stets die demokratische Partei gewählt, weil die etwas für die Arbeiter tue. Der abfällige Begriff des Hillbilly, der in Besprechungen des Buches mitunter mit „Hinterwäldlern“ übersetzt wurde, verweist vielmehr auf jene vielfach reflektierte Geschichte der us-amerikanischen Arbeiterklasse, die nicht zuletzt einer Einwanderergesellschaft geschuldet ist, in der die alten Gruppenidentitäten – teilweise auch gefördert durch das Kapital – intakt geblieben sind. Aufschlussreich sind in diesem Kontext sowohl Vance' Parallelisierungen zwischen den Schwarzen der Südstaaten und den, wohin sie auch kamen, als Hillbillys beschimpften Ulster-Schotten aus den Bergen Kentuckys. Der Weg nach Ohio war schon zu Zeiten von Vance' Großeltern aus der Not geboren. Man zog in die industriellen Zentren, weil in Kentucky kein Lebensunterhalt zu verdienen war, die Herzen freilich blieben in den Bergen. Vance beschreibt eindrücklich, wie das Leben seiner Familie auf Jackson, Kentucky konzentriert blieb, auch lange, nachdem sie nach Middletown gezogen war. Mit dem Niedergang der großen Industrien in den USA begann der Niedergang auch dieser Landstriche. Orientierungslosigkeit, Konsumverschuldung und Drogen bestimmen den Lebensalltag.

An beiden autobiographischen Werken lässt sich viel kritisieren. So lässt sich fragen, ob Eribon nicht das – empirisch falsche – Klischee bedient, das Rückgrat des Front National werde von der ehemaligen Wählerschaft der Kommunistischen Partei gebildet. Auch lässt sich der Hegemonieverlust der KPF, deren entscheidende Basis zudem weniger im von Eribon geschilderten Milieu als vielmehr in der keineswegs deklassierten Arbeiterschaft großer Industriebetriebe wie Renault bestand, sicherlich nicht dadurch erklären, dass sie zu einer Partei des „progressiven Neoliberalismus“ geworden wäre. Vance denkt – anders als Eribon – nicht in der Dimension einer klassenfundierte Opposition zum Bestehenden. Für ihn ist die

soziale Frage lediglich eine Frage des individuellen Aufstiegs. Seine eigene Biographie dient ihm als exemplarische Bildungsgeschichte. Dabei verfällt er durchaus in konservative Argumentationsmuster – etwa wenn er seine Zeit beim Militär unter dem Gesichtspunkt einer (Selbst)Disziplinierung interpretiert, die ihn erst studierfähig gemacht habe. Bevor man allzusehr die – freilich notwendige – Ideologiekritik anbringt, gilt es die Beobachtungen ernstzunehmen. Eribon und Vance geben eine eindringliche, bewegende und berührende Schilderung einer niedergehenden Arbeiterklasse und verweisen – explizit bei Eribon, implizit bei Vance – auf die dringende Aufgabe der Rekonstruktion einer klassenpolitischen Perspektive. Dass Eribons Überlegungen in der Bundesrepublik eine breite Debatte ausgelöst haben, ist ein gutes Zeichen.

David Salomon

*Fritz Reheis/Stefan Denzler/Michael Goertler/Johann Waas (Hrsg.):
Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung.
Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2016, 239 S.*

Kann es eine Kompetenz zum Widerstand geben? Wird nicht ein Selbstwiderspruch daraus, wenn dem Nicht-Mitmachen-Wollen, dem Widerstehen und Widersprechen, ein Ticket für den pädagogischen Zeitzug der Kompetenzen gelöst wird? Wie sollte das, was per se nonkonform ist, dem Konformismus der Kompetenzmodelle unterworfen werden?

So könnten unvermeidlich kritische Fragen zum Titel dieses Tagungsbandes lauten, und sie wären schon unvermeidlich deshalb, weil bereits der Begriff des Widerstands auf jenes Spannungs- oder Widerspruchsverhältnis verweist, dem Reflexionen über Bildung zumal dann unterliegen, wenn ihnen Mündigkeit kein bloßes Lippenbekenntnis ist. Wo immer Bildung als allgemeine verstanden und daher gesellschaftlich und vermittelt des Staates organisiert ist, gerät sie ganz unvermeidlich in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, wie Heinz-Joachim Heydorn seinerzeit gezeigt hat. Aber es ist ein produktiver, dialektischer Widerspruch, den es zu nutzen gilt. Weil Rationalität, der Gebrauch der Vernunft, auf den Bildung zielt, sich nicht als bloß instrumentelle Vernunft, als Fähigkeit der richtigen Wahl der Mittel zu einem gegebenen Ziel, stillstellen lässt, sondern immer auf die Ziele selbst und die Prüfung ihrer Vernünftigkeit, ihrer allseitigen Lebensverträglichkeit, übergreifen kann, kann der Bildungsprozess seine Herrschaftsförmigkeit durchbrechen.

Diese Perspektive auf Bildung gilt dem heutigen pädagogischen Mainstream eher als old school. Umso wichtiger ist der Versuch, Öffnungen und Anschlüsse aufzuspüren, über die heute präferierte pädagogische Praxen und Denkansätze kritische Distanz zu einem Alltagsgeschäft gewinnen können, in dem über Kompetenzordnungen und Bildungsstandards, die politische und gesellschaftliche Erwartungen formulieren, vor allem Einpassungsleistungen angelegt werden. Der Band von Reheis/Denzler/Görtler/Waas versammelt unter dem – erklärtermaßen weit verstandenen – Begriff des Widerstands ein breites Spektrum von theoretischen Annäherungen (*Heiner Keupp, Gerd Meyer, Michael Gerten, Markus Killius, Malte Ebner von Eschenbach/Ortfried Schöffter, Tonio Oeftering, Clair Moulin-Doos/Andreas Eis, Armin Scherb, Jörg Schröder*), normativen Auslotungen (*Werner Karg, Frauke Höttsch*), Berichten über empirische Studien (*Mario Förster/Michaela Weiß, Stefanie Kessler, Josef Held, Jana Trumann*) didaktischen Ideen (*Lorenz Kutzer, Markus Gloe, Sabine Zelger*) und praktischen Beispielen

(*Michael Sladek, Martin Becher, Sonja Leboš*). Diese zuordnende Übersicht schon zeigt – in der Zahl der Beiträge – nicht nur die Virulenz des Themas, sondern – in den Schwerpunkten – auch das Übergewicht eines grundlegenden Klärungsbedarfs über die derzeitige praktische Relevanz. Die Praxisbeispiele, z.T. auch die empirischen Berichte, beziehen sich auf den außerschulischen Bereich. Vor etwa vierzig bis fünfzig Jahren – in der ersten Hochkonjunktur des Widerstandsthemas – hätte ein vergleichbares Projekt vermutlich auf zahlreiche Beispiele widerständigen Protestes von Schülerinnen und Schülern zurückgreifen können; heute, gut zwei Jahre nach der Tagung, auf die der vorliegende Band zurückgeht, deuten sich, wie die spektakuläre Verhinderung der Abschiebung eines Mitschülers durch Berufsschüler Ende Mai 2017 in Nürnberg zeigt, womöglich neue Felder schulischer Widerstandshandlungen an. Auch die empirischen und didaktischen Zugänge, die der Band präsentiert, loten eher Möglichkeits- als Wirklichkeitsräume aus – keineswegs ein Vorwurf gegenüber einem Projekt, welches Chancen emanzipatorischer Bildung erörtern will.

Eben deshalb ist in meinen Augen auch das theoretische Übergewicht des Bandes gerechtfertigt, zumal es sich um Zugänge durchaus unterschiedlicher Provenienz handelt. Und es geht ja um ein äußerst voraussetzungsvolles, zugleich umstrittenes Thema mit normativem Gewicht und historischer Verankerung in Rechts- und Moraltheorie, in Gesellschafts-, Politik- und Bildungstheorie. Ich möchte mich hier darauf beschränken, aus dem reichhaltigen Angebot einige derjenigen Argumentationen zu erwähnen, die neue und spezifisch gegenwärtige Blickrichtungen öffnen wollen. So fragt *Markus Killius* etwa, ob die bisher geläufigste Begründungsweise von Widerstand, die ihn aus der Verweigerung oder Verletzung grundlegender Rechte motiviert, nicht eine Form eines repressiven Ethos (Judith Butler) ist. Müsste Widerstand demgegenüber nicht „von jedem Ethos, jeder Norm befreite(r) Widerstand“ (111) sein, weil er nur so seine produktiv-dialektische Rolle spielen kann, von außen eine strenge Prüfung des Normgefüges zu erzwingen? Im Unterschied zu dieser listig- hegelianischen Begründung, die Widerstand in actu normativ entlastet und ihn doch über seine normative Zukunftswirkung einbindet, möchten *Malte Ebner von Eschenbach* und *Ortfried Schöffler* aus einer „systematische(n) Kontingenzzperspektive“ (119) die „Freiheit, ‚Nein‘ sagen zu dürfen,“ (115) vor selbstdementierendem Legitimierungszwang bewahren. In dieser Sicht bildet „epistemische Widerständigkeit gegenüber kategorialer Hegemonie“, „die radikale Infragestellung grundlegender Fundamente“, den Schlüssel für die Herstellung von Offenheit, eines „Schwebezustandes“ der Entwicklung (120). *Claire Moulin-Doos* und *Andreas Eis* wählen einen anderen Ansatz, um Widerstand aus dem Selbstwiderspruch zu befreien, in den ihn eine institutionelle Einhegung versetzt, wie sie etwa das KPD-Urteil des Bundesverfassungsgerichts und die GG-Novellierung von 1968 in Art. 20,4 vorgenommen

haben. Demokratie ist unabschließbar, so lautet ihr zentrales Argument, und sie bedarf immer erneuter – außerinstitutioneller – Selbstermächtigungen zu politischem Handeln. Ohne solchen „politischen Ungehorsam“ (132ff.), so belegen die Autoren an vielen, vor allem historischen Beispielen, lassen sich weder politische Rechte bisher Ausgeschlossener erkämpfen noch Aufmerksamkeit für unterdrückte Themen gewinnen.

Die Beiträge des Bandes illustrieren insgesamt das sehr breite Bedeutungsspektrum, das der Begriff Widerstand heute hat. Doch lassen sich, so meine ich, überall zwei konstitutive Elemente erkennen, die gleichsam eine „untere“ und eine „obere“ Grenze markieren: Die Bereitschaft, Gegebenheiten in Frage zu stellen, also dem Konformitätsdruck zu widerstehen, auf der einen Seite und auf der anderen Seite ein zumindest logisch impliziter Bezug auf den Universalismus der Menschenrechte. Ohne ihn gäbe es keinen Unterschied zur Willkür und ohne kritisch fragende Distanz keinen Unterschied zur Anpassung.

Gerd Steffens

Alexander Wohnig: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: SpringerVS 2017, 425 S.

Die Frage nach dem Verhältnis von sozialem und politischem Lernen gehört zu den Dauerbrennern wissenschaftlicher Beschäftigung mit politischer Bildung. Ihre auch über ein kleines akademisches Feld hinausweisende Bedeutung erhält diese Verhältnisbestimmung nicht zuletzt deshalb, weil durch sie durchaus große theoretische Fragen aufgeworfen werden: So geht es einerseits darum, ob der Begriff „Demokratie“ in erster Linie oder ausschließlich ein politisches System bezeichnet oder ob sein Bedeutungsgehalt soweit in den Mikrokosmos des zwischenmenschlichen Umgangs hineinreicht, dass bereits individuelle Verhaltensweisen – wie Kooperationsfähigkeit, Verzicht auf die Anwendung von Gewalt oder der Einsatz für Andere – als Bestandteile eines „demokratischen Habitus“ interpretierbar werden, dessen politische Bedeutung in der Etablierung von „Demokratie als Lebensform“ bestehe. Eine besondere zeitdiagnostische Brisanz kommt diesen Fragen nicht zuletzt dadurch zu, dass bestimmte Formate sozialen Lernens (insbesondere das so genannte „Service Learning“) auffallend zu einer Sozialpolitik passen, die in Ehrenamt und bürgerschaftlichem Engagement eine Säule des Sozialsystems ausmacht, die einen zunehmend „schlanken“ Staat von der Erfüllung sozialpolitischer Aufgaben entlasten könnten. Die Förderung des Ehrenamts droht so – im Namen einer lebendigen Demokratie – Sozialabbau zu flankieren.

Die nun vorliegende Dissertation von Alexander Wohnig widmet sich diesen Fragen theoretisch und empirisch. So diskutiert Wohnig zunächst unterschiedliche demokratietheoretische Perspektiven, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der konfliktorientierten Demokratietheorie Chantal Mouffes liegt, und analysiert den Aufstieg des „Service Learnings“ in der Bundesrepublik im Licht der insbesondere von Stephan Lessenich kritisch herausgearbeiteten Aktivierungsideologie im sozialpolitischen Kontext. Der empirische Teil – entstanden als wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Soziale Praxis & Politische Bildung. Compassion & Service Learning politisch denken“, das in der katholischen Bildungsstätte „Haus am Maiberg“ in Heppenheim durchgeführt wurde, – rekonstruiert detailliert Reflexionsprozesse von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen (darunter auch Berufsschüler) im Kontext schulischer Sozialpraktika. Die Idee des Projekts bestand darin, solche Praktika um eine von Bildnern und Bildnerinnen außerschulischer politischer Bildung organisierte Nachbereitungsveranstaltung zu ergänzen, in denen dezidiert *politische* Reflexionen der sozialen und karitativen

Praxis möglich werden sollten. Wohnig stützt sich in seiner Argumentation auf Studien (zu nennen sind in diesem Kontext insbesondere Untersuchungen Sybille Reinhardts), die betonen, dass der vielfach beschworene spillover-Effekt von sozialkaritativem in politisches Engagement ein Mythos bleibt, wenn nicht eine explizit *politische* Perspektive auf die soziale Funktion und die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen solchen Engagements eingenommen wird. In Wohnigs Untersuchung werden nun erstmals empirisch gesättigte und für die Bildungspraxis nützliche Gelingensbedingungen einer solchen Verbindung von politischem und sozialem Lernen formuliert.

Eine besondere Rolle kommt in der Arbeit dabei den sogenannten „Tafeln“ (ein zeitgenössischer Begriff für Armenspeisungen) zu, denen gerade deshalb eine paradigmatische Rolle zufällt, weil wohl in kaum einem anderen Bereich das Versagen staatlicher Sozialpolitik deutlicher zutage tritt als hier. Wohnig zeigt – unter Rekurs auf Zitate von Schülerinnen und Schülern – wie politische Nachbereitung gerade in diesem Bereich die Sensibilisierung für die sozialpolitische Dimension ehrenamtlichen Engagements befördern kann. Wohnig spielt weder soziales und politisches Lernen gegeneinander aus, noch denunziert er soziales Engagement. Vielmehr zeigt die Arbeit auf, wie politische Bildung gerade dort stattfinden kann, wo soziale Praxen ambivalent und widersprüchlich werden, und dass politisches Engagement sich gerade dort entwickelt, wo die Grenzen sozialen Engagements reflektiert werden.

David Salomon

*Gerhard Banse, Dieter Kirchhöfer, Christa Uhlig (Hg.):
Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone
Deutschlands. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2017, 297 S.*

2016 jährte sich zum 70. Mal die Verabschiedung des 1946 in der Sowjetisch Besetzten Zone verabschiedeten „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“, das nach dem Sieg der Alliierten über Hitler-Deutschland und dem Ende der nazistischen Gewaltherrschaft die Intentionen des Potsdamer Abkommens konsequent umsetzte, auf demokratische schulreformerische Intentionen der Weimarer Republik zurückgriff, noch frei von dogmatischen Verengungen war und bis zum heutigen Tag als fortschrittlichstes Schulgesetz der deutschen Bildungsgeschichte gilt. Während das Datum im Westen Deutschlands weithin unbeachtet blieb, nahm es die nach der Vereinigung von ehemaligen DDR-Wissenschaftlern begründete Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin zum Anlass, „Ziele und Inhalte der 1946er Reform in ihrer geschichtlichen Bedeutung zu begreifen, sie in Beziehung zur widerspruchsreichen Schulgeschichte vornehmlich in der DDR zu setzen und nach Anregungspotentialen für gegenwärtige Bildungsdiskussionen zu fragen“ (S. 7), dabei aber „Geschichte nicht allein von ihrem Ende her, sondern gleichermaßen an den Möglichkeiten ihres Anfangs“ zu prüfen (S. 9). Die Ergebnisse der Tagung, deren Referenten ein breites Spektrum geisteswissenschaftlicher Disziplinen repräsentierten, liegen jetzt gedruckt vor als Band 17 der von *Dieter Kirchhöfer* und *Christa Uhlig*, zusammen mit *Bodo Friedrich* 2006 begründeten Reihe „Gesellschaft und Erziehung. Historische und Systematische Perspektiven“. Sie hat es sich zum Ziel gesetzt, nach der deutsch-deutschen Vereinigung vergessene und verdrängte Aspekte der DDR-Pädagogik zum Thema zu machen und dabei auch den nach 1991 aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgegrenzten Kolleginnen und Kollegen wissenschaftliche Artikulation zu ermöglichen.

Wie schon die vorangegangenen Bände zeigt auch der vorliegende Band die Ergiebigkeit dieses Vorhabens. Er wird eröffnet mit Beiträgen zu Kontexten des 1946er-Reformgesetzes: der Spezifik des dem Gesetz zugrundeliegenden „Rechtes auf Bildung als Menschen-, Völker- und Bürgerrecht“ und seinen historischen Ausformungen bis zum heutigen Tag (*Hermann Klenner*) sowie einer Skizze „äußerer und innerer historischer Umstände für eine tiefgreifende und nachhaltige Umgestaltung des Schul- und Bildungswesens nach 1945 in der SBZ“ (*Günter Benser*). Letzterer Beitrag verweist vor allem auf breite Übereinstimmungen von Zielvorstellungen der beiden sozialistischen Parteien, die von der Forderung einer

weltlichen Einheitsschule, über die Beseitigung ökonomisch und sozial determinierter Bildungsprivilegien alter Eliten, die Förderung bislang benachteiligter Kinder bis hin zum Verbot körperlicher Züchtigung und der Beteiligung von Eltern an den schulischen Entscheidungsprozessen reichte, wobei die sozialen Anliegen beider Parteien weit über die Auflagen der Alliierten hinausgingen. Ebenso macht Benser aber darauf aufmerksam, dass ohne die Besetzung der Schlüsselpositionen in der Schulverwaltung mit „hoch motivierten tatkräftigen Antifaschisten“ und ohne „den Einsatz eigens hierfür geworbener Neulehrer“ die Ziele der Reform nicht hätten erreicht werden können (S. 63).

Im Zentrum des Bandes stehen zwei umfangreiche Beiträge von *Gert Geißler* und *Christa Uhlig* zur Entstehung des Gesetzes wie zu dessen Verankerung in der deutschen Bildungsgeschichte. *Gert Geißler* skizziert zunächst quellen gestützt und minutiös die Genese des Gesetzes: von den kommunistischen Schulreformvorstellungen auf Seiten deutscher Exil-Kommunisten in Moskau wie von aktiven Kriegsgefangenen im „Nationalkomitee Freies Deutschland“, über erste organisatorische und bildungspolitische Weichenstellungen der sowjetischen Besatzungsmacht, vor allem der Einrichtung der „Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung“ und des Verbots von Privatschulen, den SMAD-Befehl zur Wiederaufnahme des Schulbetriebs zum 1. Oktober 1945, der Bildung einer „Kommission für Schulreform“ und eines „Ausschusses für die Einheitsschule“, den parallel dazu stattfindenden Beratungen von KPD und SPD zu einem „Gemeinsamen Aufruf“ zur Schulreform, nicht zuletzt der Klärung von Einzelfragen wie der des Schulaufbaus, des Lehrplans, aber auch der Gewährleistung gleicher Entwicklungsmöglichkeiten von Stadt- und Landkindern, bis hin zu Beratungen von Gesetzentwürfen, zuletzt auf einer Konferenz der Landesämter für Volksbildung Anfang Januar 1946 in Halle, wo ein abschließender Einheitsschulgesetzentwurf verabschiedet wurde, der nach intensiven, teilweise kontroversen Diskussionen mit der Sowjetischen Militäradministration und geringfügigen Modifikationen zeitnah alle Gesetzeshürden nahm und im Mai/Juni 1946 mit winzigen Textvarianten in den fünf Ländern der SBZ Gesetzeskraft erlangte. Das Klima, in dem die Verhandlungen abliefen, verdeutlicht das auszugsweise abgedruckte Protokoll einer Tagung bei der Abteilung Volksbildung der Sowjetischen Militäradministration Ende Juni 1946, bei der es um den Austausch von Erfahrungen des ersten Schuljahres unter den neuen Bedingungen der Besatzungszeit auf der Grundlage bilanzierender Berichte von Zentralverwaltung, Ländern und Provinzen der SBZ, zugleich um Fragen der Weiterentwicklung des Schulwesens in Richtung des wenige Wochen zuvor verabschiedeten Schulgesetzes ging. Erstaunlich, wie breit aufgestellt mit kompetenten sowjetischen Fachleuten die Abteilung Volksbildung der Sowjetischen Militäradministration gewesen ist, wie wenig ideologisch, sondern im Gegenteil ausgesprochen sachbezogen von Seiten ihrer Repräsentanten

diskutiert wurde und wie sehr dabei das Wohl *aller* Kinder im Mittelpunkt stand: „Das Erste ist die achtklassige Schule. Sie ist Pflichtschule, und wir müssen sie fest aufbauen [...] (sie) ist auf das Niveau der früheren höheren Schule zu bringen. [...] Mit dieser Schule sind die Massen der ganzen Bevölkerung verbunden. In die höheren Schulen und in die Gymnasien gehen ja nur fünf Prozent, und wie sehr vergessen wir die 95 Prozent. Also den besten Lehrer in die achtklassige Volksschule, damit auch die neuen Schulen den breiten Massen deutlich erkenntlich sind“, so etwa der Leiter des Sektors Allgemeinbildende Schulen der SMAD, Prof. Mitropolskij (S. 111f.).

Der anschließende Beitrag von *Christa Uhlig* reflektiert das Gesetz „vor dem Hintergrund deutscher Bildungsgeschichte“, wozu sie interessanterweise den die Gesetzesverhandlungen und die Gesetzesverkündung flankierenden Diskurs in den beiden 1946 neu begründeten Zeitschriften, „pädagogik“ und „die neue schule“, auswertet, der das 1946er-Gesetz mit vielen Facetten in umfassendere gesellschafts- und bildungshistorische Zusammenhänge stellt. Darin geht es vor allem um eine Abgrenzung zu Weimar — „dem politischen System, das ein Erstarken des Nationalsozialismus nicht zu verhindern vermocht“ habe (S. 139), wie der Bildungspolitik, die von Anfang an „Stückwerk“ geblieben sei (S. 142). Nach Ansicht der Diskutanten bedurfte es keiner neuen Ideen, vielmehr kam es darauf an, „diese endlich zur Durchführung zu bringen. *Die Einheitsschule* [...] war das Schlagwort dafür. Sie ist das Ziel der gesamten fortschrittlichen Lehrerschaft gewesen und bis heute geblieben.“ (S. 149) Insofern war, wie die Verfasserin resümiert, „die machtpolitisch zugelassene und gestützte Durchsetzung des 1946er Schulgesetzes vor dem Hintergrund einer misslichen Schulreformgeschichte in Deutschland auch historisch konsequent.“ (S. 152) Dass das Gesetz vielen Kindern „vordem unterprivilegierter Bevölkerungsteile“ Bildungschancen eröffnet hat, „die unter anderen gesellschaftlichen und schulsystemischen Verhältnissen undenkbar gewesen wären“ (S. 157), ist zweifellos auch aus dem Rückblick von heute das stärkste Argument für die damals Verantwortlichen, wohingegen sich die (wie beispielsweise immer noch in Wikipedia) vorgebrachten kritischen Argumente der Gegner: „Niveauperlust“ und „Gleichmacherei“ als Teil einer leicht durchschaubaren Strategie zur Sicherung überkommener Bildungsprivilegien entlarven lassen. Ungeachtet der mit dem Gesetz verbundenen positiven Möglichkeiten räumt allerdings auch Uhlig ein, dass „manche der 1946 an die Schulreform gebundenen Erwartungen [...] der Wirklichkeit nicht stand“ hielten, vor allem aber der „anfängliche schulkonzeptionelle Konsens [...] mit dem Hervortreten pädagogischer und bildungstheoretischer Differenzen“ zerbrochen sei, „und zwar umso mehr, je offener Schule, Erziehung und Pädagogik mit Beginn des kalten Krieges in politische Zwänge und Auseinandersetzungen gerieten“ (S. 152). Diesen Prozess, seine Ursachen und Konsequenzen ähnlich differenziert wie das

1946er-Schulgesetz zu analysieren und diskutieren, wäre ein interessantes Thema für eine Folgekonferenz.

Weitere Beiträge ergänzen Entstehungsprozess und Einordnung des Gesetzes um spezielle Aspekte: *Werner Naumann* würdigt aufgrund eigener Erfahrungen die Leistung der 60.000 Neulehrer „als engagierte, verantwortungsbewusste und auf körperliche Züchtigungen verzichtende Erzieher“ (S. 174), *Ursula Schröter* vermutet, dass das Geschlechterthema in den damaligen Überlegungen deshalb keine große Rolle spielte, weil die Protagonisten mehrheitlich — ganz in der Tradition der Arbeiterbewegung — voraussetzten, dass „mit dem Ende der Klassenherrschaft auch das Ende der Männerherrschaft“ komme (S. 179f.), *Marina Kreisel* hebt die Bedeutung des 1946er-Lehrplans Deutsch hervor, der als einziger in der deutschen Schulgeschichte für sämtliche Schulen und Schulstufen einen einheitlichen Rahmen mit der Zielstellung einer literarischen Allgemeinbildung für *alle* vorgab.

Eine ungewöhnliche, ausgesprochen anregende Perspektive verfolgt *Dieter Kirchhöfer*, indem er nach spezifischen „Narrativen in der demokratischen Schulreform“ fragt. Darunter versteht er, mit Bezug auf die „Großen Erzählungen“ des französischen Philosophen Jean-Francois Lyotard, „wiederkehrende Themen oder Schwerpunkte des Erzählens [...] in der alltäglichen Kommunikation“ (S. 191). Bezogen auf das, was die Menschen in der unmittelbaren Nachkriegszeit bewegte, unterscheidet er u.a. „Narrative des Umbruchs“, „des Friedens“, der „sozialen Nähe“, der „Selbstverantwortung“, aber auch von „Angst und Verdrängung“, von „Existenzsorgen“ und der „Umwertung beruflicher Dispositionen“. Derartige „übereinstimmende Sichten auf die historischen Vorgänge“ begründen nach Einschätzung Kirchhöfers vielfach „Grundmuster/-strukturen von Menschenbildern“ und sind eine zwar „unzuverlässige, aber notwendige Datenquelle“ (S. 191). Vermutlich eher unbewusst hätten die Reformer bei der Abfassung des 1946er-Schulgesetzes ihre Adressaten durchaus im Blick gehabt, sich mit ihren Formulierungen von Zielvorstellungen hinsichtlich eines „bevorstehenden Übergangs zum Sozialismus“ zurückgehalten, den „humanistischen Grundinhalt künftiger Erziehung und die Verantwortung des deutschen Volkes für ein friedliches Zusammenleben der Völker“ wie auch die „schlichten selbstverständlichen Tugenden“ betont, „das Engagement des Einzelnen beim Aufbau einer demokratischen Ordnung gefordert“ — Kirchhöfer bewertet dies als „Klugheit der Reformer, die vorhandenen Menschenbilder zu beachten“ (S. 196f.), und zieht aus seinen Überlegungen die Schlussfolgerung, „einen historisch komplexen Prozess [...] neu einzuordnen, auf Akzente aufmerksam zu machen, die vielleicht veränderte Sichtweisen“ ermöglichen (S. 198f.).

Nur ein Beitrag von einem westdeutschen Erziehungswissenschaftler widmet sich „Optionen und Realitäten der schulpolitischen und pädagogischen

Nachkriegsentwicklung in den westlichen Besatzungszonen und der BRD“ (*Dietrich Hoffmann*), leider in sehr allgemeiner und holzschnittartiger Form. Dies gilt ebenso für die These, dass die „Bildungspolitik in Westdeutschland [...] von Anfang an [...] bis heute von den Zwängen der Wirtschaftsform“ abhängt, „in der die Produktionsmittel Privateigentum sind und durch die Mechanismen des Marktes auf individuellen Profit ausgerichtet werden“ (S. 230), wie für die knappen Hinweise auf das Scheitern der Bildungsreform der 1960er Jahre, die Hoffmann vor allem mit Heinrich Roths dynamischem Begabungsbegriff identifiziert, deren Scheitern er damit erklärt, dass sich „die Bildungskommission des Bildungsrates am Ende nicht gegen die Regierungskommission und ihre ökonomische Argumentation durchsetzen konnte.“ (S. 237)

Angesichts der bildungspolitischen Großwetterlage, in der Fragen von Schulreform sich auf alternatives 8- oder 9-jähriges Gymnasium reduzieren, von Einheits- oder Gesamtschule, also einer Schulreform, die diesen Namen verdient, dagegen so gut wie keine Rede mehr ist, muss man den Veranstalter/innen der Tagung wie den Herausgeber/innen und Autor/innen des Tagungsbandes dankbar sein, dass sie daran erinnert haben, dass vor nunmehr 70 Jahren der Traum fortschrittlicher Pädagog/innen von einer einheitlichen weltlichen Schule für *alle* Kinder und Jugendliche schon einmal Wirklichkeit geworden war.

Wolfgang Keim

Autorenspiegel

Akanbi, Grace Oluremilekun, Dr., is a registered teacher with the Teachers Registration Council of Nigeria and fellow of the History of Education Society of Nigeria. She is an executive member of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

Atali-Timmer, Fatoş, Dipl. Päd., Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg

Bruns, Julian, ist Skandinavist, Philosoph und Germanist. Er studiert(e) in Wien, Bergen und Köln. Zurzeit arbeitet er an seiner Dissertation zu faschistischer Literatur in Nordeuropa von 1918 bis 1940.

Burghardt, Daniel, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind pädagogische Raumtheorie, Bildungsphilosophie und Kritische Pädagogik.

Chadderton, Charlotte, Prof. Dr., Professor in Education at Bath spa University and researches issues of social justice and inequalities in education with a particular focus on race equality.

Glösel, Kathrin, studiert Politikwissenschaft sowie Europäische Frauen- und Geschlechtergeschichte in Wien und Nottingham. Derzeit arbeitet sie als Studienassistentin am Institut für Politikwissenschaft sowie in der dortigen Studienvertretung.

Jekayinfa, Alice Arinlade, Associate Professor, Department of Arts and Social Sciences Education, University of Ilorin, Nigeria.

Keim, Wolfgang, Prof. Dr. phil., lehrte Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn, Mitbegründer des Jahrbuchs für Pädagogik.

Kluge, Sven, Dr. phil., Erziehungswissenschaftler, Vertretung einer Professur für allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen (bis April 2018).

Köttig, Michaela, Prof. Dr., ist Professorin für Grundlagen der Gesprächsführung, Kommunikation und Konfliktbewältigung an der Frankfurt University of Applied Sciences.

Lawal, Bashiru Olubode, Prof., head of educational foundations in the Department of early childhood and educational foundations, Faculty of Education, University of Ibadan, Ibadan.

Lohmann, Ingrid, Prof. Dr. phil, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Arbeitsschwerpunkten Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung sowie Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

Mecheril, Paul, Prof. Dr., ist Professor für Migration und Bildung am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Messerschmidt, Astrid, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal.

Mitchell, Gordon, Prof. Dr., is Professor for Religion and Intercultural Education at the University of Hamburg.

Palm, Goedart, Dr., Freier Schriftsteller zu Themen Medien und Technik, insbesondere Virtualität, Cyberspace, Infowar.

Salomon, David, Prof. Dr., Institut für Sozialwissenschaften, Universität Hildesheim.

Sigl, Johanna, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (IFSP) der Leuphana Universität Lüneburg.

Spieker, Susanne, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Heterogenität der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Springer, Jürgen-Matthias, ist Sprachwissenschaftler und war langjährig Geschäftsführer des Verlags Peter Lang.

Steffens, Gerd, Prof. Dr. phil., lehrte Politische Bildung und ihre Didaktik am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel.

Strobl, Natascha, hat Politikwissenschaft und Skandinavistik in Bergen und Wien studiert. Sie engagiert sich bei Offensive gegen Rechts, einem antifaschistischen Bündnis in Wien. Außerdem bloggt sie auf www.schmetterlings-sammlung.net.

Wedemann, Jutta, Dr., ist Diplom-Sozialpädagogin und lehrt an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie Hamburg

Wischmann, Anke, Dr. phil. habil., ist Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg.

Jahrbuch für Pädagogik

Bisher in dieser Reihe erschienen:

Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. 1992.
Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim

Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen,
Widersprüche, Perspektiven. 1993.
Redaktion: Karl-Christoph Lingelbach und Hasko Zimmer

Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. 1994.
Redaktion: Ulla Bracht und Dieter Keiner

Auschwitz und die Pädagogik. 1995.
Redaktion: Kurt Beutler und Ulrich Wiegmann

Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. 1996.
Redaktion: Georg Auernheimer und Peter Gstettner

Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. 1997.
Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke

Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. 1998.
Redaktion: Josef Rützel und Werner Sesink

Das Jahrhundert des Kindes? 1999.
Redaktion: Karl-Christoph Lingelbach und Hasko Zimmer

Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. 2000.
Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim

Zukunft. 2001.
Redaktion: Ulla Bracht und Dieter Keiner

Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland.
2002.
Redaktion: Wolfgang Keim, Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig

Erinnern – Bildung – Identität. 2003.
Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Wolfgang Keim

Globalisierung und Bildung. 2004.
Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß

Religion – Staat – Bildung. 2005.

Redaktion: Herausgeberkreis

Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. 2006.

Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Gerd Steffens

Arbeitslosigkeit. 2007.

Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Edgar Weiß

1968 und die neue Restauration. 2008.

Redaktion: Armin Bernhard und Wolfgang Keim

Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. 2009.

Redaktion: Sven Kluge, Gerd Steffens, Edgar Weiß

„Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. 2010.

Redaktion: Martin Dust und Johanna Mierendorff

Menschenrechte und Bildung. 2011.

Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß

Schöne Neue Leitbilder. 2012.

Redaktion: Sven Kluge und Ingrid Lohmann

Krisendiskurse. 2013.

Redaktion: David Salomon und Edgar Weiß

Menschenverbesserung – Transhumanismus. 2014.

Redaktion: Sven Kluge, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens

Inklusion als Ideologie. 2015.

Redaktion: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß

Events & Edutainment. 2016.

Redaktion: Martin Dust, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens

www.peterlang.com