

Messerschmidt, Astrid

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 72-83



Quellenangabe/ Reference:

Messerschmidt, Astrid: Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht - In: Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 72-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205697 - DOI: 10.25656/01:20569

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205697>

<https://doi.org/10.25656/01:20569>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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



INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 55

FRÜHJAHR 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

4 IN MEMORIAM

Rainer Bremer – kompromissloser Aufklärer, eigensinnige Persönlichkeit, zuverlässiger Kollege, humorvoller Freund

AUS ANLASS DES 100. GEBURTSTAGS VON HEINZ-JOACHIM HEYDORN**6 ZUM GELEIT**

Christiane Thompson/Sabrina Schenk

Zur Geschichte und Aktualität kritischer Bildungstheorie. Frankfurter Symposium anlässlich des 100. Geburtstags von Heinz-Joachim Heydorn

17 *Eva Borst*

Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

30 *Carsten Bünger/Ludwig A. Pongratz*

Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus. Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger

46 *Rahel Hünig*

Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Ein Statement

59 *Yvonne Kehren*

Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘

72 *Astrid Messerschmidt*

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

84 *Andreas Gruschka*

Heydorns Aktualität, auch für die Erziehungswissenschaft

91 NACHZULESEN

Heinz-Joachim Heydorn

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)

Astrid Messerschmidt

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

Im Folgenden skizziere ich ausgehend von Heydorns Positionen zum Verhältnis von Bildung und Politik die gegenwärtig zu beobachtende Sehnsucht nach nationaler Identität, frage nach dem Zusammenhang von Nation und Antisemitismus und biete zuletzt eine Perspektive an, die das Recht auf Bildung mit dem Recht auf Politik verknüpft.

I

Bildung und Politik

Das Verhältnis von Bildung und Politik konzipiert Heydorn als ein doppeltes: „Bildung unterliegt nicht nur dem Politischen, sie ist selber ein Agens. Sie treibt es“ (Heydorn 2004c, Bd. 2, S. 183). Wenn Bildung das Politische (be)treibt und ihm nicht nur unterliegt, dann ist ein Moment der Verantwortung angesprochen. Wer Bildung betreibt, der betreibt auch das Politische und ist nicht auf einer sicheren Seite, auf der es human, freiheitlich und selbstbestimmt zugeht – wobei alle diese Zuschreibungen in sich widersprüchlich sind und von daher gar keine sichere Seite versprechen können. Schließlich werden im Namen der Humanität Kriege geführt, im Namen der Freiheit Nahrungsmärkte liberalisiert; und aus Selbstbestimmung wird Selbststeuerung gemacht. Für Heydorn wird erst durch Bildung ermöglicht, sich selbst im „Widerspruch von Determination und Freiheit“ zu erfahren (ebd., S. 185). An diesem Erfahrungsmoment bricht sich der manchmal durchklingende idealistische Ton: „[D]ie Bildung, die den Menschen in seine Freiheit entlässt, entlässt ihn in Wahrheit in ein Koordinatensystem unerbittlicher Zwänge“ (ebd.). In jedem bürgerlichen Leben werden diese Zwänge erfahren. Doch das Ausmaß der dabei spürbaren Unfreiheit stellt sich als ausgesprochen ungleich dar. Denn es hängt davon ab, welche Möglichkeiten den Einzelnen zur Verfügung stehen, die Zumutungen dieser Zwänge abzufedern, vor allem durch Vermögen und Eigentum, das mehr Unabhängigkeit ermöglicht.

Die Entwicklung bürgerlicher Gesellschaft wird in kritisch-bildungstheoretischer Rekonstruktion nicht als eine Geschichte zunehmender Unterdrückung repräsentiert, sondern als zutiefst widersprüchliche, da sie auf Befreiung gründet und in sich immer den Anspruch souveräner Selbstbestimmung mittransportiert. Gernot Koneffke hat betont, dass bürgerliche Herrschaft Befreiung notwendig mit sich führt, diese aber „herrschaftlich verkehrt“ (Koneffke 2004, S. 244), wobei an dieser Verkehrung der Profit der bürgerlichen Subjekte hängt. Die Pädagogik als Praxis und Wissenschaft sieht er als Maßnahme

und Legitimation bürgerlicher Vergesellschaftung: „Die Pädagogik kann nicht anders, als dem Wertgesetz Geltung zu verschaffen“ (ebd., S. 251). Gleichzeitig werden aber durch sie Voraussetzungen geschaffen, diese Prozesse verstehen und kritisieren zu können. In einer Gegenwart, in der es populär geworden ist zu behaupten, man sei Opfer globaler Zumutungen und müsse sich zur Wehr setzen gegen Auswirkungen globaler Konflikte auf dem eigenen Territorium, gewinnt die dialektische Reflexion neue Bedeutung. Sie fordert nach meiner Lesart dazu heraus, über die eigene Beziehung zu dem nachzudenken, was kritisiert wird – die Beziehung zum Kapitalismus, zu den globalen ökonomischen Verhältnissen und zur internationalen Politik. Sie erlaubt nicht, sich auf eine Position außerhalb der Problemlagen zurück zu ziehen; sie ist insofern ausgesprochen unpopulär und antipopulistisch – allerdings nur unter der Voraussetzung kritischer Selbstreflexion.

Heydorns dialektisches Verständnis von Mündigkeit – zugleich Voraussetzung radikaler Aufklärung wie die Grundlage bürgerlicher Herrschaftsverhältnisse zu sein – fasst das Bildungsproblem in den ihm inhärenten Widerspruch von Befreiung und Unterwerfung. Dabei ist die Widersprüchlichkeit für Heydorn mehr als eine bloße Beschreibung immanenter Gegensätzlichkeit. Das Moment des Widersprechens, der aktiven Negation ist darin enthalten. „Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 2004a, Bd. 4, S. 56).

II Widersprechen

Heydorn hält daran fest, Bildung als utopisches Projekt zu entwerfen, das zur „Möglichkeit einer künftigen Erfüllung [wird, A.M.], die in den Auseinandersetzungen der Geschichte offengehalten werden muss“ (ebd.). Koneffke verabschiedet sich zwar keineswegs von der Perspektive eines offenen Ausgangs von Bildungsprozessen. Dennoch wirken seine Überlegungen auf mich sehr viel zurückhaltender hinsichtlich der Veränderungsfähigkeiten gebildeter Subjekte. Das Subjekt, das da widersprechen soll und kann, ist kein anderes als ein bürgerliches Subjekt und insofern seinem eigenen Widerspruch unterworfen, seine Freiheit in den Dienst der Verwertung zu stellen. Koneffke macht diese bürgerliche Verstrickung immer wieder klar und vermeidet ein allzu großes Zutrauen in die Widerspruchsfähigkeit des gebildeten Subjekts. Die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft ist der „geschichtliche Index“ der Mündigkeit (Koneffke 1994, S. 11). „Sie ist *bürgerliche* Mündigkeit und kann folglich sich nur bewähren, wenn sie die kritische Vergegenständlichung ihrer selbst zuspitzt auf die Vergegenständlichung der in ihr wirkenden Bürgerlichkeit, die ihre unumgehbare Einschränkung und daher das in ihr unumgebar wirkende Moment von Nicht-Mündigkeit bedeutet, mithin den in ihr wirksamen, für sie konstitutiven Widerspruch“ (ebd., Herv. i.O.). Innerhalb dieses

Index befindet sich auch die Position der Kritiker_innen, die von keinem anderen Standpunkt aus als von dem einer bürgerlichen Mündigkeit sprechen können, die also bereits involviert sind in das, was sie kritisieren. Aus der notwendigen Kritik an den Entstehungsbedingungen und Begründungen der Mündigkeit erfolgt also nicht ihre Verwerfung. In Koneffkes Perspektive wäre das nur eine Flucht aus der Immanenz. Auch wer Mündigkeit kritisiert, beansprucht diese im selben Moment: „[...] sie wird objektiv angewandt im Medium der Selbstreflexion“ (Koneffke 1999, S. 302).

Wenn Heydorn formuliert, dass Bildung selbst zum „sozialen Faktor“ und zur „Bedingung der Machtausübung“ wird (Heydorn 2004c, Bd. 2, S. 187), dann rückt die Verantwortung derer, die Bildung organisieren und wissenschaftlich erforschen, in den Blick. Sie können sich dann selbst nicht mehr jenseits des Widerspruchs verstehen: weder als Agenten der Freiheit – und wessen Freiheit wäre das? – noch als reine Verwalter der Integration, die eben durch Bildung reflektierbar, analysierbar und kritisierbar wird. Der über die Bindung ans Politische vertiefte Widerspruch der Bildung lässt aber in Heydorns Verständnis die Individuen nicht darin versinken. Sein Boden eignet sich immer noch dazu, zum Sprung anzusetzen, wenn von einer „dialektischen Möglichkeit“ die Rede ist (ebd., S. 207). In Heydorns Sicht bleibt diese Möglichkeit aber uneingelöst, denn „[d]as gesellschaftliche Interesse nimmt sich der Bildung“ – eine doppeldeutige Formulierung, die anzeigt, dass dieses von wachsender politisch-ökonomischer Rationalität geprägte Interesse Bildung verwirft, indem es sich ihrer annimmt. Offensichtlich muss es sich bei Heydorns „dialektischer Möglichkeit“ um eine positive Dialektik handeln, die Möglichkeit negativ dialektischer gesellschaftlicher Entwicklungen bleibt ungenannt – vielleicht weil die zeitgeschichtliche Erfahrung genau dieser für Heydorn unaussprechbar gewesen ist und nur in Metaphern wie der von der Mündigkeit, die in Wirklichkeit „eine Blutspur“ sei, zum Ausdruck kommt (Heydorn 2004a, Bd. 4, S. 57). Trotz dieses verstörenden Bildes hält Heydorn an der Utopie von Mündigkeit fest, wenn er von der „möglich[e]n Mündigkeit“ spricht, die sich freikämpfen soll (ebd.).

Aus der Analyse des Bildungswiderspruchs erwächst für Heydorn die Chance der Veränderung, die auch in der bürgerlichen Schule verankert ist. „Schule ist Unterwerfung unter bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse, aber nicht nur dies“ (Heydorn 2004b, Bd. 4, S. 152). Dem letzten Halbsatz gehört Heydorns ganze Aufmerksamkeit, wenn er davon spricht, dass auch die Schule, eine „wachsende Möglichkeit“ enthält, „[...] wenn man davon ausgeht, dass die Gesellschaft auch mit der Schule immer tiefer in ihren eigenen Widerspruch gerät“ (ebd., S. 153). Zwei Generationen nach diesen Überlegungen drängt sich allerdings immer mehr die Frage auf, ob und wie dieser Widerspruch noch erfahrbar ist. Heydorn geht (noch) davon aus, dass es innerhalb von Bildungsprozessen zu Überschreitungen herrschaftsförmiger Erfahrungen kommen kann und aus den Unterwerfungen heraus ein befreiender Schritt erfolgt. „Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung,

die Voraussetzung aller Befreiung ist“ (ebd.). Die gesellschaftliche Tendenz, Widersprüche unsichtbar zu machen, beschreibt Heydorn als den Versuch, „das dem Bildungsprozess selber innewohnende Spannungsgefüge zu eliminieren“ (ebd., S. 158) durch die „Vortäuschung eines einheitlichen Ganzen, in dem Widersprüche ungreifbarer werden“ (ebd., S. 160). Der neuere Globalisierungsdiskurs bildet eine Ausdrucksform dieses einheitlichen Ganzen. Die ganze Welt erscheint darin so miteinander vergesellschaftet zu sein, dass Spaltungen und Brüche zwischen den territorialen, nationalen und kulturellen Teilen dieses globalisierten Weltganzen verschwinden. Die Pädagogik schließt sich dieser Sichtweise an, wenn sie globalisierte Weltverhältnisse nur als Terrain ihrer eigenen internationalen Ausweitung betrachtet, nicht aber als Anforderung, sich mit anderen Vorstellungen von Bildung und mit globalen Ungleichheiten auseinander zu setzen. Auf soziale Spaltungen innerhalb der pädagogischen, bürgerlichen Mündigkeitsvorstellung weist Heydorn hin, wenn er davon spricht, dass gemäß des bürgerlichen Klassenprinzips der Einzelne auserwählt ist, mündig zu sein, „nicht alle“ (Heydorn 2004a, Bd. 4, S. 58). Welchen Ort der bei Heydorn zu lesende und weiter zu entwickelnde Widerspruch innerhalb der Auseinandersetzung mit antiglobalen und neo-nationalistischen Artikulationen einnehmen kann, soll im Folgenden diskutiert werden.

III

Nation und der Wunsch nach Übersichtlichkeit

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, S. 87). Dabei betont Bauman, wie durch Nationalstaaten „ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle *Homogenität*“ (ebd., Herv. i.O.) 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 alles 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. Dies verlangt von den Fremden das Abstreifen jeder Differenz. Naturalisierung und Assimilation betrachte ich als zwei Strategien der Vereindeutigung des Sozialen.

Das Konzept der „Leitkultur“, das neuerdings wieder öffentlich beansprucht wird, lässt keinen Raum für die innere Pluralität der Gesellschaft und suggeriert eine Nationalkultur, die sich längst global fragmentiert hat. 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.

Die Unerträglichkeit der Ambivalenz ist für Bauman ein grundlegendes Problem der Moderne (vgl. Bauman 1995), 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“ zu können (Adorno 1951/2001, S. 131). Das Plädoyer gegen die Angst ist derzeit ausgesprochen relevant – angesichts der Beanspruchung von Angst, die als allround-Begründung gegen jede Form der Begrenzung und Verhinderung von Einwanderung eingesetzt wird. Ängste zu äußern, führt in der politischen Öffentlichkeit zu reflexartigen Beteuerungen des Ernstnehmens, was sich ausschließlich an Etablierte richtet und kaum an diejenigen, die alle Sicherheiten verloren haben.

Die mit Angst legitimierte Abwehr richtet sich gegen die faktisch längst gelebten Pluralitäten in der gegenwärtigen Gesellschaft. Bei den *Pegida*-Aktionen wird bspw. die Reserviertheit gegenüber Einwandernden und Geflüchteten auffällig stark von denen geäußert, die wenig mit alltäglichen migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeiten konfrontiert sind und für die das nicht zum eigenen Erfahrungshorizont gehört. Es zeigen sich hier Phänomene der Wirklichkeitsverweigerung und des Festhaltens an einem nationalistischen Reinheitsideal.

Doch in den letzten Jahren hat sich in Deutschland auch eine kritische Öffentlichkeit herausgebildet, die die Tatsache der Migrationsgesellschaft in ihr Selbstbild integriert. Die gesellschaftliche Situation stellt sich somit derzeit selbst ausgesprochen ambivalent dar. Gruppenbezogene und gruppenkonstituierende Diffamierungen und Fremdbilder werden artikuliert, wenn ein „ethnischer Volksbegriff“ beansprucht wird (vgl. Holz/Weyand 2014, S. 216), der in einer zeitgeschichtlichen Beziehung zum nationalsozialistischen Konzept der „Volksgemeinschaft“ steht, das offensichtlich unzureichend aufgearbeitet worden ist. Rassismus und Nationalismus sind dabei verbunden worden und haben ein völkisches Selbstbild und eine „politische Ethik der Arbeit“ vermittelt (ebd., S. 203). Von beidem finden sich Spuren in der Gegenwart. Doch ist

diese spezifische politische Kombination unzureichend reflektiert worden, und es lohnt sich, das nachzuholen, um geschichtsbewusst mit den Phänomenen der gegenwärtigen Abwehr von globalen Wirklichkeiten umzugehen.

IV Nation und Antisemitismus

Das Bemühen, durch Lernen und Selbstvervollkommnung eine eindeutige Zugehörigkeit zu erreichen, scheiterte an einem nationalstaatlichen Gemeinschaftskonzept, das auf einer „Gemeinsamkeit des Schicksals und des Blutes beruhte“ (Bauman 1995, S. 155) – vormodernen Konzepten also, die aber in der Geschichte des modernen Nationalstaates nicht überwunden sind. Die Bemühungen der deutschen Juden, sich national-kulturell eindeutig zuzuordnen, gerieten unter Verdacht, den vereinheitlichten Raum der nationalen Gemeinschaft zu unterwandern und ihm dadurch genau jene Eindeutigkeit zu nehmen, die durch Blut und Abstammung garantiert worden ist.

Nach Klaus Holz ist Antisemitismus zu definieren als eine „spezifische Semantik, in der ein nationales/rassistisches und/oder religiöses Selbstbild mit einem abwertenden Judenbild einhergeht“ (Holz 2005, S. 10). Als Merkmale des modernen Antisemitismus fasst er die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft sowie eine Personifikation von Macht in den Juden. Nach wie vor bildet ein nationalistisches Weltbild die Leitideologie des Antisemitismus, weshalb Holz vom „nationalen Antisemitismus“ spricht (Holz 2001). Jede national-identitäre Besetzung des gesellschaftlichen Innenraums erinnert an die politische Grundierung des Antisemitismus und sollte entsprechend ernst genommen und eingeordnet werden. Adorno plädiert 1962 für eine radikale Argumentation gegen Antisemitismus, indem er sich gegen jede abstammungsbezogene, identifizierende Betrachtung von „Bevölkerungsgruppen“ wendet, weil das in der Demokratie „das Prinzip der Gleichheit verletzt“ (Adorno 1962/1977, S. 363). Antisemitismusanalyse bietet den systematischen Rahmen, um die Struktur dieser Verletzung nachzuzeichnen, zu analysieren und ihre Aktualität in der Gegenwart zu erkennen. Heydorn hielt 1958 fest: „Die Zukunft des Judentums in Deutschland ist schließlich auch eine Frage, die mit der Entwicklung des Antisemitismus entscheidend zusammenhängt“ (Heydorn 2006a, S. 206).

In einer Rede zum Widerstand des 20. Juli (von 1962) sprach Heydorn die Diskontinuität des Nationalsozialismus an: „Der Nationalsozialismus kommt zwar nie wieder, die rein traditionalistischen Gruppen, die sein Gedächtnis pflegen, sind ohne Chance; die in ihm zum Ausdruck gekommene Brutalität jedoch, die Gefahr einer noch größeren Barbarisierung aller menschlichen Lebensverhältnisse, ist in keiner Weise gebannt [...]“ (Heydorn 2006b, S. 234). In derselben Rede bietet Heydorn eine Zeitdiagnose an: „In unserem Lande gibt es Anzeichen einer dunklen und orientierungslosen Rebellion, eines anar-

chischen Reagierens auf eine Gesellschaft, die keine lebenserfüllenden Perspektiven vermittelt und deren Struktur keinen rationalen Zugang mehr zuzulassen scheint; sie sind Ausdruck eines ziellosen Aufbegehrens [...] eines verstümmelten, an sich selbst leidenden Menschen“ (ebd., S. 237). Diese Beobachtungen wirken heute keinesfalls von gestern. Dabei ist über die Formulierung vom Menschen, der an sich selbst leidet, genauer nachzudenken; denn ein Leiden wird heute in den Wohlstandsregionen gerade von jenen beansprucht, die keineswegs in elenden Verhältnissen leben, sondern die nur fürchten, es könnte ihnen etwas weggenommen werden von den Verelendeten. Sie leiden wirklich mehr an sich selbst, an ihren behaupteten Ängsten, und sind nicht mehr offen für das Leiden derer, die fast alles verloren haben, weil sie vor kriegsbedingter Gewalt, Willkürherrschaft und Ausbeutung geflohen sind.

Rechtspopulistische Positionen haben sich in den letzten Jahren in Deutschland und Europa immer lauter zu Gehör gebracht. Überzeugungen von der Überlegenheit einer bestimmten Gruppe gegenüber einer anderen werden dabei 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. Der Rechtspopulismus popularisiert quasi Elemente aus dem rechtsextremen Spektrum und besetzt diese positiv. Seine intellektuellen Vertreter_innen 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 (vgl. Messerschmidt 2016). 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. Renaud Camus hat die angeblich drohende Überfremdung Europas als „Großen Austausch“ bezeichnet, und dieser Begriff beginnt sich durchzusetzen (Camus 2016). Nationale Gemeinschaftsvorstellungen spielen darin eine Rolle, die Übersichtlichkeit und eindeutige Zugehörigkeit versprechen. 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“. Mit der Methode der Opfer-Täter-Umkehr wird suggeriert, selbst Opfer einer Hetze zu sein. Einordnungen im Zusammenhang nationalistischer und kulturrassistischer Denkmuster können einige Schneisen in das Dickicht der rechtspopulistischen Artikulationen schlagen. Das betrachte ich als eine vorrangige Aufgabe kritischer Bildung in der Gegenwart.

V

Bildung mit Rassismus

Ein immanentes, selbstreflexives Verständnis von Kritik kennzeichnet eine anspruchsvolle rassismuskritische Pädagogik. Diese knüpft nach meinem Verständnis an den mit Heydorn nachzuvollziehenden immanenten Kritikbegriff an, der in seinem Widerspruchskonzept enthalten ist. 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 auseinander zu setzen, 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. Nationalkulturelle Regulierungen von Zugehörigkeit wirken als „fundamentale Differenzordnungen“ (Mecheril 2009, S. 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. Diese starke Abwehr

und Nichtthematisierung betrachte ich als Folge des „Wunsch(es), unschuldig zu sein“, den Christian Schneider in der zweiten Generation nach 1945 diagnostiziert (Schneider 2010, S. 122) und der weitervermittelt worden ist und sich aktualisiert hat. Drückte es zunächst ein unschuldiges 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 Rassist_innen entlarven.

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.

VI

Das Recht auf Politik

Mit einer Bezugnahme auf die bürgerliche Emanzipationsgeschichte als Menschenrechtsgeschichte hoffe ich, Heydorns anspruchsvollem Widerspruchsverständnis folgen zu können: Aus einer der Gründungsakten des europäischen Menschenrechtsverständnisses – aus der „Déclaration des droits de l’homme et du citoyen“ von 1789 leitet Étienne Balibar die „Bekräftigung eines universalen Rechts auf Politik“ ab (Balibar 2012, S. 97). Er liest die französische Menschenrechtserklärung also nicht exklusiv als politisches Recht der Staatsbürger, sondern postuliert, dass damit eine „unbegrenzte[...] Sphäre der Politisierung von Rechtsansprüchen“ eröffnet wird (ebd.). In seiner Relektüre der revolutionären Menschenrechtsdeklaration von 1789 kommt Balibar zu dem Schluss, dass das „Recht auf Politik“ auf diejenigen auszudehnen ist, die bis dahin in der Sphäre des Politischen nichts zu sagen hatten (vgl. Balibar 2012, S. 109), heute bspw. Geflüchtete ohne sicheren Aufenthaltstitel, Geduldete, *sans papiers* oder Personen ohne festen Wohnsitz.

Wenn ich mit Balibar das Recht auf Politik bildungstheoretisch beanspruche, dann verstehe ich das auch als Intervention gegen das derzeit verbreitete

Ressentiment gegenüber „der Politik“ und „den Politikern“. Mit dem Recht auf Politik spreche ich die Zugänge zum Politischen an, also zu den zentralen Konfliktfeldern der Gegenwart, auf denen Kämpfe um Identitäten und Lebensperspektiven ausgetragen werden. Solange der Raum des Politischen offenbleibt, können Widersprüche eingelegt werden gegen simplifizierende und einseitige Besetzungen komplexer globaler Problemlagen. Die Thematisierung von „Fluchtursachen“ bildet gegenwärtig solch ein Feld, auf dem Widersprüche gefragt sind. Zu welchem Zweck werden diese Ursachen derzeit thematisiert? Zwei konträre Thematisierungsabsichten sind zu beobachten: entweder geht es darum, die Abwehr von Geflüchteten zu legitimieren, oder es geht darum, mehr über die Hintergründe zu erfahren. Im ersten Modus steht die Sicherung eines nationalen Vorrechts der Staatsbürger im Vordergrund. Im zweiten Modus kommt ein Bildungsbedürfnis zum Ausdruck, der Wunsch, etwas davon zu verstehen, warum sich so viele Menschen auf gefährlichen Routen auf den Weg machen. Mittlerweile handelt es sich dabei um eine der größten Fluchtbewegungen seit dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Tenfeld 2015, S. 9). Von den 60 Millionen Flüchtenden sind mehr als die Hälfte unter 18 Jahre alt. 86% dieser 60 Millionen fliehen innerhalb des globalen Südens und leben dort unter existenziell bedrohlichen Verhältnissen (vgl. medico international 2016). Nur ein kleiner Teil kommt nach Europa, während in der Berichterstattung über diese globale politische Krise der Eindruck entsteht, dass Europa und insbesondere Deutschland mit der Ankunft der Geflüchteten konfrontiert ist.

Die Motive dieser massenhaften Fluchtbewegungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Verelendung und Ausbeutung, Perspektivlosigkeit, Krisen dynastischer Herrschaft, Langzeitfolgen globaler Kriege. Damit sind zugleich Inhalte für eine zeitgemäße politische Bildung angesprochen. Im „Aufruf für eine solidarische Bildung“ heben rassismuskritisch arbeitende Wissenschaftler_innen aus Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit hervor:

„Universelle Bedürfnisse nach angemessenen Lebens- und Arbeitsbedingungen, aber auch die vielfache wechselseitige, praktische Verwiesenheit der Weltbevölkerung aufeinander, verbindet geflüchtete Personen und etablierte Bewohner_innen der relativ privilegierten Zielorte dieser Welt. Darauf kann eine zeitgemäße Solidarität aufbauen. Der Impuls, der von Migrationsbewegungen ausgeht, ist weitreichender als Integrationsmaßnahmen und ‚Willkommenskulturen‘ suggerieren. Mit einer migrationsgesellschaftlichen und kritischen Pädagogik verbindet sich ein politisches Projekt, das die Ordnung der pädagogischen, ökonomischen und sozialen Organisationen und der Bildungsinstitutionen theoretisch, konzeptionell und praktisch zum Thema macht und revidiert.“

Den pädagogischen und sozialen Organisationen und Bildungsinstitutionen fällt die zentrale Rolle zu, auf die aktuellen globalen Verhältnisse einzugehen und Flucht/Asyl im Zusammenhang globaler Not und Ungleichheit als einen bedeutsamen, allgemeinen Bildungsgegenstand zu begreifen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951/2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1962/1977): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Ders.: *Gesammelte Schriften.* Bd. 20.1. Frankfurt/M., S. 360-383.
- Balibar, Étienne (2012): *Gleichfreiheit. Politische Essays.* Frankfurt/M.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Frankfurt/M.
- Brumlik, Micha (2016): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger gegen die offene Gesellschaft. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik.* H. 3/2016, S. 81-92.
- Camus, Renaud (2016): *Revolte gegen den Großen Austausch.* Steigra.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 4. Wetzlar, S. 56-145.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Zum Widerspruch im Bildungsprozess (1973). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 4. Wetzlar, S. 151-163.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004c): Zum Verhältnis von Bildung und Politik (1969). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 2. Wetzlar. S. 180-236.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2006a): *Judentum und Antisemitismus (1958).* In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 7. Wetzlar, S. 189-210.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2006b): Rede zum 20. Juli 1944 (1962). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 7. Wetzlar, S. 231-238.
- Holz, Klaus (2001): *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung.* Hamburg.
- Holz, Klaus (2005): *Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft.* Hamburg.
- Holz, Klaus/Weyandt, Jan (2014): Arbeit und Nation. Die Ethik nationaler Arbeit und ihre Feinde am Beispiel Hitlers. In: Voigt, Sebastian/Sünker, Heinz (Hrsg.): *Arbeiterbewegung – Nation – Globalisierung. Bestandsaufnahme einer alten Debatte.* Weilerswist, S. 202-228.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram et al. (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit.* Frankfurt/M., S. 56-79.
- Koneffke, Gernot (1994): Zur Dialektik der Mündigkeit. In: Ders.: *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft.* Wetzlar, S. 7-19.
- Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M., S. 301-326.*
- Koneffke, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung,* Frankfurt/M., S. 237-254.
- Mecheril, Paul (2009): Diversity Mainstreaming. In: Lange, Dirk/Polat, Ayça (Hrsg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag.* Bonn, S. 202-210.
- medico international (2016): *Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft.* Frankfurt/M.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeiten im Kontext globaler Fluchtbewegungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Vielfalt statt Abgrenzung. Wohin steuert Deutschland in der Auseinandersetzung um Einwanderung und Flüchtlinge?* Gütersloh, S. 111-129.
- Schneider, Christian (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Jureit, Ulrike/Schneider, Christian: *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung.* Stuttgart, S. 105-212.

Tenfeld, Hans (2015): Über 50 Millionen weltweit auf der Flucht. Es kann nur eine politische Lösung für humanitäre Probleme geben. In: Politische Studien Nr. 459, S. 6-13.

Internetquellen

Aufruf für solidarische Bildung. (URL: <http://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de>; zuletzt aufgerufen am 01.01.2017).

Identitäre Bewegung Österreich: Unsere Forderungen. 2015 (URL: https://der austausch.ibo-esterreich.at/?page_id=219; zuletzt aufgerufen am 17.05.2016).