



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Die historischen Wurzeln einer globalen Prüfungskultur im Bildungssystem

Ydesen, Christian; Andreassen, Karen Egedal

Published in:
Innere Sicherheit

DOI (link to publication from Publisher):
[10.3726/JP012019K_211](https://doi.org/10.3726/JP012019K_211)

Publication date:
2021

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Ydesen, C., & Andreassen, K. E. (2021). Die historischen Wurzeln einer globalen Prüfungskultur im Bildungssystem. In S. Spieker, & A. Czejkowska (Eds.), *Innere Sicherheit* (Vol. 2019-1, pp. 213-236). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/JP012019K_211

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Innere Sicherheit

Redaktion:

Agnieszka Czejkowska - Susanne Spieker

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2019



PETER LANG

Jahrbuch für Pädagogik 2019
Innere Sicherheit

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

Herausgeber*innen:

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



PETER LANG

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2019

Innere Sicherheit

Redaktion:

Agnieszka Czejkowska – Susanne Spieker



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: 978-3-631-84162-4
DOI 10.3726/JP2019

Peter Lang GmbH
Berlin 2021
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Gontardstraße 11, 10178 Berlin
<http://www.peterlang.com>

PETER LANG
 **Open**



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

Agnieszka Czejkowska, Susanne Spieker
Editorial: „Pädagogen“ und Felder innerer Sicherheit..... 9

I. Aktuelle Fragen innerer Sicherheit

Ulrich Brand, Gerd Steffens
Klimakrise und gesellschaftliches Lernen 17

Henning Schluß
(Un-)Sicherheit – Zur Bedeutung der Klimakrise für die Pädagogik 41

Dominik Feldmann
„Antiextremismus“ oder Demokratie? Über Herkunft und Probleme
der Extremismustheorie im Bildungskontext..... 55

Björn Milbradt
Die Zeit der Radikalisierung – temporale, diagnostische und professiona-
lisierungsbezogene Aspekte eines zeitgenössischen Dispositivs 67

Nils Zurawski
„Früher war alles ... sicherer?“ Gesellschaftliche Sicherheit und die
Sensibilisierung von Gesellschaft gegenüber Gewalt und deviantem
Verhalten bei Jugendlichen. Ein Einwurf..... 81

Agnieszka Czejkowska, Katarina Froebus
Black Box rules. Narrative der Verunsicherung in Zeiten von
COVID-19..... 93

II. Bilder und Strategien der Versicherung

Susanne Spieker
„I found myself in a storm“ – Unsicherheiten im England des
17. Jahrhunderts 109

<i>Christian Grabau</i> Verunsicherungen an den Rändern der Ordnung. Über eine pädagogische Störenfriedin.....	127
<i>Stefan Palaver</i> Spuren des Halts in Daniel Clowes' <i>David Boring</i>	141
<i>Carsten Schröder, Marc Witzel</i> Angst und Freiheit in pädagogischen Verhältnissen	159
<i>Josef Strasser</i> Unsicherheit in pädagogischer Beratung – eine Frage der Professionalisierung.....	169
<i>Anke Wischmann</i> Prävention – Preparedness – Resilienz. Strategien einer neoliberalen <i>Public Pedagogy</i>	185
<i>Lothar Wigger</i> Aus Katastrophen lernen? Ein museumspädagogisches Exempel.....	199
III. Optimierungsregimes in Bildung und Wissenschaft	
<i>Christian Ydesen, Karen Egedal Andreasen</i> Die historischen Wurzeln einer globalen Prüfungskultur im Bildungssystem.....	213
<i>Jürgen Budde, Anke Wischmann</i> Dezentralisierung und Disziplinierung im Unterricht als Praktiken der Diskriminierung und <i>Securitization</i> am Beispiel des „Trainingsraums“. Ein Essay	237
<i>Christina Gericke</i> „Emergency imaginaries“ – Öffentlich-Private Partnerschaften als Strategie der Sicherung?	251
<i>Florian Bernstorff, Mathias Marquard</i> Organisation statt Institution? Zum Wandel der Sicherheitskultur in deutschen Universitäten	265

Eik Gädeke
Die Quantifizierung des Selbst: Das neue wissenschaftliche Subjekt
und seine Leistungen..... 281

Niels Uhlendorf
Der Blick auf Migration im Sicherheitsdispositiv:
Subjektbildungsprozesse zwischen Optimierungsdruck und
Gefährdungszuschreibung 297

Nadja Thoma
Innere Sicherheit, Sprache und Biographie. Eine biographietheoretische
Perspektive auf einen komplexen Zusammenhang 309

Historisches Stichwort

Susanne Spieker
Versammlungen..... 329

Mikki Muhr
Sich-Verzeichnen: „Zwischenräume für innere Sicherheit“ 334

Jahresrückblick

Veronika Kourabas
(Nach-)Wirkungen des Rassismus. Über die Verwundbarkeit und das
Privileg des Schutzes 339

Rezensionen

Gerd Steffens
Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns.
Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld: transcript, 288 S..... 355

Elisabeth Sattler
Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer
poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn:
Ferdinand Schöningh, 425 S. 361

<i>Susanne Spieker</i>	
Messerschmidt, Astrid (2020): fremd werden. Geschlecht – Migration - Bildung. Wien: Löcker, 148 S.....	365
<i>Anke Wischmann</i>	
Maghbouleh, Neda (2017): The Limits of Whiteness. Iranian Americans and the Everyday Politics of Race. Stanford, California: Stanford University Press, 248 S.....	371
<i>David Salomon</i>	
Taeger, Angela (2016): Die Guillotine und die Erfindung der Humanität. Stuttgart: Kohlhammer, 143 S.....	375
<i>Stephan Adams</i>	
Zurawski, Nils/Scharf, Marcel (Hrsg.) (2019): Kritik des Anti-Doping. Eine konstruktive Auseinandersetzung zu Methoden und Strategien im Kampf gegen Doping. Bielefeld: transcript, 329 S.....	379
Autor*innenspiegel	383

Editorial: „Pädagogiken“ und Felder innerer Sicherheit

Sicherheitserwartungen und -versprechen sind historisch mit vielfältigen Prämissen, Stoßrichtungen, Artikulationsformen und Durchsetzungsweisen verbunden. Das vorliegende Jahrbuch *Innere Sicherheit* knüpft an diese Verbindungen an und widmet sich der Frage der Sicherheit, wie sie nicht nur, aber auch in der Erziehungswissenschaft diskutiert wird (vgl. Liesner 2002; Zurawski 2008; Zoche/Kaufmann/Haverkamp 2010; Hempel/Krasmann/Bröckling 2011; Aisch-Angus 2019). Ein interdisziplinär orientierter Zugang rückt für die pädagogische Einordnung der Sicherheitsfrage zwei relevante Entwicklungen in den Blick: erstens die voranschreitende Pädagogisierung jener Bereiche, die als Sicherheitsrisiko definiert werden, zweitens die zunehmende Verlagerung der staatlichen Sicherheitsfrage nach „innen“, in das Gesellschaftliche und Private. Die Analyse der Pädagogisierung als eine Technik der *Versicherheitlichung* (vgl. Buzan/Wæver/de Wilde 1998; Liesner 2004, S. 80) scheint uns vor allem in Hinblick auf ihr obligatorisches Scheitern von besonderem Interesse: Denn ungeachtet sorgfältiger Vorkehrungen und Maßnahmen ist eine *Sicherheitskultur* (vgl. Daase/Engert/Junk 2013), deren Folgen nicht Ausgrenzungen und Schließungen sind, kaum möglich. Gerade letztere bringen abermals Unsicherheiten mit sich, die weitere Pädagogisierungsmaßnahmen in Gang setzen, ein „infiniter Regress“ (Wehrheim 2018, S. 214) nimmt seinen Lauf. Im Hinblick auf die Verlagerung der Sicherheitsfrage nach innen wiederum sind Subjektivierungsprozesse und Diskurse, die im Namen der Sicherheit produktiv werden, ebenso von Relevanz wie Praktiken und Strategien des Umgangs damit.

Problematisierende Zugangsweisen zur Frage der Sicherheit sind nicht neu. Als „Grundproblem moderner Gesellschaften“ (Scholtz/Trappe 2003) wird Sicherheit akademisch seit Langem, spätestens mit der Entwicklung des modernen souveränen Staates, diskutiert (vgl. Kaufmann 1973). In der Geschichtswissenschaft gilt sie als „Grundbegriff“ (Conze 1984), um dessen inhaltliche Bestimmung gerungen und gekämpft wird. Von *Sicherheitskultur* wird, Masius (2012) zufolge, ab dem 19. Jahrhundert gesprochen. Konzeptuell werden dabei wissenschaftliche und technische Entwicklungen zusammengefasst, die in industrialisierten und auf Expansion setzenden Teilen der Welt unaufhörliche gesellschaftliche Transformationen begleiten. Pädagogik als akademisches Fach und gleichzeitiges Praxisfeld ist ein fester Bestandteil dieser Transformationen. In der Moderne hat sie eine schwierige Aufgabe: Pädagogiken innerer Sicherheit sollen (und wollen) das Individuum qua

Bildung, Erziehung und Lernen einerseits vor Instrumentalisierungen seitens der verschiedenen Sozialisationsinstanzen schützen. Das Subjekt soll mündig und selbstbestimmt sein. Andererseits geht es darum, Heranwachsende gesellschaftlich handlungsfähig zu machen, politisch ebenso wie wirtschaftlich. Die strukturellen Bedingungen dieser speziellen Herausforderung beschrieb Gilles Deleuze im ausgehenden 20. Jahrhundert treffend als Wandel von der Disziplin hin zu Kontrolle, die alle „Einschließungsmilieus“ betrifft: „Gefängnis, Krankenhaus, Fabrik, Schule, Familie“ (Deleuze 1993, S. 255).

Pädagogisch zeigen sich diese Transformationsprozesse heute weltweit in all ihrer Komplexität, Intensität und auch Widersprüchlichkeit. Denn das in industrialisierten Ländern verbreitete Ziel, das „Erreichte zu bewahren“ (Daase *et al.* 2012, S. 7), es auszubauen und zu sichern, hat im globalen Wettbewerb um Ressourcen seinen Preis, humanitär und ökologisch. Bereits vor der coronabedingten „neuen Realität“ wurde die Sicherheitsfrage im Zusammenhang mit differenzierten Mechanismen der Öffnung und Schließung weltweit zu einem bestimmenden Thema gesellschaftlicher Auseinandersetzung. Seit Corona ist in Hinblick auf das „Sicherheits- und Unsicherheitsempfinden von Staaten, Gesellschaften und Individuen“ (Daase 2010, S. 9) kein Stein mehr auf dem anderen geblieben. Das Motto Risiken erkennen, Sicherheit erhöhen ist allgegenwärtig. Der private Konsum etwa ist in Zeiten von Shutdowns ein solches Risiko. Mit Produkten täglichen Lebens lässt sich die gewohnte Routine des Ankurbelns von Wirtschaftswachstum, als Strategie der Versicherheitlichung, nicht fortsetzen. Milliarden an Liquiditätshilfen und temporäre Senkung von Mehrwertsteuersätzen sowie Appelle an die Vernunft der kaufunwilligen Bevölkerung sollen den Konsum beleben (vgl. iwd 2020) und den Traum vom Standortvorteil erfüllen. Ungeachtet der sichtbaren Risse an der Fassade des globalen Wettbewerbs wird weiterhin an der dominanten Orientierung „des Profitmachens, der Akkumulation von Kapital, der expansiven wirtschaftlichen Aktivitäten, der Ausbeutung der Natur“ und der „menschlichen Arbeitskraft“ (Brand/Wissen 2017, S. 38) festgehalten.

Sind „Freiheit, Aufklärung und Emanzipation“ als pädagogische, politische und gesellschaftliche Ziele also passé, weil Sicherheit – innen wie außen – heute nicht nur zur Leitvokabel wird (vgl. ebd.), sondern zum unhinterfragbaren Imperativ? Wie lassen sich im Namen von Sicherheit proklamierte Forderungen theoretisch und empirisch so fassen, dass unangemessene begründet zurückgewiesen und angemessene konstruktiv bearbeitet werden können? Wie ändern die heutigen Sicherheitsreklamationen unsere Gesellschaften? Welche emotionalen Herausforderungen birgt die öffentlich verbreitete Legitimierung von Sicherheitsbedürfnissen? Und welche Handlungsmöglichkeiten haben pädagogische Institutionen in Zeiten des „Überwachungskapitalismus“ (Zuboff 2018)? Die vorliegenden Beiträge gehen diesen und weiteren Fragestellungen in den thematischen Abschnitten *I. Aktuelle*

Fragen innerer Sicherheit, II. Bilder und Strategien der Versicherung und III. Optimierungsregimes in Bildung und Wissenschaft nach.

Zu den Beiträgen

Den Auftakt zu aktuellen Fragen innerer Sicherheit bilden zwei Beiträge, die sich thematisch mit der Klimakrise und den daraus resultierenden Folgen für die Pädagogik auseinandersetzen. *Ulrich Brand* und *Gerd Steffens* akzentuieren einen gesellschaftlichen Lernbegriff, der im Einklang mit dem universalistischen Anspruch einer Klimagerechtigkeit steht, der zuweilen in der katastrophisch und dystopisch aufgeladenen klimapolitischen Debatte übersehen wird. Gefordert wird eine „sozialökologische Transformation“ statt einer „ökologischen Modernisierung“, denn es gehe um die Wiederaneignung der gesellschaftlichen Zukunft. *Henning Schluß* erinnert an zentrale Aspekte von Sicherheit und Unsicherheit, die für pädagogische Debatten bedeutsam waren und untersucht, inwiefern Sicherheit durch die Klimakrise auf verschiedenen Ebenen in Frage gestellt wird. Dabei zeigt sich, wie sehr diese die Fundamente neuzeitlicher Pädagogik erschüttert. Fragen des Extremismus, Radikalisierung und Verunsicherung bilden den nächsten Schwerpunkt: Die Debatten zur inneren Sicherheit wie auch zur politischen Bildung werden gegenwärtig von einem Extremismusansatz bestimmt, den es zu problematisieren gilt, wie *Dominik Feldmann* argumentiert. Demnach ist die gängige Ansicht, die Gefahren der Demokratie ließen sich an den Rändern des politischen Spektrums finden, möglicherweise im Interesse bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse, aber nicht ausreichend für den Schutz der Demokratie. *Björn Milbradt* zeichnet die Entwicklung des Radikalisierungsbegriffs und seiner Bedeutung für die Pädagogik nach. Am Beispiel sozialpädagogischer Praxis begründet er sein Plädoyer, das „heterogene Ensemble Radikalisierung“ als Herausforderung pädagogischer Professionalität ernst zu nehmen. Ausgehend von der Auffassung, dass Gewalt ein soziales Phänomen ist, kritisiert *Nils Zurawski* die Wahrnehmung der Lebensphase Jugend als potenzielles gesellschaftliches Sicherheitsrisiko. *Agnieszka Czejkowska* und *Katarina Froebus* widmen sich Narrativen der Verunsicherung, die in Zusammenhang mit der COVID-19-Krise aufgerufen werden und für „innere Sicherheit“ sorgen sollen. Dabei identifizieren sie Kalküle, die einerseits individuelle Besonnenheit aktivieren und andererseits gesellschaftliche Stabilisierung gewährleisten sollen.

Der zweite Teil des Bandes beschäftigt sich mit Bildern und Strategien der Versicherung und umfasst Beiträge aus historischer, literarischer, künstlerischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Susanne Spieker* nimmt das England des 17. Jahrhunderts in den Blick und analysiert das soziale Netzwerk John

Lockes mit seinen Strategien der *Versicherheitlichung* vor dem Hintergrund hoher Kindersterblichkeit. *Christian Grabau* folgt, inspiriert durch Dieter Thomä, der Figur einer besonders widerborstigen und widersprüchlichen „Störenfriedin“ an die Ränder der pädagogischen Ordnung: der „gefährlichen Leserin“. Comics bieten sich, *Stefan Palaver* zufolge, in besonderer Weise für die Erforschung von Subjektivierungsprozessen an, die Sicherheit und Stabilität erzeugen; er zeigt das komplexe Wechselverhältnis von Fremd- und Selbstformung am Beispiel zweier dominanter Motive in Daniel Clowes' Comic *David Boring*. *Carsten Schröder* und *Marc Witzel* analysieren Angst und Freiheit in pädagogischen Verhältnissen und entwerfen eine pädagogische Perspektive auf Emanzipation und Vernunft als unabschließbare Vermittlung der dialektischen Bewegung von Angst und Freiheit. *Josef Strasser* thematisiert den Zusammenhang zwischen Professionalisierungsansprüchen sowie der Generierung und Bewältigung von Unsicherheit im Bereich pädagogischer Beratung, um abschließend die reflexive Auseinandersetzung mit Unsicherheit als Dreh- und Angelpunkt zu benennen. *Anke Wischmann* versteht *Prävention*, *Preparedness* und *Resilienz* als Dispositive einer neoliberalen *Public Pedagogy* und zeigt auf, dass das Streben nach Sicherheit, das sich als umfassende Begründungsmatrix zeigt, die Sicherheit von Kindern und Jugendlichen mitnichten gewährleistet. *Lothar Wigger* thematisiert die Verwobenheit des Lernens aus Katastrophen mit unterschiedlichen Betroffenheiten, heterogenen Diskursen und Herrschaftsstrukturen. Die Problematik einer technisch fokussierten „halbierten Rationalität“ diskutiert er kritisch am museumspädagogischen Exempel von „Alarmstufe Rot. Eine Ausstellung über Katastrophen und was man daraus lernt“ (2017).

Der dritte Teil nimmt Optimierungsregime in schulischen und universitären Kontexten in den Blick. *Christian Ydesen* und *Karen Egedal Andreasen* zeichnen in ihrer bildungshistorischen Studie die Entstehung eines globalen Systems der Prüfungskultur nach, das von der Bildungspolitik geleitet und auf standardisierte Lernergebnisse ausgerichtet ist. Erklärte Zielsetzung dieser Kultur ist Sicherheit durch Vergleichbarkeit und Konkurrenzfähigkeit. *Jürgen Budde* und *Anke Wischmann* diskutieren in ihrem Beitrag, inwiefern der Trainingsraum bzw. das *Responsible Thinking Concept (RTC)* Praktiken der Dezentralisierung und Diskriminierung hervorbringen, um eine auf einzelne Lernende gerichtete Idee von Schule und Unterricht umzusetzen. Die auf diese Weise hergestellte innere Sicherheit der pädagogischen Schulpraxis wird anhand zweier empirischer Beispiele exemplarisch dargestellt. *Christina Gericke* untersucht öffentlich-private Partnerschaften als typische hybride Formen der *Governance* im Dienste einer ökonomisch-politischen Sicherung im Schulwesen. Dabei stellt sie die Frage nach der Rolle, die imaginäre Szenarien der Risiken- und Gefahrenabwehr für die Plausibilisierung solcher Partnerschaften spielen. *Florian Bernstorff* und *Mathias*

Marquard wiederum sehen einen grundlegenden Wandel in der *Governance* des Hochschulwesens, der nicht erst mit „Bologna“ begonnen habe. Sie kritisieren allem voran die Veränderung der Sicherheitskultur, die an deutschen Universitäten im Kontext sich verändernder Nützlichkeitsabwägungen stattgefunden habe. *Eik Gädeke* geht anhand aktueller Trends der Quantifizierung wissenschaftlicher Qualität der Frage nach, wie sich das Verhältnis von politischen und individuellen Sicherungsstrategien in Forschung und Lehre an den Universitäten verändert. *Niels Uhlendorf* nimmt in seinem Beitrag die Problematisierung von Migration im spätmodernen Sicherheitsdispositiv in den Blick. Ausgehend von einer Verhältnisbestimmung zwischen Optimierungsdruck und Gefährdungszuschreibungen analysiert er die daraus resultierenden Auswirkungen auf Subjektbildungsprozesse. Thematisch nahe problematisiert *Nadja Thoma* die zunehmenden Versicherlichungen von Migration und deren Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext nationaler und globaler Sicherheitsagenden. Vor diesem Hintergrund geht sie der Frage nach, was innere Sicherheit für Student*innen bedeutet, denen zugeschrieben wird, keine *native speaker* zu sein.

Im „Historischen Stichwort“ fragen *Susanne Spieker* und *Mikki Muhr*, wie sich das Schwerpunktthema innere Sicherheit mit dem spätaufklärerischen Recht auf Versammlung in Verbindung bringen lässt. Im Jahresrückblick zu (Nach-) Wirkungen des Rassismus nimmt *Veronika Kourabas* die Jahre 2018 und 2019 in den Blick. Buchrezensionen beschließen den Band.

Literatur

- Aisch-Angus, Katharina (2019): Absurde Angst. Narrationen der Sicherheitsgesellschaft. Wiesbaden.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.
- Buzan, Barry/Wæver, Ole/de Wilde, Jaap (1998): Security. A New Framework for Analysis. Boulder.
- Carl, Horst/Babel, Rainer/Kampmann, Christoph (Hrsg.) (2019): Sicherheitsprobleme im 16. und 17. Jahrhundert, Bedrohungen, Konzepte, Ambivalenzen. Baden-Baden.
- Conze, Werner (1984): Sicherheit, Schutz. In: Brunner, Otto/Ders. /Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart. Bd. 5, S. 831–862.
- Daase, Christopher (2010): Wandel der Sicherheitskultur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 50/2010, S. 9–16.
- Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.) (2012): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. Frankfurt am Main.
- Daase, Christopher/Engert, Stefan/Junk, Julian (2013): Verunsicherte Gesellschaft – überforderter Staat. Zum Wandel der Sicherheitskultur. Frankfurt am Main.

- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaft. In: Ders.: Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt am Main, S. 254–262.
- Hempel, Leon/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.) (2011): Sichtbarkeitsregime. Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert. Wiesbaden.
- iwd, Der Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (2020): Steuersenkung soll die Wirtschaft ankurbeln. Online unter: <https://www.iwd.de/artikel/steuersenkung-soll-die-wirtschaft-ankurbeln-473257/> [abgerufen am 28.08.2020].
- Kaufmann, Franz-Xaver (1973): Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Untersuchungen zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellschaften. Stuttgart.
- Liesner, Andrea (2002): Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart. Würzburg.
- Liesner, Andrea (2004): Wie ein Problem zur Lösung wird. Kontingenzbearbeitungen und Sicherheitsbedürfnisse im Bildungsdiskurs der Gegenwart. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Tradition und Kontingenz. Münster, S. 59–88.
- Masius, Patrick (2012): Natur und Kultur als Quellen der Gefahr – Zum historischen Wandel der Sicherheitskultur. In: Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. Frankfurt am Main, S. 183–204.
- Scholtz, Gunter/Trappe Tobias (Hrsg.) (2003): Sicherheit – Grundproblem moderner Gesellschaften. Würzburg.
- Wehrheim, Jan (2018): Kritik der Versicherheitlichung: Thesen zur (sozialwissenschaftlichen) Sicherheitsforschung. In: Kriminologisches Journal, 50. Jg. 2018, H. 3, S. 211–221.
- Zoche, Peter/Kaufmann, Stefan/Haverkamp, Rita (Hrsg.) (2010): Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken. Bielefeld.
- Zuboff, Shoshana (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt am Main.
- Zurawski, Nils (Hrsg.) (2007): Sicherheitsdiskurse. Angst, Kontrolle und Sicherheit in einer ‚gefährlichen‘ Welt. Frankfurt am Main.

I. Aktuelle Fragen innerer Sicherheit

Klimakrise und gesellschaftliches Lernen

Zusammenfassung: Der Beitrag fragt zunächst in einem Rückblick in historische Kontexte nach dem Verhältnis von Bildung und gesellschaftlichem Lernen und nach Gründen für ihren internen Zusammenhang, der sich insbesondere im Begriff der Mündigkeit zeigen lässt. Nach einem Blick auf die Geschichte des Themas Klimawandel/Klimakrise in öffentlicher Wahrnehmung und politischem Handeln geht der Beitrag den Gründen für die so offenkundige Differenz von Wissen und Handeln nach. Die wichtigsten dieser Gründe, so zeigt sich, lassen sich im Begriff der *imperialen Lebensweise* bündeln und als solche für Lernprozesse reflektieren. Im nächsten Schritt begründen die Autoren, warum sie statt einer „ökologischen Modernisierung“ eine „sozialökologische Transformation“ für den richtigeren Weg der Krisenbearbeitung halten, und sie legen dar, welche Imperative sich für eine sozialökologische Transformation angeben lassen. Abschließend führt der Beitrag die in allen Schritten der Argumentation präsenten Blicke auf gesellschaftliches Lernen unter dem Aspekt einer Wiederaneignung gesellschaftlicher Zukunft zusammen.

Abstract: Looking back at historical contexts, the article first asks about the relationship between education and societal learning processes, as well as the reasons behind their internal connection which can be shown in the idea of autonomy. After taking a look at the history of climate change/climate crisis in public perception and political action, the article explores the reasons for the obvious difference between knowledge and action. The most important of these, it turns out, can be analysed as *imperial way of living* and as such critically reflected for learning processes. Next, the authors explain why they consider a “socio-ecological transformation” rather than an “ecological modernization” to be the better way of dealing with the crisis and list the imperatives for a socio-ecological transformation. Finally, the article unites various views of social learning at all steps of the argument under the banner of re-appropriation of the future of society.

Keywords: Klimakrise, *Fridays for Future*, imperiale Lebensweise, sozial-ökologische Transformation, Mündigkeit, gesellschaftliches Lernen und Zukunft.

Wie konnte eine damals Fünfzehnjährige, einsam vor dem Stockholmer Parlament demonstrierend, eine weltweite Massenbewegung auslösen? Greta Thunberg ist

wie ein Wunder bestaunt worden, wie eine neue Jeanne d'Arc. Doch so zutreffend Hinweise auf das ikonographische Gefälle zwischen einer kindlichen, doch mutigen Erscheinung und den bekannten Ikonen der Alternativlosigkeit und des mutlosen Weiter-so auch erscheinen mochten, sie treffen nicht den Kern. Unseres Erachtens sind es zwei Faktoren, ohne die die Woge an Zustimmung, die Greta Thunberg erfahren hat, nicht erklärt werden kann.

Der erste ist die evidente Unabweisbarkeit der beiden Fragen, die Greta Thunberg aufgeworfen hat: Wie kann es sein, dass ihr so viel wisst über die Klimakrise und so wenig dagegen tut? Wie könnt ihr sehenden Auges unsere Zukunft, die Zukunft eurer Kinder, aufs Spiel setzen? Diese Fragen richteten den Blick auf das, was für jedermann sichtbar auf der Hand lag, stellten die Legitimität eines politischen Weiter-so radikal in Abrede und forderten zur Umwälzung der politischen Prioritäten auf. Sie skandalisierten darüberhinaus die offenkundige Asymmetrie von Verursachung und Erleiden, von Verantwortlichen und Opfern, öffneten den Blick für Fronten der Auseinandersetzung und geteilte Motivlagen des Protestes. Unüberhörbar und bohrend waren Thunbergs Fragen auch durch die ihnen implizite Berufung auf entschiedene, ernst genommene Demokratie. Hätte nicht längst etwas geschehen müssen, wo und wenn Demokratie als Selbstgesetzgebung mündiger Bürger zur Verfügung steht? Und müsste solche Politik nicht dezidiert *Zukunft* als Handlungsperspektive im Blick haben?

Damit ist der zweite Faktor berührt, ohne den die mobilisierende Kraft der Thunbergschen Demonstration nicht zu erklären ist. Thunbergs schulschwänzender Protest war eine provokative Demonstration ernstgenommener Bildung: Der Ernstfall von Bildung ereignet sich nicht hinter Schulmauern, sondern in der öffentlichen Auseinandersetzung um die gesellschaftliche Zukunft. Wer immer einen Funken selbständigen Denkens aufbrachte, verstand diese Botschaft sofort, die das Bild der einsamen kindlichen Demonstrantin vermittelte. Und anders als in den Jahren um 2000 noch, als etwa Hinweise in universitären Lehrveranstaltungen an Studierende, der Klimawandel müsse doch besonders ihr Thema und ihr Problem sein, nur verständnisloses Schweigen ausgelöst hatte, begriffen zahlreiche Jugendliche weltweit die Botschaft nun sofort. *Fridays for Future* signalisierte schon im Namen, was die demonstrierenden Kinder und Jugendlichen auf Anhieb verstanden hatten: Was sie in den Bildungsanstalten lernten, würde nur dann noch einen Wert für ihre Zukunft haben, wenn sich deren materielle planetarische Grundlage erhalten ließe. Und dies könnte nur dann der Fall sein, wenn die Regeln des *business as usual* durchbrochen würden – in den Schulen mit ihrer im Prinzip disziplinierenden und hierarchisierenden Gewalt, in den Lebensgewohnheiten, in der Wirtschaft und in der Politik.

In unserem Beitrag folgen wir dieser Spur, indem wir zunächst in einem Rückblick in historische Kontexte nach dem Verhältnis von Bildung und

gesellschaftlichem Lernen, von Lernen in Bildungsinstitutionen und öffentlichem Lernen in Prozessen gesellschaftlicher Selbstverständigung, und nach Begründungen für ihren inneren Zusammenhang fragen (1). Nach einem Blick auf die Konjunkturen des Themas Klimawandel/Klimakrise in öffentlicher Wahrnehmung und politischem Handeln (2) werden wir nach Gründen für die so offenkundige Differenz von Wissen und Handeln fragen und dabei insbesondere eine Lebensweise in den Blick nehmen, die „imperial“ genannt werden kann (3). Im nächsten Schritt begründen wir, warum wir statt einer „ökologischen Modernisierung“ eine „sozialökologische Transformation“ für den richtigeren Weg der Krisenbearbeitung halten und welche notwendigen Bedingungen sich für eine sozialökologische Transformation angeben lassen (4). Abschließend führen wir die in allen Schritten unserer Argumentation präsenten Blicke auf gesellschaftliches Lernen unter dem Aspekt einer Wiederaneignung gesellschaftlicher Zukunft zusammen (5).

1 Bildung und gesellschaftliches Lernen – eine Erinnerung

Nach dem Verhältnis von Bildung und gesellschaftlichem Lernen zu fragen, führt sogleich aus dem Horizont eines disziplinären Verständnisses von Pädagogik hinaus. Gewiss gäbe es auch innerhalb dieses Horizonts Anknüpfungspunkte, indem die Einschlüge geschehender Geschichte in die systematisierten Selbstverständnisse der Disziplin aufgespürt oder deren Argumentationen als Reflexe auf gesellschaftliche Problemlagen gelesen würden. Aber um solche Lektüre gegen den Strich, um eine ideologiekritische Entschlüsselung latent politisch-gesellschaftlicher Intentionen und Beziehungen soll es hier nicht gehen. Sollen Bildung und gesellschaftliches Lernen in aller Offenheit als einander wechselseitig bedingend diskutiert werden, erweist sich die disziplinäre Perspektive rasch als zu eng, vor allem für ein Interesse an gesellschaftlichem Lernen.

Unter welchen Bedingungen sich der Blick dafür öffnen kann, lässt sich an Kants kleiner Schrift „Was ist Aufklärung?“ (Kant 1975 [1784]) nachvollziehen. Obgleich keineswegs an Pädagogen gerichtet, ist sie zu einem Klassiker der Pädagogik geworden. Ihr Adressat ist die Öffentlichkeit seiner Zeit, die Diskursöffentlichkeit der damaligen Gesellschaft. In ihr, so Kant, kann sich am ehesten das ereignen, was selbständige, mündige Menschen hervorbringt. Für jeden Einzelnen sei es schwer, „sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten“. Es gebe nur wenige, denen das gelungen sei. „Daß aber ein Publikum“, eine sich verständigende Öffentlichkeit mithin, „sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja, es ist, wenn man ihm nur die Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich“ (ebd. S. 54). Doch ist es keineswegs eine alles versprechende Allerweltsfloskel „Freiheit“, der Kant die Kraft zutraut, nicht nur notwendige,

sondern sogar hinreichende Bedingung des „Ausgang(s) aus selbst verschuldeter Unmündigkeit“ zu sein. Deshalb präzisiert er, welche Freiheit er meint, „nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (ebd.). Heute, da zum Inbegriff der Freiheit geworden zu sein scheint, frei die Sau raus zu lassen, mag die Einsicht, dass frei nur urteilt, wer sich von nichts anderem leiten lässt als den „Prinzipien des Denkens überhaupt“ (Kant 1975 [1798], S. 290), als ein kuriozes Überbleibsel des vordigitalen Zeitalters erscheinen. Doch wabernde Bauchgefühle und Lawinen selbstgefälliger Ressentiments mögen Wogen der Wut, *Shitstorms*, Ausbrüche von Gewalt erzeugen, doch keine Öffentlichkeit, die Herr ihrer selber wäre, die nicht nur Bühne vernehmlicher Äußerung, sondern selbststrukturierendes Medium gesellschaftlicher Kommunikation und kollektiver Bildungsprozesse wäre.

Unerrlässliche Grundlage solcher Öffentlichkeit sind geteilte Regeln der Geltung, eben die „Prinzipien des Denkens überhaupt“. Wer sich mit einer Behauptung an andere wendet, lässt sich auf diese Prinzipien ein, denn er beansprucht für seine Behauptung ja Geltung. Wer bloß recht behalten will und zugleich die Maßstäbe dafür, die Regeln des Denkens, bestreitet, gerät in Widerspruch mit sich selber. Mit dieser Argumentation haben Habermas und Apel die innere Logik des Vernunft-Konzepts Kants als eine intersubjektive Logik, als eine Logik der Kommunikation, explizit gemacht¹. Weil die innere Verschränkung von Öffentlichkeit und Vernunft als Verallgemeinerungsregel für die Maßstäbe des Handelns schon in der moralischen Grundfigur des Kantschen Denkens, im kategorischen Imperativ, angelegt ist, lässt sich daraus, wie Axel Honneth gezeigt hat, das Vertrauen erklären, das Kant in der Aufklärungsschrift in die selbstaufklärenden Lernprozesse des Publikums als „einen geschichtlichen Weg zum Besseren“ setzt (Honneth 2007, S. 21). Denn eine Situation unter einer Verallgemeinerungsregel zu betrachten, die die Perspektive aller einschließen soll, öffne „sowohl eine intersubjektive als auch eine zeitliche Dimension“, die „alle(n) moralischen Aktoren in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (ebd.) zugeschrieben werden und einen Leitfaden sinngerichteter Entzifferung der Vergangenheit ebenso bilden kann wie einen Maßstab gesellschaftlicher Zukunftsvorstellungen.²

Die Idee einer *Mündigkeit im öffentlichen Gebrauch der Vernunft*, mithin der Verschränkung subjektiver und gesellschaftlicher Emanzipation, entschwand nach der gescheiterten Revolution von 1848 aus den Blickwinkeln und erfuhr erst in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine Renaissance.³ Sie wurde, so lässt sich sagen, zu einer der Leitideen der Bewegungen gesellschaftlicher Selbstermächtigung, die um 1968 einsetzten und gesellschaftliche und individuelle Selbstverständnisse neu und anders artikulierten. Dabei bildete die Wiederaufnahme eines moralischen, menschenrechtlichen Universalismus Kantscher Herkunft, doch mit Marx und Kritischer Theorie zur Gesellschaftskritik zugespitzt,

die schärfste Waffe einer Kritik, die Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auch als strukturelle Verhältnisse bloßlegen konnte – ob dies spätkoloniale Kriege in Algerien oder Vietnam betraf, die unerledigte NS-Vergangenheit oder autoritäre und patriarchalische Herrschafts-, Erziehungs- oder Geschlechterverhältnisse.

Kaum jemand hat den Zusammenhang von gesellschaftlicher Selbstverständigung und Bildungsaufgaben in dieser Zeit so treffend und wirkungsmächtig artikuliert wie Theodor W. Adorno. Seine an die (west-)deutsche Öffentlichkeit adressierten Rundfunkbeiträge begründeten unter philosophischen, psychologischen, soziologischen und historischen Aspekten die Überzeugung, dass der Wiederkehr eines mörderischen, genozidalen Rassismus nur durch eine Bildungsarbeit entgegenzutreten sei, die sich konsequent gegen dessen anti-universalistische Grundlage richtete. Gerade als Kritiker der Aufklärung wusste er, dass deren Zentralidee der menschheitlichen Geltung der Prinzipien des Denkens und der durch sie geleiteten Regel des Zusammenlebens unaufgebbar war, wenn die Menschen ihre Lebensverhältnisse selbst bestimmen und – vor allem – den Rückfall in die Barbarei vermeiden wollten: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (Adorno 1970, S. 93)

Dass ein Nachdenken über Bildung von der Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse, vom kritischen Diskurs der Gesellschaft über sich selber, nicht abzulösen war, ja erst dadurch triftig und tragfähig werden konnte, beflügelte die öffentlichen Debatten und öffnete ihr neue soziale Dimensionen. Im Zeichen praktizierter Mündigkeit ergriffen diejenigen das Wort, die als Subjekte nicht mehr Unterworfenen institutioneller Bildungsverhältnisse sein, sondern zu deren Subjekten im emphatischen, selbstbestimmten Sinn werden wollten. Indem sie für alle Fragen, nicht nur die der Bildung, sondern der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse überhaupt, in oft spektakulären Aktionen „Öffentlichkeit herstellten“, wie sie damals sagten, setzten sie nicht nur neue Themen der gesellschaftlichen Debatte, sondern entwickelten vor allem neue Formen kollektiven Lernens. Die Durchbrechung der Autorität des Herkömmlichen, des Weiter-so, der eingespielten Abläufe und Prozeduren und ihrer Rechtfertigungen, wäre ohne die Intensität von kritischer Debatte und Ideenproduktion in selbstgeschaffenen Öffentlichkeiten unmöglich gewesen. Solche selbstbestimmten Öffentlichkeiten breiteten sich geradezu explosionsartig aus und erweiterten ihren Einfluß durch einen immensen Publikationsfluß, dessen bevorzugte Formate Flugblätter und Broschüren mit kritisch zuspitzenden, aufdeckenden Argumentationen waren. Von den Universitäten ausgehend erreichten sie nicht nur die Schulen und außerschulischen Ausbildungsverhältnisse. Indem sie die Legitimität einer Perspektive von unten – oder von außen – durchsetzten, gaben sie den bisher Schweigenden, den Nicht-Wahr- oder

Nicht-Erstgenommenen, den Unterdrückten und Betroffenen eine Stimme. Damit ordneten sie im Grunde alle Felder der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzung neu, zum Teil innerhalb bestehender Institutionen wie Parteien, Kirchen, Gewerkschaften. Die selbstbestimmten, lernenden Öffentlichkeiten der 68er waren auch – so lässt sich heute sagen – die Keimform jener Bewegungen, in denen heute eine nachholende zivilgesellschaftliche Fundamentierung einer Demokratie gesehen wird, die vorher nur institutionell funktioniert und patriarchalisch vergemeinschaftet hatte. Die lernenden Öffentlichkeiten veränderten die Perspektiven der Gesellschaft auf sich selbst, öffneten den Blick für Natur- und Geschlechterverhältnisse, für implizite und explizite Diskriminierungen, und sie gaben den politischen Vorstößen aus der Gesellschaft eine Handlungsform, die ihnen ein eigenes Gewicht verlieh.

Auch in den Schulen hatte die Bewegung selbstbestimmter, lernender Öffentlichkeiten in zum Teil sehr konfliktiven Auseinandersetzungen rasch an Boden gewonnen, nicht nur in der Schülerschaft, sondern auch in den Kollegien durch die jungen Lehrer, die von den Universitäten in das rasch expandierende Bildungssystem strömten. Das traditionelle anstaltsförmige Unterrichten wurde bald durch Lerninteressen und Umgangsweisen unterspült, die ihren Fokus durch eine neue, bis dahin ungewöhnliche Perspektivenverschränkung von Lehrenden und Lernenden gewannen: Wenn Lernen als gemeinsame Aneignung gesellschaftlicher Zukunft begriffen wurde, Subjektwerdung als miteinander geteilte Sozialisation, dann konnte Vermittlung von Wissen zur kooperativen Erarbeitung im Horizont geteilter Erkenntnisinteressen werden. *Was* gelernt werden sollte, stand in diesem Horizont zur Debatte, war rechtfertigungsbedürftig und – im Prinzip – entscheidbar. Auch *wie* gelernt werden sollte, konnte beraten werden, damit die Stimmen aller möglichst zur Geltung kämen (Nonnenmacher 1984, S. 98 ff.). Davon übrig geblieben sind heute mechanisierte Beteiligungsformen wie Gruppenarbeit, Brainstorming-, Warm-up- und Flipchart-Techniken, oft abgelöst von dem Sinnkern, den sie einmal im Fokus gemeinsam artikulierter Erkenntnis- und Lerninteressen hatten. Die Idee, dass Lernen in institutionellen Bildungsgängen auch eine Form des Lernens der Gesellschaft über sich und ihre Zukunft sein könnte, mithin Mündigkeit nicht nur deklaratorisches Endziel der Schule sei, sondern als vorausgesetzte Möglichkeit sich in ihr auch entfalten können müsste, scheint weithin durch ein unterrichtstechnokratisches Regime überformt worden zu sein, welches selbstbestimmte Räume im Namen von „Standardisierung“, „Modularisierung“, „Kompetenzorientierung“ und „Vergleichsarbeiten“ wieder geschlossen hat.

Um so wichtiger ist, dass die kritische bildungstheoretische und politikdidaktische Debatte an einem Horizont festhält, in dem schulisches Lernen und Öffentlichkeit miteinander verschränkt sind. So verweist Juliane Hammermeister (2020) auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen

Lernende und Lehrende samt ihren subjektiven Voreinstellungen zusammenkommen. Bildungsprozesse artikulieren sich – mit Antonio Gramsci gesprochen – aus einem spontanen Alltagsverstand, also den Erfahrungen und Einsichten, die unter höchst widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen gemacht werden und zu spezifischen Praxen und Selbstverständlichkeiten führen (Gramsci 1999, GH 6, S. 372, GH 11, S. 1376). Wesentliche Einsicht Gramscis war, dass dieser widersprüchliche Alltagsverstand von vielfältigen gesellschaftlichen Angeboten kohärent gearbeitet wird, um eine einigermassen als sinnvoll erachtete Lebensorientierung zu erreichen. Doch unter Bedingungen kapitalistischer, patriarchaler und rassistischer Gesellschaften bleibt dieser Alltagsverstand als Ausdruck von Erfahrungen meist ängstlich, autoritätsorientiert und konservativ. Kritisch-kollektive Bildungsprozesse, so Hammermeister, sollen ein Aufbrechen ermöglichen, in gewisser Weise Menschen befähigen, ihren Alltagsverstand durch kritische Einsicht anders kohärent zu machen, nämlich in Richtung auf Mündigkeit und Kritikfähigkeit. Das hat eine wichtige Implikation: „Emanzipatorische Lernprozesse werden demnach nicht als aufklärerische Praxis verstanden, die es ‚von außen‘ an die Lernenden heranzutragen gilt, sondern sie finden ihre Basis im Alltagsverstand selbst, dessen Inkohärenzen Ausgangspunkt emanzipatorischer Lernprozesse sind.“ (Hammermeister 2020; vgl. auch Haug 2003) Solche Inkohärenzen, die zum Stachel des Lernens werden können, liegen gerade im Hinblick auf die Klimakrise offen zu Tage, wenn etwa – wie *Fridays for Future* es tut – an die krassen Differenzen zwischen biophysikalischem Sachverhalt und gesellschaftspolitischem Umgang damit gedacht wird. Hier liegen enorme Potenziale für eine Art kritisch-reflexiver „Mündigkeitsselbstbildung“ (Darm/Lange 2018), welche zum Bestandteil der kollektiven Selbstverortung klimastreikender SchülerInnen werden kann.

Nicht alle Dimensionen, in denen sich die Verschränkung von Bildung und gesellschaftlichem Lernen damals entfaltet hat, können hier thematisiert werden. Das gilt sowohl für die Theorien von Öffentlichkeit und Diskurs von Habermas und Apel wie auch für die dialektischen und materialistischen Bildungstheorien von Heydorn, Koneffke und Gamm und andere Strömungen emanzipatorisch-kritischer Pädagogik (vgl. Bünger 2009; Herrmann/Bierbaum 2019; Keim/Steffens 2006). Auch die die gesamte Gesellschaft ergreifende, oft spektakuläre Öffentlichkeit, die etwa die Auseinandersetzung um Selbstbestimmung als Bildungsziel in den Hessischen Rahmenrichtlinien hatte, kann hier nicht beleuchtet werden (vgl. Steffens 1984 und 2009a). Der Hinweis auf diese Dimensionen mag aber unterstreichen, ein wie hochelaboriertes Konzept die Idee einer an Mündigkeit und selbstbestimmter Zukunft orientierten Verschränkung von Bildung und gesellschaftlichem Lernen ist und wie wirkungsmächtig das Konzept hat sein können. Seine Schlüssigkeit ist, das mögen die Hinweise auf seine Geschichte gezeigt haben, theoretisch stark

begründet, doch auch spontan, im Zusammenstoß mit der Hartleibigkeit des Weiter-so, einsehbar. Greta Thunberg und *Fridays for Future* haben den Blick dafür erneut geöffnet.

2 Klimakrise und Politik: Eine Geschichte des sehenden Vorbeischauens

Kaum etwas bringt die Jungen stärker auf als die Entdeckung, dass die Älteren an krassen, essentiellen Mißständen lange vorbeigesehen haben. Wie der Umgang mit der gesellschaftlichen Verantwortung für den Nationalsozialismus und seine Verbrechen lange in einem „kollektiven Beschweigen“ (Lübbe 1983; vgl. Steffens 2009b) bestand, so ist der Umgang mit der multiplen Klimakrise (vgl. Krams 2018) seit Jahrzehnten eine Geschichte des sehenden Vorbeischauens. Das ist umso überraschender, als Fragen des Klimawandels seit etwa fünf Jahrzehnten immer wieder ihre Öffentlichkeit hatten, sei es als mediale Aufmerksamkeit für die wachsende Besorgnis der Wissenschaft angesichts ihrer Messungen und Berechnungen oder für oft spektakuläre Aktionen engagierter Gruppen, sei es in der Berichterstattung über Großereignisse wie die Klimagipfel oder über nationale politische Debatten und Entscheidungen.

Doch was wurde bisher überhaupt im Hinblick auf den Klimawandel unternommen?⁴ 1992 wurde auf der UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung (UNCED) – auch „Umweltgipfel“ genannt – in Rio de Janeiro (Brasilien) die mehrere Jahre lang verhandelte Klimarahmenkonvention (FCCC) unterzeichnet. Mit der Verabschiedung des Kyoto-Protokolls 1997 wurden erstmals völkerrechtlich verbindliche CO₂-Reduktionsziele für die Industriestaaten festgelegt. In Kraft trat das Abkommen erst im Jahr 2005. Es sah vor, die CO₂-Emissionen der Industrienationen bis 2012 um 5% im Vergleich zu 1990 zu reduzieren. Zwar erreichte die EU ihr selbstgestecktes Ziel einer Reduktion von 8%, was als viel zu gering kritisiert wurde, doch global stiegen die CO₂-Emissionen weiter deutlich an, vor allem in Folge der starken Wirtschaftsdynamiken einiger Schwellenländer.

Das Kyoto-Protokoll schreibt sogenannte flexible Mechanismen zur Erreichung der Reduktionsziele fest, die aber freiwillig sind: Die stark an einer Marktlogik orientierten Mechanismen (die Politik verzichtet auf stärkere Vorgaben) umfassen insbesondere den Handel mit Emissionsrechten, wodurch Staaten sich Emissionsrechte bei anderen Staaten einkaufen können, wenn sie ihre Ziele nicht erreichen. Dieses Instrument hat sich bisher als wenig effektiv erwiesen, weil der Preis für die einzukaufende Tonne Emissionsrecht für CO₂ schlicht zu niedrig ist. Darüberhinaus wird im Rahmen der „gemeinsamen Umsetzung“ für Industrieländer die Möglichkeit eröffnet, in einem anderen Land in Klimaschutz zu investieren und die damit verbundene Reduktion dann gutgeschrieben zu bekommen. Nachdem

sich die Staaten 2012 nicht auf ein Folgeabkommen einigen konnten, wurde das Kyoto-Protokoll zunächst bis 2020 verlängert, trat wegen mangelnder Ratifikationen jedoch nie offiziell in Kraft. Für die Periode über 2020 hinaus wurde im Jahr 2015 das Pariser Klimaabkommen beschlossen und gleich im Folgejahr ratifiziert (vom Minimum der 55 Länder, die für 55 Prozent der Emissionen verantwortlich sind). Es sieht vor, den globalen Temperaturanstieg auf deutlich unter 2° – wenn möglich auf 1,5° – im Vergleich zu der Zeit vor Beginn der Industrialisierung zu begrenzen. Im Vergleich zum Kyoto-Protokoll ist das Abkommen völkerrechtlich verbindlich, aber nicht mit Sanktionsmechanismen ausgestattet. Der 2010 eingerichtete „grüne Klimafonds“, der Entwicklungs- und Schwellenländern bei klimapolitischen Maßnahmen hilft, soll gemäß dem Pariser Abkommen ab 2020 mit jährlich 100 Milliarden Dollar – zunächst bis 2025 – aus öffentlichen und privaten Mitteln ausgestattet werden.

Die Notwendigkeit, den globalen Temperaturanstieg auf 1,5° zu begrenzen, unterstreicht der im Herbst 2018 veröffentlichte Sonderbericht des Weltklimarates IPCC. Er prognostiziert bei dem derzeitigen Stand der Klimaschutzmaßnahmen einen globalen Temperaturanstieg auf über 3° bis zum Ende des Jahrhunderts und weist auf die dramatischen Folgen hin, die bereits bei einem Anstieg von 2° auftreten würden. Zugleich unterstreicht er die Machbarkeit der notwendigen Emissions-Reduktion, um das 1,5°-Ziel einzuhalten.

Richtlinien dafür, was getan werden müsste, um das 1,5°-Ziel zu erreichen und damit eine sich überstürzende Klimakatastrophe zu verhindern, gibt es genug. Der IPCC-Sonderbericht von 2018 benennt, was auf globaler Ebene geschehen müsste, um es zu erreichen: Nach 2020 müssen die globalen CO₂-Emissionen zurückgehen, bis spätestens 2050 müssen sie global auf netto Null fallen, um zumindest mit einer 50%-Wahrscheinlichkeit das 1,5° Ziel noch zu erreichen. In allen Sektoren – sei es Energie, Landwirtschaft, Verkehr oder Gebäude – bedarf es tiefgreifender Umgestaltungen, um die Reduktionsziele zu erreichen. Allein für den Umbau des Energiesektors braucht es global bis 2035 schätzungsweise 2,1 Billionen Euro. Bei Nichtstun wären die Kosten zur Bewältigung der Klimawandelfolgen jedoch deutlich höher. Auch die EU-Kommission hat das Ziel, bis 2050 CO₂-neutral zu sein, übernommen. Umweltverbände und Politiker*innen von europäischen Linken und Grünen sprechen sich als Zielmarke für die EU hingegen für 2040 aus, um global das Ziel der CO₂-Neutralität bis 2050 erreichen zu können.

Doch ehrgeizige Ziele, die auf internationaler Ebene verabschiedet werden, helfen wenig, wenn nationalstaatliche Regierungen nicht die notwendigen Maßnahmen ergreifen, um die nationalen Klimaziele auch zu erreichen. Nicht nur an der wissenschaftlichen Erkenntnislage, sondern auch an der Beschlusslage der Klimagipfel gemessen zeigt sich nationale Klimapolitik weiterhin als Lippenbekenntnis. Gerade die deutsche Klimapolitik, die im August 2019 noch Schluss

mit „Pillepalle“ (Merkel) machen und einen wirklichen Neustart hinlegen wollte, bietet ein deprimierendes Bild. Nachdem der Vorschlag einer schneller wirksamen CO₂-Steuer abgeräumt und die Entscheidung für das „marktgerechte“ Instrument des Emissionshandels getroffen war, wurde dessen Einstiegspreis mit 10 € pro Tonne CO₂ ab 2021 so niedrig angesetzt, dass die Empörung darüber allgemein war. Selbst die Begünstigten wagten kaum zu jubeln. Von Seiten der Wissenschaft, etwa den Experten des Potsdamer Instituts für Klimafolgenabschätzung, waren 50 € gefordert worden (vgl. Götze-Ricceri 2019; von Lucke 2019).

Warum bisher Klimaziele bei weitem verfehlt werden und die Erreichung des 1,5°-Ziels eine sehr große Herausforderung darstellt, lässt sich nur verstehen, wenn die Interessen machtvoller Akteur*innen an nicht-nachhaltiger Entwicklung gesehen werden. Dies betrifft etwa die fossile Industrie, wo Energie- und Automobilkonzerne angemessene klimapolitische Veränderungen blockieren, aber auch an industrieller Landwirtschaft orientierte Betriebe und Düngemittelhersteller. Nicht zu unterschätzen ist, in welchem Maße Menschen, die in den nicht-nachhaltigen Sektoren arbeiten, an deren Verteidigung interessiert sind, wie etwa die Produzenten in konventioneller, zunehmend industrialisierter Landwirtschaft oder die Beschäftigten in den Industrien fossilistischer Produktionsweise, die ihre Gewinne weiterhin auch aus der möglichst kostenfreien Aneignung von Umwelt ziehen wollen. Die Gewerkschaften versuchen sich diesem Spannungsverhältnis anzunähern, indem sie sich im Rahmen einiger Initiativen um eine Verbindung zwischen guten und sinnvollen Arbeitsplätzen und sozial-ökologischem Umbau unter dem Begriff „gerechter Strukturwandel“ (*just transition*) bemühen (vgl. Ferch 2019, S.12 f.).

Nicht nur die Gewerkschaften stehen vor der Frage, ob sie transformatorische Perspektiven ernsthaft zulassen oder eher bei einem rhetorisch aufgehübschten Weiter-so bleiben wollen. Doch lässt sich an den Gewerkschaften besonders gut zeigen, mit welchen strukturkonservativen Fesseln selbst progressive, d.h. doch zukunftsinteressierte Kräfte zu kämpfen haben, wenn sie sich für ein entschiedenes Umsteuern in Richtung Klimaneutralität und Nachhaltigkeit entscheiden wollen (vgl. Brand 2019). Um über die im Hier und Heute verankerten Interessen der Mitglieder hinausgehen und langfristige Perspektiven sozialökologischer Umgestaltung zur Leitlinie gewerkschaftlicher Politik machen zu können, müssten die Debatten darüber zugleich kollektive Lernprozesse sein, die von starken Impulsen für Dringlichkeit *und* Möglichkeit anderer Formen gelingenden Lebens und seiner materiellen Reproduktion getragen werden. Eine Aufgabe solcher Dimension bringt naturgemäß starke Vermeidungstendenzen hervor, Koalitionen der Handelnden und der Betroffenen, die sich im gemeinsamen Weiter-so zusammenfinden. Das gilt für die Gewerkschaften wie für die Felder staatlicher Politik und bildet, weil der Eigensinn politischer Mehrheitsbeschaffung mit der Beharrungskraft funktionierender

Alltäglichkeit zusammenfällt, die Grundlage einer systemischen Vergesslichkeit, die hartnäckige Formen des sehenden Vorbeischauens und ein immer erneuertes, vielleicht kosmetisch geschöntes Weiter-so hervorbringt.

Wie könnten die Zirkel des Beharrens durchbrochen werden? Wo wäre anzusetzen? Wo und wie greifen die eingespielten Mechanismen der privaten und der gesellschaftlichen Reproduktion ineinander? Kann ihre Richtung geändert, ihre Bewegung verlangsamt werden? Geht es mit oder nur ohne Kapitalismus? Oder nur mit einem transformierten Kapitalismus? Welche Transformationen wären unerlässlich? Und wie ließe sich die fraglos planetarische Klimakrise auch planetarisch, d.h. menschheitlich, bearbeiten? Welche Gewohnheiten und Alltagspraktiken, welche Macht-, Herrschafts- und Aneignungsverhältnisse müssten durchbrochen oder neutralisiert werden, damit die Stimmen von Akteuren wie *Fridays for Future* zur Geltung kommen können? Und wie ließe sich Zukunft als Handlungsraum gesellschaftlicher Gestaltung zurückgewinnen? Diesen umfassenden und wichtigen Fragen nähern wir uns, notwendig selektiv und zugespitzt, im Folgenden.

3 *Von gesellschaftlichem Wissen und verweigertem Handeln: Imperiale Lebensweise als Hindernis*

Das Dilemma zwischen dem gesellschaftlich gut verankerten Wissen um die ernsthaften ökologischen Probleme und angemessenem Handeln ist seit langem bekannt. Doch über das, was oft als „ökologische Modernisierung“ (Bemmann *et al.* 2014) bezeichnet wird, scheint die gesellschaftliche Debatte nicht hinauszugehen. Es geht um die partielle Aufnahme ökologischer Fragen durch Institutionen wie den Staat, Unternehmen oder Öffentlichkeit, ohne aber die grundlegenden Logiken, wie eine expansive Ökonomie und ihre politische und mediale Absicherung, infrage zu stellen. Das spiegelt sich etwa in der oben skizzierten, weitgehend zahnlosen internationalen Klimapolitik und, bei allen Unterschieden, ihren Pendanten auf nationalstaatlicher Ebene. Ökologische Modernisierung kann zudem nur sehr begrenzt und allenfalls von bestimmten Milieus in die eigene Lebens- und Arbeitspraxis übernommen werden. Den Ansprüchen auf einen ökologischen Lebensstil, die schwierig genug zu realisieren sind, steht die Verlockung des „immer mehr, immer größer, immer weiter“ entgegen, was man etwa an den bis 2019 stetig steigenden Zulassungszahlen für SUVs ablesen kann.

Diese tief verankerte Nicht-Nachhaltigkeit ist machtförmig von Politik und profitorientierten Unternehmen abgesichert. Der Begriff der *imperialen Lebensweise*, genauer: der imperialen Produktions- und Lebensweise, die auf permanenter Externalisierung ihrer sozial und ökologisch problematischen Voraussetzungen

basiert (vgl. Lessenich 2016; Brand/Wissen 2011, 2017), fasst aus unserer Sicht die Probleme zusammen, die es im Zuge einer sozial-ökologischen Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft zu bearbeiten gilt. Ohne die damit bezeichneten Probleme anzugehen (vgl. unten), kann von einer ernsthaften Bearbeitung der Klimakrise gar nicht geredet werden – falls das angesichts der enormen zeitlichen Verschiebungen zwischen der Verursachung (CO₂- und andere Treibhausgasemissionen) und ihren Wirkungen (Klimaerwärmung) überhaupt noch möglich ist. Nicht zu übersehen ist dabei, dass die imperiale Lebensweise eine starke Struktur ist, innerhalb derer zumindest implizite oder sogar explizite Lernwiderstände in Bezug auf eine vernünftige und solidarische Einrichtung der Gesellschaft permanent reproduziert werden.

Imperiale Lebensweise wird dadurch möglich, dass Unternehmen und Beschäftigte im Produktionsprozess, aber auch der öffentliche Sektor und Menschen im (Konsum-)Alltag auf die billigen Ressourcen und billige Arbeitskraft anderenorts zugreifen – ein Zugriff, der oft mit Leid, Ausbeutung, Erniedrigung von Menschen und ökologischer Zerstörung einhergeht. „Anderenorts“ bedeutet auch Zugriff innerhalb der Gesellschaften des globalen Nordens. Für die einen entstehen so Handlungsfähigkeit und materieller Wohlstand, aber auch – wo politisch erkämpft und gewollt – eine funktionierende öffentliche Infrastruktur und Daseinsvorsorge. Für andere bedeutet das eine fortschreitende Zerstörung ihrer Lebensgrundlagen und eine Verfestigung von Abhängigkeitsverhältnissen. Die Widersprüchlichkeit der imperialen Produktions- und Lebensweise liegt zum einen darin, dass viele Menschen gleichzeitig sowohl Nutzen daraus ziehen – etwa beim Kauf günstiger Produkte – als auch darunter leiden, etwa wenn sie ihre Arbeitskraft unter Bedingungen weithin entgrenzter Konkurrenz verkaufen müssen. Zum anderen erzeugt die imperiale Lebensweise zwar Zwänge, wenn eben so gearbeitet und gelebt werden *muss* und Alternativen schwierig sind. Doch bieten die Angebote des Konsumierens genügend Anreize, sich mit dem Zwang der Lebensweise zu versöhnen, vor allem, wenn Statuskonsum Geltungsbedürfnisse und das Selbstgefühl befriedigt werden.

Die Entstehung dieser Lebensweise war mit dem Kolonialismus und dem sich entwickelnden Kapitalismus eng verbunden. Im Nachkriegskapitalismus setzte sie sich, bei allen Unterschieden, in den Gesellschaften des globalen Nordens weitgehend durch. Durch den Globalisierungsprozess der letzten 30 Jahre wurde sie durch den verstärkten Zugriff auf Arbeitskraft und Ressourcen anderenorts sowie durch die Digitalisierung mit ihrem hohen Ressourcenverbrauch weiter vertieft. Wie die Produktion auf die Ressourcen des Südens so greifen die Menschen im Norden auf die Produkte zu, die insbesondere unterbezahlte Arbeitskräfte im Süden produzieren, auf High-Tech-Geräte, aber auch auf T-Shirts, Autos, Nahrungsmittel und anderes. Subjektiv erleben das viele Menschen als Wohlstand. Aber auch die

neoliberalen Spaltungen der Gesellschaften im globalen Norden, etwa durch die Ausweitung des Billiglohnssektors, und die verstärkte ökonomische Ausbeutung öffentlicher Ressourcen und Infrastrukturen vertiefen die imperiale Lebensweise. Die imperiale Lebensweise bedeutet nicht, dass alle Menschen im Norden gleich leben. Studien belegen vielmehr, dass die Größe des ökologischen Fußabdrucks weniger vom Bewusstsein abhängt als vielmehr vor allem vom Einkommen. Wer ein höheres Einkommen hat, kann vermehrt auf jene Produkte und Dienstleistungen zurückgreifen, die unter sozial und ökologisch problematischen Bedingungen produziert werden. Die imperiale Lebensweise, wie sie hierzulande gelebt wird, ist eine deutlich statusorientierte Lebensweise, die auf sozialer Ungleichheit basiert, sie verschärft und Umweltzerstörung antreibt.

Diese Produktions- und Lebensweise kommt deutlich an globale ökologische Grenzen. Auch früher gab es immer wieder Regionen, die in bestimmten Konstellationen ökologisch kollabierten. Doch heute hat die ökologische Gefahr eine globale Dimension. In gewisser Weise siegt sich die imperiale Lebensweise zu Tode. Und sie produziert in Zeiten der Krise einen weiteren Widerspruch, der es politisch in sich hat: Zwar wirkt diese Lebensweise vor allem im globalen Norden in Zeiten der Krise stabilisierend, denn die relativ billigen Lebensmittel werden über den Weltmarkt weiterhin in die Metropolen geschaufelt. Doch gleichzeitig verschärfen sich anderenorts die politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Krisen und damit die Ursachen von Konflikten und Fluchtbewegungen, möglichst in den Norden, mit politisch destabilisierenden Folgen dort. Der Norden kann den Folgen seiner Lebensweise nicht entkommen, weder den ökologischen Folgen mit ihrer planetarischen Reichweite noch den sozialen Folgen, die durch fortdauernde Kriege um hegemoniale Macht und Ressourcenkontrolle ausgelöst werden oder durch die ökonomische Entwertung und ökologische Zerstörung von Lebensgrundlagen im globalen Süden. Doch sollen diese verhängnisvollen Zusammenhänge, wenn sie denn aufscheinen, schnell wieder vergessen werden. Denn eben das Weiter-so der imperialen Lebensweise basiert darauf, dass ihre Voraussetzungen und negativen Folgen unsichtbar bleiben und ignoriert werden können. Damit wird deutlich, warum *imperiale Lebensweise* ein Verhältnis bezeichnet, dem immer neu vergessenes Wissen und immer von neuem verweigertes Handeln eingeschrieben sind. Gesellschaftliches Lernen zur Klimakrise, soll es tragfähig sein, müsste aus der Selbstimmunisierung, die die imperiale Lebensweise umschließt, hinausführen.

Der Umweltsoziologe Ingolfur Blühdorn analysiert diese Problemlage so: Die „nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit“ bedeute heute auf der Ebene gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen, dass statt Vernunft, politischer Aushandlung und besserer Argumente heute eher „die Befreiung aus Verantwortungen, Verpflichtungen, Beschränkungen und Prinzipien“ zu beobachten seien (Blühdorn 2020, S. 103). Statt Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, einer Emanzipation

erster Ordnung, gehe es heute um „die *Befreiung* aus eben *der Mündigkeit*“ (ebd.), um eine Emanzipation zweiter Ordnung, weil nämlich mit dieser Absage an die Verbindlichkeit der bürgerlich-idealistischen Vorstellungen von Zivilisierbarkeit, Verantwortung, Würde und Autonomie die imperiale Lebensweise befreit gelebt und gerechtfertigt werden könne. Ja mehr noch, die regressiven Grenzverschiebungen mit den Prioritäten „Unsere Freiheit, unsere Werte, unser Lebensstil“ kommen zwar tendenziell eher den „Mehrfachprivilegierten“ zugute und weniger jenen, die der rechtspopulistischen Revolte Resonanz und mehrheitsdemokratische Repräsentation verschaffen (ebd., S. 105). Doch sie stärken die Motive der selbstzentrierten Abgrenzung. Insofern sieht Blühdorn eine „stille Allianz“ verschiedenster links-emanzipatorischer, rechtspopulistischer und marktradikaler Akteure. Sie grenzen sich ab, befehden sich, „spielen aber doch ein gemeinsames Spiel“ (ebd.) Aus Blühdorns Argumentation gewinnen wir den Hinweis, dass eine Lösung aus den Verblendungen der imperialen Lebensweise nur auf dem Weg einer Kritik eines bloß individualistischen Verständnisses von Emanzipation gelingen kann. Mit Argumenten des Umweltpsychologen Gerhard Reese (2019) lassen sich Veränderungsperspektiven und -potenziale erkennen: In umwelt- und insbesondere in klimapolitischen Fragen fehle den meisten Menschen beim eigenen Handeln ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Was bringt es schon, wenn ich alleine mich umweltbewusster verhalte? Reese weist daher darauf hin, dass es um *kollektive* Wirksamkeit gehe, bei der die Einzelnen sich als Teil umfassenderer gesellschaftlicher Entwicklung verstehen. Genau darin liegt ein Erfolgsfaktor sozialer Bewegungen – und damit auch der Bewegung für Klimagerechtigkeit.

Zwar ist wichtig, dass immer mehr (junge) Menschen umweltbewusster leben. Doch massenhaft erfahrene Selbstwirksamkeit stellt sich erst ein, wenn die nicht-nachhaltigen und zerstörerischen Rahmenbedingungen politisiert werden. Greta Thunberg zufolge besteht das grundlegende Problem darin, „dass im Grunde nichts getan wird, um den klimatischen und ökologischen Zusammenbruch aufzuhalten – oder wenigstens abzuschwächen – trotz all der schönen Worte und Versprechungen“ (Thunberg 2019, S. 292). Auch wenn es scheint, dass die *Fridays for Future*-Bewegung sich zu sehr auf die unzureichenden Regierungspolitiken konzentriert, so wird doch der Weg der Politisierung beschritten und die als höchst problematisch und zerstörerisch wahrgenommene Gesellschaft als Gesamtzusammenhang thematisiert. Eben diese und die sie wesentlich strukturierenden Akteure werden kritisiert, insbesondere PolitikerInnen und die wirklich Reichen und Mächtigen. „Zukunft wurde verkauft, damit eine kleine Zahl von Menschen unvorstellbar viel Geld verdienen konnte.“ (Ebd., S. 291) Und doch setzen sich die klimastreikenden SchülerInnen sowie die vielen anderen Gruppen der Bewegung für Klimagerechtigkeit auch selbst ins Verhältnis zu den Problemen: Durch ihre Streiks und Blockaden setzen sie ein Zeichen gegen den geordneten Ablauf der

Dinge – sei es in der Schule, im Straßenverkehr oder in der Energieproduktion. (vgl. Müller 2016; Krams/Brand 2019). So hat insbesondere in Deutschland die Bewegung *Ende Gelände* es geschafft, in zähen Auseinandersetzungen seit 2011 das Bild des vermeintlich umweltfreundlichen Deutschlands mit seiner ach so ambitionierten „Energiewende“ zu konterkarieren: Die Energiewende ist – bei einem Kohleausstieg 2038 – schon kaum eine Stromwende, erst recht keine Energiewende in den Bereichen Verkehr oder Wohnen. Und selbst dieser Strom bleibt Teil eines Mixes, zu dem auch die klimapolitisch katastrophale Verstromung von Braunkohle im Rheinland und in der Lausitz gehört (vgl. <https://www.ende-gelaeende.org/news/>).

Gesellschaftliches Lernen wird ermöglicht einerseits durch wissenschaftliches Wissen und seine Kommunikation. Das betrifft insbesondere den Nachweis der anthropogenen Klimaveränderungen (vgl. Hagedorn 2019). Doch es bedarf auch der Konflikte und öffentlicher Mobilisierungen wie eben jener von *Ende Gelände*, *Fridays for Future* oder *Extinction Rebellion*, mit denen Selbstverständlichkeiten und bestehende Machtverhältnisse hinterfragt werden können. Dem Begriff der *imperialen Lebensweise* kommt dabei eine aufschließende und fokussierende Schlüsselrolle zu. In ihm kreuzen sich gleichsam die Blickrichtungen der Lernprozesse, seien sie auf die Realzusammenhänge globaler Ausbeutungsverhältnisse und die sie flankierenden Machtverhältnisse gerichtet oder auf deren historische Entstehung, mögen sie der politischen Alltagsökonomie der hier und heute im gesellschaftlichen Norden Lebenden gelten oder sich auf die lernenden Subjekte selbst und ihre Lebensweise wenden.

4 *Umriss einer sozialökologischen Transformation*

Wie oben beschrieben, vollzieht sich ein Großteil der Umweltpolitik im Rahmen einer „ökologischen Modernisierung“, wengleich mit anerkannt wenig Erfolg. Offensichtlich bedarf es grundlegenderer Ansätze, um die krisenhaften gesellschaftlichen Naturverhältnisse – von denen die Klimakrise nur der deutlichste und am stärksten politisierte Ausdruck ist – wieder auf eine ökologisch und sozial nachhaltige Weise zu organisieren. Seit knapp zehn Jahren wird eine intensive Fachdebatte um den Begriff der „sozial-ökologischen Transformation“ geführt, die durchaus auch in der breiteren politischen Öffentlichkeit aufgenommen wird (vgl. den Überblick in Brand 2016).

Deutlich wird hier: Auch das progressive und für sozial-ökologische Fragen sensible Establishment weiß um die drastischen Probleme (vgl. WBGU 2011). Im September 2015 beschloss die UNO-Generalversammlung 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung im Rahmen der Agenda 2030. Der Anspruch ist kein geringer:

„Transforming Our World“. Das ist nur das prominenteste Beispiel von vielen. Sozial-ökologische oder soziale oder „Große Transformation“ – die semantische Anlehnung an Karl Polanyis Beschreibung des Übergangs zum Industriekapitalismus ist nicht zufällig – scheint zum „Containerbegriff“, also einem das Problemfeld umgreifenden Begriff zu werden. Er umreißt ein neues politisch-epistemisches Terrain und markiert gleichzeitig ein Feld des als angemessen erachteten Wissens um Probleme bzw. Krisen und ihre Ursachen sowie den Raum der Ausarbeitung von als sinnvoll und zielführend erachteten Strategien sowie der möglichen Wege ihrer Umsetzung. Wir wollen diese wichtige Debatte hier nicht vertiefen. Viele Beiträge zur Transformation laufen unseres Erachtens Gefahr, in politisch-strategisch bester Absicht die Barrieren der Transformation oder gegenläufige Entwicklungen zu unterschätzen oder gar zu übergehen. Rainer Rilling bringt das präzise auf den Punkt: Es geht vielen Transformationsansätzen durchaus darum, „den Kapitalismus [zu] verändern – aber eben nur halb: sein Industrialismus und dessen energetische Basis sollen dabei im Zentrum stehen, nicht seine politische Ökonomie.“ (Rilling 2011, S. 16)

Vor diesem Hintergrund und eingedenk des Begriffs der imperialen Lebensweise ist die Klimakrise ein geeigneter Anwendungsfall, um sichtbar zu machen, warum eine „ökologische Modernisierung“ (vgl. Abschnitt 3) völlig unzureichend ist: Sie berührt die grundlegenden Funktionen der ökonomischen und alltagskulturellen Reproduktionsweise der Gesellschaft nicht. Sollen diese verändert werden, müssen auch die in der Öffentlichkeit kaum hinterfragten Selbstverständlichkeiten wie Wirtschaftswachstum, die internationalen Handelsbeziehungen und Machtstrukturen, die globalen, innereuropäischen und innergesellschaftlichen Ungleichheiten ebenso wie die auf die Metropolen zentrierten und in deren Lebensweise tief verankerten Produktions- und Konsumstrukturen in den Blick treten. Ihre Veränderung erfordert einen Prozess gesellschaftlicher Transformation, der über ein Umschalten von Produktion und Konsumtion auf stärker betonte Nachhaltigkeit hinausgeht. Wir haben im zweiten Abschnitt gezeigt, dass die dominante Klimapolitik erstens – beginnend mit der Klimarahmenkonvention von 1992 und dem Kyoto-Protokoll von 1997 – stark auf „Marktinstrumente“ und mit dem Pariser Klimaabkommen von 2015 zweitens auf freiwillige Beiträge der Länder setzt, sich also mit starken politischen Vorgaben zurückhält. Dies geschieht entlang der bestehenden wirtschaftlichen und politischen Kräfteverhältnisse, weil die Regierungen sich kaum trauen, bestehende Kapitalinteressen infrage zu stellen. Aber auch viele Beschäftigte und ihre gewerkschaftlichen Interessenvertretungen tun sich schwer mit der Anerkennung – geschweige denn Bearbeitung – der Dilemmata, die sich im Zuge einer sozial-ökologischen Transformation ergeben.

In der Coronakrise, während der wir diesen Beitrag überarbeiten, zeigt sich, dass Regierungen in spezifischen Situationen durchaus handlungsfähig sind – und

dass die Bevölkerung zu deutlichen Einschnitten bereit ist, wenn sie als sinnvoll oder notwendig erachtet werden. Vielleicht werden die Erfahrungen in diesen unsicheren Wochen und Monaten beispielgebend für weiterreichende, nämlich transformatorische Klimapolitik. In der Debatte um sozial-ökologische Transformation (vgl. die Überblicke in Brie *et al.* 2016; Blühdorn 2020, S. 82–95) kristallisiert sich als zentraler Konsens heraus, dass es eines neuen Wohlstandmodells bedarf. Doch fangen wir mit Überlegungen dazu keineswegs bei Null an. Über andere Formen der Ernährung und Mobilität, der Energieversorgung und Kommunikation, des Wohnen und Kleidens gibt es bereits vielfältige Diskussionen, Vorschläge und praktische Ansätze (vgl. etwa Schneidewind 2018; Schmelzer/Vetter 2019, Teil 4). Ein zentraler Ansatzpunkt, der angesichts des enormen wirtschaftlichen Drucks in der Krise seit 2008 breite Anwendung fand und nun in der Coronakrise höchst aktuell wird, ist eine progressive Arbeitszeitpolitik (vgl. Periskop/I.L.A.-Kollektiv 2019). Das bedeutet nicht nur staatlich gestützte Kurzarbeit – so wichtig die in den ersten Monaten des Jahres 2020 war –, sondern verlangt angesichts von zunehmender Flexibilisierung und Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse wirkungsvolle Massnahmen, um Menschen ein auskömmliches materielles Leben mit stabilem Einkommen und guter öffentlicher Infrastruktur und Daseinsvorsorge zu schaffen. Mit einer Transformation in eine solidarische Moderne gehen attraktive Leitbilder einher: Zeitwohlstand, Mäßigung gegenüber den Ansprüchen an Ressourcennutzung und im Gebrauch von Produkten, die der Weltmarkt billig bereitstellt. Wir könnten die Liste der Ansatzpunkte für eine sozial-ökologische Transformation mühelos verlängern (vgl. I.L.A.-Kollektiv 2019).

Dazu bedarf es vieler Akteure mit progressivem Anspruch und Handeln, die das vorantreiben. Das sind, oft an den Rändern der Gesellschaft, soziale Bewegungen, das sind, schon eher in der Mitte, progressive Verbände, natürlich die Gewerkschaften und die betriebliche Ebene sowie NGOs. Das sind kritische Menschen und Gruppen in der Wissenschaft, in Denkwerkstätten und den Medien, progressive UnternehmerInnen. Gerade das kirchliche Spektrum spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Energiegenossenschaften, der Entwicklung ökologischer Landwirtschaft und vielem mehr. Das sind die Menschen, die sich – vielleicht unorganisiert – auf andere Alltagspraxen des Lebens, Arbeitens und Konsumierens einlassen. Die dafür aber auch Angebote erhalten; das entsteht ja meist nicht aus dem Nichts. Politische Parteien bleiben Kristallisationspunkte und, als Ausdruck und Teil breiterer gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, eben auch mögliche treibende Kräfte. An der Klimakrise und ihrem ursächlichen Zusammenhang mit imperialer Lebensweise könnte exemplarisch gelernt werden, wie individuell *und* gesellschaftlich verantwortlich gehandelt werden kann. Die Überlegungen dieses Abschnitts können bereits Anregungen zur Konkretisierung bieten. Unter dem Aspekt der von Blühdorn kritisch beleuchteten „Emanzipation zweiter Ordnung“ – die

eine Abkehr von Universalismus, Verantwortung und Mündigkeit bedeutet, um die praktizierte imperiale Lebensweise vor sich selbst stimmig zu halten – stehen implizite Leitbilder zur Debatte, die kaum unterschätzbaren gesellschaftlichen Einfluss haben. Eine transformierende Kritik von Orientierungen, die eine imperiale Lebenspraxis rechtfertigen, wäre in Lernprozessen, die einen neuen Blick auf die eigene Lebensweise öffnen, eine wichtige Voraussetzung der Revitalisierung universalistisch verstandener Wechselseitigkeit, von Empathie- und Resonanzfähigkeit, insgesamt der Herausbildung von Kompetenzen für eine solidarische Lebensweise.

5 Bildung und gesellschaftliches Lernen für eine zukunftsfähige Lebensweise

Abschließend heben wir drei Dimensionen eines kritisch-emanzipatorischen Transformationsverständnisses hervor, das in gewisser Weise über das im letzten Abschnitt skizzierte Verständnis sozial-ökologischer Transformation hinausgeht und die Bedeutung von Bildung und gesellschaftlichem Lernen unterstreicht. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Ein gesellschaftlicher Umbauprozess hin zu einer klimagerechten Gesellschaft bedarf *erstens* einer deutlichen Schwächung des kapitalistischen Wachstumsimperativs. Die Diskussionen um Degrowth/Postwachstum haben hier in den letzten Jahren wichtige Anstöße gegeben. Die Postwachstumsdebatte ist kein freudig-affirmativer Umgang mit vielfältigen Krisenphänomenen, die in der Regel ohnehin die Schwächeren treffen. Postwachstum bedeutet

[...] zum einen eine grundlegende Kritik an der Hegemonie des Wirtschaftswachstums, in der sich auf produktive Art und Weise unterschiedliche Stränge der Wachstums- und Gesellschaftskritik verbinden. Andererseits ist Postwachstum ein Vorschlag – eine Vision oder Utopie – für eine andere Gesellschaft und die systemische Transformation, die diese voraussetzt. (Schmelzer/Vetter 2019, S. 14)

Identifiziert werden in der breiten Debatte einige Gemeinsamkeiten: Globale ökologische Gerechtigkeit, die demokratische Gestaltung der Gesellschaft und Ermöglichung von Selbstbestimmung sowie Wachstumsunabhängigkeit der Wirtschaft. Dafür werden vielfältige Strategien und konkrete Schritte genannt (vgl. ebd., S. 175–228). In der Postwachstumsdebatte geht es unter anderem um das *Verlernen* von Gewohnheiten und Privilegien, das aber nicht als Verlust oder Verzicht wahrgenommen werden soll (vgl. ebd., S. 230). Lernen, so Frigga Haug (2003, S. 281), sei in einem großen Ausmaß „das Wegtragen alter Strukturen, die Entwöhnung von Gewohnen, die Vernichtung von schon ‚Gewusstem‘“. Schulische Bildung und gesellschaftliche Lernprozesse sind hier wichtig. Schmelzer und

Vetter weisen zudem auf die große Bedeutung von „Denk- und Probierräumen“ hin. Aus unserer Sicht können gerade junge Menschen hier Anstöße gewinnen, Mündigkeit und Handlungsfähigkeit herausbilden. Der notwendig widersprüchliche Alltagsverstand, auf den wir im Anschluß an Gramsci hinweisen, kann sich so kritisch wenden. *Zweitens*: Eine sozial-ökologische Transformation wird mit teilweise erheblichen Konflikten einhergehen, denn die Nutznießer der gegenwärtigen Produktions- und Lebensweise – etwa Erdölunternehmen, Automobilkonzerne, viele Menschen mit höheren Einkommen und Vermögen – werden das Feld nicht kampflos räumen. In großen Teilen der Transformationsdebatte werden Konflikte unterschätzt und eine Art *Win-win*-Situation für alle und qua Einsicht imaginiert. Wir haben in unseren bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen auf die Bedeutung von Konflikten hingewiesen. Die Bewegung für Klimagerechtigkeit steht exemplarisch für diesen umkämpften Charakter der Transformation. Ein *dritter* Punkt, der aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive wichtig ist: Das Ziel der „Rettung des Klimas“ dient nicht nur der Vermeidung größerer biophysischer und damit auch sozialer Verwerfungen. Eine sozial-ökologische Transformation sollte an der regulativen Idee einer guten Gesellschaft festhalten. Und das bedeutet zentral – neben dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen – die Ermöglichung der freien Entfaltung der Persönlichkeit. Dieter Klein nennt das den „archimedischen Punkt einer solidarischen friedlichen Gesellschaft“ (Klein 2019, S. 185). Für ein selbstbestimmtes Leben bedarf es der gesellschaftlichen Bedingungen und Institutionen, um Mündigkeit zu erlangen, um materiell und politisch partizipieren zu können. Das hat Implikationen für eine Demokratiepoltik, d.h. eine Politisierung der Produktionsbedingungen der Demokratie selbst: etwa die Formierung des öffentlichen Raums, Beteiligung und Mitbestimmung (vgl. Friedrichs/Lange 2016). Hier kommt der universalistische Anspruch von Klimagerechtigkeit besonders gut zum Ausdruck. Doch dieser Aspekt scheint in den mitunter katastrophisch aufgeladenen und dystopischen Teilen der klimapolitischen Debatte übersehen zu werden.

Aus unserer Sicht ist es zentral, auf freier Persönlichkeitsentfaltung unter Bedingungen der sozial-ökologischen Krise und mehr noch im Zuge einer sozial-ökologischen Transformation zu bestehen. Denn der eingangs erwähnte Anspruch Kants, dass Freiheit bedeutet, individuell und kollektiv von Vernunft Gebrauch zu machen, wird im Kontext einer sich verschärfenden sozial-ökologischen Krise aktuell. Mit Vernunft gegen die imperiale Lebensweise anzugehen und eine sozial-ökologische Transformation einzuleiten, bedarf eines Freiheitsbegriffs, der gesellschaftlich verbindliche Grenzen anerkennt. Notwendig werden Grenzen im Sinne von einsichtigem Maßhalten, aber auch gesellschaftliche Regeln, das eigene Leben nicht auf Kosten anderer und auf Kosten der Natur zu führen. Anders gesagt, innerhalb von sozial-ökologischen Grenzen frei zu leben, erfordert Bedingungen,

ein solches Leben auch *führen zu können*, solidarisch denk- und handlungsfähig zu sein statt im goldenen Käfig einer Lebensweise gefangen, deren Vollzug die ständige Zerstörung zukünftiger Lebensgrundlagen bedeutet. Das ist ein Kern der Zukunftsvorstellungen von *Fridays for Future* und der breiteren Bewegung für Klimagerechtigkeit. Sie bestehen zu Recht darauf, dass der Appell, möglichst umweltfreundlich zu konsumieren, nicht ausreicht. Eine solche Individualisierung der Problemlage unterschätzt die Wirkungsmöglichkeiten der bestehenden Institutionen sowie Ungleichheits- und Machtverhältnisse. Dem vollständig individualisierten Freiheitsbegriff des Liberalismus gehen die protestierenden Jugendlichen nicht auf den Leim. Bewusstsein, Verhalten und Gewohnheiten gilt es sehr wohl zu verändern, doch bilden sie ein gesellschaftliches Ensemble. Eine zukunftsfähige solidarische Lebensweise setzt Einsicht und Mündigkeit voraus, auch spezifische Kompetenzen, das Leben anders gestalten zu können. Auch wenn Einsicht und Mündigkeit je eigene sein müssen, so gelingen sie doch – worauf schon Kant gesetzt hat – viel eher in einem Prozess gesellschaftlichen Lernens. Das gilt umso mehr, als in jeder Dimension die Klimakrise eine ersichtlich *gesellschaftliche* Problemlage ist. Ihre Bearbeitung – von Bewältigung wagen wir nicht zu sprechen – erfordert den Mut, auch die Dimension der Zukunft wieder als einen Raum gesellschaftlicher Gestaltung zu sehen. Dafür hat *Fridays for Future* einen starken Aufschlag geliefert.

Die Fokussierung der Klimabewegung auf den Zukunftsbegriff trifft die Achillesferse des herrschenden gesellschaftlichen Einverständnisses. Wo die halbierte Mündigkeit ihre Vorstellung von Zukunft auf den Zukunftsraum des eigenen Lebens eingezogen hat, bleibt der Raum der gesellschaftlichen Zukunft dem Primat von Kapitalinteressen überlassen. Ohne einen Bruch mit dem stillschweigenden Einverständnis in diese doppelten Privatisierung der Zukunft wird ein Übergang in eine nachhaltige und solidarische Moderne nicht gelingen können. Die Rückeroberung der gesellschaftlichen Zukunft wird zweifellos auf sehr starke Gegenkräfte treffen. Nur durch viele Konflikte hindurch werden die gesellschaftlichen Bedingungen einer klimafreundlichen Produktions- und Lebensweise geschaffen werden können. Umso wichtiger werden wissensbasierte und kritische Lernprozesse sein, in denen sich stark begründete und widerstandsfähige Einsichten bilden.

Anmerkungen

- 1 Für beide, Apel und Habermas, eine der zentralen Fragestellungen ihres wissenschaftlichen Lebenswerks; unter den vielen möglichen Hinweisen beispielhaft Apel 1990 und Habermas 1983. Auf die Bedeutung der diskurstheoretischen Argumentationen von Apel und Habermas für kritische Bildungstheorie hat Edgar Weiß immer wieder hingewiesen, etwa Weiß 2013, S.17–21, dort weitere Verweise.

- 2 Wir sind uns bewusst, dass wir mit dieser Fokussierung unsere Argumentation einer Reihe von Einwänden aussetzen, die insbesondere die Frage der Machtförmigkeit von Öffentlichkeit, Wahrheit und Diskurs betreffen. Uns kommt es aber hier in erster Linie darauf an, Argumente stark zu machen, mit denen sich ein Vertrauen auf die Möglichkeit des Gelingens gesellschaftlicher Lernprozesse begründen lässt. Das setzt einerseits die Möglichkeit eines sinnverstehenden Umgangs mit Geschichte voraus, ohne den Problemlagen wie etwa die Klimakrise gar nicht als Produkt menschlichen Handelns entzifferbar wären. Und andererseits wäre schon die Vorstellung einer gesellschaftlichen Bearbeitung und Bewältigung solcher Problemlagen obsolet, wenn sie nicht auf Voraussetzungen vernunftgeleiteter Kommunikation zurückgreifen könnte. Auf eine Reflexion auf „die materiellen Bedingungen der Möglichkeit von Vernunft und Wahrheit“ verzichten wir hier und verweisen auf Alex Demirović 1999 (Einleitung; Zitat S. 28), insbesondere auch für ein von Gramsci her begründetes Verständnis von Öffentlichkeit als zivilgesellschaftlicher Arena von Kämpfen um hegemoniale Deutungen oder für die von Demirović von Foucault her entwickelte Kategorie der „Wahrheitspolitik“ (ebd. S. 16).
- 3 Die Kurve zum Begriff „Mündigkeit“ in den durch Google Ngram Viewer erfassten Büchern zeigt ab 1750 einen charakteristischen Verlauf mit hochschnellendem Vorkommen ab 1790 und steilem Fall nach 1848. Um 1960 erst steigt der Gebrauch des Begriffs wieder steil an, um ab 1983 stark abzufallen (Abruf 04.03.2020). – Der Artikel „Mündigkeit“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie (Bd. 6, 1984) kann den Gebrauch zwischen 1780 und 1848 an zahlreichen Belegstellen erörtern. „Erst nach 1945“ habe der Begriff „einiges von seiner früheren Valenz“ zurückgewonnen.
- 4 Im Resümee der bisherigen Klimaschutzpolitik folgen wir Krams/Brand 2019, S. 7–10.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main.
- Apel, Karl Otto (1990): *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt am Main.
- Bemann, Martin/Metzger, Birgit/von Detten, Roderich (Hrsg.) (2014): *Ökologische Modernisierung. Zur Geschichte und Gegenwart eines Konzepts in Umweltpolitik und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main.
- Brand, Ulrich (2016): Transformation als „neue kritische Orthodoxie“ und Perspektiven eines kritisch-emanzipatorischen Verständnisses. In: Brie, Michael/Reißig, Rolf/Thomas, Michael (Hrsg.): *Transformation. Suchprozesse in Zeiten des Umbruchs*. Münster u.a., S. 209–224.
- Brand, Ulrich (2019): In der Wachstumsfalle. Die Gewerkschaften und der Klimawandel. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 7/2019, S. 79–88.
- Brand, Ulrich/ Wissen, Markus (2011): Gesellschaftliche Naturverhältnisse und materialistische Menschenrechtspolitik – Zur Kritik der imperialen Lebensweise. In: Stefens, Ged/Weiß, Edgar (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2011*. Frankfurt am Main, S. 125–139.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München.

- Brie, Michael/Reißig, Rolf/Thomas, Michael (Hrsg.) (2016): Transformation. Suchprozesse in Zeiten des Umbruchs. Münster.
- Bünger, Carsten (Hrsg.) (2009): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn.
- Darm, Ricarda/ Lange, Dirk (2018): Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/ Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach, S. 49–59.
- Demirović, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule. Frankfurt am Main.
- Fercher, Sonja (2019): Schluss mit heißer Kartoffel! Klimapolitik ist Verteilungspolitik: Nur mutige Politik kann die Wende schaffen In: Arbeit & Wirtschaft 7/2019, S. 6–11.
- Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (2016): Zugänge zu einer zukünftigen Demokratiepoltik. In: dies. (Hrsg.): Demokratiepoltik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden, S. 3–7.
- Götze-Riccieri, Susanne (2019): Prinzip Ignoranz: Klimaschutz à la Groko. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 11/2019, S. 9–12.
- Gramsci, Antonio (1999): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 7, Heft 6 und Bd. 6, Heft 11, Hamburg.
- Habermas, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main.
- Hagedorn, Gregor (2019): Scientists for Future: Aufklärung gegen die Klimakrise. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (Hrsg.): Unsere letzte Chance. Der Reader zur Klimakrise. Berlin, S. 239–246.
- Hammermeister, Juliane (2020): Vom Wunsch zu handeln. Überlegungen zu einer handlungsorientierten Politikdidaktik. In: Wohnig, Alexander (Hrsg.): Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen – Politische Bildung als politisches Engagement. Schwalbach Ts.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- Herrmann, Katharina/ Bierbaum, Harald (Hrsg.) (2019): Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes. Baltmannsweiler.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie (1984): Mündigkeit. Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. Joachim Ritter und Karlfried Gründer. Bd. 6. Darmstadt, S. 225–235.
- Honneth, Axel (2007): Die Unhintergebarkeit des Fortschritts. Kants Bestimmung des Verhältnisses von Moral und Geschichte. In: ders.: Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie. Frankfurt am Main, S. 9–27.
- I.L.A.-Kollektiv (2019): Das Gute Leben für Alle. Wege in eine solidarische Lebensweise. München.
- Kant, Immanuel (1975 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Werke in 10 Bänden. Hrsg. Wilhelm Weischedel. Darmstadt. Bd. 9. S. 53–61.
- Kant, Immanuel (1975 [1798]): Der Streit der Fakultäten. Werke in 10 Bänden. Hrsg. Wilhelm Weischedel. Darmstadt. Bd. 9. S. 263–393.
- Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.) (2006): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main.
- Klein, Dieter (2019): Zukunft oder Ende des Kapitalismus? Eine kritische Diskursanalyse in turbulenten Zeiten. Hamburg.

- Krams, Mathias/Brand, Ulrich (2019): Die Klimakrise: Ursachen, Handlungsansätze, Kritik. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 45, Umwelt, Klima, Politik, Wien, S. 5–14
- Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München.
- Lübbe, Hermann (1983): Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein. In: Historische Zeitschrift 236, S. 579–599.
- Lucke, Albrecht v. (2019): Ende statt Wende: Das historische Versagen des Klimakabinetts. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 11, S. 5–8.
- Müller, Tadzio (2016): Klimagerechtigkeit. Globaler Widerstand gegen den fossilen Kapitalismus. In: Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Degrowth in Bewegungen, <https://www.degrowth.info/de/dib/degrowth-in-bewegungen/klimagerechtigkeit/> [abgerufen am 13.3.2020]
- Nonnenmacher, Frank (1984): Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats politischer Bildung. Weinheim und Basel.
- Periskop/I.L.A.-Kollektiv (Hrsg.) (2019): Von A wie Arbeit bis Z wie Zukunft. Arbeiten und Wirtschaften in der Klimakrise. Wien und Berlin.
- Reese, Gerhard (2019): Was bringt es der Welt, wenn ich auf einen Flug verzichte? Interview von Rainer Schmidt in F.A.Z. Quarterly am 28.11.2019; <https://www.faz.net/aktuell/stil/leib-seele/umweltpsychologe-im-interview-rettet-mein-verzicht-das-klima-16504939.html> [abgerufen am 13.3.2020].
- Rilling, Rainer (2011): Wenn die Hütte brennt ... „Energiewende“, green new deal und grüner Sozialismus. In: Forum Wissenschaft Nr. 4. S. 14–18.
- Schmelzer, Matthias/ Vetter, Andrea (2019): Degrowth/Postwachstum zur Einführung, Hamburg.
- Schneidewind, Uwe (2018): Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt am Main.
- Steffens, Gerd (1984): Der neue Irrationalismus in der Bildungspolitik. Zur pädagogischen Gegenreform am Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. Frankfurt am Main.
- Steffens, Gerd (2009): Vom „kommunikativen Beschweigen“ zur „Ergreifung des Worts“. – Anmerkungen zur Diskursgeschichte der Nachkriegszeit. In: Jahrbuch für Pädagogik 2009: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Redaktion Sven Kluge, Gerd Steffens, Edgar Weiß. Frankfurt am Main, S. 15–40.
- Steffens, Gerd (2009a): Mündigkeit als pädagogisches Paradigma und die Globalität der Revolte von 1968 – Ein innerer Zusammenhang am Fallbeispiel. Jahrbuch für Pädagogik 2008: 1968 und die neue Restauration. Redaktion Armin Bernhard und Wolfgang Keim. Frankfurt am Main., S. 239–250.
- Thunberg, Greta (2019): „Wir haben keine Ausreden mehr“. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (Hrsg.): Unsere letzte Chance. Der Reader zur Klimakrise. Berlin, S. 291–294.
- Weiß, Edgar (2013): Pädagogisches Handeln. Überlegungen zu Grundfragen der Pädagogik. Kirchvers.
- WGBU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin.

(Un-)Sicherheit – Zur Bedeutung der Klimakrise für die Pädagogik

Zusammenfassung: Die Bedeutung, die der Klimakrise für die Pädagogik zukommt, lässt sich sehr gut über die verschiedenen Dimensionen von Sicherheit respektive Unsicherheit diskutieren. Der Beitrag gliedert sich deshalb in drei Teile. In einem ersten Teil wird über einen historischen Zugang an zentrale Aspekte von Sicherheit oder Unsicherheit erinnert, die bedeutsam für maßgebliche pädagogische Debatten sind. In einem zweiten Teil wird untersucht, inwiefern Sicherheit durch die Klimakrise auf verschiedenen Ebenen in Frage gestellt wurde. In einem dritten Teil wird versucht auszuleuchten, welche Herausforderungen die Klimakrise für die Pädagogik unter dem Sicherheitsaspekt bedeutet.

Abstract: The importance that the climate crisis has for education can be discussed very well through various dimensions of security or insecurity. The article is therefore divided into three parts. In a first part, a historical approach is used to recall central aspects of security or insecurity, which are important for significant educational debates. In a second part, the connection between security, which has been called into question on various levels by the climate crisis, is examined. A third part tries to shed light on which challenges the climate crisis poses for pedagogy in terms of safety.

Keywords: Klimakrise, Unsicherheit, Investiturstreit, Aufklärung, Gesellschaft.

1 (Un-)Sicherheit und Gesellschaft

Während im dem lange geltenden Konzept traditionale Gesellschaften mit einem hohen Grad an Stabilität verbunden wurden, ist gesellschaftliche Dynamik ein hervorstechendes Kennzeichen moderner Gesellschaften.¹ Dies gilt freilich nicht für das einzelne Individuum, dem die Zufälle des Lebens immer schon einen Strich durch die Berechnung des eigenen Lebens machen konnten (vgl. Lk. 12, 20), wohl aber für die Gesellschaft als ganze, deren Struktur in den Gesellschaften, die wir als traditional bezeichnen, stabil bleibt.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die grundlegenden Veränderungen und Unsicherheiten der Gesellschaft(en) keineswegs erst im 18. Jahrhundert aufkamen. Vielmehr ruhen die Lösungen der Aufklärung (vgl. Angermüller 2011), die sich

politisch in der Folge der Amerikanischen Revolution (1776), Französischen Revolution (1789) und Haitianischen Revolution (1791) spiegeln, auf Unterscheidungen auf, die ein halbes Jahrtausend vorher bereits etabliert wurden (vgl. Böckenförde 1976, S. 55). Weshalb diese massive Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse etwa 500 Jahre vor den Revolutionen des 17. und 18. Jahrhunderts kaum als solche erfahren wurde noch von der soziologischen Forschung so rezipiert wurde, liegt vermutlich vor allem daran, dass sie sich gewissermaßen im Konjunktiv vollzog. Böckenförde (1976) zeichnet die Ausdifferenzierung und Hierarchisierung von weltlichem und geistlichem Machtbereich im Zuge des Investiturstreites (1057—1122) nach. Dieser Streit fand in einer Welt statt, die als einheitliches Weltganzes wahrgenommen wurde. „Kaiser und Papst waren nicht Repräsentanten einerseits der geistlichen, andererseits der weltlichen Ordnung, beide standen vielmehr innerhalb der einen *ecclesia* als Inhaber verschiedener Ämter (*ordines*), [...]“ (ebd., S. 44).

Mit dem Ende des Investiturstreits war die alte religiös-politische Einheitswelt zugunsten einer Hierarchie von religiöser und politischer Sphäre abgelöst worden (vgl. ebd.). Dies blieb weithin unbemerkt, weil die päpstliche Autorität ihren Suprematieanspruch durchgesetzt habe und weil das Reich selbstverständlich so christlich gewesen sei wie seine Untertanen.² Dennoch war damit in der alten Reichskirkeneinheit ein Riss entstanden, der die Möglichkeit eröffnete, dass in einer weiteren Phase der Säkularisation sich diese Hierarchie auch umkehrte.

Zur Realisierung dieser Umkehrung brauchte es noch mehr als ein halbes Jahrtausend, bis zum Ausgang der Religionskriege, die Europa nach der konfessionellen Spaltung verwüsteten. Die vermeintliche Lösung des ‚Augsburger Religionsfriedens‘: *cuius regio, eius religio* von 1555 schuf eher neues Konfliktpotential. Die Umkehrung der Suprematie, die Überordnung der weltlichen Herrschaft, die nicht mehr mit einem Wahrheitsanspruch verbunden war, sondern die Wahrheitsüberzeugungen in das Belieben der Bürger_innen stellte, erwies sich als tragfähige Möglichkeit, nicht nur ein Überleben, sondern ein geordnetes Leben zu sichern, angesichts einer Situation, in der staatlich verbürgte allgemeinverbindliche (Glaubens-)Wahrheitsansprüche nicht mehr auf Dauer durchsetzbar waren.

Freilich treten im Zeitalter der europäischen Aufklärung auch weitere gesellschaftliche Sphären auseinander. Die Sphäre des Bankwesens und der Wirtschaft, die ausgehend von Italien bereits im Verlaufe des 15. und 16. Jahrhunderts auch im Reich an Bedeutung gewann, und die Sphäre der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die sich im 18. Jahrhundert als eigenständige Größe etabliert, und für die die aufkommende Salonkultur (zuerst bereits im Frankreich des späten 16. Jahrhunderts) als Beispiel gelten kann. Zu diesen stärker auseinandertretenden Sphären kann die Pädagogik gerechnet werden, zu deren Grundschriften Rousseaus *Emile* zählt (Rousseau 1762). Was den *Emile* unter der Erziehungsliteratur

des 18. Jahrhunderts herausragend macht, ist sein Konzept, nicht zu einem sicher feststehenden Erziehungsideal hin zu erziehen, sondern die Unsicherheit des Erziehungszieles geradezu zum Programm zu erheben. Dabei kann Rousseau auf der Begriffsebene das Ziel der Erziehung sehr klar angeben, „es ist das Ziel der Natur selber“⁴³ (Rousseau 1995 [1762], S. 11). Der Inhalt des Begriffs bleibt jedoch unbestimmt. Was die jeweilige menschliche Natur ist, kann nicht gewusst werden, bevor sich diese Natur ausgeprägt hat. Die Aufgabe der Erziehung als Förderung der angelegten, aber unverstandenen je menschlichen Natur hat nicht nur einen individuellen, sondern auch einen gesellschaftlichen Aspekt. Denn ebenso unsicher wie das individuelle Entwicklungspotential ist die gesellschaftliche Situation in einer sich wandelnden Welt. Auch insofern ist Rousseaus Erziehungsphantasie mit gesellschaftlichen Dynamiken kompatibel, weil sie zum Menschen statt zum Bürger erzieht, und somit keine Spezialisten hervorbringt, sondern Menschen entlässt, die jeden Beruf „nicht schlecht versehen“ (ebd., S. 14) können. Somit schlussfolgert Rousseau, die Aufgabe der Erziehung sei es, die Natur in ihrer Entfaltung zu unterstützen. Das gelinge ihr dadurch am besten, dass die Erziehenden zwar vieles unternehmen, aber keine eigenen Ziele setzen, sondern lediglich die Rahmenbedingungen zu einem möglichst störungsfreien, aber anregungsreichen Entfalten der Natur schaffen. (Ebd.) Worauf es für den hier diskutierten Zusammenhang ankommt: Unsicherheit wird zu einem – vielleicht dem – konstitutiven Bestandteil neuzeitlicher Pädagogik. Dieses Konzept ist bei Rousseau nicht gänzlich neu aufgekommen, in der Eindringlichkeit und Konsequenz aber bis dahin nicht thematisiert worden.⁴

Auch wenn damit die Unsicherheit zum doppelten zentralen Topos neuzeitlicher Pädagogik wurde, die Unsicherheit, was die Natur des heranwachsenden Individuums ebenso angeht wie die Gesellschaft, in die es hineinwächst, so ist dieses Konzept jedoch sogleich heftig und kritisch diskutiert worden. Keineswegs nur von denen, die an der überkommenen Ordnung festhalten wollten, sondern insbesondere auch von Bewunderern des *Emile*, die vor allem unter den deutschen Philanthropen zahlreich waren. Sieht man sich die unter Federführung Campes herausgegebene „Allgemeine Revision des Gesamten Schul- und Erziehungswesens“ und darin die Bände 12 bis 15 (1789–1791) an, in dem die Philanthropen *Emile* nicht nur neu übersetzen, sondern vor allem auch intensiv diskutieren, so sticht die Heftigkeit der Diskussion gerade in den Passagen ins Auge, wo es um dieses Verhältnis von Mensch und Bürger geht. Die „Gesellschaft praktischer Erzieher“, wie sie sich auf dem Titelblatt bezeichnen, übt am *Emile* mit unterschiedlichen Argumenten die Kritik, dass die apodiktische Gegenüberstellung von Mensch und Bürger keineswegs zwingend sei, sondern dass eine Balance von Mensch und Bürger angestrebt werden müsse und könne. Das bedeutet, die Erziehung zum Mitglied eines bestehenden – sich gleichwohl (optimistischerweise

für die Philanthropen zum Besseren) entwickelnden – Staatswesens und einer eigentümlichen und noch unbekanntem individuellen Existenz schließen sich nicht aus, sondern sind harmonisch zusammenzudenken. Die Unsicherheit der Natur der individuellen Existenz wie die eines sich entwickelnden Gemeinwesens sind nicht grenzenlos, sondern nur deshalb erzieherisch gedeihlich gestaltbar, weil sie sich im Rahmen einer sie einhegenden Sicherheit sowohl, was politische wie, was individuelle Entwicklungsmöglichkeiten angeht, ereignen.

Philanthropen, von denen sich einige, zumindest zeitweise, durchaus für die Verhältnisse durcheinanderwerfende Revolution begeisterten, waren sich gleichwohl darin einig, dass auch die neuen Verhältnisse nicht nur stabile, sondern rechtsstaatlich verlässliche, also sichere Verhältnisse sein sollten. In dem Maße, wie sich diese Hoffnung nicht erfüllte und in der Jacobinerherrschaft das Fallbeil unberechenbar herniederfiel, in ihr Gegenteil verkehrte, wandten sie sich wie die sie begleitenden und nachfolgenden Romantiker und Neuhumanisten von der Revolution ab. Schleiermacher wird dies als Dialektik von Abhängigkeit und Freiheit vor allem in seiner Glaubenslehre diskutieren und in der Balance von beiden gerade die Abhängigkeit zur schlechthinnigen erklären (vgl. Schleiermacher 1960 [1830] §4, S. 23 ff.). Letztlich ist dies die doppelte Aufgabe der Erziehung, die auch durch den Kulturbruch des 20. Jahrhunderts, der mit dem Namen *Auschwitz* verbunden ist, nicht aufgegeben wurde und die Hannah Arendt (1958/1994) als eine doppelt konservative beschreibt. Zum einen habe die Erziehung das Neue, das mit den Kindern in die Welt kommt, vor dieser bestehenden Welt und ihrer erdrückenden Macht des Faktischen zu bewahren. Zum anderen aber müsse auch die Welt vor dem anstürmenden Neuen der Kinder bewahrt werden, denn die Sicherheit der bestehenden, gleichwohl zu verändernden Welt, verbürge ihrer beider Entwicklungsmöglichkeiten.

Insofern ist die Pädagogik auf ein sensibles Verhältnis von Sicherheit und Unsicherheit angewiesen. Sie braucht die Unsicherheit in ihrer Zieldimension für die Erziehung der einzelnen Heranwachsenden ebenso wie die Offenheit der gesellschaftlichen Entwicklung. Sie braucht aber die Sicherheit als relative Verlässlichkeit der Rahmenbedingungen, die überhaupt erst eine Erziehung sinnvoll erscheinen lassen. Diese doppelt konservative Aufgabe der Pädagogik wird durch die Klimakrise mit einer Situation konfrontiert, die die skizzierten Fundamente neuzeitlicher Pädagogik erodieren lässt.

2 (Un-)Sicherheit und Klimakrise

Nach dem Klimabericht des IPCC von 2018 durfte die Menschheit noch 420 Tonnen CO₂-Äquivalente ausstoßen, um das Ziel, die Erderwärmung auf 1,5 Grad

gegenüber dem vorindustriellen Zeitalter zu begrenzen, mit einer 66-prozentigen Wahrscheinlichkeit erreichen zu können (vgl. IPCC, 2018, S. 18). Die Klimaforschung errechnet in ihren Modellen, dass auch beim Einhalten der 1,5-Grad-Grenze globale Katastrophen zunehmen werden, jedoch könnten so die schlimmsten Szenarien womöglich abgewendet werden, da manche Kippunkte, die nicht revidierbare Veränderungen bedeuten, vielleicht nicht erreicht werden. Allerdings sind schon jetzt, bei ca. 1,2 Grad Erderwärmung gegenüber dem vorindustriellen Zeitalter, die Folgen des Klimawandels unübersehbar. Der Golfstrom und der Jetstream verlangsamen sich, was dazu führt, dass Wetterlagen über Monate nicht abtransportiert werden. Die Gletscher der Antarktis schmelzen, was zu einem erheblichen Anstieg des Meeresspiegels führt. Die Permafrostböden tauen. Das in ihnen gebundene Methan entweicht. Methan ist ein deutlich stärkeres Treibhausgas als CO₂, kommt aber nicht so häufig wie dieses in der Atmosphäre vor. Allerdings ist es in großen Mengen in den Permafrostböden und in Methanblasen auf dem Meeresgrund gebunden. Wenn die Meerestemperatur steigt, steigen diese in die Atmosphäre auf. Wenn die Gletscher vollständig abschmelzen sollten, kann dies zu einem drastischen Anstieg des Meeresspiegels führen.⁵ Da zwei Drittel der Menschheit relativ nahe am Meer leben, sind die Folgen eines solchen Meeresspiegelanstiegs dramatisch. Durch das Ansteigen der Meerestemperatur versauern die Meere. Dass die Korallenriffe sterben, ist da sogar ein kleineres Problem, auch wenn diese effektive natürliche Barrieren für Sturmfluten bilden. Hitzewellen, die Waldbrände begünstigen, steigern wiederum den CO₂-Ausstoß. Aufforstungen sind in trockenen Böden kaum erfolgreich möglich. Die Bodenerosion trägt zum Verlust von Anbauflächen bei. All diese Effekte sind im globalen Süden weitaus stärker spürbar als in den gemäßigten Klimazonen Europas. Auch wenn die ärmsten Länder der Welt am wenigsten zum CO₂-Ausstoß beitragen, sind doch die Folgen bei ihnen schon jetzt am deutlichsten. Wassermangel gehört zu den fatalsten. Aber auch lang andauernde Überschwemmungen und Hochwasserkatastrophen werden häufiger eintreten. Ausgelaugte Böden sind nicht in der Lage, Wasser aufzunehmen, die Fluten spülen die Ackerkrume weg.

„Klimabedingte Risiken für Gesundheit, Lebensgrundlagen, Ernährungssicherheit und Wasserversorgung, menschliche Sicherheit und Wirtschaftswachstum werden laut Projektionen bei einer Erwärmung um 1,5 Grad zunehmen und bei 2 Grad noch weiter ansteigen“ (IPCC, 2018, S. 13). Mit dem derzeitigen Niveau des Ausstoßes von Treibhausgasen wird die globale Erwärmung am Ende des Jahrhunderts bei deutlich mehr als drei Grad liegen. Fatal ist, dass die Folgen des CO₂-Ausstoßes langfristig nachwirken. Selbst die sofortige Netto-Null-Emission oder Einbrüche wie nach der Finanzkrise 2009 oder der Corona-Krise 2020 stoppen den Klimawandel nicht, sondern die Treibhausgase, die sich bereits in der Atmosphäre befinden, würden den Treibhauseffekt weiter verstärken.

Wie der Klimawandel sich auf unsere Gesellschaften auswirkt, macht folgende Grafik deutlich.

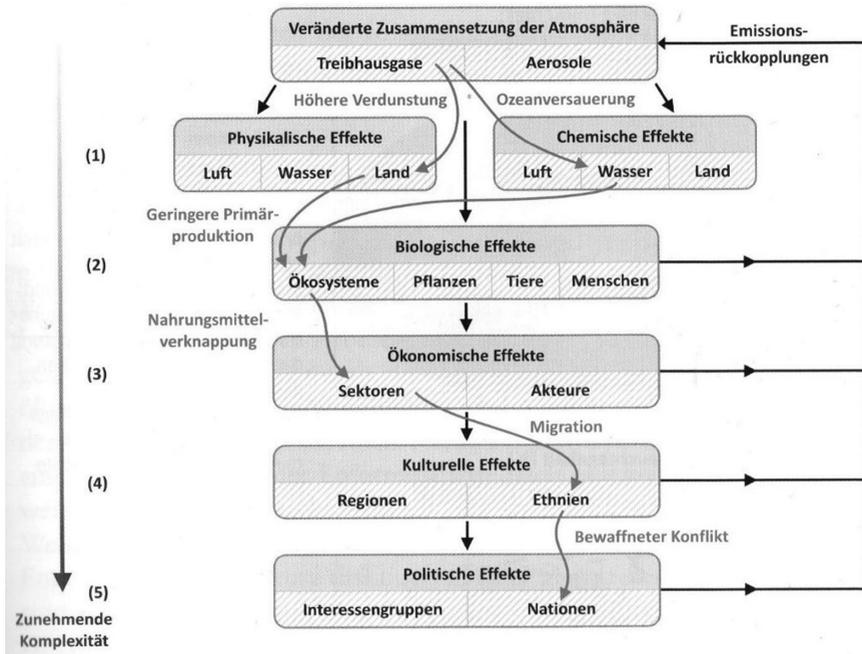


Abb. 1: Folgenkette des Klimawandels (Schellnhuber 2015, S. 123)

Schellnhuber macht darauf aufmerksam, dass die Klimafolgenforschung zeigen kann, wie steigende Durchschnittstemperaturen zu physikalischen Effekten führen, die wiederum biologische Effekte nach sich ziehen. Darunter fällt z.B. die Nahrungsmittelverknappung, der häufig durch Migration zu entkommen versucht wird. Die Prognosen besagen, dass die Migrationsbewegungen, die auf Europa zukommen, die des Jahres 2015 um den Faktor 10 bis 50 übertreffen werden. Bedenkt man, welche Folgen die Migrationsbewegung von 2015 für die politischen Systeme der bisher durchaus als stabil gegoltenen europäischen Demokratien hatten sind die politischen Folgen kaum absehbar. Das Auswärtige Amt warnte schon 2008 vor den Folgen dieser Umwälzungen durch den Klimawandel.⁶ Wie angespannt die Sicherungssysteme selbst bei einer sehr begrenzten Krise sind, kann an den Folgen der Corona Krise deutlich werden. In einer auf vielen Ebenen gleichzeitig wirkenden Krise, wie für die Klimakrise prognostiziert (s.o.), sind die politischen,

ökonomischen und weitere Sicherungssysteme voraussichtlich nicht mehr in der Lage, diesen Belastungen standzuhalten.

3 *(Un-)Sicherheit und Klimakrise und Pädagogik*

Vor diesem Hintergrund muss nun gefragt werden, was es für die Pädagogik bedeutet, wenn die Welt von morgen die minimalen Sicherheiten nicht mehr bietet, die (post-)moderne Gesellschaften brauchen. Dazu soll die folgende Doppelthese erläutert werden. In einem abschließenden Teil sollen dann einige Überlegungen dazu skizziert werden, was es für die Gesellschaft, für die Kultur und insbesondere für die Pädagogik bedeuten könnte, wenn diese These zuträfe.

1. Der Klimawandel führt die (post-)modernen Gesellschaften in eine Situation, die für vormoderne Gesellschaften kennzeichnend war, in der trotz relativer Stabilität der Gesamtgesellschaft das individuelle Schicksal ständig bedroht war.
2. Damit steht unsere Gesellschaft und mit ihr die Pädagogik vor einer Herausforderung neuen/alten Typs, nämlich Unsicherheiten lebenspraktischer statt existenzialer Dimension.

Die Geschichte der letzten 600 Jahre lässt sich versuchsweise auch als die Geschichte zweier entgegengesetzt verlaufender Linien von Sicherheit beschreiben. Diese Linien sind freilich keine Geraden. Sie entsprechen eher Verläufen wie bei Aktienkursen, die sich aber doch tendenziell miteinander korrespondierend auseinanderentwickeln. Die eine Kurve könnte als die Kurve lebenspraktischer (Un-)Sicherheit bezeichnet werden.⁷ Die andere Kurve soll als die existenzialer (Un-)Sicherheit bezeichnet werden. Man kann dieses Verhältnis chiastisch darstellen:

$$\begin{array}{l} \text{Zunahme lebenspraktischer Sicherheit} = \text{Abnahme lebenspraktischer Unsicherheit} \\ \text{Zunahme existenzialer Unsicherheit} = \text{Abnahme existenzialer Sicherheit} \end{array}$$

Ein Diagramm der Zunahme lebenspraktischer Sicherheit oder der Abnahme lebenspraktischer Unsicherheit könnte mit der Reformation beginnen, da mit der Reformation – wie mit Böckenförde gezeigt – einige wesentliche Unterscheidungen, die für säkularisierte Gesellschaften notwendig sind, bereits getroffen, wenn auch noch nicht in Kraft gesetzt worden waren und hier die lebenspraktische Sicherheit auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau anzutreffen war. Die existenziale Unsicherheit Luthers, seine Frage: ‚Wie bekomme ich einen gnädigen Gott?‘, kann geradezu als Ausgangspunkt einer auch ausgesprochen lebenspraktischen

Verunsicherung verstanden werden. Das betrifft zuerst Luthers eigene Existenz, den Abschied aus dem Kloster und die Hinwendung zum bürgerlichen Leben mit seinen vermehrten Unsicherheiten gegenüber dem bewahrten Leben hinter Klostermauern. Mit dieser Unsicherheit bei Luther ist etwas ganz anderes gemeint als die ‚transzendente Obdachlosigkeit‘ Georg Lukács‘. Denn für Luther wie für seine Zeitgenossen steht das *Ob* eines Gottes nicht infrage, sondern allenfalls das *Wie* (vgl. Lukács 1916). Aber nicht nur für die Reformatoren, sondern erstmals für jede_n Einzelne_n stellten sich neue Fragen. Ein erster Zwang zur (religiösen) Individualisierung (vgl. Berger 1980) kann da entdeckt werden, wo die Frage nach einer religiösen Entscheidung auftaucht. Diese Frage bestand bis dahin kaum, weil weithin durch die Geburt die religiöse Zugehörigkeit entschieden war. Erst mit der Reformation kommt die Frage der Religion als eine Frage, die möglichen Entscheidungen zugänglich ist, in den Blick.

Nach den Religionskriegen wird sie freilich nicht im Sinne einer individuellen Antwort, sondern (im Augsburger Frieden) im Sinne einer Antwort entschieden, die der Herrscher für die jeweils von ihm Beherrschten mit gibt, womit diese Frage auch zugleich wieder entschärft wird. Bauernaufstände des frühen 16. Jahrhunderts bis hin zum Ende des Dreißigjährigen Kriegs (1648) stellen in der Folge eine enorme Zunahme lebenspraktischer Unsicherheit dar. Die Trostlieder Paul Gerhardts (1607–1676) können und müssen wohl auch als Trutzlieder gegen die jederzeit hereinbrechende Katastrophe, die beständige lebenspraktische Unsicherheit, gelesen werden. Insofern ist angesichts nahezu nicht vorhandener, lebenspraktischer Sicherheit bemerkenswert, wie unbegreiflich groß das tröstende Bewusstsein existenzialer Sicherheit ist. Die Entwicklungen, die das Maß an lebenspraktischer Sicherheit, zumindest in Zentraleuropa, immer weiter erhöhen, können nur beispielhaft skizziert werden. Da sind die aufkommende Rechtsstaatlichkeit⁸ schon im Absolutismus der Aufklärung, erst recht aber mit der Verbreitung des *Code civil* ab 1807 infolge der Napoleonischen Kriege, die Einführung von Verfassungen im 19. Jahrhundert, die die Rechte der Bürger festschreiben und die Bismarck’schen Sozialreformen. Da ist die Entdeckung des Penicillins Ende des 19. Jahrhunderts, das wie kein anderes Medikament die Sterblichkeit infolge bakterieller Infektionskrankheiten gesenkt hat. Der medizinische Fortschritt macht den Tod zu einem Ereignis am Ende eines langen Lebens. Das *Memento mori* der Alten erinnerte sie daran, dass der Tod den Menschen jederzeit ereilen konnte. Im Prinzip gilt das heute zwar auch noch, aber faktisch ist die Wahrscheinlichkeit dafür gering. Die Schulen des Comenius wissen noch ganz genau, dass der Tod omnipräsent ist, und ihre zentrale Aufgabe ist es, auf diesen jederzeit möglichen und auch tatsächlich eintretenden Tod und das Leben danach vorzubereiten, denn dieses Leben danach war ebenso gewiss wie der Tod (vgl. Comenius 1960, S. 13). Der Rest des Risikos, der heute nicht mehr eliminiert werden kann, wird mit

Versicherungen eingehegt. Wir können einen frühen Tod so wenig ganz ausschließen wie einen Hagelschlag, ein Feuer oder ein Hochwasser, aber wir können uns gegen die Folgen mit Kranken-, Pflege-, Lebens-, Sterbe-, Hausrat-, Haftpflicht-, Rechtsschutz- und Feuerversicherungen absichern.

Gleichzeitig aber ist die Gewissheit der Alten, was die letzten Dinge angeht, ebenso verschwunden. In der Philosophie war es Martin Heidegger, der nicht die existenziale Gewissheit zum Zentrum seiner Philosophie macht, sondern die existenziale Angst.⁹ Jene existenziale Gewissheit, von der Paul Gerhardt noch durchdrungen war, hat schon bei Matthias Claudius viel von ihrer Sicherheit zugunsten ihrer Ästhetisierung eingebüßt.¹⁰ Diese Auflösung und Pluralisierung existenzialer Sicherheiten hat seitdem weiter massiv zugenommen (vgl. Pickel 2013).

Die Frage stellt sich, was es nun für künftige Gesellschaften bedeutet, wenn die Szenarien der Klimafolgenforschung eintreten. Deutlich ist: Die lebenspraktische Unsicherheit wird dramatisch zunehmen. Wenn stabile Demokratien kippen, dann kippt mit ihnen nicht nur der Rechtsstaat, der in der Dialektik von Verbrechen und Strafe und dem Gewaltmonopol des Staates vor Lynchjustiz und Willkür schützt, sondern dann stellt sich auch die Frage, was von dem Gesundheitssystem noch übrigbleibt. Wie kann eine Versorgung aller auf einem möglichst hohen Niveau aufrechterhalten werden? Dies ist nur schwer möglich, wenn die staatliche Ordnung in Auflösung begriffen ist. Vielleicht wird Zentraleuropa die Lebensmittelknappheit nicht so schnell erreichen wie andere Teile der Welt, aber wie werden wir der Hungermigration begegnen? Wenn wir sie an den immer höher werdenden Mauern abwehren wollen, was macht das dann mit unseren Idealen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität? Schon jetzt versinken mit den Menschen diese Werte im Mittelmeer.

Selbst unsere bewährte Strategie der Einhegung der Katastrophen durch Versicherungen gerät da an die Grenzen, wo die Risiken so wahrscheinlich sind, dass sie nicht mehr versichert werden können. Hier lohnt ein Blick auf die Entwicklung der Policen. Neue Policen schließen immer mehr Schäden aus. Die Münchener Rück, die größte Rückversicherungsgesellschaft der Welt, musste 2017 so viele Schäden bezahlen wie nie zuvor. Auf seiner Webseite beschreibt der Konzern die Situation folgendermaßen: „2017 war ein Weckruf. Nach mehreren schadenärmeren Jahren verursachten Naturkatastrophen Gesamtschäden von 340 Milliarden US-Dollar. Versicherer müssen die Rekordsumme von 138 Milliarden US-Dollar aufbringen“ (Jeworrek 2018, S. 1). Der Waldbrand „Camp Fire“ 2018 in Kalifornien kostete die Versicherungen allein 16,5 Mrd. Dollar (vgl. Münchener Rück 2019).

Es ist eine Frage der Zeit, bis die Kosten der Versicherungsprämien entweder so teuer sind, dass sie kaum noch jemand bezahlen kann, oder aber die wahrscheinlichsten Risiken nicht mehr versichert werden. Was aber soll dann noch eine Versicherung? Wenn also nicht nur die lebenspraktische Unsicherheit als

Folge des Klimawandels dramatisch zunimmt, sondern auch die Mechanismen zur Einhegung des Restrisikos immer weniger funktionieren, so lässt sich eine Zukunft prognostizieren, die von einer Situation permanenter lebenspraktischer Unsicherheit geprägt ist, wie sie in Zentraleuropa in der Nachkriegsfriedensordnung der Europäischen Union, nicht mehr vorstellbar schien.

Böckenförde (1976) versuchte seine (katholischen) Hörer_innen davon zu überzeugen, dass ein Einsatz für den säkularen und freiheitlichen Rechtsstaat sich lohne und dieser Wertegrundlagen brauche, die er selber nicht liefern könne, sondern die die Bürger_innen auf der Grundlage ihrer Glaubensüberzeugungen einbringen müssten. Er stellte die Frage, was der säkulare, freiheitliche Rechtsstaat wohl am Tag der Krise täte, da er sich nicht mehr darauf verlassen könnte, dass der Erfolg dieses Staatsmodells ihm Recht gäbe, und hoffte darauf, dass die Wertegrundlagen stark genug sein mögen, um der Demokratie über diese Krise hinwegzuhelfen. Wenn aber die Grundlagen und die Sicherheiten all unseres zivilisierten Zusammenlebens so stark zerstört sind, wie die Klimafolgenforschung es uns beschreibt, wird es dann noch Wertefundamente geben, die rechtsstaatliche und demokratische Ordnungen aufrechterhalten können? Die Frage ist, was dies für die Pädagogik bedeutet. Sollen wir zurück zu einer Pädagogik alten Typs/vormodernen Typs, die die Unsicherheiten des Lebens durch die Vermittlung jenseitiger Sicherheit zu balancieren versuchte? Wird die existenziale Sicherheit angesichts der zunehmenden lebenspraktischen Unsicherheit eine neue Renaissance erleben, wofür fundamentalistische Strömungen schon jetzt Indiz sein könnten? Wird es noch Werte geben, die Bestand haben? Wie wird man diese Werte unterlegen können, so dass sie eine gewisse Verbindlichkeit für sich beanspruchen können? Welche Instanz wird in der Lage sein, Normen aufrechterhalten und durchsetzen zu können, und welche Normen werden es sein?

Diese Fragen jedenfalls stellen sich angesichts der drohenden Unsicherheiten, die weit über das zumindest in europäischen Kontexten Gewohnte hinausgehen, dringlich. Es wird deshalb höchste Zeit, für eine pädagogische Klimafolgenforschung.

Anmerkungen

- 1 Hierbei sollen die Probleme solcher Kategorisierungen nicht ignoriert werden. Postkoloniale Theoretiker_innen weisen durchaus zu Recht auf die binären Oppositionen hin, die die nicht-westliche Andere in den großen Erzählungen der Moderne weitgehend ignoriert (vgl. Spivak 1988; Reuter/Wieser 2006). Gleichwohl wird hier jedoch zugunsten einer klareren Argumentation auf eine durchaus auch problembehaftete Unterscheidung von traditionellen und modernen Gesellschaften Bezug genommen, wie sie sich z.B. in einschlägigen Versuchen, den Periodisierungsproblemen

- kulturellen und sozialen Wandels beizukommen, bei ganz unterschiedlichen Autoren wie Habermas 1985/1993; Bauman 1995 und Eagleton 1996 finden.
- 2 Aufschlussreich ist, dass die seit der zweiten Tempelzerstörung im Jahre 70 in der Diaspora in Europa lebenden Juden in dieser Perspektive kaum wahrgenommen werden. Sie sind zwar Fremdkörper, die wechselnd toleriert oder verfolgt werden, die jedoch die Fiktion der christlichen Homogenität im Reich nicht nachhaltig zu irritieren vermögen. Das ist im Nachhinein umso erstaunlicher, als z.B. die Wiederentdeckung des Aristoteles für die abendländische Philosophie auf den intensiven muslimisch-jüdisch-christlichen Kulturkontakt im südlichen Europa zurückgeht, wie auch gerade die Kreuzzüge zu einer Wahrnehmung von Andersgläubigen durch relativ breite Bevölkerungsschichten führten.
 - 3 Dieses Ziel begründet er durch eine etwas taschenspielerartig anmutende Argumentation. Rousseau unterscheidet drei Lehrer, die Natur, die Dinge und den Menschen, von denen der Mensch flexibel sei, die Dinge in gewissen Grenzen flexibel, sie ließen sich z.B. unterschiedlich anordnen, und die Natur unflexibel. Rousseau argumentiert, dass die Erziehung nur dann gelinge, wenn die Erzieher übereinstimmen. Wenn sie aber übereinstimmen sollen, so liegt auf der Hand, dass diejenigen Erzieher, die (zumindest in gewissen Grenzen) flexibel sind, sich nach derjenigen ausrichten müssen, die selbst unveränderlich ist, und das ist die Natur (vgl. ebd.).
 - 4 Pico della Mirandolas (1997) Redemanuskript, das 1496 postum veröffentlicht wurde und später den Titel, *De hominis dignitate* (Über die Würde des Menschen) erhielt, hat schon die erstaunliche Wandelbarkeit und natürliche Unbestimmtheit des Menschen zum Thema. In der Ratsherrnschrift von 1524 nimmt Luther Bezug auf die heidnischen Griechen, deren Konzept einer allgemeinen Bildung er rühmt, weil die daraus Hervorgegangenen hernach "zu allerley tüchtig" gewesen seien, also nicht durch den Unterricht festgelegt (Luther 1524/1899, S. 44, vgl. auch Schluß 2019).
 - 5 Als das letzte Mal die polaren Regionen über einen längeren Zeitraum signifikant wärmer waren als heute, in der letzten Warmzeit Eem, etwa 126.000 bis 115.000 Jahre vor heute, führte ein Rückgang des polaren Eisvolumens zu einem Meeresspiegelanstieg zwischen 4 und 6 Metern (vgl. Sterr o.A., S. 5).
 - 6 „Aufgrund der möglichen Effekte des Klimawandels wie politischer Instabilität, wirtschaftlicher Rückgang, Nahrungsmittel- und Wasserunsicherheit, Zunahme der Naturkatastrophen und unkontrollierter Migration bei anhaltendem Bevölkerungswachstum wird zusätzlicher Druck auf eine ohnehin schwache Institutionenlandschaft vieler Partnerländer ausgeübt“ (AAA 2008).
 - 7 Der hier gewählte Begriff des Lebenspraktischen zielt auf das, was bei Husserl „Lebenswelt“ (Husserl 1954) heißt.
 - 8 Freilich in all ihrer Ambivalenz, wie sie Michel Foucault (1977) in *Überwachen und Strafen* dargestellt hat.
 - 9 „Die Angst benimmt so dem Dasein die Möglichkeit, verfallend sich aus der „Welt“ und der öffentlichen Angelegenheit zu verstehen. Sie wirft das Dasein auf das zurück, worum es sich ängstet, sein eigentliches In-der-Welt-sein-können. Die Angst vereinzelt das Dasein auf sein eigenstes In-der-Welt-sein, das als verstehendes wesentlich auf Möglichkeiten sich entwirft.“ (Heidegger 1927/1977, S. 187)
 - 10 Franz Fühmann vergleicht zwei Abendlieder von Gerhardt und dem Romantiker Claudius. Während er für Gerhardts "Nun ruhen alle Wälder" schreiben kann: "Das ist gedichtet im Dreißigjährigen Krieg, aber da ist die Welt noch heil, und die Seele fühlt

sich geborgen in Gottes Hand” (Fühmann 1975, S. 209), erkennt er im Abendlied von Matthias Claudius ein “mythisches Element”, “die Ahnung eines Kälteeinbruchs” (a.a.O. S. 210).

Literatur

- AAA (2008): Krisenprävention als gemeinsame Aufgabe. Berlin. Online unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/217530/84191faf870644610bb6426028ba3306/aktionsplan-bericht2-de-data.pdf> [abgerufen am 17.10.2019].
- Angermüller, Johannes (2011): Makrosoziologie nach der Moderne. Von der Gesellschaft zum Sozialen. In: Berliner Debatte Initial 22(4). S. 12–25.
- Arendt, Hannah (1958/1994): Die Krise in der Erziehung. In: (Dies.) Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954–1964. Hrsg. Ludz, Ursula München, S. 255–276.
- Bauman, Zygmunt (1995): Postmoderne Ethik. Hamburg.
- Berger, Peter Ludwig (1980). Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Ders. (Hrsg.): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt am Main, S. 42–64.
- Comenius, Johann Amos (1960). Pampaedia. Hrsg. von D. Tschizewskij in Gemeinschaft mit H. Geissler und K. Schaller. Heidelberg.
- Eagleton, Terry (1996): The Illusions of Postmodernism. Oxford.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Fühmann, Franz (1975): Das mystische Element in der Literatur. In: Ders.: Erfahrungen und Widersprüche – Versuche über Literatur. Rostock, S. 147–220.
- Heidegger, Martin (1977 [1927]): Sein und Zeit. In: von Herrmann, F.-W. (Hrsg.): Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1985/1993): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt am Main.
- Husserl, Edmund (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. In: Biemel, W. (Hrsg.): Husserliana: Edmund Husserl – Gesammelte Werke, (2. Aufl.). The Hague.
- IPCC (2018): Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger. In: Masson-Delmotte, V. *et al.* (Hrsg.): 1,5 °C globale Erwärmung. Genf: World Meteorological Organisation. Online unter: https://www.de-ipcc.de/media/content/SR1.5-SPM_de_barrierefrei.pdf [abgerufen am 08.10.2019].
- Jeworrek, Torsten (2018): Vorwort. (TOPICS Geo. Naturkatastrophen 2017 Nr. 1). Online unter: <https://www.munichre.com/touch/naturalhazards/de/publications/topics-geo/index.html> [abgerufen am 08.12.2019].
- Lukács, Georg (1916): Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik. In: Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft 11, S. 225–271 und S. 390–431.
- Luther, Martin (1524/1899): An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. In: Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar, S. 9–53.

- Pickel, Gert (2013): Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität im internationalen Vergleich. Gütersloh.
- Pico della Mirandola, Giovanni (1496/1997): Rede über die Würde des Menschen. Stuttgart.
- Münchener Rück (2019): Medieninformation. Online unter: <https://www.munichre.com/de/media-relations/publications/press-releases/2019/2019-01-08-press-release/index.html> [abgerufen am 08.12.2019].
- Reuter, Julia/Wieser, Matthias (2006): „Postcolonial, gender und science studies als Herausforderung der Soziologie.“ In: Soziale Welt, 57 (2), S. 177–191.
- Rousseau, Jean Jacques (1995[1762]): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn.
- Schellnhuber, Hans Joachim (2015): Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff. München.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1960 [1830]): Der Christliche Glaube 1. Berlin.
- Schluß, Henning. (2019): Von der Bildungskatastrophe zur Reformation: Die Neubegründung der Schule in der Reformation. In: Oberndorfer, Bernhard/Matthes, Eva (Hrsg.): Reformation heute. Bd. V: Menschenbilder und Lebenswirklichkeiten. Leipzig, S. 45–63.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): „Can the Subaltern Speak?“ In: Nelson, Cary/Lawrence Grossberg. (Hrsg.), Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana, S. 271–313.
- Sterr, Horst (o.A.): Klimawandel und Meeresspiegelanstieg. Online unter: https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/382/dokumente/04_praesentation_stakeholderdialog_kuestenschutz_sterr.pdf [abgerufen am 08.12.2019].

„Antiextremismus“ oder Demokratie?
Über Herkunft und Probleme der Extremismustheorie
im Bildungskontext

Zusammenfassung: Der Antiextremismus geht davon aus, dass die Gefahren der Demokratie an den Rändern des politischen Spektrums zu finden sind, und hat damit große Wirkmächtigkeit. Dies betrifft die innere Sicherheit ebenso wie Bildungsdebatten. Allerdings ernten der Antiextremismus in öffentlichen Debatten und die Extremismustheorie in der Wissenschaft immer wieder Kritik: Dient der Extremismusansatz tatsächlich dem Demokratieschutz oder schützt er bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse, indem er Politikangebote, die von der politischen Mitte abweichen, diskreditiert? Für ein Verständnis des Antiextremismus fragt der Beitrag nach seinen Ursprüngen, Grundannahmen und Defiziten. Außerdem werden seine Einflüsse auf bildungspolitische Entscheidungen und Inhalte politischer Bildung betrachtet. Schließlich wird diskutiert, inwiefern der Antiextremismus sinnvoller Bestandteil von Bildung in einer und für eine Demokratie sein kann.

Abstract: The anti-extremism discourse assumes that the dangers posed to democracy are to be found only at the edges of the political spectrum, and has thus become very influential both in relation to domestic security issues and to debates concerning education. However, this discourse is repeatedly criticized in academia and public debates: Does its approach to “extremism” indeed serve to protect democracy, or does it, rather, protect existing power relationships by discrediting policies that deviate from the political centre? In order to understand the anti-extremism discourse, this article investigates its origins, basic assumptions and deficits. It also examines its influences on educational policy decisions and the content of political education. Finally, it discusses to what extent engagement with this discourse can contribute towards sound political education in a democratic context.

Keywords: Extremismus, politische Bildung, Radikalenerlass, Extremismusklausel, Aufgeklärt statt autonom.

Prävention gegen jede Form von Extremismus, Extremismus-Klauseln bei staatlicher Mittelvergabe für außerschulische Bildungsprojekte, politischer Extremismus

in Kernlehrplänen der Bundesländer: die Aufzählung könnte noch weiter fortgeführt werden. Der Antiextremismus und die Extremismustheorie bestimmen nicht nur Debatten der politischen Arena, sondern haben auch große Wirkmächtigkeit in der Bildung. Dies scheint auf den ersten Blick auch berechtigt, da die Bedrohungen der Demokratie beispielsweise anhand der Rechtsverschiebung des politischen Raums in Deutschland offensichtlich erscheinen.

Allerdings ist fraglich, ob die Extremismustheorie ein sinnvolles Gerüst für Demokratie(-schutz) und damit auch für Bildungspolitik, -theorie und -praxis darstellen kann. Können Subjekte tatsächlich zu Demokrat*innen erzogen werden, indem sie vor „Extremismen“ verschiedener Couleur bewahrt werden sollen? Erhalten sie so Wissen und Werkzeug, um gesellschaftliche Konflikte sowie Krisen adäquat zu erfassen und letztlich selbst als politische Akteur*innen aktiv zu werden?

Woher der Antiextremismus?

Nach der NS-Herrschaft bestand zwischen verschiedenen politischen Akteur*innen und in der Öffentlichkeit zunächst große Einigkeit darüber, dass ein neuer Faschismus auf deutschem Boden verhindert werden müsse. Auch die von den Alliierten auf der Potsdamer Konferenz ausgehandelten Beschlüsse forcierten einen Kurs, der Deutschland entnazifizieren und demokratisieren sollte. Schutzmechanismen der sich in der Folge herausbildenden Demokratie waren somit auf den gerade besieigten Hitler-Faschismus und seine Überreste in Form von Personen sowie Strukturen gerichtet (vgl. Doerry 1980, S. 4 ff.).

Diese weit verbreitete antifaschistische – also konkret gegen den Hitler-Faschismus gerichtete – Formation begann jedoch im Verlauf der späten vierziger Jahre aufzuweichen. Beispielsweise folgte den Maßnahmen der Entnazifizierung eine Wiedereinstellung ehemaliger Funktionselemente des NS-Regimes, was auch als „Renazifizierung“ (Rigoll 2013, S. 36) bezeichnet werden kann. Zunehmende Differenzen zwischen den Alliierten gipfelten schließlich in den Frontstellungen des Kalten Krieges. Außenpolitischer Gegner des Westens war fortan nicht mehr der Faschismus, sondern der Kommunismus – wie US-Präsident Harry Truman im Jahr 1947 auch klarstellte (Truman-Doktrin).

Dies zeigte auch Auswirkungen auf die Besatzungspolitik. Schrittweise erlangte der Antitotalitarismus als sicherheitspolitische Orientierung Bedeutung. Dieser verweist nicht nur auf eine Vergleichbarkeit von linken und rechten Varianten des Totalitarismus, sondern akzentuiert in der frühen Bundesrepublik die zeitaktuelle Bedrohung durch den Kommunismus der Ostblockstaaten sowie

linker Politikansätze in West-Deutschland, die oftmals lediglich als Agenten des Kommunismus betrachtet wurden (vgl. Hofmann 1967, S. 153). Prägend für dieses politische Klima ist der Ausspruch des CDU-Politikers Rainer Barzel, „daß Hitler tot ist und Ulbricht lebt“ (Deutscher Bundestag 1965, S. 8531). Auch in den Bildungsdebatten erlangte der Antitotalitarismus Bedeutung. So forderte die Kultusministerkonferenz im Jahr 1962, in der Bildungspraxis die „enge Verwandtschaft“ des „kommunistischen und nationalsozialistischen Totalitarismus“ (Kultusministerkonferenz, zit. nach Detjen 2007, S. 119) zu verdeutlichen.

Eine exponierte Rolle für das, was eine wehrhafte Demokratie verteidigen sollte, erhielt die freiheitliche demokratische Grundordnung (fdGO). Im Grundgesetz erscheint die fdGO als Terminus mehrmals, wird jedoch nicht weiter spezifiziert. Die Auslegung der fdGO durch das Bundesverfassungsgericht im Verbotsurteil gegen die Sozialistische Reichspartei (SRP) aus dem Jahr 1952 ist bis heute von großer Bedeutung, und in Wissenschaft und Öffentlichkeit wird oftmals darauf verwiesen. Darin werden einige Prinzipien benannt, die wohl für jede Demokratie von großer Bedeutung sind: Menschenrechte, Volkssouveränität, Gewaltenteilung etc. Weitere Elemente, die als Bestandteile der fdGO genannt werden, stehen jedoch eher für die Funktionsweisen von bürgerlicher Staatlichkeit als für eine Garantie politisch-prozessualer und sozialer Rechte der Bürger*innen in einer Demokratie (vgl. Schulz 2019, S. 211). Ebenso wird deutlich, dass diese fdGO-Auslegung vom Antitotalitarismus beeinflusst ist. So bezieht sich die Formulierung „Ausschluss jeder Gewalt- und Willkürherrschaft“¹ nicht nur auf die damals junge deutsche Vergangenheit des Nationalsozialismus, sondern auch und besonders auf den Realsozialismus.

Ein Wandel in der antitotalitären Ausrichtung bundesdeutscher Innenpolitik vollzog sich in den sechziger und siebziger Jahren. Einerseits wurden in der Wissenschaft die Totalitarismustheorie und insbesondere der für diesen Theorieansatz konstitutive Vergleich rechter und linker Regime zunehmend kritisiert (vgl. Wippermann 1997, S. 49). Andererseits geriet der Antitotalitarismus konzeptionell unter Druck, da Verhandlungen mit der Sowjetunion für eine „Neue Ostpolitik“ nur schwer bei gleichzeitiger innenpolitischer Verfolgung von Kommunist*innen durchzuführen waren. Darüber hinaus konnte den neuen linken Bewegungen in Folge von 1968 nur noch bedingt unterstellt werden, ausschließlich die Fünfte Kolonne Moskaus zu bilden. Dennoch wurde die Auffassung, dass die Demokratie von rechts und links gefährdet sei, nicht aufgebrochen. Stattdessen wandte sich die innere Sicherheit nun gegen den Extremismus.² Dieser Antiextremismus ist somit nicht eine sicherheitspolitische Erfindung der siebziger Jahre, sondern greift im Wesentlichen auf den zuvor omnipräsenten Antitotalitarismus zurück.

Im Nachgang zu diesem innenpolitischen Wandel entstand die Extremismusforschung, welche die antiextremistische Leitlinie innerer Sicherheit in der BRD theoretisiert, nach der die Demokratie ausschließlich durch die politischen Ränder gefährdet sei.³

Normativer Fluchtpunkt der Extremismustheorie ist der demokratische Verfassungsstaat. Demnach seien extremistische Kräfte darauf fokussiert, den demokratischen Verfassungsstaat zu bekämpfen (vgl. Backes/Jesse 1993, S. 40). Hinter dieser begrifflichen Kategorie stehen Organisationsprinzipien eines Staates, die auch im oben dargelegten SRP-Verbotsurteil aufgegriffen werden.⁴ Problematisch erscheinen daran mindestens zwei Aspekte: Erstens steht der Begriff entgegen den Äußerungen von Extremismusforscher*innen (vgl. etwa Backes/Jesse 1983, S. 6) nicht für einen demokratischen Minimalkonsens, der offen für Wandel im Sinne von Demokratisierungen ist, sondern für eine spezifische Form von Demokratie und insbesondere ihre (obrigkeits-)staatlichen Prinzipien. Als Beispiel sei der von Backes und Jesse (1993, S. 34) ins Feld geführte Föderalismus als ein Element vertikaler Gewaltenteilung genannt. Niemand würde Repräsentant*innen des französischen Staates als Extremist*innen titulieren, weil sie für ein zentralistisches, nicht jedoch föderales System eintreten. Die normative Extremismustheorie hat also ein offensichtliches Definitions- und Abgrenzungsproblem. Zweitens identifizieren die Forscher*innen mit ihrem normativen Bezugspunkt die politische Mitte, auch wenn sie dies negieren (vgl. etwa Pfahl-Traughber 2010, S. 64). Bereits die Differenzierung in Rechts- und Linksextremismus impliziert eine Orientierung an einem Normalitätsdispositiv,⁵ das der politischen Mitte gleicht. Doch ist die politische Mitte zu Recht jedweder demokratiegefährdenden Stoßrichtung unverdächtig? Studien zu Einstellungsmustern belegen, dass weder sozialstrukturelle noch politische Mitte von Demokratiefeindlichkeit frei sind (vgl. Decker/Brähler 2018; Schröter 2019).⁶ Ferner erscheint auch die exemplifizierende Einschätzung von Backes und Jesse fraglich, dass Konservatismus und Rechtsextremismus ideologisch weniger miteinander zu tun hätten als Konservatismus und Sozialismus (vgl. Backes/Jesse 1993, S. 18). Letztlich zeigt die Geschichte der Weimarer Republik, dass Kooperationen von Konservatismus und Rechtsextremismus – um in der Semantik der Theorie zu bleiben – möglich sind und bereits praktiziert wurden. Ebenso bleiben staatliche, gesellschaftliche und ökonomische Strukturen sowie ihr Zusammenwirken mit rechtsextremen Positionen und Gruppen unberücksichtigt. Ursachen für Gefährdungen der Demokratie können extremismustheoretisch gerahmt also lediglich oberflächlich betrachtet werden.

Inwiefern der Vergleich zwischen rechts und links einem Gleichsetzen nahekommt, müsste näher erläutert werden. Ist Gleichsetzen ein mögliches Ergebnis

des Vergleichs als Methode oder bereits im Erkenntnisinteresse angesiedelt? Darin bestehen auch teils große Differenzen zwischen Extremismusforscher*innen (vgl. Kailitz 2004, S. 16). Weniger umstritten ist bei den Vertreter*innen der normativen Extremismustheorie jedoch das Gebot der Äquidistanz gegenüber allen Ausprägungen des Extremismus (vgl. Jesse 2011, S. 169). Damit gehen mindestens zwei Probleme einher: Erstens beachtet eine Äquidistanz nicht die Heterogenität der politischen Linken und Rechten. Sie fragt aufgrund ihrer theoretischen Annahmen nicht danach, ob Konzepte von Demokratie durch Extremismusverdacht diskreditiert werden, obwohl sie lediglich den normativen Rahmen des Extremismusansatzes sprengen. Die Extremismustheorie konzentriert sich zweitens auf vermeintlich politisch-methodische Ähnlichkeiten zwischen den Extremisten – auch dies erscheint zweifelhaft, wenn man die zahlreichen rechtspolitisch motivierten Morde seit 1990 betrachtet, die das sogenannte linksextremistische Lager nicht vorzuweisen hat – und untersucht die grundlegenden ideologischen Differenzen und somit die legitimatorischen Grundlagen jeweiligen politischen Handelns nur sekundär.

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Die normative Extremismustheorie ist nicht in der Lage, Gegner*innen und Gefahren der Demokratie zu lokalisieren und Erklärungsansätze für demokratiefeindliches Handeln zu liefern. Stattdessen läuft sie Gefahr, Positionen, die nicht antidemokratisch sind, sondern Herrschaftsverhältnisse verändern wollen, zu diskreditieren. Die Gegenüberstellung von Antirextrismus und Demokratie im Titel dieses Textes hat also eine Berechtigung.⁷

Antiextremismus in der Bildungspolitik

Aufgrund der oben skizzierten engen Verflechtung von innenpolitischem Antirextrismus und Extremismustheorie treffen die dargelegten Einwände nicht nur auf die wissenschaftliche Theorie, sondern ebenso auf die politische Praxis zu. Durch zwei bildungspolitische Beispiele von antiextremistischer Politik sollen die Kritikansätze weiterverfolgt sowie im Bildungskontext gedeutet werden.

1972 folgte drei Jahre nach Willy Brandts bekanntem Ausspruch „Wir wollen mehr Demokratie wagen“ ein Beschluss der Ministerpräsidentenkonferenz unter seinem Vorsitz, der als Radikalenerlass oder auch Extremistenbeschluss in die bundesdeutsche Geschichte einging.⁸ Demnach sollte nur noch Zugang zum öffentlichen Dienst erhalten, „wer die Gewähr dafür bietet, [...] jederzeit für die freiheitlich demokratische Grundordnung“ (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 1972, S. 342) einzutreten. In der Folge prüfte der Verfassungsschutz ca. 3,5 Millionen Mal, ob „verfassungsfeindliches“⁹ Verhalten bei Bewerber*innen für den öffentlichen Dienst vorlag, etwa 2.500 Menschen wurden abgelehnt oder entlassen.

Über 2.000 Menschen erhielten disziplinarische Maßnahmen (vgl. Braunthal 1992, S. 9). Die Treuepflicht mit Verweis auf die fdGO impliziert bereits, dass die staatlichen Maßnahmen in Folge des Radikalenerlasses antiextremistischer Art waren. Auffällig ist außerdem, dass fast ausschließlich Linke betroffen waren (vgl. Braunthal 1992, S. 65). Damit wird ein weiterer Kritikansatz am Antixtremismus in der Bundesrepublik deutlich: Antixtremismus bedeutete hier – wie auch in anderen Episoden der Bundesrepublik¹⁰ – schlicht Antilinksextremismus, was nicht daran liegen konnte, dass es in den siebziger Jahren keine aktive rechte Szene in der Bundesrepublik gegeben hat, die man hätte bekämpfen können (vgl. Rigoll 2019, S. 79 ff.).

Vom Radikalenerlass betroffene Berufsgruppen waren insbesondere das Lehramt sowie der universitäre Dienst (vgl. Braunthal 1992, S. 40). Auch wenn der Beschluss der Ministerpräsidentenkonferenz als multikausal angesehen werden muss, so ist er auch als Reaktion auf die zahlreichen Linken zu bewerten, die sich Ende der sechziger Jahre und darüber hinaus für den öffentlichen Dienst bewerben sollten, und damit auch als Abwehr eines „Marsches durch die Bildungsinstitutionen“. Die faktischen Auswirkungen des Radikalenerlasses auf Theorie und Praxis in den Bildungsinstitutionen waren bisher nur vereinzelt Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung. Eine Ausnahme stellt eine Untersuchung von Marcel Studt dar. Dieser deutet Variationen im Werk Rolf Schmiederers – eines prominenten Theoretikers einer kritischen Ausrichtung politischer Bildung – als Reaktion auf den Radikalenerlass; Schmiederer habe seine Theorie politischer Bildung daran angepasst, was sich in den „Grenzen des in diesem Land noch Zulässigen“ (Schmiederer, zit. nach Studt 2016, S. 92) bewege. Dass eine Atmosphäre der Einschüchterung auch für den schulischen Unterricht oder die Lehre an den Hochschulen zu konstatieren war, lässt sich vermuten. Einzelne Studien bekräftigen dies, wenngleich auch eine solidarisierende Politisierung die Folge gewesen sein dürfte (vgl. Feldmann 2019, S. 210 ff.; Friedrichs 2018, S. 101 f.). Klar ist jedoch, dass die Nicht-Eingestellten und Entlassenen nicht oder erst später ihre kritisch-pädagogischen Konzepte anwenden konnten – sofern einschlägige politische Einstellung und kritisch-emanzipatorische Ansprüche miteinander einhergingen.

Der staatliche Einfluss auf die Schulbildung wurde in Bezug auf den Radikalenerlass primär anhand von Personalpolitik deutlich. In der außerschulischen (politischen) Bildung zeigt er sich bei der staatlichen Finanzierung entsprechender Projekte. Spätestens ab dem Jahr 2010 erfolgte die Projektmittelvergabe des Bundes anhand antiextremistischer Überlegungen. Staatlich finanzierte außerschulische Bildungsarbeit sollte nun in der Logik der Äquidistanz gegen alle Formen des Extremismus erfolgen, sodass fortan auch Projekte gegen Linksextremismus und Islamismus Fördergelder erhielten (vgl. Fuhrmann/Hünemann 2017, S. 4 f.). Im Jahr 2011 führte die damalige Bundesministerin Kristina Schröder (CDU) eine

sogenannte Extremismusklausel oder auch Demokratieerklärung für durch den Bund finanzierte Projekte politischer Bildung ein: Die Projektträger*innen mussten sich, sofern sie Gelder erhalten wollten, dazu erklären, dass die entsprechenden Projekte eine „förderliche Arbeit“ (BMFSJ, zit. nach Hafener 2012, S. 145) im Hinblick auf die fdGO gewährleisten und Kooperationen mit extremistischen Akteur*innen ausschließen. Deutlich wird, dass sich diese Erklärung insbesondere gegen Projekte richtete, die bei ihrer Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus mutmaßlich linksextremistische Ziele unterstützten. Die Klausel ist inzwischen abgeschafft, existiert aber in variierten Formen weiter – auch in den Bundesländern (vgl. Fuhrmann/Hünemann 2017, S. 6).

Zu kritisieren ist an der Extremismusklausel zunächst das ihr zugrunde liegende Demokratieverständnis, das – wie bereits dargelegt – nicht Demokratie, sondern spezifische Formen von Demokratie und Staatlichkeit umfasst und Diskurse über andere Demokratiekonzeptionen diskreditiert. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Klausel entsprechende Organisationen mit einer Hürde belastet hat, entsprechende Förderanträge zu stellen (vgl. Hafener 2012, S. 148 f.). Da nicht zuletzt linkspolitische Gruppen entschieden antifaschistische Standpunkte vertreten, was auch Extremismusforscher*innen nicht negieren (bspw. Jesse 2011, S. 168), wurde damit Aufklärungs- und Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus erschwert oder sogar verunmöglicht. Der Antiextremismus verlagert in diesem Fall also den Blick von Ursachen, Erscheinungsformen und Gefahren von rechts auf verschiedene Formen von Extremismen, ohne dies demokratietheoretisch hinreichend zu begründen.

Antilinksextremismus–Projekt in Hessen

In den Kernlehrplänen der Bundesländer ist der Antiextremismus schon seit einigen Jahren fest verankert. Auch wenn die Kernlehrpläne für alle jeweiligen Schulen im Bundesland bindend sind, erscheint fraglich, ob sich die damit verbundenen Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder in schulinternen Lehrplänen sowie in der tatsächlichen Unterrichtspraxis widerspiegeln. Bezüglich der oben zitierten Richtlinien der Kultusministerpräsidentenkonferenz zum Antitotalitarismus stellt Wolfgang Wippermann (vgl. 1997, S. 48) fest, dass diese letztlich ins Leere gelaufen seien. Inwiefern der eingeforderte Antiextremismus ebenfalls in der Schule verpufft, bedürfte empirischer Forschung.

Welche konkreten Ausmaße antiextremistisch ausgestaltetes Unterrichtsmaterial annehmen kann, zeigt die Ende 2019 ins Leben gerufene Kampagne „Aufgeklärt statt autonom: Linksextremismus-Prävention für die Schule“, deren Materialien an alle Schulen mit Sekundarstufe I in Hessen versandt wurden.

An diesem aus Landesmitteln finanzierten Projekt sind u.a. die Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V., das Portal lehrer-online.de sowie Personen aus der hessischen Landeszentrale für politische Bildung, verschiedener Landesministerien sowie des Verfassungsschutzes beteiligt (vgl. Bauer/Tschirner 2020, S. 3 f.). Begründet wird das Projekt mit antiextremistischer Argumentation, nach der Prävention gegenüber jeder Form von Extremismus unternommen werden müsse. Doch auch wenn die Autor*innen beteuern, dass man sich nicht mit dem Linksextremismus beschäftige, weil dieser die größte „momentane Gefahr“ (o.A. 2019) darstelle, betont das erste Plakat der Materialsammlung genau diese Gefahr anhand der Anzahl der Linksextremist*innen, die unter den Extremisten am höchsten sei – mit Zahlen, die falsch recherchiert sind (vgl. Bauer/Tschirner 2020, S. 14). Insgesamt kommen Christoph Bauer und Martina Tschirner (2020, S. 22) in einem von der GEW Hessen beauftragten Gutachten zu dem Schluss, dass das Material „wissenschaftlich, pädagogisch und didaktisch nicht haltbar“ sei.

Dass diese Einschätzung berechtigt ist, wird anhand eines Arbeitsblattes zum linksextremistischen Antifaschismus klar. Dessen Verständnis sowie die Differenz zum demokratischen Antifaschismus sollen die Schüler*innen anhand eines Textes des Extremismusforschers Pfahl-Traughber erläutern. Dieser leitet aus der Dimitroff-These, welche den Faschismus als Reaktion auf Zerfallsanzeichen der kapitalistischen Ordnung begreift, ab, dass der linksextremistische Antifaschismus zeitweise alles außerhalb der eigenen Ideologie als faschistisch bezeichnet habe. Darüber hinaus können die Schüler*innen jedoch ebenso die erwünschte Lösung der Aufgabe auf einem Plakat unmittelbar nachlesen: Hier wird unanzweifelbar festgestellt, dass sich der linksextremistische Antifaschismus auch gegen den demokratischen Verfassungsstaat richte, da dieser ebenfalls als faschistisch angesehen werde.

Zunächst erscheint aus didaktischer Sicht problematisch, dass die Schüler*innen die Lösungen im normativen Sinne der Autor*innen unmittelbar auf einem der Plakate nachlesen können.¹¹ Anregungen zum selbständigen und kritischen Denken lassen sich nicht erkennen. Ferner werden die Darstellungen auf Plakat und Arbeitsblatt der linkspolitischen Heterogenität nicht gerecht, die weit mehr als die Dimitroff-Position der dreißiger Jahre beinhaltet. Dementsprechend ist die Annahme *eines* linksextremistischen Antifaschismus nicht lediglich als Folge didaktischer Reduktion zu entschuldigen. Sie ist schlicht falsch. Außerdem entspricht die auf dem Plakat getroffene Aussage, dass die linksextremistische Lesart sowohl den Faschismus selbst als auch den demokratischen Verfassungsstaat gleichermaßen als faschistisch ansehe, nicht der auf dem Arbeitsblatt skizzierten Dimitroff-These, aus der die Schüler*innen den linksextremistischen Antifaschismus ableiten sollen.

Desgleichen muss die Implikation der Materialien zurückgewiesen werden, dass jegliche Faschismusbetrachtung, welche den Zusammenhang mit kapitalistischer Vergesellschaftung aufgreift, undemokratisch sei. Vielmehr muss entgegnet werden, dass solche Faschismustheorien die Ursprünge und Bedingungen faschistischer Herrschaft diskutieren – unabhängig davon, ob diese Ansätze tatsächlich erklärungs mächtig sind. Dies kann die Extremismustheorie jedenfalls nicht leisten.

Antiextremistische politische Bildung?

Es ist klar geworden, dass die Extremismustheorie grundlegende Defizite aufweist und der mit ihr in Verbindung stehende Antiextremismus keine sinnvolle Verteidigungslogik für demokratische Gesellschaften sein kann. Stattdessen gefährdet dieser einen demokratischen Diskurs. Daher muss die Schlussfolgerung für den Bildungskontext sein, die Extremismustheorie als Gerüst für Theorie und Praxis zu problematisieren und letztlich aufzugeben. Doch wie eingangs angedeutet, ist das gesellschaftliche Bedürfnis nach Schutz der Demokratie, auch durch Bildung, ein berechtigtes Interesse. Daher stellt sich die Frage, wie dies außerhalb antiextremistischer Denkschablonen gelingen kann.

Antiextremismus wird im Bildungskontext oft mit Prävention identifiziert. Um die Demokratie zu schützen, sollen die Schüler*innen vor Extremismen bewahrt werden. Über die bereits formulierte Kritik an der Extremismustheorie hinaus muss bemängelt werden, dass die Subjekte so vornehmlich als potentielle Demokratiegegner*innen betrachtet werden, obwohl sie für gegenwärtige Krisenerscheinungen der Demokratie nur geringe bis keine Verantwortung tragen. Ein für die Demokratie notwendiger gesellschafts- und systemkritischer Blickwinkel ist in der Präventionslogik lediglich mittelbar enthalten. Dies tangiert ebenso demokratiepädagogische Ansätze, welche davon ausgehen, dass Demokrat*innen nicht vom Himmel fallen, sondern als solche erzogen werden müssen (vgl. Himmelmann 2001). Diese Einsicht ist heute sicherlich unstrittig, und auch die Absicht der Demokratiepädagogik ist sinnvoll. Damit jedoch demokratiegefährdende Tendenzen in den staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen nicht unberücksichtigt bleiben, müssen demokratiepädagogische und Präventionskonzepte unbedingt mit gesellschaftskritischen Perspektiven verschmolzen werden. Denn Demokratie braucht Demokrat*innen, aber Demokratie muss sich ebenso ihrer systembedingten anti-demokratischen Tendenzen entledigen.

Anmerkungen

- 1 Diese Formulierung war nicht neu, sondern wurde vom Bundesverfassungsgericht aus dem 1. Strafrechtsänderungsgesetz übernommen (vgl. Schulz 2019, S. 78 f.), das sich vornehmlich gegen linke Politikkonzepte wandte (vgl. von Brünneck 1978, S. 73).
- 2 Seit Mitte der siebziger Jahre verwendet der Verfassungsschutz in seinen Berichten nicht mehr den Terminus „radikal“, sondern „extremistisch“ (vgl. Oppenhäuser 2011, S. 39).
- 3 In den 2000er Jahren wurde ebenso die Kategorie „Islamismus“ als „extremistische“ Formation aufgegriffen (vgl. Bötticher/Mareš 2012, S. 243).
- 4 Zuvor verwandten Backes und Jesse auch die fdGO als normative Stütze ihres Theorieansatzes (vgl. Backes/Jesse 1983, S. 6).
- 5 Der Begriff bezeichnet eine Orientierung von Diskursen an einem als „normal“ geltenden Maß. Davon abweichende Positionen erhalten negative Konnotationen (vgl. Link 1996, S. 419 ff.).
- 6 Ähnlich sind auch Seymour Martin Lipsets Ergebnisse im Hinblick auf seine Untersuchungen zur Machtübernahme des Nationalsozialismus zu deuten (vgl. Lipset 1967 [1959]).
- 7 Diese spielt ebenso kritisch auf Backes' und Jesses Gegenüberstellung von Demokratie und „Extremismus“ an, welche die dargelegten theoretischen Probleme mit sich bringt.
- 8 Der „Radikalerlass“ war entgegen der Semantik kein Erlass, da man sich lediglich darauf verständigte, geltendes Recht zur Anwendung kommen zu lassen.
- 9 Kritik am Konzept der „Verfassungsfeindlichkeit“ findet sich u.a. bei Römer 2009 [1976], S. 113 ff.
- 10 Ähnliche Tendenzen sind auch nach dem sogenannten Adenauer-Erlass von 1950 deutlich geworden (vgl. Rigoll 2013, S. 10).
- 11 Bei anderen Aufgaben des Programms ist die Betrachtung der Plakate sogar erforderlich, um sie zu lösen.

Literatur

- Backes, Uwe/Jesse, Eckhard (1983): Demokratie und Extremismus. Anmerkungen zu einem antithetischen Begriffspaar. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 44/83. S. 3–18.
- Backes, Uwe/Jesse, Eckhard (1993): Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Bonn.
- Bauer, Christoph/Tschirner, Martina (2020): Gutachten zur Plakatserie „Aufgeklärt statt autonom“. Frankfurt am Main.
- Bötticher, Astrid/Mareš, Miroslav (2012): Extremismus. Theorien – Konzepte – Formen. München.
- Braunthal, Gerard (1992): Politische Loyalität und Öffentlicher Dienst. Der „Radikalerlass“ von 1972 und die Folgen. Marburg.
- Deutscher Bundestag (1965): 170. Sitzung. Bonn.

- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Gießen.
- Detjen, Joachim (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München.
- Doerry, Thomas (1980): *Antifaschismus in der Bundesrepublik. Vom antifaschistischen Konsens 1945 bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main.
- Feldmann, Dominik (2019): (Politik-) Lehrer*innen zwischen Emanzipation und Repression. Wie beeinflusst die Berufsverbotspraxis die (kritische) politische Bildung? In: Heinz-Jung-Stiftung (Hrsg.): *Wer ist denn hier der Verfassungsfeind! Radikalenerlass, Berufsverbote und was von ihnen geblieben ist*. Köln, S. 206–218.
- Friedrichs, Jan-Henrik (2018): „Was verstehen Sie unter Klassenkampf?“ Wissensproduktion und Disziplinierung im Kontext des „Radikalenerlasses“. In: *Sozial. Geschichte Online*, Heft 24, S. 67–102.
- Fuhrmann, Maximilian/Hünemann, Martin (2017): *Fehlschlüsse der Extremismusprävention. Demokratieförderung auf Abwegen*. Berlin.
- Hafeneger, Benno (2012): Neue förderungspolitische Direktiven: Extremismusklausel und Extremismusbekämpfungsprogramme. In: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung*. Hannover, S. 144–155.
- Himmelmann, Gerhard (2001): *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach/Ts.
- Hofmann, Werner (1967): *Stalinismus und Antikommunismus. Zur Soziologie des Ost-West-Konflikts*. Frankfurt am Main.
- Jesse, Eckhard (2011): Art. Extremismus. In: Nohlen, Dieter/Grotz, Florian (Hrsg.): *Kleines Lexikon der Politik*. München, S. 167–169.
- Kailitz, Steffen (2004): *Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (1972): *Ministerialblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 20. Düsseldorf.
- Lipset, Seymour Martin (1967 [1959]): Der „Faschismus“, die Linke, die Rechte und die Mitte. In: Nolte, Ernst (Hrsg.): *Theorien über den Faschismus*. Köln, S. 449–491.
- O.A. (2019): *Aufgeklärt statt autonom: Linksextremismus-Prävention für die Schule*. Online unter: <https://www.lehrer-online.de/fokusthemen/dossier/do/aufgeklaert-statt-autonom-linksextremismus-praevention-fuer-die-schule/> [abgerufen am 06.03.2020].
- Oppenhäuser, Holger (2011): *Das Extremismus-Konzept und die Produktion von politischer Normalität*. In: *Forum für kritische Rechtsextremismusforschung* (Hrsg.): *Ordnung. Macht. Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismus-Modells*. Wiesbaden, S. 35–58.
- Pfahl-Traughber, Armin (2010): *Kritik der Kritik der Extremismus- und Totalitarismustheorie. Eine Auseinandersetzung mit den Einwänden von Christoph Butterwegge*. In: Ders. (Hrsg.): *Jahrbuch für Extremismus- und Totalitarismusforschung 2009/2010*. Brühl, S. 61–85.
- Rigoll, Dominik (2013): *Staatsschutz in Westdeutschland. Von der Entnazifizierung zur Extremistenabwehr*. Göttingen.
- Ders. (2019): *NPD rein, DKP raus? Der „antitotalitäre Konsens“, der Verfassungsschutz und das Problem der Rechtsstaatlichkeit*. In: Heinz-Jung-Stiftung (Hrsg.): *Wer ist denn hier der Verfassungsfeind! Radikalenerlass, Berufsverbote und was von ihnen geblieben ist*. Köln, S. 78–89.

- Römer, Peter (2009 [1976]): Kritik der „Berufsverbote“ in der BRD. In: Römer, Peter (Hrsg.): Die Verteidigung des Grundgesetzes. Köln, S. 118–124.
- Schröter, Franziska (Hrsg.) (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.
- Schulz, Sarah (2019): Die freiheitliche demokratische Grundordnung. Ergebnis und Folgen eines historisch-politischen Prozesses. Weilerswist.
- Studt, Marcel (2016): Rolf Schmiederers pragmatische Wende? Zur Bedeutung des Radikalenerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er-Jahren. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 87–95.
- Von Brünneck, Alexander (1978): Politische Justiz gegen Kommunisten in der Bundesrepublik Deutschland 1949-1968. Frankfurt am Main.
- Wippermann, Wolfgang (1997): Totalitarismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute. Darmstadt.

Die Zeit der Radikalisierung –
temporale, diagnostische und professionalisierungsbezogene
Aspekte eines zeitgenössischen Dispositivs

Zusammenfassung: Der Begriff Radikalisierung hat seit den islamistischen Terroranschlägen des 11. September eine beispiellose Konjunktur in Forschung, Prävention und Politik erfahren. Er umfasst ein heterogenes Ensemble von sozialwissenschaftlichen Theorien, Bildungs- und Präventionsansätzen, staatlichen Programmen, sozialpädagogischen und sicherheitspolitischen Handlungslogiken. Der Artikel stellt seine Entwicklung und seine Bedeutung für die Pädagogik dar und erörtert diese an ausgewählten Herausforderungen sozialpädagogischer Praxis. Plädiert wird schließlich dafür, den Begriff und die unter ihm befassten Phänomene als wissens-, reflexions-, und handlungsbezogene Herausforderung pädagogischer Professionalität ernstzunehmen.

Abstract: The use of the concept of radicalization has unprecedentedly increased in research, prevention and politics since the September 11 attacks. It comprises a heterogenous ensemble of social theories, federal programs, social pedagogical and security logics of action. The article describes its development and impact for pedagogy and debates it concerning selected challenges of social pedagogical practice. Finally, it opts for taking the concept serious as a challenge for professional development in education.

Keywords: Radikalisierung, Prävention, Extremismus, Demokratieförderung, politische Bildung.

Der Begriff ‚Radikalisierung‘ ist sicherlich einer der sozialwissenschaftlichen Begriffe, der in den letzten knapp zwanzig Jahren zu einem der verbreitetsten und wirkmächtigsten geworden ist. Das gilt sowohl für Politik und Sicherheitsbehörden, für den politischen und gesellschaftlichen Diskurs wie auch für (sozial-)pädagogische Handlungsfelder der Radikalisierungs- und Extremismusprävention, die in den letzten Jahren einen rasanten Ausbau mit erheblichen finanziellen Mitteln erfahren haben. Vor den Anschlägen des 11. September 2001, so Khosrokhavar, „spielte der Begriff der Radikalisierung in den Sozialwissenschaften und in Untersuchungen, die dem gesellschaftlichen, religiösen oder politischen Extremismus

auf den Grund gehen wollten, keine tragende Rolle“ (Khosrokhavar 2016, S. 29). Erst seitdem würden außerdem Forschungen gefördert, die sich weniger den unterschiedlichen Formen und Ausprägungen des extremistischen und terroristischen Gewalthandelns widmeten, sondern sich insbesondere den Prozessen zuwandten, die zu diesem Gewalthandeln führten. Diese Vorverlagerung bedeutet auch – das wird im weiteren Verlauf des Artikels noch eine Rolle spielen –, dass sich das Interesse der Forschung verstärkt auf Phasen richtet, in denen von Individuen noch (?) keine Straftat begangen wurde.

Beschleunigt hat sich diese Entwicklung in Forschung und Prävention sicherlich mit den zahlreichen, insbesondere islamistisch motivierten Terroranschlägen, die auch in europäischen Metropolen durch Anhänger des sogenannten ‚Islamischen Staates‘ begangen wurden. Durch die zahlreichen rechtsextremistischen Terroranschläge der letzten Jahre, etwa den Anschlag im neuseeländischen Christchurch, auf den CDU-Politiker Walter Lübcke oder auf eine Synagoge und einen Imbiss in Halle scheint sich mittlerweile der Fokus von Politik und Behörden auch wieder deutlicher auf den rechtsextremistisch motivierten Terrorismus zu richten. Aus diesen und ähnlichen Bedrohungslagen resultiert ein bis heute nicht abreißender Strom von Forschungen, mit denen insbesondere versucht wird, Elemente von – meist als individuelle, oftmals psychologische Vorgänge verstandenen – Radikalisierungsprozessen festzustellen und für die Vorhersage von „schweren staatsgefährdenden Straftaten“ (§89a StGB) bzw. terroristischen Gewalttaten zu nutzen. Ein erheblicher Teil dieses Stroms von Forschungsbefunden, empirischen Untersuchungen und theoretischen Überlegungen sind Modelle, die den Ablauf von Radikalisierungsprozessen darstellen und damit verstehbar und möglichst auch vorhersehbar machen sollen: Pyramidenmodelle, Stufenmodelle, Vier- oder Acht-Stadien-Modelle – bereits seit Jahren füllen diese Ansätze und Modellierungen lange Forschungs- und Literaturreviews (z.B. Borum 2011a; 2011b; Christmann 2012; Beelmann 2019). Bisher weniger ausgeprägt, aber durchaus im Aufholen begriffen sind Arbeiten zum Thema Deradikalisierung – hier geht es oftmals darum, Aspekte und Faktoren für erfolgreiche Deradikalisierungsprozesse zu ermitteln und zu erörtern (z.B. Koehler 2017). Auch resultieren aus diesen Forschungen anwendungsbezogene Instrumente sicherheitsbehördlicher und sozialpädagogischer Diagnostik, die individuelle Radikalisierungsprozesse diagnostizierbar und möglichst indikatorenbasiert vorhersagbar machen sollen, um eventuell bevorstehende terroristische Gewalttaten verhindern zu können (z.B. Hart *et al.* 2017; Berg *et al.* 2019). Und schließlich entstehen staatliche Programme, die sich der Extremismusprävention widmen sollen, wie etwa das britische „Prevent“-Programm oder das durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Bundesprogramm „Demokratie leben!“.

zu dessen Schwerpunkten „vor allem die gleichrangige Betonung von Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention“ (Lüders *et al.* 2020) im Rahmen der „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ (BMFSFJ 2016) gehört.

Bereits diese nur ganz kursorische Aufzählung von Elementen des Radikalisierungsdiskurses und der sich in und um ihn entwickelnden gesellschaftlichen Praxis – von normativen Hintergrundannahmen, politischen Setzungen, institutionellen Arrangements, sicherheitsbehördlichen Maßnahmen, sozialpädagogischen (Neu-)Orientierungen und Governance-Strategien – macht deutlich, dass sich hier im Sinne Foucaults von der Etablierung und Ausbreitung eines Dispositivs sprechen lässt. Jenes bezeichne, so Foucault (1978, S. 119 f.), ein heterogenes Ensemble,

[...] das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische [...] Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. [...] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.

Eine erschöpfende Aufzählung solcher Elemente für das radikalierungspräventive Dispositiv lässt sich hier kaum bewerkstelligen: Sie würde Begriffsgeschichte ebenso umfassen wie Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte, die Entwicklung von Förderparadigmen und die Etablierung oder Weiterentwicklung von Institutionen, Governance-Strategien und Handlungslogiken.

In Anbetracht von nach wie vor deutlich sichtbaren gesellschaftlichen Polarisierungs- und Radikalisierungstendenzen, eines sich zunehmend offener und selbstbewusster äußernden rechtsradikalen und rechtsextremen Spektrums in erheblichen Teilen der Bevölkerung, der Diskussionen über radikalierungsbefördernde Wirkungen von Online-Foren und Sozialen Netzwerken und sich hier äußernden und in Echokammern verstärkenden Verschwörungstheorien, der Verbreitung antisemitischer Narrative und einer offenbar hohen Anziehungskraft autoritärer Regierungsformen, kann sicherlich begründet angenommen werden, dass sich dieses Dispositiv weiter etablieren wird und daher der besonderen Aufmerksamkeit von Wissenschaft, sozialpädagogischer Fachpraxis, Politik und Gesellschaft bedarf – die wiederum ein Teil dieses Dispositivs sind. Einen kleinen Beitrag zur Einnahme einer solchen Meta-Perspektive möchte der folgende Artikel leisten.

Denn Phänomene von und Herausforderungen durch Radikalisierung und Extremismus sind längst auch im pädagogischen Diskurs und in der pädagogischen Praxis angekommen und stellen dort eine beträchtliche hermeneutische und handlungspraktische Herausforderung für (Sozial-)Pädagogen dar. Selten ist klar, wann beispielsweise entsprechende Verhaltensweisen oder Äußerungen von Schülern „bloß“ Provokation sind und wann Ausdruck eines sich verfestigenden

Weltbildes, wann eine sich entwickelnde Religiosität auf eine Hinwendung zum gewaltbereiten Islamismus hindeutet und wann einfach auf eine intensive Phase jugendlicher Sinnsuche. Gerade mit Bezug auf gewaltorientierte Ideologien läuft in der Betrachtung dieser Phänomene immer auch – ob implizit oder explizit – eine sicherheitsbezogene Perspektive neben der genuin pädagogischen mit und verkompliziert die Lage zusätzlich. Jugendliche stehen derzeit vor diesem Hintergrund verstärkt unter gesellschaftlicher Beobachtung, vielleicht, weil die Gesellschaft in ihnen ganz besonders Aspekte einer „gegenwärtigen Zukunft“ (Bröckling 2012, S. 95) auszumachen versucht und ‚die Jugend‘ als ein Seismograph nicht nur für die Lage der Gegenwartsgesellschaft herangezogen wird, sondern auch als einer für deren zukünftige Entwicklungswege. Ein Indikator für dieses Interesse mag beispielsweise auch die breite Rezeption der aktuellen Shell-Jugendstudie (Albert *et al.* 2019) sein oder die mediale Aufmerksamkeit, die die ‚Fridays for Future‘-Bewegung erhält – auch diesbezüglich teilweise unter dem Vorzeichen, ob sich hier wohl gerade eine ganze Generation radikalisiere und von etablierten Modi der Politik und der Vergesellschaftung abwende bzw. diese gar angreife.

Kurzum: Es steht zu vermuten, dass auch in den kommenden Jahren Radikalisierungsprozesse die Gesellschaft vor Herausforderungen stellen. Das Dispositiv der Radikalisierungsprävention wird sich vor diesem Hintergrund weiter etablieren und die Gesellschaft und ihre Teilsysteme auf unabsehbare Zeit begleiten und teilweise auch formen. Es betrifft die unterschiedlichsten Akteure der schulischen und außerschulischen politischen Bildung und der Kinder- und Jugendhilfe, staatliche Programme und die Entwicklung neuer Organisationen und Träger, es entstehen Debatten zwischen politischen Bildnern und solchen Pädagogen, die in der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung tätig sind, und ganz wesentlich taucht hier auch ein altbekanntes Thema der Sozialen Arbeit – die tatsächliche oder vermeintliche Ausbreitung präventiven Denkens und Handelns – in neuer Gestalt wieder auf, ebenso wie die Befürchtung, das pädagogische Handlungslogiken durch sicherheitspolitische überformt würden.

Auf den folgenden Seiten wird daher ein problemorientierter Blick auf ausgewählte Ausprägungen, Herausforderungen und Konsequenzen der Entwicklung eines Dispositivs der Radikalisierungsprävention und -forschung für die Sozialpädagogik geworfen. In einem ersten Schritt wird der Begriff der Radikalisierung einer näheren Betrachtung unterzogen, um eine begriffliche Grundlage für die weiteren Ausführungen zu schaffen. Jene bestehen dann anschließend aus der Betrachtung von drei Aspekten aus dem Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention: einmal wird es darum gehen, einen Blick auf Temporalität bzw. Prozesshaftigkeit von Radikalisierungsprozessen zu werfen (2). Anschließend daran wird (3) ein Blick auf professionsbezogene Aspekte im Bereich der Radikalisierungsprävention geworfen, weil der Prozesscharakter von Radikalisierung eine

erhebliche Herausforderung professionellen Handelns darstellt. Der Artikel endet (4) mit Thesen einen reflexiven und professionellen Umgang mit radikalierungsbezogenen Herausforderungen für die (Sozial-)Pädagogik.

Dem Beitrag liegt eine Prämisse zugrunde, die bereits eingangs explizit gemacht werden soll: bei den genannten Phänomenen handelt es sich um wirkliche und tatsächliche Herausforderungen für die demokratischen Gesellschaften. Daher sollen sie hier auch als wirkliche *Handlungsprobleme* thematisiert werden, und nicht bloß in ihrem tatsächlichen oder vermeintlichen Konstruktionscharakter. (Sozial-) Pädagogische Professionalität besteht gerade darin, jene Handlungsprobleme aufzugreifen und im Lichte allgemeiner Theorien und Begriffe zu reflektieren sowie darin enthaltene Spannungsverhältnisse – etwa zwischen bildenden und präventiven Handlungslogiken – nicht auszublenden oder auflösen zu wollen, sondern für die Praxis produktiv zu machen und eine fachliche und selbstbewusste professionelle Haltung dazu zu entwickeln, die dann durchaus auch eine Kritik am Übergreifen sicherheitspolitischer Logiken auf die Pädagogik formulieren kann.

1 Was lässt sich mit dem Begriff ‚Radikalisierung‘ begreifen?

Kurz und knapp geht Quent (2016) der Etymologie des Begriffs auf den Grund und stellt fest: „Das Wort Radikalisierung leitet sich ab von ‚radikal‘; ‚radikal‘ stammt vom Lateinischen Radix (Wurzel) und fand im Laufe der Jahrhunderte in unterschiedlichen Kontexten Verwendung“ (ebd., S. 29). Seit jeher ist also der Begriff der Radikalisierung ein kontext- und zeitabhängiger, relationaler Containerbegriff. Denn was es bedeuten soll, einem Sachverhalt bzw. einem sozialen Problem oder einer gesellschaftlichen Herausforderung metaphorisch ‚an die Wurzel‘ zu gehen, ist mit dem Begriff der Radikalisierung nicht festgelegt. Dieser relationale Charakter macht eine Bestimmung des Begriffsinhaltes umso herausfordernder „auch insofern, als sich die Einschätzung darüber, was als ‚radikal‘ gelten kann, je nach historischem und gesellschaftlichem Kontext und oftmals bereits je nach Sprecherposition, ändert. In der Forschung hat sich der Begriff Radikalisierung durchgesetzt, weil er insbesondere den Prozesscharakter betont und damit eine Entwicklung von einem (nicht-radikalen) Ausgangszustand hin zu radikal(er)en Haltungen und Taten eines Individuums, einer Gruppe oder einer ganzen Gesellschaft umfasst“ (Milbradt *et al.* 2019, S. 146). In analytischer wie in normativer Hinsicht sagt auch dies noch nichts über konkrete Ideen, Ideologien, subjektive Haltungen oder politische Programmatiken aus. So war beispielsweise die Idee, dass Frauen genau wie Männer ein Wahlrecht haben sollten, die Idee der Demokratie oder der Freiheit und Gleichheit aller Menschen radikal – und sind es teilweise immer noch, abhängig davon, ob man etwa in Deutschland, Frankreich,

Saudi-Arabien, China oder Russland lebt bzw. in welchen politischen Milieus man sich innerhalb dieser Länder bewegt.

Seinem Containercharakter entsprechend wird der Radikalisierungsbegriff immer wieder für seine Vagheit, seine analytische Unschärfe und teils auch für sein Potential als politischer Kampfbegriff kritisiert (z.B. Quent 2016; Schmidt-Kleinert 2018; Jukschat/Leimbach 2019; Milbradt *et al.* 2019). Eine Eingrenzung und Konkretisierung wird in der Forschung versucht, indem der Begriff der Radikalisierung mit einem zweiten, dem des Extremismus kombiniert wird, mit dem im politischen Sprachgebrauch eine „tatsächliche oder behauptete Feindschaft gegenüber der freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ (Quent 2016, S. 33) bezeichnet wird. Getroffen werden in dieser Auslegung jegliche Ideologien der Ungleichwertigkeit, die Ablehnung demokratischer Prinzipien, von Freiheits- und Menschenrechten (vgl. Neumann 2017, S.43).

Jüngst haben Gaspar *et al.* (2019, S. 5) den Vorschlag unterbreitet, Radikalisierung als „die zunehmende Infragestellung der Legitimation einer normativen Ordnung und/oder die zunehmende Bereitschaft, die institutionelle Struktur dieser Ordnung zu bekämpfen“, den Begriff aber analytisch vom Terrorismus und der in seiner Definition notwendig mitlaufenden Gewaltbereitschaft zu trennen sowie seine ausschließlich negative Konnotation zu überwinden. Hier wird nochmals deutlicher, dass Radikalität einen *Modus* zum Beispiel politischen Denkens bezeichnet, dessen normative, politische und präventionsbezogene Konsequenzen erst am konkreten Inhalt analysierbar und beurteilbar werden.

2 Die Zeit der Radikalisierung: Temporale Aspekte von Radikalisierungsphänomenen

Über die begrifflichen Untiefen des Radikalisierungsbegriffs helfen sich Radikalisierungsforschung und -prävention oftmals damit hinweg, dass sie den Endpunkt von Radikalisierungsprozessen in der Gewaltorientierung definieren, die sich gegen die demokratische Gesellschaft, ihre Vertreter und Institutionen sowie ihre normativen Grundlagen wie etwa die Freiheit und Gleichheit aller Menschen richtet und diese – auch gewaltsam – abzuschaffen trachtet. Modellierungen von Radikalisierungsprozessen haben in ihrer Mehrzahl die Gewaltorientierung bzw. das tatsächliche Gewalthandeln als Endpunkt des Prozesses gesetzt (Borum 2011a; 2011b; Christmann 2012; Zick 2017). Hier wird mittlerweile auch definitorisch etwa von ‚Violent Extremism‘ oder auch ‚Countering Violent Extremism‘ gesprochen, um zu spezifizieren, um welche Phänomene es geht und was Gegenstand

der Prävention sein soll. Gleichzeitig taucht damit jedoch ein Problem auf, dass insbesondere dann relevant wird, wenn es um die Diagnose bzw. die Vorhersage des Vorlaufs von Radikalisierungsprozessen geht, nämlich das der Zeitlichkeit.

Modelle von Radikalisierungsprozessen sind in aller Regel – neben theoretischen Überlegungen – empirisch aus der Analyse von Radikalisierungsverläufen gewonnen, an deren Ende (teils schwere) Gewalttaten standen (Glaser *et al.* 2018). Aus der Analyse dieser Verläufe und den zur Verfügung stehenden Informationen über die jeweiligen radikalisierten Individuen werden dann die verschiedenen Stufen bzw. Elemente von Modellen wie auch Indikatoren für das Vorliegen bzw. die Entwicklung von Radikalisierungsprozessen gebildet. So gibt es in Radikalisierungsforschung und -prävention etwa Diskussionen um die Rolle krimineller Hintergründe, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften wie etwa einen narzisstischen Persönlichkeitsstil, dissozialen Persönlichkeitsmustern oder auch bestimmter Kognitionsstile. Gleichzeitig eignet diesen Faktoren damit aber notwendig ein Spezifitätsproblem, da die wenigsten Menschen, die sie aufweisen, sich radikalieren (Srowig *et al.* 2018), bzw. wenn sie sich radikalieren, dennoch in aller Regel keine terroristischen Gewalttaten begehen bzw. Radikalisierung nur einen mehr oder minder kurzen Abschnitt in der Biographie darstellt. Gebildet wurden diese Modelle und Indikatoren also in der Analyse gewalttätiger Verläufe, sollen jedoch nun oftmals in der Prävention und in der sicherheitsbehördlichen Früherkennung sogenannter ‚Gefährder‘ dazu dienen, Individuen einzuschätzen, die solche Straftaten eben *noch nicht* begangen haben. Ist dann aber das Vorliegen einzelner oder auch einer Kombination verschiedener Indikatoren bereits als eine Vorstufe eines bestimmten Radikalisierungsverlaufes hin zur Gewaltorientierung bzw. zur Gewalttat zu werten?

Bereits der Begriff ‚Vorstufe‘ mache, so Milbradt (2019, S. 6), deutlich, welche erhebliche Herausforderung hier vorliegt. Denn ob etwas eine Vorstufe von etwas anderem, der Vorstufe Nachfolgendem ist (genauer wäre hier das Futur II: gewesen sein wird), könne erst gesagt werden, wenn das nachfolgende Ereignis eingetreten ist. Erst dann stehe fest, dass eine radikale Haltung eine Vorstufe beispielsweise der Mitgliedschaft in einer extremistischen Organisation oder einer politisch motivierten Straftat war. Radikalisierungsprävention kann daher mit Bröckling (2017, S. 94 f.) begriffen werden als ein „Beobachtungskonstrukt“, das unmittelbar politische Implikationen habe. Es beobachtet gegenwärtige Phänomene unter der Prämisse, dass sie *Anzeichen* für zukünftige Radikalisierung und Gewalt sein könnten. Die politischen Konsequenzen zeigen sich etwa in der Konzeption politischer Förderprogramme, die dann wiederum Auswirkungen auf die (sozial-) pädagogische Praxis haben und teilweise die Praxislandschaft verändern.

So enthält beispielsweise die britische ‚*Counter Terrorism Strategy*‘ ein Element namens ‚*Prevent*‘, dessen Kern es ist, in einem ‚*Channel*‘-Prozess anhand von zweiundzwanzig ‚*Vulnerability Factors*‘ gefährdete Individuen zu identifizieren und gegebenenfalls auf dieser Grundlage zu intervenieren sowie Lehrer an einem entsprechenden Training zur Anwendung der Indikatoren teilnehmen zu lassen (vgl. Koehler 2017, S. 243). Auch in der Strategie der Bundesregierung zur Demokratieförderung und Extremismusprävention haben prospektive Aspekte einen zentralen Platz. Präventive Maßnahmen, so heißt es dort,

[...] richten sich an gefährdete Menschen oder Gruppen, ihr Umfeld und ihre Netzwerke sowie gegebenenfalls auch an potenzielle Täterinnen und Täter, um die Verfestigung problematischer Einstellungsmuster zu verhindern und den Übergang von Einstellungen zu (gewalttätigem) Handeln zu unterbrechen (BMFSFJ 2016, S. 11).

Zentrales *temporales* Problem der Radikalisierungsforschung und Prävention ist also, dass aus *rekonstruktiven*, vergangenheitsbezogenen Analysen in der Übertragung auf andere Fälle *prospektive* Schlussfolgerungen gezogen werden müssen, sich diese Problematik ins radikalierungspräventive Dispositiv einschreibt und dort in Form von Governance-Strategien, der Schaffung oder Weiterentwicklung von (sozial-)pädagogischen Arrangements und der Veränderung von Institutionen soziale Wirklichkeit geschaffen wird, durch die wiederum bestimmte Denk- und Handlungslogiken ins Soziale eingeschrieben werden. Da „ein auffälliges Charakteristikum von Hinwendungsprozessen ist, dass sie oft in der Adoleszenz, d.h. in der Zeit des Übergangs von der Pubertät ins Erwachsenenalter erfolgen“ (Glaser *et al.* 2018, S. 17), betrifft diese Thematik Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik elementar, zumal sich die entsprechenden Förderstrategien in aller Regel auf (sozial-) pädagogische Handlungsfelder beziehen.

Wenig hilfreich wäre es nun allerdings, aus den skizzierten Schwierigkeiten eine Abstinenz von der Entwicklung von Prognoseinstrumenten oder Indikatoren abzuleiten oder sich von Modellbildungen zurückzuziehen. Denn einmal können solche Forschungen dazu beitragen, überhaupt kategoriale Elemente für hermeneutische Fallanalysen bereitzustellen. Und schließlich besteht ein erheblicher Teil sozialwissenschaftlicher Forschung zu Delinquenz, Gewalt oder Vorurteilen schon seit jeher darin, solche Faktoren zu isolieren bzw. in Modellbildungen einzubringen. Bereits die klassischen Studien zur autoritären Persönlichkeit hatten zum Ziel, eine *Disposition* zur Übernahme faschistischer Ideologien zu erforschen (Milbradt 2020) und damit – auch wenn dies damals nicht so formuliert wurde – zu Bildung, Prognose, Prävention und Intervention beizutragen. Problematisch ist nicht der Versuch an sich, sondern ein unkritischer, nicht-reflexiver Umgang mit den kategorialen, hermeneutischen und handlungspraktischen Problemen.

3 (Sozial-)Pädagogische Professionalität, Diagnose und Prävention von Radikalisierungsprozessen

Aus der Notwendigkeit, Radikalisierungsprozesse zu erkennen und wenn möglich zu verhindern, entstehen für Pädagoginnen und Pädagogen im Alltag verschiedene handlungspraktische Herausforderungen: „Ist etwa das Verweigern des Händeschüttelns mit der Lehrerin bei muslimischen Jungen oder eine sich entwickelnde, sichtbare religiöse Praxis bereits ein Alarmsignal, oder ‚normaler‘ Teil einer Lebensphase mit starkem religiösen Interesse? Ist die Forderung nach stärkeren Grenzkontrollen und die Ablehnung gleichgeschlechtlicher Eheschließungen bereits ein Zeichen für eine Hinwendung zum Rechtsextremismus, oder lediglich für eine konservative Grundhaltung?“ (Milbradt 2019, S. 6). Milbradt und Pausch (2020) analysieren einen im jugendamtlichen Regeldienst betreuten Fall eines sich radikalierenden Jugendlichen, in dem die anfängliche ‚normale‘ Delinquenz im Verlaufe der Betreuung durch das Jugendamt in einen Radikalisierungsprozess übergeht. Die ganze Brisanz solcher Verläufe wird dort in einem Satz des betreuenden Sozialarbeiters deutlich: „Das ist schon ein Warnhinweis, wenn die delinquent mal waren und sie lassen es auf einmal“. Das Ablassen etwa von Alkohol- und Drogenmissbrauch, der Rückzug aus kriminellen Peergroups und andere Phänomene, die im ‚Normalfall‘ eigentlich Indikatoren für den *Erfolg* eines Hilfeprozesses sein können, sind in diesem Fall einer Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus erste, aber erstmal auch kaum als solche zu erkennende *Warnsignale*, weil sie Folge des ‚Einsickerns‘ von Elementen streng religiöser Lebensführung in den Alltag des Jugendlichen und des intensiven Kontaktes mit religiös-extremistischen Organisationen sind. Auch hier spielt das oben erwähnte Problem der Rede von ‚Vorstufen‘ eine zentrale hermeneutische Rolle. Denn dass im hier genannten Fall diese Signale als *Warnsignale* zu interpretieren waren, ist im Verlauf äußerst schwer zu erkennen und wird teilweise erst dann klar, wenn etwa eine Ausreise des Jugendlichen nach Syrien in die Kampfgebiete des ‚Islamischen Staates‘ erfolgte oder eine andere schwere, politisch motivierte Straftat begangen wurde, die dann vielleicht das Leben von Mitmenschen oder auch das Leben des Jugendlichen selbst gekostet hat. Sozialpädagoginnen und -pädagogen bewegen sich außerdem in der Notwendigkeit, Gefährdungslagen und Risiken bei Jugendlichen frühzeitig zu erkennen, auf einem schmalen Grat zwischen Nichtbeachtung von Problemlagen und der Stigmatisierung beispielsweise von muslimischen Jugendlichen, wenn sie etwa durch nicht zielgerichtete, nicht-indizierte bzw. nicht-selektive Prävention einem Generalverdacht ausgesetzt werden (Milbradt *et al.* 2019). Gleichzeitig kann das Ignorieren von möglichen Warnsignalen (etwa aus der Angst heraus, sich einem Rassismusvorwurf auszusetzen), im Zweifelsfall die psychische und körperliche Unversehrtheit des Jugendlichen und auch seiner prospektiven Opfer gefährden.

Dieses Spannungsfeld ist nicht auflösbar, nur professionell navigierbar. Ignorieren sollte man es nicht. Das Risiko der Hinwendung zu gewaltorientierten Ideologien und Gruppen ist insofern als ein komplexes Risiko zu charakterisieren,

[...] dessen Eintrittswahrscheinlichkeit und -ort schwer vorherzusagen sind. Dies gilt auch für Schadensform und -ausmaß. Gerade aufgrund ihrer Unbestimmtheit bieten komplexe Risiken aber keine oder kaum Kriterien für die Auswahl geeigneter Maßnahmen. Die ‚root causes‘ für Terrorismus sind vielfältig und lassen sich nicht auf wenige Muster reduzieren (Hegemann/Kahl 2012, S. 162).

Gefragt werden muss beispielsweise, wie aus persönlicher oder politischer Unzufriedenheit oder einem verletzten Gerechtigkeitsempfinden politische Gewalt wird (Neumann 2013, S. 37), und aufgrund der hohen, lebensphasen- und kontextbezogenen Spezifität von Radikalisierungsprozessen gibt es

[...] Grenzen standardisierter Risikoeinschätzungsverfahren, die sich auf Checklisten mit isolierten Faktoren stützen, und unterstreichen demgegenüber die Bedeutung von pädagogischer Beurteilungskompetenz wie auch von jeweiliger kontextualisierter Beurteilung des Einzelfalls (Frank/Glaser 2018, S. 77; vgl. auch Jukschat/Leimbach 2019).

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Auch (sozial-)pädagogische Akteure sind also verstärkt vor Herausforderungen gestellt, die sich aus gesellschaftlichen Radikalisierungstendenzen ergeben. Eine wesentliche Facette dieser Entwicklung ist sicherlich, dass globale Herausforderungen und Konflikte zunehmend ihren Weg bis ins Klassenzimmer, den Jugendclub oder den Allgemeinen Sozialen Dienst finden. Gerade wenn man sich die zahlreichen Jugendlichen vergegenwärtigt, die im Zuge des Aufstiegs des ‚Islamischen Staates‘ sich radikalisiert haben und nach Syrien ausgewandert sind oder teils auch in Deutschland Straftaten begangen haben, oder einen Blick auf die zahlreichen durch rechtsextreme junge Menschen begangenen Körperverletzungs- oder gar Tötungsdelikte wirft, wird deutlich, dass es sich bei den hier skizzierten Herausforderungen um drängende Herausforderungen der (Sozial-)Pädagogik handelt. Sie haben ausnahmslos einen Sicherheitsaspekt, und (Sozial-)Pädagogen kommen nicht umhin, sich auch diesem zuzuwenden. Mit einer pauschalen Kritik an ‚Versicherheitlichung‘ ist im Zweifelsfalle wenig geholfen – soviel sollte an den nur kurz dargestellten hermeneutischen und diagnostischen Problemen deutlich geworden sein, die sich teils im pädagogischen Alltag wiederfinden und die Pädagoginnen und Pädagogen vor entsprechende Herausforderungen stellen. Dass Pädagogen mit radikalierungsbezogenen Sicherheitsaspekten konfrontiert sind, ist für sich genommen noch kein Indikator für eine *Versicherheitlichung* des Pädagogischen

im Zuge zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung und Radikalisierung und entsprechender Gegenmaßnahmen. Eine solche Versicherheitlichung würde insbesondere dann vorliegen, wenn sicherheitsbehördliche Handlungslogiken in pädagogische Arrangements vordringen und dort deren genuin bildende und fördernde Handlungslogiken überformen oder gar verdrängen, mithin also das pädagogische Handlungsfeld sicherheitsbehördlich kolonialisieren. Gleichzeitig ist das (spannungsreiche) Neben- und Miteinander von Hilfe und Kontrolle insbesondere in der Sozialen Arbeit kein Fremdwort, sondern elementar und notwendig in sie eingeschrieben (Böllert 2012). Dies gilt in manchen Bereichen seit jeher auch für die Zusammenarbeit mit Sicherheitsbehörden.

Diagnosen der Versicherheitlichung, so Figlesthaller und Schau (2020, im Erscheinen), seien bisher eher pauschale Tendenzbeschreibungen ohne empirische Fundierung. Insofern kann ein deutlicher Bedarf an einer sozialpädagogisch orientierten Professionsforschung konstatiert werden, die sich beispielsweise diejenigen Praxiskonstellationen empirisch anschaut, in denen sicherheitsbehördliche Akteure mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zusammenarbeiten. Figlesthaller und Schau kommen beispielsweise in ihrer empirischen Analyse einer solchen Kooperation zu dem Ergebnis, dass sich durchaus Bestrebungen von sicherheitsbehördlichen Akteuren feststellen und empirisch nachweisen lassen, unterschiedliche Wissenskulturen durch sicherheitsbezogene Handlungslogiken aufzulösen – gleichzeitig konnte aber auch gezeigt werden, dass sozialpädagogische Akteure diese Bestrebungen teils erfolgreich zurückweisen und auf ihrer genuinen professionellen Urteilsfähigkeit beharren. Auch mit Bezug auf die Anwendung (oder informierte Zurückweisung) von radikalierungsbezogenen Diagnoseinstrumenten kommt es darauf an, eine Professionalität und Urteilsfähigkeit im Umgang mit solchen indikatorenbasierten Instrumenten sozialer Diagnostik zu finden. Schrödter (2009, S. 72) stellt diesbezüglich pointiert fest, dass solche Instrumente insbesondere dann problematisch werden, wenn sie zu einer „Algorithmisierung der Indikation“ führen und die Professionellen dadurch zu „Subsumtionsautomaten“ gemacht werden bzw. sich selbst dazu machen. Sinnvoll wäre auch hier eine radikalierungsbezogene Praxisforschung, die beispielsweise einen vertieften empirischen Blick auf die Anwendung entsprechender Diagnoseinstrumente in radikalierungspräventiven Kontexten wirft, etwa in der Ausstiegs- und Distanzierungsberatung. Hier gibt es mittlerweile erste Vorschläge aus der sozialpädagogischen Praxis, sicherheitsbehördlich geprägte Instrumente aus der genuinen Perspektive der sozialpädagogischen Beratungsarbeit zu ergänzen und zu erweitern (Berg 2019).

Sowohl im Umgang mit neuen, radikalierungsbezogenen Herausforderungen als auch in der Diagnose und Einschätzung möglicher Hinwendungsprozesse bei Jugendlichen und jungen Menschen und in der Zusammenarbeit

mit sicherheitsbehördlichen Akteuren in sozialpädagogischen Präventions- und Hilfearrangements ist also eine selbstbewusste sozialpädagogische Professionalität gefragt. Das betrifft Fähigkeiten der Fallanalyse und Hermeneutik, Kenntnisse über (Un-)Tiefen standardisierter Diagnostik ebenso wie basale Kenntnisse von Verläufen von und Indikatoren für Radikalisierungsprozesse. Beobachten lassen sich in den letzten Jahren Professionalisierungstendenzen von Trägern der Präventions- und Distanzierungsarbeit (Schau *et al.* 2017). Insofern kann die verstärkte öffentliche Förderung der Herausbildung eines sich professionalisierenden Handlungsfeldes der Radikalisierungsprävention auch Impulse dafür setzen, dass (Sozial-)Pädagoginnen und -pädagogen in schulischen Kontexten wie in der Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe nach und nach auf ein Netz spezialisierter Akteure zurückgreifen können, die bei entsprechenden Problemlagen beratend und mit Wissen und Expertise unterstützen können.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim.
- Beelmann, Andreas (2019): Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin. Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung. Online unter https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2792&datei=DPT24_Stellungnahme_Beelmann_web-2792.pdf [abgerufen am 5.4.2020].
- Berg, Annika von/Korn, Judy/Mücke, Thomas/Walkenhorst, Dennis (2019): Einschätzung und Bewertung von Risiken im Kontext der Extremismusprävention und Deradikalisierung. Zwischen sicherheitspolitischem „Risk Assessment“ und pädagogischem „Resilience Assessment“. Berlin.
- BMFSFJ (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Berlin.
- Böllert, Karin (2012): Von der sozialdisziplinierenden Intervention zur partizipativen Dienstleistung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 625–635.
- Borum, Randy (2011a): Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories. In: Journal of Strategic Security. Vol. 4 No. 4. S. 7–36.
- Borum, Randy (2011b): Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research. In: Journal of Strategic Security. Vol. 4 No. 4. S. 37–62.
- Bröckling, Ulrich (2012): Dispositive der Vorbeugung: Gefahrenabwehr, Resilienz, Precaution. In: Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. Frankfurt am Main, S. 93–109.
- Bröckling, Ulrich (2017): Prävention. Die Macht der Vorbeugung. In ders.: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Frankfurt am Main, S. 73–113.

- Christmann, Kris (2012): Preventing Religious Radicalisation and Violent Extremism A Systematic Review of the Research Evidence. Online unter https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf [abgerufen am 05.04.2020].
- Figlesthler, Carmen/Schau, Katja (2020): Zwischen Kooperation und Grenzziehung. Aushandlungen von Sicherheitsbehörden und Akteuren Sozialer Arbeit in der Radikalisierungsprävention. In: Soziale Passagen. 12 Jg., H. 2 (im Erscheinen).
- Foucault, Michel (1978): Ein Spiel um die Psychoanalyse. In ders.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Frankfurt am Main, S. 118–176.
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2018): Biografische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim, S. 62–80.
- Gaspar, Hande Abay/Daase, Christopher/Deitelhoff, Nicole/Junk, Julian/Sold, Manjana (2018). Was ist Radikalisierung? Präzisierungen eines umstrittenen Begriffs. Report-Reihe Gesellschaft Extrem. Frankfurt am Main.
- Glaser, Michaela/Herding, Maruta/Langner, Joachim (2018): Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islamismus zu? Eine Diskussion vorliegender Forschungsbefunde. In Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim, S. 12–25.
- Hart, Stephen/Cook, Alana/Pressman, Elaine/Strang, Steven/Lim, Yan. (2017): A Concurrent Evaluation of Threat Assessment Tools for the Individual Assessment of Terrorism. TSAS [Canadian Network for Research on Terrorism, Security and Society, Waterloo ON, Kanada].
- Hegemann, Hendrik/Kahl, Martin (2012): Politische Entscheidungen und das Risiko Terrorismus. Terrorismusbekämpfung als kulturbedingte Praxis, politischer Möglichkeitsraum und symbolisches Handeln. In Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hg.): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. Frankfurt am Main, S. 159–183.
- Jukschat, Nadine/Leimbach, Katharina (2019): Radikalisierung als hegemoniales Paradigma. Eine empiriebasierte kritische Bestandsaufnahme. In: Behemoth, A Journal on Civilisation Vol. 12 No. 2, S. 11–23.
- Khosrokhavar, Farhad (2016): Radikalisierung. Hamburg.
- Koehler, Daniel (2017): Understanding Deradicalization. Methods, tools and programmes for countering violent extremism. New York.
- Lüders, Christian/Milbradt, Björn/Gess, Christopher/Mewes, Alexander (2020, im Erscheinen): Die Bundesebene – Bundesprogramme zur Demokratieförderung und Extremismusprävention. In Bundeskriminalamt (Hrsg.): Handbuch Extremismusprävention. Wiesbaden.
- Lützing, Saskia (2010): Die Sicht der Anderen: eine qualitative Studie zu Biographien von Extremisten und Terroristen. Frankfurt am Main.
- Milbradt, Björn/Pausch, Felix (2020): Über ‚Gefährder‘ und ‚Gefährdete‘ – Zum Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle in der Radikalisierungsprävention. In: Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung. Weinheim (im Erscheinen).

- Milbradt, Björn/Schau, Katja/Greuel, Frank (2019): (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention – Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In: Claudia Heinzlmann/Erich Marks (Hg.): Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag, S. 141–180. Online unter <https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2790> [abgerufen am 05.04.2020].
- Milbradt, Björn (2019): Radikalisierung und Extremismus: Phänomene und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe (02) 2019, S. 4–11.
- Milbradt, Björn (2020): Was begreift der Begriff „Autoritarismus“? Elemente einer Soziologie autoritärer Verhältnisse. In Stahl, Andreas/Henkelmann, Katrin/Jäckel, Christian/Wünsch, Niklas/Zopes, Benedikt (Hrsg.): Konformistische Rebellen. Zur Aktualität des Autoritären Charakters. Berlin (im Erscheinen).
- Neumann, Peter (2017): Was wir über Radikalisierung wissen – und was nicht. In: Kärger, Jana (Hrsg.): ‚Sie haben keinen Plan B‘. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 42–57.
- Quent, Matthias (2016): Rassismus, Radikalisierung, Rechtsextremismus. Wie der NSU entstand und was er über die Gesellschaft verrät. Weinheim.
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefreundlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In Kärger, Jana (Hrsg.): ‚Sie haben keinen Plan B‘. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 197–212.
- Schmidt-Kleinert, Anja (2018): Ein kritischer Blick auf die Radikalisierungsforschung. Ein Essay. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit (2), S. 153–173.
- Srowig, Fabian/Roth, Viktoria/Pisoiu, Daniela/Seewald, Katharina/Zick, Andreas (2018): Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze. Frankfurt am Main.
- Zick, Andreas (2017): Extremistische Inszenierungen: Elemente und Pfade von Radikalisierungs- und Deradikalisierungsprozessen. In Böckler, Nils/Hoffmann, Jens (Hrsg.): Radikalisierung und terroristische Gewalt. Perspektiven aus dem Fall- und Bedrohungsmanagement. Frankfurt am Main, S. 15–37.

„Früher war alles ... sicherer?“
Gesellschaftliche Sicherheit und die Sensibilisierung von
Gesellschaft gegenüber Gewalt und deviantem Verhalten
bei Jugendlichen. Ein Einwurf

Zusammenfassung: War die Welt früher wirklich sicherer, gab es weniger Gewalt, und war die Jugend friedlicher? Die entsprechende Krisenfeststellung mit Blick auf die Gegenwart erfordert eine Entgegnung. Der Aufsatz diskutiert die Konsequenzen aus solchen Bildern und Wahrnehmungen, in denen Jugend als ein Sicherheitsproblem konstruiert wird. Eine solche Rahmung hat Folgen, die sowohl im Umgang mit Jugendlichen als auch in der Kommunikation zwischen gesellschaftlichen Gruppen problematische Auswirkungen haben kann. Es werden die Begriffe Sicherheit und Gewalt als solche kritisch diskutiert und ihre Verwendung im Hinblick auf eine Jugend untersucht, von der, so wird behauptet, eine Gefahr für die gesellschaftliche Sicherheit ausgehen soll.

Abstract: Has the world really been safer in the past? Was there less violence and youth more peaceful? Such a crisis oriented diagnosis of the present demands an objection. The article discusses the consequences of such images and perceptions, in which youth is constructed as a security problem. This kind of framing has further implications for both, regarding relations towards young people, as well as concerning the communication between social groups in general. The article critically discusses the concepts of security and violence respectively and takes a look at how these are used to deal with a youth which is said to threaten society's security.

Keywords: Gewalt, Sicherheit, Jugendliche, Devianz, gesellschaftliche Sensibilisierung, Polizei.

Während der Abfassung dieses Artikels herrscht in Deutschland die sogenannte Corona-Krise, welche unter bestimmten Gesichtspunkten auch die gesellschaftliche Sicherheit berührt. Mehr als mit einer medizinischen Krise haben wir es mit einer gesellschaftlichen Krise aufgrund der Störung der als selbstverständlich hingenommenen Gewissheiten des täglichen Lebens zu tun, vor allem, weil es sich um eine Situation handelt, in der so ziemlich alle Informationen mit Vorsicht

genossen werden müssen und viele Handlungen das Attribut „unklar“ tragen. Was hat das mit Gewalt zu tun? Vom Sujet her an sich wenig, von der Rahmung des Problems sehr viel.

Der Aspekt der Sicherheit ist das verbindende Element. Die Begriffe Krise und Sicherheit definieren sich dadurch, dass beide keine objektiven Tatbestände sind, sondern Formen und letztlich Ausdeutungen der Wahrnehmung von beobachtbaren Vorkommnissen und mutmaßlichen oder tatsächlichen Zusammenhängen sowie daraus folgenden Konsequenzen. Alle Reaktionen oder Nicht-Reaktionen fußen auf diesen Wahrnehmungen, die keine Einbildungen sind, sondern individuell geteilte und sozial entsprechend gerahmte Wahrnehmungen, denen das Etikett Sicherheit (oder Krise) verliehen wird. So gesehen ist eher von Sicherheitsproblemen zu sprechen und von Sicherheit als einer Art Zustand, den es wieder herzustellen gilt.

Das Maß des Vorkommens von Gewalt in einer Gesellschaft wird auch als Hinweis auf den Zustand dieser Gesellschaft gedeutet. Wichtig für solche Einordnungen sind dabei insbesondere die Formen, in denen Gewalt zum Ausdruck kommt, die Häufigkeit ihres Auftretens – also die Anzahl von Fällen – sowie die Mittel zu ihrer Eindämmung und Problematisierung. Außerdem ist für eine Beurteilung wichtig, in welchem Kontext Gewalt stattfindet – unter Schülern und Jugendlichen, in der Familie, gegen Frauen, im Rahmen von Fußballspielen, als Amoklauf usw. Dabei ist Gewalt nie nur ein individuelles Problem, wenn sie auch von Individuen gegen andere Individuen ausgeübt wird, sondern stellt fast ausnahmslos ein soziales Phänomen dar. Das wird schon daran deutlich, dass eine angenommene Zunahme von Gewalt bei bestimmten Gruppen oder in der Gesellschaft insgesamt immer breit diskutiert wird. Gewalt eignet sich für eine Skandalisierung bestehender Verhältnisse deshalb so gut, weil sie immer eine Grenzüberschreitung darstellt. Wenn aber die Verwendung des Begriffes flexibel ist und die Definition unklar, dann sollte man genauer hinschauen. Wenn jedoch die Verwendung des Begriffes flexibel ist und eine Definition unklar ist, wie ich zeigen werde, dann sollte man genauer hinschauen, wenn entsprechende Vorwürfe gemacht werden.

Da es sich trotz vorhandener soziologischer Definitionen, mit denen man das Phänomen klar umreißen und somit alle anschließenden Fragen diskutieren kann, um ein weithin unklares und sehr deutungsoffenes Phänomen handelt, gilt hier ähnlich der Sicherheit, dass die Wahrnehmung von Gewalt essentiell wichtig ist, um sie als Phänomen zu behandeln. Das Argument, man könne Gewalt nicht definieren, da jeder etwas anderes damit verbindet, ist in dieser Hinsicht unzulässig. Es stimmt, dass die Wahrnehmung und mit ihr die Legitimationsnarrative von Gewalt perspektivabhängig sind, dass aber macht den Begriff für eine Analyse nicht unbrauchbar, ganz im Gegenteil. Das ist im Falle von Sicherheit etwas anders gelagert, da der herzustellende Zustand hier weniger manifest ist und nicht an

konkreten Handlungen festgemacht werden kann. Bevor ich also Gewalt in der Gesellschaft und eine veränderte Wahrnehmung durch eine soziale Sensibilisierung sprechen kann, werden vorher Sicherheit und Gewalt als Begriffe definiert bzw. die Probleme ihrer Definition kurz erläutert.

Sicherheit als Begriffsproblem

Bei dem Begriff der Sicherheit ist die Frage, um was es sich dabei eigentlich handelt, tatsächlich zentral. Grundsätzlich kann man Sicherheit beschreiben als einen Zustand, der erreicht wird oder werden soll, gestört oder gefährdet wird und Ziel oder Mittel (von Politik, Technik, Gesellschaft) sein kann. Ein wichtiges Element, um das Maß oder den Grad an Sicherheit zu bestimmen, ist das Risiko. Es ist in diesem Zusammenhang eine Form der Operationalisierung, mit der zukünftige Handlungen rationalisiert werden können. Da es dabei im Wesentlichen um sozial bewertete (Risiko-)Wahrscheinlichkeiten geht, ist Sicherheit auch ein diskursiver Prozess, in diesem Sinne eine soziale Konstruktion. So ist die Frage, wie hoch das Risiko z.B. einer Sturmflut an der norddeutschen Küste sein darf, um ein Sicherheitsproblem darzustellen, ein gesellschaftspolitischer Aushandlungsprozess und keine feststehende Größe, die sich allein aus einer Wetterlage erklärt. Deshalb kann man im Hinblick auf Staaten und ihre Sicherheitsorgane davon sprechen, dass „Sicherheit“ das ist, was der Staat als solche definiert (vgl. Buzan, Waever/de Wilde 1998; Maguire/Frois/Zurawski 2014; Zurawski 2015). Dabei besteht, wie Ulrich Beck treffend formuliert, das Paradox, dass ein Versprechen auf Sicherheit mit den Risiken wächst, aber nie zu deren Ausschluss führen kann, sondern immer wieder notdürftig und mit kosmetischen Eingriffen bekräftigt werden muss (Beck 1986, 26). Das Risiko ist die Größe, mit der vorausschauende Handlungsstrategien, z.B. technische Instrumente der Überwachung und Kontrolle, operieren bzw. gerechtfertigt werden (vgl. auch Münkler *et al.* 2011).

Kritisch zu sehen ist bei den meisten Konzepten ihr normativer Charakter; es wird nicht berücksichtigt, dass „Sicherheit“ gesellschaftlich konstruiert wird (vgl. Bonß 2011). Dasselbe gilt für die Idee eines Ausschlusses von Gefahren über entsprechende Risikobewertungen. Man spricht auch von „Versicherheitlichung“ (vgl. Daase 2013; Masala/Fischer 2015) – der strukturellen Fassung nahezu beliebiger gesellschaftlicher Phänomene als sicherheitsrelevant –, definiert die Auswahl der Mittel und setzt rhetorische Grenzen des Umgangs mit dem jeweiligen Phänomen.

Wenn man z.B. Migration als Sicherheitsproblem fasst und nicht als humanitäres, dann muss es sich bei den ankommenden Menschen zwangsläufig um eine potenzielle Gefahr handeln, die es abzuwehren gilt. In der Politik geht es

dann (nicht nur rhetorisch) um die Befestigung von Grenzen, die Kontrolle der Flüchtenden, um ihre Einhegung als „die Anderen“. Eine humanitäre, nicht versicherheitslichte Sichtweise würde eher die Aspekte Hilfe, Unterstützung, Menschenrechte, Integration betonen und in den Vordergrund stellen. Sicherheit ist im Kern eine Abwehr von etwas – sei es von Naturkatastrophen und ihren humanitären und ökologischen Folgen, von Angriffen durch Feinde oder auch von Pandemien: Es kommt etwas von außen, und man muss sich dagegen schützen.

Die Frage ist tatsächlich, ob sich Gewalt so sinnvoll Rahmen lässt, als eine Gefahr von außen oder operationalisiert als ein Risiko, das man entsprechen abschätzen und somit bearbeiten kann? Gewalt zwischen Mitgliedern einer Gesellschaft ist immer eine soziales Phänomen, weil es zum einen mindestens zwei Personen dafür braucht (Autoaggressionen mögen eine Ausnahme sein) sowie weitere in ihrer Beurteilung mit einbezieht, sei es als Schlichter, Richter, Zeuge oder Verbündete. Es lässt niemanden kalt und unberührt. Eine entsprechende Rahmung von Gewalt als Sicherheitsproblem führt allerdings dazu, dass sie nicht als aus der Gesellschaft selbst kommend gesehen wird, sondern als etwas Externes. Gewalt geht dann von den anderen aus, von denen, die nicht zur Gemeinschaft gehören, den Barbaren; wir als Gesellschaft sind nicht so. Die Verlagerung des Problems der Gewalt auf das „Andere“ bzw. „die Anderen“ erschwert eine Analyse, die Gewalt als Teil sozialer Beziehungen begreift. Strategien können hier Othering-Prozesse sein, d.h. das Klassifizieren von Menschen als „fremd“, oder Gewaltausübende werden zu Einzelfällen erklärt, die die Gesellschaft stören, aber eben nicht Teil von ihr sind. Eine kritische Bearbeitung von Gewaltproblematiken kann aber nur dann stattfinden, wenn Gewalt als Teil von Gesellschaft begriffen wird, nicht als etwas ihr Äußerliches. Wieso ist das wichtig, und was ist Gewalt eigentlich?

Gewalt: Klares Konzept und vieldeutige Verwendung

Gewalt ist kein vernachlässigtes Thema, die soziologische und anthropologische Forschung dazu ist theoretisch und methodisch vielfältig. Umso mehr überrascht, dass der Begriff im Alltag und in populären Debatten in den Medien zumeist unklar verwendet wird. Schaut man sich verschiedene Diskussionen an, etwa über Polizeigewalt, Gewalt gegen Polizei, Gewalt unter Jugendlichen, Gewalt in Videospiele, Gewalt gegen Kinder, Zunahme von Gewalttaten, gesellschaftliche Verrohung usw., dann ist festzustellen, dass sie die Definitionen vorwegzunehmen scheinen. Worüber und auf der Grundlage welchen Maßstabs diskutiert wird, bleibt offen. Aber fast immer ist in Auseinandersetzungen über Gewalt die Gewalt der jeweils anderen gemeint. Dazu kommt, dass Aktionen, die gewalttätiges Handeln beinhalten, mit Legitimationen versehen werden, so dass Gewalt darin nicht als

die Störung hervortritt, die sie in diesem Moment aber ist. Gewalt wird hier von der Motivation gewalttätiges Handeln auszuüben definiert. Und so wichtig es ist die Ursachen und sozialen Bedeutungen von Gewalt zu untersuchen, so wenig hilfreich ist es diese als Definitionsgrundlage dafür zu begreifen. Ein Maßstab für die Bewertung von Vorfällen lässt sich jedoch auch nicht allein an Traditionen, einer oftmals durchsichtigen Rhetorik des „Wir müssen uns verteidigen“ oder dem Strafgesetzbuch festmachen. Um einen geeigneten Bewertungsmaßstab zu finden, der möglicherweise ordnend in solche Debatten eingreifen kann, ist die Definition von Gewalt als „eine intendierte körperliche Verletzung“ vorgeschlagen worden (vgl. Trotha 1997). Popitz, auf den die von Trotha weitergeführte Diskussion zurückgeht, fasst den Begriff wie folgt:

Gewalt meint eine Machtaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt, gleichgültig, ob sie für den Agierenden ihren Sinn im Vollzug selbst hat (als bloße Aktionsmacht) oder, in Drohungen umgesetzt, zu einer dauerhaften Unterwerfung (als bindende Aktionsmacht) führen soll. (Popitz 1992, S. 48)

Demnach fallen unter den Begriff der Gewalt so unterschiedliche Phänomene wie die Tötung eines Menschen (nach Popitz die absolute Gewalt), Vergewaltigung, Schläge, Beschneidung, Fouls, aber auch regelhaftes Verhalten im Sport, z.B. beim Boxen oder anderen Kampfsportarten. Gewalt kann zwischen allen Menschen vorkommen und in sehr unterschiedlichen Kontexten, ohne dass sich dabei die grundlegende Bedingung – die absichtliche Verletzung eines anderen – verliert. Die kontextuelle Einbettung, die Legitimation und Kontrollinstrumente, mit denen versucht wird, solche Aktionen zu rahmen, zu delegitimieren oder zu kontrollieren, sind dafür verantwortlich, was gesellschaftlich als Gewalt angesehen wird, was akzeptiert und was verpönt wird. Gewalt, so lässt sich folgern, ist ein elementarer Teil menschlicher Existenz und damit auch ein konstituierendes Element menschlicher Gesellschaften, der Zement im Prozess sozialen Zusammenschlusses, wie der schwedische Ethnologe Aijmer (vgl. 2000, S. 1) oder Fiske und Rai (2015) es formuliert haben.

Die Vorteile einer solchen Definition liegen auf der Hand, denn nun ist es mit nur wenigen Ausnahmen möglich, eindeutig und klar eine gewalttätige Handlung als solche zu bezeichnen. Die Grenze zwischen dem, was Gewalt ist, und dem, was es eben nicht ist, wird sehr fein und besitzt fast keinen Graubereich. Handlungen, die zu einer Verletzung eines anderen führen – können auch durch Unfälle, Unachtsamkeit oder aus Versehen passieren – Popitz nennt diese Umstände ein Malheur –, sie sind aber aufgrund der fehlenden Intention eben keine Gewalt. Auch andere Aktionen, die ebenfalls als „Gewalt“ gerahmt werden, lassen sich damit ausschließen. So gibt es der Definition folgend keine verbale Gewalt, und auch der Begriff der strukturellen Gewalt, in der fast alles als solche angenommen

werden kann, offenbart seine analytische Ungenauigkeit. Eine Abgrenzung zur psychischen Gewalt ist schon schwieriger, da bei dieser die Tat als solche nicht unmittelbar Konsequenzen zeigen muss und die Folgen meist erst später spürbar und relevant werden können.

Eine Verbindung mit einem Konzept der Macht, wie sie Popitz in seiner Definition vornimmt, ist insofern folgerichtig, als Gewalt eine Bedingung für Aktionsmacht ist und jede Androhung von Gewalt zur Durchsetzung eines Willens nur dann angemessen funktioniert, wenn es bereits zuvor zu einer erfolgreichen Gewalthandlung gekommen ist. In Machtbeziehungen kann Gewalt also eine wichtige Rolle spielen. Macht kann aber auch über andere Abhängigkeiten begründet werden, denen keine Gewalt zugrunde liegen muss. Für die Ausübung der Gewalt selbst hingegen ist es zunächst irrelevant, ob eine Machtbeziehung vorliegt, wie diese aussieht oder ob sie gänzlich fehlt. (Ob die Ausübung von Gewalt qua Definition immer eine Machtaktion ist, muss hier offenbleiben.)

Was fängt man mit dieser klaren Unterscheidung nun an? Dies lässt sich an einem Beispiel erläutern. Gewalt bei Fußballspielen ist ein weithin populäres und sichtbares Phänomen, in welches zahlreiche Jugendliche und junge Erwachsene involviert sind. Gegenüber stehen sich hier die Polizei sowie häufig die als Ultras benannten Fangruppen. Geprägt ist das Verhältnis der beiden Seiten von gegenseitigem Misstrauen und häufig auch gegenseitigen Schuldzuweisungen. Beide Gruppen benutzen dabei vielfach eingeübte und gemeinsam geteilte Muster der Legitimation. Analysiert man Situationen, in denen es zu Auseinandersetzungen zwischen den Gruppen gekommen ist, dann ist der Vorteil jener knappen Definition die Eindeutigkeit, mit der man Situationen und Handlungen als Gewalt klassifizieren kann. So wäre das Abbrennen von sogenannten bengalischen Feuern in Stadien keine Gewalt, ebenso wenig das Übersteigen von Zäunen, das Vermummen des Gesichts, das martialische Auftreten oder die lauten, mitunter auch feindseligen Gesänge und Beleidigungen. Ebenfalls keine Gewalt stellen demnach Plakate dar, auf denen gegnerische Fans oder die Polizei beleidigt werden. Auf der anderen Seite ist das bloße Auftreten der Polizei keine Gewalt, auch nicht ihre Ausstattung, die bei solchen Gelegenheiten eher an das martialische und aggressive Auftreten von Soldaten erinnert, und auch nicht die von ihr durchgeführten Kontrollen. Umgekehrt ist jeder Schlagstockeinsatz, jeder Steinwurf, jede auf Menschen oder Menschengruppen geworfene Benzinbombe, jeder Schlag und Tritt, jeder Wasserwerfereinsatz ein Akt der Gewalt. Das wäre mit einer solch eindeutigen Definition leicht erkennbar und begründbar. Ob man dann jeden solchen Vorfall als Skandal betrachten muss, ist eine andere Frage. Gewalt ist nicht absolut, sondern graduell.

Worin liegt also der Vorteil jener Definition? Eine Analyse, die sich mit den Möglichkeiten der Verständigung der beiden Gruppen beschäftigen würde, müsste sich nicht in erster Linie mit den jeweiligen rhetorischen Legitimationen

beschäftigen. Nicht die Wahrnehmung dessen, was Gewalt sein könnte, stünde im Mittelpunkt, sondern eine geteilte Auffassung, von der aus eine Auseinandersetzung mit den Formen, den Kontexten und Schuldzuweisungen begonnen werden könnte. Allerdings ist diese Auffassung alles andere als selbstverständlich. Deshalb stellt sich die Frage: Warum wird etwas, das so aussieht wie Gewalt, von den Akteuren in der Regel nicht so bezeichnet? Oder warum wird es in einen Legitimationszusammenhang gestellt, der dann diese Gewalt als etwas anderes bezeichnet oder erscheinen lassen will? Und was hat das für Konsequenzen? Eine der Konsequenzen im hier geschilderten Beispiel ist, dass die jeweils andere Seite als außerhalb der Normen stehend betrachtet werden kann, während man selbst alles richtig macht. Außerdem lässt sich mit der Gewalt der anderen das eigene Verhalten besser rechtfertigen, sollte es denn kritisiert werden. Gewalttätige Fans als Sicherheitsproblem zu rahmen, erleichtert darüber hinaus weitere Maßnahmen im Kontext entsprechender Veranstaltungen – Überwachung, Einschränkung von Versammlungsrechten, Auflösung oder Verbot von Aufmärschen, Reisebeschränkungen, Kontrollen.

Obwohl jene essentielle Definition bei der Benennung des Phänomens also behilflich sein kann, würde es der Bedeutung des Phänomens nicht gerecht werden, wenn man nur nach einer Definition für die soziale Kategorisierung der Schädigung des menschlichen Körpers suchen und so ausschließlich dessen Verletzlichkeit thematisieren würde. Ebenso wichtig sind die darum herum arrangierten Begründungen und Konsequenzen, noch mehr als die Ursachen (vgl. Trotha 1997; Heitmeyer/Hagan 2002; Heitmeyer/Soeffner 2004). Denn Gewalt passiert nicht einfach so; sie fällt den Menschen schwerer, als populäre Gewaltdarstellungen es vermuten lassen, wie Collins (2008) anhand seiner Analyse der Verbindung von Emotionen und Gewalt gezeigt hat.

Eine Antwort auf die Frage, warum Gewalt oft nicht als solche benannt wird oder genauer: warum die eigene Gewalt nicht als solche benannt wird, die des anderen aber sehr wohl, liegt auch in der Natur gewalttätiger Handlungen selbst – und in dem Bewusstsein, dass damit eine elementare Grenze menschlicher Beziehungen, ja der menschlichen Existenz selbst überschritten wird, für die alle Gesellschaften Mechanismen der Kontrolle und Eindämmung entwickelt haben. So eindeutig eine gewalttätige Handlung aus einer wissenschaftlich objektiven Sicht auch sein mag, so mehrdeutig ist ihre mögliche Bedeutung und die Reaktion darauf bei unterschiedlichen von Gewalt adressierten Gruppen oder Individuen – gerade weil der Eingriff so elementar ist. Hinsichtlich der Debatte über Gewalt gegen Polizeikräfte vertritt Behr (vgl. 2012; 2019) die These, dass die Gewalt nicht unbedingt schlimmer, aber die Gesellschaft in der Wahrnehmung von Gewalt sensibler geworden ist. Speziell bei der Polizei habe die Entkörperlichung ihrer Arbeit in den letzten 40 Jahren dazu geführt, Gewalt bewusster und damit

häufiger wahrzunehmen, auch in Zusammenhängen, wo diese Aufmerksamkeit bisher fehlte. Ordnung zu schaffen, bedeutet heute vor allem zu managen, weniger den persönlichen körperlichen Einsatz. Eigene Gewalt wird weniger als solche wahrgenommen, die der anderen dafür um so deutlicher. Diese Sensibilisierung hat auch dazu geführt, dass die „lustvolle“ Gewalt – heute wird von Event-Gewalt gesprochen, eine Gewalt um ihrer selbst willen, die nicht mehr eingebettet scheint in einen sozialen Klassenkampf oder andere Legitimationsmuster – als besonders bedrohlich wahrgenommen wird, mithin als Sicherheitsproblem. Ihre „Urheber“, in diesem Falle die Fans, können also nicht freimütig diesen Aspekt der Gewaltausübung hervorheben. Gewalt als jugendlicher Thrill, als Teil der Identitätsfindung, als Selbstzweck ist unvermittelbar. Jede Verschleierung braucht Legitimationsstrategien, die offene Diskussionen über das Problem unmöglich machen. Damit aber werden andere Rahmungen möglich, die dann eben auch dazu führen können, die Jugendlichen in einen Sicherheitskontext zu stellen, oder dazu, einen Vergleich mit anderen Zeiten anzustellen, um einen Verfall von Sitten, Ordnung und sozialer Integration zu bekunden.

Gesellschaftliche Sicherheit und gefährliche Jugendliche

„Früher war alles ... sicherer, oder besser, auf jeden Fall gab es weniger Gewalt.“ Derartige Artikulationen von Unwohlsein mit der Lage von Gesellschaft gibt es häufig, nicht selten sind Jugendliche und junge Erwachsene der Gegenstand. Dass sie seit einiger Zeit auch unter dem Aspekt der Sicherheit geführt werden, ist bedeutsam, ermöglicht eine solche Rahmung doch, wie oben beschrieben, neue, andere, möglicherweise drastischere Maßnahmen, um dem so identifizierten Problem entgegenzuwirken.

Dabei wird die Sicherheitsdebatte in Deutschland und Europa unter einem Paradox geführt. Man kann wohl sagen, dass europäische Gesellschaften, speziell die deutsche, gegenwärtig in einem Maß an Sicherheit leben, das historisch einmalig sein dürfte. Bei allen Problemen, die es in jedem der folgenden Aspekte geben mag, ist die Lage im globalen Vergleich geprägt durch hohe Lebenserwartung, Abwesenheit von Krieg, Bildungsmöglichkeiten, Gesundheitsversorgung, Schutz persönlicher Rechte, Versorgung mit Nahrung, Aufmerksamkeit für die Verletzung von Rechten, insbesondere die persönliche Unversehrtheit. Gewalt hat eine verbreitete Ächtung erfahren. Der Prävention zum Schutz besonders von Kindern vor Gewalt kommt in unserer Gesellschaft eine hohe Bedeutung zu. Ob die Umsetzung immer den gesellschaftspolitischen Ansprüchen gerecht wird, sei hier dahingestellt. Diese Entwicklung hat zu der erwähnten positiven Sensibilisierung geführt, aber auch ein Paradox erzeugt, das die Debatte über Gewalt jetzt schwieriger macht.

Dies hat zum einen mit der Wahrnehmung und deren Darstellung zu tun, zum anderen damit, welche Aufmerksamkeit dadurch auf bestimmte Gruppen gelenkt wird und wie etwa die Polizei damit im Alltag umgeht.

Statistiken, insbesondere solche, die gesellschaftliches Leben abbilden sollen, sind Ausdruck davon, wie etwas wahrgenommen wird. Sie sind nicht simple Darstellungen von Fakten, sondern diskursiv erzeugte Abbilder von Gesellschaft, die darüber Auskunft geben, was zu einem gegebenen Zeitpunkt wichtig war, was die Gesellschaft damit über sich selbst erfahren wollte, so Nassehi (2019). Auch Gewalt wird in Statistiken abgebildet, zumal in den sogenannten Polizeilichen Kriminalstatistiken. Sie sind allerdings eher eine Art Tätigkeitsbericht der Polizei und geben vor allem das Anzeigeverhalten der Bevölkerung wieder. Die Grundlage für die Aufnahme dort, also was, wie und unter welchen Umständen dazugezählt wird, ist genauso wichtig wie das, was tatsächlich darin steht. Grundsätzlich wird dort aufgeführt, was zur Anzeige kommt. Möchte man also Aussagen darüber treffen, ob eine Verrohung der Jugend stattfindet, ob es tatsächlich mehr Gewalt in den sozialen Beziehungen unter jungen Menschen gibt, dann können die Statistiken ein Hinweis sein, mehr aber auch nicht. Würde man sich bei dem Thema „Gewalt gegen Polizei“ allein auf die Statistiken verlassen, dann wäre eine Zunahme nicht verwunderlich. Der G20-Gipfel in Hamburg 2017 hat die Statistik derart verzerrt, dass mit den Zahlen eine seriöse Analyse einer Entwicklung überhaupt nicht machbar wäre.

Wenn auf Gewalt sensibel reagiert wird, ist dies einerseits für den Umgang mit und die Problematisierung von Gewalt z.B. an Schulen positiv. Wenn aber jede Rangelei, jeder auch mit körperlichen Mitteln ausgetragene Streit zwischen Fünftklässlern, in eine solche Statistik als Gewalt einfließt, was nach der obigen Definition durchaus der Fall sein kann, dann ist das eine problematische Entwicklung. Nicht weil es diese Aufmerksamkeit gibt, sondern weil möglicherweise unverhältnismäßig reagiert wird. Es ist sicherlich richtig, dass verschiedene Entwicklungen an deutschen Schulen in den letzten zwanzig Jahren die Aufmerksamkeit in Bezug auf Gewalt unter Schüler*innen erhöht haben. Dazu gehören Mobbing, Cybermobbing, aber auch die Amoktaten der letzten beiden Jahrzehnte. Hinschauen ist wichtig, aus allem ein grundsätzliches Problem zu machen ist es nicht. Den Umgang mit Gewalt und ihre Vermeidung zu lernen, z.B. über alternative Konfliktregelungen und die kollektive Ächtung von gewalttätigem Handeln, ist essentiell für junge Menschen. Gleichzeitig aber muss Raum dafür bestehen, zu lernen, dass Gewalt Teil eben dieser Beziehungen ist und Teil von Gesellschaft, nicht ihr Außen. Nur ein Bewusstsein der eigenen Gewalt(potenziale) ermöglicht einen aufgeklärten Umgang mit ihr. In jeder körperlichen Auseinandersetzung unter Schüler*innen Hinweise auf spätere Amoktaten oder delinquente Karrieren zu sehen, grenzt einzelne unnötig aus. Will man also Aussagen darüber treffen, ob

die Lage schlimmer, besser, sicherer, die Jugend von heute (was immer das sein soll) gewalttätiger oder was auch immer sei, dann hilft kein Blick auf Zahlen, sondern der Blick muss auch auf die Kriterien hinter den Zahlen gehen: Was wird gezählt, welche Maßstäbe werden angelegt, was wird in diesem Fall unter Gewalt gefasst, was fällt heraus? Eine Sensibilisierung lässt vermuten, dass eher mehr gesehen wird als weniger. Eine unreflektierte Wahrnehmung von Gewalt kann dann allerdings auch zu einem mutmaßlichen Anstieg oder einer erhöhten Skandalisierung führen. Jugendliche können so zu einem generellen Risiko werden, dem es mit allen Mitteln präventiv und frühzeitig zu begegnen gilt. Die Versicherheitlichung von Gesellschaft macht auch vor diesem eher unwahrscheinlichen Bereich nicht Halt: Die Schule hat neben Eltern und Erziehungsberechtigten schon länger nicht mehr die alleinige Hoheit für die Sozialisation der jungen Menschen; sind sie erst einmal als Sicherheitsproblem identifiziert, wird hier auch der Polizei eine wichtige Rolle zugeschrieben.

Während einer Feldforschung bei der Polizei (2017–18) konnte ich verschiedene Einheiten des Jugendschutzes begleiten. Dabei fiel vor allem die Bedeutung der sozialarbeiterischen Elemente der Arbeit mit Jugendlichen auf. Ich habe das eine Form polizeilicher Sozialarbeit genannt (vgl. Zurawski 2020), auch wenn diese Ausdeutung manchen Polizist*innen nicht gefällt. Was diese Arbeit so problematisch macht, ist die heikle Verschmelzung polizeilicher Aufgaben zur Prävention von Abweichung und Gewalt. In beiden Fällen geht es um Kontrolle, allerdings mit grundverschiedenen Mitteln. Während die Polizei eine staatlich regulative, notfalls repressive Kontrolle ausübt, kommt der Sozialarbeit eine eher sozialisierende Aufgabe zu, auch wenn ihre Rolle dabei durchaus ambivalent sein kann. Grundsätzlich geht es bei letzterer aber darum, das Subjekt als mündig und selbstbestimmt wahrzunehmen und Heranwachsende gesellschaftlich handlungsfähig zu machen. Das passt nicht zur repressiven Aufgabe der Polizei. Es ließe sich hier von einer Pädagogik der inneren Sicherheit sprechen, in der eben Hilfe mit Repression vermischt wird, letztlich aber die Kontrolle, auch über die Definition von Gewalt, das Ziel ist. Ein Grundelement dieser Arbeit ist, so beschrieb es einer der Polizisten, mit denen ich unterwegs war, „die Jugendlichen aus der Anonymität zu holen“. Aus Sicht der Jugendlichen könnte man einwenden, dass diese Anonymität ihr Bürgerrecht ist, da in einem Park zu liegen, nicht gegen Gesetze oder Regeln verstößt, die von der Polizei überwacht, kontrolliert oder gar geahndet werden müssten. Da Anonymität in der Öffentlichkeit ein wichtiger Aspekt zivilgesellschaftlichen Lebens ist, welcher für freie Meinungsäußerung, politische Beteiligung und das Gemeinwesen insgesamt von großer Wichtigkeit ist, steht der Anspruch der Polizei hierzu in diesem Fall in einem Spannungsverhältnis. Es handelt sich bei der Arbeit des Jugendschutzes sowohl um präventive Arbeit als

auch um soziale Kontrolle von Jugendlichen, die nach dem Jugendschutzgesetz in der Öffentlichkeit auffällig werden (Alkoholgenuss von Minderjährigen, Rauchen unter 18 Jahren, Aufenthalt an Orten und zu Zeiten, in denen Minderjährige dort nicht mehr sein dürfen). Das Verhältnis zwischen Polizei und Jugendlichen wird durch die Aufhebung der Anonymität nicht unbedingt schlechter, manchmal scheint sogar das Gegenteil der Fall zu sein. Soziale Kontrolle beruht vielfach auf Nähe, in der Fürsorge und Überwachung eng beieinander liegen können, wobei Anonymität eher stören würde. Doch beinhaltet die Praxis der Kontrolle auch weitergehende Annahmen über Normalität im Verhalten Jugendlicher, über das, was kontrollwürdig ist, was akzeptabel, auch jenseits gesetzlicher Regelungen, und berührt den Aspekt der Macht.

Diese Art der besonderen Aufmerksamkeit gegenüber Jugendlichen auf Seiten der Polizei, die unter anderem im Bereich des Jugendschutzes eng mit den Schulen zusammenarbeitet, ist im Hinblick auf die Wahrnehmung von Jugendlichen als potenzielles gesellschaftliches Sicherheitsrisiko problematisch. Eine Versicherheitlichung von Jugend als prägendem Merkmal einer Bevölkerungsgruppe in Verbindung mit einer Sensibilisierung gegenüber Gewalt kann sowohl helfen als auch stigmatisierend für die Gruppe im Allgemeinen sein. Ein unklares Bild von Gewalt bei gleichzeitigem mutmaßlichen Anstieg von Gewalt, die vor allem durch veränderte Rezeptionsgewohnheiten und den Mangel an Reflexion über den Begriff als solchen bestimmt sind, ist eine ungute Melange, wenn es um aufgeklärte gesellschaftliche Debatten zu diesem Thema geht. Ein wichtiger Schritt wäre es, Gewalt gesellschaftlich offen zu diskutieren, damit in der Debatte nicht allein „die Gewalt der anderen“ skandalisiert wird. Jede Versicherheitlichung eines Problems verbaut alternative Sichtweisen, da damit die Risiken absolut gesetzt werden und kritische Reflexion verhindert wird.

Literatur

- Aijmer, Göran (2000): Introduction: The Idiom of Violence in Imaginary and Discourse. In: Göran Aijmer/Jon Abbink (Hrsg.): Meanings of Violence. A cross-cultural perspective. Oxford.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Behr, Rafael (2012): Die „Gewalt der Anderen“ oder: Warum es in der aktuellen Gewaltdebatte nicht (nur) um Gewalt geht. In: Ohlemacher, Thomas/Jochen-Thomas Werner (Hrsg.): Empirische Polizeiforschung XIV: Polizei und Gewalt. Frankfurt am Main, S. 177–196.
- Behr, Rafael (2019): Gewalt und Polizei. Ambivalenzen des innerstaatlichen Gewaltmonopols. In: APuZ Nr. 21-23, S. 24–28.

- Bonß, Wolfgang (2011): (Un-)Sicherheit in der Moderne. In: Zoche, Peter/Kaufmann, Stefan/Haverkamp, Rita (Hrsg.): *Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken*. Bielefeld, S. 43–70.
- Buzan, Barry/Waever, Ole/de Wilde, Jaap (1998): *Security. A New Framework for Analysis*, Boulder.
- Collins, Randall (2008): *Violence: A Micro-sociological Theory*. Princeton.
- Daase, Christopher (2013): *Verunsicherte Gesellschaft – überforderter Staat. Zum Wandel der Sicherheitskultur*. Frankfurt am Main.
- Fiske, Alan Page/Rai, Taze Shakti (2015): *Virtuous Violence. Hurting and Killing to Create, Sustain, End, and Honor Social Relationships*. Cambridge.
- Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (2004): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt am Main.
- Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.) (2002): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden
- Maguire, Mark/Frois, Catarina/Zurawski, Nils (Hrsg.) (2014): *The Anthropology of Security*. London.
- Masala, Carlo/Fischer, Susanne (2015): *Innere Sicherheit nach 9/11. Sicherheitsbedrohungen und (immer) neue Sicherheitsmaßnahmen?* Wiesbaden.
- Münkler, Herfried/Bohlender, Matthias/Meurer, Sabine (Hrsg.) (2011): *Sicherheit und Risiko. Über den Umgang mit Gefahr im 21. Jahrhundert*. Bielefeld.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München.
- Popitz, Heinrich (1992): *Phänomene der Macht*. Tübingen.
- Trotha, Trutz von (1997): *Zur Soziologie der Gewalt*. In: Ders. (Hrsg.): *Soziologie der Gewalt. Sonderheft 37 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 9–56.
- Zurawski, Nils (2015): *Technische Innovationen und deren gesellschaftliche Auswirkungen im Kontext von Überwachung. Expertise für das Forschungsforum Öffentliche Sicherheit 4*. Berlin.
- Zurawski, Nils (2020): *Care & Control? – Police, Youth and Mutual Anonymity*. In: *The Anon Collective: The Book of Anonymity*. Punctum Books.

Black Box rules. Narrative der Verunsicherung in Zeiten von COVID-19

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag widmet sich Narrativen der Verunsicherung, die in Zusammenhang mit der COVID-19-Krise aufgerufen werden und für „innere Sicherheit“ sorgen sollen. Dabei identifizieren wir Kalküle, die einerseits individuelle Besonnenheit aktivieren und andererseits gesellschaftliche Stabilisierung gewährleisten sollen. Das gelingt uns mit Rückgriff auf psychoanalytische Subjekttheorien, die Strategien der individuellen Rationalisierung fokussieren, und auf diskursorientierte Subjekttheorien, die gesellschaftliche Disziplinierungstechnologien in den Blick nehmen.

Abstract: This article is focused on narratives of uncertainty, being created during the COVID-19 crisis in order to provide ‘home security’. In doing so, we identify approaches that on the one hand activate individual level-headedness and on the other hand are supposed to ensure societal stabilization. We succeed in doing this by resorting to psychoanalytic subject theories that emphasize strategies of individual rationalization and to discourse-oriented subject theories that accent social disciplinary technologies.

Keywords: Covid-19, Sicherheit, Subjekttheorien, Gesellschaftskritik, Psychoanalyse, Alltagskultur.

1 Einleitung

Für die Atemwegserkrankung COVID-19¹ finden sich seit ihrem Ausbruch im Dezember 2019 epische Bilder und apokalyptische Verweise, wie sie dem Weltgerichtstriptychon eines Hieronymus Bosch entstammen könnten. Doch auch andere, durchwegs triviale Bilder werden bemüht, und diese werden wohl im kollektiven Gedächtnis bleiben. So hat die traditionsbewusste „Original Wiener Schneekugelmanufaktur“ eine neue Ware in ihr beliebtes Souvenir-Sortiment aufgenommen: die Schneekugel mit Klopapier.²

Mittlerweile ist bekannt, dass die durch respiratorische Aufnahme von Viruspartikeln übertragene Krankheit alle Organe angreifen kann. Über das Virus und seine Auswirkungen auf den menschlichen Körper weiß man aber nach wie

vor wenig. So informiert das Robert Koch-Institut (2020) in seinem *COVID-19-Steckbrief*: „Die Krankheitsverläufe sind unspezifisch, vielfältig und variieren in ihrer Symptomatik und Schwere stark, sie reichen von symptomlosen Verläufen bis zu schweren Pneumonien mit Lungenversagen und Tod.“ (Ebd.) Angesichts der Bedrohung und aufgrund mangelnder Bilder für den Krankheitsverlauf greift selbst eine Wissenschaftseinrichtung zu Metaphern der Öffentlichkeitsfahndung. Das Format Steckbrief stammt bekanntermaßen aus der Kriminalistik. Andere wiederum bemühen gern ein etwas in Vergessenheit geratenes Bild der Kybernetik: „Das Virus bleibt eine Blackbox“³. Mit der bemühten *Blackbox*-Metapher gelingt es auf eingängige Weise, die Unzugänglichkeit des Virus und unser Verhältnis dazu zu illustrieren. Die Metapher selbst verweist auf eine Beobachtungsebene, die den *Input* und den *Output* in den Blick zu nehmen erlaubt, aber die komplexen Vorgänge im Inneren ausblendet. Wie wir zeigen werden, eignet sie sich für viele Ebenen der Auseinandersetzung mit dem Virus, das sich unerwartet rasch ausbreiten konnte. So wurde die „Wuhan Epidemie“ bereits am 11. März 2020 von der WHO zur Pandemie erklärt und hat seither die Welt fest im Griff. Die aufgerufenen Schreckensszenarien und konkreten Folgen in ihrer historischen Bedeutung zu analysieren, ist zum gegebenen Zeitpunkt kaum möglich, dazu braucht es Distanz. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher den in Zusammenhang mit der COVID-19-Krise aufgerufenen Bildern und Narrativen der Verunsicherung und „inneren Sicherheit“. Die dabei leitende Frage lautet: Welche Strategien der Rationalisierung werden im Umgang mit der sogenannten Corona-Krise auf den Plan gerufen, um einerseits individuelle Besonnenheit zu aktivieren und andererseits gesellschaftliche Stabilisierung zu gewährleisten?

Die Verblüffung bezüglich des Bedarfs an Toilettenpapier zu Beginn der Corona-Krise ist nicht nur in Wien ein Thema. Ob Deutschland, Neuseeland, USA, Frankreich, Großbritannien oder Hongkong: Überall scheint das Toilettenpapier das Konsumgut der Stunde zu sein, wenn es um gesellschaftliche Krisensituationen geht. Bilder der Toilettenpapier-Knappheit wurden bereits in den 1990er Jahren prominent in Szene gesetzt. Vor dem Hintergrund des zusammenbrechenden realsozialistischen Alltags skizziert Slavoj Žižek (1991) ein *Subjekt des Wissens*, um die Auswirkungen von Subjektivierungsprozessen, die im Zeichen des Symptomatischen stehen, zu veranschaulichen. So verbreitet sich in einem Land, das wir nicht näher kennen, das Gerücht, Toilettenpapier ginge demnächst zur Neige. Selbstverständlich sitzt niemand diesem Gerücht auf, allerdings werden entsprechende Vorräte angelegt, bis tatsächlich keines mehr erhältlich ist. 30 Jahre später sollten ausgerechnet Bilder von leergekauften Regalen Irritation in den Wohlstandsgesellschaften auslösen. Jedenfalls ist der Lebensmittelhandel für eine kurze Zeitspanne im Ausnahmezustand: Pasta, Reis, Konservendosen, Mehl, Fertiggerichte, Hefe und vor allem Toilettenpapier scheinen knapp, zumindest

kommt der Einzelhandel kurzfristig mit dem Nachfüllen nicht mehr nach. Psychologische Expertise erklärt uns, weshalb sogenannte Hamsterkäufe wichtig für das Gefühl der Kontrolle im unübersichtlichen Corona-Lockdown werden konnten. Žižeks Auseinandersetzung aus den 1990er Jahren geht unseres Erachtens über diese Simplifizierung hinaus und scheint für die Analyse der Frage der inneren Sicherheit in Zeiten der Corona-Krise 2020 lohnend: Er sieht in dem beschriebenen Konsumverhalten eine besondere Form des Glaubens, Begehrens und Genießens, das *Mehrgenießen*, am Werk. Wie kommt es dazu?

2 *Das Subjekt weiß*

Mit der Figur des Subjekts, dem unterstellt wird zu wissen, gelingt es, individuelle Strategien im Umgang mit Ungewissheit zu beschreiben. Dabei geht es um die Kunst, eine bereits symptomatisch wirkende Situation reflexiv einzuholen. Letztere entsteht, wenn die Zukunft noch nicht gewiss ist, ihre Spuren aber bereits gegenwärtig sind. So führt eine mediale Bekanntgabe von bevorstehenden Ausgangsbeschränkungen unausweichlich zur Irritation bezüglich der Herausforderung, den Alltag zu organisieren. Kaum ein Gut ist so alltäglich wie das Toilettenpapier, das nun zum Objekt der Begierde avanciert:

Wie lautet nämlich die Schlußfolgerung der Akteure. Jeder von ihnen wird etwa folgendes denken ‚Ich weiß natürlich ganz genau, ich bin ja nicht dumm, daß genug von diesem Zeug vorhanden ist; sicher gibt es aber Naive, die dem Gerücht aufsitzen werden – diese werden das Toilettenpapier aufkaufen, so daß ich schließlich leer ausgehen werde. Am besten also, ich beeile mich, es einzukaufen, obwohl ich weiß, daß es genug davon gibt‘ (Žižek 1991, S. 134).

Mit dieser für Žižek so typischen flapsigen Argumentation ist die Einführung in eine an die lacansche Spielart der Psychoanalyse angelehnte Ideologiekritik eröffnet, die für uns insofern interessant ist, als sie ein Analyseinstrumentarium für Mechanismen der Konstituierung und Versicherung des Selbst zur Verfügung stellt. Die besondere Pointe dabei ist die Betonung eines reflexiven Verhältnisses zu den antizipierten Vorhaben und Handlungen, unter Umständen auch Gefühlen der anderen (das unterstellte Subjekt). Dieses Verhältnis lässt sich als eine subjektivierende Trias in den Blick nehmen, die das wissende Subjekt, das sich nach Sicherheit sehnt und besonnen handeln möchte, hervorbringt: das Subjekt, dem unterstellt wird zu glauben (1), das Subjekt, dem unterstellt wird zu begehren (2), und das Subjekt, dem unterstellt wird zu genießen (3).⁴ Dieses unterstellte andere Subjekt tut all das auf eine Weise, die sich vermeintlich berechnen lässt und dem Selbst damit ein Wissen zur Verfügung stellt, das Gewissheit und Orientierung verspricht.

Zurückkehrend zu dem Toilettenpapier einkaufenden Subjekt des Wissens lässt sich hervorheben, dass dieses wiederum auf dem Subjekt, dem unterstellt wird zu glauben (1) basiert – dem naiven Menschen, der dem Gerücht aufsitzt und tatsächlich glaubt, im Falle einer Krise käme es zum Toilettenpapiermangel. Obwohl unser wissendes Subjekt über die faktisch funktionierende Nahversorgung Bescheid weiß, geht es dennoch davon aus, dass es andere gibt, die das nicht wissen. Und hier beginnt der *circulus vitiosus*: Ausgerechnet im Augenblick der Gewissheit werden Schlüsse gezogen und Szenarien entwickelt, die anderen möglicherweise für das Selbst bedrohliche Intentionen und Handlungsoptionen zuschreiben. Und so versucht das wissende Subjekt, den sich abzeichnenden Szenarien unter allen Umständen zu begegnen und kauft sechs Packungen à zehn Rollen Toilettenpapier ein. Das Symptom des Mangels wird Realität: Zahllose Bilder von leeren Regalen folgen, werden medial ausgeschlachtet und Interviews mit verunsicherten Bürger*innen laufen im *Loop*.

Auch wenn diese Reaktion auf den ersten Blick an eine naheliegende Konsequenz der sich selbst erfüllenden Prophezeiung erinnert, so macht Žižek deutlich, dass hier noch eine weitere Wendung ausgemacht werden kann: Zur Unterstellung, es gebe das naive Subjekt, das dem Gerücht glaubt, kommt auch die Unterstellung eines Begehrens (2). Routiniert verweist Žižek in diesem Zusammenhang auf die klassische Psychoanalyse-Situation und das Beispiel der Organisation des Begehrens eines „Hysterikers“:

Das Problem des Hysterikers ist, daß er zu einem anderen Zuflucht nehmen muß, wenn er sein Begehren organisieren will. [...] Deshalb lautet die beim Hysteriker zu stellende Frage nicht: ‚Was begehrt er? Was ist das Objekt seines Begehrens?‘, sondern: ‚Von wo begehrt er? Wer ist jenes Subjekt, das für ihn die Möglichkeit des Begehrens verkörpert und zur Organisation seines eigenen Begehrens dient?‘ (Ebd., S. 35)

Demnach ist die Grundstruktur eines psychoanalytischen Gesprächs hier wegweisend. Die sich in Analyse begebende Person geht von der fixen Vorstellung aus, der*die Analytiker*in wüsste etwas, das ihr selbst noch nicht bewusst ist und sich in der Analyse erschließt. Selbstverständlich ist dieses Wissen nicht vorhanden, vielmehr wird es erst im Rahmen der Analyse hervorgebracht. Wir setzen mit dem Toilettenpapier hortenden Subjekt fort und untersuchen das Subjekt seines Begehrens, allerdings scheint uns zuvor ein Schlenker auf dem Weg zu diesem Narrativ bedeutsam: Zu Beginn der Corona-Krise, am 30.03.2020, sorgte der österreichische Bundeskanzler Sebastian Kurz mit einer geradezu prophetischen Äußerung in der Nachrichtensendung *Zeit im Bild Spezial* für ungeteilte Aufmerksamkeit: „Wir werden auch in Österreich bald die Situation haben, dass jeder jemanden kennt, der an Corona gestorben ist.“ Einen Monat später wird dem renommierten Radiosender *Ö1* ein Sitzungsprotokoll vorgelegt, aus dem klar

hervorgeht, dass der Bundeskanzler Ende März bewusst Angst schüren wollte, um die Bevölkerung wachzurütteln (vgl. Mitschrift, 4. Sitzung des Beraterstabs der Taskforce Corona (12.3.2020). Explizit heißt es darin: „Kurz verdeutlicht, dass die Menschen vor einer Ansteckung Angst haben sollen, bzw. Angst davor, dass Eltern/Großeltern sterben. Hingegen sei die Angst vor Lebensmittelknappheit, Stromausfall etc. der Bevölkerung zu nehmen.“ (Ebd.) Die Toilettenpapiergerüchte kann das wissende Subjekt vorerst hinter sich lassen. Denn das zentrale Ergebnis einer psychoanalytischen Auseinandersetzung ist die Erkenntnis, dass das Begehren nicht existiert, sondern stets konstruiert und reproduziert wird. An dieser Stelle verblasst also die Konstruktion der Knappheit, eine andere Konstruktion tritt in Erscheinung: Als Teil der Bevölkerung, die es zu schützen gilt, wird unser Subjekt nun zum Objekt des Begehrens des Kanzlers. Folgt man nämlich Žižek (1991) in seinen Versuchen, Spuren Lacans in der Populärkultur zu finden, so gelangt man rasch zum Phantasma, einem Szenario, „welches das Begehren des Subjekts realisiert“ (ebd., S. 15). Begehren, dieser „nicht stillstellbare Motor menschlichen Handelns“ (Dolderer 2013) ersetzt Freuds Konzept der Libido und wird an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Kultur verortet. Das Phantasma unterstützt uns darin, uns als begehrend zu konstruieren. In diesem Zusammenhang sollte jedoch nicht der Irrtum begangen werden zu meinen, dass das Phantasma unser Begehren befriedigt. Vielmehr liefert es uns die Koordinaten unseres Begehrens (Žižek 1991, S. 15 ff.), und die laufen darauf hinaus, das Begehren niemals zu erfüllen, sondern stets zu reproduzieren.

Das Objekt der kanzlerischen Begehrens ist also die von der Corona-Pandemie bedrohte und verunsicherte Bevölkerung. Diese Bevölkerung wird das Objekt biopolitischer Regierungsmaßnahmen, die bis ins Subjekt eingeschrieben werden, und entsprechende Regime der Selbstsorge installieren. Es handelt sich dabei um eine Form des Regimes, die von dem Machttheoretiker Michel Foucault (2004 [1978/1979]) in ihrer repressiven Offenheit und Konkretisierung zum damaligen Zeitpunkt seiner Analysen wohl kaum *gedacht* werden konnte. Denn es werden nicht wertschöpfende Mechanismen der Disziplinierung über nationale Grenzen hinaus zum Einsatz gebracht, sondern unproduktive Reglements einer territorialen Selbsteinschränkung und -kontrolle etabliert (vgl. Abbildung 1). Die Sicherstellung von Bewegungsfreiheit und Wettbewerb weicht von einem Tag auf den anderen einem buchstäblichen Bewegungsstillstand und fraglicher Solidarität. So wird jede*r Einzelne nun als Teil einer Bevölkerung (in den Worten des Kanzlers „der Österreicher und Österreicherinnen“) angerufen, die jetzt lernen muss, ihr individuelles präventives Handeln als ausschlaggebend für das Wohl der gesamten Nation und Stabilität des Gesundheitswesens zu sehen. Entsprechend gibt es nur noch drei Gründe, das Haus vorübergehend zu verlassen: erstens, um zur Arbeit zu gehen, wenn das notwendig ist („Gewährleistung der täglichen Versorgung in



Abb. 1: Werbecampagne zur erstmaligen Mobilmachung der Miliz in Österreich im Kampf gegen Corona, Frühjahr 2020.

unserem Land“); zweitens, um Besorgungen für notwendige Grundbedürfnisse zu erledigen, und drittens, um andere zu versorgen („für Menschen, die unsere Unterstützung brauchen“). Die Einschränkungen im Namen der Präventionen und Sicherheit finden sich, nicht nur aufgrund der bemühten Rhetorik, im Register der panoptischen Macht wieder. Es handelt sich um die nachhaltige Aufgabe jedes Panoptikums, die Isolation auf eine bestimmte Art und Weise zu organisieren und mittels minimalem Einsatz die größtmögliche Kontrolle zu etablieren – indem die Individuen sich selbst im Griff haben. Das kalkulierte Ziel ist es, „den Kontakt der eingesperrten Individuen untereinander zu verunmöglichen, um gleichermaßen Kommunikation, Assoziation und Infektion zu verhindern“ (Sarasin 2005, S. 100). *Social Distancing* lautet die daraus abgeleitete Heilsformel, *Physical Distancing* wiederum das sprachliche Aufbegehren gegen die de facto Quarantäne nachgewiesener gesunder wie möglicherweise infizierter Menschen.

Mit Rückgriff auf diskursorientierte Subjekttheorien gelingt es zwar, den konstitutiven Disziplinierungszugriff auf das Subjekt in den Blick zu nehmen, mit der psychoanalytischen Subjekttheorie kommen aber auch Strategien subjektiver Rationalisierung in den Blick. Interessant an den Anti-Covid-19-Maßnahmen und ein Risiko der Objektivierung ist, wenn man beide Analyseperspektiven berücksichtigt, die Ungewissheit des konstruierten Begehrens. So ist es völlig unklar, wie lange und wie nachhaltig die Disziplinierungsmaßnahmen zu wirken vermögen: „Folgen sie mir noch?“ Das Kanzlersubjekt muss sich der folgsamen Bevölkerung stets neu versichern, wie etwa am 18. Juli 2020 in einem Interview für die *Zeit im*

Bild: „So viel Freiheit wie möglich, so viel Einschränkung wie notwendig“. Die Verunsicherung gilt es aufs Neue zu lancieren, Angst schüren: „Die Zahlen werden steigen. Wenn man Maßnahmen setzt, werden sie wieder sinken.“ (Ebd.) Unklar an diesem Statement ist, um welche Zahlen es sich handelt. Stehen die Zahlen für die Genesenen, die Infizierten, die Erkrankten, die Toten? Es scheint für das Bedrohungsszenario, das beschworen werden soll, belanglos zu sein, worum es eigentlich geht. Die steigenden Zahlen schrecken, und das Sicherheit suchende, wissende Subjekt begehrt das starke Kanzlersubjekt, das Sicherheit in dieser Zeit der Verunsicherung verspricht, so lange man ihm eben folgt. Aber folgen auch die anderen? Das unterstellte Subjekt, der imaginierte Naive, der glaubt, die Maßnahmen würden nichts nützen, im Gegenteil, schlimmere ökonomische Nachteile mit sich bringen usw., lauert bereits. Das veranschaulichen auch die aktuellen Zahlen der Teilnehmer*innen bei Demonstrationen gegen die Einschränkungen zur Eindämmung der Corona-Pandemie weltweit. Wird unser wissendes Subjekt etwa unfolgsam, da sich auch andere nicht an die Maßnahmen halten? Wie lange wird es sich diese Unfolgsamkeit leisten können, wenn der Druck steigt, also „die Zahlen“ in die Höhe gehen? Ab welcher Zahl wird es die Nähe des Kanzlers erneut suchen? Das Phantasma des Begehrens gehorcht nur einer Regel, der ständigen Reproduktion. Und diese ist unerlässlich, denn die neue Distanz und Disziplinierung erzeugt – wie zu Zeiten der Pest – den Traum vom Fest, bei dem die Masken fallen und die Körper sich vermischen (vgl. Foucault 1995 [1975], S. 254).

Neben dem imaginierten Subjekt, das glaubt und begehrt, findet sich in der subjektivierenden Trias schließlich das Subjekt, das genießt (3). In unserer bisherigen Diktion hat das wissende Subjekt eine klare Vorstellung von einem Subjekt, dem unterstellt wird zu genießen. Es gibt also Einzelne, die auf eine unfassbare Art genießen. Dieses unterstellte Genießen leitet sich aus der Vorstellung ab, es gebe ein „grenzenloses, unerträgliches, fürchterliches Genießen“ (Žižek 1991, S. 135). Wir könnten hier erneut das Toilettenpapier hamsternde Subjekt bemühen, das isoliert in seinem *Home Office* sicher und versorgt ist und sich fragt, ob der Nachbar nicht doch das bessere Schnäppchen, die qualitätsvollere Papierstruktur oder das passendere Farbmotiv etc. in seinen Händen hält.

Doch wir widerstehen diesem Impuls und wenden uns dem *Home Office* zu, das während des Covid-19-Lockdowns über Nacht eine Popularisierung ungeahnten Ausmaßes erfuhr. War das Arbeiten von zuhause aus vor dem Corona-Lockdown u.a. wegen fehlender sozialer Kontrolle und Überprüfung gar nicht möglich, ungern gesehen oder stand nur denjenigen zu, die sowieso schon in einem hohen Maß selbstbestimmter Arbeit nachgingen, war es nun notwendig, Menschen zum Arbeiten nach Hause zu schicken. Unser wissendes, genießendes Subjekt befindet sich durch diesen plötzlichen Wandel in einem verrückten Dilemma, das sich in der doppeldeutigen Formel ausdrückt: Arbeite ich überhaupt, – bin ich ökonomisch?

Das disziplinierte Subjekt erfährt nämlich neue Spielräume, die ein kurzfristiges Befreiungsmoment markieren – bis es kippt. Es übt eine Form der Selbstkontrolle aus, die eine unaufhörliche Beschäftigung mit sich selbst und seinen Bedürfnissen evoziert. Keine Phase der Rast, das Private, in den gängigen Arbeitsverhältnissen inzwischen ohnehin immer schwieriger vom Öffentlichen zu trennen, erfährt im *Home Office* eine Auflösung. Und hier manifestiert sich die Problematik und Vielgestaltigkeit dieser subjektivierenden Imaginationen auf eine fatale Weise: Was gilt legitim als Arbeit, wenn das Private sich immer wieder in den Raum des Beruflichen drängt bzw. korrekter, wenn das Berufliche sich das Private einverleibt? Aber es folgen auch diese kleinen Imaginationen des *Mehrgenießens* der anderen: Ist meine Nachbarin nicht viel effizienter? Mit dem Laptop am Balkon gleicht ihre Tätigkeit mehr einem Urlaubsaufenthalt denn Arbeit. Und dann noch dieses laute Lachen während der Videokonferenzen. Hier lässt sich eindeutig eine Unterstellung erkennen: Die Nachbarin scheint nicht nur besser zu arbeiten, sondern genießt diese Arbeit auch noch mehr. Auf diese Weise verweilt unser Subjekt des Wissens im ständigen Gefühl des Defizits, denn obwohl es nach der von den Einzelnen erlebten Qualität des Genießens strebt, gelingt es ihm niemals, diese einzuholen: Es wird stets welche geben, die sich in ihrer Entfaltung bedroht glauben, die unaufhörlich begehren und mehr genießen.

3 *Black Box regiert*

Arbeiten im *Home Office* kennt viele Gesichter, folgt man der Berichterstattung in herkömmlichen wie in sozialen Medien. Unter Umständen beginnt der Arbeitstag unmittelbar nach dem Aufstehen, ungeduscht und mit ungeputzten Zähnen. Zumindest wird der alarmierende Rückgang beim Konsum von Hygieneartikeln seit dem Corona-Lockdown mit sinkender Körperpflege in Zusammenhang gebracht und mit Sorge kommentiert.⁵ Videokonferenzen ermöglichen es, die Arbeitsbesprechungen nach Hause zu holen, und in den Pausen der *Zoom-Meetings* wird doppelt und dreifach kontrolliert, ob das Mikro stumm und die Kamera ausgeschaltet ist. Die Unsicherheit bleibt: Ist die Besprechung wirklich beendet? Berater*innen empfehlen nicht nur einen eigenen Raum, der es den *Home-Office*-Neulingen ermöglicht, die Tür hinter sich zu schließen, sie wissen außerdem, dass es essentiell für das eigene Berufsethos ist, die Arbeit im richtigen *Outfit* auszuüben.⁶ Während die Verkaufszahlen von Jogginghosen in die Höhe schießen⁷, wird in einschlägigen Kolumnen auf die Bedeutung angemessener Kleidung (auch unterhalb des Tisches) hingewiesen. Diese Tipps sollen die Grenze zwischen Arbeit und Freizeit markieren helfen, die im *Home Office* für alle durch den *Lockdown* aufgelöst scheint. In welche Kategorie Kinderbetreuung und coronabedingtes *Home Schooling* fällt, bleibt

offen. Entgegen der Realität von kleinen Notebook-Bildschirmen und unbequemen Esstischen, die als Arbeitsplatz erhalten müssen, verweisen die Arbeitgeber*innen auf ergonomische Richtlinien. Diese sehen vor, den Ort der Telearbeit so zu wählen, dass ein gesundes und sicheres Arbeiten möglich ist. Betrachtet man nun all die Rat gebenden Genres zum Thema *Home Office*, so fällt auf, das sich die in diesem Befindlichen jetzt vor allem in einer Sache üben sollten, nämlich dem Ausblenden des eigentlichen Grundes für ihren abrupten Arbeitsort-Wechsel: eine Pandemie. Anstatt einer Unterbrechung, in der die Bedeutung des Virus und die diversen Gebote und Verbote eingeschätzt und eingeordnet werden können, soll der Arbeitsalltag bruchlos fortgesetzt werden. Zumindest gilt es, sich jenen Dingen zu widmen, die vorher – vielleicht immer – liegengelassen sind. Im *Home Office* ist kein Platz für existenzielle Unruhe. *Home Office*, diese produktive *Bubble*, die zugleich für den angeordneten Rückzug in die innere Sicherheit steht. Hier kann sich das wissende, glaubende, begehrende wie genießende Subjekt seinen Phantasmen hingeben. Denn die Vorstellung des *Home Offices* als eines Orts des Bummelns hat ungeachtet der skizzierten Subjektivierungsprozesse immer noch gebührend Raum.

Lassen wir uns nochmals auf einen Arbeitstag in den eigenen vier Wänden ein, dann können wir feststellen: Was die im *Home Office* Tätigen tatsächlich machen, kann nicht so genau bestimmt werden, ein Umstand, der auch nicht so genau genommen wird und werden kann. Bekanntermaßen ist die Produktivitätskette ungeachtet des allgegenwärtigen Arbeitseifers unterbrochen – ob fehlende Hard- und Software, unzureichende Internetverbindungen oder abgesagte Veranstaltungen, Termine, Fertigungsroutrinen und Serviceleistungen. Es läuft eben nicht nach Plan, wenn die Welt(wirtschaft) den Atem anhält. So werden entsprechende Arbeitszeitaufzeichnungen als fiktive administrative Beschäftigungsübungen gehandelt, denen alle Involvierten, Aufzeichnende wie Kontrollierende, mit erstaunlichem Eifer nachkommen. Hier kommt eine neue Qualität der Rationalisierung ins Spiel: Das wissende Subjekt mag es angesichts von so viel Ungewissheit nun gar nicht so genau wissen. „Es wird schon gearbeitet werden.“

Ähnlich erfolgversprechend klingen die Anti-Covid-19-Maßnahmen. „Es wird schon helfen.“ Zugleich weiß man nicht bei jeder Maßnahme so genau, wie und ob sie helfen wird. Die Widersprüchlichkeit, mit der etwa die Maskenpflicht in Schulen umgesetzt wird, ist bemerkenswert. Je nach Region unterscheidet sich die Regelung. In Brandenburg und Hamburg etwa ist Maskenpflicht auf den Fluren vorgeschrieben, in der Klasse, am Platz ist sie es nicht. In Nordrhein-Westfalen ist sie auch im Unterricht ab der 5. Klasse vorgeschrieben. In Österreich wurde der verpflichtende Mund-Nasen-Schutz mit dem Argument, Studien hätten gezeigt, „Kinder *spreaden* nicht“ (Bildungsminister Faßmann bei einer Pressekonferenz am 30.5.2020), für alle Schulen ausgesetzt. Vorläufig. Hier geht es nicht um die Bewertung der Maßnahme als solcher, sondern um die stete Unberechenbarkeit,

Stimmigkeit wie Widersprüchlichkeit der Maßnahmenkataloge. Ähnliche Unbestimmtheit lässt sich in Zusammenhang mit wirtschaftlichen Rettungspaketen, die gegenwärtig die ökonomische Folgekrise der Anti-Covid-19-Maßnahmen lindern sollen, konstatieren. Ob Kurzarbeitszeitmodelle, Senkungen der Umsatzsteuer oder Hilfspakete zur Sicherung von Arbeitsplätzen – so notwendig und hilfreich diese Maßnahmen auf den ersten Blick scheinen, so unklar sind die Folgeabschätzungen. In Österreich, das mit strengen Auflagen wie auch Hilfsmaßnahmen international voranging, mehrt sich die Kritik an den Maßnahmen, wie der Wirtschaftsjournalist András Szigetvari am 01.07.2020 kommentiert: „Eines haben alle Maßnahmen gemein: Keiner kann sagen, was sie bringen. Weder die Regierung hat Zahlen dazu vorgelegt, warum sie was macht. Noch haben bisher die großen Wirtschaftsforschungsinstitute Wifo und IHS eine Rechnung präsentiert.“ (Ebd.) Stein des Anstoßes ist die Aushebelung der erwähnten Folgeabschätzungen, die für Gesetzesänderungen verpflichtend sind. Diese werden angesichts der Dringlichkeit über parlamentarische Initiativanträge umgangen. In diesem Zusammenhang sieht Szigetvari nicht den Virus, sondern auch die ökonomischen Maßnahmen, „das größte Rettungspaket der Nachkriegszeit“, als eine Blackbox, da völlig unklar bleibt, inwiefern diese Gegensteuerung zum (erhofften) *Output* führen wird.

Bezogen auf ein Blackbox-Modell, das den Input und *Output* zum Gegenstand der Beobachtung erhebt, lässt sich aus der gegenwärtigen Perspektive der hier strapazierte *Output* selbst nicht beobachten. Möglicherweise folgen wir aber der falschen Spur. Vielleicht ist unsere Box gar nicht schwarz und möglicherweise auch keine Box, sondern orange, rund, jedenfalls stoßfest, wasserdicht, hitzebeständig und in der Lage, Daten aufzuzeichnen, wie es auch ein typischer Flugschreiber ist, den man nach einer Katastrophe schnell finden können sollte. Vielleicht werden wir ähnlich dieser Blackbox erst im Nachhinein in der Lage sein, bewerten zu können, in *welchem* entscheidenden Augenblick *was* schiefgelaufen ist. Gegen diese Bildmetapher spricht allerdings die Vielzahl an behavioristischen Konditionierungsimpulsen, die nicht nur auf der gesellschaftlichen, sondern auch auf der individuellen Ebene Auswirkungen zeitigen. In diesem Zusammenhang kommt unweigerlich das psychologische Modell *Blackbox* in den Sinn: Bestimmte Reize (*Input*) führen dank nicht näher bekannter, da nicht beobachtbarer kognitiver Prozesse zu einer beobachtbaren Reaktion (*Output*).

4 *Bin ich schon infiziert?*

Kehren wir zu unserem wissenden Subjekt zurück, das sich seit einem halben Jahr im Ausnahmezustand befindet, so sind einige Maßnahmen vertraut und nicht mehr in Frage gestellt: Desinfektionsmittelspender, das Niesen in die Armeuge,

Symbole, die uns helfen, Abstand zu halten, Maskenparaden, mitunter passend zum *Outfit*. Die angesichts der Covid-19-Pandemie eingeführten Maßnahmen sind Alltagsroutinen geworden. Wir haben sie als neue liebgewonnene Gewohnheiten etabliert, und das aus guten Gründen. Die ständige Ungewissheit, selbst möglicher stiller Infektionsüberträger zu sein oder mit solchen in Kontakt zu kommen, macht alle Begegnungen zu einer Gefahr. Gegenüber dieser Ungewissheit der Ansteckung hilft die Versicherung durch Hygienemaßnahmen. Jede*r weiß mittlerweile, wie Hände korrekt zu desinfizieren sind, wie die Maske richtig anzulegen ist – aber tun die anderen es auch? Potentiell, darüber ist sich unser wissendes Subjekt völlig im Klaren, sind alle anderen gefährlich. Der eigene Schutz besteht dennoch darin, sich den Konditionierungen hinzugeben. „Schau auf dich, schau auf mich. So schützen wir uns“, lautet etwa die aktuelle „Infokampagne“ für „ganz“ Österreich⁸. In Einfacher Sprache und mit Piktogrammen werden hier sieben Gebote und Verbote nahegelegt, als gäbe es keine anderen Lebensrealitäten. Neben den üblichen Aufrufen zu Hygienemaßnahmen finden sich darunter nach wie vor die Anweisungen zur Isolation: „Bleib zu Hause!“, „Abstand halten!“ und „Soziale Kontakte vermeiden!“ (Ebd.) Spätestens jetzt träumt unser wissendes Subjekt schlecht – möglicherweise die letzte Rationalisierung angesichts des Untoten, des Virus, und der Unvorhersehbarkeit der es bekämpfenden Maßnahmen und ihrer Folgen. Als Horrorversion seiner Selbst taucht das wissende Subjekt als Zombie auf – eine auf Reiz-Reaktionsmuster reduzierte Figur, in der Masse und Infektion miteinander verbunden sind. Wie die Untoten bleiben wir in einer endlosen Schleife von Abläufen gefangen, deren einziges Ziel paradoxerweise der Schutz vor der Infektion ist. Die beständigen Mahnungen rufen dazu auf, mich zu versichern, noch nicht infiziert zu sein. Dabei zeichnet sich der Zombie gerade dadurch aus, bereits infiziert zu sein. Bin ich schon infiziert? In der Pandemie verkommt also das wissende Subjekt selbst zur Blackbox. Von ihm wird die richtige Reaktion erwartet, ungeachtet seiner körperlichen oder psychischen Verfassung. Welche Form der Selbstsorge kann in dieser allgegenwärtigen Kultur des einsamen Selbstschutzes realisiert werden?

Wir wissen also nicht mehr, wie es um das wissende Subjekt nun steht, aber „das Virus im Kopf“ (Alt/Schiffer 2020), eine Metapher für die florierenden Verschwörungstheorien in Zusammenhang mit Covid-19, verbreitet sich ebenso unaufhaltsam. Die eingeübten Rituale der Versicherung, nicht infiziert zu sein, verstärken die Differenz zwischen denen, deren Zuhause Sicherheit gewährleistet und deren Arbeit sich nach Hause verlegen lässt, und denjenigen, bei denen das nicht der Fall ist. Der Ruf nach Solidarität bildet das Gegenstück zur Abgrenzung und zum Rückzug ins Eigene. Doch die neue Form der Solidarität, *Social Distancing*, ist fragil und erzeugt Abstand auf allen Ebenen. Während Žižek eine aktuelle Form der Solidarität heute darin sieht, „sich nicht die Hand zu geben und sich auch abzusondern, wenn es erforderlich ist“ (Žižek 2020), betont Preciado,

dass das, was wir vom Umgang mit dem Virus lernen können, die immer tiefere Einschreibung des Prinzips der Abschottung bis an die Grenze des Individuums selbst ist: „Die neue Grenze ist die Maske.“ (Preciado 2020, S. 359)

Was wäre aber ein Ausweg aus dieser Abschottungspolitik, die andere ausblendet? Die im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie zirkulierenden viralen Bilder lenken den Blick auf diejenigen, die unter prekären Bedingungen Sorgearbeit leisten. Kalender und Weskott (2020) bezeichnen jene als „sorgende Bilder“, die appellativ wirken und Veränderung anstoßen – bis hin zu politischer Sorge um die Arbeitsbedingungen von Krankenhauspersonal, Reinigungspersonal, Arbeiter*innen in Schlachthöfen usw. Bietet die durch die Pandemie ausgelöste Krise die Möglichkeit, sich in Anteilnahme zu üben? Führt die neue Aufmerksamkeit für die Lebens- und Arbeitsbedingungen derjenigen, die systemrelevante Berufe ausüben und der Gefahr der Ansteckung oft besonders ausgeliefert sind, zu einer Entselbstverständlichung eines Lebensstils, der auf der Ausbeutung anderer basiert, deren Not und Kämpfe zu oft unsichtbar bleiben? Oder verschärfen sich soziale Gegensätze mit dem Resultat der Entsolidarisierung? Lessenich (2019) erinnert an Kants Diktum der selbstverschuldeten Unmündigkeit und präsentiert einen aktualisierten Aufklärungsbegriff, der unsere Normalität infrage stellt: „Aufklärung – heute: Das hieße jedenfalls für Menschen wie uns, Bewohner*innen der reichen Industrieländer im globalen Norden, unsere systemkompatible Gleichgültigkeit abzulegen, mehr soziale Anteilnahme zu wagen, sich den Realitäten des gesellschaftlichen Lebens zu stellen“ (ebd., S. 51). Es ginge wohl um den Mut hinzusehen, Kontakt aufzunehmen, sich auseinanderzusetzen und einzulassen. Veränderung, so Preciado, kann nur einem Kollektiv gelingen, und sie muss die soziale Entfremdung überwinden (vgl. Preciado 2020, S. 368).

In einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der permanenten Verunsicherung gelten die gewohnten Koordinaten der Herstellung innerer Sicherheit nicht mehr. Die Verantwortung wandert tiefer ins Innere des Individuums und erzeugt eine radikalere Individualisierung gesellschaftlicher Risiken. Bildungsphilosophische Einsätze haben gezeigt, dass das damit verbundene Subjektverständnis problematisch ist und auf der Gegenseite des souveränen Subjekts nicht thematisierbare Abhängigkeiten stehen. Daher sind Überlegungen erhellend, die wie bei Michael Wimmer (2019) an einen dekonstruktiven Posthumanismus anschließen (vgl. Braidotti 2014). Ein solches posthumanistisches Verständnis des Menschen geht über die Betonung der Verletzlichkeit und fehlenden Souveränität des Menschen hinaus, es öffnet den Blick für das Ausgeschlossene und setzt nicht auf falsche Einheit: „we are interconnected but also internally fractured by structural injustices and discrepancies in access to resources“ (Braidotti 2016, S. 387). Eine bildungsphilosophische Infragestellung der Rationalisierungsstrategien im Umgang mit Covid-19 würde daher auch die gedankliche Trennung zwischen Menschen und Viren überwinden, denn

die Verbindungen laufen quer zu gewohnten Unterscheidungen: „This transversal alliance today involves non-human agents, technologically-mediated elements, earth-others (land, waters, plants, animals) and non-human inorganic agents (plastic, wires, information highways, algorithms, etc.)“ (Braidotti 2018, S. 51). Diese neue Ordnung stellt das Selbstverständnis des Menschen radikal in Frage. Eine posthumanistische Pädagogik müsste es sich daher zur Aufgabe machen, Prozesse des Verlernens und der Entbildung anzuregen (vgl. Wimmer 2019, S. 45). Anstatt der längst als Illusion enttarnten Autonomie des wissenden Subjekts zuzuarbeiten, könnte eine diesbezügliche Auseinandersetzung mit dem Virus an der Frage ansetzen, was es bedeutet, mit dem Virus zu leben. Denn wie alle Viren vermag das der jetzigen Pandemie in einer Weise zu mutieren, die nicht abschätzbar ist.

Anmerkungen

- 1 Abgekürzt aus dem Englischen: Corona Virus Disease 2019, wissenschaftlich: Coronavirus SARS-CoV-2.
- 2 <https://www.schneekugel.at/index.php/highlights/25-p-klopapier.html> [abgerufen am 05.08.2020].
- 3 Vgl. u.a. Kristina Hofmann (2020) in ihrem Beitrag Black Box Corona. Online unter <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/coronavirus-netzwerk-unikliniken-100.html>, oder Black Box Corona – Reality Check mit Tom Holert, online unter <https://tqw.at/black-box-corona-holert/> [beide abgerufen am 03.08.2020].
- 4 Unsere Aufzählung der Subjektpositionen weicht aus systematischen Gründen von der Reihung im Original ab. Bei Žižek findet sich als 2) das Subjekt, dem unterstellt wird zu genießen, und 3) das Subjekt, dem unterstellt wird zu begehren (vgl. Žižek 1991, S. 134 f.).
- 5 Siehe Kommentar und Analyse von Judith Evans in der Financial Times “Lockdowns lower personal grooming standards, says Unilever” vom 23.04.2020, online unter <https://www.ft.com/content/0a6c8c14-ca31-47f4-87cd-0c8b841baeb4> [abgerufen am 15.06.2020].
- 6 Siehe beispielhaft <https://www.karriere.at/blog/homeoffice-outfit.html>; <https://www.derstandard.at/story/2000115898087/schreibtisch-kleidung-pausen-tipps-fuers-homeoffice> [beide abgerufen am 03.08.2020].
- 7 Siehe <https://www.suedkurier.de/ueberregional/wirtschaft/dresscode-in-zeiten-von-corona-mit-der-jogginghose-ins-buero;art416,10516207> [abgerufen am 03.08.2020].
- 8 Online unter <https://www.bmkoes.gv.at/Themen/Kampagnen/Schau-auf-dich---schau-auf-mich.html> [abgerufen am 07.08.2020].

Literatur

Alt, Christian/Schiffer, Christian (2020): Virus im Kopf – Wie sich Verschwörungstheorien in Zeiten von Corona verbreiten. Ein Radiofeature, erstmals ausgestrahlt

- am 4.7.2020. Online unter: <https://www.br.de/mediathek/podcast/radiofeature/virus-im-kopf-wie-sich-verschwoerungstheorien-in-zeiten-von-corona-verbreiten/1800007> [abgerufen am 7.08.2000].
- Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen. Frankfurt am Main.
- Braidotti, Rosi (2016): "The Critical Posthumanities; or, Is Medianatures to Naturecultures as Zoe Is to Bios?" In: Cultural Politics 12(3), S. 380–390.
- Braidotti, Rosi (2018): A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. In: Theory, Culture & Society, 36(6), S. 31–61.
- Dolderer, Maya (2013): Das Subjekt und sein Mangel: Psychoanalyse und feministische Theorie. In: Phase 2, 47. Online unter: <https://phase-zwei.org/hefte/artikel/das-subjekt-und-sein-mangel-480/> [abgerufen am 11.08.2020].
- Foucault, Michel (1995 [1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2004): Vorlesung am Collège de France 1977-1978. In: Senellart, Michel (Hrsg.): Michel Foucault. Geschichte der Gouvernamentalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt am Main.
- Kalender, Ute/Weskott, Aljoscha (2020): Die Pandemie, die Epidemiologie und ihre Bilder. Zur medialen Viralität in Zeiten der Pandemie. Online unter: <https://www.rosalux.de/news/id/42415/die-pandemie-die-epidemiologie-und-ihre-bilder> [abgerufen am 10.08.2020].
- Lessenich, Stephan (2019): Aufklärung – heute. In: Bröckling, Ulrich/Paul, Axel T. (Hrsg.): Aufklärung als Aufgabe der Geistes- und Sozialwissenschaften. Beiträge für Günter Dux. Weinheim, S. 51–55.
- Mitschrift, 4. Sitzung des Beraterstabs der Taskforce Corona (12.03.2020) zit. n. ORF, online unter: <https://orf.at/stories/3163480/>. [abgerufen am 11.08.2020] Original online unter: <https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:149127c4-3854-499f-887e-88a2814cf3d6/4.%20Sitzung%20des%20Beraterstabs%20der%20Taskforce%20Corona.pdf>. [abgerufen am 11.08.2020]
- Preciado, Paul B. (2020): Ein Apartment auf dem Uranus. Chroniken eines Übergangs. Berlin.
- Robert Koch Institut: SARS-CoV-2 Steckbrief zur Coronavirus-Krankheit-2019. Online unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Steckbrief.html [abgerufen am 07.08.2020].
- Sarasin, Philipp (2005): Ausdünstungen, Viren, Resistenzen. Die Spur der Infektion im Werk Michel Foucaults. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 16(3), S. 88–108.
- Szigetvari, András (2020): Regierung pumpt 50 Milliarden in die Wirtschaft – was es bringt, weiß bisher niemand. In: Der Standard, 1.07.2020. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000118420286/regierung-pumpt-50-milliarden-in-die-wirtschaft-was-es-bringt> [abgerufen am 03.08.2020].
- Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn.
- Žižek, Slavoj (1991): Liebe Dein Symptom wie dich selbst! Berlin.
- Žižek, Slavoj (2020): Der Mensch wird nicht mehr derselbe gewesen sein: Das ist die Lektion, die das Coronavirus für uns bereithält. Online unter <https://www.nzz.ch/feuilleton/coronavirus-der-mensch-wird-nie-mehr-derselbe-gewesen-sein-ld.1546253> [abgerufen am 04.08.2020].

II. Bilder und Strategien der Versicherung

Susanne Spieker

„I found myself in a storm“ –
Unsicherheiten im England des 17. Jahrhunderts

Zusammenfassung: Es handelt sich bei meinem Beitrag um eine Mikrogeschichte, die auf Grundlage vor allem von Egodokumenten Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem Aufwachsen im 17. Jahrhundert in England thematisiert. Ausgangspunkt ist das soziale Netzwerk John Lockes (1632–1704). Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach Strategien der *Versicherheitlichung* vor dem Hintergrund einer hohen Kindersterblichkeit.

Abstract: This is a microhistory, which on the basis of mainly egodocuments, analyses insecurities in relation to education and up-growing in 17th-century England. The article elaborates on the social network of John Locke (1632–1704). The focus lies on strategies of securing up-growing against the background of high infant mortality.

Keywords: Erziehung, Unsicherheit, John Locke, Bildungsgeschichte, 17. Jahrhundert.

1 Hinführung

Menschen beurteilten in jeder Zeit das Zusammenleben unter den jeweils geltenden Prämissen. Erziehung und Sicherheit erscheinen daher vor dem Hintergrund eines im Vergleich zu heute anders (un-)sicheren Europa in einem anderen Licht. Im England des 17. Jahrhunderts war das Leben von verschiedenen Seiten bedroht. Die gesellschaftlichen Verhältnisse waren im Umbruch. Krankheiten und prekäre Nahrungsversorgung führten regelmäßig zu Notlagen. Eltern entwickelten Strategien im Umgang mit individuellen und kollektiven Unsicherheiten. Neben religiösen Grundannahmen prägten Beobachtungen und daraus gewonnene Kenntnisse den Umgang mit den Unwägbarkeiten ihrer Zeit. Ein funktionierendes soziales Netzwerk, ein überlebender Erbe oder geschickte Heiratsverhandlungen vermochten den Fortbestand einer Familie des niederen Adels und die Zugehörigkeit zur *gentry* zu sichern. Mein Beitrag geht *Sicherheitskulturen* in der Frühen Neuzeit im Hinblick auf die englische *gentry* nach. Er bezieht sich auf die Zeit zwischen Mitte des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts und nimmt protestantische Teile dieser

sozialen Schicht im westlichen England in den Blick. Es handelt sich um eine Mikrogeschichte. Ich greife auf verschiedene Schriften John Lockes (1632–1704) zurück, vor allem auf *Some Thoughts Concerning Education* (STCE, 1693) sowie ausgewählte Korrespondenz in seinem Nachlass. *Some Thoughts* sind aus Briefen an Edward und Mary Clarke of Chipley (Somerset) hervorgegangen (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 44–48). Außerdem dient die online verfügbare Auswahl der Familienkorrespondenz der Clarkes in vier Bänden als Quelle. Dieser persönliche Briefverkehr der Ehepartner und ihrer Kinder mit ihrem sozialen Netzwerk aus befreundeten Familien aus der Zeit zwischen 1667 und 1710 gibt einen Einblick in die täglichen Sorgen und Nöte dieser Bevölkerungsgruppe.

Im Folgenden wird zunächst der historische Kontext vorgestellt (2). Am Beispiel eines biographischen Wendepunktes – Locke erlebte sein Leben als unsicher – werden Unsicherheiten in individuellen Lebensläufen der *gentry* exemplarisch erläutert (3). Das Wissen darum, dass nichts vorherbestimmbar und damit planbar war, prägte nicht nur Lockes Wahrnehmung der Verhältnisse, sondern auch seine Erziehungsratschläge für Eltern und Vorschläge für die Zukunft (4). Das Vorhandensein bestimmter Lebensrisiken, wie Krankheiten, und das Wissen darum sowie die Arten des Umgangs wurden im sozialen Netzwerk geteilt und in Überlegungen zum Aufwachsen von Kindern einbezogen (5). Neben dem Wissen über Prozesse des Aufwachsens und Gefahren, das durch Beobachtung gewonnen wurde, bot Religion Strategien und Überzeugungen im Umgang mit Leid und Tod (6). Der Artikel endet mit einer Zusammenfassung (7).

2 Historischer Kontext

Menschheitsgeschichtlich betrachtet sind Unfälle, Naturkatastrophen, Krankheiten, Hunger und Nahrungsmittelknappheit elementare Unsicherheiten (vgl. Diamond 2012). Es entwickelten sich differenzierte Antworten auf Risiken und Gefahren. Religion und Spiritualität vermittelten Vertrauen im Angesicht elementarer Unsicherheit. Sie boten zudem Praktiken an, die halfen Angst zu entschärfen und Kontrolle über das Leben zu erlangen (vgl. ebd., S. 347 f.). Durch Beobachtung gewonnene Kenntnisse, etwa Gesetze der Natur, boten zudem Erklärungen für Gefahren an und ließen Vorhersagen zu. Eine Motivation für Praktiken der *Versicherheilichung* war die Sorge um die Zukunft der Gemeinschaft (vgl. ebd., S. 319).

England durchlief im 17. Jahrhundert eine gesellschaftliche Transformation. Die Position der Kirche als einflussreicher Institution, die das Vertrauen in die bestehenden Verhältnisse stärkte und Praktiken zum Umgang mit Lebensrisiken anbot, wurde durch die Reformation in ihren Grundfesten erschüttert. Durch die Enteignungen der katholischen Kirche in England, die im 16. Jahrhundert

begannen, waren andere Eigentums- und damit Machtverhältnisse entstanden. Diese Enteignungen waren die Voraussetzung für frühkapitalistische gesellschaftliche Strukturen, die in England eher entstanden als auf dem Kontinent. Mit ihnen wurde die Verantwortung für Besitz in die Hände breiterer gesellschaftlicher Gruppen übertragen, die damit politische Akteure wurden. Unzufriedenheit auf wirtschaftlicher, politischer und religiöser Ebene führte im Jahr 1642, etwas mehr als einhundert Jahre nach der ersten Welle von Enteignungen, zum Bürgerkrieg (vgl. Woolhouse 2007, S. 8). Die Exekution Karls I. Anfang 1649 beendete für viele Engländer die Idee eines Königs von Gottes Gnaden (vgl. Champion/Coffey/Peters 2012). Die erbittert geführten Auseinandersetzungen des englischen Bürgerkriegs der 1640er Jahre situieren die historische Forschung im Kontext der Debatte um Formen des „church government, toleration, liberty and persecution“ (Prior 2013). Der Bürgerkrieg ließ eine traumatisierte Gesellschaft zurück, daraus ging die erste Republik Europas, der *Commonwealth* (1649–1660), unter Oliver Cromwell hervor. Sie löste bestehende gesellschaftliche Strukturen auf und schuf Raum für Neues. Es entstand eine Vielfalt pietistischer Gruppen, unter ihnen *Leveller* und *Quaker*. Ihre Forderungen nach Gleichheit aller Menschen, gleichgültig welchen Geschlechts oder Standes, stellte die sozialen Hierarchien radikal in Frage. Der Glaube an das „innere Licht“ verlieh jenen Gruppen die notwendige Handlungskraft (*agency*), die eigene Erlösung und den Wandel der Gesellschaft voranzutreiben (vgl. Champion *et al.* 1999). Vor diesem Hintergrund nahm die Bedeutung von durch Beobachtung gewonnenem individuellem und geteiltem Erfahrungswissen im Alltag zu.

3 Unsicherheit in Lockes Leben

Locke war als Mitglied der protestantischen *gentry* sozialisiert und gehörte zu einem eng gewebten sozialen Netzwerk. Dies zeigt sich in allen seinen Werken, in besonderem Maße jedoch in den Schriften, die sich dem Aufwachen, der Erziehung und auch den Bildungsprozessen des Erwachsenenalters widmen. Die soziale Schicht der *gentry* war gesellschaftlich und ökonomisch nahe bei den *yeomen*. Zeitgenossen konnten sie kaum unterscheiden: „It is possible, therefore, for an historian to speak of families who were ‘occasional gentry’, acting only as gentry in intermittent contacts with the wider world“ (Cross 2003, S. 7). Die *gentry* einte eine kollektive Identität auf der Grundlage regionalen Landeigentums und einer darauf basierenden Autorität in Amt und Status (vgl. ebd., S. 9). Diese soziale Gruppe war keineswegs stabil, sondern changierte in der sozialen Hierarchie zwischen Adel, städtischem Bürgertum und Freibauern.

In der Mitte des 17. Jahrhunderts gehörten etwa 15.000 Familien unterschiedlicher Größe und Einkommen zur *gentry*. Durch frühe systematische Verheiratung

und eine längere Lebensspanne überlebte eine größere Anzahl Kinder (vgl. Cliffe 1999). In der agrarisch geprägten Gesellschaft England sorgten schwankende Ernteerträge neben politischen Konflikten für Unsicherheiten. Der Arbeitskräftebedarf variierte, und etwa die Hälfte der Gesamtbevölkerung war mindestens einmal im Leben von privater oder öffentlicher Unterstützung abhängig (vgl. ebd., S. 73). Die *gentry* machte insgesamt nur zwei Prozent der Gesamtbevölkerung aus, jedoch lag über die Hälfte des Landbesitzes in ihrer Hand (vgl. Barakat 2011, S. 75). Im Mittelpunkt stand der Haushalt, der aus einer Gruppe von Menschen bestand. Dazu gehörte die Familie, ihre weiteren Angehörigen, ihre teilweise permanent mit ihnen zusammenlebenden Besucher sowie die Angestellten des Haushalts (vgl. Stobart 2016; Cliffe 1999). In diesen Haushalten wurde die gesamte landwirtschaftliche Arbeit einer Region und ebenso die Unterstützung in Notlagen organisiert und koordiniert. Von dem Fortbestehen eines *gentry*-Haushalts waren also nicht nur die Familie selbst, sondern eine ganze Region samt ihrem sozialen Beziehungsgeflecht abhängig.

Locke wuchs in einem *gentry*-Haushalt auf dem Lande auf. Dadurch, dass sein Vater im Bürgerkrieg viel Land verlor, war das Auskommen der Familie unsicher. Diese Erfahrungen seiner Kindheit, als er zehn Jahre alt war, begann der Bürgerkrieg, prägten ihn. Obwohl die jahrelange Loyalität seines Vaters zu bestimmten Akteuren die Familie Landbesitz kostete, zahlte sich diese Unterstützung aus. Locke erhielt dadurch einen Platz in Westminster, einer der besten Schulen Englands (vgl. Woolhouse 2007, S. 10). Als der König in Whitehall geköpft wurde, befand Locke sich unweit entfernt in der Schule (vgl. ebd., S. 11). Später schrieb er im Vorwort zum *First Tract on Government*: „I not sooner perceived myself in the world but I found myself in a storm, which hath lasted almost hitherto“ (Locke 2002 [1660], S. 7). In seinen Briefen finden sich verschiedene Hinweise auf biographische Unsicherheiten. Wiederholt verwendet Locke dafür die Bezeichnung *storm* (vgl. Woolhouse 2007, S. 4, S. 64 f., S. 78 f.). Ein wichtiger biographischer Wendepunkt war seine Verbindung mit dem späteren 1st Earl of Shaftesbury, für Locke ein „accident“:

But my Lord one accident of my life (my falling into a great mans family) and one fault in my health (a consumptive indisposition which forbad me a settled abode to looke after others health and gave me worke enough to take care of my owne) have (I know not by what witchcraft) confounded the quiet, I always sought; and the more I endeavour to get into some quiet retreat, the more still I finde my self in a storme. (L797, Locke to Thomas Herbert, 8th Earl of Pembroke, Amsterdam, 28th November/8th December 1684)¹

Nach dem Abschluss des Studiums in Oxford im Juni 1658 ging Locke in seine Heimat Somerset zurück, um in der Region als *landed gentleman* zu leben. Er entschied sich aber relativ schnell für eine Rückkehr nach Oxford, was jedoch

nur unter bestimmten Prämissen möglich war (vgl. Woolhouse 2007, S. 21 ff.). Er wandte sich stärker der empirischen Forschung zu Naturgesetzen und der Medizin zu, um dort bleiben zu können (vgl. ebd., S. 52). Eine Gruppe Naturphilosophen und Mediziner, die sich in Oxford angesiedelt hatten, unter ihnen der Mediziner Richard Lower (1631–1691) und der Naturforscher Robert Boyle (1627–1691), wurden zu seinen Freunden. Dem Interesse an medizinischen und chemischen Fragestellungen und dem entsprechenden methodischen Vorgehen blieb Locke treu, wie sich unter anderem in seinem Nachdenken über Erziehung zeigt (vgl. Anstey 2015). Ab 1666 lebte er bis zu seiner Reise nach Frankreich, 1675, vor allem im Hause der Familie Shaftesbury in London, zu deren engem Vertrauten er wurde.

Anfang 1675 erhielt Locke, nachdem er sich lange darum bemüht hatte, von der Universität Oxford den Titel *Bachelor of Medicine (Medicinae Baccalaureo)* verliehen. Das Wissen dafür hatte er sich in Eigenregie, in praktischer Tätigkeit und im Austausch mit den Denker*innen und Praktiker*innen seiner Zeit erworben. Der *Bachelor* war die Lizenz, als Arzt zu praktizieren (vgl. Woolhouse 2007, S. 34). Zudem erhielt Locke den ebenfalls lange ersehnten Zugang als festes Fakultätsmitglied. An die Fakultät kehrte er jedoch nicht zurück, und den Doktorgrad in Medizin schloss er nicht ab, da er sich aufgrund eigener gesundheitlicher Probleme nicht in der Lage sah, die Genesung von anderen Menschen professionell zu begleiten (vgl. ebd., S. 116). Locke litt dauerhaft an Husten und Atemproblemen und vermutete zeitweilig, dass er wie sein Bruder Thomas (1637–1663) an Tuberkulose erkrankt sei.

Regionale und überregionale Migration, schwankende Besitz- und Einkommensverhältnisse, wechselnde Lebensentwürfe und gesundheitliche Sorgen waren Unsicherheiten, mit denen nicht nur Locke zu kämpfen hatte. Das Wissen darum wirkte sich auf das Erziehungsdenken jener Zeit aus.

4 Rat für Eltern

Locke beriet, neben den Clarkes, verschiedene Familien im Hinblick auf Kindererziehung. Darüber hinaus vermittelte er Tutoren und Plätze in Ausbildungseinrichtungen. Seine Empfehlungen an die Eltern beruhten vor allem auf Beobachtungen von Kindern und jungen Menschen, die er als Tutor in Oxford betreute, mit denen er reiste und bei deren Familien er zeitweilig lebte (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 5–8; Benzaquén 2011). Erziehung ist, so Locke, zu einem großen Teil das Schaffen von Gewohnheiten: „That great Thing to be minded in Education is, what Habits you settle: And therefore in this, as all other Things, do not begin to make any Thing customary, the Practice whereof you would not have continue, and increase.“ (STCE §18, S. 95) Locke widmete sich umfassend dem sozialen Selbst (vgl. Tarcov 1999;

Grant/Hertzberg 2016). Durch die Foucaultrezeption in der Lockeforschung wurde das (selbst-)disziplinierende Element seines Erziehungsdenkens hervorgehoben (vgl. u.a. Baltes 2013). Sein Umgang mit dem Kind und seiner Entwicklung ist jedoch komplexer, als ein diszipliniertes Verständnis annimmt: Freiheit ist für ihn ein „practical achievement, one that requires the help of others.“ (Nazar 2017, S. 237) „Locke’s sticky subject looks both within and without himself to find the resources to live a life of considerable critical independence“ (ebd., S. 238).

Seine Hinwendung zu den Bedürfnissen von Kindern und zur Besonderheit des Stadiums Kindheit ging jedoch nicht so weit wie der spätere Entwurf Jean-Jacques Rousseaus (1712–1778). Rousseau unterstrich das Recht des Kindes, ein Kind zu sein (vgl. Dekker 2009, S. 19). „He [Rousseau] points out that many children will die young, having spent their lives preparing for an adulthood they will never achieve“ (Cunningham 2005, S. 62). Locke hatte eine genaue Vorstellung der kindlichen Entwicklungsschritte und suchte die Inhalte der Unterweisung aufeinander aufbauend aus. Stets hatte er dabei mögliche Rollen des Erwachsenenalters im Blick (vgl. STCE §217, S. 265). Seine Auffassung der Tugend des späteren *gentleman* trägt pietistische Züge, beim zu vermittelnden Inhalt spielt Religion jedoch kaum eine Rolle² (vgl. Cunningham 2005, S. 61).

Das Kind in Lockes *Some Thoughts* „is a Gentleman’s Son, who being then very little“ (STCE §217, S. 265). Konkret handelte es sich um Edward „Ward“ Clarke (1680/81–1705), das vierte Kind Mary und Edward Clarkes (vgl. dazu Yolton/Yolton 2000 S. 5; S. 41). Es war das erste das Kleinkindalter überlebende Kind der Beiden. In *Some Thoughts* schreibt Locke über die Bedeutung des Charakters eines Kindes, welcher durch Beobachtung zu bestimmen und bei der Erziehung zu berücksichtigen sei: „especially [...] one should take in the various Tempers, different Inclinations, and particular Defaults, that are to be found in Children; and prescribe proper remedies“ (STCE §217, S. 265). Benzaquén gelang es aufzuzeigen, dass wohlhabendere Familien ihre Kinder mit viel Engagement und Systematik auf die Zukunft vorbereiteten (vgl. Benzaquén 2015, S. 473–475). Dabei wurden stets verschiedene Möglichkeiten in Betracht gezogen. Die Methoden und Überlegungen zur Erziehung waren stark differenziert, „not just class and gender but also birth order, status within the family, and future prospects“ (vgl. ebd., S. 473). In diesem Sinne schrieb etwa Mary Clarke:

I think it would be for our eldest daughters advantage if I could go to the Bath or more abroad with them, but we have children of different ages sizes and tempers whose circumstances must all be considered and provided for as they are all our own. (Mary Clarke to Edward, June ye 8th 1700)

Locke appellierte an die Vernunft der Eltern, wenn sie über die Erziehung der einzelnen Kinder entschieden:

[...] that every one may find, what will just fit his Child in it, yet it may give some small light to those, who Concern for their dear little Ones makes them so irregularly bold, that they dare venture to consult their own Reason, in the Education of their Children, rather than wholly to rely upon Old Custom (STCE, §217, S. 265).

Eltern sollten sich mit den bestehenden Sitten und Gebräuchen der Erziehung zwar auseinandersetzen, aber dann den in ihren Augen besten Weg wählen, „which is the easiest, shortest, and likeliest to produce vertuous, useful, and able Men in their distinct Callings“ (ebd.). Um Aufwachsen zu gewährleisten, integrierten Eltern das Wissen über die Entwicklung von Kindern und medizinische Kenntnisse mit dem Ziel, das Überleben der nachfolgenden Generation zu sichern. Das wirft ein anderes Licht als das gängige auf die Locke-Rezeption:

Locke seems to be laying out a blueprint for the production of a capitalist man, repressing his desires and deferring if not denying gratification. But there is another side of Locke. Locke is perhaps the best known for something he did not believe in, that is the view that a child is to be ‘considered only as white Paper, or Wax, to be moulded and fashioned as one pleases’. Locke acknowledges that that is the view he has taken in his book [*Some Thoughts Concerning Education*], but, as his argument in *An Essay Concerning Human Understanding* makes clear, a child is a *tabula rasa* or blank slate with respect to ideas only, not to abilities or temperament. (Cunningham 2005, S. 60)

Locke adressierte mit seiner Erziehungsschrift eine *gentry*, die an der gesellschaftlichen Transformation mitwirken wollte. Er sah sie als Vorreiter für eine andere Gesellschaft: „The well Educating of their Children is so much the Duty and Concern of Parents, and the Welfare and Prosperity of the Nation so much depends on it, that I would have every one lay it seriously to Heart“ (STCE, Dedication, S. 80).³ Die Kinder der Lockeschen Erziehungsvorstellungen wuchsen in ein intergenerationsales Netzwerk von befreundeten und einander verpflichteten Familien hinein (vgl. Benzaquén 2015, S. 463). Dieses Netzwerk bot eine gewisse Verlässlichkeit und unterstützte sich gegenseitig in den Bemühungen um die Unterweisung der Kinder, z.B. indem sie Nachkommen befreundeter Familien aufnahmen und versorgten, wenn sie eine entfernte Schule besuchten.

Die hohe Kindersterblichkeit stellte diese Eltern vor große Herausforderungen. Ein überlebender männlicher Erbe war aufgrund des sich im Umbruch befindlichen englischen Erbrechts notwendig, um das Landeigentum unter dem Titel der Familie fortzuschreiben. Als Locke *Some Thoughts* verfasste, gab es eine bestimmte Praxis des Überschreibens von Land. Nach 1660 entwickelte sich in England ein Erbrecht, das es einem Landeigentümer ermöglichte, das Land für bis zu drei Generationen an die Nachkommen zu überschreiben, als „tenant for life“ (Clarke 2007, Bd. 1, o. P.). Wenn der älteste Sohn einundzwanzig war oder wenn er heiratete, konnte diese Praxis des Überschreibens eine Zukunft für die

nächste Generation auf demselben Land ermöglichen. Das Land galt als stabilste Kapitalanlage. Die Überschreibung blieb beschränkt auf drei Generationen, konnte aber als Eigentum für immer fortgeschrieben werden, wenn der letzte genannte Erbe erwachsen wurde. Aber dafür mussten männliche Nachkommen die Kindheit überleben. „Its main importance was that it made a landowner feel he was a guardian for life of his estates, with a duty to pass on an improved and intact estate.“ (Ebd.) Der Erbe trug die Verantwortung für die Unterstützung und Versorgung der Familienmitglieder sowie den Fortbestand des Haushalts mit den damit verbundenen sozialen, öffentlichen und politischen Aufgaben in der Region. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, wurde Wert auf eine gute und umfassende Ausbildung beider Geschlechter gelegt, die beide aktiv in die Verwaltung des Anwesens eingebunden waren.

Sowohl Edward (1650–1710) als auch Mary (ca. 1656–1705) hatten bereits einen großen Teil ihrer Familie verloren, als sie 1675 heirateten. Die Verheiratung der beiden war, wie in diesen Kreisen üblich, von Eltern und Verwandten ausgehandelt worden. Locke hatte diese Verbindung mit angebahnt, wie Briefe aus den Jahren 1673 und 1674 belegen (vgl. ebd.). Die Aushandlung von Eheschließungen und vertraglichen Vereinbarungen zu eingebrachten Vermögen beider Seiten war ein Versuch der Absicherung. Edward Clarke wurde zu einem einflussreichen Anwalt und Politiker des Unterhauses.⁴ Er erbte *Chiple Park* 1681, ein Anwesen in der Region Somerset, das seine Stiefmutter mit in die Familie eingebracht hatte. Mary Clarke organisierte und verwaltete dieses Anwesen.

5 Krankheiten, Epidemien, Unfälle

Im Hinblick auf die Sicherung der Zukunft der Familie erachteten Eltern Krankheiten und Unfälle als mögliche Gefahren. Daher begegnet den Leser*innen das Thema Gesundheit in Lockes *Some Thoughts* als ein grundlegendes. Ausgehend von persönlichen Dokumenten lassen sich Erfahrungen, bekanntes Wissen, Grundannahmen und Werte, die das „Sicherheits- und Unsicherheitsempfinden von [...] Individuen“ (Daase 2010, S. 9, 2012) spiegeln, aufzeigen. Dem wird entlang der Themen Schwangerschaft, Epidemie, Krankheit und Unfälle nachgegangen. Beide Elternteile gleichermaßen suchten Rat bei Freunden und Bekannten, in ihren jeweils eigenen und gemeinsamen sozialen Netzwerken. Auf diesem Weg hielten diese Erfahrungen und das Wissen Einzug in die Erziehungsschrift Lockes, die nicht zuletzt aus solcher Art Briefen entstanden ist. An der Sorge um die Zukunft und den Fortbestand der Familie sowie die Konversation darüber waren beide Eltern beteiligt. Diese Sorge begann bereits mit den der Eheschließung vorausgehenden Verhandlungen.

Die Eheschließung sollte eine Familie für die Zukunft absichern. In der Schwangerschaft lag die Sorge für das Wohlergehen der Frau im Zentrum, um das sich in einem *gentry*-Haushalt alle Mitglieder sorgten. Schwangerschaft und (Fehl-)Geburt war keinesfalls eine „uniquely feminin experience“ (Evans/Read 2015, S. 3), die im 17. Jahrhundert im Geheimen stattfand, wie häufig angenommen wurde. Schwangerschaft und Geburt wurden vielmehr relativ offen behandelt, wie neuere medizinhistorische Forschung belegt (vgl. ebd., S. 7). Männliche Mitglieder der Familie lasen die Zeichen von Schwangerschaften und teilten diese Information. So schilderte Edward Clarke seine Beobachtungen Locke:

I think my wife is breeding again, I hope of another boy. Her legs swell much, and she has sometimes frequently the same pain of the lower part of the right side of her belly, that we have both formerly complained to you of; and she often makes that thick sort of water that you have heretofore seen. (Edward Clarke to Locke Chipleay 2nd August, 1693)

Ehemänner beobachteten nicht nur, sondern übernahmen die Nachsorge bei (Fehl-)Geburten (ebd., S. 6 f.). So schrieb Edward über seine Beobachtungen und die Trauer seiner Frau nach einer Fehlgeburt:

A whole masse of blood being vitiated by a waterish humour wch they attributed to his being borne before his time and all they could doe could not anywayes expel the water, my poor wife being under so great a sorrow for his loss I am forced to spend my whole time in endeavouring to comfort her. (Edward Clarke to Elizabeth Buckland, 29th June 1676)

Diese Liste zum Thema ließe sich fortsetzen, zumal Mary Clarke elf Schwangerschaften erlebte. Die beiden Zitate geben nur einen kleinen Einblick, in welcher Weise die Eheleute ihre Beobachtungen und ihre Sorgen mit ihrem Netzwerk teilten. Geburten stellten für Mutter und Kind eine erhebliche Unsicherheit dar, Strategie der *Versicherheitlichung* war das Einhalten bestimmter Lebensregeln. Während Gott der Erfolg einer Schwangerschaft zugeschrieben wurde, kam dem Austausch von Erfahrungen, den eigenen Beobachtungen, medizinischem Wissen und Rezepten im Alltag die größere Bedeutung bei der *Versicherheitlichung* zu (vgl. Evans/Read 2015, S. 17 f.).

Locke und seine Zeitgenossen beobachteten die regelmäßig wiederkehrenden Epidemien nicht zuletzt mit dem Ziel, ihre Familien, Angehörigen und Freunde zu schützen. Sie reisten ab, wenn in einer Region bestimmte Krankheiten beobachtet wurden. So kehrte Locke 1666 früher nach Oxford zurück, als es Fälle von Pest in Somerset gab (vgl. Woolhouse 2007, S. 67). In Briefen wurden die Informationen geteilt und gewarnt, Informationen über Symptome und Zusammenhänge ausgetauscht. Diese Art des Teilens von Informationen war eine Praxis eigener Absicherung – schließlich gab es noch keine Tageszeitungen. Im Dezember 1660 schrieb Locke zum Beispiel an seinen Vater: „I did not doubt but that the noise

of a very dangerous sickness here [epidemic of smallpox] would reach you, but I am alarmed with a more dangerous disease from Pensford and were I as secure of your health as (I thanke god) I am of my owne“ (L 110). Von anderen Kontaktpersonen hatte Locke über die Fälle von Erkrankungen in der Region Somerset erfahren, wo sein Vater lebte. Er informierte ihn und fragte nach der Verbreitung sowie seinem individuellen Gesundheitszustand.

Diese Praxis lässt sich mit Blick in die Korrespondenz der Clarkes an verschiedenen Aspekten aufzeigen. So schickte Edward Clarke noch in der Zeit seiner Ausbildung eine Nachricht an seine Eltern über einen „account of the small pox in Oxon, which [...] doth not increase.“ Der Hausherr, bei dem er lebte, war an einem Fieber in der Folge einer Pockenerkrankung plötzlich verstorben (vgl. Edward Clarke to Edward Clarke senior from Mrs Baseley's house in Holywell March 31, 1668). Edward Clarke ist zu diesem Zeitpunkt noch in Wadham College; sein Tutor sichert dem Vater noch am selben Tag umfassende Betreuung seines Sohnes zu (vgl. George Fletcher, fellow of Wadham College, to Edward Clarke sen. Oxon March 31, 1668). In den Folgemonaten zeigten sich Erkrankungen von Pocken in der Region, die Familien trafen Präventionsmaßnahmen. Obwohl Edward nicht erkrankte, wurde ein Arzt bestellt, der ihn untersuchte und vorbeugend mit einem Abführmittel behandelte: „I have by the advise of a doctor of our house taken a purge this evening and have been let blood“ (Edward Clarke to Edward Clarke sen. From Coll. Wad. May, 6th, 1668).

Drei Jahre darauf, an der Jahreswende 1671/72⁵, erkrankte Edward dann wirklich an Pocken, wie er seinem Vater schrieb. Dieser Brief handelt von der Sorge um Geld, das er sich lieh, um den Arzt zu bezahlen. Zudem war er auf Hilfe von Freunden angewiesen, die ihn pflegten und die seine Briefe schrieben (vgl. Edward Clarke to Edward Clarke senior, January 1671/72). Pocken verliefen heftig und sie waren häufig tödlich. Starke Kopf- und Rückenschmerzen gingen einher mit Haar- und zeitweiligem oder vollständigem Sehverlust. Ärzte betreuten die Kranken und blieben bei ihnen, um sie zu pflegen. Sie erhielten dafür Geld. Apotheker mussten für die Herstellung von Medizin entlohnt werden (vgl. Clarke 2007, Bd. 1. o. P.). Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass das soziale Netzwerk selbst in der Not trug und Edward Carke fernab von der Familie versorgte.

Als 1694 dann wiederum sein Sohn „Ward“ erkrankte, waren beide Eltern sehr in Sorge. Keiner der beiden war direkt vor Ort, um ihn zu pflegen. Er war etwa vierzehn Jahre alt und lebte bei einer befreundeten Familie. So schrieb Mary an Edward, sie sei froh, dass dieser zumindest in der Nähe weile, um den Sohn zu besuchen und sich falls nötig zu kümmern:

Since I writt this I received yours that gave me an account of Wards indisposition which I am very much concerned at, and by the simtums am under sum apprehensions of the small

pox; but the great satisfaction I have is, that you and Mr Freake are near him and if it be soe I hope Mr Lock will not be long for him [...]; I hope to heare he is better by the next post. (Mary to Edward, Chipley ye 15th of Sepbr 94)

Es zeigt sich im nächsten Brief ein paar Tage später, dass sie weiterhin sehr besorgt ist, weil es dem Sohn nicht besser geht. Zudem sorgt sie sich um die Familie, bei der er untergebracht ist und die ihn pflegt, weil diese bisher keine Pocken hatte: „I pray God to bless the means used for his recovery“ (Mary an Edward, September ye 19th, 1694). In den Unterlagen findet sich zudem eine Aufstellung der Kosten für die Behandlung des Sohnes. Die Clarkes bezahlten einen Arzt und Menschen, die bei ihrem Sohn blieben und ihn versorgten (vgl. Clarke 2007, Bd. 2, o. P.). Die Gefahr einer möglichen Pockenerkrankung beeinflusste zudem Entscheidungen zum Verlauf der Erziehung und Ausbildung. Mary Clarke etwa ließ ihren Sohn „Jack“ nicht für seine *Grand Tour* in die Niederlande reisen, weil er noch keine Pocken gehabt hatte (vgl. Benzaquén 2015, S. 467).

Krankheiten waren viel eher lebensbedrohlich als heute, sie waren ein Risiko für das Überleben von Kindern. In den Briefen der Clarkes finden sich mehr als 3.000 Hinweise auf Themen im Zusammenhang mit Krankheit – Auftreten, Verlauf, Symptome, Rezepte – wie meine Recherche zu „ill“ ergab. Der Einbezug persönlicher Dokumente in medizinhistorische Forschungen bestätigt diesen Befund (vgl. dazu Stobart 2016, S. 15; Newton 2017, S. 104). Lockes Erziehungsschrift *Some Thoughts* beginnt also nicht zufällig mit einem Abschnitt über gesundes Aufwachsen und eine starke Konstitution (vgl. STCE §1-33, S. 83–103). Es ging in diesem Teil der Schrift nicht um die Heilung kranker Kinder, wie in vielen Briefen an Freunde, sondern um die Gesunderhaltung gesunder Kinder (vgl. Barakat 2011, S. 154 f.). In der Schrift sind diese zwanzig Seiten vom Umfang her nur ein kleiner Teil, was dazu führte, dass dieses Thema in seiner Relevanz für Lockes Erziehungsdenken häufig unterschätzt wurde. Für Locke is „a Sound Mind in a sound Body, is a short, but full Description of a Happy State in this World“ (STCE, §1, S. 83). Es gehe zwar darum, den Geist sei zu steuern, aber dessen Hülle dürfe darüber nicht vernachlässigt werden: „and though this be the principal Part, and our main Care should be about the inside, yet the Clay Cottage is not to be neglected“ (ebd., §2, S. 83 f.). An der Notwendigkeit der Gesundheit und einer starken Konstitution sollte kein Zweifel sein (vgl. ebd., §3–4, S. 84). Die Bewahrung und die Verbesserung der gesunden Konstitution, „Preservation and Improvement of an healthy, or at last, not sickly Constitution in [...] Children“ (STCE §4, S. 84), bilden den Ausgangspunkt. Lockes Empfehlungen haben viele Überschneidung mit der Sorge um Rekonvaleszente in jener Zeit. Ärzte und Laien beurteilten die zurückkommende Stärke eines Patienten entlang verschiedener Kriterien den „six Non-Natural things“: excretion, sleep, food, passions, air and exercise“ (Newton

2017, S. 105). Lockes Abhandlung zur Erziehung §§1–33 berücksichtigt alle sechs Elemente und beruft sich damit auf ein verbreitetes medizinisches Wissen:

- „excretion“ und „good digestion“: Locke gibt verschiedene Empfehlungen für eine gute Verdauung und regelmäßigen Stuhlgang (vgl. ebd., §24–27, S. 99–101).
- „sleep“: Kinder sollten genug schlafen, wenn sie klein sind (vgl. ebd., §21, S. 97). Sie sollten im Wachstum keinesfalls vom Schlaf abgehalten werden.
- „food“: Die Nahrung der Heranwachsenden sollte einfach sein. Fleisch sollte bis zum zweiten oder dritten Lebensjahr vermieden werden (vgl. STCE §13, S. 91). Locke erachtete zu viel Fleisch als ein Problem für Zähne und Konstitution (vgl. ebd. §13, S. 91 f.). Zudem sollten Kinder nicht zu viel Zucker oder Gewürze essen, keinen Alkohol trinken und wenig Medizin verabreicht bekommen (vgl. ebd., §14, S. 92; §19, S. 95; §20, S. 96). Medizin sollte nur verabreicht werden, wenn vorher ein Arzt konsultiert wurde. Eine Umstellung der Ernährung sei meistens genug (vgl. ebd. §29, S. 102).
- „passions“: Der Körper sollte gesund und stark sein, „it may be able to obey and execute the Orders of the Mind“ (ebd., §31, S. 103). Das disziplinentorientierte Denken unterwarf den Körper dem Geist.
- „air“ und „exercise“: Kinder sollten sich an der frischen Luft bewegen (vgl. STCE, §8, S. 88; §9, S. 89) und nicht zu warm angezogen sein: „not to fence too carefully against the Cold of this our Climate“ (ebd., §5, S. 85).

As the Strength of the Body lies chiefly in being able to endure Hardships, so also does that of the Mind. And the great Principle and Foundation of al Vertue and Worth, is placed in this, That a Man is able to deny himself his own Desires, cross his own Inclinations, and purely follow what Reason directs as best, tho' the appetite lean the other way (ebd.).

Eine besondere Rolle kam der Steuerung von Emotionen zu, denn man nahm an, dass negative oder starke Emotionen zu Krankheiten führen konnten (vgl. Stobart 2016, S. 15). Locke fasst seine Überlegungen am Ende dieser Passage folgendermaßen zusammen: „And thus I have done with what concerns the Body and Health, which reduces itself to these few and easily observable Rules. Plenty of open Air, Exercise and Sleep; Plain Diet, no Wine or Strong Drink, and very little or no Physick“ (STCE §30, S. 102).

Medizin war in der Frühen Neuzeit eine praktische Disziplin, die auf Erfahrungen beruhte. Dass nur diese Art Wissen als medizinisches Wissen sinnvoll war, davon war nicht nur Locke fest überzeugt, so Woolhouse (2007). Die Kenntnis der Naturgesetze und medizinisches Wissen könne Verhaltensänderungen beim Menschen hervorrufen (vgl. ebd., S. 92 ff.). Für Locke sollten Ärzte Handwerker wie „ploughmen, tanner, smith, or baker“ (vgl. ebd., S. 94) sein statt Philosophen.

Er war überzeugt, dass von der Anwendung der Naturgesetze die Länge des Lebens und die Freiheit von Schmerzen abhängig war. Die Entwicklung praktischer Regeln sei von Interesse und bedeutsamer als Theorien über den Körper. Diese Regeln einer guten Praxis seien durch vorurteilsfreie, systematische Beobachtung des Menschen und seiner ihn umgebenden Natur zu erforschen. Daher sei der Arzt lieber praktisch orientiert und beobachte den Körper, als dass er über theoretische Modelle diskutiere. Entsprechend beobachtete Locke körperliche Phänomene und sammelte Behandlungsansätze und Rezepte für Medizin bei allen möglichen Erkrankungen (vgl. ebd., S. 30).

Die Bemühungen um eine gute Erziehung begannen mit vier bis fünf Jahren. Als „Ward“ etwa zwei bis drei Jahre alt war, begann Locke Empfehlungen an die Familie zu geben. So war es nicht ungewöhnlich, dass er sie auch bei ihren anderen Kindern beriet. Ein Beispiel dafür, dass Erziehung abgewogen wurde, ist etwa die Anfrage Marys an ihren Mann, als Jack fünf ist. Mary schlägt vor, Locke zu fragen, ob es sinnvoll ist, dass Jack nun bereits mit fünf Jahren neben Edward „Ward“, Elizabeth „Betty“ und Anne „Nanny“ vom Tutor unterwiesen wird (vgl. Mary to Edward December, 22nd, 1690). Die Überlegungen zwischen der Praxis der täglichen Erziehung und Lockes Ideen spiegeln sich in Lockes Korrespondenz mit Mary Clarke (vgl. Mendelsohn 2010).

Eine weitere Gefahr waren Unfälle. Um den zehnten Geburtstag war John „Jack“ (1685–1705) mit einer Leiter auf einen Baum geklettert und beinahe in einen Fluss gefallen (vgl. Benzaquén 2015, S. 465 f.). Entgegen den bekannten Lockeschen Empfehlungen für einen Tutor spricht sich Mary in diesem Zusammenhang für eine Schule aus, die ihr Sohn besuchen sollte, um seine Zeit nützlich zu verbringen, „endeavours rather than idle or dangerous diversions“ (Mary Clarke to Clarke, December 13, zit. n. Benzaquén 2015, S. 478). Verlässliche Aufsicht war für Mary also ein Argument für die Schule, zudem sollte Jack mehr Kontakt mit Kindern seines Alters haben. Jack musste Chipley schließlich verlassen und wurde in Master Lefevres Schule in Chealsea (London) geschickt. Locke suchte diese Schule mit aus (vgl. Benzaquén 2015, S. 466).

Eine besondere Sorge der Familie galt der Psyche. „Ward“, für den Locke die *Some Thoughts* schrieb, litt unter einer psychischen Erkrankung. Er erlitt seinen ersten Zusammenbruch im Alter von zehn Jahren (vgl. Benzaquén 2015, S. 466). Locke und seine Eltern sorgten sich sehr um ihn, wohl auch weil der Vater eine Tendenz zur Melancholie hatte. „Wards“ Zustand wurde stets überwacht. Als er neunzehn war, kam es erneut zu einem Zusammenbruch. Dass Melancholie als Erkrankung galt und nicht als gottgewollt, zeigt Lockes Reflexion dazu. In *Of the Conduct* widmet er sich Erkrankungen des Geistes und stellt fest: „as an error in us [...] and [...] a disease of the mind [is] as hard to be cured as any; it being a very hard thing to convince any and one that things are not so, and naturally

so, as they constantly appear to him“ (ebd., §41, S. 276). Locke erläutert weiter, dass „[...] unnatural [mental] connexions become by custom as natural to them mind as sun and light, fire and warmth go together, and so seem to carry with them as natural evidence as self-evident truths themselves.“ (Ebd.) Er gibt darüber hinaus verschiedene Beispiele für diese Erkrankungen aus seinem Erfahrungsschatz. Etwa können Leidenschaften ein Individuum beeinflussen, „love can not bring himself to think of his ordinary affairs.“ Oder „a kind mother drooping under the loss of a child is not able to bear a part as she was [...] in the discourse of the company or conversation of her friends.“ (Ebd., §44, S. 286) Im Winter 1704 ging es „Ward“ erneut schlechter, worüber Mary inzwischen verzweifelte (vgl. etwa Mary Clarke to John Spreat, November ye 2d 1704; ye 29th 1704). Die Eltern waren davon überzeugt, dass ihr ältester Sohn kaum jemand anders überantwortet werden konnte. „Ward“, dem die *Some Thoughts* vor allem galten, beging im April 1705 Selbstmord; „upon some discontent, [he] drowned himself in the Thames“ (27. April 1705, Luttrell’s parliamentary diary zit. n. Clarke 2007, Bd. 4, o. P.). Selbstmord von Kindern aber ist ein Risiko, gegen das sich kaum *versicherunglicht* werden kann. Mary und Edward trösteten sich damit, dass „Ward“ vielleicht nie glücklich geworden wäre in seinem Leben (vgl. Clarke 2007, Bd. 4, o.P.). Trotz der Mühen der Eltern und des sozialen Umfelds gelingt es nicht, sein Leben zu bewahren und ihn zu heilen.

Erfahrungen und sozialer Austausch darüber, gegenseitige Unterstützung und der Einbezug des Stands der Forschung boten den Eltern eine gewisse Sicherheit vor dem Hintergrund unsicherer Verhältnisse. Sie ermöglichten, Erziehung aktiv und nach eigenen Regeln anzugehen, sahen sie sich doch in der Lage, im Austausch mit anderen selbst zu entscheiden, welcher Weg, welche Methode und welcher Inhalt sinnvoll für ihre Nachkommen wäre.

6 *Stirbt ein Kind*

Da Kinder häufig früh starben, war die Auseinandersetzung mit dem Tod ein fester Teil des Familienlebens. Eltern und Angehörige litten unter dem Verlust. Als sein erstgeborener Sohn im Juni 1676 kurz nach der Geburt starb, schrieb Edward Clarke an seine Schwester. Seine Schwester nimmt in ihrer Antwort auf religiöse Erklärungsmuster Bezug. Sie verweist in ihrem Brief auf Gott, „who is rich in mercy has not left us comfortless in that particular, having promised to be one God and the God of our seed, soe that we may confidently, yea and joyfully, waite for and expect the performance thereof, which cannot be made soe manifest in this world but is reserved for the other where we shall rejoice to see ours make up the heavenly quiet“ (Eliza Buckland to Edw. Clarke July, 4th, 1676). In den

Briefen finden sich religiöse Bezüge im Zusammenhang mit unvermeidbarem Leid und Sterben.

Eltern, so Newton (2012) in *The Sick Child in Early Modern England*, ermutigten Kinder, aktiv über den Tod zu sprechen, und ermöglichten die Begegnung mit sterbenden und verstorbenen Geschwistern. Einschneidende Ereignisse, wie der Tod eines Kindes oder jungen Erwachsenen, waren in religiöse Erklärungsmuster eingebettet. Die Religion bot Überzeugungen und Praktiken für diese das Fortbestehen von Familien bedrohende Gefahr. Erklärungen für das, was nach dem Tod geschehen würde, schufen dort Sicherheit, wo es keine Beobachtungen und Erfahrungen gab. Diese Erklärungen, etwa über ein erneutes Zusammenreffen aller Familienmitglieder nach dem Tode, waren tröstlich für die Lebenden (vgl. Newton 2012; 2015). Sie unterstützten die Individuen dabei, vertrauensvoll in die Zukunft zu blicken, indem sie Erklärungen, Trost und Praxen im Umgang mit dieser Unsicherheit boten.

7 Zusammenfassung

Im 17. Jahrhundert wandelte sich die englische Gesellschaft stark. Dieser Prozess hatte bereits mit der Reformation eingesetzt, die in England nicht nur die Kirche, sondern auch die Eigentumsverhältnisse veränderte. Soziale Gruppen unterhalb des Adels wurden in zunehmendem Maße einflussreiche politische Akteur*innen. Sie organisierten sich in sozialen Netzwerken und waren durch gegenseitige Verpflichtungen einander verbunden. Dies entstand aufgrund gemeinsamer Interessen und einer Identität, die auf Landbesitz gründete. Ihre Position war keineswegs stabil und blieb von ihrem Einkommen und Besitz abhängig. Im Angesicht der Unsicherheit versuchten die Mitglieder dieser gesellschaftlichen Gruppe, Sicherheit im Alltag über Beobachtung und Abwägung zu erhalten. Dies lässt sich gut am Umgang mit Gesundheit und Krankheit zeigen. Die *gentry* baute auf Erfahrungen in ihrem sozialen Netzwerk, welches praktische Ratschläge wie auch menschliche wie finanzielle Unterstützung in Zeiten von Not bereithielt. Dieses Netzwerk wurde durch die Praxis des Briefeschreibens, des gegenseitigen Besuchs und des zeitweiligen Wohnens beieinander aufrechterhalten. Dem Erhalt der Gesundheit von Kindern, der Sicherung des Überlebens von Nachkommen kam dabei eine wichtige Rolle zu. Daher auch war das Interesse an Schriften zur Erziehung in diesen Kreisen hoch. Des Weiteren bot Religion Hilfe im Umgang mit dem Tod an. Menschen dieser Kreise beteten zwar für Gesundung, suchten die Gebete aber auch durch bestimmte Praktiken zu unterstützen. Ihre Gemeinschaft wurde von Individuen getragen, die in sich und in ihrem Umfeld Mittel und Wege fanden, sich in Phasen des Umbruchs zu behaupten. Ihr soziales Netzwerk teilte nicht

nur Informationen, wie etwa das Credo des „sharing is caring“ einiger virtueller Plattformen heute, sondern man kannte sich persönlich, half sich finanziell und durch Einsatz des eigenen Lebens, wenn es sein musste.

Das Erbrecht ermöglichte der *gentry* nicht, wie dem Adel, eine Vererbung des Eigentums, sondern nur eine Überschreibung als „tenant for life“. Dies erforderte überlebende männliche Nachkommen oder geschickte Heiratsverhandlungen. Derjenige, der das Erbe antrat, übernahm die Rolle des den Landbesitz Bewahrenden, was ihn nicht nur Besitzer werden ließ, sondern ihm auch eine politische Rolle in der Region zuschrieb. Das Leben war weiterhin durch existentielle Unsicherheiten geprägt, wie ich in diesem Beitrag aufgezeigt habe. Diesen Unsicherheiten begegnete diese Bevölkerungsgruppe zum einen durch Beobachtung, Erklärung und den systematischen Austausch von Erfahrungen. Das Nachdenken über Erziehung und der Einbezug medizinischen Wissens wurde zu einem Teil der Strategien zur *Versicherheilichung* einer Familie, wie sich an der Korrespondenz zeigt. Von diesem Austausch profitierten vernetzte Akteur*innen. Zum anderen begegneten sie der Unsicherheit mit einer tiefen Religiosität, die im Individuum ein *inneres Licht* sah.

Welche Bedeutung hatte individuelle Unsicherheit für Lockes Ratschläge zur Erziehung? Sein eigenes Leben hat mehrere Umbrüche gesehen, mehr als einmal war er politischer Verfolgung ausgesetzt – er erlebte sich und die Zeit als in einem Sturm. Wenn sein Buch auf den ersten Blick einen sicheren Erben fokussiert, so zeigt sich, dass Sicherheit in dieser Zeit nicht gegeben war. Den Eltern schrieb Lockes Ansatz viel Eigenverantwortung zu. Im Falle der Clarkes war es vor allem Mary, die sich mit Locke über die praktischen Teile der Erziehung austauschte und individuelle Lösungen für alle Kinder, unabhängig vom Geschlecht, anstrebte.

Anmerkungen

- 1 Alle Zitate sind in der Schreibweise des Originals wiedergegeben, die keinesfalls einheitlich und mitunter von individuellen Präferenzen der jeweiligen Verfasser*innen abhängig ist. Auf eine Kennzeichnung der Abweichungen zum heutigen Englisch wurde verzichtet. Die Nummerierung der Briefe bezieht sich auf de Beers Ausgabe *The Correspondence of John Locke*, 8. Vol. Oxford (1976-89).
- 2 Beim Lesenlernen galt die Bibel vielen Eltern als ein gutes Lesebuch. Locke widersprach, denn er fand die Unterweisung mit der Bibel nicht sinnvoll. Biblische Texte seien zu komplex: „For what Pleasure or Incouragement can it be to a Child to exercise himself in reading those Parts of a Book, where he understands nothing?“ (STCE, §158, S. 213). Er schlägt der Mutter eines älteren Kindes vor, dass der Junge ihr täglich zwei oder drei Stunden aus der lateinischen Bibel vorlesen könnte. Jemand sollte für sie die Silben längerer Wörter markiert haben (Yolton/Yolton 2000, S. 32; STCE §177, S. 234).
- 3 Davon, dass Erziehung wichtig sei für die Nation und die Erziehung und Schulen nicht unterdrückt werden sollten, war schon Busby (1644), der Direktor der Schule, die

Locke besuchte, überzeugt (vgl. Woolhouse 2007, S. 11). Locke erhielt eine umfassende Ausbildung in Westminster, mit Latein, Griechisch, Hebräisch und Arabisch und in einem kleineren Umfang Geographie, Geometrie und Arithmetik, die mit lateinischen Schriften gelehrt wurden (vgl. ebd., S. 11 f.).

- 4 Edward Clarke, <http://www.historyofparliamentonline.org/volume/1690-1715/member/clarke-edward-i-1650-1710> [abgerufen am 6.6.2020].
- 5 Es handelt sich bei dieser Jahresangabe um *dual dating* oder *double dating*. Die Notwendigkeit des doppelten Datums zeigt sich in historischen Materialien am Übergang vom Julianischen zum Gregorianischen Kalender.

Literatur

- Anstey, Peter R. (2015): Further Reflections on Locke's Medical Remains. In: *Locke Studies*, 15, S. 215–242.
- Baltes, John (2013): *The Empire of Habit: John Locke, Discipline, and the Origins of Liberalism*. New York.
- Barakat, Heike (2011): *John Lockes Education. Erziehung im Dienst der Bildung*. Münster.
- Büttner, Thomas/Fahlbruch, Babette/Wilpert, Bernhard (2007): *Sicherheitskultur. Konzepte und Analysemethoden*. 2. Aufl. Heidelberg.
- Benzaquén, Adriana Silvia (2011): Locke's Children. In: *The Journal of the History of Childhood and Youth* 4/3, S. 382–402.
- Benzaquén, Adriana Silvia (2015): Educational Designs: The Education and Training of Younger Sons at the Turn of the Eighteenth Century. In: *Journal of Family History* 40(4), S. 462–487.
- Carl, Horst/Babel, Rainer/Kampmann, Christoph (2019): *Sicherheitsprobleme im 16. und 17. Jahrhundert. Bedrohungen, Konzepte, Ambivalenzen*. Baden-Baden.
- Champion, Justin (1999): Willing to suffer: law and religious conscience in seventeenth century England. In: McLaren, John P. S./Coward, Harold G. (Hrsg.): *Religious conscience, the state, and the law: historical contexts and contemporary significance*. New York, S. 13–28.
- Champion, Justin/Coffey, John/Peters, Kate (2012): George Fox and the Quakers. In: Melvin Bragg. In *Our Time*. BBC Radio 4 (5.4.12), <https://www.bbc.co.uk/programmes/b01f67y4> [abgerufen am 18.8.2020].
- Clarke, Bridget (2007): *The life and correspondence of Edward Clarke of Chipley, 1650-1710. Part One-Four*. Nynhead Parish, Somerset, <http://www.nynhead.org/index.php/people/clarke-intro> [abgerufen am 6.6.2020].
- Cliffe, John Trevor (1999): *The World of the Country House in Seventeenth-Century England*. New Haven.
- Cross, Peter (2003): *The Origins of the English Gentry*. Cambridge.
- Cunningham, Hugh (2005): *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. 2. Aufl. London.
- Daase, Christopher (2010): Wandel der Sicherheitskultur. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 50, S. 9–16.
- Daase, Christopher (2012): Sicherheitskultur als interdisziplinäres Forschungsprogramm. In: Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.). *Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr*. Frankfurt am Main, S. 24–44.

- Dekker, Jeroen (2009): Children at risk in history: a story of expansion. In: *Paedagogica Historica* 45(1-2), Special Issue: Children and Youth at Risk, S. 17–36.
- Dimond, Jared (2012): *The Word Until Yesterday. What Can We Learn From Traditional Societies?* London.
- Evans, Jennifer/Read, Sara (2015): “before midnight she had miscarried“: Women, Men and Miscarriage in Early Modern England. In: *Journal of Family History* 40 (1), S. 3–23.
- Goldie, Mark (2002): *Locke: Political Essays*. Cambridge.
- Grant, Ruth W./Hertzberg, Benjamin R. (2016): Locke on education. In: Stuart, Matthew (Hrsg.): *A Companion to Locke*. Oxford, S. 448–465.
- Goldie, Mark (2002): *John Locke. Selected Correspondence from the Clarendon Edition* by E. S. de Beer. Oxford.
- Knights, Mark (2002): Clarke, Edward (1650–1719), of Chipley, Som. In: Hayton, D. W./Cruickshanks, Eveline/Handley, Stuart (Hrsg.): *The History of Parliament: The House of Commons, 1690–1715* (5 Bände). Cambridge, <http://www.historyofparliamentonline.org/volume/1690-1715/member/clarke-edward-i-1650-1710> [abgerufen am 18.8.2020].
- Lascano, Marcy P. (2016): Locke’s Philosophy of Religion. In: Stuart, Matthew (Hrsg.): *A Companion to Locke*. Malden, S. 469–485.
- Locke, John (2000 [1695]): *Some Thoughts Concerning Education* [STCE]. Yolton, John W./Yolton, Jean S. (Hrsg.). Oxford.
- Locke, John (2002 [1660]): *First Tract on Government*. In: Goldie, Mark (Hrsg.): *John Locke. Political Essays*. Cambridge.
- Locke, John (1963 [1823]): *Of the Conduct of the Understanding*. In: *The Works of John Locke*. Printed for Thomas Tegg. Vol. 3. Aalen. S. 205–289.
- Masius, Patrick (2012): *Natur und Kultur als Quelle der Gefahr – Zum historischen Wandel der Sicherheitskultur*. In: Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.): *Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr*. Frankfurt a. M., S. 183–204.
- Mendelsohn, Sara H. (2010): *Child Rearing in Theory and Practice: the letters of John Locke and Mary Clarke*. In: *Women’s History Review* 19(2), S. 231–243.
- Newton, Hannah (2017): ‘She sleeps well and eats an egg’: convalescent care in early modern England. In: Cavallo, Sandra/Story, Tessa (Hrsg.): *Conserving Health in Early Modern Culture. Bodies and Environments in Early Modern Italy and England*. Manchester, S. 104–132.
- Newton, Hannah (2015): *The dying Child in 17th Century England*. In: *Pediatrics*, 136 (2), S. 218–220.
- Newton, Hannah (2012): *The Sick Child in Early Modern England, 1580–1720*. Oxford.
- Nazar, Hina (2017): Locke, education, and ‘disciplinary liberalism’. In: *The review of politics*, 79, S. 215–238.
- Prior, Charles W. A. (2013): Religion, Political Thought and the English Civil War. In: *History Compass* 11/1, S. 24–42.
- Tarcov, Nathan (1989): *Locke’s education for liberty*. Chicago.
- Stobart, Anne (2016): *Household Medicine in Seventeenth-Century England*. London.
- Yolton, John W./Jean S. Yolton (2000): Introduction. In: dies. (Hrsg.): *Some Thoughts concerning Education*. Oxford, S. 1–75.
- Locke, John (1660): *First Tract on Government*. In: Goldie, Mark (Hrsg.) (2002): *Locke: Political Essays*. Cambridge, S. 3–53.
- Woolhouse, Roger (2007): *Locke. A Biography*. Cambridge.

Verunsicherungen an den Rändern der Ordnung.
Über eine pädagogische Störenfriedin

Zusammenfassung: Dass zum Thema ‚Sicherheit und Ordnung‘ zwangsläufig das der Störung gehört, ist der Ausgangspunkt von Dieter Thomäs *Philosophie des Störenfrieds* (2016). Die Figuren, die auf diese Weise in den Blick geraten, sind Randgänger*innen, die keinen festen Platz in der Ordnung haben. Die Störenfriedin wandelt an den Rändern des Sozialen; sie bevölkert die Schwellen und Zwischenräume und vermag auf diese Weise nicht nur die politischen Verhältnisse, sondern auch pädagogische Ordnungs- und Kategorisierungsbemühungen zu beunruhigen. In diesem Beitrag soll einer besonders widerborstigen und widersprüchlichen Störenfriedin an die Ränder der pädagogischen Ordnung gefolgt werden: der „gefährlichen Leserin“.

Abstract: The topic of ‘security and order’ inevitably includes that of disruption. This is the starting point of Dieter Thomäs’s *Philosophy of the Troublemaker* (2016). The characters that emerge in this way are misfits who do not fit into social structure. The troublemaker walks on the fringes of the social; it populates the thresholds and gaps and is thus able to disturb not only the political situation, but also educational efforts to organize and categorize. In this article, a particularly stubborn and contradictory troublemaker is to be followed to the margins of the pedagogical order: the “dangerous reader”.

Keywords: Bücher, Lesen, Lesesucht, Ordnung, Schwelle, Störung.

Zum Thema ‚Sicherheit und Ordnung‘ gehört zwangsläufig das der Störung – Dieter Thomäs hat dieses Diktum zum Ausgangspunkt seiner *Philosophie des Störenfrieds* (2016) gemacht. Die Figuren, die auf diese Weise in den Blick geraten, sind Randgänger*innen, die keinen festen Platz in der Ordnung haben – und die gerade deshalb geeignet sind, die Praktiken der Etablierung und Stabilisierung von Ordnungen ebenso offenzulegen wie ihre Störanfälligkeit und Bodenlosigkeit. Die Störenfriedin¹ wandelt an den Rändern des Sozialen; sie bevölkert die Schwellen und Zwischenräume und vermag auf diese Weise nicht nur die politischen Verhältnisse, sondern auch pädagogische Ordnungs- und Kategorisierungsbemühungen zu beunruhigen: Wilde Kinder und unerziehbare Jugendliche, Autodidaktinnen und

Emanzipierte, Zombies und andere Untote, Bildungsauf- und aussteiger, gefährliche Klassen und sogenannte ‚bildungsferne Schichten‘ stellen jedes Versprechen von Sicherheit bloß² – und stacheln zugleich neue Ordnungsbemühungen an. Die Störenfriedin ist eine Figur, die „das Zeug hat, eingespielte Denk- und Handlungsmuster zu verschieben und die ganze Szene zu verwandeln.“ (Ebd., S. 11)

Damit einher geht das Plädoyer für eine Blickverschiebung. Thomäs Philosophie ist zugleich eine „Abenteuergeschichte“, die den Figuren an den Rändern eine fast schon unverschämte Aufmerksamkeit zuteilwerden lässt. Sie interessiert sich nur beiläufig für die Ordnung und konzentriert sich auf solche Momente, in denen etwas aus dem Tritt gerät. Zugrunde liegt dieser „Neigung zum Abenteuerroman“ nicht nur ein „Misstrauen gegen Theorie“, sondern auch eine „Auffassung von Geschichte, wonach einzelne Situationen einen Überschuss, ein Überraschungsmoment behalten und sich der Einordnung widersetzen.“ (Ebd., S. 14) Wer sich in ein Abenteuer begibt, wird kaum das Heft in der Hand behalten. Er setzt sich Ereignissen aus, die sich nie ganz kontrollieren lassen, und kann sich nur einer Sache sicher sein: dass es anders kommt, als man denkt. Aber auch Thomä kommt nicht umhin, sich um Einordnungen, Klassifizierungen und Typologisierungen der Störenfriede zu bemühen, um zu bestimmen, was von ihnen zu halten und zu erwarten ist. Er bleibt also in Tuchfühlung mit der Theorie, die sich gleichwohl nicht der Abenteuerlust berauben lassen sollte und damit rechnen muss, dass ihre Einschätzungen und Erwartungen enttäuscht werden.

In diesem Beitrag soll eine pädagogische Schwellenkunde erprobt werden, die sich eben jene „Neigung zum Abenteuerroman“ zu eigen macht und ihre Zuneigung zu den Störenfried*innen nicht verhehlt. Die folgenden Überlegungen kreisen um eine, wie ich meine, besonders widerborstige Störenfriedin: die „gefährliche Leserin“, die ihre eindringlichste Fassung vielleicht in der Bauerntochter Emma Bovary findet (vgl. Birke 2016, S. 135 f.), deren fragwürdiges Privileg es ist, nicht nur die Erfindung der (modernen) Literatur zu begleiten, sondern auch Diskussionen um die gefährlichen Auswüchse der Demokratie zu provozieren und pädagogische Regulierungsmaßnahmen anzustacheln. Dass sie zugleich in ganz verschiedene Theorien einwandert³, und dort das Versprechen auf Emanzipation, Widerständigkeit oder eine „Kunst des Handelns“ verkörpert, macht sie zu einer besonders vieldeutigen und widersprüchlichen Figur – wie es sich eben für eine Störenfriedin gehört, die sich „nicht in einen Bildungsroman hineinzwingen“ (Thomä 2016, S. 13) lässt.

So sperrt sie sich auch einer geordneten Inszenierung mit einem Anfang, einer Mitte und einem Ende. An deren Stelle tritt die Aufteilung in Episoden: Die erste widmet sich mit Jacques Rancière der Frage, warum Emma Bovary, diese „gefährliche Leserin“ *par excellence*, getötet werden musste. Die zweite kreist um die Bemühungen eines Menschenfreundes, die Gefahren des Lesens mit den

Mitteln des Geschichtenerzählens zu bannen. Die dritte handelt von der (Un-)Möglichkeit, die „gefährliche Leserin“ von den Rändern der Geschichten ins Zentrum theoretischer Bemühungen zu rücken.

1 *Warum Emma Bovary sterben musste*

Es gibt eine Annahme, die in den Texten Jacques Rancières immer wieder auftaucht, die wohl weniger schillernd ist als diejenigen, die um Gleichheit, Politik und Emanzipation kreisen, die aber gleichwohl so etwas wie ein anthropologisches Minimum wider Willen darstellt: dass der Mensch ein politisches Tier ist, weil er ein literarisches Tier ist; dass er sich Wörter aneignen kann, die ihn von seinem ‚eigentlichen Platz‘ in der Gesellschaft fortzureißen vermögen; die ihn von seinem vorbestimmten Schicksal emanzipieren und ihm neue Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Handelns eröffnen (vgl. etwa Rancière 2008 [2000], S. 62). Diese Annahme steht im Zentrum des *Unwissenden Lehrmeisters* (2009 [1987]); sie prägt aber schon Rancières Absetzbewegung von seinem Meister Althusser (Rancière 2014b [1974]). Belege findet er in den Archiven der Arbeiter*innenrevolten, welche die Grundlage bilden für Rancières Dissertation über *Die Nacht der Proletarier* (2013 [1981]). Sie motiviert seinen *Versuch einer Poetik des Wissens* (2015b [1992]), in dem er nachzuweisen versucht, welche Techniken die Geschichtsschreibung entwickelt, um den Exzess der Wörter zu bändigen. Genau diese Bändigungs- oder Einhegungsversuche der Wörter, die sich jeder Beliebige aneignen kann, findet er auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Soziologie oder eben der Pädagogik, die sich um die „Lesewut“ der jungen Leute und insbesondere Frauen sorgt. Diese Disziplinen führen einen „Krieg gegen die Schrift“ (2012, S. 99), den Rancière im politischen Kontext als „Polizei“ umschreibt (2002 [1995]) und der er die Politik als ‚irreguläre‘, ‚unnatürliche‘ Aneignung der Wörter und Sätze durch Menschen gegenüberstellt, die dazu ‚eigentlich‘ weder befugt noch fähig sind. Schließlich sind es die Schriftsteller*innen selbst, die sich um das Schicksal der Wörter sorgen, die sie in Umlauf gebracht haben, ohne sie kontrollieren zu können. Genau dieser Widerspruch macht für Rancière die besondere *Politik der Literatur* aus (2011 [2007]).

Die „Tatsache, dass Menschen von Wörtern ergriffen werden, die über diejenigen Wörter hinausgehen, die die Notwendigkeit des ‚bloßen‘ Lebens regeln, von verwaisten Worten, die nichts unmittelbar Bezeichenbares bedeuten, die von keinem Körper verbürgt werden“ (Rancière 2014a, S. 114), nennt Rancière *Literarität* (vgl. Beiler 2019). Anders als die Rede, die sich an bestimmte Adressat*innen richtet, deren Wörter mit der Autorität desjenigen verbunden bleiben, der sie ausspricht, zirkuliert die Schrift ohne Meister, ohne jemanden, der ihre

Wirkungen kontrollieren und ihren Gebrauch überwachen könnte. Hinzu kommt, dass die Literatur, wie sie um 1800 entsteht, nicht nur nicht auf die Autorität der Rednerin verzichten muss, sondern auch eine andere Macht zumindest zum Teil preisgibt: die Macht, eine konsistente Geschichte zu erzählen, und mithin das Vermögen, über den Sinn (des Erzählten) und die Sinne (die bei den Adressat*innen stimuliert werden) zu wachen.

Denn die neue Fiktion hält sich nicht mehr an die Regeln der alten, die die einzelnen Teile einem in sich geschlossenen Ganzen unterordnet, einer Verkettung von Handlungen, die den Imperativen der Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit unterworfen ist. Sie scheut sich nicht vor dem Fragmentarischen, dem Zusammenhangslosen und Beliebigen, vor der Beschreibung von nichtigen Details, vor Umwegen und Abschweifungen, die nicht von der „tyrannischen Autorität der Handlung“ (Rancière 2015a, S. 59) in die Schranken gewiesen werden. Deshalb fürchten sich die Schriftsteller vor den Geistern, die sie riefen; und sie suchen nach Mitteln und Wegen, diese Geister zu bannen. Deshalb etwa muss Emma Bovary sterben – diese wohl berühmteste Romanfigur Flauberts (2009 [1857]), die sich ähnlich wie die Arbeiterdichter*innen aus *Die Nacht der Proletarier* Wörter auf eine illegitime Weise aneignet und das Versprechen der Kunst auf das eigene Leben überträgt (vgl. zum Folgenden Rancière 2011 [2007] sowie Flaubert 2009 [1857])

Emma ist eine Bauerntochter, die davon träumt, der Enge der dörflichen Welt zu entfliehen. Das ist auch der Grund, warum sie schließlich den verwitweten Landarzt Charles Bovary heiratet, der sie zwar verehrt, aber ihr letztlich doch nicht das aufregende Leben bieten kann, das sich Emma ersehnt. Sie hat eine Affäre und häuft durch ihren extravaganten Lebensstil Schulden über Schulden, die sie aber vor ihrem Ehemann zu verheimlichen versucht. Als ihr das nicht mehr gelingt, greift sie zum Gift und bringt sich um. Emma ist eine „gefährliche Leserin“, weil sie sich weigert, Buch und Leben zu trennen, weil sie den Reichtum, die Fülle und die Intensität, die die Wörter verheißen, auch für ihr Leben haben will – ein Leben, das sie eigentlich dazu bestimmt, eine gute Ehefrau und Mutter zu sein. Sie nimmt das Versprechen der Literatur, die auch den kleinen Dingen und Menschen Würde verleiht, allzu ernst. „In gewisser Weise ist Emma Bovary die Heldin einer bestimmten ästhetischen Demokratie. Sie möchte Kunst in ihr Leben bringen, sowohl in ihr Gefühlsleben als auch in die Ausstattung ihrer Wohnung. Der Roman ist als ständige Polemik gegen diesen Willen der Bauerntochter, Kunst ins Leben zu bringen, aufgebaut. Er stellt dieser ‚Kunst im Leben‘ (Ästhetisierung des Alltags, wird man später sagen) eine Kunst entgegen, die es im Buch und nur im Buch gibt.“ (Rancière 2014a, S. 63)

Zu viel zu lesen und vor allem auf die ‚falsche‘ Weise zu lesen⁴ – das ist der Fehler Emmas, der eine gnadenlose Verkettung von Handlungen in Gang setzt, an deren Ende Emmas Tod steht: Emma bringt sich um, weil sie verzweifelt ist. Sie

ist verzweifelt, weil sie Schulden angehäuft hat. Sie hat Schulden angehäuft, weil sie Affären eingegangen ist, und über ihre Verhältnisse gelebt hat. Sie hat über ihre Verhältnisse gelebt, weil sie sich nicht mit dem abfinden wollte, was sie ist: eine einfache Bauerntochter. Und dass sie sich damit nicht abfinden wollte, liegt eben an einer ‚unangemessenen‘ Art, mit Kunst und Literatur umzugehen. Am Anfang von Emma Bovarys Weg in die Selbstzerstörung stehen also die Bücher und die ‚falsche‘ Weise, diese Bücher zu lesen. Emma ist eine „gefährliche Leserin“, weil sie eine, wie es Virginia Woolf Jahrzehnte später nannte, „gewöhnliche Leserin“ (*a common reader*) ist: eine Leserin, die liest, was sie in die Finger bekommt, die das eine auf das andere bezieht, die Lehren zieht, die so nicht vorgesehen waren, die von Details ergriffen wird, die dafür nicht gedacht waren (vgl. Woolf 1997, S. 7 f.). Die „gefährliche Leserin“ ist der Geist, den die Literatur selbst beschworen hat und den sie exemplarisch an Emma Bovary zu exorzieren sucht. In Emma bekommt die Gefahr eine Gestalt, die von der freigelassenen Literatur und Kunst in der Moderne ausgehen kann – wenn man ihr auf eine unangemessene Weise begegnet, wenn man nicht ‚richtig‘ zu lesen, nicht ‚richtig‘ wahrzunehmen gelernt hat, wenn man nicht gelernt hat, die Literatur von den profanen Genüssen des Alltags zu trennen. Die Bücher stiften Sehnsucht nach einem anderen Leben und machen Emma das ihr vorbestimmte madig – insofern ist die Sorge von Flauberts Zeitgenossen, die in Emma die Verkörperung einer außer Rand und Band geratenen Demokratie sehen, berechtigt (vgl. Rancière 2011 [2007], S. 68 ff.). Indem er sie tötet, versucht Flaubert die Geister, die er zum Leben erweckt hatte, wieder zu bannen. Sein Roman ist ein pädagogisches Programm, das das ‚richtige‘ Lesen lehrt, indem es die Unterscheidung von Kunst und Leben anmahnt.

2 „Ist es Aristoteles, ist es Plinius, ist es Büffon?
– Nein; es ist Robinson Krusoe“

1719 erschien ein Text, der wie kein zweiter zur Nachahmung anstachelte und über dessen literarischen Status bis heute gleichwohl gestritten wird. Daniel Defoes *Robinson Crusoe* sperrte sich nicht nur notorisch der Zuordnung zu einer Gattung, sondern widmete sich auch einem mittelständischen und mittelmäßigen Helden, dem über Hunderte von Seiten hinweg kaum etwas Bedeutendes zustoßen sollte. Sechzig Jahre nach dem ersten Auftritt Robinsons brachte Johann Heinrich Campe mit *Robinson der Jüngere* eine Bearbeitung auf den Markt, die zumindest gemessen an seinen Verkaufszahlen und seinem Bekanntheitsgrad als pädagogischer Klassiker zu gelten hat.

Ein Motiv Campes, sich des Stoffes anzunehmen, dürfte durch eine Bemerkung Rousseaus in *Émile* (1762) inspiriert worden sein. Campe zitiert diese in seinem

Vorbericht: „Weil wir durchaus Bücher haben müssen, so ist eins vorhanden, welches nach meinem Sinne die glücklichste Abhandlung von einer natürlichen Erziehung an die Hand giebt. Dies Buch wird das Erste sein, welches mein Aemil lesen wird; es wird lange Zeit allein seine ganze Bibliothek ausmachen und es wird stets einen ansehnlichen Platz darin behalten. Es wird der Text sein, welchem alle unsere Unterredungen von den natürlichen Wissenschaften nur zur Auslegung und Erläuterung dienen werden. Es wird bei unserm Fortgange zu dem Stande unserer Urtheilskraft zum Beweise dienen, und so lange unser Geschmack nicht verderbt sein, wird uns das Lesen desselben allezeit gefallen. Welches ist denn dieses wundersame Buch? Ist es *Aristoteles*, ist es *Plinius*, ist es *Büffon*? – Nein; es ist Robinson Krusoe.“ (Rousseau zit. n. Campe 1981 [1779], S. 8 f.) Es ist vor allem die Verlassenheit Robinsons, die ihn als Identifikationsfigur für *Émile* attraktiv macht. Robinson muss nicht künstlich von anderen isoliert werden; er muss nicht erst dem „konfuse[n] Gestammel der Stadtkinder“ (Rousseau 1963 [1762], S. 177) entrissen werden, „um sich an die Stelle eines einzelnen Menschen“ (Rousseau zit. n. Campe 1981[1779], S. 9) zu setzen und die Dinge auf diese Weise kennen, gebrauchen und beurteilen zu lernen.

Allerdings muss das Buch, bevor es *Émile* ausgehändigt werden kann, selbst noch behandelt werden. Auch hier kann Campe an ein paar Bemerkungen Rousseaus anschließen. Die erste Operation, die der Autor vornehmen muss, ist eine der Bereinigung: Der Roman müsse „von allen seinem Gewäsche entladen werden“ (Rousseau zit. n. Campe 1981 [1779], S. 9). Die Geschichte Robinsons muss, anders gesagt, von seinen literarischen Qualitäten befreit werden. Hans-Christoph Koller hat dies bereits 1991 in einem Text (der auf eine Tagung 1988 zurückgeht) herausgearbeitet: Defoes *Robinson*, der sich gegen jede Gattungszuschreibung sperrt, ist aufgrund seiner Darstellungsweise, die verschiedene Textsorten integriert, zur Abschweifung neigt und sich gerade nicht auf die Geschichte konzentriert, notorisch mehrdeutig. Und es ist dieses Darstellungsverfahren – und mithin diese Mehrdeutigkeit – die Rousseau und Campe gleichermaßen Sorge bereitet haben musste. Zu viel ist zu viel. Zu viele Wörter und Bilder gefährden *Émile*s Identität, die prekäre Balance von Wollen und Können. Sie stacheln die Fantasie an, generieren Mehrdeutigkeiten, stiften Unruhe.

So übernimmt Campe denn auch Rousseaus Forderung nach einer Entladung des Romans „von allen seinem Gewäsche“. Robinsons Geschichte sei zwar für Kinder geeignet, aber als „*bloße Hauptidee*“. Es fehle noch die adäquate Darstellung, „die ganze Ausführung“ (Campe 1981 [1779], S. 10; Herv. i. O.): „Denn ich brauche doch wohl nicht anzumerken, daß so viel weitschweifiges, überflüssiges Gewäsche, womit dieser veraltete Roman überladen ist, die bis zum Ekel gezerte, schwerfällige Schreibart desselben und die veraltete, oft fehlerhafte Sprache unserer alten deutschen Übersetzung eben so wenig, als so manche, in Rücksicht

auf Kinder, fehlerhafte moralische Seite desselben, keine wünschenswerten Eigenschaften eines guten Kinderbuches sind.“ (Ebd., S. 11) An keinem Detail, an keinem überflüssigen Zierrat sollen sich die Gedanken verfangen und auf diese Weise die Einbildungskraft anfeuern.

Neben der Bereinigung der Geschichte von allem „Überflüssigen“ gibt es eine zweite grundlegende Operation, die sicherstellen soll, dass der Text auch die beabsichtigten Wirkungen hervorruft: Der Vater tritt zwischen Kind und Schrift, und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen soll das Buch vom Vater vorgelesen werden. Campe „sucht den Widerstand der Schrift bzw. des Schriftbildes auszuschalten, indem er das Buch als *Vorlesebuch* konzipiert.“ (Keck 2007, S. 91) Zum anderen tritt an die Stelle eines abwesenden Erzählers die Präsenz eines Vaters, der seinen Kindern Abend für Abend die Geschichte nicht nur erzählt, sondern der auch erklärt, wie diese Geschichte zu lesen und zu verstehen ist. Für diese Erklärungen stellen die Fragen und Kommentare der Kinder jeweils geeignete Anlässe dar.

Campe's *Robinson der Jüngere* enthält also zugleich Anweisungen zu seinem Gebrauch, und diese Leseanweisungen antworten auf eine Sorge, die um 1800 (und darüber hinaus) unter Stichworten wie dem der „Lesesucht“ verhandelt wird. Hintergrund dieser Sorge ist eine „ästhetische Revolution“ (Maye 2009, S. 104): die Erfindung der (modernen) Literatur, die explosive Verbreitung von Texten und die Herausbildung eines neuen Leser*innentyps, dem „extensiven Leser“, dessen Lektüregrundlage nicht mehr das *eine* Buch ist, das immer wieder studiert wird, sondern die *vielen* Bücher und Schriften und Pamphlete, die wild durcheinander und ohne gelenkte Auswahl gelesen werden.

Die Reaktion der Menschenfreunde auf diese ästhetische Revolution ließ nicht lange auf sich warten. Dabei entzündete sich die Sorge vor allem an der Sorglosigkeit der Leser*innen, die sich auf alles stürzten, was ihnen in die Hände kam, so dass nicht das pädagogische Urteil, sondern der Zufall die Lektüre bestimmte. „Das Feld der Lektüre ist heut zu Tage so groß, das es manchem höchst gefährlich ist, wenn er glaubt, sich darin selbst zurecht zu finden zu können; vielmehr sollte er nie allein sich in die weite offene Gegend wagen, in welcher es höchst schlüpfrige Wege, neben unnützen, giebt, wovon jene zum Verderben, diese aber zu seinem Ziele führen.“ (Beseke 1786, S. 360) Die sorglose Leserin – und dem „Frauenzimmer“ wurde dabei neben der „Jugend“ und den „niedereren Ständen“ tatsächlich eine besondere Disposition zugeschrieben (vgl. König 1977, S. 91 ff.) – schert sich nicht um die Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Texten, von wertvollen und wertlosen. Diese Indifferenz teilt sie mit der neu entstehenden Literatur, die sich auch des Kleinsten und Unbedeutendsten annimmt, die sich nicht darum kümmert, was es wert ist, erzählt zu werden, und was nicht. Damit ist aber nicht nur eine Gleichgültigkeit gegenüber den sozialen Hierarchien und der gesellschaftlichen Ordnung verbunden; brüchig wird in dieser Literatur auch

die Unterscheidung von Traum und Wirklichkeit, die gleichermaßen zum Stoff für Geschichten und Beschreibungen werden. Die Sorge des Menschenfreunds liegt nun gerade darin, dass diese der Literatur eigentümliche Indifferenz auch das Unterscheidungsvermögen der Leser*innen in Mitleidenschaft ziehen könnte. Diese könnten das, was sie lesen, für bare Münze nehmen. Die Wörter, die nicht mehr an den Lippen des Sprechers hängen, könnten die Einbildungskraft entzünden und, wie Campe warnt, „die Phantasie zu schwärmerischen Lustreisen in das Reich der Träume und Schimären“ (Campe 1785, S. 175; hier zit n. Koller 1991, S. 53) verleiten. Der pädagogischen Kritik des „litterarische[n] Luxus“ (Campe 1785, S. 171) liegt also, wie Koller anmerkt, „eine pädagogische Kritik des Zeichens zugrunde“: der unterstellten „Gefahr, daß die Zeichenbeziehung gelockert oder aufgelöst wird und die Zeichen sich gegenüber dem, was sie bezeichnen sollen, verselbständigen und in Empfindungen, Phantasien und Begehren der Subjekte ein Eigenleben entfalten, das pädagogisch nicht mehr kontrolliert werden kann.“ (Koller 1991, S. 55)

3 (K)eine Heldengeschichte

Aber dieser Kollaps des Unterscheidungsvermögens von Buch und Welt, von dem „Reich der Träume und Schimären“ und dem Reich der Wahrheit, ist selbst bloß eine Chimäre, eine Geschichte, die Menschenfreunde und Schriftsteller erzählen, um die Geister zu bannen, die sie riefen. Emma (so Rancières Gegenerzählung) weiß sehr wohl, dass die Heldinnen, von denen sie in den Büchern liest, nicht ‚wirklich‘ existieren. Sie ignoriert bloß, dass dieses Leben nicht das ihre sein soll. Sie weigert sich, das Buch wegzulegen und an den Herd zurückzukehren. Dafür wird sie bestraft, und um dieser Bestrafung willen nimmt der Dichter sogar in Kauf, sein eigenes poetisches Programm zu unterlaufen und über das Spiel mit den Wörtern, die sinnliche Szenen mit eigentümlicher Kraft erschaffen, die simple Fabel einer fehlgeleiteten Bauerntochter zu legen. Diese Prozedur ist bloß ein wenig subtiler als die doppelte Operation Campes, der die Kohärenz der Geschichte und ihrer Wirkung durch die Bereinigung des ‚Gewäschs‘ und die Installation einer doppelten väterlichen Erzählinstanz zu sichern sucht. Aber es nützt alles nichts. Emma weiß um den Unterschied und weigert sich trotzdem, sich ihm zu fügen – und dieses Wissen und Ansinnen teilt sie mit den Arbeiterdichter*innen aus *Die Nacht der Proletarier*, die sehr wohl um den fiktionalen Charakter der *Leiden des jungen Werthers* wissen und denen es auch nicht darum geht, wie Werther zu leben und zu sterben – sondern darum, dass ihnen nicht zugestanden wird, dieselbe Empfindsamkeit zu besitzen, dieselben Leidenschaften zu fühlen wie jene, die es sich leisten können, sich von Werther den Kopf verdrehen zu lassen.

Deshalb eignen sie sich den *Werther* an, um seinen Schmerz für ihr eigenes Leben zu reklamieren und das ‚erhabene‘ Leiden Werthers mit dem eigenen ‚profanen‘ kurzzuschließen. „Es war also sehr wichtig für sie, das Dasein der Menschen, die zur bloßen Fortpflanzung des nackten Lebens verdammt sind, in romantische Trauer umzudeuten: ‚Ich bin in eine Welt geboren, in der es keinen Platz für mich gibt.‘ Das Entscheidende ist, einen Schmerz gegen einen anderen eintauschen zu können. Und Literatur und Kultur ist in gewisser Weise eben die Fähigkeit, einen Schmerz gegen einen anderen einzutauschen.“ (Rancière 2014a, S. 241) Die „gefährliche Leserin“ wird in der Gegenerzählung Rancières zur emanzipierten Leserin, wenn Emanzipation bedeutet, „aus der Rolle herauszutreten, die einem zugewiesen worden ist, und eine Fähigkeit zu beweisen, die sich dadurch auszeichnet, dass sie eine gemeinsame ist.“ (Rancière 2016, S. 57 f.)

Solche ‚illegitimen‘ Aneignungen spielen auch in einer anderen theoretischen Konstellation eine Rolle. In Michel de Certeaus *Kunst des Handelns* (1988) begegnet man einer verwandten Emmas: der „listigen Leserin“. Anders als Emma hat sie etwas, wogegen sie sich stemmen kann. Sie operiert vor dem Hintergrund eines, wie de Certeau es nennt, „Erziehungsmythos“: nämlich des Mythos, „daß das Buch die Gesellschaft reformieren könnte, daß die Ausweitung des Schulsystems Sitten und Gebräuche verändern würde und daß eine Elite dazu in der Lage wäre, mit ihren Produkten die ganze Nation umzugestalten, wenn diese über das ganze Territorium verbreitet würden.“ (Ebd., S. 295) Dieser zivilisierenden Kraft des Buches liege aber eine ganz bestimmte Auffassung des Lesens zugrunde, und zwar die Gleichsetzung von Lesen und Passivität. Lesen würde demnach gedacht als bloße Aufnahme von dem, was andere – „Autoren, Pädagogen, Revolutionäre“ (ebd., S. 297) – produzieren. Der „Erziehungsmythos“ basiert also für de Certeau auf der Trennung und Hierarchisierung des Lesens auf der einen und des Schreibens auf der anderen Seite. Die „listige Leserin“ stellt genau diese Hierarchisierung bloß: Sie nimmt nicht den Ort des Produzenten ein, ohne sich aber auf die bloße Aufnahme und Reproduktion festlegen zu lassen. Sie stürzt sich in Texte, ohne sich an die Vorgaben zu halten, wie man ‚richtig‘ liest, oder den Kontext zu berücksichtigen; sie bezieht das eine auf das andere, ob es zueinander passt oder nicht; sie versucht ständig, ihre Bewegungsmöglichkeiten zu erweitern, indem sie viel liest, manches bloß überfliegt, manches auslässt. Die „listige Leserin“ wildert in Texten, die nicht die ihren sind und von denen sie gar nicht wissen will, was der Autor mit ihnen ‚eigentlich‘ sagen wollte. Insofern ist sie eine Taktikerin *par excellence*. In der Terminologie de Certeaus ist die Taktik Grundlage einer solchen „Kunst des Handelns“, die nicht das Privileg hat, sich auf etwas „Eigenes“ zu stützen, die keinen eigenen Ort hat, keinen festen Platz. „Die Taktik hat nur den Ort des Anderen. Sie dringt teilweise in ihn ein, ohne ihn vollständig erfassen zu können und ohne ihn auf Distanz halten zu können. Sie verfügt über keine Basis, wo sie

die Gewinne kapitalisieren, ihre Expansionen vorbereiten und sich Unabhängigkeit gegenüber den Umständen bewahren kann.“ (Ebd., S. 23) Weil die Taktik keinen eigenen Ort hat, bleibt sie von der Zeit abhängig, von günstigen Gelegenheiten, die sich unvermittelt eröffnen und die es am Schopfe zu packen gilt (vgl. Meyer-Drawe 2007). Das hat die Taktikerin mit dem Störenfried gemein: „Der Störenfried ist ein Gelegenheitstäter. Er ist der *occasion*, dem *kairos* zugetan.“ (Thomä 2016, S. 537)

Gelegenheiten werden ergriffen, nicht geschaffen. Schon deshalb eignet sich diese widerborstige und widersprüchliche Störenfriedin nicht für pädagogische Selbstvergewisserungen. Sie markiert die Grenzen pädagogischer Initiative, die Grenzen des Zugriffs. Aber auch in Theorien über Bildung und Emanzipation scheint sich die „gefährlichere Leserin“ nicht so einfach hineinzwängen zu lassen. Ihre Widerborstigkeit gründet nicht auf Einsicht und kritischem Bewusstsein. Sie denkt gar nicht daran, sich von ihren Lektüren irritieren zu lassen. Sie hält keinen Abstand, dezentriert sich nicht, wartet nicht auf Ereignisse und Widerfahrnisse. Sie vermeidet schmerzhaftes Lektüren, löst sich nicht von sich selbst, schlägt Chancen zur Selbstreflexion aus. Überhaupt scheint sie die Vorstellung, durch Leiden zu lernen, für eine Männerfantasie zu halten⁵ und gibt sich stattdessen den glänzenden Heldinnen ihrer Romane hin. Aus den Predigten und Vorlesungen bleiben ihr nicht die Lektionen über Anstand und Abstand, Himmel und Hölle oder Sühne und Erlösung im Gedächtnis, sondern die Schönheit der Bilder und Gleichnisse. „Statt der Messe zu folgen, schaute sie in ihrem Gebetbuch die frommen, himmelblau umrahmten Vignetten an, und sie liebte das kranke Lamm, das von den spitzen Pfeilen durchbohrte Herz Jesu oder den Heiland, der im Gehen unter seinem Kreuz zusammenbricht.“ (Flaubert 2009, S. 51 f.) Auch Rancière und de Certeau müssen die „gefährliche Leserin“ einer Behandlung unterziehen, um sie zur emanzipierten oder listigen Leserin umzudeuten.⁶ Aber der Störenfried wäre kein Störenfried, wenn er nicht auch hier Sand ins Getriebe streute; wenn nicht die Anstrengungen sicht- und fühlbar würden, die es braucht, um die Störenfriedin in Theorien und Gegenschicksalsgeschichten hineinzuzwängen.

Thomäs *Theorie des Störenfrieds* endet denn auch mit der Feststellung, dass die Suche nach „dem *richtigen* Störenfried“ vergeblich sei. „Ihn gibt es aber nicht als Helden, den man auf den Sockel stellen und bewundern könnte.“ (Thomä 2016, S. 537) Von ihm lässt sich keine Geschichte erzählen, keine Heldengeschichte und nicht einmal eine Abenteuergeschichte. Die Störenfriedin lässt sich nicht auf Linie bringen, deshalb lassen sich ihre Auftritte auch nicht in einen linearen Handlungsverlauf zwingen. Sie widersetzt sich den Fiktionen der Kontinuität und des geordneten Übergangs. Der Störenfried spielt sein Spiel an den Rändern der Geschichte(n) und zeigt denen eine lange Nase, die ihn zum Helden auserkoren haben.

Und trotzdem: Wer sich seiner annimmt, will auch Kapital aus ihm schlagen. Davon kann sich auch mein Beitrag nicht frei machen. Er bringt die Störenfriedin in einem bestimmten Kontext (Pädagogiken der inneren Sicherheit) ins Spiel und gestaltet die Szenen, in denen sie ihren Auftritt hat. Die „gefährliche Leserin“ wurde ins Feld geschickt gegen diejenigen, die ihr das ‚richtige‘ Lesen lehren und das heißt auch: den ‚richtigen‘ Sinn für ihren Platz in den gesellschaftlichen Hierarchien zuweisen möchten. Weil ihr dieser Sinn fehlt, ist mit ihr kein Staat zu machen – aber auch keine Orientierung bietende emanzipatorische Programmatik, denn ihre Selbstbezogenheit und ihren Wankelmut wird sich die Störenfriedin kaum austreiben lassen. Aber vielleicht ist gerade das ihre Stärke. Carsten Büniger hat jüngst notiert: „Das Freiheitsmotiv der Bildung lässt sich [...] als die Möglichkeit eines Ereignisses vorstellen, die erst aus dem Unvermögen resultiert, eine konsistente Geschichte zu erzählen.“ (Büniger 2020, S. 360) So kann der Störenfried als eine Figur vorgestellt werden, der durch seine Widerborstigkeit und Ambivalenz jeden Versuch, eine ‚konsistente Geschichte zu erzählen‘, hintertreibt und eingespielte Deutungsmuster ins Wanken bringt, um auf diese Weise zugleich die Möglichkeit unvorhergesehener Überschreitungen offenzuhalten. In diesem Sinne braucht die pädagogische Reflexion die Störenfriedin.

Anmerkungen

- 1 Ich werde im Plural, sofern es sich nicht um Zitate handelt, das Gendersternchen verwenden und im Singular zumeist zwischen männlicher und weiblicher Form hin- und herwechseln. Eine Ausnahme ist die in Anführungsstrichen gesetzte Figur der (in der Regel als weiblich imaginierten) „gefährlichen Leserin“.
- 2 Vgl. zum Beispiel Katarina Froebus (2019) über *Das Untote in der Pädagogik*, Jörg Zirfas (2013) über *Das wilde Kind von T. Coraghessan Boyle* oder Andrea Liesner (2012) über die Rede von den „Bildungsferne[n] Schichten“ u.v.m. Siehe auch die Anmerkung von Christiane Thompson und Alfred Schäfer (2013, S. 14): „Am ‚Kind‘ und am ‚Wilden‘ wird deutlich, dass die gegebene, die scheinbar selbstverständliche Ordnung nicht unproblematisch ist, dass sie durch ein sich ihr nicht fügendes Anderes herausgefordert ist.“
- 3 Was hier nur an Jacques Rancière und Michel de Certeau (1988) angedeutet wird. Vgl. darüber hinaus z.B. in postkolonialer Perspektive Homi K. Bhabha (2000, S. 151 ff.) über die ambivalente Macht des Buches und seiner Fehlinterpretationen und Deplatzierungen.
- 4 Vgl. etwa Flauberts (2009, S. 51–56) eindruckliche Schilderung im sechsten Kapitel von *Madame Bovary*.
- 5 Siehe hierzu eine entsprechende Bemerkung Ruth Sondereggers (2011, S. 22) über *Blasse Überväter*.
- 6 Gleiches gilt für meinen Text *Bildung als Kunst, sich zu entziehen* (2017), in dem Emma Bovary auch schon einen Auftritt hatte.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen.
- Beiler, Frank (2019): Vom repräsentativen zum ästhetischen Regime – Für eine andere Empirie. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 91–111.
- Beseke, Johann Melchior Gottlieb (1786): Ueber Lektüre und Selbststudium. In: Deutsches Museum, Erster Band. Leipzig, S. 360–365.
- Birke, Dorothee (2016): Writing the Reader. Configurations of a Cultural Practice in the English Novel. Berlin.
- Bünger, Carsten (2020): Von der Kritik der Bildung und der Möglichkeit der Emanzipation: Kritische Bildungstheorie weiter erzählen. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden, S. 341–360.
- Campe, Joachim Heinrich (1785): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Erster Theil. Hamburg.
- Campe, Joachim Heinrich (1981 [1779]): Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder. Nach dem Erstdruck herausgegeben von Alwin Binder und Heinrich Richartz. Stuttgart.
- de Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Aus dem Französischen übersetzt von Ronald Voullié. Berlin.
- Flaubert, Gustave (2009): Madame Bovary. Sitten in der Provinz. Aus dem Französischen neu übersetzt von Caroline Vollmann. Frankfurt am Main.
- Froebus, Katarina (2019): Das Untote in der Pädagogik. Subjektkritische Einsätze. Wien.
- Grabau, Christian (2017): Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, S. 157–177.
- Keck, Annette (2007): Buchstäbliche Anatomien. Vom Lesen und Schreiben des Menschen. Würzburg.
- Koller, Hans-Christoph (1991): Erziehung zur Arbeit als Disziplinierung der Phantasie. J. H. Campes „Robinson der Jüngere“ im Kontext der philanthropischen Pädagogik. In: Segeberg, Harro (Hrsg.): Vom Wert der Arbeit. Zur literarischen Konstitution des Wertkomplexes ‚Arbeit‘ in der deutschen Literatur (1770–1930). Tübingen, S. 40–76.
- König, Dominik von (1977): Lesesucht und Lesewut. In: Göpfert, Herbert G. (Hrsg.): Buch und Leser. Vorträge des ersten Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens 13. und 14. Mai 1976. Hamburg, S. 89–124.
- Liesner, Andrea (2012): ‚Bildungsferne Schichten?‘. Über Armut als Bildungsrisiko und als Ergebnis von Bildungsausgrenzung. In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Bildung und soziale Differenzierung der Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 59–72.
- Maye, Harun (2009): Volk ohne Oberhaupt. Regierungskünste des Lesens um 1800. In: Balke, Friedrich/Maye, Harun/Scholz, Leander (Hrsg.): Ästhetische Regime um 1800. München, S. 101–118.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): Kairos: Über die Kunst des rechten Augenblicks. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 83 (2), S. 241–252.

- Rancière, Jacques (2002 [1995]): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Frankfurt am Main.
- Rancière, Jacques (2008 [2000]): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Aus dem Französischen von Maria Muhle sowie Susanne Leeb und Jürgen Link. Herausgegeben von Maria Muhle. Berlin.
- Rancière, Jacques (2009 [1987]): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien.
- Rancière, Jacques (2010): Das Fleisch der Worte. Politik(en) der Schrift. Aus dem Französischen von Marc Blankenburg und Christina Hünsche. Zürich, Berlin.
- Rancière, Jacques (2011 [2007]): Die Politik der Literatur. Aus dem Französischen von Richard Steurer. 2., überarbeitete Auflage. Wien.
- Rancière, Jacques (2012 [2009]): Und die Müden haben Pech gehabt. Interviews 1976–1999. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien.
- Rancière, Jacques (2013 [1981]): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Aus dem Französischen von Brita Pohl. Wien.
- Rancière, Jacques (2014a): Die Erfindung des Möglichen. Interviews 2006–2009. Aus dem Französischen von Richard Steurer-Boulard. Wien.
- Rancière, Jacques (2014b [1974]): Die Lektion Althusser. Aus dem Französischen von Ronald Voullié. Hamburg.
- Rancière, Jacques (2015a): Der verlorene Faden. Essays zur modernen Fiktion. Aus dem Französischen von Richard Steurer-Boulard. Wien.
- Rancière, Jacques (2015b): Die Wörter der Geschichte. Versuch einer Poetik des Wissens. Mit einem Vorwort zur Neuausgabe von Jacques Rancière. Überarbeitete und erweiterte Übersetzung aus dem Französischen von Eva Moldenhauer. Berlin.
- Rancière, Jacques (2016): Politik und Ästhetik. Im Gespräch mit Peter Engelmann. Aus dem Französischen von Gwendolin Engels. Wien.
- Rousseau, Jean-Jacques (1963 [1762]): Émile oder über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau. Stuttgart.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogisierung (Wittenberger Gespräche I). Halle, S. 7–25.
- Sonderegger, Ruth (2011): Blasse Überväter. In: Taube, Magdalena/Woznicki, Krystian (Hrsg.): Modell Autodidakt. Berlin, S. 19–23.
- Thomä, Dieter (2016): Puer robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds. Berlin.
- Woolf, Virginia (1997): Der gewöhnliche Leser. Essays. Band 1. Deutsch von Hannelore Faden und Helmut Viebrock. Frankfurt am Main.
- Zirfas, Jörg (2013): Absolute Liminalität. Das wilde Kind von T. Coraghessan Boyle. In: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld, S. 23–45.

Spuren des Halts in Daniel Clowes' *David Boring*

Zusammenfassung: Nähert man sich der Frage, wie Individuen zu innerer Sicherheit gelangen, aus der Perspektive von Subjektivierungstheorien, so lassen sich diese nur in einem komplexen Wechselverhältnis von Fremd- und Selbstformungsmodi erklären. Um diese sichtbar zu machen und zu verstehen, können Artefakte der Kunst wertvolle Impulse geben, indem sie eine Verschiebung gewohnter Wahrnehmung bewirken können. Für eine subjektivierungstheoretisch verortete Erforschung individueller Generierung von innerer Sicherheit bieten sich Comics in besonderer Weise an. Aufgrund ihrer sequentiellen Erzählstruktur weisen sie eine spezifische Analogie zu Vorstellungen von Subjektivierungsprozessen auf. Somit versprechen sie, nicht nur inhaltlich, sondern auch formal, aufschlussreiche Perspektiven auf die Konstruktion innerer Sicherheit zu eröffnen. Am Beispiel zweier dominanter Motive in Daniel Clowes' Comic *David Boring* wird gezeigt, wie der Protagonist innere Sicherheit zu gewinnen sucht: Das erste stellt seine Auseinandersetzung mit dem einzigen Zeugnis seines Vaters dar, einem Comic. Das zweite Motiv bildet seine Suche nach der idealen Frau. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf dem komplexen Verhältnis des Individuums zu seiner Adressierung auf der Handlungs- und Gestaltungsebene.

Abstract: If one approaches the question of how individuals attain inner security from the perspective of subjectivation theories, these can only be explained in a complex interrelation of modes of external- and self-forming. In order to make these modes visible and to understand them in their complex interconnectedness, artifacts of art can provide valuable impulses by causing a shift in habitual perception. For a research approach to the individual generation of inner security based on theories of subjectivation, comics offer themselves in a special way. Due to their sequential narrative structure, they exhibit a specific analogy to concepts of processes of subjectivation. Thus, they promise to open up insightful perspectives on the construction of inner security, not only in terms of content, but also in terms of form. The example of two dominant motifs in Daniel Clowes' comic *David Boring* shows how the protagonist seeks to gain inner security: the practices of the protagonist's confrontation with a comic that is the only link to his father who left him early in his life, and as second theme his search for the ideal woman.

The main focus is on the complex relationship between the individual, its addressing by the actors and their environment, and on the formal level in which they express themselves in comics.

Keywords: Innere Sicherheit, Halt, Subjektivierung, Individuum, Comic, Kunst.

Einleitung

Daniel Clowes Comic *David Boring* (2012 [2000]) erzählt die Geschichte eines Mannes, dessen Leben aus dem Ruder läuft. Nachdem sein alter Schulfreund erschossen wird und der Protagonist David kurz darauf seine Traumfrau kennenlernt, gerät er in einen Strudel aus Obsession und Verbrechen, in dem ihm der Boden unter den Füßen wegzubrechen droht. Erst am Ende des Comics, als seine Situation ausweglos erscheint, findet David überraschend Erfüllung und Sicherheit in einer unerwarteten Beziehungskonstellation. Diese Schlaglichter lassen erahnen: *David Boring* ist gekennzeichnet durch Bruchstellen, Ambiguität und Orientierungslosigkeit. Angesichts dessen scheint eine erziehungswissenschaftlich interessierte Beschäftigung mit diesem Comic im Hinblick auf das Thema innere Sicherheit zunächst nicht sehr naheliegend. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass in vielen Fällen die labilen Elemente in Handlung und Gestaltung in einer spannenden Wechselbeziehung zu stabilisierenden Elementen liegen. Dieser Spur soll in diesem Beitrag gefolgt werden.

Von 1998 bis 2000 erschien *David Boring* in drei Teilen im Comicmagazin „Eightball“ (1989–2004), bevor es schließlich 2000 als Gesamtausgabe publiziert wurde. Zehn Jahre später folgte die deutsche Übersetzung. Eine nachträgliche Gesamtausgabe einer in Episoden veröffentlichten Comicgeschichte ist durchaus üblich. Im Fall *David Borings* ist dieser Umstand jedoch relevant, da er bereits eine Deutung des Verhältnisses von Verunsicherung und Halt in diesem Comic ermöglicht: Die drei Teile, die Clowes „Akte“ nennt, bleiben auch in der Gesamtausgabe klar durch aufwändige, formatfüllende Eingangsseiten getrennt. Dadurch behaupten die Akte trotz der vereinheitlichenden Rahmung zwischen den Buchdeckeln ihre Eigenständigkeit. Auf der anderen Seite sind es die Buchdeckel, die verhindern, dass die Geschichte auseinanderfällt. Sie suggerieren Sicherheit, versprechen Sinn und bürgen für ein in sich geschlossenes Werk. Damit werden die Rezipient*innen angeregt, die möglichen Widersprüche, Verwirrungen und Leerstellen im Comic als Herausforderung anzunehmen und die Lücken in der Erzählung zu füllen. *David Boring* zerfällt gerade nicht, trotz der augenscheinlichen Bruchstückhaftigkeit. Letztlich fügt sich das disparate Werk zu einem – wenn auch labilen – Ganzen.

Dieses Wechselverhältnis zeigt sich auch im Ringen um innere Sicherheit des Protagonisten David. Um die Konstruktion innerer Sicherheit herauszuarbeiten, werden die dargestellten Szenerien, Dialoge und Handlungen im Comic mit Rückgriff auf Subjektivierungstheorien analysiert. Sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der formalen Ebene werden diese auf ihre sichernden und stabilisierenden Funktionen befochten. Subjektivierungstheorien sind dabei insofern von Interesse, als sie die Vorläufigkeit und Prozesshaftigkeit von Subjektkonzeptionen offenlegen. Gleichzeitig thematisieren sie aber auch die Stabilisierungsmechanismen, die in Subjektivierungsprozessen zum Tragen kommen. Im Extremfall können Machtverhältnisse, in denen sich Subjektivierung vollzieht, in Herrschaftsverhältnissen kulminieren, die zum Ziel haben, sich dauerhaft zu installieren (vgl. Foucault 2005 [1984], S. 877 f.). Diese diffizilen Verhältnisse, in denen potentieller Halt und mögliche Sicherheit die fluiden Subjektivierungsprozesse unterbrechen oder zum Stocken bringen, stehen im Fokus der folgenden Comicanalyse.

Bei der Lektüre von *David Boring* wird schnell der Eindruck erweckt, dass in dieser Geschichte die verunsichernden Elemente überwiegen. Der Protagonist David ist auf der Suche nach sich selbst. Diese Suche erweist sich als äußerst prekär: Zwischen den Fragmenten einer Comicgeschichte, die ihm als einziges Zeugnis seines verschwundenen Vaters verblieben ist, der Flucht vor der Umklammerung seiner dominanten Mutter und der obsessiven Suche nach der idealen Frau, bleibt Davids Identität bis zuletzt brüchig, unabgeschlossen und diffus. Doch sind es nicht allein jene kontingenten Prozesse, die das fragmentierte Selbst des Protagonisten durchläuft. Denn so wie die Buchdeckel drei losen Kapiteln zu einer kohärenten Form verhelfen, verläuft auch Davids Selbst nicht „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand.“ (Foucault 1971 [1966], S. 462) Leitend ist deshalb im Folgenden die Suche nach Indizien, wie sich trotz dieser brüchigen Subjektfigur, die Clowes zeichnet und die ihm das Medium mitunter diktiert, Momente der Sicherheit und des Halts generieren.

1 Halt und Subjektivierung – Ankerpunkte in einem fluiden Konzept

Was kann in diesem Zusammenhang als Marker definiert werden, die Subjektivierungstheorien einer Analyse von Halt und Sicherheit in einer Comicgeschichte bereitstellen? Einen denkbaren Ausgangspunkt dafür bildet Martin Saars knappe Skizze der *Analytik der Subjektivierung* (Saar 2013), in der er in großen Bögen die einflussreichsten Thesen der Subjektivierungstheorien nachzeichnet.

a) *Sicherheit durch den subjektiven Eindruck von Selbstbestimmungsfähigkeit*

Für die folgende Analyse sind vor allem die Selbstformungspraktiken, mit denen Individuen innere Sicherheit generieren, von Bedeutung. Mit Althusser (1970) weist Saar auf die Rolle der Institutionen hin, die Subjekte produzieren. Ihren Ort hat die Subjektkonstitution in „bestimmten Praktiken und ‚Ritualen‘“ (Saar 2013, S. 19). Damit wird der konstruierte Charakter von Subjekten und damit ihre Kontingenz sichtbar gemacht, zugleich aber auch auf die Basis für deren Beständigkeit verwiesen: Man entkommt der permanenten Anrufung nicht und vollzieht die Praktiken und Rituale, die das Subjekt hervorbringen.

Die Vielschichtigkeit von Subjektivierungsprozessen, die bei Althusser bereits anklingt (vgl. Althusser 1970, S. 119), spitzt Saar mit Rückgriff auf Foucault noch weiter zu. Subjektivität konstituiert sich demnach in einem komplexen Geflecht aus „Wissens-, Macht- und Selbstführungsformen“ (Saar 2013, S. 22). Diese Komplexität lässt einmal mehr die Grenze zwischen Fremd- und Selbstformung verwischen und trägt zum Eindruck einer naturgegebenen Ordnung der Dinge bei.

Subjektivierungstheorien decken die historisch kontingente Erzeugtheit dieser Ordnung auf. Aber entsteht für die Individuen dadurch nicht auch der sichere Rahmen, in dem sie sich als Subjekte verorten? Saar weist auf die entscheidende Bedeutung hin, die der Doppelcharakter der Subjektivierung bei Foucault einnimmt. Das Subjekt wird konstituiert und konstituiert sich zugleich selbst (vgl. ebd., S. 22). Die Betonung der Selbstformungsmöglichkeiten des Subjekts ist an dieser Stelle entscheidend.

Sie [die Subjektivierungsanalysen] dürfen nicht vom selbsttätigen, in einem gewissen Sinn „freien“ Moment in der Subjektivierung abstrahieren, in dem die Instanz oder Quelle der Subjektivierungskraft das Subjekt selbst ist, das sich auf sich selbst zurückwendet oder sich „faltet“, wie es Deleuze verbildlicht hat. (Ebd., S. 23)

Gerade in diesem Moment der Freiheit scheint ein entscheidendes Motiv für Sicherheit und Halt zu liegen. Zwar hebt die Freiheit die suggerierte Sicherheit aus, mit der etwa Wiederholungsrituale eine bestimmte Subjektposition fixieren, aber gleichzeitig ermöglicht sie Selbstbestimmung, die zu Selbstsicherheit führen kann. Relevant ist in diesem Zusammenhang die Wirkmächtigkeit des subjektiven Eindrucks der Selbstbestimmtheit, die möglicherweise Sicherheit und Halt bietet.

Demnach werden Sicherheit und Halt hier in Form von zwei gegenläufigen Motiven bedeutsam – zum ersten in den sichernden Praktiken der Wiederholungsrituale und zum zweiten im Moment der Freiheit, das Selbstformungspraktiken beinhalten, und der durch sie potenziell erfahrbaren Selbstsicherheit aus Selbstwirksamkeit. Für die Analyse von *David Boring* erlangt diese Dichotomie besondere Bedeutung in jenen Momenten, in denen David mit bestimmten Verhaltensmustern bricht.

b) Sicherheit durch Wiederholungsrituale

Den zweiten wichtigen Marker, der zur Analyse von Halt und Sicherheit in einer Comicgeschichte bereitgestellt wird, bilden „Wiederholungsrituale“. Bereits in den vorangegangenen Abschnitten wurden diese als entscheidend für die Identifizierung von Momenten des Halts thematisiert. Ausgehend von Butlers Beschäftigung mit der Bedeutung von Performativität sollen sie an dieser Stelle noch einmal differenzierter zur Sprache kommen.

Relevant für die Analyse ist der Umstand, dass Wiederholungsrituale nicht eindeutig von Selbstformungspraktiken abzugrenzen sind. Das Subjekt formiert sich in einem relationalen Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung. „Diskursivierung und Verkörperung von Subjekten sind die zwei verknüpften Register, in denen das Subjekt als bestimmtes, benennbares und identifizierbares auftaucht.“ (Saar 2013, S. 24) Das Bewusstsein dieser Verknüpfung erhält für eine Comicanalyse entscheidende Bedeutung, da im Comic als Bild-Text-Medium beide Register in Erscheinung treten. Die Bedeutung von Wiederholungsritualen, die Performativität kennzeichnen, reicht im Hinblick auf Comics jedoch noch weiter. Butler „insistiert [...] auf der Nicht-Identität noch der Wiederholungsrituale, durch die sich stabile Bedeutungen und Identitäten bilden.“ (Saar 2013, S. 25) Subjektivierung kann demnach nicht gelingen, denn deren Praktiken sind geprägt von Ambivalenz, Unabgeschlossenheit und Brüchigkeit. Genau diese Brüchigkeit findet ihre Entsprechung in der sequenziellen Erzählweise von Comics. Wie weiter unten mit Bezug auf den Comichtheoretiker Ole Frahm näher ausgeführt wird, stellen Comics durch ihre besondere Erzähltechnik Identität per se in Frage. Butler sieht in dieser, für sie notwendigen, Verkennung von Adressierungen den Raum der Freiheit und des potentiellen Widerstandes der Individuen. Es handelt sich bei Subjektivierungsprozessen einmal mehr nicht um ausweglose Determination, sondern um labile Kräfteverhältnisse. Dennoch wird in dem Zitat deutlich, wie kraftvoll die Adressierungen Bedeutungen und Identitäten „zur-Realität-bringen“ (Saar 2013, S. 24). Für die Comicanalyse wird es entscheidend sein, die Relation der sichernden Funktion von Wiederholungsritualen zu deren Brüchigkeit zu bestimmen. Nach der Beschreibung der für die Analyse entscheidenden Dimensionen von Subjektivierungsprozessen und der Frage danach, wie sich in ihnen Halt und Sicherheit identifizieren lassen, bedarf es noch einer Relationierung zum Comic als Forschungsgegenstand. Comics sind in Bezug auf eine Subjektivierungsanalyse nicht gleichzusetzen mit empirischem Material aus Feldstudien, wie etwa Beobachtungsprotokollen oder Videoaufzeichnungen. Es handelt sich bei Comics um Kunst. Sie ermöglichen uns, wie Markus Rieger-Ladich schreibt,

Formen der Wahrnehmung, die sich von den alltagspraktischen Formen unterscheiden. Gleichwohl beschreiben ästhetische Erfahrungen nicht das ganz andere zum Alltag; vielmehr unterscheiden sie sich von alltäglichen Erfahrungen dadurch, dass sie uns Momente der Distanzierung gewähren. (Rieger-Ladich 2014, S. 353)

Kunstwerke argumentieren nicht, sie zeigen etwas (vgl. ebd., S. 359). Im Fall des Comics in Verbindung mit Subjektivierungstheorien zeigen sich bestimmte Modi der Subjektivierung in einer ganz bestimmten Weise und machen es zu einem voraussetzungsreichen Analysegegenstand. Im Folgenden sollen diese Besonderheiten näher erläutert werden.

2 Das Comicformat und die Subjektivierungsprozesse Konstruktion und Dekonstruktion von Identität durch Wiederholung

Comics weisen strukturell verankerte Analogien zu den weiter oben beschriebenen Dimensionen von Subjektivierungsprozessen auf. Das Comic als narratives Medium ist als solches prozessorientiert, im Vergleich zu anderen narrativen Medien jedoch in einer sehr spezifischen Weise. Ein wesentliches Merkmal wird in der im Rekurs auf Butler betonten Dimension der „Sicherheit durch Wiederholungsrituale“ sichtbar. Diese Dimension erhält in der sequenziellen Erzählweise des Comics eine aufschlussreiche Entsprechung. Deshalb wird im Folgendem vor allem die Wiederholung im Comic als zentrale Analysekatgorie in den Blick genommen.

a) Die Identität einer Comicfigur konstruiert sich über laufende Vervielfältigung

Mit Bezug auf den Comictheoretiker Ole Frahm, der in „Die Sprache des Comics“ (Frahm 2010) beispielhaft die Bedeutung der Wiederholung im Comic herausarbeitet, wird diese in den folgenden beiden Abschnitten näher beleuchtet. Die Idee eines authentischen Originals wird im Comic doppelt negiert: einerseits durch seine massenmediale Reproduktion, andererseits durch die permanente Wiederholung seiner Figuren (vgl. ebd., S. 65). Für Frahm handelt es sich bei einem Comiccharakter, der in den verschiedenen Einzelbildern (Panels) wiederkehrt, nicht um dieselbe Figur, sondern um die gleiche. Nur die Lesekonvention bildet aus der Vielzahl von Doppelgängern einen mit sich selbst identen Charakter. Durch die Wiederholung der Charaktere bestätigt sich deren Identität. Doch wird man sich ihrer simultanen Präsenz bewusst, löst sich diese Identität in einer Reihe von ununterscheidbaren Doppelgängern auf. Frahm schreibt der Wiederholung eine

ambivalente Wirkung zu. Im Rekurs auf Freud (1919) sieht er sie gleichermaßen als Quelle des Unheimlichen wie auch als Anlass für Vergnügen (vgl. ebd., S. 67f.).

Die Doppelgänger reflektieren die Vervielfältigung der Figuren durch die Bilderreihung wie durch die Serialisierung selbst. Es ist der Gegenentwurf der Comics zur Vorstellung der Vaterschaft, denn der Versuch die Comics auf einen Vater zurückzuführen, ist immer auch eine Ablehnung der Vervielfältigung der Figur selbst – des Unheimlichen des Doppelgängers also, der die Comics notwendigerweise heimsucht. (Frahm 2010, S. 68)¹

Anhand der verschiedenen Modi der Vervielfältigung zeigt sich, dass Comics, anders als zum Beispiel ein Bildnarrationsmedium wie der Film, diese Vervielfältigung nicht verschleiern. Die Figuren erscheinen stets simultan neben- und miteinander, selbst wenn dies nicht explizit thematisch wird. Die Herstellung einer kohärenten Identität ist eine Herausforderung, die von den Leser*innen laufend bewältigt werden muss. Das gleichzeitige Erscheinen derselben Figur auf einer Seite konterkariert diesen Prozess und muss durch die Rezeptionskonvention zurückgedrängt werden. Ein als mit sich identisch erlebbarer Charakter wird im Comic also im besonderen Maß in einem Spannungsverhältnis von Brüchigkeit und Kohärenz hergestellt.

b) Die Identität einer Comicfigur schwankt zwischen Kohärenz und Zerstreuung

Dem Comic ist demnach strukturell der Zweifel an einer festen Identität eingeschrieben. „Comics zeigen somit den Konflikt der Subjektivierung selbst auf, die immer Unterwerfung unter die Macht, die Anrufung, die Logik der Identität bedeutet und zugleich diesen Akt wiederholen muss, wodurch die Stabilität der Identität unsicher wird.“ (Frahm 2010, S. 108)

So wird vor diesem Hintergrund die Infragestellung von Identität durch das Medium Comic zentral. Dennoch dominieren die Wahrnehmung für gewöhnlich, gestärkt durch die Lesekonvention, vor allem die identitätsbildenden Kräfte der Wiederholung. Der ambivalente Doppelcharakter, den Subjektivierungstheorien in Bezug auf Sicherheit und Unsicherheit, Halt und Orientierungslosigkeit vermitteln, findet sich in der sequentiellen Kunst widergespiegelt. Jede Artikulation von Sicherheit, Identität oder Beständigkeit scheint im Comic bereits latent von Zweifel, Illusion oder Vorläufigkeit begleitet. Dennoch kann mit der Analyse von Momenten der Sicherheit und des Halts auch das Risiko der Festschreibung und Vereindeutigung von Subjektivierungsprozessen nicht ausgeschlossen werden. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive betont Alfred Schäfer (2019) den „doppelten Entzug“, mit dem der Anteil der Nichtverfügbarkeit von Welt und Selbst

beschrieben wird. Er stellt diesen Entzug empirischen Untersuchungen von Subjektivierungsprozessen als Korrektiv zur Seite, die nicht selten der Gefahr unterliegen, Subjektivierungsprozesse zu vereindeutigen, und damit den doppelte Entzug von Subjektivierungsprozessen selbst zu verkennen (vgl. ebd. S. 127). Auch wenn ein Comic wie *David Boring* solche Vereindeutigungen erheblich erschwert, kann der emanzipatorische Anspruch klassischer Bildungstheorie und dessen gleichzeitige Unerfüllbarkeit in ihrem Verhältnis zu Subjektivierungstheorien helfen, den „nicht festschreibbaren Ort der Bildung“ (ebd. S. 123) präsent zu halten. Für die Comicanalyse kann damit ein Vergleichsrahmen gesetzt werden, der es ermöglicht, die herausgearbeiteten Momente des Halts in ihrer Ambivalenz wahrzunehmen und sich die Problematik möglicher Festschreibungen bewusst zu machen.

3. Analyse

Im Folgenden greife ich für die Analyse zwei markante Themen aus *David Boring* auf, in denen sich innere Sicherheit konstituiert. Das erste Thema bilden die Comicfragmente aus einem Comic, das Davids früh verschwundener Vater gezeichnet hat und welches David bis zum Schluss der Geschichte begleitet. Das zweite stellt seine obsessive Suche nach der idealen Frau dar. Innere Sicherheit erweist sich dabei als untrennbar mit Unsicherheit und Haltlosigkeit verknüpft. Beide Themen visualisieren die Konfrontation Davids mit den Brüchen seiner inneren Sicherheit. Inwiefern sich diese gestalten, wie David auf sie reagiert und wie sich sein Selbstverhältnis dadurch transformiert, ist Inhalt der folgenden Seiten.

a) *Die Comicfragmente des Vaters*

Angesichts der Evidenz des Bruchstückhaften in *David Boring* werden Sicherheit und Halt erst bei eingehender Betrachtung als bedeutende Thematik der Geschichte sichtbar. Betrachtet man das Comic auf der Ebene der visuellen Gestaltung, so fallen mehrere Stilmittel auf, die für die Kohärenz und Stabilität des Werks sorgen. Neben den bereits erwähnten Buchdeckeln, die die ursprünglich separat publizierten Kapitel zu einem Ganzen vereinen, wirkt vor allem der dreizeilige Raster vereinheitlichend, der die gesamte Erzählung strukturiert. Durch die Gleichmäßigkeit der Panelfolge entsteht ein ruhiger, steter Erzählfluss, der dem stoischen, selbstdistanzierten Charakter von David entspricht. Nur selten zeigt sein Gesichtsausdruck Zeichen deutlicher Emotion. Selbst in starken Gefühlsmomenten, etwa als er seiner Traumfrau Wanda zu erstem Mal begegnet (Clowes 2010, S.10), deutet nur die leichte Öffnung seines Mundes und eine dezente Stirnfalte einen

besonderen Gefühlsmoment an. Die ruhige Panelfolge, die immer wieder statische Bildkompositionen und den gleichgültigen Gesichtsausdruck zeigt, verfestigt das Bild Davids als das eines reservierten Charakters, der den Verlauf seines eigenen Lebens aus sicherer Distanz verfolgt.

Seine innere Sicherheit erlangt David durch Distanz. Diese Form von Sicherheit vermag jedoch nicht zu einem glücklichen Leben zu verhelfen. So fragt sich David schließlich selber: „Kann ich dem Diktat meiner Gene entrinnen oder bin ich dazu verdammt, unglücklich zu sein?“ (Ebd. S. 75) Versuche, diesem „Diktat“ zu entrinnen, gibt es aber etliche in der Geschichte.

Die farbigen Panels, die das Schwarz/Weiß der Primärerzählung immer wieder unterbrechen, können als solch ein Versuch gedeutet werden (siehe Abb. 1). Zwar passen sie sich dem Raster an, heben sich jedoch durch die Farbe und auch durch ihren Zeichenstil deutlich vom Rest der Geschichte ab. Bei diesen Panels handelt es sich um Bilder aus *The-Yellow-Streak*, dem laut David einzigen Comic, das sein Vater als mäßig erfolgreicher Comiczeichner vollständig selbst verfasst und gezeichnet hat. Nachdem Davids Vater in der Vergangenheit Frau und Kind verlassen hat, vernichtet Davids Mutter den Großteil seiner Comics. Von den wenigen Comics, die David retten konnte, nimmt *The-Yellow-Streak* eine besondere Stellung ein. Es stellt die einzige Verbindung zu seinem Vater dar, den er nie richtig kennengelernt hat. Das Album wird zu einem Medium seiner Selbstfindung. Die Beschäftigung mit dem Comic wird zu einem Ritual, über das er seine Identität stabilisiert und innere Sicherheit erlangt.



Abb. 1: Clowes 2012, S. 45. Das dritte Panel ist im Original koloriert.

Entscheidend dabei ist, dass er dieses Ritual selbst entwickelt hat. Gegen die Autorität seiner Mutter etabliert er einen Modus, der ihm eine (imaginäre) Verbindung

zu seinem Vater ermöglicht. Nachdem seine Mutter das Comic zerstört hat, modifiziert er die Verbindung zum Vater in eine Verbindung zu sich selbst, in dem er in den Panels nach einer Lösung für seine Probleme sucht.

Es ergibt sich der Befund, dass das Erlangen von Sicherheit durch die Zersplitterung einer vorgegebenen Ordnung ermöglicht wird: zum Ersten die durch die Autorität seiner Mutter vorgegebene Ordnung, die alles rund um Davids Vater, einschließlich seiner Comics, tabuisiert (vgl. Clowes 2010, S. 4), zum Zweiten jene Ordnung, die das Yellow-Streak-Comic vorgibt. Noch bevor seine Mutter es zerstört, beginnt David es zu fragmentieren, indem er jeden Abend nur zwei Panels davon liest. Zum Dritten manifestiert sich die Zersplitterung der Ordnung in der Comicerzählung *David Boring* selbst. Die Comicfragmente aus The-Yellow-Streak unterbrechen den Fluss der Hauptidee. Zwar unterwerfen auch sie sich dem Raster, aber durch den Stilbruch in Drucktechnik, Kolorierung und Zeichnung setzen sie sich markant vom Rest der Geschichte ab. Wenn der Raster zuvor als Ordnungsprinzip beschrieben wurde, dem sich der Erzählrhythmus, die Handlung und die in ihr agierenden Figuren unterwerfen, können die Yellow-Streak-Panels als Irritation dieser Ordnung gedeutet werden. Dabei üben sie verschiedene Funktionen aus, die in unterschiedlichem Bezug zu Davids Selbstverständnis stehen.

Die erste Panelkategorie bezieht sich assoziativ auf die Haupthandlung. Die Comicfragmente scheinen etwas aus der „Realität“ vorwegzunehmen und nähren den Eindruck, David könne über sie etwas über sich selbst erfahren. In der Haupthandlung bezieht sich David nie direkt auf die Panels der ersten Kategorie, dennoch stehen sie in einem diffusen Verhältnis zu ihm. David hat bereits begonnen im Comic zu lesen, aber er hat seinem Ritual noch keine bewusste Form verliehen. Die Panels der ersten Kategorie scheinen einen Riss in der Realität zu bilden, der David einen neuen Selbstbezug ermöglicht.

Im zweiten Akt tritt eine zweite Panelkategorie auf. Jedes dieser Panels wird nun von einem Kommentar Davids begleitet. Der Kommentar bezieht sich auf die Haupthandlung (vgl. ebd. S. 45) oder direkt auf die Yellow-Streak-Panels. Tauchen die Panels zuvor unvermittelt auf und verhalten sich verstärkend oder vorausschauend gegenüber der Haupthandlung, tritt nun David in seinem Verhältnis zu diesem Comic, und darüber zu seinem Vater und ferner zu seiner Mutter, in den Vordergrund. Wie sich der Inhalt der Panels zur Haupthandlung verhält, bleibt vage. Manchmal scheinen sie Davids Kommentare zu illustrieren (vgl. ebd.), manchmal scheinen die fantastischen Charaktere verschlüsselte Informationen über Davids Familie zu verbergen (vgl. ebd. S. 54).

Die Panels der zweiten Kategorie werden zunehmend komplexer im Hinblick darauf, wie durch ihren Einsatz (in Kombination mit Davids Monologen) Davids Verhältnis zum Comic und darüber zu seinem Vater und zu seiner Mutter thematisiert wird. Entscheidend ist, dass David dabei einen bewussten Umgang mit

den Comicfragmenten entwickelt. In einer Schlüsselszene sieht man ihn im Bett beim Comiclesen, und im begleitenden Erzähltext spricht er über die Praxis, nur zwei Panels pro Abend zu lesen (vgl. ebd. S. 45). Das ist der Moment, in dem er ein Gefühl der Souveränität erlangt, welches ihm innere Sicherheit verleiht. Diese äußert sich in einem neu gewonnen, selbstbestimmten Verhältnis zu seinem Vater. Die Kommentare, die nun die Panels begleiten, sind Zeichen dieses neuen Verhältnisses.

Im dritten und letzten Akt kommt es mit neun Yellow-Streak-Panels beinahe zu einer Verdoppelung der Anzahl. Zugleich werden in der Haupterzählung die Panels deutlich reduziert. Nach dem Sturm am Ende des 2. Aktes ist David nur „ein Umschlag mit 9 oder 10 aufgeweichten Einzelbildern geblieben“ (Clowes 2010, S. 73). Die Verdoppelung der Yellow-Streak-Panels bei ihrer zeitgleichen Verknappung auf der primären Erzählebene lassen die erhöhte Konzentration spürbar werden, die David im letzten Akt aufbringen muss, um seine innere Sicherheit gegen die Erschütterungen von außen zu behaupten.

Erstmals treten Panels auf, die einer dritten Kategorie zugeordnet werden können. Wie jene der zweiten Kategorie werden sie von Monologen Davids begleitet, gleichzeitig erscheinen sie als angerissene Comicbilder im Panelrahmen. Sie werden nun als die Reste des kaputten Yellow-Streak-Comics ins Bild gesetzt. Statt der Illusion einer parallelen Welt tritt ihre Materialität als bedruckte Papierfetzen in den Vordergrund. Die angerissenen Yellow-Streak-Panels wirken wie ein Bruch in der Folge der kolorierten Panels selbst.

Diese Comicfragmente weisen besonders eindringlich auf den bewussten Umgang Davids mit den Yellow-Streak-Panels hin. Zum ersten Mal teilt David den Blick auf sie mit einer anderen Person (vgl. ebd. S. 95). Für die Dauer der zwei Panels dominiert sogar der Blick seiner besten Freundin Dot auf die Szene. In beide Panels reicht eine ihr zugewiesene Sprechblase hinein. In der ersten klingt ihr Zweifel an Davids Beschäftigung mit den Comicfragmenten an, in der zweiten schweift sie bereits wieder von ihnen ab. Während in der Schlüsselszene im 2. Akt Davids Mutter brutal die Praktiken seiner Auseinandersetzung mit sich und dem Erbe seines Vaters in eine andere Richtung zwingt, indem sie das Comic zerreißt, stellt sie Dot wie nebenbei infrage. Die Distanzierung, die die Darstellung der angerissenen Yellow-Streak-Panels suggeriert, führt im Weiteren nicht zu einer Ablösung von den etablierten Praktiken, sondern zu deren Intensivierung. David sagt im Erzähltext oberhalb eines Panels, das ein Mädchen beim Abendgebet zeigt: „Also versuche ich, aus den verbliebenen Yellow-Streak-Panels eine Geschichte zu stricken, die eine befriedigende Lösung all meiner Probleme aufzeigt oder vielleicht sogar herbeiführt.“ (Clowes 2010, S. 98) David schreibt den Panels eine nahezu hellseherische Kraft zu. Das Bild mit dem betenden Mädchen steht in einer Folge von drei Yellow-Streak-Panels, in denen diese Überhöhung des positiven

Potentials der Comicfragmente besonders stark zum Ausdruck kommt. Die Panels stellen dreimal einen Gottesbezug her. (Vgl. ebd. S. 98) Von der Hinwendung des Individuums zur göttlichen Autorität, zur warnenden Hinwendung Gottes zum Individuum bis zu dessen Auslöschung durch göttliches Eingreifen steigert sich die überirdische Machtfülle, die David ins Comic projiziert. Je mehr David in der Realität den Halt verliert, desto stärker sucht er nach Halt in seinem sichernden Ritual der Beschäftigung mit dem Comicfragmenten. So fällt auch die Distanz zu den Yellow-Streak-Panels in der geschilderten Sequenz zusammen. Sitzen die ersten beiden Panels noch als Fragmente im Rahmen, füllt ihn das letzte wieder aus und restauriert die Illusion einer parallelen Welt. Fünf Seiten später taucht das Gottesmotiv noch einmal in einer Traumsequenz der Haupthandlung auf. Doch haben die Szenen keinen selbstermächtigenden Charakter. David ist der Autorität Gottes ausgeliefert. Dieser gibt sich Davids Gebeten gegenüber anfangs gleichgültig (vgl. Clowes 2010, S. 104), am Ende verlacht er ihn sogar (vgl. ebd., S. 106).

So muss sich David schließlich eingestehen, dass ihm die Yellow-Streak-Panels nicht mehr helfen können. Seine innere Sicherheit ist zerbrochen, das Ritual hat seinen Sinn verloren. Am Ende steht nur noch Selbstmord. Fünf Seiten weiter folgt das letzte Yellow-Streak-Panel. Es zeigt eine Explosion mit dem Soundword BUMM. In seiner linken unteren Ecke steht eingerahmt das Wort „Ende“. Im Bild vor dem farbigen Panel hält David es als Fragment in der Hand – die Illusion ist entzaubert. Das letzte Panel markiert den Schluss von Davids eingespielten Ritualen. Seine Sinnsuche in den Panels ist eines davon, die Suche nach der idealen Frau ein anderes.

b) Die Suche nach der idealen Frau

Davids Beziehung zu Frauen ist das zweite große Thema, in dem sich Momente innerer Sicherheit manifestieren. Dabei rückt besonders die Suche nach seiner idealen Frau ins Zentrum, die David während der ganzen Erzählung begleitet.

Zu Beginn steht die Frau, die als Antithese zu seiner Idealfrau gelesen werden kann: Davids Mutter. Davids Kindheit auf dem Land ist von einer exklusiven Beziehung zu seiner Mutter bestimmt (vgl. Clowes 2010, S. 14). Ihre übersteigerte Obhut empfindet David als erdrückend. Der Umzug in die Großstadt bedeutet eine Befreiung. Die Angst davor, wieder zu ihr zurückkehren zu müssen, löst bei ihm Beklemmung aus. Sicherheit taucht an dieser Stelle als einschnürende „Bemutterung“ auf. Bis zum Mord an Davids Tante signalisiert die Mutter den sicheren Hafen, der allzeit offen steht für ihren „verlorenen Sohn“ (ebd. S. 53). Erst nachdem sie das The-Yellow-Streak-Comic entdeckt und vernichtet hat, kühlt ihre Zuwendung deutlich ab (vgl. ebd. S. 63f.). Wenig später wendet sie sich gänzlich von David ab.

Die Sicherheit, die Davids Mutter ihm verspricht, stärkt nicht die innere Sicherheit ihres Adressaten. Im Gegenteil – sie bewirkt ein Fluchtverhalten, eine radikale Abwendung. In der letzten Szene, in der seine Mutter sich ihm fürsorgend zuwendet, tritt dieses Verhältnis deutlich hervor: Die Szene spielt kurz nachdem entdeckt wurde, dass Davids Tante verschwunden und aller Wahrscheinlichkeit nach umgekommen ist. Kurz darauf bringt Davids Mutter ihre Sorge zum Ausdruck, ihren Sohn so schnell als möglich aus dem „Chaos“ zu befreien. Sofort zieht sich David unter einem Vorwand zurück (vgl. ebd. S. 53).

Die Szene startet mit einem dunklen Panel (siehe Abb. 2). Durch die Fensterfront in einem Innenraum ist der nächtliche Sternenhimmel mit der Mondsichel sichtbar. Mittig im Vordergrund füllen David und seine Mutter das Format aus. Sie stehen in gleicher Haltung aufrecht nebeneinander und wenden ihren Blick nach rechts. Beide stehen in einer leichten Schräge zum*zur Betrachter*in. Die Haltung ist gerade, der rechte Arm hängt jeweils gerade nach unten. Der linke Arm der Mutter scheint angewinkelt und verschwindet hinter Davids Rücken. Es scheint, als ob sie ihre Hand auf seinen Rücken legt. Davids linke Hand hat er in seine Hosentasche gesteckt. Beide blicken rechts zur Seite. (Vgl. ebd. S. 53)



Abb. 2: Clowes 2012, S. 53.

In diesem Moment wirkt David wie ein Duplikat seiner Mutter. Die Ähnlichkeit zwischen den beiden wird noch dadurch verstärkt, dass beide nahezu identische Kleidung tragen. Sogar die Geschlechter scheinen angeglichen. Die Brust der Mutter verschwindet beinahe in den Falten ihres Oberteils. Während Clowes die Mutter meist mit markanten Backenknochen und ausgeprägten Wangenfurchen zeichnet, ist ihr Gesicht an dieser Stelle so glatt wie Davids. Selbst die beiden großen Haarknoten ihrer grotesken Frisur verschmelzen durch die Profilsansicht zu einem und treten dezent zurück. Das Bild streicht die Verwandtschaft der beiden heraus. Durch die Anordnung von Mutter und Sohn in der Leserichtung von rechts nach links wird die Hierarchie betont, in der der Sohn nach der Mutter bzw. aus der Mutter kommt. Clowes variiert an dieser Stelle in eigentümlicher Weise Frahm's Idee des Doppelgängers. Bei Frahm brauchen Comicfiguren keine Mutter, sie werden vom „Vater“ im Sinne des „Schöpfers“ aus dem Nichts gezeugt und vervielfältigen sich anschließend von selbst. Clowes setzt an dieser Stelle jedoch die Mutter, die den Sohn gebiert und die ihn dadurch untrennbar mit ihrer Existenz verknüpft. Durch die maskuline Zeichnung der Mutter nimmt sie aber auch gleichzeitig die Rolle des Vaters ein. Wenig später wird sie diesen zum wiederholten Mal auslöschen. Ihre Autorität wächst ins Absolute, sie bietet David Sicherheit in ihrem Schatten und droht damit seine eigene Identität zu verschlucken. Davids Antwort ist Abwendung. In der kurzen Szene, die sich über fünf Panels erstreckt, sieht David seine Mutter niemals direkt an. Während sie auf den folgenden drei Panels zu zweit am Tisch sitzen, richtet sie ihren Blick direkt auf ihn. Er sieht an ihr vorbei in die Ferne oder blickt in seinen Kaffeebecher. Abwendung und Flucht sind die Strategien Davids, um den Anrufungen seiner Mutter zu entkommen. Am Ende des 2. Aktes ist sie es, die ihn verlässt.

Anders stellt sich die Situation bei seiner Freundin Dot dar, der zweiten Frau, die hier Erwähnung finden soll. Vom Beginn der Erzählung bis zum Schluss ist sie seine beständige Begleiterin und Vertrauensperson. Seine Beziehung zu ihr ist nicht sexuell geprägt. Sie stellt jedoch einen geschützten Raum zur Verfügung, um die intimen Beziehungen, die beide mit anderen teilen, zu verarbeiten. Wie keine andere gibt Dot David Sicherheit. Anders als seine Mutter, deren Versprechen von Sicherheit als erstickende Umklammerung erfahren wird, manifestiert sie sich zwischen Dot und David im gegenseitigen Vertrauen. Exemplarisch kommt das in einer kurzen Szene zum Vorschein, die nach Rückzug der obsessiv begehrten Wanda spielt. David ist am Boden zerstört, liegt im Bett und will nicht mehr aufstehen. Nachdem Dot ihn vergeblich hat zum Aufstehen bewegen wollen, legt sie sich schließlich zu ihm ins Bett und mitfühlend ihren Arm auf seine Schulter. (Vgl. ebd. S. 32) Auf Panel drei der Szene sieht man von oben an einem Lüftungsrohr vorbei hinunter auf das Bett, in dem Dot und David liegen. Wie in der zuvor beschriebenen Szene mit Davids Mutter kommt es zu einer Verdoppelung. Beide liegen in derselben Haltung seitlich hintereinander mit angewinkelten Beinen im

Bett. Auch diesmal sehen sich die beiden nicht an, sondern ihre Gesichter sind rechts nach vorne gerichtet. Doch weicht die Darstellung in wichtigen Details von der vorherigen ab. Indem Dot sich Davids Haltung anpasst, fühlt sie sich in ihn ein. Die Spiegelung vermittelt Verständnis und bietet einen Resonanzraum für Davids Gefühle. Zwischen den beiden bleibt ein Abstand, der David die Entscheidung überlässt, wie weit er bereit ist, in diesen Resonanzraum einzutreten. Ihre Hand überbrückt die Distanz und schafft eine vertraute Bindung. Während Davids Blick ins Leere geht und seine Hände sich, vor dem Bauch verschränkt, gegen die äußere Welt abschirmen, ist Dots Blick sorgend auf ihn gewandt.

Wenige Seiten zuvor sieht man David im Bett mit seiner Wanda. Mit Stolz und Genugtuung schildert er, wann und wie sie zum ersten Mal miteinander geschlafen haben. Dagegen setzt sich die vorliegende Szene deutlich ab. Zwischen Dot und David herrscht ein entspanntes Verhältnis ohne sexuell aufgeladene Komplikationen. Sie tröstet ihn mit den Worten: „Sei nicht traurig... Die blöde Ziege!“ (ebd. S. 32). Im amerikanischen Original fällt ihre Wortwahl drastischer aus: „Don’t be sad, David... She was a cunt.“ (Clowes 2000, S. 32). „Cunt“ kann in diesem Fall einfach als abwertende Bezeichnung für Wanda gelesen werden. Es reduziert sie aber auch auf ihr Geschlecht. In der Abwertung als „cunt“, „Fotze“, kommt es damit in der Szene auch zu einer Aufwertung des freundschaftlichen Verhältnisses, das David Trost und Sicherheit verspricht. Dot adressiert David durchgängig als Freund. Körperliche Nähe taucht immer wieder als Motiv auf. Sie ist ein Indikator ihrer Vertrautheit. Erst am Ende der Geschichte kommt es zu einer subtilen Transformation ihrer Beziehung. Nach dem großen Showdown schüttet Dot Pamela (Davids Cousine und „Urbild“ seines Frauenideals) ihr Herz aus. Diese antwortet darauf: „Wenn du einen anständigen Mann gefunden hast, musst du alles tun, um ihn zu schützen.“ (Ebd. S. 115) Pamela adressiert Dot als Davids Partnerin. Die Dreiecksbeziehung, die sich in der letzten Szene des Comics gebildet hat, schließt das Sexuelle mit ein. Zwischen Dot, Pamela und David herrscht für den Moment ein fließender Ausgleich, der die starren Grenzen aufweicht.

Davids Mutter und seine Freundin Dot bilden gegenläufige Frauenbilder zu Davids Idealbild. Das dominante Frauenbild begründet seine Cousine Pamela (ebd. S. 15). David beschreibt es folgendermaßen:

Sie hat ein zartes, ovales Gesicht (Kulleraugen, volle Lippen, sanft geschwungene Nasenwurzel), einen langen Hals und runde Schultern... ...Eine gerade Haltung, kräftige Arme, kleine, volle Brüste, einen leicht gewölbten Bauch zwischen breiten Hüften und einen prallen, runden Po, der in mädchenhaft stämmige Beine und unscheinbare Füße übergeht. (Ebd. S. 7)

Von der ersten Seite bis zur letzten hält David dieser Frauentyp gefangen. Fünf verschiedene Frauen tauchen auf, die diesem Typ entsprechen und mit denen David

in Beziehung tritt. Neben zwei One-Night-Stands sind es vor allem seine Cousine, die bereits erwähnte Wanda (siehe Abb. 3) und deren Schwester Judy, mit denen David emotional aufgeladene Beziehungen eingeht.

FÜR EINEN AUGENBLICK STEHT DIE WELT STILL, UND NUR DAS MELODRAMATISCHE POCHEN EINES LANGSAMEN HERZSCHLAGS DURCHBRICHT DIE VOLLKOMMENE STILLE.

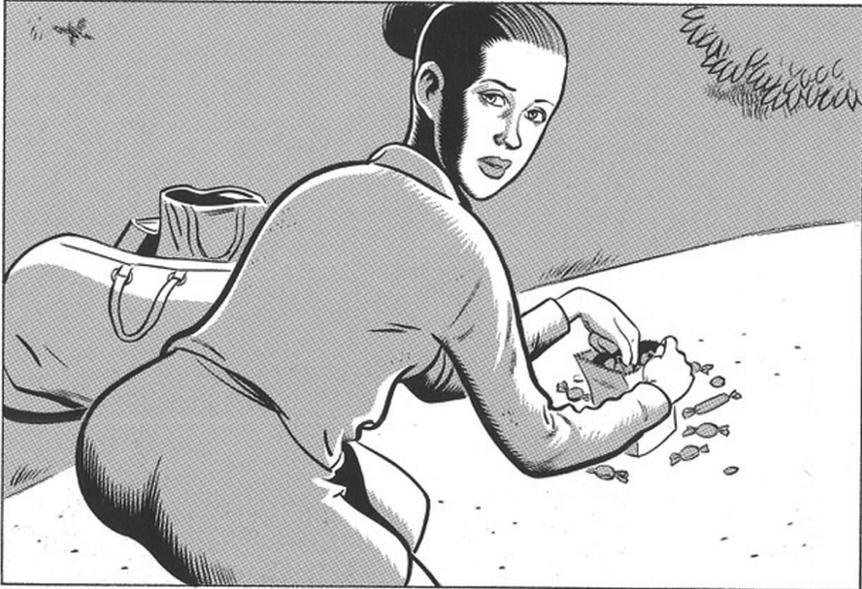


Abb. 3: Clowes 2012, S. 10.

Auf der visuellen Ebene gleichen sich diese Frauen sehr. Durch die Schematisierung der Comiczeichnung wird die Ähnlichkeit noch deutlicher hervorgehoben. Ole Frahm's Konzept des Doppelgängers, der im Modus der Wiederholung jede Comicfigur prägt, gewinnt in Davids Idealfrauentypus inhaltliche Bedeutung. Die Darstellung der Frauen unterscheidet sich vor allem durch die Frisuren. Ansonsten scheinen sie bei der reinen Betrachtung der Bilder zu einer Frau zusammenzufallen. In einer raschen Abfolge wechseln die Frauen und bleiben doch konstant in ihrer visuellen Erscheinung. Sie lotsen David durch seine Abenteuer und bleiben dabei, trotz ihrer körperlichen Präsenz, meist unerreichbar. Sie fesseln David jedoch auch an seine Beziehungsmuster, die ihm zwar große Leidenschaft, aber kein Glück bescheren.

Davids Traumfrau taucht in immer neuen Varianten auf. In ihrer Vervielfältigung und Variation adressiert sie David zunehmend als defizitär. Die perfekte

Frau steht für das Glück in einem Moment seiner Jugend. Die Sehnsucht nach vollständiger Erfüllung treibt David an, seinem Ideal nachzujagen. Sicherheit besteht vor allem in dem eingespielten Beziehungsmuster. Auch wenn diese Beziehungen scheitern, rufen sie vertraute Handlungsmuster auf. Nur einmal bricht David mit seinen Vorstellungen. Nachdem seine Beziehung mit Wanda vorbei ist, er angeschossen wurde und dramatische Ereignisse mit seiner Verwandtschaft in der Abgeschiedenheit der Insel *Hulligan's Wharf* durchlebt hat, geht er zum ersten und einzigen Mal eine Beziehung mit einer völlig anderen Frau ein. Naomi ist das Gegenbild zu seinem Frauenideal – nicht nur äußerlich, sondern auch ihr Charakter unterscheidet sich erheblich von den anderen Frauen. Statt einer geheimnisvollen *Femme fatale* ist sie offen, pragmatisch und vernünftig. Sie verkörpert Sicherheit und Beständigkeit. Ihre irrationale Panik vor dem großen Terrorangriff scheint der einzige Bruch in ihrem aufgeräumten Wesen zu sein. David will mit ihr ein neues Leben beginnen. Wie Davids Mutter bietet Naomi ihm Sicherheit an. Der Unterschied ist, dass David sich anfangs überzeugt gibt, dass sie einen positiven Einfluss auf ihn hätte (vgl. Clowes 2010, S. 73). Er versucht sich ihr hinzugeben. Aber es gelingt nicht. Wiederholt tauchen Bilder auf, die seine Enttäuschung über ihre mangelnde sexuelle Anziehungskraft zum Ausdruck bringen (vgl. ebd. S. 73, 76f.). Davids gewohnte Verhaltensmuster laufen ins Leere. Seine Idealfrauen entziehen sich ihm und stacheln ihn dadurch an. Sie reißen ihn aus seiner Apathie und zwingen ihn, Initiative zu ergreifen. Der Mangel an Beziehungssicherheit schafft den Boden für Handlungsinitiativen. Naomi hingegen vermittelt Verfügbarkeit. Diese treibt David letztlich in passive Verweigerung. Als Naomi ihn verlässt, hat David längst in seine alten Verhaltensmuster zurückgefunden.

Am Ende der Geschichte, kurz nachdem David mit Dot nach *Hulligan's Wharf* geflüchtet ist, findet er in seinem alten Zimmer unter der Fußleiste jenes besagte letzte Yellow-Streak-Panel (vgl. ebd. S. 115). Die Suche nach der idealen Frau findet damit ihr überraschendes Ende in der bereits erwähnten Dreiecksbeziehung zwischen David, Dot und Pamela. In diesem Moment erlangt er innere Sicherheit in einer bisher nicht gekannten Qualität. „Wir sind sehr froh über dieses Happy End und erkennen es als solches – einen Moment der Ruhe zwischen dramatischem Höhepunkt und Vergessen.“ (Clowes 2010, S. 116) Die innere Sicherheit wohnt nun dem Augenblick inne. Sie kann nicht festgehalten werden, doch das Glück in diesem Moment bedeutet, dass es auch keiner versucht.

Anmerkungen

- 1 Der Vaterschaft des Comics widmet Frahm ein eigenes Kapitel in *Die Sprache des Comics* (2010). Vaterschaft wird hier zum Synonym einer „Schöpfung aus dem

Nichts“, einem Klischee, nach dem der geniale Künstler Gott gleich aus seinem reinen Willen sein Kunstwerk erschafft. Der Vaterschaftsgedanke wird jedoch vom Comic *ad absurdum* geführt. Durch seinen Reproduktionscharakter verwischen eindeutige Zuschreibungsmöglichkeiten an einen Schöpfer. Die [Figuren scheinen sich selbst zu reproduzieren, Identität wird zur Parodie, die Figuren werden Doppelgänger ihrer selbst (vgl. Frahm 2010, S. 61–68).

Literatur

- Althusser, Louis (1970): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg 1977, S. 108–153.
- Clowes, Daniel (2010): David Boring. Berlin.
- Foucault, Michel (1971 [1966]): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2005 [1984]): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Defert, Daniel/Ewald, François: Dits et Ecrits. Schriften. Frankfurt am Main, S. 875–902.
- Frahm, Ole (2010): Die Sprache des Comics. Hamburg.
- Kavanagh, Barry/Moore, Alan (2000): The Alan Moore Interview. Online unter: <http://www.blather.net/articles/amooore/alanmoore.txt> (abgerufen am 14.08. 2020).
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (3), S. 350–67.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Casale, Rita/Thompson, Christiane/Ricken, Norbert (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, S. 119–136.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Alkemeyer, Thomas /Gelhard, Andreas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn, S. 15–27.

Angst und Freiheit in pädagogischen Verhältnissen

Zusammenfassung: Das Ziel dieses Beitrags ist die Analyse des Verhältnisses von Angst und Freiheit in pädagogischen Verhältnissen. Zu diesem Zweck erläutern wir unser Verständnis von Gefühlen und verorten darin Angst als emotionales und existenzielles Gefühl. Daran schließen sich Überlegungen an, die die Produktivität von Angst in gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen diskutieren. Auf dieser Grundlage nehmen wir die dialektischen Bewegungen zwischen Freiheit und Angst in den Blick, um darauf aufbauend die pädagogischen Verhältnisse zum Gegenstand der Überlegungen zu machen. In unserem abschließenden Kommentar entwerfen wir eine pädagogische Perspektive auf Emanzipation und Vernunft als eine unabschließbare Vermittlung der dialektischen Bewegung von Angst und Freiheit.

Abstract: The aim of this contribution is to analyse the relationship between fear and freedom in educational settings. To this purpose, we explain our concept of feelings and define fear as an emotional and existential feeling. This is followed by considerations that discuss the productivity of fear in capitalistic modes of production. On this base, we will develop an argumentation that focuses on the dialectical movement between freedom and fear in order to address the pedagogical relations of our subject. In our concluding commentary we draft a pedagogical perspective on emancipation and reason as an inconclusive mediation of the dialectical movement of fear and freedom.

Keywords: Angst und Freiheit, pädagogische Verhältnisse, Emanzipation, Vernunft.

1 Einleitung

Angst ist ein auch in kapitalistisch-demokratischen Gesellschaftsformationen prägendes Gefühl, da die gesellschaftlichen Integrationsmodi in Exklusionsdrohungen eingefasst sind und sich in Verhältnissen des Angstmachens und Angsthabens bewegen (vgl. Bude 2014; Balzereit/Cremer-Schäfer 2018). Angst machen können Situationen, Dinge oder Personen. Angst zu haben ist ein sich Affiziertfühlen

von Ungewissheit, Bedrohlichkeit oder Gefährlichkeit, das von Situationen, Dingen oder Personen ausgehen kann. Wir gehen davon aus, dass das Fühlen von Emotionen als Ausdruck eines Selbst- und Weltverhältnisses zu fassen ist; dabei stellt Angst nicht nur ein auf das Subjekt bezogenes Gefühl dar, sondern ist immer in der Beziehung zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Bedingungen zu betrachten (vgl. Slaby 2011; Schröder 2017). Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Beitrag herausgearbeitet, dass Angstmachen und Angsthaben in einem widersprüchlichen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu verorten sind.

Angst kann vielfältige Formen annehmen, in denen sich die Beziehungsstruktur zwischen individuellem Fühlen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen, wie beispielsweise bei Zukunftsangst oder Versagensängsten, aufzeigen lässt. Das Spektrum reicht von im Alltagsleben wahrgenommener Unsicherheit und Ungewissheit etwa in Bezug auf die Verwirklichung eigener Lebensziele bis hin zu einem gefährlich und bedrohlich erscheinenden Anderen. So gesehen ist Angst ein Modus gesellschaftlicher Integrationsprozesse, der sowohl im Alltagsleben als auch in gesellschaftlichen Institutionen Gestalt erhält. Angst beispielsweise vor Arbeitslosigkeit, vor Altersarmut, vor Krieg, vor dem Versagen bei der nächsten Prüfung, vor Sanktionen im Hinblick auf den Bezug von Arbeitslosengeld usw. deuten auf die Produktivität von Angst hin. Zugleich ist Angst nicht nur ein Gefühl, das Menschen empfinden, sondern sie kann auch ein Mittel zur Disziplinierung von Subjekten und zu ihrer Anpassung an gesellschaftliche Normen und Erwartungen darstellen und als solches rekonstruiert werden. Im Kontext gesellschaftlicher Lebenszusammenhänge, so unsere These, ist Angst produktiv im Hinblick auf die Erzeugung von Sicherheitsbedürfnissen und kann dafür in Dienst genommen werden, Ungewissheit und Unsicherheit wie auch Gefährlichkeit und Bedrohlichkeit mittels wohlfahrtsstaatlicher Institutionen zu steuern und zu kontrollieren (vgl. Schröder 2017).

Vor diesem Hintergrund analysieren wir Angst und ihre strukturelle Einbindung in wohlfahrtsstaatlichen Institutionen, um im Anschluss daran zum einen die in Interaktion eingelassene Erzeugung von Angst zur Verhinderung unerwünschter Entwicklungs- und Bildungsprozesse, zum anderen den Einsatz von Angst als Mittel der Erziehung zu diskutieren. Wir richten den Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen der Ermächtigung der Subjekte als Ziel (sozial-)pädagogischen Handelns und der normierenden Funktion wohlfahrtsstaatlicher Leistungserbringung (vgl. Schröder 2017; Schröder/Burmeister 2018). Dabei gehen wir davon aus, dass die in kapitalistischen Gesellschaften angelegten strukturellen Ungleichheitsverhältnisse sowohl Auswirkungen auf das Verhältnis von Angst und Sicherheit der Handelnden als auch auf die Ausgestaltung der (sozial-)pädagogischen Handlungsvollzüge zwischen Ermächtigung und Normierung hat.

2 Gefühle und Subjektivität in gesellschaftlichen Transformationsprozessen und das (re-)produktive Moment von Angst

Gefühle spiegeln das phänomenale Dasein des Subjekts in der Welt wider, denn das Erleben konstituiert sich in der affektiven Betroffenheit innerhalb der Gegebenheiten in der Welt (vgl. Heller 1981; Slaby 2011). Da sich das Subjekt qua seines Daseins in der sozialen Wirklichkeit bewegt und darin existiert, weisen Emotionen eine Strukturiertheit auf, die sich aus dem Verhältnis von Selbst und Welt ergibt und in ihm manifestiert. Gefühle deuten auf das körperleibliche wie das bewusste Dasein des Menschen hin und zeigen sich im Fühlen von Gefühlen, in evaluativen Repräsentationen und in kommunikativer Gestalt (Demmerling/Landweer 2007; Slaby 2011).¹ Gefühle beziehen sich auf die körperleibliche Konstitution von Subjektivität, in dem das Fühlen das In-etwas-Involviert-sein betont (Heller 1981, S. 19). Das Involviert-Sein deutet auf die Sogkraft der Gefühle hin, das Subjekt wird in das Fühlen hineingezogen, es kann sich in seiner affektiven Betroffenheit seinem Fühlen nicht entziehen, es ist dem, wie es etwas fühlt, ausgeliefert, so dass das Fühlen von Gefühlen einen Widerfahrnischarakter besitzt (vgl. Heller 1981, S. 19; Löw-Beer 1993, S. 97).

Das Fühlen bezieht sich aber auch auf etwas in der Welt und deutet auf die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen von Emotionen hin, denn die affektive Betroffenheit ist in der Welt, in der ich mich qua meines Daseins bewege, verortet und in der Konsequenz eingebunden in ein Verhältnis des Subjekts und seines Weltbezugs (vgl. Heller 1981, S. 26; Slaby 2011, S. 29). Gefühle umfassen immer das Fühlen an sich und verweisen als Erleben und Empfinden auf das körperleibliche Dasein – oder das leibliche Spüren.² Sie besitzen aber gleichzeitig einen evaluativ-repräsentationalen Charakter, der eine kognitive Dimension umfasst und eine wertende Positionierung des Subjekts in seinem Verhältnis zu anderen Menschen und der Welt beinhaltet (vgl. Slaby 2011; Döring 2009). Gefühle haben ein Objekt (Intentionalität) und eine Repräsentation von Welt (Evaluation) und stellen sich „als in einer bestimmten Weise seiend“ dar (Döring 2009, S. 15), so dass „im Gefühlserleben sich dem Fühlenden das evaluative Profil einer bedeutsamen Situation ganzheitlich [erschließt]“ (Slaby 2008, S. 23). Wenn das Fühlen ein evaluativ-repräsentatives Moment enthält, verweist dies auf eine Wertung in Bezug auf die Situation oder andere Personen, die gleichzeitig auf das Erleben gerichtet ist (vgl. Döring 2009). Gefühle spiegeln daher keinen Dualismus von Fühlen und Denken wider, sondern sie sind in einer Ganzheitlichkeit bestimmt, denn mit dem Fühlen erschließt sich das Subjekt den Sinn und die Sinnhaftigkeit in seinem Bezug zur Welt (vgl. Slaby 2008, S. 23).³ Ihre expressive wie kommunikative Gestalt erhalten Gefühle über die dem Subjekt inhärenten Ausdrucksmöglichkeiten wie Sprache, Gestik und Mimik. Der Ausdruck von Emotionen beinhaltet eine Wertung

gegenüber dem Gegenstand des Fühlens, die eine charakteristische hedonische Valenz aufweisen – positive und negative Gefühlsbewegungen (Freude und Stolz sowie Furcht und Scham) – und Einfluss nehmen auf die Möglichkeitsräume des Handelns.⁴ Gleichzeitig entfalten Gefühle eine symbolische Ausdruckskraft, die eine für andere wahrnehmbare Gestalt annimmt.

Gefühle in einem weiten Verständnis umfassen Emotionen, existenzielle Gefühle sowie Affekte. In dieser Hinsicht ist der Begriff ein Gattungsbegriff (vgl. Demmerling/Landweer 2007, S. 5), der darauf verweist, dass das Fühlen ein konstitutives Merkmal des Subjekts ist. In einem engeren Sinne können Gefühle in der Gestalt von Emotionen einen episodischen Charakter haben, wenn sie von kurzer Dauer sind und mit physiologischen Veränderungen einhergehen, aber auch über das leibliche Spüren wahrgenommen werden. Sie sind auf klar identifizierbare Situationen und Objekte in der Welt bezogen, wie Scham, Neid, Furcht, Dankbarkeit, Freude, Stolz (vgl. Slaby 2011, S. 28) – und eben auch Angst.

Gefühle können vom Subjekt aber auch gespürt und erlebt werden, ohne dass sich ein konkreter Situations- oder Objektbezug darin ausdrückt, so dass die affektive Betroffenheit die personale Existenzweise des Subjekts ganzheitlich umfasst und den Bereich der Stimmungen und Atmosphären beschreibt, die auch als existenzielle Gefühle beschrieben werden (vgl. Ratcliffe 2011, S. 146 f.). Der Grad der Intensität dieser Gefühle ist bei episodischen Emotionen schwächer ausgeprägt, überdauern diese aber und prägen die Welt- und Selbstbezüglichkeit des Subjekts ganzheitlich (vgl. ebd., S. 148). Dadurch, dass das Subjekt qua seines Daseins immer auch in einem Weltbezug eingebettet ist, ist das Fühlen von existenziellen Gefühlen intentional auf die Welt gerichtet, ohne einen konkreten Objektbezug zu besitzen (vgl. Slaby 2011, S. 28). Melancholie, Ohnmachtsgefühle, Entfremdungsgefühle sowie sich hilflos, fremd, überwältigt, leer oder verloren fühlen sind Beispiele für existenzielle Gefühle (vgl. Ratcliffe 2011, S. 156). Der Begriff Affekt stellt eine intensive Erlebnisqualität dar, in dem „heftige Empfindungen [...] die Herrschaft der Vernunft“ (Frevert 2011, S. 29) aussetzen und einen Kontrollverlust beinhalten: Der affektauslösende Impuls löst eine Reaktion aus, in dem der Affekt das situative Handeln lenkt.⁵

Angst kann so gesehen als ein Affekt, eine Emotion oder aber auch als ein existenzielles Gefühl betrachtet werden. Relevant für unsere Analyse und die sich daran anschließenden Überlegungen ist Angst als ein existenzielles Gefühl und Angst als Emotion. Angst als ein existenzielles Gefühl umfasst „eine gegenstandslose, ungerichtete bzw. unbestimmt gerichtete Stimmung oder Befindlichkeit, die das Betroffensein von einer unbestimmten Bedrohung oder Gefahr“ (Fink-Eitel 1993, S. 59).⁶ Angst als Emotion richtet sich dagegen auf ganz konkrete Objekte und Situationen, die als bedrohlich oder gefährlich wahrgenommen werden.⁷

Der Analyse von Bude (2014) zufolge ist Angst ein Bestandteil der gegenwärtigen gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse. Er spricht von einer „Gesellschaft

der Angst“, in der der Modus der Integration geprägt ist durch eine von den Subjekten wahrnehmbare Exklusionsdrohung (vgl. ebd., S. 19). Der Lebensvollzug im Alltag scheint unsicherer geworden, da in westlichen Wohlfahrtsstaaten die sozialen Risiken im Zuge der Restrukturierung vom versorgenden zum aktivierenden Sozialstaat nicht mehr ausreichend durch die sozialen Sicherungssysteme kompensiert werden können und dadurch Unsicherheit und Ungewissheit im Alltagsleben prägend geworden sind (Castel 2005; Betzelt/Bode 2018). Das Bedürfnis nach Sicherheit kann als eine Konsequenz dessen gedeutet werden. Es drängt die Subjekte in eine defensive Haltung gegenüber Risiken, die in alltäglichen Handlungsvollzügen und richtungweisenden Entscheidungen für das eigene Leben liegen können (vgl. Zapf 1994). Angst erzeugt ein Sicherheitsbedürfnis, das Bedürfnis, die mit der empfundenen Unsicherheit und Ungewissheit einhergehenden Gefahren und Risiken zu minimieren, um einen Handlungsrahmen zu schaffen, in dem man sich sicher fühlt. So gesehen, kann Angst als ein Mittel der Machtausübung konzipiert werden.

3 Die dialektische Gestalt von Angst, die auf Freiheit verweist

Innerhalb pädagogischer Verhältnisse stellt das Angstmachen einen ebenso zentralen Bezugspunkt der Überlegungen dar wie das Angsthaben. Beide Perspektiven zeichnet dabei aus, dass sich Angst grundlegend auf Freiheit als Gegenpol bezieht, denn in Freiheit wird das Handeln der Subjekte gerade nicht durch Angst gesteuert. Remke (2015) zeigt mit Rekurs auf Erich Fromm, dass „aus Unsicherheit und Angst vor Sicherheitsverlust und Isolation im Individuum Flucht Tendenzen“ (Remke 2015, S. 145) entstehen. Wird diesen Flucht Tendenzen nachgegeben, so begeben sich die Subjekte in einen Zustand, in welchem sie nicht mehr handlungsfähig sind. Die Subjekte orientieren sich an Autorität, und es gelingt ihnen gerade nicht, ihre eigene Subjektivität zu realisieren (vgl. Remke 2015, S. 203 ff.).

Freiheit kann als Gegenpol zur Angst sich zum einen als Freiheit von etwas oder als Freiheit zu etwas bestimmt werden. Die Freiheit von etwas meint dabei die Abwesenheit von „äußeren *sichtbaren* Zwängen“ (Remke 2015, S. 162; Herv. i. O.). Die Freiheit zu etwas dagegen zeigt sich in der Möglichkeit sein je eigenes Subjekt-Sein zu realisieren und „sich nicht nur frei zu bewegen, sondern auch frei zu denken, zu fühlen und zu wollen und somit die gegebenen äußeren Freiheiten tatsächlich selbstgestaltend und selbstverantwortlich zu nutzen“ (Remke 2015, S. 207). Die Freiheit von etwas kann demnach dadurch bestimmt werden, dass diese grundlegenden Rahmenbedingungen und Möglichkeitsräume schafft, um die eigene Subjektivität zu realisieren. Darin verortet ist die Freiheit zu etwas, in dem sich das Individuum in seinem Subjekt-Sein der Selbstverwirklichung und

Persönlichkeitsentwicklung zuwenden kann. Herausgefordert sind diese Prozesse zur Realisierung der je eigenen Subjektivität immer wieder durch Angst, wie sie aus Unsicherheit durch Freiheit resultiert und die mit einem Bedürfnis nach Sicherheit des Individuums einhergeht (vgl. Remke 2015, S. 162 f.). Freiheit als Grundlage von Subjektivität ist somit immer in Relation zu einem Bedürfnis nach Sicherheit und der Angst vor Unsicherheit zu denken; insofern ist sie immer auch als gefährdet zu verstehen.

Angst und Freiheit in pädagogischen Verhältnissen sind keine starren Gegenpole, sondern in einer konstitutiven dialektischen Bewegung. Freiheit ist ein Moment von Subjektivität im Kontext eines emanzipativen Prozesses von Befreiung aus gesellschaftlichen Zwängen, die auf Unfreiheit verweisen (vgl. Adorno 2003, S. 225 ff.). Die Erfahrung von Angst stellt eine Differenz Erfahrung dar, die das Subjekt von seinen Handlungsmöglichkeiten entrückt. Während pädagogische Verhältnisse auf die Ausbildung von Subjektivität⁸ zielen – auch durch die Bearbeitung von Angst – wird in ihnen immer wieder auch Angst gemacht. Pädagogische Verhältnisse können als intersubjektive Beziehungen zwischen Pädagog*innen und ihren Adressat*innen gefasst werden, in denen sich erzieherische und bildnerische Akte im interaktiven Vollzug konstituieren. Sie zielen als Erziehungs- und Bildungsprozesse auf die Selbstbestimmung der Subjekte, auf Freiheit im oben beschriebenen Sinne. Andererseits setzt Freiheit in vielfältigen pädagogischen Figuren die Selbstbestimmung der Subjekte bereits voraus. So macht Winkler (1988) deutlich, dass „Subjektivität als Rahmenbedingung des sozialpädagogischen Handelns“ (Winkler 1988, S. 271) die Aufhebung der Intention des Erziehers als „subjektive Aktivität“ (ebd.) bedeutet. Auf dieses Spannungsverhältnis wird in pädagogischen Verhältnissen mit Erziehung zu reagieren versucht, wobei diese aufgrund ihrer Zielvorstellungen und Werteorientierungen grundsätzlich in das Geflecht gesellschaftlicher Angstproduktion involviert ist. Präventive wie auch intervenierende Strategien der Kontrolle und Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen zielen darauf, dass diese keine Bedrohung der Gesellschaft darstellen *und* sie ihre eigenen bedrohlichen Lebenssituationen zu meistern in die Lage versetzt werden.

In Erziehungsprozessen realisiert sich die Erzeugung von Angst als Mittel der Anpassung und Disziplinierung, als Angstmachen, mittels Bedrohungsszenarien: Lehrer*innen, die gegenüber Schüler*innen äußern, diese müssten ihre Leistungen verbessern, da sie sonst keine berufliche Perspektive haben werden; sozialpädagogische Fachkräfte in der stationären Erziehungshilfe, die einem Jugendlichen mit dem Ausschluss aus der Wohngruppe drohen, wenn dieser sein Verhalten nicht ändere. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Angst als Emotion - eine gegenwärtige konkrete Gefährdung - als Ausgangspunkt und Legitimation genutzt werden kann, um eine den institutionellen Normerwartungen entsprechende Verhaltensänderung durchzusetzen und dabei an Angst als ein existenzielles Gefühl anschließt.

Zugleich kann mit einem solchen Angstmachen einhergehen, dass über konkrete Erziehungssituationen hinaus bei jungen Menschen ein Angsthaben erzeugt wird. Die Sorge vor dem individuellen Scheitern sorgt dort für Angst, wo die Bedingungen des Aufwachsens selbst als Bedrohung erlebt werden. Junge Menschen, die in Armut aufwachsen oder in Familien leben, die mit vielfältigen Problemlagen konfrontiert sind, erfahren diese Angst in pädagogischen Verhältnissen ebenso, wenn nicht intensiver als andere junge Menschen (vgl. Calmbach 2019, S. 427 ff.).

Wo sich pädagogische Verhältnisse auf das Wechselspiel von Freiheit und Angst einlassen, dort erzeugen sie immer auch Angst. Wo jungen Menschen die Mittel zur Bearbeitung von Angst zur Verfügung gestellt werden sollen, die auf Sicherheit Bezug nehmen, dort agiert Pädagogik immer auch im Modus des Angstmachens. In pädagogischen Verhältnissen über die Reproduktion von Angst hinauszugehen und sich konkret auf die Ermöglichung von Bedingungen von Freiheit zu konzentrieren, wird dann möglich, wenn das Verhältnis von Erzieher und Zögling als individuelles aufgebrochen werden kann: Dann kommt die Gemeinschaft in den Blick, deren Mitglieder die Subjekte in ihrer konkreten Lebensführung jeweils sind. Die Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft realisiert sich in der konkreten Ausübung von Macht und der Teilhabe an Entscheidungsprozessen, in der Arbeit an der Gemeinschaft selbst. Dies erfordert jedoch eine Übergabe von Macht an die jeweiligen Subjekte, damit diese tatsächlich an der Gemeinschaft aktiv mitwirken können (vgl. Winkler 2000). Wo die Bedingungen der Gemeinschaft es ermöglichen, dass sich die Subjekte als selbstbestimmt erfahren, kann in pädagogischen Verhältnissen Freiheit als Ziel formuliert werden und bedeuten, die eigene Angst zu überwinden und sich ihrer bewusst zu werden, um in einer emanzipativen Perspektive nach den Bedingungen der Möglichkeiten im Umgang mit Angst zu fragen. Darin angesprochen ist der Zugang zu Vernunft als einer Reflexion dessen, was Angst macht: „Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden“ (Adorno 1971, S. 97). Das Bewusstwerden dessen, was Angst macht, ist verknüpft mit einem emphatischen Vernunftgedanken, der Angst in ihrer psychologischen Wirkung entzaubert.⁹

Anmerkungen

- 1 Der theoretische Zugang zum Thema Gefühle lässt sich zwischen *Feeling*-Theorien (James) und Evaluationstheorien (Nußbaum) verorten. Ein Gefühl basiert nicht nur auf einer Empfindung, die eine körperleibliche Dimension umschließt, sondern eben auch

- auf der damit verbundenen Sinnhaftigkeit, die der Empfindung beigemessen wird. Eine solche theoretische Figur ist beispielsweise bei Agnes Heller (1981) zu finden, die den Dualismus von Fühlen und Denken in ihrer ‚Theorie der Gefühle‘ zu überwinden sucht.
- 2 Mit dem Konzept des Körperleibs beschreibt Plessner das Subjekt wie folgt: „[H]inter den Augen und Ohren sitze Ich als Mitte meines Bewußtseins, zwischen Brust und Rücken leben Gemüt und ‚Herz‘. Meine Gedanken und Wünsche, den anderen verborgen, scheinen, wie im Inneren vom Körper umschlossen, einer raumlosen Tiefe anzugehören“ (Plessner 2003, S. 239).
 - 3 Dieser Aspekt des Fühlens wird bei Plessner als exzentrische Positionalität umschrieben.
 - 4 Der Furcht, die ich in einer Interaktion gegenüber einer bedrohlich wirkenden Person spüre, kann ich über Körperhaltung, Gestik, Mimik wie auch Sprache Ausdruck verleihen; insofern können Emotionen eng verwoben sein mit meinem Handeln.
 - 5 Dies impliziert, dass es so etwas wie vernünftige Gefühle gibt. Diese können beschrieben werden als die „reflektiert angeeigneten Gefühle, die vor unserem Selbstbild bestehen können und die in einem normativen Sinne als authentisch einzustufen sind“ (Hastedt 2009, S. 61).
 - 6 Vor dem Hintergrund, dass das „Leiden an Ungewissheit“ (Dehne 2017, S. 36) eine kontingente Struktur aufweist, die weder ein klar eingrenzbare Objekt besitzt noch in eine konkrete Situation eingebettet ist, wird diese Form der Angst auch als „Kontingenzangst“ (ebd.) bezeichnet.
 - 7 Adressat*innen können eine Gruppe oder aber auch einzelne Personen sein.
 - 8 Vgl. aus einer sozialpädagogischen Perspektive dazu beispielsweise Scherr (2003a, 2003b), Thiersch (1986), Winkler (1988, 1989).
 - 9 Adorno fasst Vernunft als eine Form der Selbstbesinnung, die auf ein kritisches wie reflexives Denken und Handeln verweist (vgl. Adorno 1971, S. 90). Vernunft beinhaltet einen reflexiven Gehalt, der bezogen ist „auf durchsichtige, humane Zwecke“ (ebd., S. 125). Besinnungslosigkeit hingegen zeichnet sich dadurch aus „ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen“ (Adorno 1971, S. 90). Selbstbesinnung ist bei Adorno nicht nur bloße Selbstreflexion; vielmehr deutet er darin gleichzeitig auf die Autonomie des Bewusstseins eines fühlenden, empirischen Subjekts im Sinne einer „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., S. 93) hin.

Literatur

- Adorno, Theodor (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main.
- Adorno, Theodor W. (1970/2003): *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt am Main.
- Balzereit, Marcus/Cremer-Schäfer, Helga (2018): „Angst machen und Angst haben“. Zur Produktion von Angst und der Geschichte (un)angemessener gesellschaftlicher Reaktion. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): *Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Weinheim, S. 53–64.
- Bude, Heinz (2014): *Gesellschaft der Angst*. Hamburg.
- Calmbach, Marc (2019): „Ich möchte es einmal besser haben als meine Eltern“. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden, S. 419–432.

- Castel, Robert (2005): Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg.
- Dehne, Max (2017): Soziologie der Angst. Konzeptuelle Grundlagen, soziale Bedingungen und empirische Analysen. Wiesbaden.
- Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Stuttgart.
- Döring, Sabine (2009): Allgemeine Einleitung: Philosophie der Gefühle heute. In: Döring, Sabine (Hrsg.): Philosophie der Gefühle. Frankfurt am Main, S. 12–68.
- Fink-Eitel, Hinrich (1993): Angst und Freiheit. Überlegungen zur philosophischen Anthropologie. In: Fink-Eitel, Hinrich/Lohmann, Georg (Hrsg.): Zur Philosophie der Gefühle. Frankfurt am Main, S. 57–88.
- Frevert, Ute (2011): Gefühle definieren: Begriffe und Debatten aus drei Jahrhunderten. In: Frevert, Ute/Scheer, Monique/Schmidt, Anne/Eitler, Pascal/Hitzer, Bettina/Verheyen, Nina/Gammerl, Benno/Bailey, Christian/Pernau, Margrit (Hrsg.): Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne. Frankfurt am Main, S. 9–40.
- Hastedt, Heiner (2009): Können Gefühle vernünftig sein? Bemerkungen zu einer leiblich situierten Bildung. In: von Esterbauer, Reinhold/Rinhofer-Kreidl, Sonja (Hrsg.): Emotionen im Spannungsfeld von Phänomenologie und Wissenschaften. Bd. 16. Frankfurt am Main, S. 69–94.
- Heller, Ágnes (1981): Theorie der Gefühle. Hamburg
- Löw-Beer, Martin (1993): Zur Einschätzung von Gefühlen und Gefühlsleben. In: Fink-Eitel, Hinrich/Lohmann, Georg (Hrsg.): Zur Philosophie der Gefühle. Frankfurt am Main, S. 89–111.
- Plessner, Helmuth (2003): Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften VII. Frankfurt am Main.
- Ratcliffe, Matthew (2011): Existenzielle Gefühle. In: Slaby, Jan/Stephan, Achim/Walter, Henrik/Walter, Sven (Hrsg.): Affektive Intentionalität. Beiträge zur welterschließenden Funktion der menschlichen Gefühle. Paderborn, S. 144–169.
- Remke, Sara (2015): Freiheit und Soziale Arbeit. Erkundungen bei Erich Fromm. Würzburg.
- Scherr, Albert (2003a): Jugendarbeits als Subjektbildung. In: Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden, S. 87–102.
- Scherr, Albert (2003b): Subjektorientierung – eine Antwort auf die Identitätsdiffusion der Jugendarbeit? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim, S. 139–151.
- Slaby, Jan (2008): Gefühle und Weltbezug. Die menschliche Affektivität im Kontext einer neoexistentialistischen Konzeption von Personalität. Paderborn.
- Slaby, Jan (2011): Affektive Intentionalität – Hintergrundgefühle, Möglichkeitsräume, Handlungsorientierung. In: Slaby, Jan/Stephan, Achim/Walter, Henrik (Hrsg.): Affektive Intentionalität. Beiträge zur welterschließenden Funktion der menschlichen Gefühle. Paderborn, S. 23–48.
- Schröder, Carsten (2017): Emotionen und Politiken in der Kinderschutzdebatte. In: Braches-Chyrek, Rita/Sünker, Heinz (Hrsg.): Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten und Kämpfen. Wiesbaden, S. 119–138.
- Schröder, Carsten/Burmeister, Christine (2018): Zum Verhältnis von Sozialpolitik und Angst im Kinderschutz. In: von Betzel, Sigrid/Bode, Ingo (Hrsg.): Angst im neuen Wohlfahrtsstaat. Baden-Baden, S. 209–228.

- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim.
- Winkler, Michael. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.
- Winkler, Michael (1989): Subjektivität als Kriterium pädagogischen Handelns. In: Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Bd. 2. Neuwied, S. 113–136.
- Winkler, Michael (2000): Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem. In: Neue Sammlung 40. Jg., H. 2, S. 187–209.
- Zapf, Wolfgang (1994): Staat, Sicherheit und Individualisierung In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main, S. 296–304.

Unsicherheit in pädagogischer Beratung – eine Frage der Professionalisierung

Zusammenfassung: In dem Beitrag rücken Zusammenhänge zwischen Professionalisierungsansprüchen und Umgang mit Unsicherheit im Bereich pädagogischer Beratung in den Blick. Dazu wird zunächst das Zusammenspiel zwischen disziplinärer und individueller Professionalisierung in der Generierung und Bewältigung von Unsicherheit skizziert. Es wird aufgezeigt, inwieweit die Bewältigung von Unsicherheit zu den immanenten Herausforderungen professioneller pädagogischer Beratung gehört. Ausgehend von einer Differenzierung verschiedener Arten von Unsicherheit werden mögliche Wege, mit diesen umzugehen, beschrieben. Dabei zeigt sich im Blick auf aktuelle Forschung, dass das Bestreben, der Verunsicherung und des immanenten Technologiedefizits der Profession durch Rückgriff auf „Handlungsrezepte“ Herr zu werden, die professionelle Entwicklung der*des Einzelnen letztlich hemmen kann. Ausgehend von einem Verständnis beraterischer Professionalität, das deren Kern im individuellen Fallverständnis und in der Offenheit gegenüber verunsichernden Erfahrungen sieht, wird die Annahme von und reflexive Auseinandersetzung mit Unsicherheit als zentraler Dreh- und Angelpunkt beraterbezogener Professionalisierung markiert.

Abstract: The chapter focuses on relations between claims of professionalization and dealing with insecurity within domains of educational counseling. Both professionalization on a disciplinary and individual level interact in the generation of insecurity and security. Different perspectives draw a picture of the counseling profession within which dealing with uncertainties appears to be an immanent and permanent professional challenge. A review of recent research reveals that approaches that focus on quickly overcoming practitioner's insecurity may impede counselors' professional development. To develop counseling expertise, that is based on the individual understanding of cases and an openness to troubling experiences, accepting and reflecting the inherent ambiguities and uncertainties within the domain seems to be crucial.

Keywords: Professionalisierung, Beratung, Unsicherheit, Expertise.

A. Professionalisierung und Sicherheit in der Beratung

Professionalisierung kann sich auf zweierlei beziehen: auf die Entwicklung eines (beruflichen) Handlungsfelds hin zu einer Profession, so dass dieses die klassischen professionssoziologischen Merkmale erfüllt. Zugleich kann damit auf der individuellen Ebene die Entwicklung der handelnden Person hin zu einer*in „professionellen Akteur*in“ bezeichnet werden. In beiden Hinsichten spielt das Thema Sicherheit bzw. Bewältigung von Unsicherheit eine zentrale Rolle. Die Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich hierbei sowohl auf der disziplinären wie auch der individuellen Ebene ergeben, sind vielfach miteinander verschränkt und nicht unabhängig von gesellschaftlichen Zumutungen und Transformationsprozessen zu sehen. Beispielhaft lässt sich das am Bereich der Beratung analysieren. Die Entstehung spezialisierter und zunehmend professionalisierter Beratungsdienstleistungen hat viel mit der Verunsicherung durch gesellschaftliche Transformationsprozesse zu tun. Professionelle pädagogische oder psychosoziale Beratung soll, ganz allgemein gesprochen, Menschen in unsicheren bzw. verunsichernden Lebenslagen helfen und ihnen Mittel und Wege aufzeigen, um wieder Sicherheit zu gewinnen. Dass die Ausweitung und Ausdifferenzierung professioneller Beratung in unmittelbarem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen steht, ist eine in der einschlägigen Literatur durchgängig anzutreffende Sichtweise. Gemeinhin wird die (sich v.a. im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer stärker vollziehende) Professionalisierung und Institutionalisierung von Beratung als ein Zeichen und eine Folge gesellschaftlicher Transformation gesehen. Professionelle Beratung resultiere aus den Herausforderungen der Moderne und solle helfen, die Unsicherheit etwa in Fragen der Erziehung oder der Lebensführung, die sich aus den „Zumutungen“ der Moderne ergeben, zu bewältigen (Großmaß 1998). Beispielhaft wird dies im „Handbuch der Beratung“ folgendermaßen zum Ausdruck gebracht:

Im Laufe der Zeit haben moderne Gesellschaften Beratung zu verschiedenen Fragestellungen und Problemlagen institutionalisiert, vor allem, um Veränderungen und resultierende Anforderungen und Probleme abzufedern und zu puffern. Beratung war und ist somit in die spezifischen Probleme ihrer Zeit eingebunden. Im Zuge dieser Entwicklungen wurde Beratung zur zentralen Hilfe- und Unterstützungsform in psychosozialen, sozialen, und gesundheitsberuflichen, psychologischen und pädagogischen Arbeitsfeldern mit geregelten Institutionalisierungs- und Professionalisierungsformen. Beratung ist aber nicht nur dort professionell, wo sie am Türschild steht, sondern auch dort, wo sie in anderes Handeln von Professionellen integriert ist. Hier durchzieht Beratung als „Querschnittsmethode“ nahezu sämtliche Berufsfelder [...]. (Engel/Nestmann/Sickendieck 2004, S. 34)

Damit ist ein emanzipatorischer Anspruch formuliert, der sich auf die in zivilgesellschaftlichen Bewegungen (wie der Frauenbewegung) gründenden

Anfänge psychosozialer und pädagogischer Beratungspraxis zurückführen lässt. Gleichzeitig sind in professionsgeschichtlicher Perspektive jedoch Traditionslinien sozialer Disziplinierung und Kontrolle festzustellen, die zu diesem Anspruch konträr laufen. Beratung vorrangig als Resultat und Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen, als eine im Sinne des Einzelnen handelnde Profession zu sehen, ist demnach zu einseitig. Wie Katharina Gröning (2015) in ihren historischen Studien zur Institutionalisierung und Professionalisierung von Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung herausarbeitet, lässt sich der Professionalisierungsprozess nicht als ungebrochene, lineare Entwicklung zur Unterstützung des Einzelnen erzählen (wie es oft geschieht), sondern als eine durchaus spannungsreiche Entwicklung entlang gesellschaftlicher Konfliktlinien, die mit den Polen Lenkung (Kontrolle, Disziplinierung) und Autonomie bezeichnet werden können. *Pädagogische* Professionalisierung von Beratungsdomänen lässt sich hier als Bemühen rekonstruieren, dem emanzipatorischen Anspruch Geltung zu verschaffen durch das Streben nach professioneller Autonomie und einer eigenständigen normativen und wissenschaftlichen Fundierung der Beratungspraxis, die nicht in Konzepten (bspw. der Eugenik oder „Erbhygiene“) anderer Professionen gründet. Professionalisierung in diesem Sinne (nämlich auch im Sinne der fortschreitenden Emanzipation eines Handlungsfeldes) kann bei den Akteur*innen zu Verunsicherung führen; diejenigen, die anderen zu mehr Sicherheit im Umgang mit herausfordernden Lebenslagen verhelfen sollen, kommen dabei die als sicher geglaubten Handlungsgrundlagen abhandeln. Zugleich wirken die Konfliktlinien, die der Profession inhärenten Paradoxien und Dilemmata weiter. Denn auch wenn das Moment der äußeren Disziplinierung und Kontrolle durch Beratung im Zuge von deren Pädagogischer Professionalisierung zurücktritt, manifestieren sich gesellschaftliche Ansprüche in einer Logik der Gouvernamentalität (vgl. Gröning 2015, S. 40). Die Tendenz, Beratung im Sinne der Selbstoptimierung, der Anpassung an die Anforderungen der Globalisierung zu entwickeln und Klient*innen zu einem bestimmten Lebensstil zu motivieren, kann als Ausdruck dieser Logik gesehen werden. Der Boom neuer Beratungsformate wie dem Coaching, die einer „merkantil grundierten Selbstverwirklichungsdramaturgie“ (Friedrich 2013, S. 64) folgen, bezeugt diese Tendenz. Für die Professionalisierung auf der individuellen Ebene ist nun entscheidend, wie Handelnde sowohl mit der defizitären Handlungssicherheit wie auch den gesellschaftlichen, oft nur subtil vermittelten Ansprüchen umgehen. In vielen Disziplinen ist der Maßstab für erfolgreiche professionelle Entwicklung die Entwicklung tragfähiger Handlungsrouninen und die Reduktion von Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Handlungskompetenz. Diese Vorstellung einer gelungenen professionellen Entwicklung greift insbesondere für den Bereich pädagogischer Beratung zu kurz. Unter Bezugnahme auf eigene Forschungsergebnisse soll in dem Beitrag nachgezeichnet werden, wie das Bestreben, der Verunsicherung und dem

immanenten Technologiedefizit der Profession durch Rückgriff auf „Handlungsrezepte“ entgegenzusteuern, die professionelle Entwicklung der/des Einzelnen letztlich hemmen kann. Der Schwerpunkt liegt im Folgenden v.a. auf dem Umgang mit Unsicherheit in der individuellen professionellen Entwicklung.

*B. Handlungsunsicherheit von Berater*innen*

Zunächst gilt es zu klären, inwiefern bzw. in welcher Hinsicht Unsicherheit für die professionelle Praxis von Berater*innen eine Rolle spielt. Dass die Unsicherheit von Klient*innen oft der Ausgangspunkt professioneller Beratungsprozesse ist, wurde schon einleitend angeführt. Davon ist die Unsicherheit der Berater*innen zu unterscheiden, die in unmittelbarem oder mittelbarem Zusammenhang mit der der Klient*innen stehen kann, aber auch von den der Profession und ihrer Stellung in der Gesellschaft inhärenten Widersprüchlichkeiten herrühren kann.

Geht man davon aus, dass beraterisches Handeln ein vielfach bestimmtes Handeln ist (Strasser 2006), so lassen sich entsprechend der verschiedenen Determinanten von Beratung verschiedene Quellen oder Arten von Unsicherheit unterscheiden. Dabei sind grundlegende Unsicherheiten als solche, die den Kern des Beratens betreffen, von solchen abzuheben, die als Konsequenz der ersteren auftreten. Zu den grundlegenden wären zu zählen:

- 1) *Prinzipielle Handlungsunsicherheit in der Profession aufgrund unklarer oder widersprüchlicher Handlungsgrundlagen.* Im Gegensatz zu anderen Professionen gibt es kein einheitliches Handlungsmodell und keinen grundlegenden Wissenskanon, auf den sich Professionelle berufen können. Stattdessen findet sich eine Vielzahl von Konzepten, Strategien und Interventionsansätzen unterschiedlicher theoretischer Provenienz. Die verschiedenen „Beratungsschulen“ können sich dabei in ihren Annahmen und ihrem Handlungsansatz durchaus widersprechen (Boshuizen *et al.* 2020). Die Vielfalt der Handlungsgrundlagen korrespondiert mit der Vielfalt von Problemlagen und der Komplexität menschlicher Existenz. Dass die unterschiedlichsten Ansätze Berater*innen Orientierung geben und an ihnen mitunter rigide festgehalten wird, hat mit der zweiten Form der Verunsicherung zu tun.
- 2) *Existentielle Verunsicherung durch die Beziehung zu Klient*innen.* V.a. bei herausfordernden Klient*innen, die schwierig in der Beziehungsgestaltung sind oder die mit Problemen zu kämpfen haben, die dem*der Berater*in Angst machen oder andere intensive Emotionen hervorrufen, werden Berater*innen mit existentiellen Fragen wie der Frage nach der eigenen

Endlichkeit und nach der Sinnhaftigkeit des Lebens konfrontiert und erleben die eigene Verunsicherung.

- 3) *Verunsicherung durch widersprüchliche gesellschaftliche Anforderungen an die Profession.* Ansprüche an Beratung, die oft nur implizit oder subtil vermittelt werden, bspw. über den konkreten institutionellen Rahmen, können in Widerspruch stehen zu explizit formulierten Leitbildern bzw. den subjektiven Werten von Berater*innen. So kann die gesellschaftliche Ordnungs- und Normalisierungsfunktion bspw. einer verständigungsorientierten pädagogischen Beratung etwa im Sinne Mollenhauers (1965) zuwiderlaufen. Der gesellschaftliche Anspruch, Sicherheiten zu liefern bzw. auch zur Normalisierung beizutragen, kann angesichts in ihren Folgen unübersehbarer gesellschaftlicher Veränderungen überfordern. Ebenso kann es verunsichern, wenn das explizite professionelle Ethos unausgesprochen (und damit unreflektiert) im Widerspruch zum implizit vorgegebenen Handlungskontext steht. Diese fundamentalen Unsicherheiten zeigen sich an verschiedenen Stellen beraterischer Praxis bzw. bewirken in der Folge deren Verunsicherung. Primär sind hier zu nennen:
 - 4) *Handlungsunsicherheit als eine Phase in der professionellen Entwicklung von Berater*innen*
 - 5) *Verunsicherung auf der institutionellen Ebene*, etwa wenn Widersprüche mit institutionellen Vorgaben oder Konfliktlinien mit Kolleg*innen bestehen, die sich als Resultat der prinzipiellen Handlungsunsicherheit und der unterschiedlichen verfolgbaren Handlungsstrategien (1) und vom paradoxen gesellschaftlichen Anforderungen (3) beschreiben lassen. Insbesondere bei unsicheren institutionellen Rahmenbedingungen (etwa finanzielle Kürzungen durch Trägerinstitutionen) treten solche Widersprüche zu Tage.

In der Beratungsforschung wird v.a. die Unsicherheit im Handeln als Phase der Entwicklung von Berater*innen thematisiert (Ronnestad/Skovholt 2013). Wie in anderen Professionen auch erweist sich der Übergang in die Praxis als schwierig, wenn es gilt, in Ausbildungen erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten situationsangemessen und flexibel anzuwenden (Strasser/Gruber 2015). Unsicherheiten im Anwenden des Gelernten werden durch die Komplexität und Ambiguität pädagogischer Beratungsfelder noch verstärkt; die Vielfalt der Fälle und individuellen Problemlagen bedingt, dass gelerntes Wissen nicht eins-zu-eins transferierbar ist. Dazu kommen die oben beschriebenen grundlegenden Unsicherheiten in der Profession. Seit den 1970er Jahren vorliegende Untersuchungen zur Entwicklung von Berater*innen zeigen, wie sehr gerade der Beginn der praktischen Tätigkeit von Unsicherheit geprägt ist (Auerbach/Johnson 1977; Breuer 1979, 1991; Margraf/Baumann 1986; Ronnestad/Skovholt 2013; Skovholt/Jennings 2004). Die bspw.

von Franz Breuer (1979, 1991) interviewten Berater*innen beschrieben die erste Phase ihrer Tätigkeit als durch Unsicherheit im Sozialkontakt, in der Umsetzung und Anwendung erworbener theoretischer und methodischer Kenntnisse und durch den Eindruck eigener Unzulänglichkeit geprägt. Erst allmählich entstehen durch größere Geübtheit mehr Selbstvertrauen und Zutrauen in die eigene Kompetenz. Bis sich aber eine größere subjektive Tätigkeitssicherheit und ein persönlicher Handlungsstil, der sich nicht mehr rigide an vorgegebenen Ansätzen orientiert, entwickeln, kann es relativ lange dauern. Alle Untersuchungen, in denen Praktiker*innen retrospektiv befragt wurden, zeichnen ein ähnliches Bild der Folgen dessen, dass Noviz*innen sich in ihrer beruflichen Rolle und Kompetenz sowie in der Beziehung zu Klient*innen unsicherer fühlen: Sie sind mehr mit sich selbst und ihrer Wirkung auf das Gegenüber beschäftigt, so dass wichtige Informationen oft nicht registriert werden und sie sich ihren Klient*innen weniger zuwenden. Sie sind weniger aktiv im Beratungsprozess, beschränken sich auf „sichere“, d. h. in dem Fall einfache und bewährte Interventionen, und halten an einem bestimmten Handlungskonzept fest. Sie variieren ihre Interventionen weniger in Abhängigkeit vom jeweiligen Klienten, sie sind ungeduldiger und wollen rascher zu einer Lösung kommen (Strasser 2006). Die letztgenannte Tendenz von Noviz*innen, vorschnell zu einem Urteil zu kommen und sich ein weniger umfassendes Bild von Fällen zu machen, wurde auch in Studien bestätigt, die nicht allein auf retrospektiven Selbstauskünften basierten, sondern quasi-experimentell ausgerichtet waren (Strasser/Geißler/Kronawitter 2005; Strasser/Gruber 2013).

Dass die Verunsicherung in der professionellen Entwicklung von Berater*innen ein besonders zentrales Thema ist, kann an zwei Umständen festgemacht werden: der Art und Intensität der erlebten Emotionen von Berater*innen und der relativ langen Dauer des Entwicklungsprozesses. Das innere Erleben angehender Berater*innen ist geprägt von Ärger/Frustration, Enttäuschung/Bedauern, Angst/Furcht und Freude (Melton *et al.* 2005). Am häufigsten werden in dieser Phase Gefühle der Angst und Furcht erlebt. Das ist ein Muster, das sich kulturübergreifend in psychosozialen und therapeutischen Berufen zeigt (Orlinsky/Ronnestad 2005). Insbesondere der Kontakt zu Klient*innen kann stark belasten und zu intensiven emotionalen und körperlichen Reaktionen bis hin zum Übergeben führen (Ronnestad/Orlinsky 2010). Die Verunsicherung scheint so groß zu sein, dass es im Vergleich zu anderen Professionen relativ lange dauert, bis Zutrauen in das eigene Können und ein eigener souveräner Handlungsstil auftreten. Dies kann an die fünfzehn Jahre und länger dauern (Skovholt/Jennings 2004). Dass Unsicherheit auch für das Handeln und Erleben erfahrener Berater*innen bedeutsam bleibt, zeigen Ergebnisse einer Interviewstudie, in der der Umgang mit Fehlern fokussiert wurde. Dabei berichtete jede*r dritte der befragten erfahrenen Berater*innen von Zweifeln an der eigenen Kompetenz und jede*r vierte von Gefühlen der Scham

und der Frustration (Strasser 2014). Wenn Unsicherheit ein so zentrales Thema im professionellen Handeln von Berater*innen ist, stellt sich die Frage, wie und auf welchen Wegen Sicherheit gefunden werden kann.

C. Vermeintliche Sicherheit: Grundlagen- vs. Erfahrungswissen

Grundsätzlich lassen sich zwei unterschiedliche Wege beschreiten, um der Unsicherheit zu begegnen. Zum einen kann man sein Heil im Festhalten am in theoretischer Ausbildung Gelernten, der Orientierung am Grundlagenwissen suchen. Diese Strategie zeigte sich in den oben angeführten Studien, wenn Anfänger*innen etwa sich rigide orientieren an Interventionsansätzen und methodisch möglichst exakt vorgehen wollen. Der zweite Weg setzt auf die Relevanz praktischer Erfahrung und das eigene Erleben. Beide Wege können wichtige Orientierung liefern, bieten alleine aber nur eine vermeintliche Sicherheit auf dem Weg zur Professionalität.

Dass der erste Weg beschritten wird, erscheint naheliegend; schließlich ist die Existenz eines das Handeln fundierenden fachspezifischen (wissenschaftlich gewonnenen) Wissenskorpus ein zentrales Merkmal, mit dem Professionen von anderen Berufen abgehoben werden (Schmeiser 2006). Auch in der Beratung und sozialen Arbeit wird Professionalität an der wissensbasierten Fundierung des Handelns festgemacht (van Bommel 2013). Denn über typische Probleme und Schwierigkeiten von Klient*innen, über die vielfältigen Bedingungen und psychologischen und sozialen Folgen dieser Probleme Bescheid zu wissen, erscheint für Berater*innen ebenso wichtig, wie diese Probleme und deren Hintergründe adäquat erfassen und verstehen zu können und über ein angemessenes Repertoire an Handlungsstrategien zu verfügen. Das Vorliegen professioneller Beratungskompetenz wird entsprechend oft darüber bestimmt, inwieweit die Informationen, das Wissen und die Fertigkeiten vorhanden sind, mit denen Klient*innen geholfen werden kann (Strasser 2006; Weinhardt 2014). Die professionelle Wissensbasis in der Beratung ist dabei von einer Vielfalt an unterschiedlichen Konzepten, Prinzipien, Fertigkeiten, Regeln und Vorgehensweisen geprägt. Potentiell relevantes Wissen kann sich auf so unterschiedliche Aspekte wie ethische Grundlagen, psychologische Voraussetzungen und Prozesse, gesellschaftliche und soziale Bedingungen, Behandlungsansätze und Interventionsstrategien zu eng umschriebenen wie auch allgemeineren Problemstellungen, auf Diagnoseinstrumente, Fallkonzeption oder Multikulturalität beziehen (Egan 2013; Seligman 2009; Strasser 2016). Die grundlegende (theoretische) Wissensbasis wird in der Regel in Phasen theoriebasierter Ausbildung, also in grundständigen Studiengängen wie auch beratend-therapeutischen Zusatzausbildungen, erworben.

Dies geschieht meist deklarativ über verbale Explikation. Da das potentiell relevante Wissen jedoch nicht um seiner selbst willen erworben wird, sondern der Hilfe für unterschiedliche Zielgruppen mit unterschiedlichen Problemen dienlich sein soll, muss es bestenfalls so erworben und organisiert werden, dass es in einer Vielzahl unterschiedlicher Beratungssituationen rasch verfügbar ist und angewandt werden kann. In der Prozeduralisierung, der Überführung deklarativen Wissens in Handlungswissen, liegt eine der zentralen Herausforderungen des Erwerbs von Beratungskompetenz (Strasser 2006). Denn in den grundständigen Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten können nicht alle für unterschiedliche Beratungsdomänen potentiell relevanten Wissensgrundlagen umfassend und mit konkretem Anwendungsbezug vermittelt werden, zumal sich das grundlegende Wissen nicht einfach „direkt“ transferieren lässt und eins-zu-eins angewendet werden kann (Belardi *et al.* 2011). Der Umgang mit „wirklichen“ Klient*innen und ihren vielfältigen Problemen, wie er in der Regel nach theoriebasierten Ausbildungsphasen, in Praktika und der späteren beruflichen Praxis stattfindet, fordert Berater*innen in besonderer Weise heraus (s. oben). Die bloße „Anwendung“ des Wissens stößt dabei an Grenzen. Berater*innen stehen immer wieder unter Handlungsdruck; in der Beratungssituation müssen sie regelmäßig schnell und „spontan“ (re-)agieren. Viele Handlungsalternativen lassen sich (zumindest vorläufig, in der Handlungssituation) nicht rational abwägen, die*der Berater*in muss und kann dann nur subjektiv begründet entscheiden, auf Handlungsrouninen zurückgreifen und sich auf seine eventuell vorhandene Erfahrung stützen – ein Umstand, der zuweilen dazu führt, theoriebasiertes und Erfahrungswissen als Gegensatz und vorwiegend die eigene Praxiserfahrung als bedeutsam für das konkrete Beratungshandeln zu sehen.

Dabei ist die Bedeutsamkeit der beruflichen Erfahrung von Berater*innen für die Entwicklung ihrer Professionalität bei weitem noch nicht geklärt. Berater*innen selbst schätzen die Relevanz ihrer Erfahrung hoch ein und sehen einen Zusammenhang mit ihrer Kompetenz und der erlebten Effektivität ihres beratenden Handelns (Orlinsky *et al.* 2005). Während diese Effektivität seit langem hinreichend belegt ist (Bower/Rowland 2006), ist es weitgehend unklar, welchen Anteil Praktiker*innen mit ihrer Erfahrung daran haben. Blickt man auf objektive Performanzmaße (wie z.B. die Genauigkeit von Diagnosen) und die Ergebnisse von Beratungsprozessen, ergibt sich nämlich kein günstiges Bild (Strasser/Gruber 2003). Ein Großteil der vorliegenden Forschung suggeriert, dass Erfahrung keinen oder nur wenig Unterschied im Hinblick auf den Erfolg von Beratung macht. So gibt es bspw. kaum Hinweise darauf, dass sich das professionelle Urteil mit zunehmender Erfahrung verbessert oder dass professionelle Helfer*innen im Vergleich zu Lai*innen erfolgreichere Beratungen durchführen. Der Umstand, dass nur wenige Belege für eine „Überlegenheit“ erfahrener Berater*innen vorliegen, nährt immer wieder

Zweifel an der Existenz einer entsprechend erfahrungsbasierten Expertise (Tracey et al. 2014).

Beide Wege, Sicherheit in seinem professionellen Handeln zu gewinnen, erweisen sich demnach als tückisch. Dabei ist es wohl die polare Gegenüberstellung von (theoretischem, wissenschaftsbasiertem) Grundlagenwissen und erfahrungsbezogenem Alltagswissen, die problematisch ist. Hier ist festzustellen, dass Wissen, das in konkretem Handeln zum Tragen kommt, nie personunabhängig, sondern immer subjektiv erworbenes und als relevant eingeschätztes Wissen ist. Handlungsgrundlage kann demnach nicht ein objektives (theoriebasiertes) Grundlagenwissen sein, sondern die personspezifische Wissensbasis, die Alltags-, Erfahrungs- und deklarativ erworbenes Grundlagenwissen umfasst. Veränderungen der professionellen Wissensbasis gehen demnach einher mit den spezifischen Erfahrungen in der alltäglichen Beratungspraxis. Gelingt es, Grundlagenwissen und erlebte Episoden sinnvoll zu integrieren, kann „richtige“ Erfahrung gemacht, aus Erfahrung gelernt werden (Strasser/Gruber, 2015). Dabei ist eine der wesentlichen Herausforderungen für die professionelle Entwicklung von Berater*innen, offen zu bleiben, auch schmerzvolle Erfahrungen des Scheiterns immer wieder zuzulassen.

D. Fallverständnis und Erfahrungsoffenheit als Kern beraterischer Professionalität oder: Warum beraten verunsichern soll

Im Zentrum beratenden Handelns steht die Auseinandersetzung mit individuellen Klient*innen und ihren besonderen Problemlagen. Skovholt und Jennings (2004) heben hervor, dass Berater*innen in ihrem Handeln mit der komplexen und widersprüchlichen Natur des Menschen konfrontiert sind. Ihr Können beweist sich v.a. dann, wenn es ihnen gelingt, auch zu extrem herausfordernden Klienten eine tragfähige Beziehung herzustellen und unter oft emotional aufgeladenen und instabilen Bedingungen zu arbeiten. Der Umgang mit Komplexität und Ambiguität erscheint demnach als eine der zentralen Anforderungen an beraterische Handlungskompetenz. In einer Untersuchung mit erfahrenen Sozialarbeiter*innen zeigte sich deren Können darin, dass sie mit Ungewissheiten und Unvorhergesehenem flexibel umgehen, relativ rasch Prioritäten setzen konnten und ein Bewusstsein für konkrete Handlungsbedingungen sowie praktische Beschränkungen entwickelten (Fook/Ryan/Hawkins 1997). Ambiguitätstoleranz und der Umgang mit Komplexität in einem interaktiven Setting erscheint hier zentral für beratendes Handeln und erfordert emotionale, soziale und kognitive Kompetenzen (Skovholt/Jennings 2004).

Damit dies gelingt, ist zweierlei erforderlich: Zum einen das wiederholte Bemühen, theoretisch Gelerntes tatsächlich anzuwenden, und zwar in uneindeutigen und komplexen Situationen. Dies kann als mühevoller Prozess betrachtet werden

und beinhaltet für die professionelle Entwicklung von Berater*innen die Gefahr, dass es zu einem vorzeitigen „Zumachen“ („*premature closure*“) kommt. Damit ist eine Tendenz gemeint, an einmal Gelerntem, an relativ einfachen Routinen und Erklärungsmodellen festzuhalten, um eine kognitive oder emotionale Überforderung in der Auseinandersetzung mit Anforderungen der Praxis zu vermeiden (Strasser 2016). Zum anderen bedeutet es auch, dass man Misserfolge und Fehlern nicht aus dem Weg geht und offen bleibt für Erfahrungen. Stellt man sich den unliebsamen Erfahrungen im Rahmen professioneller Reflexion, kann biographisch Bedeutsames und professionelles Wissen in Einklang gebracht werden (Tiefel 2004). Lohn der mühevollen Integration unterschiedlicher Erklärungs- und Handlungsansätze und komplexer Erfahrungen ist eine professionelle Handlungsbasis, die es erlaubt, mit der Komplexität zurechtzukommen. Das bedeutet, für die je besondere Problematik des Einzelfalls offen zu bleiben, sich immer wieder auch verunsichern lassen zu können. Denn „Kommunikation in einer Beratung findet im kollektiven Bestand von Alltagswissen statt“ (Mader 1976, S. 701). Das notwendige Aufgreifen alltagsnaher Deutungen geschieht nicht aus der sichernden Distanzierung durch professionelles „Expertenwissen“, sondern durch das Sich-Einlassen auf die Begegnung. In gewisser Weise entsteht dadurch im Beratungsprozess ein neues Wissen, das aus der Angleichung der Wissens Ebenen resultiert und mit dem Berater*in und Klient*in gemeinsam auf die jeweilige Problemlage und mögliche Lösungswege blicken können. Anknüpfen zu können an das Alltagswissen von Klient*innen ist insofern zentral für Beratung, nicht zuletzt, weil deren alltagsbezogene Kognitionen darüber bestimmen, wie sie ihre Probleme wahrnehmen und damit umgehen.

Um stereotype Sichtweisen und vorschnelle Urteile zu vermeiden, müssen sich Berater*innen immer wieder selbst dem Zweifel aussetzen und sich verunsichern lassen. Dies zeigt sich etwa an Studien zum Fallverständnis von Berater*innen in der Erziehungsberatung (Strasser/Geißler/Kronawitter 2005; Strasser/Gruber 2008, 2013). Diesen zufolge gehen Berater*innen mit einer reichhaltigen Wissens- und Erfahrungsbasis mit fallspezifischen Informationen vorsichtiger um und lassen sich mehr Zeit, um zu einer Einschätzung zu gelangen. Sie tendieren dazu, Fälle länger „offen“ zu halten und ein Arbeitsmodell des jeweiligen Falles zu entwickeln, das die Besonderheiten individueller Klient*innen flexibel berücksichtigt. Dieses Arbeitsmodell wird permanent in Frage gestellt und anhand neu eingehender Information aktualisiert. Das zeigt sich etwa daran, dass ihre Hypothesen allgemeiner sind und sich weniger auf spezifische „Ursachen“ oder „Störungen“ beziehen. Dies ermöglicht es ihnen schließlich, eine umfassende individuelle Fallsicht zu entwickeln. Ein solches Vorgehen erfordert, ein gewisses Maß an Unsicherheit und Zweifeln aushalten zu können. Zweifel am eigenen Können scheinen hier sogar vorteilhaft zu sein. So ergab sich in einer Studie von Nissen-Lie, Monsen und Ronnestad (2010),

dass Klient*innen ihre Beziehungen zu Berater*innen mit einem hohen Ausmaß an „*Professional Self-Doubt*“ höher bewerteten als die Kontakte zu Berater*innen mit geringem Selbstzweifel. Dazu passen Ergebnisse, denen zufolge Expert*innen in der Beratung sich durch eine besondere Bezugnahme auf negatives Wissen, also auf die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens, auszeichnen (Gartmeier/Papadakis/Strasser 2017).

E. Fazit: Entwicklung von Professionalität unter Bedingungen von Unsicherheit

Das von Engel *et al.* (2004, S. 42 f.) konstatierte Dilemma „Beratung zwischen Unvorhersagbarkeit und Planungssicherheit“, dem es sich (immer mehr) zu stellen gelte, das sich aus außerhalb der Beratung sich vollziehenden, unüberschaubaren Veränderungen ergebe, ist m.E. keines dem sich Beratung „gegenüber“ sieht, sondern gehört von vorneherein zu den zentralen Anforderungen bzw. dem genuinen Kern professioneller Beratung und mag im spezifischen Verhältnis von Beratung und Gesellschaft begründet sein. Doch wie lässt sich eine diesem Umstand gerecht werdende Professionalität entwickeln?

Ergebnisse der Expertiseforschung aus verschiedenen professionellen Domänen, in denen die Auseinandersetzung mit komplexen Fällen zentral ist, geben hier Hinweise (Boshuizen/Gruber/Strasser 2020; Eteläpelto/Collin 2004). Sie machen deutlich, dass professionelles Wissen und Können nicht nur als explizites, deklaratives „Wissen über“ zu konzipieren sind, wie das oft geschieht. Zur Entwicklung einer Handlungsfähigkeit unter Bedingungen der Unsicherheit ist extensive Erfahrung und die reflektierte Auseinandersetzung mit der Praxis vonnöten. Im Verlauf dieser Auseinandersetzung wird die professionelle Wissensbasis erfahrungsgesättigter und zunehmend kontextbezogen und kontextgebunden. Neben explizit abrufbaren Wissensbeständen spielen Formen impliziten Wissens (*tacit knowledge*) wie auch prozedurale Routinen dabei eine wichtige Rolle. In Prozessen der Konditionalisierung und Kontextualisierung entsteht eine Professionalität, die mit Konzepten wie „*expert intuition*“ (Dreyfus/Dreyfus 1986), „*adaptive expertise*“ (Darling-Hammond/Bransford 2005) oder „*situation awareness*“ (Endsley 2006) umschrieben wird. Damit ist eine kontextsensitive, intuitive und reflexive Dimension von Professionalität bezeichnet, die hilft, flexibel auf Situationen und Fälle einzugehen und nicht unnötig an vorgegebenen Routinen oder Programmen festzuhalten. An diesem Punkt lässt sich die auf das individuelle Können abhebende Perspektive der traditionellen Expertiseforschung mit einer strukturlogischen Perspektive verschränken, denn im Zentrum des von Oevermann (1996) gezeichneten professionellen Habitus steht das reflexive, fall- und kontextsensitive Handeln (Schrittesser 2013). In der kontextuellen Rahmung

professioneller pädagogischer Beratung schlagen sich gesellschaftlich vermittelte Strukturlogiken nieder, die das Handeln widersprüchlich und spannungsreich gestalten. Insofern professionelle Beratung um die (Wieder-) Herstellung oder Ermöglichung der Integrität der Lebenspraxis anderer zentriert ist, steht sie vor dem Grundparadoxon Vorgabe und Stellvertretung einerseits und Autonomie und Freiheit andererseits. In einer solchen Situation sind nach Oevermann (2002) keine sicheren, aber verantwortbare Entscheidungen möglich, die immer der Korrektur und der nachträglichen reflexiven Auseinandersetzung bedürfen. Damit ist ein hoher Anspruch an Professionalität formuliert, der der Dignität der professionellen Aufgabe angemessen ist. Dieser Anspruch wird durch Erkenntnisse aus der beratungsbezogenen Expertiseforschung bekräftigt. So zeigte sich in einer Studie zur Entwicklung von Beratungsexpertise, dass diese mit einer zunehmenden Reflexivität einhergeht. Dabei bezieht sich die Reflexivität der Expert*innen nicht mehr auf ihre unmittelbare Handlungspraxis, sondern auf deren soziokulturelle Einbettung. Mit zunehmender Expertise nehmen sie in der Reflexion nicht mehr das unmittelbar Erlebte, die konkreten Umstände und Bedingungen des eigenen Handelns in den Blick, sondern deren gesellschaftliche Voraussetzungen, bestehende Widersprüchlichkeiten und Spannungen (Strasser 2006). In der reflexiven Auseinandersetzung bieten sich ihnen keine „sicheren“ Lösungen, aber Möglichkeiten, zu einzelfallbezogenen angemessenen Entscheidungen zu kommen.

Die entscheidende Herausforderung, der sich Professionelle im Bereich der Beratung immer wieder stellen müssen, scheint es zu sein, Verunsicherung und Unsicherheit in allen Phasen der Professionalisierung anzunehmen als elementaren Bestandteil der Praxis und in der individuellen Begegnung fruchtbar werden zu lassen. Das heißt aber nicht, jede Art von Verunsicherung einfach hinzunehmen, sondern eine Professionalität zu entwickeln, die potentiell verunsichernde gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen erkennt und auf deren Verbesserung drängt.

Literatur

- Auerbach, Arthur H./Johnson, Marilyn (1977): Research on the therapist's level of experience. In: Gurman, Alan/ Razin, Andrew M. (Eds.): Effective psychotherapy. A handbook of research. Oxford, S. 84–102.
- Belardi, Nando/Akgün, Lale/Gregor, Brigitte/Pütz, Thomas/Neef, Reinhold/Sonnen, Fritz Rolf (2011): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. Weinheim.
- Bommel, Marijke van (2013): Learning knowledge for competent social work. Students' learning experiences and knowledge outcomes in a constructivist bachelor's programme. Enschede.

- Boshuizen, Henny P.A./Gruber, Hans/Strasser, Josef (2020): Knowledge restructuring through case processing: The key to generalise expertise development across domains. In: *Educational Research Review* 29, S. 1–31.
- Bower, Peter/Rowland, Nancy (2006): Effectiveness and cost effectiveness of counselling in primary care. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3:CD001025.
- Breuer, Franz (1979): *Psychologische Beratung und Therapie in der Praxis*. Heidelberg.
- Breuer, Franz (1991): *Analyse beraterisch-therapeutischer Tätigkeit. Methoden zur Untersuchung individueller Handlungssysteme klinisch-psychologischer Praktiker*. Münster.
- Darling-Hammond, Linda/Bransford, John (2005): *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1986): *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York.
- Egan, Gerard (2013): *The skilled helper*. Belmont.
- Endsley, Mica R. (2006): Expertise and Situation Awareness. In: Ericsson, K. Anders/Charness, Neil/Feltovich, Paul J./Hoffmann, Robert R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge. S. 633–651.
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2004): Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge*. Tübingen, S. 33–44.
- Eteläpelto, Anneli/Collin, Kaija (2004): From individual cognition to communities of practice. In: Boshuizen, Henny P. A./Bromme, Rainer/Gruber, Hans (Hrsg.): *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht, S. 231–250.
- Friedrich, Peter (2013): Mut zur Wahrheit. Michel Foucault als Supervisor und Berater. In: *Forum Supervision*, Heft 41, Jg. 21, S. 47–72.
- Fook, Jan/Ryan, Martin/Hawkins, Linette (1997): Towards a theory of social work expertise. In: *British Journal of Social Work* 27, S. 399–417.
- Gartmeier, Martin/Papadakis, Christina/Strasser, Josef (2017). Negative knowledge of educational counsellors: Forms, expertise-related differences, contextualization and embeddedness in episodes. In: *Journal of Counseling and Development* 6, S. 25–40.
- Gröning, Katharina (2015): *Entwicklungslinien pädagogischer Beratung. Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland*. Gießen.
- Großmaß, Ruth (1998): *Psychosoziale Krisen und sozialer Raum*. Berlin.
- Mader, Wilhelm (1976): Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22, S. 699–714.
- Margraf, Jürgen/Baumann, Urs (1986): Welche Bedeutung schreiben Psychotherapeuten der Erfahrung zu? In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie* 15, S. 248–253.
- Melton, John/Nofzinger-Collins, Dawn/Wynne, Martha Ellen/Susman Marilyn (2005): Exploring the Affective Inner Experiences of Therapists in Training: The Qualitative Interaction Between Session Experience and Session Content. In *Counselor Education and Supervision* 45, S. 82–96.
- Mollenhauer, Klaus (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, Klaus/Müller, Carl W. (Hg.): *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht*. Heidelberg, S. 25–41.

- Nissen-Lie, Helene/Monsen, Jon/Rønnestad, Michael Helge (2010): Therapist predictors of early patient-rated working alliance: A multilevel approach. In: *Psychotherapy Research* 20, S. 627–646.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 19–63.
- Orlinsky, David E./Rønnestad, Michael Helge (2005): *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth*. Washington.
- Orlinsky, David E. *et al.* (2005): *The Development of Psychotherapists*. In: Orlinsky, David E./Rønnestad, Michael Helge (Hrsg.): *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth*. Washington, S. 3–14
- Rønnestad, Michael Helge/Skovholt, Thomas M. (2013): *Growth and Stagnation of Therapists and Counselors*. New York.
- Rønnestad, Michael Helge/Orlinsky, David E. (2010): *Healing involvement and stressful involvement in early career counselors*. Asilomar: Society for Psychotherapy Research.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: *Soziale Welt*, 57, S. 295–318.
- Schrittesser, Ilse (2013): Pädagogische Professionalität entfalten: eine besondere Form des Lernens? In: Christoph, Eveline/ Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): *Lernseits des Geschehens: Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leite*. Innsbruck: Studienverlag, S. 85–100.
- Seligman, Linda W. (2009): *Conceptual skills for mental health professionals*. Upper Saddle Creek.
- Skovholt, Thomas M./Jennings, Len (2004): *Master therapists: Exploring expertise in therapy and counseling*. Boston.
- Strasser, Josef (2006): *Erfahrung und Wissen in der Beratung. Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung*. Göttingen.
- Strasser, Josef (2014): Reflexion von Erfahrungen und Fehlern. Eine Voraussetzung für die berufliche Wissensentwicklung von Beraterinnen und Beratern? In: Bauer, Petra/ Weinhardt, Marc (Hrsg.): *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Weinheim, S. 196–213.
- Strasser, Josef (2016): Zur Rolle des Wissens in der psychosozialen Beratung. In: Bauer, Petra/Weinhardt, Marc (Hrsg.): *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung*. Baltmannsweiler, S. 11–22.
- Strasser, Josef/Gruber, Hans (2003): Kompetenzerwerb in der Beratung - Eine kritische Analyse des Forschungsstands. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, S. 381–399.
- Strasser, Josef/Gruber, Hans (2008): Kompetenz von Beratungslehrern im Vergleich. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (Hrsg.): *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster, S. 239–260.
- Strasser, Josef/Gruber, Hans (2013): Beratung in der Schule – Ein vernachlässigter Teil im Bild des „Lehrers als Experte“. In: *Empirische Pädagogik*, 27, S. 87–108.

- Strasser, Josef/Gruber, Hans (2015): Learning processes in the professional development of counselors: The role of illness script formation. In: *Advances in Health Sciences Education*, 20 (2), S. 515–530.
- Strasser, Josef/Geißler, Daniela/Kronawitter, Bettina (2005): Counsellors' expertise in case conceptualisation. In: Gruber, Hans/Harteis, Christian/Mulder, Regina/Rehrl, Monika (Hrsg.): *Bridging individual, organisational, and cultural perspectives on professional learning*. Regensburg, S. 213–219.
- Tiefel, Sandra (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden.
- Tracey, Terence J. G./Wampold, Bruce E./Lichtenberg, James W./Goodyear, Rodney K. (2014): Expertise in psychotherapy: An elusive goal? In: *American Psychologist* 69, S. 218–229.
- Weinhardt, Marc (2014): Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden in der Erziehungswissenschaft. In: Bauer, Petra/Weinhardt, Marc (Hrsg.): *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Weinheim, S. 214–231.

Prävention – Preparedness – Resilienz.
Strategien einer neoliberalen *Public Pedagogy*

Zusammenfassung: In dem Beitrag geht es darum, Prävention, *Preparedness* und Resilienz als Dispositive einer neoliberalen *Public Pedagogy* (PP) zu verstehen. Einleitend wird von einer Ratio der Prävention ausgegangen und danach gefragt, warum und wie diese sich etabliert hat. Sodann werden die Begriffe erläutert und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Daran anschließend wird diskutiert, inwiefern der Neoliberalismus selbst als eine *Public Pedagogy* wirkt und inwiefern er sich dezidiert gegen Kinder und Jugendliche richtet. Am Ende wird deutlich, dass das Streben nach Sicherheit, das sich als umfassende Begründungsmatrix zeigt, die Sicherheit von Kindern und Jugendlichen nicht gewährleistet. Vielmehr trägt diese Strategie *qua* Individualisierung zur Prekarisierung bei, wie anhand eines empirischen Beispiels skizziert wird.

Abstract: The article understands prevention, preparedness and resilience as dispositives of a neoliberal public pedagogy. The essay introduces a ratio of prevention and asks why and how it has been established. In the following, the terms are explained and put into relation to each other. Subsequently, it will be discussed to what extent neoliberalism itself acts as a public pedagogy and to what extent it is decidedly directed against children and young people. In the end, it becomes clear that the striving for security, which initially shows itself as a comprehensive matrix of legitimation, does not guarantee the security of children and young people. Actually, it contributes itself to precarization by individualising young people, as an empirical case study shows.

Keywords: Prävention, Preparedness, Resilienz, Public Pedagogy, Neoliberalismus.

Warum und wie strebt Pädagogik sowohl für sich als auch für Individuen die Herstellung oder die Gewährleistung innerer Sicherheit an? Bröckling formuliert es so: „Denn nur ein Leben in Sicherheit garantiert auch ein Leben in Freiheit“ (Bröckling 2008, S. 38). Dies sei die Begründung für eine zunehmende „Ratio der Prävention“ in der Gesellschaft im Allgemeinen (ebd.) und damit auch in

der Pädagogik. Tatsächlich hat Prävention seit einigen Jahren im pädagogischen Diskurs Konjunktur – und dies ist durchaus im ökonomischen Sinn zu verstehen, denn Vorsorge sei meistens rentabler als Nachsorge (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 89 ff.).

Vorsorgen sei aber nicht nur rentabler, sondern auch sinnvoller als Nachsorgen (ebd.). In einigen Fällen erscheint diese Aussage unmittelbar einzuleuchten: etwa wenn es um Gesundheit oder Unfallprävention geht; grundsätzlich also, um das menschliche Leben vor Gefahren zu schützen. Damit Prävention wirksam sein kann, muss davon ausgegangen werden, dass Menschen darauf Einfluss nehmen können, die Gefahren abzuwenden, indem sie beispielsweise ihr Verhalten ändern oder bestimmte Maßnahmen ergreifen.

In der Risikogesellschaft (Beck 2016) allerdings haben sich Gefahren im Sinne einer omnipräsenten Bedrohungslage manifestiert und somit universalisiert. Dies ergibt sich daraus, dass die Menschheit zu ihrer eigenen existentiellen Bedrohung geworden ist, etwa durch Massenvernichtungswaffen (vgl. Wigger *et al.* 2016), den Klimawandel (vgl. Rahmstorf/Schellnhuber 2014) sowie ökonomische Krisen (vgl. Steffens 2013). Wir leben also in unsicheren Zeiten (Soeffner/Kursawe 2010). Vor diesem Hintergrund muss Prävention kollektiv gedacht werden, weil einerseits alle bedroht sind und andererseits nur kollektiv angelegte Maßnahmen sinnvoll erscheinen. Schaut man sich allerdings die Literatur zur (pädagogischen) Prävention an, dann zielt diese in der Regel entweder auf Individuen oder bestimmte (als besonders gefährdet eingestufte) Gruppen ab, indem sie bestrebt ist, diese entweder auf Gefahren vorzubereiten (sich zu präparieren) oder dafür gewappnet zu sein, ihnen zu widerstehen (resilient zu sein) (vgl. z. B. Wustmann 2009).

1 Prävention – Preparedness – Resilienz

Vor diesem Hintergrund haben sich drei Dispositive (Foucault 1978) etabliert, die in pädagogischen Diskursen aktuell auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Feldern wirken. Neben dem bereits angesprochenen Begriff Prävention sind dies *Preparedness* (Bereitschaft) und Resilienz (Widerstandsfähigkeit).

Prävention

Der Präventionsbegriff wird in unterschiedlicher Weise ausdifferenziert. Eine verbreitete Praxis ist hier die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Prävention. Primäre Prävention richte sich grundsätzlich an alle Mitglieder einer Gesellschaft (z. B. Kardorff 1995, S. 8). Sie alle werden als potentiell einer

Bedrohung ausgesetzt betrachtet. So laufen etwa alle Mitglieder der Gesellschaft Gefahr, im Laufe ihres Lebens ihre Gesundheit zu verlieren. Oder sie sind der Gefahr einer ‚ungünstigen‘ Entwicklung ausgesetzt, etwa durch (selbst)gefährdendes Verhalten. Bei der Ermittlung von potentiellen Gefahren und Bedrohungen geht es nicht zuletzt um die Vermeidung von Kosten, die entstehen könnten, wenn es zum Eintreffen potentieller Bedrohungen käme. Die Kosten für diese Prävention kommen wiederum allen zugute:

Prävention und Gesundheitsförderung sind lohnenswerte Investitionen in die Zukunftssicherung der sozialen Sicherungssysteme und bieten einen nachhaltigen gesamtgesellschaftlichen und individuellen Nutzen. Die Bundesregierung [hier ist die rot-grüne Regierung gemeint, die 2004 im Amt war, AW] hat die Stärkung von Prävention und Gesundheitsförderung in ihrer Koalitionsvereinbarung ausdrücklich zur gemeinsamen Strategie ihrer Politik erklärt und will diese Bereiche in Deutschland aufwerten und ausbauen. Das Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung trägt durch verschiedene Maßnahmen und Strategien zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Stärkung von Prävention und Gesundheitsförderung bei, u. a. durch die Arbeiten an einem Präventionsgesetz sowie durch die Gründung des Deutschen Forums Prävention und Gesundheitsförderung. (Apitz/Winter 2004, S. 139)

Im Sinne der Gesundheitsförderung und der Zukunftssicherung wird hier ein bestimmtes Verhalten gefordert. Für die Pädagogik heißt das, zunächst vor allem über die Gefahren aufzuklären, aber durchaus auch im Sinne einer behavioristischen Perspektive, im Sinne der Prävention angemessenes Verhalten zu bestärken und nicht angemessenes zu sanktionieren (hier sind etwa Tokenprogramme¹ zu nennen, z. B. Lohaus und Domsch 2015). Sekundäre Prävention richte sich an besonders gefährdete Individuen oder Gruppen und könne so gezielte Maßnahmen ergreifen (Kardorff 1995, S. 8). In aktuellen Zusammenhängen sind dies etwa muslimische Jugendliche, die Gefahr laufen würden, sich zu radikalieren (Wedemann 2017). Doch gerade im Kontext von Radikalisierung wird deutlich, dass es äußerst schwierig ist, die entsprechenden Individuen und Gruppen zu identifizieren. Entweder es erfolgt eine Pauschaladressierung *qua* bestimmter (zugeschriebener) Merkmale – wie eben der Religionszugehörigkeit oder dem Geschlecht. Oder es bedarf einer entsprechenden Beobachtungs- und Überwachungsstrategie, die etwa über staatliche Programme erfolgen kann. Der Bildungsbereich bietet hier eine Möglichkeit für die Etablierung solcher Strategien, da die meisten Kinder und Jugendliche in Europa die Schule besuchen. Ein Beispiel ist das britische PREVENT-Programm, das alle Akteure in Bildungseinrichtungen verpflichtet, ‚auffälliges Verhalten‘ den Sicherheitsbehörden zu melden (Chadderton 2017). Dabei ist allerdings nur die Überwachung selbst tatsächlich präventiv, nicht aber die gegebenenfalls erfolgende Intervention, denn diese folgt erst als Reaktion z. B. auf deviantes oder verdächtiges Verhalten, es sei denn, man versteht die

Maßnahmen von Sicherheitsbehörden gegen bestimmte Personen, die einer Anzeige im Rahmen des Programms folgen, als Prävention im Sinne eines Schutzes Dritter, die zum Opfer der verdächtigen Person hätten werden können. In jedem Fall richtet sich Prävention an (oder gegen) jene, die Gefahr laufen selbst zu einer Gefahr zu werden – sei es für sich selbst oder andere oder beides.

Preparedness (Bereitschaft)

Der Begriff *Preparedness* wird im englischsprachigen Kontext vor allem in Bezug auf Katastrophenerziehung (*desaster-education*) verwendet (vgl. Kitagawa *et al.* 2016). Dabei bezieht er sich in der Regel – so wie auch die primäre Prävention – auf alle, nämlich auf *die Bevölkerung* (eines bestimmten Staates oder einer Region). *Preparedness* wird durch die Weltgesundheitsorganisation definiert als „[t]he capacities and knowledge developed by governments, professional response organisations, communities and individuals to anticipate and respond effectively to the impact of likely, imminent or current hazard events or conditions“ (WHO 2009). *Preparedness* bezeichnet also einen Zustand, in den Menschen versetzt werden sollen, oder besser, in den sie sich selbst versetzen sollen angesichts drohender Katastrophen. Dies können sowohl Naturkatastrophen sein als auch Krieg oder Terroranschläge oder das Versagen kritischer Infrastruktur (vgl. Murray/Grubestic 2007). Darüber hinaus lässt sich im Anschluss an Kleins (2016) Ausführungen zur Schockstrategie des Neoliberalismus davon ausgehen, dass Krisen als konstitutives Moment unseres globalen Wirtschaftssystems verstanden werden müssen. Vor diesem Hintergrund gilt es dann auch, permanent darauf gefasst zu sein, nicht nur seinen Job zu verlieren, sondern alle materiellen Güter, beispielsweise durch eine sich in einer Rezession einstellende Hyperinflation.

Der Begriff sowie die Idee der Notwendigkeit einer ‚*preparedness education*‘ (Preston 2012) hat sich im Verlauf des so genannten Kalten Kriegs vor allem in den USA etabliert. Dabei ging es darum die Bevölkerung auf einen möglichen Angriff mit nuklearen Waffen vorzubereiten, also in Bereitschaft zu versetzen. Während dort und in Großbritannien, aber auch in Japan, die Thematik in öffentlichen Debatten sehr präsent war und ist, ebenso wie in Lehrplänen, ist dies in Deutschland nicht der Fall. Chadderton (2015) erklärt dies anhand sich unterscheidender Sicherheitsnarrative in den jeweiligen Nationen. In Deutschland, so argumentiert sie, gebe es eine Tendenz, vor allem den Staat in der Pflicht zu sehen, Sicherheit zu garantieren. „A main feature of disaster education in Germany is that security is emphasised above risk.“ (Ebd., S. 595) Chadderton macht eine Dichotomisierung des schützenden Staates einerseits und einer zu schützenden

Bevölkerung andererseits aus, die sich manifestiert in der Institutionalisierung und Professionalisierung von *Preparedness* in Organisationen wie dem THW oder der (freiwilligen) Feuerwehr. *Preparedness* ist auf den ersten Blick nicht Teil pädagogischer Praxis, weil sie delegiert wird, etwa an die Polizei. Auf den zweiten Blick jedoch sind Elemente der *Preparedness* durchaus Teil pädagogischer Praktiken und Diskurse. Dies zeigt sich besonders mit Blick auf den zunehmend verbreiteten Diskurs über Resilienz.

Resilienz

Der Begriff Resilienz wird in einer Reihe von Disziplinen angewendet. Er kommt ursprünglich aus den Naturwissenschaften und der Psychologie, konnte sich aber inzwischen auch in den Sozialwissenschaften etablieren (Martin-Breen/Anderies 2011). Resilienz bezeichnet vor allem die Widerstandsfähigkeit von Personen und Gruppen bzw. Gemeinschaften, aber auch von Orten, Organisationen, Infrastrukturen, Wirtschafts- und Sozialsystemen (MacKinnon/Derickson 2012). In angelsächsischen Diskursen ist Resilienz unterdessen zu einer „imaginären Lösung für praktisch alle politischen Probleme“ avanciert (Chandler 2013) und ist fast immer positiv konnotiert (Bourbeau 2013). Psychologen und Pädagogen beschäftigen sich in diesem Zusammenhang vor allem mit ‚gefährdeten Kindern und Jugendlichen‘, die etwa als arm, misshandelt oder traumatisiert gelten, und wie diese Kinder dabei unterstützt werden können „unter widrigen Umständen zu gedeihen“ (Welter-Enderlin/Hildenbrand 2016). Kritisiert wird am Resilienzbegriff, dass er dazu neigt, sich auf einzelne, als autonom angesehene, Individuen zu fokussieren, die nur mehr (re)aktiviert (befähigt) werden müssen, um ihre Probleme letztlich allein lösen zu können. Ungerechte soziale Bedingungen, Machtverhältnisse und Mechanismen der Diskriminierung werden entweder nicht thematisiert oder dezidiert als unveränderlich betrachtet. Gerade deshalb erscheint das Konzept der Resilienz für Praktiker*innen attraktiv, da es die Möglichkeit suggeriert, die Situation des/der Einzelnen trotz der strukturellen Situation, die aus ihrer Sicht nicht verändert werden kann, zu verbessern. Vor diesem Hintergrund bestehen Forscher*innen darauf, die inhärente Komplexität und Ambivalenz des Resilienzkonzepts zu berücksichtigen (Opp *et al.* 2008).

Die Strategien zur Stärkung der Resilienz von Individuen und Gemeinschaften in Deutschland sind vielfältig und variieren stark zwischen den Kontexten. Für ‚gefährdete‘ Kinder und Jugendliche gibt es beispielsweise verschiedene Programme und Initiativen in den Bereichen Schule (Ramseger/Wagener 2008; Seifert 2011), frühkindliche Bildung (Wyrobnik 2016) und Sozialarbeit (Ungar 2011). Es gibt

auch eine Reihe von Studien, die sich mit der Entwicklung von Resilienzen aus biographischer Sicht befassen (Felden 2009). Hier werden die Lebensgeschichten von Menschen, die aufgrund ihrer statistisch identifizierten Prekarität als besonders gefährdet gelten, schlecht performen (in Bezug auf Schule und Arbeit) oder ausgeschlossen werden, und die es trotzdem geschafft haben, analysiert, um die Schutzfaktoren in ihrem Leben aufzuspüren. In der Sozialarbeit und im therapeutischen Umfeld wird der Ansatz der biographischen Arbeit genutzt, um problematische Lebenssituationen zu reflektieren und Strategien zu deren Bewältigung zu entwickeln. In politischen Diskursen taucht der Resilienzbezug – im Gegensatz zum Präventionsbezug – (noch) selten auf. Einige bildungspolitische Initiativen lassen jedoch darauf schließen, dass sie einer Strategie folgen, die darauf abzielt, Personen und Gemeinschaften resilient(er) werden zu lassen. Ein Beispiel sind Initiativen der Bundesregierung zur Verbesserung der lokalen Bildungsorganisation, verstanden als so genannte Bildungslandschaften (vgl. Wischmann 2014) wie „Lernen vor Ort“². Diese Initiativen zielen auf eine noch höhere Teilnahmequote an allen Bildungsformen (von der frühen Kindheit bis zur Berufsausbildung) ab, welche, so die Annahme, zu mehr individuellem Bildungserfolg führt und damit wiederum zu weniger sozialer und wirtschaftlicher Verwundbarkeit. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass eine Teilnahme an Bildungsangeboten, zu größerer sozialer Sicherheit führt, was *de facto* jedoch nur für einen Teil der Bevölkerung gilt, nämlich jene, die zumeist impliziten Bildungserwartungen entsprechen (Wischmann 2010).

Die Konzepte der Prävention, *Preparedness* und Resilienz zielen gleichermaßen darauf ab, Individuen oder Gemeinschaften in die Lage zu versetzen, angesichts bestehender oder wahrscheinlicher Gefahren das Risiko für sich zu vermindern, Schaden zu nehmen und unter Umständen mit unkalkulierbaren Kosten konfrontiert zu sein. Doch das ist erst der zweite Schritt. Der erste ist es, Gefahren in Risiken zu transformieren (vgl. Bröckling 2008, S. 40). Dazu ein Beispiel: So besteht etwa die Gefahr, dass mein Grundstück bei einem Hochwasser überflutet wird. Das Risiko ist, dass das Wasser in mein Haus eindringt und es beschädigt und schlimmstenfalls, dass ich verletzt werde oder gar umkomme. Dieses Risiko kann ich (versuchen zu) minimieren, indem ich Sandsäcke aufschichte. Die Gefahr des Hochwassers besteht weiterhin. Letztlich geht es also um den Umgang damit, das Aushalten von Gefahren, darum, ihnen (richtig vorbereitet) zu widerstehen. Das Ausräumen von Gefahren ist entweder nicht möglich oder nicht gewünscht – vielleicht auch nicht wünschenswert (im Falle des Hochwassers könnte etwa eine Umleitung des Flusses in Erwägung gezogen werden, welche aber unabsehbare Folgen für das Ökosystem haben könnte). Es manifestiert sich in diesen Konzepten also eine bestimmte Sinnstruktur (Oevermann 2001) und mit ihr, so möchte ich im Folgenden zeigen, eine spezifische pädagogische Strategie.

2 Public Pedagogy

Unter *public pedagogy* (PP) werden öffentliche Pädagogiken verstanden, die außerhalb der Schule verortet werden (Burdick *et al.* 2013). Zu Pädagogiken werden hier Praktiken und Diskurse gezählt, die – implizit oder explizit – Einfluss auf Menschen nehmen wollen im Sinne einer jeweils zu rekonstruierenden Agenda. Diese kann sowohl kritisch-emanzipatorisch als auch affirmativ oder gar repressiv angelegt sein. Das Öffentliche der PP bildet den spezifischen Kontext oder Rahmen der als pädagogisch zu identifizierenden Praxis:

[P]ublic is the framing device used to qualify the pedagogical. By framing the pedagogical, the public maps the terrain through which pedagogical forces are claimed to be operating. [...] It is through this act of framing that a particular public is evoked, and this 'evoked public' is that which is ostensibly educated. (Savage 2013, S. 80)

Wie anhand der einschlägigen Überblickswerke schnell deutlich wird, handelt es sich um ein breites und schwer zu systematisierendes Forschungsfeld (Kitagawa 2016). Gleichwohl bietet das Dach *public pedagogy* eine Klammer für erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich kritisch mit Einflussnahmen im öffentlichen Raum auseinandersetzt und dabei den Fokus nicht auf lernende oder sich bildende Subjekte verengt und auch nicht auf didaktische oder politische Strategien, sondern den Anspruch hat, die Interrelationen ebenso zu untersuchen wie die Ziele. Da PP sich öffentlich vollzieht, ist sie nicht zu trennen vom Politischen, wobei die Stoßrichtungen sich unterscheiden (Biesta 2012). Biesta differenziert zwischen *pedagogy for the public*, *of the public* and *in the interest of publicness*. Die Interessenlagen sind allerdings weder immer offensichtlich noch in sich homogen. Der Neoliberalismus kann Giroux zufolge selbst als eine PP verstanden werden, wobei er gleichermaßen als eine Pädagogik für die Öffentlichkeit als auch der Öffentlichkeit verstanden werden kann, nicht jedoch als eine Pädagogik im Interesse der Öffentlichkeit, denn (die) Öffentlichkeit (selbst) werde durch den Neoliberalismus zerstört (Giroux 2010).

Within neoliberalism's market driven discourse, corporate power marks the space of a new kind of public pedagogy, one in which the production, dissemination, and circulation of ideas emerges from the educational force of the larger culture. Public pedagogy in this sense refers to a powerful ensemble of ideological and institutional forces whose aim is to produce competitive, self-interested individuals vying for their own material and ideological gain. The culture of corporate public pedagogy largely cancels out or devalues gender, class-specific, and racial injustices of the existing social order within narrow economic relations. Corporate public pedagogy has become an all-encompassing cultural horizon for producing market identities, values, and practices. (Giroux 2010, S. 486)

In diesem Sinn kann die neoliberale PP als eine destruktive Strategie verstanden werden, denn sie zerstört und verunmöglicht ein solidarisches Miteinander und Anerkennungsmodi außerhalb einer ökonomistischen Matrix. Paradoxerweise spielen in ihr Techniken der (inneren) Sicherheit und der Securitization (Opitz 2017) eine zentrale Rolle, während sie gleichzeitig zur Prekarisierung von Individuen und Gemeinschaften beiträgt. Zu sichern ist innerhalb dieser paradoxen Wirkweise die Strategie der Pädagogik selbst, denn es geht darum, zuwiderlaufende Entwicklungen zu unterbinden und widerständige Subjekte zu unterdrücken und in die Spur zu bringen – am besten, bevor sie die bestehende Ordnung sowie deren weitere Neoliberalisierung stören (können).

3 Prävention – Preparedness – Resilienz. Strategien einer neoliberalen Public Pedagogy

In diesem Sinne können die dargestellten Dispositive der Pädagogik (innerer) Sicherheit als Teil einer neoliberalen PP verstanden werden, die weit über genuin als pädagogisch geltende Kontexte hinausweist und die in sich paradox wirkt, indem sie gleichsam zerstört und (ver)sichert bzw. den Modus der Zerstörung sichert. Die Ratio der Prävention, die im deutschsprachigen Diskurs und vor allem auch in der pädagogischen Praxis am geläufigsten ist, ist nahezu omnipräsent. Das Ziel ist dabei, dass die Subjekte nicht nur vor Gefahren bewahrt werden, sondern eben in die Lage versetzt werden, sich selbst zu bewahren. Und damit korrespondiert Prävention mit *Preparedness* und Resilienz, und dies in den unterschiedlichsten Feldern.

Doch was heißt das konkret? Grossberg (2001) sowie Giroux (2013) argumentieren, dass die PP des Neoliberalismus einen Krieg gegen die Jugend (in den USA) führe, weil sie Kinder und Jugendliche auf ihre Funktion als Konsumenten respektive Produzenten reduziere, was je nach geografischer und sozialer Positionierung unterschiedliche Konsequenzen hat. Zudem hat diese Reduzierung auf spezifische gesellschaftliche Positionen Einfluss auf das Soziale und das Politische, auf das Öffentliche und das Private (Giroux 2008). Darüber hinaus werden die Kinder und Jugendlichen, die aufgrund ihrer sozio-ökonomischen und rassialisierten Position benachteiligt sind, verdächtigt, überwacht und kriminalisiert – nicht zuletzt in und durch Bildungsinstitutionen. Gleichzeitig werden offensichtlich sozial induzierte Problemlagen individualisiert. Kinder und Jugendliche gehören – unabhängig von Migrationshintergrund und Geschlecht – zur am meisten von Armut betroffenen und bedrohten Gruppe, auch in Deutschland (vgl. Armutsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbands 2019). Hier setzt die Logik von Prävention, *Preparedness* und Resilienz ein, die es nun an die Kinder oder Jugendlichen delegiert, für sich

zu sorgen. Um zu verdeutlichen, wie sich diese *public pedagogy* auswirken kann, möchte ich an dieser Stelle auf einen Fall rekurrieren, genauer ein Interview, das im Rahmen einer Studie zu Neuzugewanderten im deutschen Bildungssystem entstanden ist (vgl. Wischmann und Liesner 2020).

Janis: So, mein Vater kommt aus Hamburg hier [I: aha.] aber war mit 13 Jahre alt in Griechenland. Er hat meine Mutter kennen gelernt so und wir hatten schon vorher die Familie von meine Vater hierher [I: mhm]. Und die haben zu uns gesagt: komm lieber hier, is besser wegen, we-gen Arbeit und so. Weil mein Vater von seiner Arbeit her kriegt nich so viel Geld er arbeitet als Busfahrer. [I:mhm] Am Anfang hatte er tausend fast gekriegt hab ich jetzt vergessen. Da-nach wegen den Kris und so 500 Euro nur und mamal die geben die Geld nich und so. Es war schwer. Ja deswegen sind die auch hier gekomm. [I: mhm] Wir hatten diese Chance.

Janis (17) erzählt davon, dass er aufgrund der Wirtschaftskrise 2008 mit seiner Familie Griechenland verlassen musste. Die radikale Austeritätspolitik in Griechenland, die von der EU durchgesetzt und über die so genannte Euro-Krise im öffentlichen Diskurs legitimiert wurde, hat dazu geführt, dass das Einkommen des Vaters, der im öffentlichen Sektor tätig war, derart gekürzt worden ist, dass die Familie sich nicht mehr finanzieren konnte und ihre Existenz bedroht war. Nun, so konstatiert Janis, hätten sie aber „die Chance“ gehabt, nach Deutschland auszuwandern, weil ein Teil der Familie bereits hier lebte. Wie sich dann jedoch im weiteren Interviewverlauf herausstellt, kann Janis die Migration nicht als Chance nutzen. Das Deutschlernen fällt ihm schwer, seine schulischen Leistungen sind schlecht, er wird (wiederum wegen seiner Deutschkenntnisse) von Mitschüler*innen gemobbt. Als einzige Möglichkeit, die er für sich gesehen hat, erschien der Besuch einer griechischen Schule in Deutschland. Eine solche hatte es auch bis vor wenigen Jahren in seiner Region gegeben. Aufgrund der (diktierten) Sparmaßnahmen stellte der griechische Staat jedoch die Finanzierung ein und die Schule musste schließen. Nun resigniert er: „Ich schaff das nicht. Ich will, aber ich schaff das nicht.“

Es erscheint überaus zynisch zu sein, in diesem Fall von Prävention, *Preparedness* oder Resilienz zu sprechen. Janis und seiner Familie wurde die Lebensgrundlage durch eine neoliberale Politik entzogen, die den Zwang auferlegt, ihren Wohlstand durch Arbeit an einem anderen Ort zu sichern. Diese Politik suggeriert gleichzeitig, dass Janis nun aber selbst dafür verantwortlich sei „es zu schaffen“, also formal bildungserfolgreich und perspektivisch ökonomisch unabhängig zu sein. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund problematisch, dass der ökonomische Druck die Familie zwingt zu migrieren, und diese Erfahrung führt wiederum zu einer

[...] radical cognitive and affective uncertainty about where and how life is to be lived, with the possibility of a return to an earlier home, in tension with the need to make life more sustainable in the here-and-now, by livelihood activities, homemaking, the education of the children and the reconstruction of community. (Loizos 2007, S. 193)

Die strukturelle Lage unterminiert gleichsam die an das Subjekt gerichteten Erwartungen.

4 Ausblick

Den Konsequenzen, die aus der obigen Darstellung zu ziehen sind, lässt sich keinesfalls allein mit der, gerade in der Sozialen Arbeit stark vertretenen Ressourcenorientierung (z. B. Möbius und Friedrich 2010) begegnen, die wiederum darauf abzielen würde, Resilienz zu fördern. Vielmehr gilt es, die Strategien, Diskurse und Praktiken einer neoliberalen *Public Pedagogy* zunächst offenzulegen und dann zu bekämpfen. Dies kann wiederum nur im Rahmen öffentlicher Auseinandersetzungen darüber geschehen, wie Bildung und Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft organisiert und gerahmt sein sollten. Interessanterweise verweisen Evaluationsstudien zur Präventionsarbeit in Schulen darauf, dass diese nur dann Effekte haben kann, wenn sowohl die Schule als Institution als auch die Lehrpersonen ihren Erziehungsauftrag und damit ihre Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen annehmen. Nicht zuletzt muss es darum gehen, dass Kinder und Jugendliche selbst als Akteure einer PP anerkannt werden.

Anmerkungen

- 1 Tokenprogramme arbeiten mit strukturierten Belohnungs- und Sanktionsprogrammen, die im Sinne einer Konditionierung wirken. So können Schüler*innen bspw. Punkte sammeln, wenn sie regelmäßig als erste die gestellten Aufgaben im Unterricht erledigt haben.
- 2 <http://www.lernen-vor-ort.info/de/98.php> [abgerufen am 17.12.2019].

Literatur

- Apitz, Rosemarie/Winter, Stefan F. (2004): Potenziale und Ansätze der Prävention. In: Internist 45 (2), S. 139–147.
- Armuttsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbands (2019): Armuttsgruppen. Online unter: <https://www.der-paritaetische.de/schwerpunkt/armuttsbericht/armuttsgruppen/> [abgerufen am 17.12.2019].

- Beck, Ulrich (2016): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 23. Auflage. Frankfurt am Main.
- Biesta, Gert (2012): Becoming public. Public pedagogy, citizenship and the public sphere. In: *Social & Cultural Geography* 13 (7), S. 683–697.
- Bourbeau, Philippe (2013): Resiliencism. Premises and promises in securitisation research. In: *Resilience* 1 (1) S. 3–17.
- Bröckling, Ulrich (2008): Vorbeugen ist besser... Zur Soziologie der Prävention. In: *BEHEMOTH - A Journal on Civilisation* 1 (1), S. 38–48.
- Burdick, Jake/Sandlin, Jennifer A./O'Malley, Michael P. (Hrsg.) (2013): *Problematising public pedagogy*. New York/London.
- Chadderton, Charlotte (2015): Civil defence pedagogies and narratives of democracy. Disaster education in Germany. In: *International Journal of Lifelong Education* 34 (5), S. 589–606.
- Chadderton, Charlotte (2017): Higher Education and Counter-Terrorism in the State of Exception. The Case of England. In: Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias/Wischmann, Anke (Hrsg.): *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror*. Jahrbuch für Pädagogik 2017 (1), S. 161–176.
- Chandler, David (2013): Editorial. In: *Resilience* 1 (1), S. 1–2.
- Felden, Heide von (2009): Auf sich selbst verwiesen. Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 34–37. Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/22009/lerntheorie-01.pdf> [abgerufen am 17.12.2019].
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin.
- Giroux, Henry A. (2008): Education and the Crisis of Youth. Schooling and the Promise of Democracy. In: *The Educational Forum* 73 (1), Champaign, S. 8–18.
- Giroux, Henry A. (2010): Neoliberalism as Public Pedagogy. In: Schultz, Brian D./Sandlin, Jennifer A./Burdick, Jake (Hrsg.): *Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling*. New York, S. 486–499.
- Giroux, Henry A. (2013): *America's Education Deficit and the War on Youth. Reform Beyond Electoral Politics*. New York.
- Grossberg, Lawrence (2001): Why Does Neo-Liberalism Hate Kids? The War on Youth and the Culture of Politics. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 23 (2). London, S. 111–136.
- Kardorff, Ernst von (1995): Prävention. Wissenschaftliche und politische Desiderate. In: *Diskurs* 5 (1). Leverkusen-Opladen, S. 6–14. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6639/pdf/Diskurs_1995_1_Kardorff_von_Praevention_Desiderate.pdf [abgerufen am 17.12.2019].
- Kitagawa, Kaori (2016): Situating preparedness education within public pedagogy. In: *Pedagogy, Culture & Society* 25 (1), S. 1–13.
- Kitagawa, Kaori/Preston, John/Chadderton, Charlotte (2016): Preparing for disaster. A comparative analysis of education for critical infrastructure collapse. In: *Journal of Risk Research* 20 (11), S. 1450–1465.
- Klein, Naomi (2016): *Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus*. 6. Auflage. Frankfurt am Main.
- Lohaus, Arnold/Domsch, Holger (2015): Die Förderung psychosozialer Kompetenzen im Schulalter. In: Wild, Elke /Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2. vollst. überarb. u. aktualisierte Aufl. Berlin/Heidelberg, S. 421–440.

- Loizos, Peter (2007): 'Generations' in Forced Migration: Towards a Greater Clarity. In: *Journal of Refugee Studies* 20 (2), S. 193–209.
- MacKinnon, Danny/Derickson, Kate Driscoll (2012): From resilience to resourcefulness. In: *Progress in Human Geography* 37 (2), S. 253–270.
- Martin-Breen, Patrick/Anderies, J. Marty (2011): Background Paper: Resilience: A Literature Review, The Bellagio Initiative: The Future of Philanthropy and Development in the Pursuit of Human Wellbeing. Institute of Development Studies: The Rockefeller Foundation. Online unter: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/3692/Bellagio-Rockefeller%20bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [abgerufen am 19.12.2019].
- Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle (Hrsg.) (2010): *Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich*. Wiesbaden.
- Murray, Alan T./Grubestic, Tony H. (Hrsg.) (2007): *Critical Infrastructure. Reliability and Vulnerability*. Berlin/Heidelberg.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), S. 35–82.
- Opitz, Sven (2017): Zwischen Sicherheitsdispositiven und Securitization. Zur Analytik illiberaler Gouvernamentalität. In: Purtschert, Patricia/Meyer, Katrin/Winter, Yves/Susanne Krasmann (Hrsg.): *Gouvernamentalität und Sicherheit. Zeitdiagnostische Beiträge im Anschluss an Foucault*. Bielefeld.
- Opp, Günther/Fingerle, Michael/Bender, Doris (Hrsg.) (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Aufl. München.
- Preston, John (Hrsg.) (2012): *Disaster Education. 'Race', Equity and Pedagogy*. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-873-5> [abgerufen am 19.12.2019].
- Rahmstorf, Stefan/Schellnhuber, Hans Joachim (2014): *Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie*. München.
- Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (2008): *Chancenungleichheit in der Grundschule*. Wiesbaden.
- Savage, G. C. (2013): *Chasing the Phantoms of Public Pedagogy: Political, Popular and Concrete Publics*. In: Burdick, Jake/Sandlin, Jennifer A/O'Malley, Michael P. (Hrsg.): *Problematising public pedagogy*. New York, S. 79–90.
- Seifert, Anne (2011): *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden.
- Soeffner, Hans-Georg/Kursawe, Kathy (Hrsg.) (2010): *Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen; Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008*. Wiesbaden.
- Steffens, Gerd (2013): *Krise und gesellschaftliches Lernen*. In: (Salomon, David/Weiß, Edgar (Hrsg.): *Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik 2013* (1), S. 41–52.
- Ungar, Michael (2011): *Kontextuelle und kulturelle Aspekte von Resilienz – Jugendhilfe mit menschlichem Antlitz*. In: Zander, Margherita (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden, S. 133–156.
- Wedemann, Jutta (2017): *Radikalisierungsprävention an Schulen*. In: Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias/Wischmann, Anke (Hrsg.): *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017* (1), S. 225–242.
- Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.) (2016): *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Internationaler Kongress „Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände“*. 5. Aufl., Heidelberg.

- WHO (2009): International Strategy for Disaster Reduction (ISDR). Online unter: <https://www.unisdr.org/2009/campaign/wdrc-2008-2009.html> [abgerufen am 19.12.2019].
- Wigger, Lothar/Platzer, Barbara/Bünger, Carsten (Hrsg.) (2016): Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven. Bad Heilbrunn.
- Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden.
- Wischmann, Anke (2014): Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun? In: Pädagogische Korrespondenz 49, S. 95–112.
- Wischmann, Anke/Liesner, Andrea (2020): Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe, politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich/Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen-Berlin-Toronto, S. 195–205.
- Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden.
- Wustmann, Corina (2009): Resilienz. Frankfurt am Main.
- Wyrobnik, Irit (2016): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie. 2. Aufl., Göttingen.

Aus Katastrophen lernen? Ein museumspädagogisches Exempel

Zusammenfassung: Aus Katastrophen wird gelernt, aus den Erfahrungen werden Konsequenzen gezogen, die eine Wiederholung verhindern sollen, wie man z.B. am Umgang mit der Gefahr von Hochwasserkatastrophen in Deutschland sehen kann. Aber Ereignisse induzieren weder ihre Deutung als Katastrophe noch die menschlichen Reaktionen und Bearbeitungsweisen. Das Lernen aus Katastrophen ist mit unterschiedlichen Betroffenheiten, heterogenen Diskursen und Herrschaftsstrukturen verwoben, wie sich an den unterschiedlichen Reaktionen auf die Nuklearkatastrophe von Fukushima 2011 zeigen lässt. Die Problematik einer technisch fokussierten, „halbierten Rationalität“ wird an einem museumspädagogischen Exempel, nämlich der Sonderausstellung „Alarmstufe Rot. Eine Ausstellung über Katastrophen und was man daraus lernt“ (2017) in der Dortmunder „DASA Arbeitswelt Ausstellung“ kritisch diskutiert. Die dort intendierte Aufklärung und das nahegelegte Lernen über Sicherheit und den Schutz vor Katastrophen greifen zu kurz, denn sie blenden die Vorgeschichte der Katastrophen, die politischen Entscheidungen, die rechtlichen Regelungen und die gesellschaftlichen sowie kulturellen Bedingungen aus.

Abstract: Lessons are learned from catastrophes, and conclusions are drawn from experience to prevent a recurrence, as can be seen, for example, in dealing with the risk of flood disasters in Germany. But events induce neither their interpretation as catastrophes nor human reactions and ways of dealing with them. Learning from catastrophes is interwoven with different degrees of affectedness, heterogeneous discourses and power structures, as can be seen in the different reactions to the nuclear disaster of Fukushima 2011. The problem of a technically focused, “halved rationality” is illustrated by an example of museum education, namely the special exhibition “Red Alert. An exhibition about catastrophes and what you learn from them” (2017) in the Dortmund “DASA Arbeitswelt Ausstellung”. The intended enlightenment and learning about safety and protection against disasters is not enough, because it ignores the political decisions, the legal regulations and the social and cultural conditions in the history of the disasters.

Keywords: Katastrophenprävention, Museumspädagogik, Rationalität, Aufklärung, Kritik.

„Sicher sein trotz Katastrophe“ (BBK 2018, S. 6) – dieses Motto stellt das deutsche Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) seinem „Ratgeber für Notfallvorsorge und richtiges Handeln in Notsituationen“ voran, denn „Katastrophen gehören zum Leben“ (ebd.), und jeder sollte auf einen Katastrophenfall vorbereitet sein und wissen, was bei Katastrophen oder in Notfällen zu tun ist. Zu der staatlichen Vorbereitung gehören auch die Betonung der Notwendigkeit persönlicher Vorsorge und der Bedeutung des Wissens des Einzelnen um richtiges Verhalten und Möglichkeiten der Selbsthilfe und der Hilfe für andere, denn „bei einer großflächigen und sehr schweren Katastrophe können die Rettungskräfte nicht überall sein“ (ebd., S. 7). Das direkt dem Bundesministerium des Innern (BMI) unterstehende Bundesamt, das nach den Ereignissen des 11. Septembers 2001 und verstärkt durch die Erfahrungen mit der Flutkatastrophe 2002 am 1. Mai 2004 als neue Behörde gegründet wurde, dient der zivilen Sicherheit als vierte Säule (neben Polizei, Bundeswehr und Nachrichtendiensten) im nationalen Sicherheitssystem. Moderne Staaten schützen sich, ihre Wirtschaft, ihre Infrastruktur, ihre Bevölkerung und auch ihre Kulturgüter, aber dieser Schutz der öffentlichen Sicherheit ist nicht identisch mit der individuellen Selbstsorge und Sicherheit vor Katastrophen.

Das aus dem Altgriechischen stammende Wort „Katastrophe“ wird in den Wissenschaften, Institutionen oder Versicherungen unterschiedlich definiert (vgl. Schenk 2014; Wigger 2017) und in Medien und Öffentlichkeit inflationär gebraucht. Im alltäglichen Verständnis ist eine Katastrophe ein plötzlich sich ereignendes schweres Unglück mit verheerenden und schädlichen Folgen. Ob und inwieweit die Folgen des Ereignisses katastrophal sind, hängt von vielen Voraussetzungen ab, von der Vulnerabilität und der Resilienz der Gesellschaft und der Individuen. Die Folgen hängen auch davon ab, wie Katastrophen gedeutet und erklärt werden und ob und was aus früheren Katastrophen gelernt worden ist. Das Modell des Krisen- und Risikomanagements des BBK impliziert in seinem Zyklus von Ereignis, Bewältigung, Wiederaufbau/Nachsorge, Prävention und Vorbereitung, dass die Erfahrungen mit Krisen und Katastrophen in die Analyse, Bewertung und Behandlung von Risiken eingehen und die Notfallplanungen in einem kontinuierlichen Prozess entsprechend angepasst werden (vgl. BBK 2020).

Dass aus Katastrophen gelernt wird und aus Erfahrungen Konsequenzen gezogen werden, die eine Wiederholung verhindern sollen, das zeigen zum Beispiel die Sturmflutkatastrophe von 1962 und die Arbeiten an der Verbesserung des Hochwasserschutzes in Hamburg¹. Ob die durchgeführten und geplanten Maßnahmen und die finanziellen Mittel in der ständigen Auseinandersetzung mit dem Meer und seinen Gefahren ausreichen, das wird einerseits strittig diskutiert, weil in den Entscheidungen zur Prävention immer auch andere Aspekte Berücksichtigung finden, die ebenfalls gesellschaftlich kontrovers sind, und das wird sich

andererseits in der Zukunft zeigen, auch in Hinblick auf den Klimawandel und den zu erwartenden Meeresspiegelanstieg.

Dass aus Katastrophen unterschiedlichste Deutungen und Konsequenzen folgen, dass also sehr Verschiedenes gelernt wird, zeigen die Reaktionen auf die dreifache Katastrophe des Erdbebens und des Tsunamis in Ostjapan am 11. März 2011 mit der Überschwemmung des Kernkraftwerks Fukushima Daiichi und der Folge des Ausfalls der Sicherheitssysteme und der Kernschmelze in drei Reaktoren. Die deutsche Energiewende, d.h. der Beschluss des Bundestages zum 2. Atomausstieg am 30. Juni 2011, gilt dabei als markantes Beispiel einer „transnationalen Öffentlichkeit“ (Mishima 2017a), man könnte von einem Lernen in der globalisierten Moderne sprechen. Dem deutschen Beispiel sind aber nur wenige Staaten (wie z.B. die Schweiz, Belgien und Taiwan) gefolgt. Im Nachbarland Frankreich, dem Land mit dem größten Nuklearanteil an der Stromproduktion, hat die Macron-Regierung den Beschluss der sozialistischen Vorgänger-Regierung von 2015, den Nuklearanteil an der Energieversorgung von aktuell 75% auf 50% im Jahr 2025 zu drücken, revidiert und den Teilausstieg auf unbestimmte Zeit verschoben (vgl. Hanke 2020). Japan selbst hat nach langen innenpolitischen Auseinandersetzungen zwischen Regierung, lokalen Politikern, Gerichten, Atomkraftgegnern und Energieversorgern inzwischen wieder acht Kernreaktoren in Betrieb (vgl. Welter 2019; Lill 2019), nachdem 2013 alle Atomkraftwerke zwecks Sicherheitsüberprüfungen heruntergefahren worden waren (vgl. Koppenborg 2017, S. 258 ff.). Es liegt inzwischen ein „Nebel des Schweigens“ (Neureuter 2014, S. 2) über der Atomkatastrophe und ihren unkontrollierten und unbeherrschten Folgen, nicht zuletzt aufgrund des 2013 vom Parlament beschlossenen Geheimhaltungsgesetzes (vgl. Lill 2017, S. 172 f.).

Die Vielstimmigkeit in Politik und Öffentlichkeit, von Akteuren und Betroffenen zeigt, dass die Frage nicht ist, ob aus Katastrophen gelernt wird, sondern dass dieses Lernen mit unterschiedlichen Betroffenheiten, heterogenen Diskursen und Herrschaftsstrukturen verwoben ist und es der Diskussion darüber bedarf, was gelernt wurde, was hätte gelernt werden können und was gelernt werden soll (Mishima 2017, S. 225). Ereignisse induzieren weder ihre Deutung als Katastrophe noch die menschlichen Reaktionen und Bearbeitungsweisen. Präsentiert wird der höchst unterschiedliche menschliche Umgang mit Katastrophen vielfach in Museen und Ausstellungen, durchaus mit präventiven und pädagogischen Absichten (vgl. Lind 2014; Juneja 2014). Die Problematik dessen, was gelernt werden kann angesichts oder aus einer Katastrophe, soll nun an einem museumspädagogischen Exempel, nämlich der Sonderausstellung „Alarmstufe Rot – Eine Ausstellung über Katastrophen und was man daraus lernt“ der Dortmunder „DASA Arbeitswelt Ausstellung“ kritisch diskutiert werden.

Die DASA „ist die ständige bildungsaktive Einrichtung der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin und informiert die Öffentlichkeit über

die Arbeitswelt, ihren Stellenwert für Individuum und Gesellschaft sowie über die Bedeutung menschengerechter Gestaltung der Arbeit.“ (DASA 2020) Das Bildungs- und Ausstellungskonzept setzt dabei auf sinnliches Erleben und eigenes Erfahren. Die DASA Arbeitswelt Ausstellung versteht sich als „ein Ort zum Entdecken, Nachdenken oder Nachfragen.“ (Ebd.)

Die DASA Arbeitswelt Ausstellung in Dortmund hatte vom 04. März bis zum 24. September 2017 unter dem Titel „Alarmstufe Rot“ eine „Ausstellung über Katastrophen und was man daraus lernt“ präsentiert. Zusammengestellt worden war sie primär von dem spanischen Kooperationspartner der DASA, dem Parque de las Ciencias in Granada. Das Motto der 2016 zuerst in Spanien unter dem Titel „SOS. La Ciencia de Prevenir“ („SOS. The Science of Prevention“) gezeigten Ausstellung war ein Rainer Maria Rilke zugeschriebenes Zitat: „Solo la historia os librará de la historia“ („Only history will save you from being history“) (Parque de las Ciencias 2016, S. 13). Gemeint war, dass das, was wir Menschen aus den Katastrophen und Unfällen in der Vergangenheit gelernt haben, unser Leben sicherer macht (vgl. ebd.). Auf rund 2.000 Quadratmetern in Granada und 800 Quadratmetern in Dortmund wurden Naturgefahren und Unglücke in den fünf Stationen „Naturkatastrophen“, „Feuer“, „Transport“, „Arbeit und Industrie“ sowie „Faktor Mensch“ thematisiert. Darin wurden jeweils mehrere Themen präsentiert: Erdbeben, Vulkane, Tsunamis und tropische Stürme, Waldbrände, Stadtbrände und Feuer durch Industrieunfälle, Unglücke im Bergbau, in der chemischen Industrie und in Kernkraftwerken, Unglücke zur See, bei Eisenbahn- und Straßenverkehr sowie, in der Station zum menschlichen Faktor, sowohl kollektive Panik als auch heldenhaftes Verhalten Einzelner. Zu allen Themen war eine Vielzahl von Exponaten und Beschreibungen von Beispielen aus der älteren und neueren Geschichte zu sehen. Außerdem gab es jeweils erklärende Tafeln zu den verschiedenen Arten von Gefahren und den Ursachen der katastrophalen Geschehnisse sowie Hinweise auf neue Technologien, die dazu dienen sollen, die Naturgefahren einzudämmen und Unglücke zu verhindern. Zusätzlich gab es Workshops, Führungen², Vorträge, Online-Spiele sowie Möglichkeiten des Mitmachens und Erlebens, wie z.B. einen Erdbebensimulator, eine Rettungsinsel oder einen Simulator eines sich überschlagenden Autos usw.

Die Ausstellung hatte fast 100.000 Besucherinnen und Besucher und war damit gemessen an den Besucherzahlen sehr erfolgreich, vielleicht das erfolgreichste Jahr in der Geschichte der DASA. Vor den interaktiven Elementen der Ausstellung hatten sich teils lange Schlangen gebildet. Die Ausstellung sollte die Vielfalt von möglichen Katastrophen präsentieren und die Ursachen der Katastrophen erklären, auch Versäumnisse und Fehler aufzeigen sowie die angemessenen Verhaltensweisen, rechtlichen Konsequenzen und technologischen Errungenschaften in der Bewältigung und Verhinderung von Katastrophen und Unfällen darstellen. Ziele waren es,

zu zeigen, „wie sie [die Katastrophe] entsteht, wie wir sie verstehen und was wir daraus lernen“ und „wie und wo kluge Köpfe viele Unglücke verhindern können“ (DASA 2017, S. 3 und S.5). Was sollte nun eine Besucherin oder ein Besucher aus diesem Panorama der „Unglücke und Tragödien der Weltgeschichte“ lernen?

Wir zeigen in der DASA Arbeitswelt Ausstellung was passiert, wenn es passiert ist. Wie gehen Menschen mit Katastrophen um? Manchmal können wir nur re-agieren, denn Naturkatastrophen wie ein Erdbeben oder Vulkanausbrüche brechen einfach so über uns herein. Hier hilft ausgeklügelte Technik, um im Fall der Fälle den Schaden gering zu halten. Andere Unglücke kann man verhindern: Gesetze legen fest, welche Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden müssen – zum Beispiel damit Industrieunfälle gar nicht erst passieren. Nicht immer genügen Vorschriften, sondern manches muss trainiert werden. Wer gut ausgebildet ist, macht weniger Fehler und kann vorausschauend handeln. Gezieltes Training ist für viele Berufe daher unabdingbar. [...] Damit die nächste Katastrophe erst gar nicht entsteht (ebd., S. 2).

Kurz, die angestrebten Lernziele waren Information, Aufklärung und Prävention. Es waren nicht nur die Öffentlichkeit und ein interessiertes allgemeines Publikum angesprochen, sondern auch Schulklassen und insbesondere Jugendliche in der Berufsausbildung (darauf scheint der letzte Aspekt des Zitats hinzuweisen). Der aufklärerische Impetus und die präventive Absicht auch im Hinblick auf die Einstellung und das Verhalten des Einzelnen zeigen sich in den kurzen Ausführungen der Programm-Broschüre im Internet zu Naturkatastrophen und zum Feuer:

Vulkane, Erdbeben, Orkane [...] Wir leben auf einem geologisch aktiven Planeten. Die zerbrechliche Erdkruste trennt uns von einem glühenden Magmastrom, der jederzeit an die Oberfläche kommen kann. Doch der Mensch hat sich mit der Zeit die Erde untertan gemacht – und siedelt in ‚störungsanfälligen‘ Gebieten: Am Fuß von Vulkanen, an Stellen, wo die Erde leicht aus den Fugen gerät, oder an Orten, die besonders anfällig für Unwetter sind. Machen wir die Rechnung ohne die Natur, müssen wir mit dem Risiko von Katastrophen leben. Oder wir lernen, kluge Schutzmechanismen zu entwickeln, die Vorhersagen aus Wissenschaft und Forschung punktgenau einzusetzen und die Eigenheiten unseres Planeten anzuerkennen. Nur so können wir dauerhaft auf der Erde überleben.“ (Ebd., S. 3)

Feuer befeuert unsere Phantasie: Freudenfeuer, Feuerstellen, Lagerfeuer, feurige Leidenschaft. Doch was, wenn Feuer unkontrolliert ausbricht und plötzlich ein winziger Funke überspringt? 96% aller Brände gehen aufs Konto menschlicher Einwirkung: Waldbrände, verkohlte Wohnungen, ruinierte Fabriken und zahllose Menschenleben führen uns die zerstörerische Kraft der Flammen vor Augen. Doch dagegen können wir alle etwas tun. „Alarmstufe Rot“ zeigt, wie die Profis des Brandschutzes arbeiten und was wir uns zur Vorbeugung alles abgucken können. (Ebd., S. 4)

Im Einzelnen können hier weder die Beispiele und Exponate dargestellt noch die Details des präsentierten naturwissenschaftlichen und technologischen Wissens erläutert werden. Es sollen aber die Grenzen und Probleme aufgezeigt werden anhand der Frage, was man in dieser Ausstellung *nicht* über Katastrophen lernt, genauer:

was in den Erklärungen ausgeblendet bleibt oder verdeckt wird, obwohl es für das Verständnis und für das große Ziel der Verhinderung von Katastrophen wichtig ist.

Eine jede Ausstellung ist selektiv, nicht nur in der Auswahl der verfügbaren Exponate, sondern auch in der Perspektive auf das Thema und dessen Präsentation. So ist diese Ausstellung durch den spanischen Ursprung und die spanische Perspektive geprägt, und das Feuer, zentral die Waldbrände, ist eine Station und nicht z.B. das Wasser als Hochwasser und Überschwemmung. Die Auswahl der Katastrophen fokussiert Naturgefahren und Unfälle in Industrie und Verkehrswesen, aber keine Kriege, Vertreibungen und Völkermorde, Wirtschaftskrisen und Verelendung, Hungersnöte und Epidemien. Vielleicht ist der Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit unangebracht, aber dem Verzicht auf politisch, wirtschaftlich oder gesellschaftlich induzierte Katastrophen entspricht die weitgehende Ausblendung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Aspekte in der Darstellung und Erklärung der präsentierten Exempel und in der Reflexion praktischer Konsequenzen.

Die Erklärungen und technologischen Verbesserungsperspektiven, die rechtlichen Konsequenzen und individuellen Verhaltensratschläge sind wissenschaftlich fundiert und durchaus rational, aber es ist eine ‚halbierte Rationalität‘, die man „positivistisch“ nennen kann (vgl. Habermas 1972; Honneth 2003), weil sie die katastrophalen Ereignisse und Unfälle als Tatsachen aufnimmt und weder die historischen Entwicklungen und strukturellen Bedingungen noch die politisch-rechtlichen Voraussetzungen und sozio-ökonomischen Kontexte reflektiert. Dazu einige Beispiele. Die Tafel zur Nuklearkatastrophe von Fukushima kommentiert, „dass nicht alles vorhersehbar ist. Japan liegt im Pazifischen Feuerring und ist ein Land, in dem sich alle der Gefahr durch Erdbeben bewusst sind. Daher werden alle Gebäude erdbebensicher gebaut. Die unvorhersehbare Natur hat sich jedoch wieder einmal von ihrer grausamsten Seite gezeigt.“ (Parque de las Ciencias 2016, S. 87)³ Die besondere Schwere des Tsunamis, der den Küstenschutz zerstört und trotz funktionierender Frühwarnung viele Opfer gekostet hat, wird nicht bestritten, aber die Firma TEPCO hat aus Kostengründen das KKW in Ozeannähe platziert und die Schutzdeiche nicht hoch genug gebaut – trotz gegenteiliger Gutachten und des Wissens um die Risiken von Kernkraftwerken in einer solchen exponierten Lage (vgl. Mishima 2017, S. 217; Neureuter 2014, S. 24 ff.). „Unvorhersehbar“ sind die Naturgewalten, die katastrophalen Folgen sind es dagegen nicht.⁴ – Der Kommentar zu Erdbeben lautet:

Erdbeben sind Naturereignisse mit einer der stärksten zerstörerischen Kräfte [...]. Eine Vorhersage der Erdbeben ist nicht möglich, aber wir wissen, wo das Erdbebenrisiko hoch ist und wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass sich ein Erdbeben innerhalb einer gewissen Anzahl von Jahren ereignet. Und trotzdem bauen wir in der Nähe der Gebiete. (Parque de las Ciencias 2016, S. 20)

Die Gründe für das Bauen und Leben in diesen Gebieten werden nicht reflektiert, es wird als Tatsache vorausgesetzt. Der Kommentar verweist weiter auf die „Entwicklung der Erdbebentechnik, mit der erdbebensichere Gebäude entworfen und errichtet werden können“. Ob und wie gesellschaftliche Ressourcen dafür vorhanden oder bereitgestellt werden, bleibt offen, ebenso, welche gesellschaftlichen Gruppen diese Gebäude bewohnen können und welche nicht. Dabei werden die unterschiedlichen Lebensbedingungen in der Welt durchaus angesprochen:

Zu den schädlichsten Auswirkungen der Globalisierung zählt die Tatsache, dass viele Unternehmen ihre Produktionsstätten in Länder verlagern können, in denen die Gesetze und die Armut es ihnen erlauben, die grundlegenden Sicherheits- und Gesundheitsvorschriften für ihre Arbeiter außer Acht zu lassen. Die Risiken werden somit in Werkstätten mit billigen Arbeitskräften (Textilmanufakturen) verlagert. (Ebd., S. 76)

Die Frage, warum Unternehmen mit ihrer Produktion von Gütern die Sicherheit und Gesundheit ihrer Arbeitenden gefährden, bleibt allerdings ebenso unbeantwortet wie die Frage, wieso die internationale Verlagerung der Risiken möglich ist.

Das Durchbohren der Erdkruste unseres Planeten hat seinen Preis und die Geschichte zeigt, dass dieser Preis auch mit Menschenleben bezahlt wurde. [...] Durch geschichtsträchtige Momente wie [...] die industrielle Revolution wurden enorme Infrastrukturen mit Tausenden von Arbeitern geschaffen. Durch den Abbau neuer Vorräte durch Tunnel und Stollen, die immer tiefer in die Erde reichten, erhöhten sich die Risiken in dieser Branche um ein Vielfaches. Das bedeutete aber auch die Bewältigung einer technologischen Herausforderung. (Ebd., S. 80)

Es wird kein Geheimnis daraus gemacht, dass die Arbeit in Bergwerken beschwerlich und gefährlich ist und die Gesundheit und das Leben vieler Arbeiter gekostet hat. Hervorgehoben werden aber in einer unspezifischen Weise nur die technologischen Herausforderungen, während die wirtschaftlichen Gründe und Kostenkalkulationen, auch die damit verbundenen sozialen Kämpfe und politischen Auseinandersetzungen und deren Geschichte nicht angesprochen sind. Auf zwei Tafeln „Leben mit dem Risiko in den USA“ und „Leben mit dem Risiko in Indien“ werden beide Länder verglichen, in beiden brennen seit Jahrzehnten unterirdische Kohlenflöze, in den USA wurde die Bevölkerung – offenbar nach längeren innenpolitischen Auseinandersetzungen – umgesiedelt, in Indien fehlen dagegen die finanziellen Mittel für die Umsiedlung, so dass die Menschen dort mit Krankheits- und Todesrisiken leben müssen. Auch in diesen Tafeln werden die Art der Verteilung ökonomischen Reichtums und die politische Ordnung in der Welt wie vom Schicksal gegeben vorausgesetzt. – Zur Station „Industrie“ ist zu lesen:

Wir leben in einer globalisierten Welt, in der die Produktion und der Austausch von Gütern und Dienstleistungen rund um den Erdball enorme Ausmaße angenommen haben.

Wir errichten gigantische Industrieanlagen, erschaffen abenteuerliche Infrastrukturen und suchen in den entlegensten Gebieten der Erde nach Möglichkeiten, unseren immer größer werdenden Hunger nach Energie zu stillen. Wir fordern damit nicht nur die Naturgesetze heraus. Auch die Faktoren ‚Zeit‘ und ‚Wettbewerbsfähigkeit‘ sind nicht ohne – denn dadurch erhöht sich der Druck bei industriellen Prozessen, die sich verheerend auf die Sicherheit auswirken können. Wir akzeptieren es, in einer Gesellschaft voller Risiken und Nebenwirkungen zu leben und versuchen, diesen Eventualitäten durch ausgefeilte Regelwerke zu begegnen. Und doch: Wie leicht passiert ein technischer Fehler oder das berühmte ‚menschliche Versagen‘? (DASA 2017, S. 5; vgl. Parque de las Ciencias 2016, S. 63)

Die Aufklärung über das jederzeit mögliche Eintreten von katastrophalen Ereignissen begnügt sich mit dem Hinweis auf unumgängliche gesellschaftliche Prozesse und unvermeidbare Risiken gegenwärtigen Lebens. Vorausliegende politische Entscheidungen und Interessen wie auch wirtschaftliche Prinzipien und Folgen einer Wirtschaftsordnung weltweiter Konkurrenz werden als gegeben gesetzt und die dadurch bedingten Sicherheitsrisiken und Unfälle auf das Versagen von Mensch oder Technik zurückgeführt. Grundsätzlich gilt der Mensch als Risikofaktor, und die technische Entwicklung wird als noch nicht weit genug fortgeschritten angesehen, ungeachtet der jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen und Lebensbedingungen. Was lernt man also in dieser Ausstellung aus Katastrophen? „Risiko und Zerstörung bedrohen unseren Alltag. Aber wir nutzen auch unsere Fähigkeiten, klug zu planen und aktiv zu gestalten. Wir forschen und treffen Vorhersagen, die uns ein wenig mehr Sicherheit geben – manchmal gerade genug, um der Katastrophe zu entgehen.“ (DASA Broschüre, S. 7) Katastrophen werden als stets möglich und als vorhandenes Risiko angesehen, verbunden mit der optimistischen Ermunterung zum klugen Verhalten und zum Vertrauen in Wissenschaft und technischen Fortschritt zur Verbesserung unserer Sicherheit – im Bewusstsein, dass Risiken bleiben und dass es keine hundertprozentige Sicherheit geben wird. Aber diese Perspektive einer positivistisch halbierten Rationalität verkennt, dass Katastrophen immer schon eine Geschichte haben, dass die sogenannten Risiken immer auch die Ergebnisse aktiver politischer Gestaltung, der wirtschaftlichen Kalkulation mit Ressourcen und der gewinnorientierten Anwendung von Wissenschaft und Technik sind. Im Rückblick auf Katastrophen kann man dann auch lernen, was man in der bisherigen Geschichte an Gründen, Ursachen und Handlungsalternativen nicht wahrhaben, nicht akzeptieren und nicht lernen wollte. Das Motto mit dem Rilke-Zitat verdeckt die Geschichtsvergessenheit und Gesellschaftsblindheit der Ausstellung.

Nun mag es unangebracht erscheinen, den erklärenden Tafeln der DASA-Ausstellung, die nur wenige, nur drei bis fünf Sätze enthalten, Verkürzungen vorzuwerfen. Es mag sein, dass die Führungen mehr zu den Exponaten erzählt und eventuell problematisiert haben oder dass die Lehrerinnen und Lehrer die Ausstellungsbesuche und die Eindrücke ihrer Schülerinnen und Schüler im

Unterricht inhaltlich ergänzt und kritisch diskutiert haben. Mir scheint in der positivistisch halbierten Rationalität der Ausstellung aber ein grundsätzliches Problem im Umgang mit Katastrophen zu liegen, das über die museumsdidaktische Frage hinausgeht, wie viel erläuternder und erklärender Text Besucherinnen und Besuchern zuzumuten ist. Die Ausstellungsorganisatoren beanspruchen eine „handlungsorientierte Wissensvermittlung“, mit anschaulichen Dingen und möglichst wenig Text, vor allem mit interaktiven Elementen, um überhaupt Besucher in ein Museum zu locken, denn das Publikum will unterhalten werden.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die museale Darstellung von Katastrophen und deren Präsentation in aufklärerischer und pädagogischer Absicht nicht mehr leisten muss, als die Unterhaltungsbedürfnisse oder vielleicht auch die Sensationsgier der Besucherinnen und Besucher zu befriedigen. Das Grauen und die Schrecken von Katastrophen faszinieren, Vorsorge und Verhinderung verlangen aber über Erleben und Erfahrungen hinausgehende Aufklärung, Erkenntnis und Kritik. Informierende und aufklärerische Ambitionen sollten über die Darstellung technologischer Möglichkeiten der Katastrophenbewältigung, der Unfallvermeidung und angemessenen individuellen Verhaltens hinaus auch Erklärungen zu den Ursachen und Gründen der gesellschaftlichen Möglichkeitsbedingungen katastrophaler Ereignisse anbieten.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden übernehme ich Textteile aus meinem Manuskript des Vortrags „Aus Katastrophen lernen? Über den Umgang mit Katastrophen“ auf der Tagung „Gewalt – Vernunft – Angst“ vom 16. bis 17. November 2017 an der Universität zu Köln.
- 2 Es gab zu „Alarmstufe Rot“ 278 Führungen (à 60 min) und elf Workshops (à 60 min), zu „Alarmstufe Grün“ (interaktive Führung) fünf Führungen (à 60 min).
- 3 Die Texte der kommentierenden Tafeln in der Dortmunder Ausstellung sind nicht publiziert. Da sie die Übersetzungen aus dem Spanischen bzw. Englischen der Ausstellung des Parque de las Ciencias in Granada 2016 sind, beziehen sich die Nachweise im Folgenden auf die englischen Texte des spanischen Ausstellungskatalogs, sofern die Tafeln abgedruckt sind.
- 4 „Unvorhersehbare Naturkatastrophe“ war der von TEPCO-Managern und Regierungssprechern benutzte Terminus, da unter dieser Voraussetzung das japanische „Gesetz zur Entschädigung von Atomkraftschäden“ von 1961 von der ansonsten bestehenden Schadenersatzpflicht befreit (Neureuter 2014, S. 24).

Literatur

Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) (Hrsg.) (2018): Ratgeber für Notfallvorsorge und richtiges Handeln in Notsituationen. Online

- unter: https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/BBK/DE/Publikationen/Broschueren_Flyer/Buergerinformationen_A4/Ratgeber_Brosch.pdf?__blob=publicationFile [abgerufen am 30.03.2020].
- Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe BBK (2020): Risikomanagement. Online unter: https://www.bbk.bund.de/DE/AufgabenundAusstattung/Risikomanagement/risikomanagement_node.html [abgerufen am 30.03.2020].
- DASA Arbeitswelt Ausstellung (2017): C. 04.03.24.09.2017. Online unter: https://www.dasa-dortmund.de/fileadmin/user_upload/pdf/WA/Alarmstufe_Rot/Alarmstufe_Rot_Broschuere.pdf [abgerufen am 15.11.2017].
- DASA Arbeitswelt Ausstellung (2020): Was ist die DASA? Online unter: <https://www.dasa-dortmund.de/besucherinfos/das-ist-die-dasa> [abgerufen am 30.03.2020].
- Hanke, Thomas (2020): Trotz Reaktor-Schließung: Frankreichs Regierung hält weiter an Atomkraft fest. In: Handelsblatt vom 15.02. Online unter: <https://www.handelsblatt.com/politik/international/atomenergie-trotz-reaktor-schliessung-frankreichs-regierung-haelt-weiter-an-atomkraft-fest/25503496.html?ticket=ST-1735404-ZiLy07bZ9Rqz2jzuQNhJ-apl> [abgerufen am 30.03.2020].
- Habermas, Jürgen (1972). Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Adorno, Theodor W. u.a. (Hrsg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied, Berlin, S. 235–266.
- Honneth, Axel (2003): Halbierte Rationalität. Erkenntnisanthropologische Motive der Frankfurter Schule. In: Fischer, Joachim/Joas, Hans (Hrsg.): *Kunst, Macht und Institution. Studien zur Philosophischen Anthropologie, soziologischen Theorie und Kultursoziologie der Moderne*. Frankfurt am Main, New York, S. 58–74.
- Juneja, Monica (2014): Bilder von Katastrophen, Katastrophe als Bild. In: Schenk, Gerrit Jasper u.a. (Hrsg.): *Mensch, Natur, Katastrophe. Von Atlantis bis heute*. Mannheim/Regensburg, S. 19–22.
- Koppenborg, Florentine (2017): Ausstieg oder Wiedereinstieg? Abes widersprüchliche Atompolitik. In: Steffen, Heinrich/Vogt, Gabriele (Hrsg.): *Japan in der Ära Abe. Eine politikwissenschaftliche Studie*. München, S. 249–268.
- Lill, Felix (2017). Im Käfig oder nur zu zahm: Wie frei sind Japans Medien unter Abe? In: Steffen, Heinrich/Vogt, Gabriele (Hrsg.): *Japan in der Ära Abe. Eine politikwissenschaftliche Studie*. München, S. 163–183.
- Lill, Felix (2019): Ein langsamer Tod. In: Frankfurter Rundschau vom 05.02. Online unter: <https://www.fr.de/wirtschaft/analyse-langsamer-tod-fukushima-11726492.html> [abgerufen am 30.03.2020].
- Lind, Christoph (2014): Disaster ausstellen – wie kommt die Katastrophe in die Vitrine. In: Schenk, Gerrit Jasper *et al.* (Hrsg.): *Mensch, Natur, Katastrophe. Von Atlantis bis heute*. Mannheim/Regensburg, S. 22–23.
- Mishima, Kenichi (2017): Die Entmachtung der Öffentlichkeit durch strukturelle Korruption. Atomare Katastrophe und postdemokratische Tendenzen in Japan. In: Wigger, Lothar/Platzer, Barbara/Bünger, Carsten (Hrsg.): *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 214–226.
- Mishima, Kenichi (2017a): Transnationale Öffentlichkeit in einer globalisierten Welt. Unveröff. Ms. des Vortrags des Lunch Talk der Robert Bosch Academy in Berlin vom 27. Juni 2017.

- Neureuter, Alexander (2014): Fukushima 360°. Das atomgespaltene Leben der Opfer vom 11. März 2011. 44 Foto-Reportagen von Alexander Neureuter in Kooperation mit IPPNW Deutschland. Gartow.
- Parque de las Ciencias (2016): SOS: La ciencia de prevenir. Granada.
- Schenk, Gerrit Jasper (2014): Von der Natur zum Menschen. In: Schenk, Gerrit Jasper *et al.* (Hrsg.): Mensch, Natur, Katastrophe. Von Atlantis bis heute. Mannheim, Reensburg, S. 15–18.
- Welter, Patrick (2019): Steigende Kosten gefährden Japans Atomstrom. In: faz.net vom 09.07. Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/energieverbrauch-steigende-kosten-gefaehrden-japans-atomstrom-16275428.html> [abgerufen am 30.03.2020].
- Wigger, Lothar (2017): Katastrophe und Pädagogik. Einige grundsätzliche Überlegungen. In: Radhoff, Melanie/Wieckert, Sarah (Hrsg.): Grundschule im Wandel. Hamburg, S. 55–70.

III. Optimierungsregimes in Bildung und Wissenschaft

Die historischen Wurzeln einer globalen Prüfungskultur im Bildungssystem¹

Zusammenfassung: Das heutige Bildungswesen ist weltweit geprägt durch eine von Bildungspolitikern geleitete, auf standardisierte Lernergebnisse ausgerichtete Prüfungskultur. Diese spielt in der Bildungspolitik verschiedener Staaten eine zentrale Rolle, nicht zuletzt, weil sie Sicherheit durch Vergleichbarkeit und dadurch Konkurrenzfähigkeit suggeriert. Im Folgenden werden die Vorläufer und historischen Bedingungen dargestellt, die den Aufstieg der globalen Prüfungskultur ermöglicht haben. Der Artikel identifiziert zwei Stadien dieser Entwicklung: Das erste Stadium ist gekennzeichnet durch eine Zusammenführung von vergleichenden Ansätzen in der Pädagogik, den Aufstieg der angewandten Psychologie und die Entwicklung transnationaler Strukturen in den Jahren vor dem Zweiten Weltkrieg. Das zweite Stadium ist durch die Entwicklung internationaler Organisationen in der unmittelbaren Folge des Zweiten Weltkriegs charakterisiert. Es wird dargestellt, wie diese Entwicklungen zusammenwirkten und, verstärkt durch die politischen Gegebenheiten des Kalten Krieges, seit den 1990er Jahren die Bildungspolitik dominieren.

Abstract: Contemporary education is characterised by a global testing culture reflecting the fact that students' learning outcomes and standards are the focus of policymakers worldwide. It plays a significant role in educational policies in different national contexts, not least because it suggests security through comparability and by that competitiveness. We offer a brief outline of the precursors and preconditions that have facilitated the rise of today's global testing culture. The article notes two chronological stages: the first encompasses a confluence of comparative education, the rise of applied psychology, and the transnational organisational structures forming prior to World War II. The second stage features the emergence of international organisations immediately after World War II. We argue that these developments subsequently conflated into a trajectory fostered by Cold War policies and became dominant from the 1990s onwards.

Keywords: Prüfungskultur, Qualität im Bildungssystem, internationale Organisationen, Globalisierung des pädagogischen Raums, Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts.

1 Die Bedeutung der globalen Prüfungskultur und ihrer Vorläufer

Die Realität der zeitgenössischen Pädagogik erlaubt es, von einem internationalen pädagogischen Raum zu sprechen, der von nationalen Bildungssystemen definiert wird. Diese Systeme sind ihrerseits von einer Vielzahl sehr ähnlicher Komponenten wie Marktorientierung, der verbreiteten Verwendung von Prüfungen und der statistischen Erfassung ihrer Ergebnisse, steigendem Rechtfertigungszwang, internationalen Vergleichen und dem Mantra höherer Standards durchdrungen (vgl. Plum 2014; Smith 2016). Nordin und Sundberg (2014, S. 13 f.) legen dar: „Heute ist jeder Versuch, umfangreiche Reformen im Bildungssektor ohne Rückgriff auf globale oder transnationale Indikatoren zu unternehmen, politisch undurchführbar.“ Eine zentrale Vorbedingung dieser Entwicklung war die Herstellung scheinbar objektiver Indikatoren und Daten durch groß angelegte internationale Vergleichsprüfungen, die *International Large-Scale Assessments* (ILSAs).

Die Verbreitung einer globalen Prüfungskultur reflektiert die Tatsache, dass sich politische Entscheidungsträger an den Lernerfolgen von Schüler*innen und an Schulstandards orientieren (vgl. Addey *et al.* 2017; Hill/Kumar 2009). Bildungsreformen haben Leistungsprüfungen und ihre Ergebnisse zur Grundlage gemacht, auf der Schulen beurteilt werden; infolgedessen werden sie zur Basis für elterliche Schulwahl, die Zuteilung von Geldern, die Beurteilung von Schulen, Schüler*innen und Lehrer*innen und in manchen Ländern für die Gewährung von leistungsbezogenen Boni für Schulleiter*innen. Smith (2016, S. 7) stellt fest: „Die Selbstverstärkung der globalen Prüfungskultur führt in ein Umfeld, in dem Leistungsprüfungen mit der Einforderung von Verantwortung gleichgesetzt werden und diese als gleichbedeutend mit Qualität im Bildungssystem gilt.“ Anders ausgedrückt, Praktiken, die auf Leistungsprüfungen basierende Ranglisten, Indikatoren und Rechtfertigungszwänge begründen, sind weltweit verbreitet (vgl. Rizvi/Lingard 2010; Lindblad *et al.* 2015).

Zugleich ist die globale Prüfungskultur eng verwoben mit der von Pasi Sahlberg so bezeichneten Globalen Bildungsreformbewegung (*Global Education Reform Movement* GERM). Die GERM vertritt einen Ansatz der Bildungsreform, der weitgehend den Grundätzen der Managementtheorie des *New Public Management* und des Neoliberalismus verpflichtet ist. Im Kern besteht sie aus einer Reihe bildungspolitischer Ansätze, die verbindliche Standards, Leistungsprüfung und institutionelle Verantwortung ins Zentrum stellen (vgl. Fuller/Stevenson 2019). Aus einer sicherheitspolitischen Perspektive und im Hinblick auf das übergeordnete Ziel gesellschaftlicher Stabilität kann man diese Anstrengungen als einen Versuch verschiedener Nationalstaaten sehen, Hinweise auf den Bildungsstand ihrer Bevölkerung und die hierdurch entstehenden Kosten zu erlangen und sich dadurch zu versichern, dass sie im weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb nicht hinter

der Konkurrenz zurückbleiben. Wie Krejsler (2020) bemerkt: „Im Bildungswesen herrscht eine Furcht vor dem Zurückfallen, die Reformagenden antreibt, indem sie motivierende Ängste mobilisiert. Diese speisen die Hoffnung, dass Erfolg durch unnachgiebige Anstrengung erreicht werden kann.“

Bildungsdaten und ihre Darstellung prägen politische und öffentliche Bildungsdiskurse: Internationale Vergleichsstudien „können so als eine Praxis begriffen werden, die zeigt, was im Bildungswesen möglich ist“ (Lindblad/Pettersson/Popkewitz 2015, S. 39). Zudem beeinflussen die Bewertungen auch die Wahrnehmung der Konzepte und Ideale, der Zweckbestimmung, der Werte und Ziele von Bildung und Unterricht (vgl. Biesta 2015). Sie stellen einen Kontrollkomplex her, der Bildungsträger im Griff scheinbar objektiver und kombinierbarer Daten hält. Auf dieser Grundlage können Politiker*innen, Entscheidungsträger, Eltern und andere Akteur*innen die genaue Position jeder einzelnen Schule und jedes Bildungssystems innerhalb der Hierarchie festlegen.

Unsere Sorge ist nicht, dass nationale Bildungssysteme sich einander angleichen, sondern dass diese Daten nicht nur konkrete empirische Befunde abbilden, sondern auch eine normative Weltanschauung transportieren, die die dafür generierten Indikatoren verkörpern (vgl. Desrosières 1998; Rose 1999). So beeinflusst die Prüfungskultur langfristig Bildungschancen und die Möglichkeit zu sozialem Aufstieg durch Leistungsmessung und die Zuteilung von Vorteilen an bestimmte soziale Gruppen (vgl. Allan/Artiles 2017). In diesem Sinne stellt sie besonders für bereits sozial benachteiligte Gruppen, die über weniger Ressourcen verfügen, und für Minderheiten, deren Bezugsrahmen sich in prüfungsrelevanter Weise von dem der von Mittel- und Oberschicht definierten Mehrheitsgesellschaft unterscheidet, ein Risiko dar (vgl. Shohamy 2004; Andreasen/Kousholt 2018).

Diese Prüfungskultur entstand jedoch nicht *ex nihilo*. Ihre Vorgeschichte weist eine lange, nicht immer kohärente Entwicklung auf, deren Grundlagen auf die Entstehung der vergleichenden Bildungsforschung als universitäres Forschungsfeld (vgl. Brickman 1966, 2010), die Schaffung internationaler pädagogischer Netzwerke und Organisationen (vgl. Fuchs 2007; Lawn 2008) und den Aufstieg der angewandten Psychologie und insbesondere der Psychometrie zurückgeführt werden können (vgl. Danziger 1998). Diese Vorbedingungen konnten – aufbauend auf einem Amalgam, das in den Jahren zwischen den Weltkriegen entstand – durch die politischen Bedingungen des Kalten Krieges auf einen gemeinsamen Kurs gebracht werden, der sie seit den 1990er Jahren in eine dominante Stellung gebracht hat.

Um diese Feststellung zu untermauern, soll hier ein kurzer Überblick über die Vorläufer, Entstehungsbedingungen und Strukturen gegeben werden, die den Aufstieg der heutigen globalen Prüfungskultur ermöglicht haben. Hierbei liegt das Augenmerk auf zwei Zeitabschnitten: Der erste ist gekennzeichnet durch das

Zusammenkommen von vergleichender Bildungsforschung, dem Aufstieg der angewandten Psychologie und die Anfänge transnationaler pädagogischer Organisationen vor dem Zweiten Weltkrieg. Der zweite Abschnitt betrifft die Entwicklung internationaler pädagogischer Organisationen in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg, einer Epoche, in der vergleichende Messungen in der Pädagogik eine wichtige Rolle zu spielen begannen.

2 *Der Forschungsstand: Zur Schärfung des Blickes*

Bildungspolitische Forschung hat bedeutend zum Verständnis der Funktion der globalen Prüfungskultur beigetragen (vgl. u.a. Grek 2009; Meyer/Benavot 2013; Rubenson 2008; Smith 2016). Eine wesentliche Erkenntnis ist, dass es keine unvermeidliche Vereinheitlichung durch international vergleichende Leistungsprüfungen (ILSAs) gegeben hat. Umfeldspezifische Faktoren scheinen in jedem Fall die Deutung der Ergebnisse und ihre Konsequenzen im Kontext einzelner Bildungssysteme zu beeinflussen (vgl. Bieber/Martens 2011; Carvalho/Costa 2014). Andererseits haben länderübergreifende Studien (vgl. u.a. Grek 2010; Lawn 2011; Ozga *et al.* 2011) argumentiert, dass Expert*innen und internationale Organisationen Daten schaffen, die über die Grenzen nationaler Diskurse hinausgreifen, indem sie den Austausch über diese Grenzen hinweg ermöglichen und so einen neuen, unbegrenzten, internationalen politischen Verfügungsraum schaffen. Dies ist ein Kernmerkmal der globalen Prüfungskultur.

Während sich die bildungspolitische Forschung primär mit den unterschiedlichen Auswirkungen international vergleichender Leistungsprüfungen befasst hat, haben historische Studien die verschiedenen Elemente der Prüfungskultur untersucht. Besonders US-amerikanische Historiker*innen haben dabei die Wurzeln des modernen pädagogischen Prüfungswesens in Entwicklungen des 19. Jahrhunderts herausgearbeitet (vgl. Reese 2013). Reese (ebd., S. 4) hebt besonders hervor, dass Bildungsreformer in den Jahren vor dem amerikanischen Bürgerkrieg von 1861 „als erste Ranglisten von städtischen Lehrern, Schulen und Schülern erstellten, um die schlechtesten anzuprangern und die besten zu ehren.“

Die Mehrzahl historischer Forschungsarbeiten zum Prüfungswesen bezieht sich, wie die von Reese, auf spezifische nationale Rahmenbedingungen, meist im nordamerikanischen Raum. Der internationale, ja transnationale Charakter der globalen Prüfungskultur wird nur selten thematisiert. Zu nennen ist hier die bahnbrechende Arbeit von Cardoso und Steiner-Khamsi (2017) über die Entwicklung von Bildungsindikatoren über drei historische Perioden hinweg. Ihr Aufsatz konzentriert sich auf drei einflussreiche Personen und Institutionen in der Geschichte der Bildungsindikatorenforschung: Jullien de Paris (1775–1848), das *Teachers*

College der Columbia University und das Statistikinstitut der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Auf Grundlage dieser Koordinaten werden diskursive Wandlungen in der politischen Verwendung von Bildungsstatistiken im Rahmen historischer Prozesse von Modernisierung und Nationalisierung, Kolonisation und Entwicklung sowie Standardisierung und Globalisierung nachgezeichnet. So erfasst der Aufsatz eine zentrale Entwicklung in der vergleichenden Bildungsforschung und eröffnet somit den Blick auf die notwendigen Vorbedingungen oder Elemente der zeitgenössischen globalen Prüfungskultur sowie Faktoren wie die Rolle der angewandten Psychologie und die institutionellen Bedingungen der hier untersuchten Epochen.

In dieser Hinsicht ist Lawns Analyse des *International Examinations Inquiry* (IEI) von 2008 und der Folgeaufsatz von 2014 beispielgebend. Das IEI entwickelte sich aus einer Initiative der *Columbia University* und der *Carnegie Corporation* in den 1930er Jahren. Ziel der Untersuchung war es, die Auswahl von Schülern für weiterführende Schulbildung zu verbessern (vgl. Hegarty 2014). Neben Prüfungsformaten untersuchte die Studie auch Intelligenz, eine der Kernfragen in der psychologischen Forschung dieser Zeit. Lawn (2014, S. 24) zeigt, dass die Studie des IEI als die erste datengeleitete pädagogische Vergleichsstudie in neun Ländern gelten können. Die IEI schaffe „einen Raum, in dem Leistungsprüfungen und statistische Vergleiche die Expansion von Vergleichsdaten als Lenkungswerkzeug in der Bildungspolitik der Nachkriegsjahre vorwegnahmen.“ Die IEI-Studie ermöglichte es den teilnehmenden Ländern, Einsichten über ihr Bildungssystem zu gewinnen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie sie im Vergleich mit anderen Ländern abschnitten. Lawn konstatiert, dass die Intensität der Datensammlung im Bildungswesen seit den 1930er Jahren konstant zugenommen hat: „Die Zunahme der grenzüberschreitenden Tätigkeit von Experten in der Mitte des 20. Jahrhunderts schuf die Grundlage für die spätere Internationalisierung der Erhebung und des Vergleichs von Bildungsdaten (ebd., S. 21). Lawns Arbeit reflektiert den *spatial turn* in der historischen Bildungsforschung (vgl. Fuchs 2014; Popkewitz 2013) in Gestalt des transnationalen Austausches von Expert*innenwissen im globalen Bildungswesen: Zentral sind der Schritt über die Grenzen der national gebundenen Methodik hinaus und ein Verständnis der Dynamik, die sich zwischen Ort und Raum entfaltet (vgl. Lawn 2014; Christensen/Ydesen 2015). Wie Nordin und Sundberg (2014, S. 15) feststellen, ist Bildung „zugleich transnational und national“. Ihr Ort ist der konkrete lokale Kontext, im globalisierten Raum aber finden Interaktionen, Zusammenschlüsse und Austausch statt.

Ein weiteres relevantes Forschungsfeld ist die Geschichte internationaler Organisationen wie etwa des *International Bureau of Education* (IBE; vgl. u.a. Hofstetter/Schneuwly 2013), der UNESCO (vgl. u.a. Duedahl 2016; Kulnazarova/Ydesen 2016), der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*

(OECD) (vgl. u.a. Bürgi/Tröhler 2018; Bürgi 2016) und der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) (vgl. u.a. Landahl 2017; Pizmony-Levy 2013; Wagemaker 2011; Purves 1987). Die Analysen dazu gehen durchaus über Ländergrenzen hinaus und bieten interessante Einsichten in die Funktionsweisen und die Wirkmächtigkeit der untersuchten Institutionen, meist bezogen auf bestimmte Jahrzehnte. Dies gilt auch für Lawns Arbeiten. Wir können ihnen jedoch klar entnehmen, wie auch Barnett und Finnemore (2004) zeigten, dass internationale Organisationen erhebliche Autonomie und weltweit großen Einfluss auf die Bildungssysteme genießen.

Ausgehend von diesen Vorarbeiten nehmen wir eine langfristige Perspektive auf die Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts ein, um besser zu verstehen, wie die globale Prüfungskultur ihren Anfang nahm. Dies kann hier zwar nur in groben Zügen geschehen, doch kann die Analyse wertvolle Wissensbestände über wiederkehrende Themen, Perspektiven, Brüche und Kontinuitäten in der Geschichte der globalen Prüfungskultur erbringen und die Verbindungen zwischen diesen Entwicklungen und einer übergreifenden Sicherheitskultur darstellen, deren Teil diese ist.

3 *Vorläufer der globalen Prüfungskultur: Vor dem Zweiten Weltkrieg*

In diesem Abschnitt sollen die Zusammenführung der vergleichenden Bildungsforschung, der Aufstieg der angewandten Psychologie und die Ansätze von institutionellen Strukturen vor dem Zweiten Weltkrieg thematisiert werden.

3.1 *Vergleichende Bildungsforschung*

Die Geschichte der vergleichenden Bildungsforschung als wissenschaftliches Forschungsfeld geht bis ins 18. Jahrhundert zurück. Obwohl diese Tatsache von ihren Vertreter*innen als eine eher zufällige Entwicklung betrachtet werden kann, ist sie doch als notwendige Grundlage der heutigen globalen Prüfungskultur anzusehen. Für diese enge Verbindung gibt es drei Gründe. Zunächst hat die vergleichende Bildungsforschung von Anbeginn an den Vergleich als Denkmuster etabliert. Sie misst, qualitativ oder quantitativ, ein Bildungssystem mit anderen, um aus dem Vergleich Lehren zu seiner Verbesserung zu ziehen (vgl. Cardoso/Steiner-Khamsi 2017). Historisch gehen die Wurzeln derartiger Vergleichsstudien zurück bis zu frühen Beispielen wie Friedrich August Hechts *De re scholastica anglica cum germanica comparata* (1795), worin Schulen in England mit denen deutscher Staaten verglichen werden (vgl. Petterson *et al.* 2015). Hecht stellte bereits die später

von Sir Michael Ernest Sadler (1861–1943) auf den Punkt gebrachte Frage: „Was lehrt uns das Studium anderer Systeme?“ (Bereday 1964). Auch in anderen Praktiken manifestierte sich die vergleichende Bildungsforschung, nicht zuletzt durch die Präsentation von Bildungssystemen im Rahmen von Weltausstellungen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu regelmäßigen Einrichtungen wurden (vgl. Lundahl 2016; Lundahl/Lawn 2015). Diese Ausstellungen förderten eine Logik des Vergleichs und der Konkurrenz zwischen nationalen Bildungssystemen. Wie Sobe und Boven (2014) darlegen: „Internationale Ausstellungen erlaubten es Laien und Fachleuten, Bildungssysteme und -praktiken zu beurteilen“. Dabei ist nicht zu vergessen, dass im Sprachgebrauch der Zeit die Begriffe *examination* (Prüfung) und *exhibition* (Ausstellung) häufig synonym waren (vgl. Reese 2013, S. 2).

Zugleich war die vergleichende Bildungsforschung von Anfang an von kolonialen Diskursen durchdrungen, die auf verbreiteten theoretischen Konzepten von Zivilisation beruhten. Sie stellt einen eurozentrischen Ansatz dar, dessen Ziel auf globaler Ebene weiterhin die ‚Entwicklung‘ der Dritten Welt ist. Diese Traditionslinie ist im *Programme for International Student Assessment* (PISA) und der Tochterorganisation *PISA for Development* besonders offensichtlich. Beide Programme bauen auf Standards auf, die in den industrialisierten Staaten des globalen Nordens entwickelt wurden (vgl. Cardoso/Steiner-Khamsi 2017). Das *Teachers College* der Columbia University spielte beim Transport des US-amerikanischen Kolonialismus ins Bildungssystem eine führende Rolle (vgl. Takayama/Sriprakash/Connell 2017). Insgesamt kann man sagen, dass die Vergleichende Bildungsforschung historisch häufig mit hierarchischen Modellen arbeitete, die Bildungssysteme in Rangordnungen einteilte, und oft sehr kontroverse Meinungen darüber vertrat, welche Praktiken im Bildungssystem als optimal anzusehen seien.

Schließlich hat die vergleichende Bildungsforschung ein Arsenal an Methoden und Begriffen zum wissenschaftlich validierten Vergleich von Bildungssystemen geschaffen (vgl. Beech 2006; Schriewer 2012; Steiner-Khamsi 2002) – die Konzepte der Kontrastierung, des *tertium comparationis*, der Dekontextualisierung, der expliziten oder impliziten Anleihe (*tacit borrowing*), des Transfers und eine ganze Reihe von quantitativen und statistischen Mitteln, mit denen Ergebnisse quantifiziert und bewertet werden (vgl. Carnoy 2019; Bereday 1967). Wie Cardoso und Steiner-Khamsi (2017, S. 401) feststellen: „Die Verwendung statistischer Indikatoren macht Bildungssysteme vergleichbar, egal, wie verschieden sie sind.“

3.2 Angewandte Psychologie

Ein weiteres Element in der Entwicklung der pädagogischen Vergleichspraxis stellt die übergreifende Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher

nationaler Kontexte dar. Dies wird besonders im Fall der Psychologie deutlich, die sich sowohl als Wissenschaft als auch als Forschungsfeld von Anfang an durch eine ausgeprägte transnationale Kooperation und wechselseitige Inspiration sowie eine umfangreiche Zirkulation von Forschungsergebnissen und Theorien auszeichnete (vgl. u.a. Hearnshaw 1979). Es ist auffällig, dass zur gleichen Zeit in den meisten *westlichen* Ländern auch pädagogische Prüfungen eingeführt wurden. Beispielsweise entstanden Intelligenzmessungen durch Tests in Paris und migrierten über Kalifornien, Hamburg, New York, London und Edinburgh in die Welt (vgl. Ydesen 2011). Die naturwissenschaftliche Standardisierung war für diesen Erfolg entscheidend, da sie die Zusammenarbeit über Ländergrenzen hinweg ermöglichte (vgl. Grek *et al.* 2009).

Im Zuge ihrer Bemühungen, die Psychologie als Wissenschaft und akademisches Forschungsfeld zu etablieren, verschrieben sich viele Psycholog*innen dem in der Folge sehr einflussreichen positivistischen Paradigma des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Auch etliche Pädagog*innen orientierten sich in ihrer Forschungsarbeit an positivistischen Ideen wie etwa Experimenten unter kontrollierten Bedingungen oder der Verwendung verschiedener Tests zur Verifizierung von Ergebnissen. Sie versuchten dadurch nicht zuletzt, allgemein menschliche Charakteristika wie Intelligenz wissenschaftlich herauszuarbeiten (vgl. Danziger 1998). Hierfür wurden standardisierte Testmethoden entwickelt, die bald als Werkzeug und Technik Verbreitung fanden. Solche Trends und Ideen beeinflussten die Pädagogik stark. Sie gelangten über die Schnittstelle zur angewandten Psychologie in das Feld und verbreiteten sich durch die von Psycholog*innen aufgeworfenen Fragestellungen in der experimentellen Pädagogik – einem um 1900 entstehenden Forschungsbereich (vgl. u.a. Claparède 1911) – und der zu dieser Zeit ebenfalls verbreiteten Intelligenzforschung. Entsprechende neue Theorien und Ideen verbreiteten sich durch Fachpublikationen und die Aktivitäten von Verbänden unter Pädagog*innen, Bildungspsycholog*innen und anderen Akteur*innen in Bildung und Wissenschaft der *westlichen* Welt schnell, die sie bereitwillig in ihre berufliche Praxis integrierten.

Der Aufstieg der angewandten Psychologie zwischen den Weltkriegen ist eng verbunden mit der Geschichte der internationalen reformpädagogischen Bewegung. Führende Vertreter*innen von Tests waren in Reformverbänden wie dem *New Education Fellowship* (NEF) organisiert (vgl. Ydesen 2011). Bildungsreform im Sinne der *Progressive Education* bzw. des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung war in ihren Zielen humanistischen Prinzipien verpflichtet und versuchte, Kinder aus gesellschaftlichen Zwängen zu befreien und ihnen eine eigenständige Entfaltung zu ermöglichen. Die Verfechter*innen der Testpraxis sahen sich auf einer durch experimentelle Wissenschaft gestützten Linie, die die Natur des Kindes erforschen und das Bildungssystem zum Wohl der Gesellschaft an sie anpassen

würde. Bildungsreformer*innen und Propagator*innen der Testkultur fanden in ihrer Kritik am traditionellen Prüfungswesen, das sie als subjektiv ablehnten, und in der optimistischen Hoffnung auf eine effiziente und meritokratische Differenzierung durch objektive, wissenschaftlich fundierte Tests eine gemeinsame Basis (vgl. ebd.). Sie neigten jedoch dazu, die Pädagogik in reduktionistischer Weise als eine Form angewandter Psychologie zu betrachten. Die heutige globale Prüfungskultur wirkt ähnlich reduktionistisch, indem sie Bildung auf Stoffaneignung und das Abprüfen von Lernergebnissen verkürzt. Lernen reduziert sich so zunehmend auf das Erreichen messbarer Lernergebnisse, und Lernleistung erweist sich dabei weitgehend nur in Prüfungssituationen.

3.3 Organisationen

Die NEF bot einen institutionellen Rahmen, in dem sich viele progressive Ideen entwickeln und verbreiten konnten, darunter auch die Verwendung psychologischer Tests. Im August 1929 hielt die NEF in Dänemark ihre größte Konferenz ab, zu der über 2.000 Teilnehmer*innen aus 43 Ländern anreisten (vgl. Fuchs 2004). Die Bedeutung dieser Konferenz für die internationale Pädagogik war erheblich. Im Bericht selbst hieß es: „Es ist nicht übertrieben, zu sagen, dass dieses Buch [der Konferenzbericht] die beste irgend erhältliche Zusammenschau der verschiedenen Strömungen progressiven pädagogischen Denkens auf der ganzen Welt in dieser kritischen Zeit ist“ (Sadler 1930, S. xi). Bemerkenswert ist, dass auf dieser Konferenz der NEF zum ersten Mal eine Arbeitsgruppe zum Thema „*Mental Tests*“ zusammentraf (vgl. Ydesen 2011, S. 83). Auch das *International Bureau of Education* (IBE) ist in diesem Zusammenhang interessant. Hofstetter und Schneuwly (2013) betrachten es als repräsentativ für transnationale Entwicklungen in der Pädagogik im frühen 20. Jahrhundert (vgl. auch Rasmussen 2001). Das IBE hatte sich zum Ziel gesetzt, eine Plattform für die Vielzahl von Organisationen zu bilden, die sich weltweit dem intellektuellen Austausch, der Solidarität und der Bildungsreform verschrieben hatten. Die vergleichende Bildungsforschung galt hier als eine Modelldisziplin mit dem Ziel, Diversität herbeizuführen, ohne sie auf Einheitlichkeit zu reduzieren.

Die genannten internationalen und transnationalen Organisationen spielten eine wesentliche Rolle darin, pädagogische Experimente und internationale Kooperation zu inspirieren und fördern. Viele dieser Experimente fanden in den Jahren zwischen den Weltkriegen und der unmittelbaren Nachkriegszeit über Ländergrenzen hinweg statt, was auch unter den beteiligten Lehrer*innen zur Verbreitung der Vergleichsperspektive beitrug.

4 Die Internationalisierung der Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg

Die fortschreitende Internationalisierung der Pädagogik vor dem Zweiten Weltkrieg wurde durch Formen der transnationalen Zusammenarbeit zwischen Psycholog*innen, Pädagog*innen und Politiker*innen getragen. Sie wurde teilweise über Organisationen vermittelt, besonders das IBE, und über die experimentelle Pädagogik. Andere gemeinsame Aktivitäten wie Ausstellungen oder das Engagement vieler Psycholog*innen in der Intelligenzforschung führten ebenfalls zu grenzübergreifender Kooperation.

Infolge des Zweiten Weltkriegs wurde der Einfluss der stärker formalisierten internationalen Organisation von Zusammenarbeit auf solche Arrangements spürbar. Dies geschah durch Verbände und Organisationen, die sich direkt oder indirekt mit pädagogischen Fragen befassten. Das spiegelt das zunehmende Interesse an Kontrolle und Rechenschaftspflicht. Im folgenden Abschnitt sollen kurz die pädagogischen Paradigmen und Ansätze dargestellt werden, die Organisationen wie die 1945 gegründete UNESCO, die seit 1958 aktive *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) und die 1948 gegründete OEEC bzw. ihre 1961 gegründete Nachfolgeinstitution OECD vertraten.²

4.1 Eine Balance pädagogischer Ideale: Bildungszugang, Effektivität und Wirtschaftlichkeit

Die UNESCO hat in ihrer Geschichte eine lange Reihe verschiedener pädagogischer Ideale vertreten, darunter Friedenserziehung und allgemeiner Bildungszugang, aber auch effektive Planung im Bildungswesen und die Verbesserung der Wirtschaftsleistung durch Bildung. So steht diese Organisation für eine Vielzahl von unterschiedlichen, nicht notwendigerweise miteinander kompatiblen Perspektiven, von denen einige ihre Wurzeln in traditionellen Bildungsidealen und der universalistischen Aufgabe der Vereinten Nationen haben, während andere eine vergleichende Entwicklungsperspektive auf der Basis quantitativer Indikatoren zur Grundlage haben.

Die UNESCO kam früh zu dem Schluss, dass Zugriff auf systematisch erhobene, vergleichbare Daten als Grundlage für bildungspolitische Pläne und Aktivitäten einen Schlüsselfaktor für die Verbesserung der Bildungssysteme in den Mitgliedsstaaten darstellte. Auf der vierten Generalkonferenz von 1949 wurde ein Informationsdienst eingerichtet, der den Mitgliedstaaten Zugriff auf vergleichende Informationen zu unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen ermöglichen sollte, darunter statistische Daten und Prüfungsergebnisse. In den Resolutionen der Konferenz heißt es:

Der Generaldirektor ist angewiesen, einen Informationsdienst zur Bildung zu unterhalten [, und] zu diesem Zweck soll er: Auf Wunsch und mit der finanziellen Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten Bildungsmissionen in diese entsenden, um dort Erhebungen durchzuführen und bei der Verbesserung der Bildung beratend und unterstützend tätig zu werden, insbesondere in vom Krieg zerstörten oder weniger entwickelten Regionen (UNESCO 1949, S. 14).

In den 1950er Jahren galt die systematische Sammlung und Auswertung von Bildungsdaten als eine Aufgabe der UNESCO. Dies reichte von der Sammlung von Daten zu Bildungssystemen und Schulen bis hin zu Prüfungsergebnissen und Leistungsbewertungen. Im Rahmen dieser Erhebungen wurden zunehmend standardisierte Leistungsprüfungen eingesetzt, um Daten zu erhalten, von denen man annahm, sie seien vergleichbar (vgl. Smyth 2005). Die UNESCO selbst (vgl. 1949, S. 14) äußerte ein starkes Interesse an der Schulpflicht. Eine der ersten Aufgaben, mit denen sie 1950 ihren Informationsdienst betraute, war eine in Zusammenarbeit mit dem IBE durchgeführte Studie zu „Problemen bei der größeren Verbreitung und zeitlichen Ausdehnung der allgemeinen Schulpflicht auf der gesamten Welt.“

Das 1952 gegründete Institut für Pädagogik der UNESCO (UIE/UIIL) widmete sich von Anfang an der vergleichenden Bildungsforschung (vgl. Elfert 2015; De Landsheere 1997). In den 1950er Jahren hielt es verschiedene Konferenzen ab und organisierte Treffen, auf denen Expert*innen Themen wie Messungen im Bildungswesen, Methoden der Leistungsbewertung und Probleme im Prüfungswesen verschiedener Bildungssysteme diskutierten. Unter den Teilnehmer*innen waren prominente Wissenschaftler*innen ihrer Zeit wie der Schwedische Psychologe Torsten Husén und der US-amerikanische Bildungspsychologe Benjamin Bloom. Sie teilten ein Interesse an grenzübergreifender und damit vergleichender Bildungsforschung, durch die sie verschiedene pädagogische Probleme anzugehen hofften. So galt es etwa als problematisch, Unterschiede in der Leistung einzelner Schulen zu erklären, solange diese Vergleiche im Rahmen von als zu homogen und für eine brauchbare Datenbasis zu klein betrachteten Einzelstaaten stattfanden (vgl. Landahl 2017). Auch Vorstellungen zur Durchführung groß angelegter vergleichender Studien wurden auf diesen Treffen entwickelt und Ende des Jahrzehnts in einem ersten Pilotprojekt, der *Twelve Country Study*, erprobt (vgl. Carnoy 2019; Keeves 2011; De Landsheere 1997). Das Projekt wurde als erfolgreich bewertet, und die Gründung der IEA unter maßgeblicher Mitwirkung u.a. von Husén und dem dänischen Psychometriker Georg Rasch folgte bald darauf (vgl. Keeves 2011).

1964 wurde das Institut für Bildungsplanung (IIEP) der UNESCO gegründet. In diesem Jahrzehnt wurden wesentliche Weichen für neue, wirtschaftsorientierte Paradigmen auf der Grundlage von Arbeitsplanungsmethoden und dem Konzept von Humankapital im Bildungswesen gestellt (vgl. Carnoy 2019). Das Regionalprojekt Mittelmeer der OECD kann stellvertretend für diese neuen Ansätze in

der Bildungsplanung betrachtet werden. Zugleich orientierte sich auch das in der Bildungsforschung seit dem späten 19. Jahrhundert traditionelle Interesse an der Verbesserung von Lehrmethoden, das auch die internationale reformpädagogische Bewegung und ihre Versuchsschulen inspiriert hatte, in eine neue Richtung. Neue Prüfungstechnologien und statistische Ansätze wurden hier zur Grundlage innovativer Forschungspraktiken, die die Entwicklung einer evidenzbasierten und effizienzorientierten Pädagogik zum Ziel hatten, wobei Effizienz hier im Sinne einer fachspezifischen Prüfungsleistung verstanden wurde.

4.2 *Das Projekt einer effizienten und evidenzbasierten Pädagogik*

Das steigende Interesse an erhöhter pädagogischer Qualität und Effizienz brachte eine neue wissenschaftliche Praxis hervor, die in einigen Forschungsfeldern schnell dominant wurde. Vertreter*innen verschiedener Disziplinen – darunter pädagogische Psychologie, vergleichende Bildungsforschung, Intelligenzforschung und Bildungsstatistik – fanden ein gemeinsames Projekt in dem Versuch, Unterrichtsqualität und Lernerfolge zu verbessern. Neue Technologien zur Durchführung und Auswertung von groß angelegten Studien vereinfachten die Erhebung, Auswertung und den Vergleich von großen Datenmengen über Ländergrenzen hinweg. Diese ersten international angelegten Vergleichsstudien waren Wegbereiter für neue Ansätze zur Verbesserung von Bildungssystemen durch die Identifikation von *best practice*-Leitlinien und effizienter Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage der Testergebnisse.

Die Gründung der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) fand unter dem Einfluss dieser Interessen und wissenschaftlichen Trends statt. Der Einsatz neuer Technologien führte weiterhin dazu, dass in der Forschung positivistisch gefärbte Ansätze an Bedeutung gewannen, die auf der Erfassung und dem Vergleich großer Mengen quantitativer Daten auf internationaler Ebene aufbauten. Effizienz und Qualität in der Bildung wurden damit auf Grundlage verschiedener Leistungsmaßstäbe und wirtschaftlicher Faktoren bestimmt, und Leitlinien etablierten sich auf Grundlage dessen, was wirtschaftlich günstig und gemäß den Ergebnissen der Leistungserhebungen effektiv erschien. Diese Prozesse führten dazu, dass in vielen Ländern neue Aspekte neben die traditionell leitenden Konzepte der Pädagogik und Didaktik, Bildungsideale und nationalen Identität traten.

Seit ihrer Gründung hat die IEA eine Vielzahl von international vergleichenden Leistungsstudien durchgeführt, darunter die *Six Subject Study* von 1966–1973 (vgl. Walker 1976), die *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), die *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) und andere Vergleichsstudien, die bis heute in der Bildungspolitik nachwirken

(vgl. Pizmony-Levy 2013). Die 2001 veröffentlichten Ergebnisse der ersten Runde der PISA-Studie waren ein wesentlicher Auslöser für die politischen Prozesse, die 2005/2006 zur Einführung eines standardisierten nationalen Prüfungsprogramms an staatlichen Schulen in Dänemark führten. Allerdings können schon die Ergebnisse einer Lesestudie der IEA in den späten 1980er Jahren, in der dänische Schüler*innen weniger gute Leistungen zeigten als die anderer nordischer Länder, als wichtige Vorbedingung für die flächendeckende Einführung einer vergleichenden Testpraxis gelten, weil sie die bisher geltende Überzeugung, dänische Schüler*innen seien gute Leser, zu Fall brachten (vgl. Andreasen *et al.* 2015; Gustafsson 2012).

Eine weitere Strömung in diesen Bemühungen um Vergleichbarkeit war eine Bewegung, die sich seit dem Ende der 1970er Jahre für eine Erhöhung der Effektivität von Schulen einsetzte. Hier wurde versucht, über die Erforschung der besten Ansätze in Pädagogik und Schulleitung Leitlinien zu entwickeln. Die Effektivitätsbewegung entwickelte sich parallel zur IEA und verfolgte ähnliche Ansätze (vgl. Goldstein/Woodhouse 2000; Townsend 2007). Sie fand ihre organisatorische Form im 1988 erstmals abgehaltenen *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, der seitdem jährlich stattfindet und eine eigene Zeitschrift herausgibt. Ziel ist es, durch internationale Studien effektive Formen des Unterrichts und der Schulleitung zu identifizieren. Veröffentlichungen wie „*Exceptional Effectiveness: Taking a Comparative Perspective on Educational Performance*“ haben dazu geführt, dass dieser Ansatz in einigen Ländern sehr einflussreich werden konnte (vgl. Harris/Hargreaves 2015). Sowohl die IEA als auch die Effektivitätsbewegung vertreten ein in der modernen Bildungspolitik beliebtes Paradigma von evidenzgeleiteten Entscheidungen für durch Vergleiche erarbeiteten Leitlinien, das *what works–best practice–evidence-based policy paradigm* (vgl. Connell 2013). Internationale Organisationen sind so zu Förderern einer positivistischen, statistikbasierten Agenda in der Bildungspolitik geworden.

Die Motivation der UNESCO für ihre neuen Initiativen war getragen vom Wunsch, die Schulpflicht zu stärken und auszuweiten, um so die Entwicklung voranzubringen, Bürger mit den in der Moderne erforderlichen Fähigkeiten auszustatten und internationale Verständigung zu fördern (vgl. Boel 2016). In den 1960er Jahren etablierte sich ein weiterer einflussreicher Förderer des *what works*-Paradigmas: die OECD, die internationale Vergleichsstudien von Schulsystemen ebenfalls massiv unterstützte. Sie setzt sich seit Jahrzehnten für ein Konzept von Bildung ein, dass die Entwicklung von Humankapital für die Volkswirtschaften von Nationalstaaten in den Vordergrund stellt (vgl. Papadopoulos 2011; Tröhler 2010). Zwar ist sie hauptsächlich eine Wirtschaftsorganisation, doch spielte Bildung in der Folge des Sputnik-Schocks (1957) bereits in der Agenda der 1958 gegründeten OECD-Vorläuferorganisation OEEC eine wichtige Rolle (vgl. Kogan 1979; Tröhler 2010). Allmählich wurde Bildung zu einem zentralen Aspekt in der

Bewertung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und des Potentials von Staaten (vgl. Petterson 2014; Ydesen 2013) und die OECD mit ihren Länderberichten, Testprogrammen und Studien zu einer der einflussreichsten Körperschaften in der internationalen Bildung (vgl. Bürgi 2012; Grek 2009; Martens 2007; Moutsios 2009). Die erste OECD-Konferenz zum Thema Bildung – *education* – fand 1961 in Washington, DC, statt. Schon beim Auftakt fielen die bezeichnenden Worte: „Darf ich sagen, dass Bildung in diesem Zusammenhang zu wichtig ist, als dass man sie allein den Pädagog*innen überlassen könnte“ (OECD 1961, S. 35). Bildung war politisch geworden, ein Schlachtfeld des Kalten Krieges.

1962 begann die OECD ihr Bildungsinvestitions- und Planungsprogramm (EIP). Neben anderen Vorgaben waren die Mitgliedstaaten aufgerufen, umfangreiche statistische Daten zu erheben. Im folgenden Jahr legte die OECD der dänischen Bildungsbehörde die Beauftragung eines Wirtschafts- und Statistikberaters nahe, der neben der Bereitstellung von Daten zu Schüler*innenzahlen pro Lehrer*in, Auswahl Faktoren in der Wahl von Bildungswegen und Zwischenberichten zur Planung von Investitionen auch für die Beratung von nationalen und lokalen Schulbehörden in Fragen der Investitionsplanung zuständig war.³ Nach Maßgabe des EIP war im Bildungswesen ein von den modernsten quantitativen Daten unterfütterter Planungsprozess erforderlich, um den Ertrag für das Wirtschaftswachstum zu optimieren und so den technologischen Wettbewerb mit den Ostblockstaaten zu gewinnen.

Zur Bündelung ihrer Bildungsinitiativen gründete die OECD 1968 das *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI). Jarl Bengtsson, ein ehemaliger Vorsitzender des CERI, beschrieb als ein Ergebnis der Gründung den „Aufstieg von Bildungsforschung als einem neuen Forschungs- und Analysefeld zu einer Zeit steigender Investitionen in und Erwartungen an das Bildungswesen“ (Bengtsson 2008, S. 1). Das CERI entstand zu einer Zeit, als die Bedeutung von Bildung für demokratische Sozialstaaten *westlichen* Zuschnitts offensichtlich geworden war. Studien gehörten zu seinen Kernaufgaben und wurden Bestandteil politischer Entscheidungsfindung (vgl. Schuller 2005). Die OECD selbst (2016, S. 18) beschreibt seine Zweckbestimmung so: „Ein beträchtlicher Teil der Arbeit des CERI beruht auf der Notwendigkeit, die Entscheidungsfindung in der Bildungspolitik auf besseren Daten und dem Wissen darüber aufzubauen, was in anderen Ländern geschieht.“ Seitdem hat die OECD erhebliche Datenmengen zu den Bildungssystemen ihrer Mitgliedstaaten wie auch zu Nichtmitgliedstaaten angehäuft.

5 Fazit

Die Vorgeschichte der heute in der globalen Bildungspolitik und -praxis dominanten Kultur der Leistungsprüfung ist, wie hier gezeigt wurde, lang und faszinierend.

Die hier nachgezeichneten historischen Entwicklungen sind eine notwendige, aber für sich genommen allein nicht hinreichende Vorbedingung für den Aufstieg der Prüfungskultur. Sie können als Stufen auf dem Weg betrachtet werden, der zur aktuellen Situation in der Bildungspolitik weltweit führte. Dieser Prozess umfasste eine Vielzahl von Entwicklungen und Praktiken in unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Bereichen. Einige von ihnen kamen im Verlauf der Zeit zu gemeinsamen Bewegungen zusammen, obwohl sie in ihren Ursprüngen sehr unterschiedlich waren und von verschiedenen und teilweise entgegengesetzten Absichten geleitet wurden. Eines der wesentlichsten Ergebnisse dieser Entwicklung ist ein transnational wirksamer Komplex von Leitideen, der durch die Angst von Staaten, im Wettbewerb untereinander nicht mithalten zu können, und durch die Verfügbarkeit von scheinbar objektiven Daten, die Akteuren wie der UNESCO und OECD, aber auch nationalen Regierungen eine Illusion der Kontrolle geben, befeuert wird. Dieses Sicherheitsgefühl bedarf aber der andauernden Bestätigung. Auch der Kampf um Ranglistenplätze und Bewertungen ist eine Konstante. Wie von Ydesen und Grek (2019) aufgezeigt, sichern internationale Organisationen strategisch ihr „Überleben als Körperschaft, indem sie Mitgliedsstaaten, Partnern und anderen Entscheidungsträgern dringend benötigte Antworten auf verschiedene soziokulturelle Fragen anbieten“ (ebd., S. 3).

Neue vergleichende Praktiken in der Bildungsforschung nahmen in den Jahren vor dem Zweiten Weltkrieg ihren Anfang. Inspiriert von experimenteller Pädagogik und Entwicklungen in der Psychologie – nicht zuletzt psychologischen Testpraktiken – und motiviert durch den Wunsch, Bildungssysteme zu verbessern, sowie von einem allgemein gestiegenen Interesse an Bildungsforschung getragen, konnten diese Initiativen eine neue, durch die transnationale Vernetzung der westlichen Welt ermöglichte Reichweite entfalten. Während der Zweite Weltkrieg diese Art Aktivitäten, etwa die der IEI, zunächst umlenkte oder ganz unmöglich machte, kam es nach dem Ende des Krieges zu einer neuen Entfaltung transnationaler Kooperation im Kontext neu gegründeter Organisationen wie der UNESCO. Hier verbinden sich auch zwei bereits existierende Tendenzen zu einer neuen Praxis: Einerseits versuchten Wissenschaftler*innen seit langem, Bildungsprozesse zu verbessern, andererseits wollten Politiker*innen und Ökonom*innen die wirtschaftliche Effizienz von Bildungssystemen erhöhen. Beide Interessen können letztlich als Ausdruck einer übergeordneten Sicherheitskultur verstanden werden.

Gewiss ist das Interesse, Bildungsprozesse zu verbessern, in jeder Form pädagogischer Praxis legitim, doch kann es auch im Sinne einer historischen Sicherheitskultur verstanden werden, deren Ziel die Schaffung stabiler gesellschaftlicher Verhältnisse ist. Im Zusammenhang betrachtet mit der steigenden sozialen, wirtschaftlichen und politischen Komplexität moderner Gesellschaften bezeugt die Verbesserung oder gar Optimierung von Bildungsprozessen auch einen Prozess,

in dem gesellschaftliche Probleme zunehmend als Bildungsaufgaben verstanden werden. Manche Forscher*innen sprechen hier von einer *educationalization of social problems* (vgl. Tröhler *et al.* 2011). Acosta (2020) schreibt:

Die Ursprünge dieses Prozesses liegen im 18. Jahrhundert, als die Auflösung der feudalen Ordnung eine Reihe neuer gesellschaftlicher Probleme hervorbrachte, insbesondere die des Verlustes kollektiver und subjektbezogener Strukturen. Bildung wurde in diesem Zusammenhang zu einer neuen Technik gesellschaftlicher und moralischer Regulierung. Diese Verweisung gesellschaftlicher Probleme an die Bildung intensivierte sich mit der Verbreitung der allgemeinen Beschulung im 19. Jahrhundert und mit der Konsolidierung von Bildungssystemen im 20. Jahrhundert (ebd., S. 178).

Diese Tendenz zur wirtschaftlichen Orientierung in der Geschichte der Bildung wurde durch die Gegebenheiten der bipolaren Weltordnung des Kalten Krieges verstärkt. Auf die Verknüpfung der frühen pädagogischen Initiativen der OECD mit solchen Erwägungen wurde bereits hingewiesen. Einige Jahrzehnte später veröffentlichte die Regierung von US-Präsident Ronald Reagan den richtungsweisenden Bericht *A Nation at Risk*, der das Bildungssystem der Vereinigten Staaten als hinter dem anderer Staaten zurückgeblieben darstellte und radikale Veränderungen forderte (vgl. *National Commission on Excellence in Education* 1983). Die Verbindung von Bildungsfragen und nationaler Sicherheit ist hier deutlich erkennbar.

Wesentliche Teile dieser Prozesse wurden durch die Aktivitäten internationaler Organisationen wie der UNESCO, der IEA und der OECD dominiert. Ihnen lagen unterschiedliche Motivationen zugrunde: Die UNESCO und die IEA richteten ihr Augenmerk hauptsächlich auf pädagogische Verbesserungen und die Entwicklung von Leitlinien, während die OECD eine eindeutig wirtschaftlich orientierte bildungspolitische Agenda verfolgte. Vor den 1990er Jahren gingen internationale Vergleichsstudien meist von Nichtregierungsorganisationen wie der IEA aus. Seither ist auch die OECD hier aktiv. Die Autorität dieser Organisation sichert das Ansehen der von ihr durchgeführten Studien in Mitgliedstaaten und Nichtmitgliedstaaten, was ihre Wirksamkeit in der Durchführung und in der Rezeption der Ergebnisse erhöht.

Die von der OECD vertretene und geförderte weltweite Hinwendung zur Vergleichspraxis in der Bildungspolitik muss vor dem Hintergrund der Annahme verstanden werden, dass länderübergreifende Vergleichsstudien die besten Werkzeuge sind, um Verbesserungen im Bildungsbereich zu erreichen (vgl. Martens 2007). Dies stellt jedoch einen Sprung von einer wissenschaftlichen zu einer politischen Perspektive dar (vgl. Wagemaker 2013) und lenkt das Augenmerk von der weiter gefassten pädagogischen Praxis auf die prüfbare schulische Leistung. Die OECD hat versucht, Verbesserungen in den Bildungssystemen der Welt durchzusetzen, indem sie Vergleiche anstellte und dazu Überwachungswerkzeuge entwickelte. Dies

geschah oft in Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission in gemeinsamen Versuchen, Probleme im Bildungssektor zu identifizieren (vgl. Grek 2010). Solche Aktivitäten sind für Staaten immer ansprechend, da sie ein Bedürfnis nach Selbstvergewisserung bedienen – wenn auch immer nur so lange, bis die Ergebnisse der nächsten Vergleichsstudie veröffentlicht werden. Auch die symbolische Bedeutung dieser Studien, die es nicht zuletzt Politiker*innen ermöglichen, sich durch das Angehen offensichtlicher Probleme im Bildungswesen in Szene zu setzen, zeigt deutlich, wie sehr der Gesamtkomplex der Vergleichspraxis von Kontrollwünschen und Zukunftsängsten geprägt ist.

Der Einfluss der globalen Prüfungskultur auf das Schul- und Bildungswesen ist vielfach kritisiert worden. Wie wir gesehen haben, sind ihre Kernelemente eine Betonung nationaler und internationaler Vergleiche, von Leistungsprüfungen und Kontrolle, etwa durch die Formulierung von Lernzielen, Leistungsprüfungen und standardisierten Prüfungsformaten auf nationaler Ebene. Kritik an diesem Vorgehen zielt meist darauf ab, dass hierbei pädagogische Aspekte und Bildungsziele, die sich der einfachen Messung entziehen, aus den Augen verloren werden (vgl. Biesta 2015). Zudem nimmt die globale Kultur der Leistungsprüfung starken Einfluss auf die Konstruktion dessen, was als normal gilt, und duldet kaum Abweichungen. Dies stellt ein Risiko für kulturelle und sprachliche Minderheiten dar, die in Prüfungsprozessen leicht Opfer von Diskriminierung werden können (vgl. Andreasen/Kousholt 2018). So gesehen ist die globale Prüfungskultur eine konkrete Bedrohung für bereits benachteiligte Gruppen.

Seit kürzerem richtet sich diese Kritik nicht mehr nur gegen die Prozesse, sondern auch gegen die für sie verantwortlichen Organisationen – die OECD, PISA und die IEA – und ihren politischen Einfluss in Mitgliedstaaten und Nichtmitgliedstaaten. Carnoy (2019) weist darauf hin, dass der

[...] gut gemeinte Versuch einiger Akademiker*innen in den 1960er Jahren, grenzübergreifend Daten über Schüler*innenleistungen und die Investitionen in Schulen und Lehrer*innen zu sammeln [, sich ...] in eine internationale Prüfungsgrößindustrie [verwandelte], die hauptsächlich davon lebt, die Bildungssysteme verschiedener Länder über die Durchschnittsleistungen von Schüler*innen zu vergleichen (ebd., S. 21).

Ein wesentlicher Kritikpunkt betrifft die erhobenen und veröffentlichten Daten und Informationen. Die den Statistiken zugrunde liegenden Bedingungen sind schwer nachzuvollziehen. Doch auch die Kritik erfahrener Bildungsstatistiker*innen scheinen niemanden davon abzuhalten, Schlussfolgerungen auf diesen Daten aufzubauen (vgl. Kreiner/Christensen 2014). Auch steht der Widerspruch zwischen demokratischen Idealen und einer von Statistik geleiteten Politik in der Kritik. Organisationen wie die OECD sind ihrer Natur nach politisch, doch nehmen sie zunehmend direkten Einfluss auf die Bildungspolitik einzelner Staaten (vgl. Lewis 2017).

Dies stellt eine Unterhöhnung und Bedrohung der demokratischen Prinzipien dar, erklärt aber die zunehmende Gleichförmigkeit aktueller bildungspolitischer Entwicklungen. So werden etwa die Mitglieder des Vorstandes von PISA direkt durch die teilnehmenden Staaten ernannt (vgl. OECD 2017), ein Prozess, der sie der demokratischen Verantwortung entzieht. Solche Problematiken waren zu Beginn der Entwicklung sicher nicht absehbar, doch sind sie erheblich genug, um für die Zukunft sorgsamer Betrachtung zu bedürfen, nicht zuletzt in Erwägung der Risiken.

Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz erschien zuerst in Spanisch unter dem Titel „*Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación*“, in: *Foro de Educación*, 2019, 17(26), S. 1–24, und in Englisch unter dem Titel „*Historical Roots of the Global Testing Culture in Education*“, in: *Nordic Studies in Education*, 2019, 40(2), S. 149–166. Die vorliegende deutsche Version ist dem übergeordneten Thema des Jahrbuchbandes „Pädagogiken der inneren Sicherheit“ angepasst worden. Wir danken Susanne Spieker für die konstruktive Begleitung bei der Anfertigung dieser Version und Volker Bach für die Übersetzung vom Englischen ins Deutsche.
- 2 Auch die Weltbank war an der Ausformung eines globalen Bildungsraums beteiligt (vgl. Carnoy 2019; Heyneman 2003; Jones 1992) und vertritt einen wirtschaftsorientierten Ansatz der Steuerung und Entwicklung der nationalen Bildungssysteme.
- 3 Danish National Archives, Ministry of Education, International Office, 1959–1970, Cases Concerning International Organisations, OE 2/1963–4/1963 General Memorandum, 9. 11. 1964, Working Programme for the EIP team, Ministry of Education in Denmark, S. 3.

Literatur

- Acosta, F. (2020): OECD, PISA and the educationalization of the world – The case of the Southern Cone countries. In: Ydesen, C. (Hrsg.) *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. In: *Global Histories of Education*. London, S. 175–196.
- Addey, C./Sellar, S./Steiner-Khamsi, G./Lingard, B./Verger, A. (2017): The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), S. 434–452.
- Allan, J./Artiles, A. J. (Hrsg.) (2017): *World yearbook of education 2017: assessment inequalities*. London.
- Andreasen, K. E./Ydesen, C. (2016): School Accountability, educational performance testing and inequalities in a global perspective 1945 to present. Abstract from *The Road to Global Inequity*. Aarhus.

- Andreasen, K. E./Kelly, P./Kousholt, K./McNess, E./Ydesen, C. (2015): Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark: A comparative study and analysis. In: *Bildung und Erziehung*, 68(3). S. 329–348.
- Andreasen, K.E./Kousholt, K. (2018): Minorities and education testing in schools in arctic regions: An analysis and discussion focusing on normality, democracy, and inclusion for the cases of Greenland and the Swedish Sami schools. In: Hamre, B./Morin, A./Ydesen, C. (Hrsg.): *Testing and inclusive schooling – international challenges and opportunities*. London, S. 19–33.
- Barnett, M. N./Finnemore, M. (2004): *Rules for the world: International organizations in global politics*. Ithaca NY
- Beech, J. (2006): The theme of educational transfer in comparative education: A view over time. In: *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2, S. 2–13.
- Bengtsson, J. (2008): *OECD's Centre for Educational Research and Innovation – 1968 to 2008*. Paris.
- Bereday, G. Z. F. (1964): Sir Michael Sadler's 'Study of foreign systems of education'. In: *Comparative Education Review*, 7(3), S. 307–314.
- Bereday, G. Z. F. (1967): Reflections on comparative methodology in education, 1964–1966. In: *Comparative Education*, 3(3), S. 169–287.
- Bieber, T./Martens, K. (2011): The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. In: *European Journal of Education*, 46(1), S. 101–116.
- Biesta, G. J. J. (2015): Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. In: *Ethics and Education*, 10(3), S. 348–360.
- Boel, J. (2016): UNESCO's Fundamental Education Program, 1946–1958: Vision, Actions and Impact. In: Duedahl, P. (Hrsg.), *A history of UNESCO: Global actions and impacts*. London
- Brickman, W. W. (1966): Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century. In: *Comparative Education Review*, 10(1), S. 30–47.
- Brickman, W. W. (2010): Comparative education in the nineteenth century. In: *European Education*, 42(2), S. 46–56.
- Bürgi, R. (2012): Bypassing federal education policies. The OECD and the case of Switzerland. In: *International Journal for the Historiography of Education*, 1(2), S. 24–35.
- Bürgi, R. (2016): Systemic management of schools: The OECD's professionalisation and dissemination of output governance in the 1960s. In: *Paedagogica Historica*, 52(4), S. 408–422.
- Bürgi, R./Tröhler, D. (2018): Producing the 'Right Kind of People': The OECD Education Indicators in the 1960s. In: Lindblad, S./Pettersson, D./Popkewitz, T. S. (Hrsg.): *Numbers, Education and the Making of Society: International Assessments and Its Expertise*. New York, S. 75–91.
- Cardoso, M./Steiner-Khamsi, G. (2017): The making of comparability: Education indicator research from Jullien de Paris to the 2030 sustainable development goals. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), S. 388–405.
- Carnoy, M. (2019): *Transforming comparative education: fifty years of theory building at Stanford*. Stanford.
- Carvalho, L. M./Costa, E. (2014): Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (5), S. 638–646.

- Christensen, I. L./Ydesen, C. (2015): Routes of knowledge: Toward a methodological framework for tracing the historical impact of international organizations. In: *European Education*, 47 (3), S. 274–288.
- Claparède, E. (1911): *Experimental pedagogy and the psychology of the child*. New York.
- Connell, R. (2013): The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. In: *Critical Studies in Education*, 54 (2), S. 99–112.
- Danziger, K. (1998): *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge.
- De Landsheere, G. (1997): IEA and UNESCO: A history of working co-operation. Paper on the accompanying CD to the UNESCO publication *50 Years of Education*. Paris. Online verfügbar unter: <http://www.unesco.org/education/pdf/LANDSHEE.PDF> [abgefragt am 21.11.2017].
- Desrosières, A. (1998): *The politics of large numbers: a history of statistical reasoning*. Cambridge MS.
- Duedahl, P. (2016): *A history of UNESCO: Global actions and impacts*. London.
- Elfert, M. (2013): Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO Institute in Hamburg. In: *International Review of Education*, 59 (2), S. 263–287.
- Fuchs, E. (2004): Educational sciences, morality and politics: International educational congresses in the early twentieth century. In: *Paedagogica Historica*, 40 (5), S. 757–784.
- Fuchs, E. (2007): The creation of new international networks in education: The League of Nations and educational organizations in the 1920s. In: *Paedagogica Historica*, 43(2), S. 199–209.
- Fuchs, E. (2014): History of education beyond the nation? Trends in historical and educational scholarship. In: Bagchi, B./Fuchs, E./Rousmaniere, K. (Hrsg.), *Connecting histories of education – transnational and cross-cultural exchanges on (post-)colonial education*. New York, S. 11–26.
- Fuller, K./Stevenson, H. (2019): Global education reform: understanding the movement. In: *Educational Review*, 71(1), S. 1–4.
- Goldstein, H./Woodhouse, G. (2000): School effectiveness research and educational policy. In: *Oxford Review of Education*, 26 (3/4), S. 353–363.
- Grek, S. (2009): Governing by numbers: The PISA effect in Europe. In: *Journal of Education Policy*, 24 (1), S. 23–37.
- Grek, S. (2010): International organisations and the shared construction of policy ‘problems’: Problematisation and change in education governance in Europe. In: *European Educational Research Journal*, 9(3), S. 396–406.
- Gustafsson, R. L. (2012): What did you learn in school today? How ideas mattered for policy changes in Danish and Swedish schools 1990–2011; Aarhus.
- Harris, A./Hargreaves, A. (2015): Exceptional effectiveness: Taking a comparative perspective on educational performance. *International Congress for School Effectiveness and School Improvement (Monograph Series 3)*.
- Hearnshaw, L. S. (1979): *Cyril Burt, psychologist*. Ithaca NY.
- Hegarty, S. (2014): From opinion to evidence in education: Torsten Husén’s contribution. In: Nordin, A./Sundberg, D. (Hrsg.): *Transnational policy flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford, S. 21–32.
- Heyneman, S. P. (2003): The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. In: *International Journal of Educational Development*, 23 (3), S. 315–337.

- Hill, D./Kumar, R. (Hrsg.) (2009): *Global neoliberalism and education and its consequences*. New York.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (2013): The International Bureau of Education (1925–1968): A platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. In: *European Educational Research Journal*, 12 (2), S. 215–230.
- Jones, P. W. (1992): *World Bank financing of education. Lending, learning and development*. London.
- Keeves, J. (2011): IEA – From the beginning in 1958 to 1990. In: Papanastasiou, C./Plomp, T./Papanastasiou, E. C. (Hrsg.): *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories*. Amsterdam, S. 3–40.
- Kogan, M. (1979): *Education policies in perspective: An appraisal of OECD country educational policy reviews*. Paris.
- Kreiner, S./Christensen, K. B. (2014): Analyses of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. *Psychometrika*, 79 (2), S. 210–231.
- Krejsler, J. B. (2020): How a European ‘Fear of Falling Behind’ Discourse Co-Produces Global Standards: Exploring the inbound and outbound performativity of the transnational turn in European education policy. In: Ydesen, C. (Hrsg.): *The OECD’s Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex, Global Histories of Education*. London, S. 245–267.
- Kulnazarova, A./Ydesen, C. (Hrsg.) (2016): *UNESCO without borders: Educational campaigns for international understanding*. New York.
- Landahl, J. (2017): Small-scale community, large-scale assessment: IEA as a transnational network. Conference paper presented at the European Conference for Educational Research (ECER) in Copenhagen, Denmark, 22–25th of August.
- Lawn, M. (2011): Standardizing the European education policy space. In: *European Educational Research Journal*, 10, S. 259–72.
- Lawn, M. (2014): Nordic connexions: Comparative education, Ziliacus and Husén, 1930–1960. In: Nordin, A./Sundberg, D. (Hrsg.): *Transnational policy flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford, S. 21–32.
- Lawn, M. (Hrsg.) (2008): *An Atlantic crossing? The work of the International Examination Inquiry, its researchers, methods, and influence*. Oxford.
- Lewis, S. (2017): Policy, philanthropy and profit: The OECD’s PISA for schools and new modes of hierarchical educational governance. In: *Comparative Education*, S. 1–20.
- Lindblad, S./Pettersson, D./Popkewitz, T. S. (2015): International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education. A report from the Educational Research Project SKOLFORSK. Swedish Research Council.
- Lundahl, C. (2016): Swedish Education Exhibitions and Aesthetic Governing at World’s Fairs in the Late Nineteenth Century. In: *Nordic Journal of Educational History*, 3 (2), S. 3–30.
- Lundahl, C./Lawn, M. (2015): The Swedish schoolhouse: A case study in transnational influences in education at the 1870s world fairs. In: *Paedagogica Historica*, 51 (3), S. 319–334.
- Martens, K. (2007): How to become an influential actor – The ‘comparative turn’ in OECD education policy. In: Martens, K./Rusconi, A./Lutz, K. (Hrsg.): *Transformations of the state and global governance*. London, S. 40–56.

- Meyer, H.-D./Benavot, A. (Hrsg.) (2013): PISA; power, and policy: The emergence of global educational governance. Oxford.
- Moutsios, S. (2009): International organisations and transnational education policy. In: *Compare*, 39 (4), S. 469–481.
- National Commission on Excellence in Education (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington DC.
- Nordin, A./Sundberg, D. (Hrsg.) (2014): *Transnational policy flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford.
- OECD (1961): Policy conference on economic growth and investment in education. Washington 16th–20th October 1961. Paris.
- OECD (2016): *Trends shaping education 2016*. Paris. Online verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en [abgefragt am 12.07.2020].
- OECD (2017): PISA Governing Board. <https://www.oecd.org/pisa/contacts/pisagoverningboard.htm> [abgefragt am 12.07.2020].
- Ozga, J./Dahler-Larsen, P./Segerholm, C./Simola, H. (Hrsg.) (2011): *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. London.
- Papadopoulos, G. S. (2011): The OECD approach to education in retrospect: 1960–1990. In: *European Journal of Education*, 46 (1), S. 85–86.
- Petterson, D. (2014): The development of the IEA: The rise of large-scale testing. In: Nordin, A./Sunderberg, D. (Hrsg.): *Transnational policy flows in European education*. Oxford, S. 105–122.
- Pettersson, D./Popkewitz, T. S./Lindblad, S. (2015): On the use of educational numbers: Comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. In: *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), S. 177–202.
- Pizmony-Levy, O. (2013): *Testing for all: The emergence and development of international assessment of student achievement, 1958–2012*. PhD dissertation, Indiana University.
- Plum, M. (2014): A ‘globalised’ curriculum – international comparative practices and the preschool child as a site of economic optimisation. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35 (4), S. 570–583.
- Popkewitz, T. S. (2013): *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. New York.
- Purves, A. C. (1987): The evolution of the IEA: A memoir. In: *Comparative Education Review*, 31 (1), S. 10–28.
- Rasmussen, A. (2001): Tournant, inflexions, ruptures: le moment internationaliste. *Mille neuf cents*. In: *Revue d’histoire intellectuelle*, 19(1), S. 27–41.
- Reese, W. J. (2013): *Testing wars in the public schools: A forgotten history*. Cambridge MA.
- Rizvi, F./Lingard, B. (2010): *Globalizing education policy*. London.
- Rose, N. (1999): *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge.
- Rubenson, K. (2008): OECD educational policies and world hegemony. In: Mahon, R./McBride, S. (Hrsg.), *The OECD and transnational governance*. Vancouver, S. 293–314.
- Sadler, M. (1930): Introduction. In: Boyd, W. (Hrsg.), *Towards a new education – A record and synthesis of the discussions on the new psychology and the curriculum at the fifth World Conference of the New Education Fellowship held at Elsinore, Denmark, in August 1929*. London, S. xi–xvii.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2012): *Discourse formation in comparative education*. 4. Aufl. Frankfurt am Main.

- Schuller, T. (2005). Constructing international policy research: The role of CERI/ OECD. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 170–180.
- Shohamy, E. (2004): Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. In: Norton, B. E. (Hrsg.): *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge, S 72–92.
- Smith, W. C. (Hrsg.) (2016): *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Oxford.
- Smyth, J. A. (2005): UNESCO's international literacy statistics 1950–2000. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Sobe, N. W./Boven, D. T. (2014): Nineteenth-century world's fairs as accountability systems: Scopic systems, audit practices and educational data. In: *Education Policy Analysis Archives*, 22(118), S. 1–18.
- Steiner-Khamsi, G. (2002): Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In: Caruso, M./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive [Internationalisation: Comparative education systems and semantics]*. Frankfurt am Main, S. 305–343.
- Takayama, K./Sriprakash, A./Connell, R. (2017): Toward a postcolonial comparative and international education. In: *Comparative Education Review*, 61(S1), S. 1–24.
- Townsend, P. (2007): Preface. In: Townsend, P. (Hrsg.): *International handbook of school effectiveness and improvement: Part I*. Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, S. 3–26.
- Tröhler, D. (2010): Harmonizing the educational globe. World polity, cultural features, and the challenges to educational research. In: *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), S. 5–17.
- Tröhler, D./Popkewitz, T. S./Labaree, D. (Hrsg.) (2011): Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. *Comparative visions*. In: Tröhler, D./ Popkewitz T.S./Labaree D (Hrsg.): *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century*. In: *Comparative visions*. New York, S. 1–29.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (1949). *Recommendations concerning the direction of school programs towards international peace and security*. Resolution no. 2.513. Executive Board.
- Wagemaker, H. (2011): IEA: International studies, impact and transition. In: Papanastasiou, C./Plomp, T./Papanastasiou, E. (Hrsg.): *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories*. Amsterdam, S. 253–272.
- Wagemaker, H. (2013): International large-scale assessments: From research to policy. In: Rutkowski, L./von Davier, M./Rutkowski, D. (Hrsg.): *Handbook of international large scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. Boca Raton FL, S. 11–36.
- Walker, D. A. (1976): *The IEA six subject survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm.
- Ydesen, C. (2011): *The rise of high-stakes educational testing in Denmark. 1920–1970*. Frankfurt am Main.
- Ydesen, C. (2013): Educational testing as an accountability measure: Drawing on twentieth-century Danish history of education experiences. In: *Paedagogica Historica*, 49(5), S. 716–733.
- Ydesen, C./Grek, S. (2019): Securing organisational survival: A historical inquiry into the OECD's work in education during the 1960s. In: *Paedagogica Historica*, S. 1–16.

Anke Wischmann, Jürgen Budde

Dezentralisierung und Disziplinierung im Unterricht als
Praktiken der Diskriminierung und *Securitization*
am Beispiel des „Trainingsraums“.

Ein Essay

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird diskutiert, inwiefern der Trainingsraum bzw. das *Responsible Thinking Concept (RTC)* Praktiken der Dezentralisierung und Diskriminierung bewirken, um im Kontext einer neoliberalen, individualistischen Logik eine auf den/die einzelnen Lernende*n gerichtete Idee von Schule und Unterricht umzusetzen, die anschlussfähig an reformpädagogische und sich als inklusiv verstehende Unterrichtskonzepte ist. Mithilfe des Konzepts der *Securitization*, welches an Foucaults Studien zu *Gouvernementalität* anschließt, kann Dezentralisierung als Diskriminierung im Sinne der inneren Sicherheit der pädagogischen Schulpraxis verstanden werden, die anhand zweier empirischer Beispiele exemplarisch dargestellt wird.

Abstract: The paper discusses the extent to which the timeout-room or the Rational Thinking Concept (RTC) simultaneously work as practices of decentralization and discrimination in order to secure the status quo in view of the call for inclusion in the context of a neoliberal, individualistic logic. This status quo is a concrete term for a type of schooling and teaching that is directed towards the individual learner. With the help of the concept of *Securitization*, which follows on from Foucault's studies on governmentality, decentralization can be understood as discrimination in the sense of the internal security of educational school practice, which has been reconstructed using two empirical examples.

Keywords: Trainingsraum, Rational Thinking Concept (RTC), Dezentralisierung, Diskriminierung, *Securitization*.

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird diskutiert, inwiefern pädagogische Methoden wie das *Responsible Thinking Concept (RTC)*® (Ford 2004) – im deutschsprachigen

Raum als Trainingsraumkonzept bekannt (Bründel/Simon 2003) – Schüler*innen disziplinieren, indem diese pädagogische Praktiken individualisieren, räumlich dezentralisieren und dabei gleichzeitig diskriminierend wirken. Dies alles, so unsere These, erfolgt im Sinne einer Securitization als gouvernementale Strategie, welche Sicherheit als ein zentrales Moment des (Neo-)Liberalismus setzt, aber sie gleichzeitig als kontingente Figurationen in der Praxis versteht, die sich nurmehr *in actu* zeigen und auf die dann entsprechend zu reagieren ist (Buzan *et al.* 2013; Opitz 2017).

Die grundlegende Idee von RTC ist einfach: Alle Schüler*innen einer Klasse entwickeln gemeinsame Klassenregeln. Sie stimmen zu, diese Regeln zu befolgen, und wenn sie gegen diese Regeln verstoßen und den Unterricht stören, wird es in einer bestimmten Reihenfolge eine Reihe von Konsequenzen geben. Eine dieser Konsequenzen besagt, dass Schüler*innen nach drei Regelverstößen, die auf einer Verwarnampel¹ öffentlich sichtbar gemacht werden, das Klassenzimmer verlassen müssen, um in den sogenannten Trainingsraum zu gehen. Dort werden sie von einer pädagogischen Fachkraft weiter betreut und sollen an den Ursachen für ihr Fehlverhalten arbeiten, indem sie sogenannte Rückkehrpläne entwickeln. Dabei sollen Gründe für die Störung des Unterrichts und Vorschläge für die zukünftige Einhaltung der Klassenregeln dargelegt werden. Erst danach können sie in den Klassenraum zurückkehren.

The RTC-room [der Trainingsraum] is where students go who need help in creating a plan that is designed to help them work through the problems they are having with following the rules and respecting others' rights. Once they have arrived at the RTC-room, they should not be pressured into making a plan. That decision should come from them. Some might sit for a while, angry at themselves, but that's acceptable. (<https://responsiblethinking.com/what-is-rtp/how-the-rtp-process-works/>)

Lerntheoretisch wird der Trainingsraum mit Wahrnehmungskontrolltheorien begründet. Demnach können sich Schüler*innen für oder gegen störendes Verhalten entscheiden. Ihnen wird die Verantwortung für ihre jeweilige Entscheidung zugebilligt (Powers 1973). Der Trainingsraum ist von der Konzeption her nicht nur ein Ort der Disziplinierung, sondern auch ein Ort, der bei den Schüler*innen durch individuelle Einsicht positive Auswirkungen auf das ‚unterrichtsangemessene Verhalten‘ erreichen soll, indem sich externale und internale Kontrolle verschränken (Elias/Schwab 2006). Im Gegensatz zum alltäglichen Umgang mit Störungen sollen sich die Schüler*innen mit Gründen für ihr Verhalten auseinandersetzen, eigene Vorschläge zur Reduzierung von Störungen entwerfen und somit selbstregulativ aktiv werden (Bründel/Simon 2003).

Exemplarisch werden im Folgenden zwei Szenen, in denen RTC relevant wird, aus verschiedenen empirischen Studien vorgestellt, die an Schulen durchgeführt

wurden, die sich in Vergangenheit oder Gegenwart reformpädagogischen Ansätzen und insbesondere didaktischen Prinzipien von Binnendifferenzierung und Individualisierung verschrieben haben (vgl. ausführlicher Budde/Rißler 2017; Wischmann 2015). Diese Studien hatten unterschiedliche Schwerpunkte und keiner von ihnen ging es zunächst um den Trainingsraum. Methodisch sind die Untersuchungen qualitativ-rekonstruktiv und ethnografisch angelegt und umfassen teilnehmende Beobachtungen, Interviews mit Schüler*innen und Dokumentenanalysen. Die Daten wurden mit Hilfe der *Grounded Theory Methodology* (Strauss und Corbin 1996) ausgewertet. Die Ergebnisse wurden zu Fallstudien zusammengefasst, die den empirischen Hintergrund für die darauffolgenden Überlegungen zu Dezentralisierung und Diskriminierung als Praktiken der Securitisation bilden. Das Argument ist, dass vor dem Hintergrund neoliberaler Strukturen, welche das Individuum in seiner Kompetitivität – gerade als Lernende*r – ins Zentrum stellen, Maßnahmen der Inklusion letztlich als Mechanismen der Securitization wirken.

2 Empirische Einblicke

Die folgende Szene wurde einem Gruppeninterview mit drei Mädchen (alle 13 Jahre alt) entnommen, das im Rahmen einer Studie zu formellen und informellen Lernprozessen erhoben worden ist. Das Interview fand kurz vor dem Jahreswechsel statt und bis zum Sommer hatten die drei eine gemeinsame Klasse besucht. Diese Klasse wurde von ihnen als „I-Klasse“ bezeichnet. Die Schule, eine Gemeinschaftsschule, hat pro Jahrgang eine oder zwei Inklusionsklassen, in denen Schüler*innen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden. Im Verlauf des Gesprächs erzählen die Mädchen von Situationen in der Schule, die ihnen nicht gefallen haben, die sie „fies“ fanden. So auch im Folgenden:

M1: Ja. Englisch. Da musste ich in den Trainingsraum.

I: [Räuspern] Kannst du das mal erklären mit dem Trainingsraum?

M1: Ja, also, ne Freundin von mir, die saß neben mir, die hat halt ein Brot gegessen und das roch nach Salami. Ich meinte, ehm, nein, ich meinte dann: ja, sie soll aufhören damit, weil sie mich immer angepustet hat, mit ihrem Mundgeruch [Lachen im Hintergrund] und dann hat sie das aus Spaß weitergemacht. Dann hat meine Lehrerin halt gesagt: Ruhe! Dann hab ich- war ich auch ruhig. Und dann hat sie's weitergemacht. Dann hab ich gesagt: Nerv nich! [Lachen im Hintergrund] und denn hab @ und denn- sie hat- man soll ja auch immer Verwarnungen geben, und dann meinte sie so: ich soll mich umsetzen. Ich fand das unfair, weil ich mich umsetzen muss, obwohl ich ja nix getan hab. Und dann sollte ich in Trainingsraum und sie nicht. Ich fand's unfair.

I: Mhm. Aber, was ist denn mit dem Trainingsraum? Was ist das?

M2: Das ist ein Raum [mhm]. Wir haben Regeln in der Schule, also, so, so im- also Klassenregeln, wie wir uns in der Klasse verhalten sollen, also Grundregeln, zur Schule Regeln, das sind- die hängen dann oben. Und, ehm, wenn wir dann stören – also, meistens wenn wir stören, dann, ehm, kriegen wir ne Verwarnung, dann sagt die Lehrerin, ehm, gegen welche Regeln wir verstoßen haben, dann sollen wir gucken, zum Beispiel fünf grün, das ist denn die fünfte, ehm, ich darf nich- ich darf im Unterricht nicht stören? [mhm] oder so. Ehm, ja und denn soll wir diese, also, sollen wir das dann so sagen und denn sagt sie: möchtest du in den Trainingsraum oder soll ich dich aufschreiben? Sagen wir dann immer- also meistens sagen alle immer: aufschreiben, dann hat man noch ne Chance nämlich? Und wenn man dann wieder, ehm, stört, dann schickt sie einen in den Trainingsraum? Und wenn man denn im Trainingsraum ist, dann ist das so, setzt man sich dann so vor den Tisch hin, also, hat man nen Tisch, kriegt man nen Bogen? den man ausfüllen soll. Und ja, den muss die Trainingskraft, also, Trainingsraumfrau oder –mann dann unterschreiben und, ja, den müssen wir dann dem Lehrer wieder geben. [mhm]. Und wenn man dreimal im Trainingsraum war, kriegt man jetzt – das ist ne neue Regel – ehm, ein Anruf nachhause und beim fünften Mal, ehm, einen Brief nachhause?, beim siebten Mal Sozialstunden und beim zehnten Mal, ehm, dann geht's wieder mit den Sozialstunden, immer mehr Sozialstunden. und beim v- fünfzehnten Mal, glaub ich, weiß ich nicht si genau, [T: Schulverweis] ja, Schulverweis. Aber da gehen nur die massiven Störer hin, also, beim zwölften Mal. Drei, vier Mal, das ist immer so, so normal, also sieht man so normal [mhm].

Die Mädchen sprechen im Hinblick auf die „fiese“ Erfahrung, die zumindest M1 als unfair bezeichnet, über den in ihrer Schule etablierten Trainingsraum und das damit verbundene Konzept, durch das sie lernen sollen, ihr „störendes“ Verhalten zu ändern. Tatsächlich scheint es darum zu gehen, den reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten – (und so den Status quo der schulischen Leistungsordnung abzusichern). In diesem Fall wird sichtbar, dass diejenige, die als Störende ausgemacht und in den Trainingsraum geschickt wird, die Störung nicht sich zuschreibt, sondern als Folge einer Interaktionssituation versteht, aufgrund der eine individualisierende Strafe notwendig, unangemessen oder eben unfair erscheinen muss. Gleichwohl müssen sich die Schüler*innen im Trainingsraum individuell bewähren und mithilfe der Rückkehrpläne die Pädagog*innen davon überzeugen, dass sie zukünftig nicht mehr stören werden, sondern selbsttätig und eigenverantwortlich dafür sorgen werden, den ungestörten Unterrichtsverlauf zu sichern. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass M1 einen so genannten Migrationshintergrund hat und dass sie selbst davon ausgeht, als Störende adressiert zu werden, weil sie „Ausländerin“ sei (vgl. Wischmann 2015).

Auch in einem anderen ethnographischen Projekt zu Praktiken der Ungleichheit erscheint der Trainingsraum als disziplinierendes Klassenraummanagement. Das Beobachtungsprotokoll stammt ebenfalls aus einer weiterführenden

Gemeinschaftsschule mit reformpädagogisch-inklusive Tradition. Die Schüler sind in der 5. Klasse und mithin etwa elf Jahre alt.

Aus irgendeinem Grund fällt Henriks Verhalten als störend auf. Die Lehrerin meint zu ihm: „So Henrik, ich muss Dich in den Trainingsraum schicken“. Dieser ruft mit einem entsetzten Gesichtsausdruck „Oh Nein!“ Die Lehrerin entgegnet, dass sie das nicht mit ihm diskutiert. Sie füllt einen Zettel aus und gibt ihm diesen zusammen mit einem Arbeitsblatt. Nun steht er auf und geht aus dem Raum. Dabei fragt die Lehrerin, ob er weiß, wo der Raum ist. Er antwortet diffus, Ja/Nein, sie erklärt ihm den Weg und er verlässt den Klassenraum. Die Lehrerin geht noch ein paar Schritte hinter ihm her bis zur Tür. Die Lehrerin dreht sich um und sagt laut in die unruhige Klasse: „Ich glaub, ich schick gleich noch zwei in den Trainingsraum!“. Sie geht nach vorne und macht das Ruhe-Zeichen. [...] Gürkan ruft des Öfteren laut dazwischen. Die Lehrerin schickt auch ihn in den Trainingsraum, er geht ohne großen Widerspruch. Einige Schüler*innen rufen, dass Gürkan noch auf Rot auf der Verwarnampel gesetzt werden soll. [...] Es ist immer noch laut. Die Lehrerin macht eine Zäsur und kündigt an, dass sie nun einen Schritt weitergehen will. Juvan wird auf Rot-Gelb gesetzt, ich hab den konkreten Anlass nicht mitbekommen. Dann wird Julian zweimal hintereinander ermahnt (und nicht auf Gelb gesetzt). Die Lehrerin fragt nun, wie sich die einzelnen Begriffe sortieren lassen. Finja meldet sich und sagt als eine Kategorie „Lebensraum“. Die Lehrerin lobt sie: „Super!“. Juvan wird nun in den Trainingsraum geschickt, auch er erhält einen Laufzettel und ein Arbeitsblatt. Mir ist das konkrete ‚Vergehen‘ nicht klar.

Henrik wird aufgrund seines als störend wahrgenommenen Verhaltens in den Trainingsraum geschickt. Diese Handlung scheint für die Schüler*innen eine reale Bedrohung zu sein. Henrik selber ist „entsetzt“, die Interaktion zieht die besondere Aufmerksamkeit anderer Schüler*innen auf sich. Der auf die Ankündigung folgende Prozess ist von bürokratischen Prozeduren und dem Einsatz materieller Ressourcen gerahmt, Hendrik erhält Laufzettel und Arbeitsblätter. Wissen über den konkreten Weg zwischen Klassenraum und Trainingsraum scheint Hendrik nicht zu haben, sodass die Lehrerin ihn gleichsam symbolisch bis zur Tür begleitet. Von dort setzt sie den Raum gegenüber zwei Schülern unmittelbar als Drohung bei weiterem Fehlverhalten ein.

Der Trainingsraum ist aber nicht die einzige Maßnahme im Kontext von Disziplinierungspraktiken, wie an der Verwarnampel deutlich wird. Als der Schüler Gürkan ebenfalls den Trainingsraum aufsuchen soll, weisen Mitschüler*innen darauf hin, dass er das für den Ausschluss notwendige Kriterium ‚Rot auf der Verwarnampel‘ noch gar nicht erfüllt habe. Zwar existieren mit Trainingsraum und Verwarnampel gleich zwei Instrumente zur Verhaltensregulierung, die aufgrund ihrer Regelmäßigkeit für Transparenz und Klarheit im Sinne eines pädagogischen Kontraktismus sorgen sollen (Dzierzbicka 2006, S. 75–172; Budde 2014b); gleichwohl erweist sich die praktische Handhabung der Disziplinarinstrumente keineswegs als einheitlich. Die uneinheitliche Handhabung zeigt sich auch wenige Minuten später, als Juvan nach einem Vergehen nicht auf Rot gesetzt wird, sondern

auf „Rot-Gelb“, obwohl er den Unterricht scheinbar in ähnlicher Weise stört. Die Arrangements Trainingsraum und Verwarnampel sollen zwar eigentlich zu standardisierten Verfahren beitragen; gleichwohl führt die praktische Handhabung durch die Lehrkräfte immer wieder dazu, ebendiese Standardisierung zu unterlaufen.

Die Effektivität scheint in der Praxis begrenzt zu sein. Denn obwohl in dieser kurzen Sequenz drei Schüler (von insgesamt 23) in den Trainingsraum geschickt werden, bleibt die Klasse laut und undiszipliniert. Darüber hinaus zeigen sich Hinweise auf geschlechtsbezogene Ungleichheit, denn in dieser Szene müssen ausschließlich Jungen in den Trainingsraum gehen. Mit Blick auf das erste Beispiel wird zusätzlich deutlich, dass nicht nur überproportional Jungen vom Unterricht ausgeschlossen werden, sondern auch der Faktor Migrationshintergrund ebenso relevant wie ist wie Milieu bzw. Klasse. Denn in Verbindung mit Daten zum familiären Hintergrund von Jungen wie Henrik, Gürkan oder Juvan wird deutlich, dass insbesondere männliche Schüler mit Migrationsgeschichte und/oder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status häufiger in den Trainingsraum geschickt werden als weibliche Schülerinnen oder jene aus privilegierten Familien.

3 Problematisierungen

Wie anhand der Beispiele deutlich wird, wirkt das RTC und mit ihm der Trainingsraum nicht inklusiv, sondern exkludierend. Gleichzeitig wird die mit dem Konzept in Aussicht gestellte Regelmäßigkeit nicht eingelöst. Das Konzept erzeugt eine räumlich differenzierte ‚Zweiklassengesellschaft‘ im Hinblick auf die Störenden und die Gestörten (Freyberg/Wolf 2005), wobei diese mit sozialen Differenzkategorien zu korrespondieren scheint.

Warum haben nun gerade explizit inklusive Schulen eine solche Maßnahme eingesetzt? Bereits vor der Unterzeichnung der Salamanca-Erklärung und der damit einhergehenden Verpflichtung zu einer inklusiven Bildung hatten viele Schulen eine explizit reformpädagogische, inklusive Agenda. Dies waren neben Grundschulen vorwiegend integrierte Gesamtschulen (heute firmieren sie unter bundeslandspezifischen Bezeichnungen wie Stadtteil- oder Gemeinschaftsschulen), die mit verschiedenen Modellen der Binnen-, der äußeren sowie der individuellen Differenzierung arbeiteten und weiterhin arbeiten. Die Grundidee besteht bekanntermaßen darin, die Homogenisierung der Lerngruppe zu vermeiden, indem eine Individualisierung der Lehr- und Lernsituation praktiziert wird, um sowohl den individuellen Bedürfnissen der Einzelnen als auch dem universalistischen Anspruch der Regelschule gerecht werden zu können und somit unter Bedingungen von Heterogenität einen für den individuellen Lernerfolg der Schüler*innen erforderlichen optimalen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten. Im Zentrum steht

dabei, neben der Ermöglichung individueller Lernprozesse und von Bildungserfolg, die Sicherung der Funktionalität des gegebenen Unterrichtssettings und seiner Verhaltensordnung. Paradoxerweise wird es durch die Implementation von individualisierenden Maßnahmen wie dem Trainingsraumkonzept in seiner Fragilität gerade markiert und exponiert – und diese ist dann wiederum vor Störungen zu schützen.

Vor diesem Hintergrund sollen Individualisierung und Differenzierung ein inklusives Schul- und Unterrichtssetting ermöglichen, gleichzeitig zum Abbau von sozialinduzierten Bildungsungleichheiten beitragen und dadurch die Funktionalität des inklusiven Settings selbst absichern. Allerdings erfüllen sich diese Hoffnungen nicht im erwünschten Maße. So zeigt sich, dass die neuen Steuerungsmechanismen im Sinn einer Kontrollgesellschaft funktionieren, als deren Institution Schule fungiert (Pongratz 2010). Nicht mehr Disziplinierung durch äußere Sanktion(sandrohrung) wird praktiziert, sondern Selbstregulation aufgrund innerer ‚Gestimmtheit‘ erwartet. Diesem Anspruch folgend wurden eine Vielzahl sich ähnelnder Bildungsprogramme entwickelt und in den Schulen umgesetzt (Daberkow/Lost 2007), die sich auf Aspekte wie Kontraktismus, Individualisierung und didaktische Differenzierung stützen. Auch die Raumkonzepte dieser Schule differenzieren sich aus, indem unterschiedliche räumliche Lerngelegenheiten inner- wie außerhalb des Klassenraums geschaffen werden. Wenngleich einige Schulen den Trainingsraum bereits wieder abgeschafft haben, geschah dies nicht aufgrund der Anerkennung problematischer pädagogischer Aspekte des Konzepts, sondern vielmehr aus praktischen Gründen wie zum Beispiel hohen Personalkosten. Das RTC und mit ihm der Trainingsraum sowie ähnliche Maßnahmen werden weiterhin allgemein als positive Erziehungsmethoden angesehen, um gleichzeitig zu disziplinieren und individuelles Lernen/Reflektieren zu ermöglichen, was letztlich zu gewünschten Verhaltensänderungen führen soll. Diese Verhaltensänderungen zielen auf die selbsttätige *Absicherung* der Unterrichtsordnung durch äußere Disziplinarinstrumente ab, welche wiederum im Dienst möglichst bildungserfolgreicher Schüler*innen und der Umsetzung der Verhaltensordnung steht. Eine Störung der Ordnung stellt somit ein doppeltes Risiko für alle Beteiligten dar – für den Unterricht und für die ‚störenden‘ Subjekte selbst.

4 Theoretisierungen

Die Idee von RTC und dem Trainingsraum ist, dass die Schüler*innen ihre individuelle Verantwortung für sich selbst und für die Gruppe (an)erkennen (Budde 2014a). Sie sind es, die als (selbst)verantwortungsbewusste Subjekte etwas über sich selbst zu lernen haben. Es ist nicht die Unterrichtssituation, die Didaktik

oder die Verhaltensordnung, die zur Disposition steht. Angestrebt ist im Sinne des Konzeptes sowohl eine Auseinandersetzung mit dem je eigenen ‚störenden‘ Verhalten und ebenso des (Selbst)Verständnisses der Schüler*innen als rational beeinflussbare Aktivität. Adressiert werden allein die Schüler*innen. Somit findet sich eine starke Betonung des (autonomen) Subjektes als eigenverantwortlicher und selbstreflexiver Akteur. Dies steht im Einklang mit dem Konzept der zunehmenden Individualisierung in der Gesellschaft (Beck/Beck-Gernsheim 1994) sowie populären Ansätzen des individualisierten *Classroommanagements* (Bohl *et al.* 2012) – oft im Kontext von inklusiven Unterrichtssettings.

Aus der Perspektive einer kritischen, durch poststrukturalistische Ansätze informierten Forschung (Butler 1995; Foucault 1992) muss diese Annahme problematisiert und grundlegend in Frage gestellt werden. Nicht nur, weil der/die Einzelne als Subjekt fragwürdig ist und stattdessen in seiner Relationalität gesehen werden muss, sondern auch, weil soziale Machtverhältnisse ausgeblendet und somit reproduziert und stabilisiert werden können. Das Individuum wird notwendigerweise als jemand in einem sozialen Kontext angerufen und damit als jemand mit bestimmten Eigenschaften oder Merkmalen – in diesem Fall störendem Verhalten – anerkannt (Ricken *et al.* 2017). Mit Butler (2001) kann dieser Prozess als „Subjektivierung“ benannt werden. Diese Subjektivierung bezieht sich zwangsläufig auf soziale Differenzkategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft oder ‚Migrationshintergrund‘ (Rose/Ricken 2018). Daher gibt es bei der Anrufung der einzelnen Schüler*innen immer einen Verweis, der über den Einzelnen hinausgeht. Individualisierung ist also nicht nur ein Marker für Inklusivität, sondern auch eine machtvolle Methode der Signifikation.

Im Anschluss an die Arbeiten Foucaults finden sich inzwischen eine Reihe von Studien, die sich der Bedeutung des von ihm identifizierten Sicherheitsdispositivs in pädagogischen Kontexten widmen (vgl. bspw. Liesner 2002; Tetens 2013). Allgemein kann konstatiert werden, dass in (neo-)liberalen Gesellschaften keine übergeordnete Instanz (allein) für die Sicherheit des Individuums zuständig sein kann, sondern dass jede*r Einzelne seinen*ihren Beitrag *qua* Selbstregierung leisten muss. Seit den 1990er Jahren hat sich der Begriff der Securitization (Buzan *et al.* 2013) innerhalb der kritischen Forschung zu Sicherheit – zunächst in der Soziologie – etabliert. Hier erfahren die Annahmen Foucaults eine Zuspitzung, weil konstatiert wird, dass unabhängig vom jeweiligen Sprechakt und damit der situationsspezifischen Figuration nicht bestimmbar ist, was Sicherheit konkret bedeutet: „In ihnen wird etwas als existenzielle Bedrohung figuriert, die ein zu schützendes Referenzobjekt in seinem Überleben betrifft, so dass die Ergreifung außerordentlicher Maßnahmen gerechtfertigt erscheint.“ (Opitz 2017, S. 215) Diese Perspektive ermöglicht es, die von den Mädchen geschilderten Ohnmachtserfahrungen ebenso wie die beobachteten Reaktionen der Jungen als Effekte von

Securitization zu verstehen, die sich *in actu* als Gefährdung der bestehenden Unterrichtsordnung herstellen und entsprechend geahndet werden. Der Kontraktismus des RTCs erweist sich als Legitimationsfigur.

Im Anschluss an die oben knapp skizzierten empirischen Beispiele lässt sich eine spezielle Logik des Vorgehens bzw. der Figuration identifizieren. Maßnahmen wie das RTC und der Trainingsraum könnten als Methoden der Securitization eines individualisierteren Verständnisses von Bildung verstanden werden. „Störendes Verhalten“ wird nicht als Problem der Didaktik oder der Pädagogik gesehen, sondern dem individuellen und persönlichen „Charakter“ der Schüler*innen zugeschrieben und richtet sich an diese als eigenverantwortliche Subjekte – die wiederum nicht nur für sich verantwortlich sind, sondern, paradoxerweise, auch für die Aufrechterhaltung der klassenraumöffentlichen Sicherung der individuellen Bildung. Die Differenzierung schafft hierzu spezielle pädagogische ‚Bereiche‘ für besondere Bildungsprobleme – auch auf räumlicher Ebene – durch die Trennung der Schüler*innen in verschiedene Räume. Diese Dezentralisierung stärkt die Individualisierung – nicht mit dem Ziel der Inklusion, sondern mit dem Ziel von Exklusion, Selbstdisziplin und Sicherheit. Dies widerspricht jedoch der Idee der Inklusion, da es keine Gemeinschaft der gesamten Klasse (und ihrer Lehrer*innen) mehr gibt.



Abb. 1: Eigene Darstellung

5 Ausblick

Ziel des Beitrags war es, zu zeigen, dass Individualisierung in der Schule mit dem Versprechen einer erfolgreicherer Inklusion verbunden ist. Aber gleichzeitig und Hand in Hand entstehen neue Formen der Ungleichheit, weil die Individualität der Schüler*innen mit Hilfe sozialer Differenzkategorien beschrieben wird (zum Beispiel Störende vs. Nicht-Störende; Schnelle vs. Langsame *etc.*). Des Weiteren

fungiert Individualisierung durch Methoden wie das RTC im Sinne einer Securitization als Sicherung eines störungsfreien Unterrichts, dessen Anliegen es wiederum nicht ist zu inkludieren, sondern den Lernerfolg der Einzelnen sicherzustellen. Vor diesem Hintergrund können Konzepte wie das *Responsible Thinking Concept (RTC)*® zur Verstärkung von Ungleichheiten führen, da solche pädagogischen Maßnahmen die Schüler*innen als *bestimmte* Individuen ansprechen, die jeweils spezifische Angebote benötigen, deren Notwendigkeit sie dann selbst wieder unnötig werden lassen sollen. Die Markierung von Unterschieden wird so zur Grundlage der Anerkennung der einzelnen Schüler*innen innerhalb einer universalistisch argumentierenden Unterrichtslogik. Die traditionelle (homogenisierende) Klassengemeinschaft wird durch soziale und räumliche Dezentralisierung ersetzt. Es ist davon auszugehen, dass diese Methoden, die oft in Schulen eingesetzt werden, die sich an eine explizit inklusive Agenda halten, wobei der Schwerpunkt auf stark individualisierten Unterrichtssituationen liegt, strukturelle Diskriminierung in der Schule reproduzieren. In dieser Perspektive kann RTC kaum Teil einer inklusiven Schulagenda sein, da der Universalismus der Schulen durch Individualisierung und Selbstregulierung ersetzt wird.

Untersuchungen zeigen, dass bestimmte Gruppen, die bereits sozial benachteiligt sind, einer weitaus höheren Wahrscheinlichkeit unterliegen, in der Schule diszipliniert zu werden (Skiba *et al.* 2002; Wallace *et al.* 2008; Gregory *et al.* 2010), was wiederum einen großen Einfluss auf den jeweiligen Bildungsweg hat, aber auch auf die Wahrnehmung und Einschätzung von Schulen, wenn beispielsweise Schulen in sozioökonomisch ‚ungünstiger‘ Lage als Brennpunkt- oder Perspektivschulen deklariert werden. Viele dieser Studien stammen aus den USA, aber auch in Europa (und insbesondere in Deutschland) sind die Zusammenhänge zwischen sozialem Hintergrund und Schulleistungen signifikant (z.B. Borgna/Contini 2014). Im Anschluss an die obenstehende Ausführung lässt sich dies nun zum Teil dadurch erklären, dass Lehrer*innen Schüler*innen aus so genannten bildungsfernen Milieus (Liesner 2014) oder mit so genanntem Migrationshintergrund (Horvath 2017) aufgrund dieser Kategorien Defizite zuschreiben und individualisieren, wobei diese Bewertungen zumeist auf Abweichungen von Verhaltensordnungen – wie z.B. Unterrichtsstörungen – basieren, sodass die Reproduktion und Sicherung bestehender Ungleichheits- und Machtverhältnisse verschleiert wird.

Da inklusive Ansätze in Schulen eigentlich zum Abbau von Bildungsungleichheit beitragen sollten, muss untersucht werden, ob diese disziplinären Maßnahmen die Idee der Inklusion nicht grundsätzlich und von vornherein untergraben. Wir sehen deutlich, wie Individualisierung, Differenzierung und Dezentralisierung von Schüler*innen in ungleichen sozialen Positionen Bildungsungleichheiten tatsächlich verstärken. Die ambivalente oder gar paradoxe Struktur dieser Programme (und die dem Programm folgenden Praktiken) zwischen der Individualisierung von

Subjektivität, der Differenzierung durch sozialer Kategorisierung und homogenisierenden Universalismus haben die Idee der Inklusion durch Individualisierung und (räumliche) Differenzierung vereitelt (Budde *et al.* 2016; Budde *et al.* 2019). Denn Individualisierung und Dezentralisierung spiegeln soziale Machtverhältnisse wider, indem sie soziale Kategorien nutzen, um Schüler*innen als eigenverantwortlich zu adressieren. Die Eigenverantwortung darf dabei jedoch nicht dazu führen, dass sich widerständige Positionen bilden, sondern impliziert die Einsicht in die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung der bestehenden Strukturlogik. Securitization dient dann – so die Zuspitzung dieser Überlegungen – zu einer pädagogischen Durchsetzung bürgerlicher Verhaltensordnungen durch Diskriminierung sozial benachteiligter Schüler*innen.

Aus unseren empirischen Erkenntnissen können wir bisher nur wenig darüber sagen, wie diese Prozesse genau funktionieren und wie sie von Schüler*innen einerseits und den Professionellen andererseits wahrgenommen werden. Eine größere Datenbasis, die die Perspektiven der Schüler*innen mit sozialen Aspekten kombiniert und die Schüler*innen längerfristig begleiten würde, könnte zeigen, was die tatsächlichen Auswirkungen sind und wie die situativen Auswirkungen von RCT mit den langfristigen Auswirkungen auf die Bildungsverläufe der Schüler*innen zusammenhängen.

Anmerkung

- 1 Dies ist eine für alle sichtbare Tafel in den Farben rot, gelb und grün. Jede*r Schüler*in hat ein Namenskärtchen auf der Tafel. Verstößt er*sie gegen die Verhaltensordnung, so wird das Namenskärtchen eine Kategorie verschoben. Schüler*innen, die ‚auf rot‘ stehen, können beim nächsten ‚Vergehen‘ in den Trainingsraum geschickt werden

Literatur

- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main.
- Bohl, Thorsten/Bönsch, Manfred/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (Hrsg.) (2012): Binnendifferenzierung. 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen.
- Borgna, Camilla/Contini, Dalit (2014): Migrant Achievement Penalties in Western Europe. Do Educational Systems Matter? In: European Sociology Review 30 (5). Oxford, S. 670–683.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika (2003): Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim.

- Budde, Jürgen (2014a): Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen am Beispiel der Analyse des Trainingsraum-Konzepts in Lehrforschungsprojekten. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 14 (1+2). Leverkusen-Opladen, S. 207–227.
- Budde, Jürgen (2014b): Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. In: Der pädagogische Blick 67 (1). Weinheim, S. 103–118.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg/Wesemann, Victoria (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: Zeitschrift für Inklusion 14 (3).
- Budde, Jürgen/Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation. Wiesbaden.
- Budde, Jürgen/ Rißler, Georg (2017): Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. In: ZDFm- Zeitschrift für Diversitätsforschung und - management 2 (2). Leverkusen-Opladen, S. 106–119.
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Frankfurt am Main.
- Buzan, Barry/Waever, Ole/Wilde, Jaap de (2013): Security. A new framework for analysis. 12. Nachdr. Boulder.
- Daberkow, Petra/Lost, Horst (2007): Das Programm „Sozialer Trainingsraum“ - Umgang mit Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Landesinst. für Schulentwicklung (Materialien zur Schulentwicklung, SE 2).
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien.
- Elias, Maurice J./Schwab, Yoni (2006): From Compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. In: Evertson, Carolyn M./Carol Simon Weinstein (Hrsg.): Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues. New York, S. 309–342.
- Ford, Edward E. (2004): Discipline for home and school. Fundamentals. Scottsdale.
- Foucault, Michel (1992): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main.
- Freyberg, Thomas von/Wolff, Angelika (Hrsg.) (2005): Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt am Main.
- Gregory, Anne/ Skiba, Russell J./ Noguera, Pedro A. (2010): The Achievement Gap and the Discipline Gap. In: Educational Researcher 39 (1). Washington D.C. S. 59–68.
- Horvath, Kenneth (2017): Migrationshintergrund. In: Miethé, Ingrid/Anja Tervooren/ Norbert Ricken (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, S. 197–216.
- Liesner, Andrea (2002): Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart. Würzburg.
- Liesner, Andrea (2014): „Bildungsferne Schichten?“. In: Adam, Horst (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten. Berlin, S. 62–73.
- Opitz, Sven (2017): Zwischen Sicherheitsdispositiven und Securitization. Zur Analytik illiberaler Gouvernementalität. In: Purtschert, Patricia/Katrin Meyer/Yves Winter und Susanne Krasmann (Hrsg.): Gouvernementalität und Sicherheit. Zeitdiagnostische Beiträge im Anschluss an Foucault. Bielefeld, S.201–229.

- Pongratz, Ludwig A. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: Pädagogische Korrespondenz 10 (41). Leverkusen, S. 63–74.
- Powers, William T. (1973): Behavior: The control of perception. Chicago.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2). Paderborn, S. 193–235.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, S. 159–175.
- Skiba, Russell J./Michael, Robert S./Nardo, Abra Carroll/ Peterson, Reece L. (2002): The Color of Discipline. Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. In: The Urban Review 34 (4). New York, S. 317–342.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Forschung. Weinheim.
- Tetens, Jakob (2013): Ungewissheit und Lehrerhandeln. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule. Göttingen.
- Wallace, John M./Goodkind, Sara/Wallace, Cynthia M./Bachman, Jerald G. (2008): Racial, Ethnic, and Gender Differences in School Discipline among U.S. High School StudentS. 1991-2005. In: The Negro educational review 59 (1–2). Jacksonville, S. 47–62.
- Wischmann, Anke (2015): Fragwürdige Gründe. Exklusion durch Inklusion? Eine intersektional-empirische Kritik. In: Jahrbuch für Pädagogik 2015 (1). Frankfurt am Main, S. 229–238.
- Wischmann, Anke (2017): Zum Verhältnis formellen und informellen Lernens in der frühen Adoleszenz. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (4). Weinheim, S. 399–415.

„Emergency imaginaries“–
Öffentlich-private Partnerschaften als Strategie der Sicherung?

Zusammenfassung: Öffentlich-private Partnerschaften gelten als prototypisch für hybride Formen der Governance. Sie veranschaulichen im Bildungsbereich zugleich eine Nähe im Verhältnis von Staat/Politik, Zivilgesellschaft und Ökonomie und haben im Zuge der letzten Bildungsreformen vielfältige Gestalt angenommen. Mit Blick auf das Netzwerk SchuleWirtschaft und seinen Vernetzungen zu Bildungseinrichtungen und bildungspolitischen Instanzen wird der Frage nachgegangen, ob und in welcher Weise öffentlich-private Partnerschaften eine ökonomisch-politische Sicherungsweise darstellen. Dabei scheinen imaginäre Szenarien der Risiken- und Gefahrenabwehr als Deutungshorizont für die Plausibilisierung dieser Regierungsweise eine Rolle zu spielen.

Abstract: Public-private partnerships have been portrayed as a silver bullet to solve all kinds of problems in the public sector and are considered to be typical of hybrid forms of governance. At the same time, they illustrate a new proximity in the relationship between the state, civil society and the economy. With a view to the Network *SchuleWirtschaft* and its several ties to educational institutions as well as educational policy decision makers, it is examined, whether and in which manner public-private partnerships represent a way of maintaining economic, political and social stability. In this context, imaginaries of risk and danger prevention play a certain role as a horizon of interpretation of the plausibility and power of this mode of governance.

Keywords: Öffentlich-private Partnerschaften, Hybridisierung, Risiko- und Gefahrenabwehr.

Einleitung

Öffentlich-private Partnerschaften (ÖPP) galten in Deutschland seit Mitte der 2000er Jahre als politische Lösung für finanzielle wie auch organisatorische Probleme des öffentlichen Sektors schlechthin. Sie tauchten zunächst als Verkehrsinfrastrukturprojekte und in der kommunalen Ent- und Versorgung auf und schließlich auch in anderen sozialen Bereichen, wie Umweltschutz, Kultur und

Bildung (vgl. Napp 2015, S. 314 f.; Gerstlberger/Siegl 2011). Ein breites Verständnis von ÖPP umfasst dabei sämtliche Formen und Modelle der Kooperation von privatwirtschaftlichen Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen zur Bereitstellung und Leistungserbringung öffentlicher Güter (vgl. Robertson/Verger 2012, S. 6). Im Bildungsbereich wurden ÖPP im Zuge bildungspolitischer Reformen neben einer Reihe weiterer Steuerungselemente vorangetrieben (vgl. Rügemer 2010). Dazu gehörten auch erweiterte Ressourcenfreiheiten der Einzelschulen sowie die Öffnung für ihr außerschulisches Umfeld, die bis dahin stark reguliert war. Vor allem Stiftungen sind seitdem als schulische und bildungspolitische Akteure im Bildungsbereich verstärkt in Erscheinung getreten und haben an Bedeutung gewonnen (vgl. Höhne/Schreck 2009; Kolleck 2017; Koranyi/Kolleck 2018; Kennedy-Salchow 2018). Ihre umfassenden bildungspolitischen Aktivitäten von bildungspolitischer Beratung, finanziellen Förderungen und der Mitgestaltung groß angelegter Modell-Projekte (Lernen vor Ort), über die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten (SEIS, Bertelsmann Stiftung) bis hin zu Schulprojekten und bundesweit angelegten Schulwettbewerben zur Schulentwicklung wurden als Bestandteil der Bildungsreformen (Höhne 2012a, 2016, 2018) sichtbar. Die Herausbildungen verschiedenster Kooperationsformen zwischen Schulen und Unternehmen, ob in Form von vertraglich vereinbarten Schulpartnerschaften, Schülerfirmenprogrammen oder online zur Verfügung gestellten Lernmaterialien und vorproduzierten Unterrichtsreihen (Fey *et al.* 2015), haben mittlerweile bundesweit Verbreitung gefunden. In diesen neuen Akteurskonstellationen und hybriden Handlungsformen verlieren die Grenzen zwischen staatlichen, privatwirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Bereichen an Kontur (vgl. Walgenbach 2019; Münch 2018, Höhne/Hermstein 2018). Die damit einhergehenden komplexen Transformationsgeschehen, neue Akteure und entstehende quasi-Märkte im gesamten Bildungsbereich, und sowohl die spezifischen nationalen wie auch die globalen politisch-ökonomischen Bedingungen wurden als Ökonomisierung der Bildung (vgl. im Überblick Höhne 2012b; Radtke 2009; Frost 2006) kritisch diskutiert und analytisch zwischen Prozessen der Privatisierung, Kommerzialisierung und Kommodifizierung differenziert (vgl. Klausenitzer 2004; Lohmann 2006, 2014; Ball/Youdell 2007).

Die Absicherung von ökonomischer und gesellschaftlicher Zukunft als Argument scheint in der Etablierung von öffentlich-privaten Partnerschaftskonzepten auf nationaler (vgl. Gericke 2020) als auch auf globaler Ebene in Gestalt einer global entstehenden Bildungsindustrie (Verger *et al.* 2016; Parreira do Amaral/Thompson 2019a, 2019b; Münch 2018) von Relevanz zu sein. Kooperationen und Partnerschaften zwischen staatlichen und privatwirtschaftlichen bzw. zivilgesellschaftlichen Akteuren im Bildungssektor erscheinen darin als Antwort auf ein latentes Bedrohungsszenario durch globalen Wettbewerb, in dem drohende wirtschaftliche Wachstumsstagnationen vor allem durch Bildung und Innovation

zu begegnen sei. Bildung und ihre Organisation werden sogleich als Grundlage in wissensbasierten Ökonomien adressiert, die sich notwendigerweise schnellstens modernisieren müsse. Im Nationalen Pakt für Ausbildung (2009), der bereits 2004 durch die Bundesregierung, die Kultusministerkonferenz und die Spitzenverbände der Wirtschaft geschlossen wurde, heißt es: „Damit die Leistungs- und Innovationsfähigkeit des Standortes Deutschland sowie die gesellschaftliche Teilhabe der Menschen gesichert werden können, müssen stärker als bisher alle Begabungen ausgeschöpft werden“ (ebd., S. 3). Vor dem Hintergrund „demografischer Entwicklungen, einer stärkeren Internationalisierung sowie der Entwicklung neuer Technologien und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung“ gelte es, dass sich „jeder Einzelne, Gesellschaft und Wirtschaft neuen Herausforderungen [zu] stellen haben“ (ebd.). Ulrich Bröckling (2012) folgend sind Risiko- und Gefahrenabwehr prägend für die Art und Weise, wie westlichen Gesellschaften ihr Verhältnis zur Zukunft verhandeln. (Vgl. ebd. S. 93) In diesem Rationalitätsmodus heißt es, eben nicht mehr „abzuwarten, sondern alles zu tun, um negativen Zukunftserwartungen“ (ebd., S. 94) vorausschauend proaktiv zu begegnen. Im Zentrum dieser Ratio steht die Prävention, die sich nicht mehr allein auf eine konkrete Gefahr, sondern auf ein Risiko stützt¹. Dieser „aktivistische Negativismus“ (ebd.), so Bröckling, trage dazu bei, den Motor für Organisationsreformen in sämtlichen Bereichen des sozialen Lebens, auch jenseits der Medizin, in Gang zu setzen und zu halten.

Ich möchte im Folgenden der Frage nachgehen, ob und in welcher Weise diese Ratio der Gefahren- und Krisenabwehr auch für ökonomische Transformationsprozesse durch Bildungspartnerschaften eine Rolle spielt: Inwiefern lassen sich öffentlich-private Kooperationen als eine polit-ökonomische Sicherungsstrategie im pädagogischen Feld verstehen? Wer sichert darin wen oder was? Inwiefern lässt sich ein Wandel im Verhältnis von Staat/Bildung und Ökonomie (vgl. Walgenbach 2019; Höhne/Hermstein 2018; Parreira do Amaral/Thompson 2019b) unter diesem Aspekt der Sicherung besser verstehen bzw. eine andere Perspektive auf Transformationsprozesse eröffnen?

Der analytische Rahmen präventiver Steuerungsdispositive (Bröckling 2012) und die in ihnen sinnstiftenden „emergency imaginaries“ – erdachte Notfallsituationen – dienen der Schärfung dieser Perspektive auf die Entwicklungen von öffentlich-privaten Kooperationsformen am Beispiel des Netzwerkes SchuleWirtschaft in Deutschland, und hier insbesondere auf die Deutungskontexte, in die sie eingefasst sind sowie auf die institutionellen Arrangements, die sie stützen.

Sicherheitsfragen haben in den vergangenen Jahrzehnten vor dem Hintergrund umfassender gesellschaftlicher Transformationen² an Bedeutung gewonnen (Singelstein/Stolle 2012). Diese gingen mit einer Formation zahlreicher Techniken sozialer Kontrolle in den verschiedenen Bereichen des Sozialen einher, die Singelstein/Stolle (2012) als „Sicherheitsgesellschaft“ analysieren (ebd. S. 171). Daase *et al.* (2012) erfassen interdisziplinär Dimensionen einer Sicherheitskultur, welche die Wahrnehmungsweisen von Sicherheit und Risiko, sicherheitskulturelle Praktiken und Politikformen in den Blick bekommt. „Präventive Semantiken und Handlungsmuster“, so Ulrich Bröckling (2012), seien allgegenwärtig geworden. Dabei gehe es nicht mehr allein um die Abwehr konkreter Gefahren, sondern um das Aufspüren von Risiken für einen „drohenden Normalitätsverlust“ durch möglichst genaue „Zukunftsprognosen“ (Bröckling 2012, S. 93). So produziert der Präventionsgedanke einen nicht zu stillenden Wissens- und Datendurst. Prävention legitimiere sich demnach durch das aktive Verhindern dieses Normalitätsverlustes, wobei die in ihr und durch sie antizipierte Zukunft stets bedrohlicher erscheinen muss als die Gegenwart, damit Vorbeugung als unverzichtbare Abhilfe hervortreten kann (vgl. Bröckling 2012, S. 94). Die Diskurse und Praktiken der risiken- und gefahrenabwehrenden Vorbeugung analysiert Bröckling als Steuerungsdispositive, als Programme des Regierens und Sich-selbst-Regierens, in denen sich spezifische Rationalitäten, Technologien und Subjektivierungsweisen zeigen lassen und in denen sich „Wissens- und Rechtfertigungsordnungen“, „spezifische Verfahren und institutionelle Arrangements“ sowie „spezifische Subjektpositionen und Selbstdeutungsangebote“ (ebd., S. 97) verknüpfen. Die dem zugrunde liegende, eher pessimistische dominante Grundstimmung werde durch ein „*emergency imaginary*“ geprägt (Calhoun 2004, S. 392, zit. nach Bröckling 2012, S. 93), in das ganz unterschiedliche Ereignisse als Notfälle eingeschrieben werden. Calhoun (2004) argumentiert, dass der Begriff *emergency* in der gegenwärtigen diskursiven Formation nicht nur alle Formen von Katastrophen und Konflikten, sondern auch finanzielle und ökonomische Ereignisse umfasse. Er beinhalte auch die Organisation von humanitären Antworten. „Emergency is thus a category, that shapes the way in which we understand and respond to specific events“ (ebd., S. 3). Darüber hinaus naturalisiere der Begriff Ereignisse als plötzlich und unvorhersehbar, die faktisch das Ergebnis menschlicher Handlungen und die in ihrer Entwicklung durchaus graduell absehbar seien (ebd.). Als Imaginäres schreibt sich der erweiterte Notfall diskursiv in Denk-, Handlungs- und Deutungsschemata ein.

Pierre Rosanvallon (2011) hat narrativen Diskursformen eine bedeutsame Rolle zugewiesen, wenn er betont, dass „Erzählungen den gesellschaftlichen Praktiken voraus[marschieren], um ihnen ein Feld zu öffnen“ (Rosanvallon 2011, S. 56). Verstanden als diskursiv narrative Elemente tauchen *emergency imaginaries* auch im Bildungsbereich auf, z.B. wenn es darum geht, einen geforderten Wandel nachdrücklich plausibel erscheinen zu lassen, indem sie andeuten, was passieren kann, wenn jetzt nichts unternommen wird.

Diese Facette findet sich auch in dem aufgespannten Deutungshorizont wieder, in dem öffentlich-private Partnerschaften bzw. die Präsenz von Unternehmen im Schulbereich als notwendig erscheinen können. Exemplarisch soll anhand des Netzwerks SchuleWirtschaft Deutschland (NSW) dieser diskursiv hergestellte Deutungshorizont und die in ihm eingebetteten Politiken kurz skizziert werden. Das NSW ist formal eine zivilgesellschaftliche bundesweit proaktive tätige Organisation, die vom Institut der Deutschen Wirtschaft und der Arbeitsgeberverbände BDA und BDI getragen wird. Das NSW bietet für alle Schulformen eine breite Palette von Kooperations- und Partnerschaftsangeboten, Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer*innen, Schülerfirmenprogrammen, Schulprojekten mit Unternehmensvertreter*innen im Unterricht, sowie Unterrichtsmaterialien an. Ihr Hauptanliegen ist, seit ihrer Konstituierung in den 1960er Jahren, die stärkere Ausrichtung schulischer Bildungseinrichtungen und ihrer Curricula an die Anforderungen der Arbeitsmärkte, gegenwärtig insbesondere die Stärkung der ökonomischen Bildung und des unternehmerischen Denkens, der Berufsorientierung sowie der MINT-Bildung (SchuleWirtschaft Deutschland 2020). In den untersuchten Dokumenten des Netzwerkes SchuleWirtschaft (vgl. Gericke 2020) lassen sich mehrere Narrative mit legitimierender Funktion herausarbeiten (vgl. Gericke 2020). Nachfolgend konzentriere ich mich auf ein präventiv orientiertes Sicherungsnarrativ und die damit verbundene Win-Win-Konstruktion durch Schulpartnerschaften. Dieses Gefahren- und Sicherheitsnarrativ ist eng verwoben mit einer klassisch liberalen Schulkritik, die auf der Gegenüberstellung von Staat und Wirtschaft, denen jeweils spezifische Identitäten und Handlungsmodalitäten zugewiesen werden, beruht.

Da eine informelle Initiative mit kürzeren und einfacheren Entscheidungswegen häufig schneller und flexibler handeln kann als schwerfälligere, staatliche Bürokratien und Institutionen, werden Herausforderungen und Trends schnell erkannt und in praktische Lösungen umgesetzt. (Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft 2003, S. 17).

Das staatliche Bildungswesen wird als statisch, handlungsunfähig, schwerfällig und nicht zuletzt hilfsbedürftig hervorgebracht. Dieses zugewiesene „Defizit“ wird

narrativ verknüpft mit überdeterminierten Ausdrücken, wie beispielsweise ‚technischen Entwicklungen‘, ‚globaler Wettbewerb‘ oder ‚gesellschaftlicher Wandel‘.

In Zeiten dynamischer und tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen wandelt sich auch Schule. Deshalb ist es notwendig, dass sich das Bildungswesen auch mit den Erfahrungen und Lösungen anderer Bereiche auseinandersetzt: Wie geht zum Beispiel die Wirtschaft mit Veränderungen um? (Ebd., S. 50)

Was unter diesen Veränderungen im Einzelnen verstanden wird, bleibt offen. Klar erscheint jedoch, dass vor dem Hintergrund einer sich verändernden Umwelt, die Trägheit des Staates problematisch erscheinen muss, d.h.: die kausale narrative Verknüpfung liefert zugleich die Vorlage für eine Problemdefinition, die das staatliche Bildungswesen qua Definition in eine permanente Krise versetzt. Wirtschaftsunternehmen und das Netzwerk SchuleWirtschaft erscheinen in dieser Erzählung als Retter des Bildungswesens in der Krise, ausgestattet mit einem „Innovationsvorsprung“ und „dafür prädestiniert, eine Vorreiterrolle zu übernehmen und Pionierdienste zu leisten“ (ebd., S. 17), da sie es sind, die zeitnah, flexibel und innovativ mit zukunftsfähigen, d.h. mit ökonomisch und gesellschaftlich Wachstum generierenden Neuerungen, sichernd und normen-setzend hervortreten können– und das mit beidseitigem Gewinn. Das Win-Win-Narrativ welches auf „beidseitige[m] Profit und entstehende[n] Synergieeffekte[n]“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2010, S. 5) basiere, schließt hier direkt an und markiert zugleich einen Perspektivwechsel in die Zukunft, indem es gemeinsame Interessen herstellt, zukünftige positive Effekte von Schulpartnerschaften für beide Seiten erzählerisch hervorbringt und damit auch die Möglichkeit für Tauschbeziehungen einführt. Schulen profitierten von einer besseren Ausstattung, Praxisnähe und unternehmerischem Knowhow: „Es kommt zu einem Austausch mit Experten von außen. Lerninhalte können leichter modernisiert, Managementabläufe beraten werden“ (Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft Hessen 2005, S. 6), während Unternehmen gleichzeitig ihr Image verbesserten und auf zukünftig gut vorgebildete Arbeitskräfte zurückgreifen könnten. Dieses Win-Win-Narrativ ist konstitutiv für öffentlich-private Partnerschaftsnarrationen, da ihnen divergierende Interessen und Aufgaben der jeweiligen Partner vereint werden, die eigentlich nicht zusammenpassen. „Identities become exactly what they are not [...] be united with their constitutive other“ (Åkerstrøm Andersen 2012, S. 1). Gerade in der Reduktion des Blicks auf die Herstellung von Synergien liegt das ermöglichende und Sinn stiftende Moment dieses Narrativs, da es genau jene Divergenzen ausblendet, die eben nicht im gemeinsamen Interesse aufgehen. Das Win-Win-Narrativ konstituiert zukunftsorientiert öffentlich-private Partnerschaften als einen widerspruchs- und störungsfreien, und damit auch sicheren Handlungsraum.

Schulprojekte und ihre Resonanzen in strukturellen Vernetzungen

In diesem narrativen Deutungsrahmen sind die verschiedenen Aktivitäten des Netzwerkes SchuleWirtschaft eingebettet. Seit Ende der 1990er Jahre ist zum einen eine Ausdifferenzierung der Schulprojekte und Programme zu verzeichnen, die auch mit vertraglich geregelten Schulpartnerschaften einher gehen. Zum anderen ist besonders seit Mitte der 2000er Jahre eine strukturelle Vernetzung der Teilnetzwerke mit verschiedenen öffentlichen Bildungseinrichtungen und bildungspolitischen Instanzen zu beobachten.

Das „Portfolio“ des Netzwerkes SchuleWirtschaft umfasst Unternehmensplanpiele, ein groß angelegtes Schülerfirmenprogramm, das Schulsiegel „Vorbildliche Berufsorientierung“, sowie verschiedene Wettbewerbe und Auszeichnungen, sowohl für Unternehmen als auch für Schulbücher zur ökonomischen Bildung. Am Beispiel des Schulsiegels zur Berufsorientierung wird die Verknüpfung zu bildungspolitischen Reformbestrebungen besonders deutlich sichtbar. Sie stellen ein Instrument schulischer Profilbildung dar, die im Rahmen gegenwärtiger Schulentwicklung, insbesondere der Schulprogrammentwicklung zu verorten sind. Sie sind auch Teil einer Wettbewerbsstruktur der Schulen untereinander, insofern diese Siegel als Gütesiegel eine überprüfbare Qualität symbolisieren und buchstäblich besiegeln. Seit 2018 steht dieses Schulsiegel unter der Schirmherrschaft der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). 2015 trugen bereits knapp 1500 weiterführende Schulen dieses Siegel. Der Bewerbungsfragebogen stellt auch einen Kriterienkatalog dar, was aus Sicht des Netzwerkes als gute Berufsorientierung betrachtet wird. Er setzt somit einen normativen Rahmen für Maßnahmen zur Berufswahl in der Schule. Eine Vielzahl der darin enthaltenen Fragen beziehen sich auf Kooperationspartnerschaften mit außerschulischen Partnern, auf ökonomische Bildungsinhalte sowie auf Schulentwicklungsentwicklungsprozesse. So wird erfragt, „welche Kooperationspartner (Unternehmen, Hochschulen, Initiativen u.s.w.) eine aktive Rolle in der Berufs- und Studienorientierung und der ökonomischen Bildung [haben]. Gibt es feste Kooperationsvereinbarungen?“ (Berufswahlsiegel SchuleWirtschaft Hamburg 2017, S. 11), „Wie stellen Sie sicher, dass jeder Jugendliche ökonomisches Grundlagenwissen erhält“ (ebd.) und „Wie arbeiten Lehrkräfte Ihrer Schule kontinuierlich mit Unternehmen und/oder Projekten zusammen“ (ebd.).

Dieser Kriterienkatalog lässt sich als ein normensetzendes Medium lesen, in dem die Themen ‚ökonomische Bildung‘, ‚Unternehmenspartnerschaften‘ und ‚Schulentwicklung‘ unter dem Oberbegriff der Berufsorientierung miteinander verknüpft und diskursiv als ein elementarer, selbstverständlich erachteter Teil von guter Schule hervorgebracht und öffentlich sichtbar besiegelt werden. Ökonomische Bildung erscheint darin reduziert auf betriebswirtschaftliche Fragen, deren

politische und gesellschaftliche Kontextualisierung weitgehend ausgeblendet wird. In diesem durch die KMK geförderten Wettbewerb wird zudem eine Steuerungsvorstellung gestützt, nach der Schulen sich ungeachtet ihrer konkreten Rahmenbedingungen effektiv selbst steuern könnten.

Mit den hier erwähnten Schulprojekten und Schülerfirmen ist stets das Anliegen längerfristiger vertraglicher Partnerschaften zwischen konkreten Unternehmen und Schulen verbunden. Das Netzwerk SchuleWirtschaft stellt dazu einen Mustervertrag bereit, aus dem folgende Passagen stammen:

Die Schule und das Unternehmen schließen mit dem Ziel, über eine Partnerschaft ökonomische Bildung Berufsorientierung sowie Ausbildungs- und Studienreife zu verbessern, folgenden Kooperationsvertrag ab. [...].

Der Kooperationsvertrag regelt Ziele und wechselseitige Leistungen, Ansprechpartner, Projekte und Zeitrahmen. [...] Liegt ein Kooperationsvertrag vor, können Schulen die Angebote in Curricula oder in Schulprogrammen aufnehmen. Sie kehren jedes Schuljahr wieder und werden dabei ständig weiterentwickelt. (Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft Hessen 2005, S. 16)

Die Schule erhält Material für den Unterricht in folgenden Fächern: [Platzhalter f. Eintrag, C.G.] Vertreter des Unternehmens übernehmen in Kooperation mit den Lehrkräften unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler Teile des Unterrichts. Die Schule wird unterstützt durch die Bereitstellung von [Platzhalter für Eintrag] (Software, Unterrichtsmaterialien, Apparaturen etc.). [...] In den Fächern Biologie, Chemie und Physik werden Produkte, Produktionsprozesse und Innovationen des Unternehmens vorgestellt [...]. (Ebd.)

Der Mustervertrag stellt eine standardisierte und gleichwohl imaginierte Form der Partnerschaft dar, in der eine fiktive Kooperations- Wirklichkeit real-erscheinend wird. In dieser ‚Realfiktion‘ wird mit großer Selbstverständlichkeit sowohl in Unterrichtsinhalte als auch in Schulentwicklungsprozesse und Curricula hineingewirkt. Darüber hinaus ist der Gegenstand des Vertrages ein flexibel fortschreitender Entwicklungsprozess von Kooperation als eine Tauschbeziehung, der über die Einrichtung jährlich stattfindender Evaluation der Leistungs- und Erfüllungserwartung kontrolliert wird (siehe ausführlicher dazu Gericke 2020, S. 202). Schul- und Unternehmenspartnerschaften werden als ein Ort der unternehmerisch orientierten Selbst-Transformation von Schulen imaginiert, indem der Abgleich von Erwartungen, Leistungen und deren Optimierung eine mobilisierende und zugleich im kontrollierenden Abgleich sichernde Praxis darstellt, in die potenziell immer neue und anderen Erwartungen eingebracht werden können.

Die Kooperationen in und durch Schulprojekte und Schülerfirmenprogramme können als (mikro)wissenspolitische Praktiken verstanden werden, die bildungspolitische Resonanz gefunden haben, die als strukturelle Vernetzungen sichtbar werden. Ermöglicht wurden diese durch einsetzende Bildungsreformen, die bereits in den 1990er Jahren einsetzten und auf eine „Neugestaltung der staatlichen

Aufsicht“ (Bildungskommission NRW 1995, S. XXIV) und „mehr Einflussmöglichkeiten des gesellschaftlichen Umfeldes“ (ebd., S. 155) und „Humankapital als Standortfaktor“ (ebd., S. 43) zielen. Durch die „zu starke Abschottung gegenüber der Entwicklung in Wirtschafts- und Arbeitswelt ist Schule heute nicht genügend auf Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft hin angelegt“ (ebd., S. 54). Feldtheoretisch betrachtet stellen Netzwerkbeziehungen eine Ressource in Form von sozialem Kapital dar: „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1992, S. 63). Netzwerkbeziehungen eröffnen zudem über die Transfermöglichkeiten symbolischen Kapitals in Form von Anerkennung und sind relevant für Verortung des Akteurs im Feld ist. Neben den stark verdichteten Netzwerkverbindungen zu Unternehmen, Unternehmensstiftungen und Unternehmensinitiativen, die ebenfalls im schulischen Feld mit vergleichbaren Projekten aktiv sind, bestehen zunehmend sichtbare Beziehungen zum Bundesministerium für Wirtschaft und Energie lanciert. Die KMK hat 2018 die Schirmherrschaft für den Schulwettbewerb für das Berufswahlsiegel übernommen. Auf Länderebene werden die Landesinstitute für Lehrer*innenbildung sowie Ministerien für Bildung und Kultur als Partner des Netzwerkes SchuleWirtschaft genannt. Derartige gegenseitige öffentliche Nennungen stellen zwar eher lose Netzwerkverbindungen dar, sind jedoch hoch relevant zum einen für einen feldübergreifenden Informationsaustausch, zum anderen ermöglichen sie den Transfer symbolischen Kapitals in Form von Reputation und Anerkennung nicht-staatlicher Akteure im schulischen Feld. Auf regionaler Ebene sind schließlich die Arbeitskreise als Netzwerkbeziehungen zu nennen, in denen unter der Organisation und Leitung der jeweiligen Landesarbeitsgemeinschaft regionale Unternehmen mit konkreten Schulen in Kontakt gebracht werden, sich präsentieren und sich über konkrete Schulprojekte verständigen können (ebd.). Diese Netzwerkbeziehungen ermöglichen einen neben der Anerkennung des Netzwerkes als Akteur im Feld der Bildung die fortwährende Zirkulation und Multiplikation ihrer Agenda. Diese Resonanzen manifestieren sich seit Mitte der 2000er Jahre in gemeinsamen Erklärungen und bildungspolitischen Dokumenten der Kultusministerkonferenz sowie des nationalen Ausbildungspaktes und stellen eine Form des ökonomisch-politischen Konsenses dar. Ein Zitat veranschaulicht exemplarisch diese Verknüpfung:

Hier [im Bereich der Kooperationen] sind insbesondere die Kontakte zur Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft zu nennen, der [sic!] schon seit vielen Jahren besondere Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zu wirtschaftlichen Themen anbietet [...] und in Form von Schülerfirmen und wirtschaftsbezogenen Schulprojekten [...] Grundkenntnisse realitätsnah vermittelt. (KMK 2008, S. 9)

Schlussbetrachtung

Die Etablierung öffentlich-privater Partnerschaften, die exemplarisch anhand des Netzwerkes SchuleWirtschaft, ihrer narrativen Begründungsfiguren, institutionellen Verankerungen und wissenspolitischen Verfahren nachvollzogen wurde, lässt sich als eine polit-ökonomische Sicherungsstrategie im pädagogischen Feld verstehen, insofern sichtbar wurde, dass Narrative der Gefahren- und Risikoabwehr eine sinnstiftende und plausibilisierende Funktion in den Begründungszusammenhängen von öffentlich-privaten Partnerschaften erfüllen. Öffentlich-Private Netzwerke und unternehmerische Expertise können erst vor dem Hintergrund diagnostizierter Defizite staatlich organisierter Bildung sowie eines prognostizierten Risikoszenarios durch sich verschärfenden globalen Wettbewerb als plausible Antwort auf eine unsichere Zukunft erscheinen. Die Öffnung der Schulen für Unternehmen in Partnerschaften geht, wie die Musterverträge zeigen, mit einer spezifischen Zukunftsvision und einem Sicherheitsversprechen einher. Die vermeintlichen Synergieeffekte durch Partnerschaft werden als zukunftsichernde Ressourcen betont, wobei mögliche Divergenzen öffentlicher und privatwirtschaftlicher Handlungsprämisse aus dem Blick geraten. In dieses diskursiv narrative Gerüst sind wissenspolitische Verfahren eingebettet, die auf diese Weise als notwendig und legitim erscheinen können, um Risiken abzuwenden. Die exemplarische Darstellung des Berufswahlsiegel-Wettbewerbs, sowie der angestrebten vertraglich geregelten Bildungspartnerschaften und ihre verstetigende (Selbst-)Evaluation werden als Praktiken des Regierens und Selbst-Regierens durch Selbst-Transformation zu einer unternehmerisch handelnden und denkenden Institution erkennbar, die sich von unternehmerisch orientierten Schulentwicklungsprozessen über die Ebene von unternehmerisch orientierten Unterrichtsgestaltung bis zu den Schüler*innen, die sich als unternehmerische Subjekte in Schülerfirmen üben, niederzuschlagen vermag. Die Durchsetzung von Wirtschaft als Unterrichtsfach in bereits mehreren Bundesländern und die systematische Implementierung von unternehmensorientierter Berufsorientierung stellen nachhaltige inhaltlich-strukturelle Knotenpunkte für die Resonanz partikularer Interessen im bildungspolitischen und damit auch im schulischen Feld dar. Diese Knotenpunkte stellen zudem Übersetzungszonen dar, in denen sozialpolitische Anforderungen an öffentliche Bildung diskursiv abgebaut bzw. umgebaut und an globalökonomische und unternehmerische Anforderungen gebunden werden können. Anders gesagt: Öffentlich-private Netzwerke erscheinen als ein Ort, an dem ökonomische und gesellschaftliche Anforderungen, die das schulische Feld als ein spannungsreiches Feld konstituierten, bearbeitet werden. In der erhöhten Durchlässigkeit von Grenzziehungen durch öffentlich-private Partnerschaftspraktiken zeichnet sich nicht etwa die Zuspitzung von politisch-ökonomischen

Konflikten innerhalb des Feldes ab, sondern im Gegenteil, Tendenzen ihrer Neutralisierung, indem soziale, politische und ökonomische Anforderungen unter der Maßgabe einer „ökonomischen Regierung der Schule“ (Münch 2018, S. 13) zunehmend in eins zu fallen scheinen. Soziale und politische Aufgaben werden auf die Ebene der selbstverantworteten und im Wettbewerb stehenden Einzelschule verschoben und damit auch individualisiert. Eine soziale Gleichheit anstrebende öffentliche Bildung als gesellschaftliche Aufgabe, wird verstärkt an unternehmerische Leistungsparameter gebunden und mit der Notwendigkeit und Dringlichkeit von Wissen und Bildung geknüpft, durch die Innovation und ökonomisches Wachstum als Garant für ökonomische und politische Sicherheit generiert werden soll. Öffentlich-private Netzwerke als Sicherungsverfahren zu lesen, eröffnet eine Perspektive, in der transformatorische Prozesse im schulischen Feld nicht nur die Unternehmensseite sichern, sondern eine Regierungsweise darstellen, die auch die staatlichen Instanzen stabilisiert.

Anmerkungen

- 1 Wie stark der Sicherheits- und Präventionsgedanke, die Abwehr von Gefahren und Risiken durch pädagogisches Handeln, zeit- und disziplingeschichtlich verwoben ist, kann hier nicht dargelegt werden. Historisch-systematisch wurde das Sicherheitsdenken in der Pädagogik in einer Studie von Andrea Liesner (2006) entfaltet. Gegenwärtig finden sich Konzeptionen von Prävention und Sicherheit prominent im Resilienzkonzept in der frühkindlichen Bildung als einem „Risiko- und Schutzfaktorenkonzept“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019), aber auch beispielsweise im Umgang mit Lernschwierigkeiten (Jörns 2019), im Kontext der Demokratieförderung und der Verhinderung verschiedener Formen von Extremismus (El-Mafaalani *et al.* 2016; Walsh/Gansewig 2020), in der Verhinderung physischer und psychischer Gewaltformen (Fritsche/Heimann 2020; Böhmer/Steffgen 2020) sowie in der Gesundheitsförderung und Ernährungserziehung (Haß 2020).
- 2 „Die ökonomische Entwicklung, der Umbau des Sozial- und Wohlfahrtsstaates, der Einfluss neoliberaler Konzepte, die das Primat der Ökonomie auf sämtliche gesellschaftliche Bereiche übertragen, das Erstarken neokonservativer und fundamentalistischer Ideologien als „Antwort auf Werteverfall und Beliebigkeit“ und der Anstieg persönlich-sozialer Risiken sind einige der Umstände, die diese Veränderungen charakterisieren“ (Singelstein/Stolle 2012, S. 14).

Literatur

Åkerstrøm Andersen, Niels (2012): Introduction. In: Åkerstrøm Andersen, Niels/Sand Inger-Johanne (Hrsg.): Hybrid forms of governance. Self-suspension of Power. London, S. 1–11.

- Ball, Stephen J./ Youdell, Deborah (2007): Hidden privatization in public education. London. Online unter: https://pages.eiie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf [abgerufen am 31.03.2020].
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2010): Partnerschaft Schulen-Unternehmen. Handbuch mit Praxisbeispielen. Hamburg.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin.
- Böhmer, Matthias/Steffgen, Georges (2020): Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Wiesbaden.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49–80.
- Broß, Siegfried/Engartner, Tim (2013): Vom Wasser bis zur Müllabfuhr. Die Renaissance der Kommunen. Blätter für deutsche und internationale Politik, 1/2013, S. 90–96.
- Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft (2003): Tradition. Innovation. Vision. 50 Jahre SCHULEWIRTSCHAFT. Chronik eines Erfolgsmodells. Köln.
- Calhoun, Craig (2004): A World of Emergencies: Fear, Intervention and the Limits of Cosmopolitan Order. Saskatoon. Online unter: <https://artsandscience.usask.ca/sociology/documents/35th%20Annual%20Sorokin%20Lecture%20-%20Calhoun.pdf> [abgerufen am 20.03.2020].
- El-Mafaalani, Aladin/Fathi, Alma/Mansour, Ahmad/Müller, Jochen/Nordbruch, Götz/Waleciak, Julian (2016): Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit, HSK-Report Nr. 6/2016, Frankfurt am Main.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva/Neumann, Dominik (2015): Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und „freier“ Selbstregulation. In: Die deutsche Schule, 107 (1), S. 20–35.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke (2019): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart.
- Frost, Ursula (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung– Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn.
- Gericke, Christina (2020): Wissenspolitik der Vernetzung. Zur Politik der Partnerschaft von Wirtschaft und Schule. Weinheim.
- Gerstlberger, Wolfgang/Siegl, Michael (2011): Öffentlich-private Partnerschaften. Ein Konzept für die zukünftige Gestaltung öffentlicher Aufgaben? Friedrich Ebert Stiftung. Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/08716.pdf> [abgerufen am 31.03.2020].
- Haß, Julia (2020): Ernährungsinterventionen im Setting Schule als ernährungspolitisches Instrument der Gesundheitsförderung und Prävention. Hamburg.
- Heimann, Rudi/Fritsche, Jürgen (2020): Gewaltprävention in Erziehung, Schule und Verein. Wiesbaden.
- Höhne, Thomas (2012a): Bildungspolitik der Leitbilder- Schulpreise als Best Practice. Die Deutsche Schule, 104. Jahrgang, Heft 2, S. 138–149.
- Höhne, Thomas (2012b): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ulrich, Bittlingmayer, Ulrich, Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 797–812.
- Höhne, Thomas (2016): Stiftungen und Staat auf dem Privatisierungspfad. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen – Analysen zur ‚Neuen Steuerung‘ im Bildungssystem. Weinheim, S. 35–58.

- Höhne, Thomas/Hermstein, Björn (2018): Grenzverschiebungen durch Indifferenzierung – am Beispiel veränderter Lehrkräfterekrutierung. In: Höhne, Thomas/Hermstein, Björn/Kamp-Hartong, Sigrid (Hrsg.): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive. Weinheim, S. 192–211.
- Höhne, Thomas/Schreck, Bruno (2009): Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS. Weinheim.
- Jörns, Christina (2019): Prävention von Lernschwierigkeiten: Entwicklung und Evaluation zweier Konzepte zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und numerischer Kompetenzen im Kindergarten anhand von Regelspielen. Hildesheim. Online unter: <https://hildok.bs-z-bw.de/frontdoor/index/index/docId/954> [abgerufen am 20.03.2020].
- Kennedy-Salchow, Shana (2018): Corporate Philanthropy Practices in K-12 Education in the U.S. and Germany. Humboldt Universität Berlin. Online unter: <http://dx.doi.org/10.18452/19292> [abgerufen am 31.03.2020].
- Klausenitzer, Jürgen (2004): Thesen zur Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich. In: Huffschnid, Jörg (Hrsg.): Die Privatisierung der Welt. Hamburg, S. 140–157.
- Kolleck, Nina (2017): How (German) Foundations Shape the Concept of Education: Towards an Understanding of Their Use of Discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (2), S. 249–261.
- Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaftHamburg (2017): Berufswahlsiegel Hamburg. Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung. Kriterienkatalog 2017-2020. Online unter: <https://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/aktivitaeten/berufsorientierung/berufswahl-siegel/> [abgerufen am 28.5.2020]
- Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft Hessen (2005): Landkarte der Möglichkeiten. Online unter: [https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/6FBAC18D6FAB2C90C12579AD0053084B/\\$file/landkarte_der_moeglichkeiten.pdf](https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/6FBAC18D6FAB2C90C12579AD0053084B/$file/landkarte_der_moeglichkeiten.pdf) [abgerufen am 28.5.2020].
- Liebel, Manfred (2006): Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. *Die deutsche Schule*, 98 (1), S. 11–27.
- Liesner, Andrea (2002): Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Würzburg.
- Lohmann, Ingrid (2010): Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart, S. 231–244.
- Münch, Richard (2015): Akademischer Kapitalismus: harmloser oder gefährlicher Hybrid? In: Kron, Thomas (Hrsg.): Hybride Sozialität-soziale Hybridität. Weilerswist, S. 223–246.
- Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex: Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim.
- Nationaler Pakt für Ausbildung (2009): Berufswegeplanung ist Lebenswegplanung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_02-Erklaerung-Berufswegeplanung.pdf [abgerufen am 20.3.2020].
- Napp, Hans-Georg (2015): Öffentlich-Private Partnerschaften – (Kein) Stein der Weisen? In: Kessel, Tanja/ Gawlitta, Marcel/Hilbig, Corinna/Walther, Martina (Hrsg.): Aspekte der Baubetriebslehre in Forschung und Praxis. Wiesbaden, S. 305–325.
- Neumeier, Peter (2012): Einige Überlegungen zur finanziellen Allgemeinbildung in Zeiten der Finanzkrise. *Pädagogische Korrespondenz*, 46 (3), S. 56–73.

- Parreira do Amaral, Marcelo (2016): Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten, Instrumente. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 455–477.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Thompson, Christiane (2019a): Introduction. Researching the Global Education Industry. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Researching the Global Education Industry. London, S.1–21.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Thompson, Christiane (2019b). Conclusion: Changing Education in the GEI-Rationales, Logics and Modes of Operation. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Researching the Global Education Industry. London, S. 273–290.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 621–637.
- Robertson, Susan/Verger, Antoni (2012): Governing through public private partnerships. In: dies./ Menashy, Francine /Elger, Eduard (Hrsg.): Public Private Partnerships in Education. New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World. Cheltenham und Northampton, S. 21–42.
- Rosanvallon, Pierre (2011): Für eine Problem- und Begriffsgeschichte des Politischen. Antrittsvorlesung am Collège de France am 28.3.2002. Mittelweg 36 (6), S. 43–65.
- Rügemeier, Werner (2010): Public Private Partnership: Die Plünderung des Staates. Blätter für deutsche und internationale Politik, 2/2010, S. 75–84.
- SchuleWirtschaftDeutschland(2020): Themen:Onlineunter:<https://www.schulewirtschaft.de> /www.schulewirtschaft.nsf/id/8MDGAM-PageThemen_DE?open [abgerufen am 28.05.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 in der Fassung vom 27.6.2008. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf [abgerufen am 28.05.2020].
- Singelstein, Tobias/Stolle, Peer (2012): Die Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert. Wiesbaden.
- Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (2016): The Emergence and Structuring of the Global Education Industry. Towards and Analytical Framework. In: dies. (Hrsg.): World Yearbook of Education. 2016: The Global Education Industry. London, S. 3–24.
- Walgenbach, Katharina (Hrsg.) (2019): Bildung im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt.
- Walsh, Maria/Gansewieg, Antje (2020): Biografiebasierte Maßnahmen in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit: eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer. Baden-Baden.

Organisation statt Institution? Zum Wandel der Sicherheitskultur in deutschen Universitäten

Zusammenfassung: Der grundlegende Wandel in der *Governance* des deutschen Hochschulsystems in jüngster Zeit wird oft mit der Chiffre „Bologna“ konnotiert. Eine Engführung auf diese Studienstrukturreform verstellt jedoch den Blick auf tiefgreifende Prozesse und Problemlagen des Hochschulwesens, die seit Mitte der 1970er Jahre kumulierten. Verschärft durch eine tiefe Krise der öffentlichen Haushalte entlud sich in den 1990er Jahren eine Debatte, die das herrschende universitäre Selbstverständnis zum Teil radikal in Frage stellte. Sie leitete einen hochschulpolitischen Paradigmenwechsel ein, der die Universität nicht mehr als Institutionalisierung freier Forschung und Lehre, sondern zunehmend als Organisation, als selbstverantwortliche Akteurin in kompetitiven Feldern adressiert, die auch wissenschaftsfremde Erwartungen zu bewältigen hat. Der Beitrag will diesen Wandel und seine Wurzeln am Beispiel von Studium und Lehre an Universitäten nachzeichnen und analysieren.

Abstract: The recent change in the governance of the German academic system is often discussed as catalysed by the “Bologna process”. However, we would like to show that it has its roots mainly in severe structural problems which had been cumulating since the 1970s. Catalysed by a deepening crisis of public finance, the continually lacking response of the academic system and policy to rising societal demands regarding the safety of individual educational success gave way to non-governmental, economy-orientated actors to fill the vacuum. The result has been a paradigm shift which focuses on the university as an acting organisation in competitive fields covering multiple aspects of academic policy. The relation between academia and students has been changed profoundly: The latter, former seen as a member of the community, is now merely regarded as client. His or her individual educational success has to be granted by adequate conditions by the university. This essay reconstructs and analyses the roots of the paradigm shift addressing the university as organisation.

Keywords: Ökonomisierung, New Public Management, Bildungserfolg, Hochschulpolitik.

Einleitung

Wer sich heute in einen Studiengang in Deutschland einschreibt, wird durch eine Vielzahl von Regularien gefordert und zugleich abgesichert. So ist der Studiengang in aller Regel akkreditiert, d.h. seine Qualität ist in Inhalt und Struktur *zertifiziert*, was ihm unter anderem eine hinreichende „Berufsfeldorientierung“ bescheinigt. Ein Modulhandbuch beschreibt *en détail*, in welchem Studienabschnitt welche Kenntnisse und Kompetenzen in welcher Form zu erwerben sind und in welcher Form diese geprüft werden. Die Prüfungsordnung enthält neben genauen Angaben, welche Leistungen zu erbringen sind, auch Verpflichtungen für die Hochschule: Sie muss ggf. Nachteilsausgleich gewähren und begründen, falls Vorleistungen nicht anerkannt werden. Staatliche Ausbildungsförderung soll den Zugang zum Studium „für alle“, das heißt unabhängig von der eigenen finanziellen Belastbarkeit bzw. der der Eltern sicherstellen; die Fortdauer der Förderung ist jedoch an den Nachweis bestimmter Studienleistungen gebunden (BAföG § 48). Ein Studium in Deutschland ist also in ein Netz von wechselseitigen Ansprüchen und Erwartungshaltungen der studierenden Individuen und der Institution Hochschule eingeflochten. Beide verfolgen analoge Ziele, nämlich die Sicherung des „Bildungserfolgs“, der individuell gedeutet eine Berufsperspektive, politisch gedeutet soziale Teilhabe und Wohlstand verspricht; letzteres gilt als Fundament sozialen Friedens und damit der *inneren Sicherheit*. Mit Blick auf die Wissenschaftsfreiheit mag das zunächst überraschen. Die universitäre Handlungslogik von Erkenntnisgewinn und Erkenntnisvermittlung kann einen so verstandenen „Bildungs-Erfolg“ nicht sichern. Die Spannung zwischen Zweckfreiheit akademischen Erkenntnistrebens und Praxisrelevanz eines Studiums ist seither ein zwischen Feuilleton und Wirtschaftspolitik permanent und kontrovers verhandelter Gegenstand. Oft wird der Bologna-Prozess für den Einfall wissenschaftsfremder Rationalitäten in die Universität verantwortlich gemacht.

Wir wollen hier der Frage nachgehen, wie die deutsche Universität in die Rolle hineingeraten ist, selbst einen Beitrag zum „Bildungserfolg“ und damit zur inneren Sicherheit zu leisten. Zu diesem Zweck beschreiben wir durch die Brille von Christopher Daases Konzeption von „Sicherheitskultur“ (Kap. 2) und anhand zweier historischer Wegmarken den Wandel von Erwartungshorizonten, innerhalb derer sich (west-)deutsche Universitäten in der Nachkriegszeit bewegen und auf die sie reagieren (Kap. 3): Um 1970 beginnt mit der Öffnung der Hochschulen unter dem Signum Chancengleichheit die bildungsbiografische Normalisierung des Studiums (Kap. 3.1). Die entstehende „Massenuniversität“ wird aber weder finanziell noch organisatorisch den neuen Anforderungen angepasst und gerät in eine chronische Krise. In den 1990er Jahren werden die ungelösten Probleme zur Leerstelle der Hochschulpolitik, die von nichtstaatlichen Akteuren erfolgreich

mit marktliberalen Deutungsmustern individueller Selbstverantwortung besetzt werden. Der Hochschule wird unter dem Signum der Autonomie (!) zunehmend die Verantwortung für das Gelingen des Studiums zugeschrieben (Kap. 3.2). Diesen Prozess wollen wir aus neo-institutionalistischer Perspektive interpretieren und ein Schlaglicht auf die Verflechtung von Interessen und wechselseitigen Erwartungshaltungen zwischen Gesellschaft, Individuum und Universität werfen (Kap. 4). Dabei zeigt sich, so unser Fazit, dass die Zuweisung von Autonomie an die Hochschulen realiter den Versuch des Staates darstellt, die Verantwortung für gewachsene und erweiterte individuelle Sicherungsansprüche an die Institution Hochschule zu delegieren.

2 Sicherheitskultur und Universität

Begriffe oder Konzepte von Sicherheit gehören nicht zu den zentralen Analyse-kategorien der Hochschulforschung, obgleich die oberflächliche Recherche auf den Internetseiten jeder beliebigen Hochschule vermutlich eine beträchtliche Sammlung von Ordnungen, Richtlinien oder Prozessbeschreibungen zu Tage fördert, in denen eine Materie, etwa die didaktische Qualität eines Seminars, implizit oder explizit gesichert wird. Offenbar scheint es einer Selbst- und 'Fremdvergewisserung' zu bedürfen, die Qualität von Studium und Lehre, Forschung, Berufungsverfahren oder gar die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu sichern. Nun sind Sicherheit und Sicherung nicht kongruent, aber doch etymologisch verwandt und zielen auf den Schutz vor Gefahren ab, wobei beides, „Sicherheit“ und „Gefahr“, sozialwissen-schaftlich nicht objektiviert werden kann, so Christopher Daase. Er fasst unter dem Begriff „Sicherheitskultur“ die „Summe der Überzeugungen und Werte und Praktiken von Institutionen und Individuen, die darüber entscheiden, was als eine Gefahr anzusehen ist und wie mit welchen Mitteln dieser Gefahr begegnet werden soll.“ (Daase 2010, S. 9, vgl. auch 2012, S. 32 ff.) Eine Analyse unter dieser Leit-kategorie kann somit dazu beitragen, die Institution Universität im Hinblick auf bestimmte Sicherheitsdispositive besser zu verstehen.

Zur Analyse von Sicherheitskulturen und ihres Wandels schlägt Daase eine vierdimensionale Vermessung vor: Wo ist etwas zu sichern (Raumdimension: Von regional bis global)? Was ist zu sichern (Sachdimension: militärisch, ökonomisch, ökologisch, humanitär)? Wie wird die Bedrohung konzeptualisiert (Gefahrendi-mension) und wessen Sicherheit ist zu gewährleisten (Referenzdimension; Staat, Gesellschaft, Individuum)? (vgl. Daase 2012, S. 24 f.) Verfolgt man unter diesem Fokus die Entwicklung der Institution Universität über die Jahrhunderte, so lässt sich, wenn auch stark gerafft und grob gezeichnet, am Beispiel verbundener Ent-wicklungslinien eine quantitative und qualitative Ausweitung und Verschiebung

des räumlichen Wirkungskreises, der relevanten Umwelten und zu verhandelnder Themen ausmachen. In den Worten von Antonio Loprieno ist die Universität umgezogen:

Von ihrer privilegierten Position eines Patrizierhauses in einem eleganten suburbanen Viertel rückt sie jetzt ins Zentrum des postindustriellen Geschehens: Wirtschaft, Politik, Kultur – alle wollen etwas von ihr; [...] Das ist ein spannender Prozess, aber auch einer, der emotionale Spuren hinterlässt, insbesondere bei jener überwiegenden Mehrheit der Mitglieder der Universität, die das Leben im suburbanen Patrizierhaus nicht so schlecht fanden. Denn mit der Urbanisierung kommen natürlich auch zunehmend Probleme: Die Nachbarn sind laut, der Verkehr nimmt zu, und der Hausverwalter ruft zur Uniformität auf. (Loprieno 2016, S. 15)

Dies hat immense Rückwirkungen auf das, was man als *universitäre* Sicherheitskultur oder aber *als die Funktion der Universität innerhalb der herrschenden Sicherheitskultur* bezeichnen kann:

- eine *räumliche Erweiterung* von der lokalen Gründung, regionalen bzw. territorialen Ausbildungsfunktion über die Einbindung in nationale Hochschulsysteme bis spätestens seit den 1990ern in eine sich global institutionalisierende Wissenschaftslandschaft;
- eine *Pluralisierung der Anlehnungskontexte*: Die Universität ist von einer stark kirchlich imprägnierten Erziehungsinstitution über die Jahrhunderte zu einer „Einrichtung der Gesellschaft“ (Stichweh 2009, S. 41) geworden. Über die Anlehnung an den mittelalterlichen bzw. frühneuzeitlichen Territorialstaat ist sie seit dem 18. Jahrhundert zunehmend in den Bezugskontext des Wissenschaftssystems gewandert. Seitdem wird der Dualismus aus Bildung und Erkenntnis ein Wesenskern der Universität, der seit dem Ende des 20. Jahrhunderts durch einen weiteren funktionalen Bezug, das Wirtschaftssystem, zunehmend herausgefordert wird. Das Proprium der Universität bleibt ihr Wissenschaftsbezug. Aber anders als Unternehmen, Schulen oder Behörden, die ganz überwiegend wirtschaftlichen, pädagogischen oder staatlichen Handlungslogiken zu folgen haben, müssen moderne Universitäten mehrere Bereichsrationalitäten integrieren;
- einen umfassenden Prozess der personellen und sachlichen *Inklusion*, infolge dessen sich die Universität „für immer neue Studentenspopulationen und für immer neue Sachthemen und Wissenssysteme“ (Stichweh 2006, S. 39) öffnet. Hierzu gehört die Tatsache der Massenuniversität (siehe unten) wie auch die Erweiterung des über Jahrhunderte recht stabilen Fächerkanons.

In den vierdimensionalen Sicherheitsbegriff von Daase rückübersetzt ließe sich zur Kontrastierung der Bezug der frühneuzeitlichen und der heutigen Universität zur

jeweiligen Sicherheitskultur wie folgt nachzeichnen: *Referenzobjekt* von Sicherheit war in der alten Universität, da *räumlich* mit einem regionalen Wirkungskreis verbunden, primär der jeweilige Staatsapparat, die Absicherung von Studium und Lehre sachlich seit dem 16. Jahrhundert zunehmend auch auf staatstragende Berufe fokussiert. Dies resultierte wiederum zu großen Teilen aus dem *konzeptionellen* Sicherheitsproblem, in der zwischenstaatlichen Konkurrenz der Kleinst- und Kleinstaaten, angesichts zunehmender Professionalisierung in vielen Bereichen (Verwaltung, Theologie, Justiz, Medizin, Militär) nicht ins Hintertreffen zu geraten.

Dementsprechend formierte sich die Sicherheitskultur in der Universität über Jahrhunderte als eng, implizit, selbstreferenziell und exklusiv. Sie wurde primär von der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden getragen, die Regeln ihrer Organisation waren meist ungeschrieben, der Idee nach folgte das universitäre Erkenntnistreben keinem direkt praktischen Zweck, und die Institution war nur Wenigen zugänglich. Die zunehmende disziplinäre Ausdifferenzierung im 19. und 20. Jahrhundert änderte daran zunächst nichts. Solange die Universität zu einem weit überwiegenden Teil von Menschen besucht wurde, die über ausreichend kulturelles, soziales oder ökonomisches Kapital verfügten, bedurfte es kaum organisatorischer Absicherungsmechanismen.

Heute nimmt etwa die Hälfte eines Geburtsjahrgangs ein Studium auf. Ein Studienabschluss gilt kaum noch als exklusiver Zugang zu privilegierten Karrieren, sondern als bildungsbiografischer Normalfall. Die „Zerstörung des Elfenbeinturms“ (Rüegg 2010, S. 21) durch die Massenuniversität in den 1970ern führte, wenn auch mit einer Verzögerung von ca. 20 Jahren, dazu, dass Studierende immer weniger als Teil der akademischen Gemeinschaft wahrgenommen wurden, sondern vielmehr als „Klientinnen“² mit klaren Erwartungen an die außerwissenschaftliche Relevanz ihres Studiums (vgl. Stichweh 2009, S. 38). Diese Öffnung der Universität in den 1970ern und der hochschulpolitische Paradigmenwechsel der 1990er Jahre sind Gegenstand der folgenden Analyse.

3 *Geschichtliche Wegmarken*

3.1 *Die Öffnung der Universitäten in den 1970er Jahren*

Daase beschreibt für die Nachkriegszeit eine *Ausweitung* der Gefahrenwahrnehmung und der Sicherungsansprüche gegen den Staat, der damit „Opfer seines eigenen Erfolges“ bei der Herstellung elementarer Sicherheit (Daase 2012, S. 9 ff.) werde. Es herrscht, trotz Kaltem Krieg und nuklearer Bedrohung, ein relativ stabiler Frieden. Die Ölkrisen der 1970er rücken den fragilen Zugang zu existentiellen Ressourcen und damit ökonomische Aspekte, neben Abwehr und Abschreckung

nun das Motiv der Prävention, in den Fokus von Sicherheitspolitik (Daase 2010, S. 11). Sicherheitsrelevant erscheint aber nicht der Ressourcenmangel an sich, sondern die daraus folgende kaskadenartige Verknappung von Gütern und Produktivität, die von den Menschen als existentielle Gefährdung wahrgenommen und so die *innere soziale Ordnung* bedrohen würde. Dieser erweiterte Fokus von Sicherheitspolitik erfasst *die Gesellschaft* als neue Referenzgröße (vgl. Daase 2012, S. 25). Das *Individuum* taucht als (wirtschaftlich) handelndes Subjekt bereits an seiner Peripherie auf. Der Topos „Innere Sicherheit“ verändert dabei, so Achim Saupe (2010), das Verhältnis zwischen Staat und Individuum:

Eine epochenübergreifende Perspektive zeigt [...], dass und wie die „innere Sicherheit“ den Topos „Ruhe und Ordnung“ ablöste. Indem die Bürgertugend „Ruhe“ durch die mit der Selbstbestimmung und Autonomie des Subjekts verbundene innere Selbstsicherheit ersetzt wurde, begann [...] eine psychologische Aufladung der Beziehung zwischen Staat und Individuum. Während mit „Ruhe und Ordnung“ die Vorstellung einer einheitlich gedachten, disziplinar-militärisch und obrigkeitsstaatlich verfassten Ordnung einherging, [...], implizierte das Sicherheitsdispositiv ein neues Verständnis von Staat und Gesellschaft, in dem Sicherheit nur in Relation zu Freiheiten und Risiken gedacht werden kann. (Saupe 2010, S. 185)

Diese Relationierung von Sicherheit, Freiheit und Risiko zeigt sich in Willy Brandts Regierungserklärung 1969 (vgl. ebd.), in der er innere Sicherheit und Bildungspolitik eng verknüpft:

Dauerhafte Sicherheit kann es in einer entwickelten Gesellschaft nur durch Veränderung geben. Das wird sich in den 70er Jahren noch deutlicher zeigen. Der permanente wirtschaftliche und soziale Wandel ist eine Herausforderung an uns alle. Er kann ohne die Initiative des einzelnen nicht gemeistert werden. Die Eigeninitiative braucht jedoch die Unterstützung der Politik. [...] Jeder muß seine Fähigkeiten entwickeln können. [...] Im Bewußtsein der Verantwortung für die wirtschaftliche Zukunft unseres Landes in den 70er Jahren werden wir uns besonders intensiv der Ausbildung und Fortbildung sowie der Forschung und der Innovation annehmen [...]. Ich bin sicher, daß wir auf diese Weise beträchtliche Leistungsreserven unserer Gesellschaft mobilisieren und die Chancen jedes einzelnen verbessern können. (Brandt 1969, S. 10)

Hier zeigt sich *in nuce* die von Daase skizzierte Ausweitung von Sicherheits- und Gefahrenwahrnehmung: In „Unserem Land“ (Raumdimension) sei die „wirtschaftliche Zukunft“ (Sachdimension) für die „entwickelte Gesellschaft“ sowie für „jeden einzelnen“ (Referenzdimension) gegen die „Herausforderung des permanenten [...] Wandels“ (Gefahrendimension) zu sichern. Indem Brandt Bildung sowie Forschung und Innovation als politische Handlungsfelder deklariert, macht er Fortschritt zum Medium innerer Sicherheit, Bildung zum Instrument, den Einzelnen zum Akteur dieses Fortschritts zu machen. Brandt stellt dabei einen (problematischen³) Anschluss an den Bildungsbegriff der Aufklärung her:

Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten. (Brandt 1969, S. 17)

Brandt adressiert hier im Sinne einer „Pädagogik innerer Sicherheit“ zwei Ebenen: (1) Das „Innere“ des Individuums, das Sicherheit mittels der Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln und zur kritischen Reflektion sozialen Wandels erlangt; (2) das Ziel, Sicherheit *innerhalb* einer Gesellschaft durch individuelle Mündigkeit im moralpädagogischen Sinne zu realisieren. Dank vernünftiger Einsicht und stabiler sozialer Integration (Beruf, Familie, Öffentlichkeit) sollen sie willens und fähig sein, die soziale Ordnung und die demokratischen Modi ihrer Fortentwicklung („Mehr Demokratie wagen“, Brandt 1969, S. 2) zu reproduzieren und zu sichern.

Im Hochschulbereich ist dieser – hochumstrittene (vgl. Rohstock 2010, S. 33 ff.) – Wandel bereits im Gange. Mit der Aufwertung von Fach- und Ingenieurschulen zu Fachhochschulen (vgl. Holuscha 2012; Würmseer 2010, S. 38 ff.), der Verabschiedung des BAFöG 1971 und weiteren Gründungen von Universitäten (vgl. Turner 2018, S. 42 f., u. S. 141 ff.) verliert akademische Bildung den Nimbus der Elitenproduktion, sie wird für Chancengleichheit und sozialen Wohlstand in die Pflicht genommen.⁴ Das Studium wird zum Medium des Aufstiegs für immer mehr junge Menschen immer diverserer Herkunft (vgl. Turner 2018). Die Chiffren hierfür heißen „Zugang“ und „Öffnung“.

Im Kontext der nuklearen Reaktorkatastrophe von Tschernobyl 1986 kann die breite und anhaltende öffentliche Aufmerksamkeit, die der Soziologe Ulrich Beck mit seinem Buch „Risikogesellschaft“ aus demselben Jahr auf sich zieht, als Ausdruck eines tiefgreifenderen Bewusstseinswandels in Deutschland angesehen werden. Allmählich zeigen sich die ökologischen Nebenwirkungen des industriellen technischen Fortschritts. Neben den zunehmend thematisierten Umweltschäden rückt in Westdeutschland der zeitgleiche starke Anstieg der Arbeitslosigkeit (Booth 2010) die *individuellen* Lebensrisiken in das Bewusstsein der Gesellschaft. Ein Studium wirkt angesichts einer sehr niedrigen und gegenläufig zum Trend sogar noch sinkenden Arbeitslosigkeit bei Akademikern als geeignete „Immunsierung“ gegen die „Herausforderungen einer sich permanent verändernden Umwelt“ als eine Art gefühlter Jobgarantie gesehen werden (vgl. Bröckling 2012, S. 98).

Die innere *Organisation* der Universität wie auch die Hochschulpolitik zeigen sich von diesen Entwicklungen zunächst wenig berührt, sie beharren auf einem vorgeblich humboldtianischen Bildungsverständnis und dem Kollegialitätsprinzip (vgl. Bogumil 2013, S. 21 f.). Der wachsende Reformstau führt in Kombination mit der wachsenden Finanznot öffentlicher Haushalte zu einer chronischen Krise des Hochschulsystems, die sich in den 1990er Jahren in einer Art hochschulpolitischem Knall entlädt.

3.2 *Autonomie der Organisation statt Freiheit der Institution. Die 1990er*

In der Geschichte der deutschen Hochschulpolitik markieren die 1970er mit den Urteilen zum *Numerus Clausus* und dem Öffnungsbeschluss 1977 eine Wegmarke, ohne die der Diskurs der 1990er Jahre nicht verstehbar ist. Die Quintessenz der juristischen und politischen Entscheidungen in den 1970er Jahren liegt darin, der individuellen Studien- und Berufswahl „Vorrang vor Maßgaben des gesellschaftlichen Bedarfs“ (Rohstock 2013, S. 158) zu geben – seinerzeit unter der Annahme, dass der „Studentenberg“ in einer Dekade demographiebedingt zu überwinden sei. Ein signifikanter Aufbau an personellen, baulichen und finanziellen Kapazitäten wurde daher als nicht notwendig erachtet. Diese Planungsgrundlage des Öffnungsbeschlusses 1977, auf den sich Politik und Hochschulen verständigt hatten, stellte sich jedoch als falsch heraus. Der Berg erwies sich als Hochplateau. Die HRK rechnete 1992 den Ländern vor, dass seit 1977 einem kaum nennenswerten Anstieg an Personalressourcen eine Steigerung der Studierendenzahl um 75% gegenüberstehe (vgl. HRK 1992). Die Öffnung der Universitäten führte somit seit den 1980ern zu einer Überlastung, infolge derer die Universität als Institution zunehmend delegitimiert wurde. Der Wissenschaftsrat kommt 1993 in seinen für die Reformpolitik wegweisenden *Zehn Thesen zur Hochschulpolitik* zu einem vernichtenden Befund:

Die Universitäten sind zu überlasteten und für ihre drei Aufgaben Lehre, Forschung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses unterfinanzierten Großbetrieben für das Studium von immer mehr Jugendlichen geworden. [...] Dies gelingt immer weniger, wobei die zunehmende Unterfinanzierung der Hochschulen, Disproportionalitäten im Verhältnis der Hochschularten, Veränderungen in der Vorbildung der Studienanfänger, fehlende Anpassung an die Anforderungen des Beschäftigungssystems und Mängel in der Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen zu schwerwiegenden Defiziten führen. Lange Studienzeiten mit der Folge eines späten Berufseintritts, zunehmender Studienabbruch von Studenten, die im Studium scheitern oder keinen Sinn in einem Studienabschluß sehen, und eine wachsende Zahl von Hochschulabsolventen in Arbeitsbeschaffungs- und Fortbildungsmaßnahmen zur Erleichterung des Übergangs von der Hochschule in den Beruf sind unübersichtbare Indikatoren für den krisenhaften Zustand der Hochschulausbildung in manchen Fachbereichen. (Wissenschaftsrat 1993, S. 11)

Wurden in den 1970er Jahren vor allem Fragen sozialer Teilhabe, Chancengerechtigkeit und sozialer Aufstieg thematisiert, so werden nun, eingebettet in eine manifeste Krise des deutschen Hochschulwesens, die konkreten Individuen mit ihren heterogenen Ansprüchen an Studium und Lehre in den Referenzbereich universitärer Sicherungserwartungen mit einbezogen, und zwar (1) als Gewährleistung, ein Studium zügig und unter angemessenen, berechenbaren Rahmenbedingungen abschließen zu können; (2) als Gewähr, mit dem erreichten

Studienabschluss gesellschaftlich, das heißt hier vor allem beruflich, anschlussfähig und auch gegen Krisen und gesellschaftlichen Wandel „immunisiert“ zu sein (vgl. Bröckling 2012, S. 98, S. 102; ferner Brandt 1969, S. 17).

Im Kern illustriert dies eine Umdeutung des Bildungsbegriffes hin zu einem instrumentalen Verständnis, mit dem das durch Humboldt geprägte Verständnis von Zweckfreiheit, Einsamkeit und Freiheit als zunehmend dysfunktional unterstellt wird. Die vom damaligen Wissenschaftsminister Jürgen Rüttgers anlässlich der HRK-Tagung in Siegen 1997 getroffene Aussage „Humboldts Universität ist tot“ (Rüttgers 1998, S. 29), fasst präzise zusammen, dass die hergebrachte „Kombination von staatlicher Steuerung und Selbstverwaltung durch eine akademische Oligarchie“ (Knie/Simon 2010, S. 29) in Zeiten der Massenuniversität die Anspruchssicherung der zahlreichen Studierenden nicht mehr zu gewährleisten vermag.

Das Gestaltungsvakuum, welches durch die lange Untätigkeit der Regierungen als auch der Universitäten entstehen konnte, macht sich nun eine breite Reformkoalition aus einer zunehmend sensibilisierten Politik, wissenschaftspolitischen Funktionären wie der HRK und Think-Tanks wie dem 1994 gegründeten „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE) zunutze. Die von ihnen erfolgreich propagierte Idee, das Konzept des „New Public Management“ (NPM) auf die Hochschulen zu übertragen, entspricht nicht nur dem Zeitgeist eines internationalen Reformtrends. Sie beruht auf der grundlegenden Annahme, dass der Funktionswandel der Institution Universität nur mit einer Stärkung der internen Hierarchie zulasten der *Communitas* bewältigt werden könne, um sie als *Organisation* für (quasi-)wettbewerbliche Arenen (Studierende, Drittmittel etc.) zu rüsten. Instrumente wie Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe, Stärkung der Leitungsstrukturen oder externe Qualitätssicherung stehen für die Delegation von Sicherheitsansprüchen gegen den Staat an das Hochschulsystem. „Mehr Autonomie für Hochschulen“ heißt in diesem Kontext nicht „mehr Wissenschaftsfreiheit“, sondern Bewältigung steigender wissenschaftsfremder Ansprüche durch die Hochschulen selbst.

Die empirischen Befunde zur faktischen Wirkmächtigkeit dieser Neuerungen sind gemischt (vgl. Bogumil *et al.* 2013), aber für unser Anliegen ist entscheidend, dass im *Paradigma der Autonomie* die Wissenschaftspolitik nicht nur Zuständigkeiten und Verantwortungen delegiert, sondern auch Sicherheitsansprüche externalisiert. Die Rahmenordnungen der vormaligen Diplom- und Magisterstudiengänge entstanden weitgehend ohne Beteiligung und damit ohne Verantwortung der allermeisten Dozierenden in langjährigen Abstimmungsrunden zwischen HRK, Fachkommissionen und der Politik. Erst mit der 1998 probeweise eingeführten Akkreditierung erfolgte eine Verantwortungsverlagerung in die Fachbereiche und Universitäten: Seitdem sind sie für die Konzeption,

Ressourcenplanung, Durchführung und Weiterentwicklung viel umfassender und direkter verantwortlich als noch bis in die 1990er. Es scheint wenig überraschend, dass Autonomisierung und Bürokratisierung Hand in Hand gingen, da das umfassende Berichtswesen nur durch Aufbau eines entsprechenden Apparats leistbar ist. Stabsstellen für Qualitätssicherung oder für Studienkoordination sind Ausdruck dafür, dass die Universität viel stärker als je zuvor Zurechnungsinstanz von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen im Feld Studium und Lehre geworden ist.

4 Universitäre Sicherheitskultur durch die neo-institutionalistische Brille

Universitäten sind organisationssoziologisch betrachtet ein Paradebeispiel offener Organisationen, die stark von ihren multiplen Umwelten beeinflusst werden. Vermutlich auch deswegen ist der Neo-Institutionalismus, der organisationales Handeln maßgeblich auf die Kopplung zwischen Organisation und Umwelt(en) zurückführt, die Haustheorie der Hochschulsoziologie. Plurale funktionale Anschlüsse verbürgen eine gewisse Autonomie für die Hochschule, weil sie ihre Legitimation aus verschiedenen Quellen schöpfen kann: Eine Hochschule, die wenige Absolventinnen und Absolventen für nichtöffentliche Berufe qualifiziert, kann über ihre staatstragende Funktion, Lehrkräfte auszubilden, abgesichert sein gegenüber Ansprüchen aus Wirtschaft und Politik, mehr „für den Fachkräftemarkt auszubilden“.

Moderne Universitäten können sich dabei, anders als etwa Unternehmen oder Verwaltungen, die klar im wirtschaftlichen bzw. staatlichen System verortet sind, besonders schlecht von ihren Umwelten abgrenzen. Im Gegenteil, da sie von allen Seiten mit Erwartungen konfrontiert werden, müssen sie ihre diversen Umweltabhängigkeiten mit verschiedenen Legitimationsstrategien bewältigen. Klassischerweise erfolgt dies über die Befolgung bindender Vorgaben aus dem politischen System (Zwang), die Nachahmung bzw. Adaption akzeptierter Elemente oder Praktiken aus anderen Teilbereichen (man denke etwa an Qualitätssicherung und Aufsichtsgremien aus dem Wirtschaftssystem) oder den normativen Druck von Handlungsträgern mit ähnlicher Sozialisation in der Organisation selbst, die mit ihren Wertvorstellungen Problem- und Lösungsmuster prägen (vgl. DiMaggio/Powell 1983).

Ein Kernbefund der neo-institutionalistischen Forschung macht hier jedoch auf die allenfalls lose Kopplung zwischen einer so genannten Formal- und einer Aktivitätsstruktur in der Organisation aufmerksam. Während die Formalstruktur die zu Legitimationszwecken übernommenen Praktiken, Routinen und Prozesse beschreibt, sind unter der Aktivitätsstruktur die faktisch wirksamen Normen und Abläufe bezeichnet. Auch wenn diese grundlegenden neo-institutionalistischen

Prämissen in jüngerer Zeit eine Ausdifferenzierung und Schärfung erfahren haben (vgl. Becker-Rittersbach/Becker-Rittersbach 2006), erklären sie noch immer hinreichend plausibel, warum die Universität eine Institution multipler Wirklichkeiten ist: Expertenorganisation, in der zwar aussterbend, aber immer noch beobachtbar von *Spectabilis* und *Magnifizienz* die Rede ist, Behörde mit Gleichstellungsplänen, Arbeitsschutzmaßnahmen u.a. bis hin zu Anlagerungen von Bezeichnungen und Routinen aus dem Wirtschaftsbereich (Aufsichtsrat, CIO, Third Mission, Qualitätssicherung).

Es verwundert daher nicht, dass in Universitäten laufend manifeste Interessendivergenzen über Sinn und Zweck der Lehre verhandelt werden: Auf der einen Seite die akademische Profession, die Lehre nach innerwissenschaftlichen Gütekriterien evaluiert, auf der anderen Seite Studierende, Politik, Wirtschaft etc., deren Sicht auf den Studienerfolg stark von den primär außerwissenschaftlichen Relevanzkriterien anderer Bereichsrationalitäten geprägt sein dürfte. Aufgrund dieser Erwartung an die außerakademische Nützlichkeit akademischer Bildung werden in der Nachkriegszeit weitere Universitäten gegründet und öffentlich finanziert. Die Verflechtung universitärer Lehre mit der Forschung dient dabei dazu, lapidar formuliert, Lehre aktuell und qualitativ hoch zu halten, d.h. die Forschung erhält „durch die Bedienung dieses Bedarfs die benötigte ‚Huckepack‘-Legitimation durch die Lehre“ (Schimank 1995, S. 53 f.). Die Gesellschaft nimmt die Universität vorwiegend als Teil des Bildungssystems wahr, womit ein „funktionales Primat des Bildungssystems über das Forschungssystem“ (ebd.) sowie eine erhebliche Ressourcenabhängigkeit einhergehen.

Durch die Brille eines an Foucault orientierten Governmentalitätskonzepts betrachtet (vgl. Liesner 2005, S. 51 ff.) sind die Institution Hochschule und das Individuum heute in einer vergleichbaren Lage: Beide sind immer weniger direktem Zwang und der Fürsorge des Staates unterworfen; vielmehr schaffen Anreizsysteme einen Rahmen, der sowohl das Individuum als auch die Organisation Hochschule nötigt, die Sicherung der eigenen Existenz zunehmend selbst in die Hand zu nehmen. Der Staat leistet weder eine bedingungslose Grundsicherung des Individuums noch eine auskömmliche Grundfinanzierung der Hochschulen; beide sind gehalten, zur Sicherung der eigenen Existenz Zusätzliches beizutragen. Der Geist der Hartz-Gesetzgebung und des Hochschulpaktes ist insofern derselbe. Im Rahmen solcher Deutungsmuster wird dem Individuum die Verantwortung für die eigene soziale Integration zugerechnet. Ein Studium ist insofern als eine riskante Investition in die eigene Zukunft zu deuten (vgl. ebd.). Das auf seine Selbstverantwortung verwiesene Subjekt wird vernünftiger Weise versuchen, dieses Risiko zu minimieren. Daraus erwächst folgerichtig die Erwartung an die Hochschule, ihrerseits das Gelingen des Studiums und damit den individuellen Bildungserfolg abzusichern.

Es entsteht eine Art Zurechnungs-Ping-Pong, bei dem die vom Staat an das Individuum delegierten Lebensrisiken in Form von *Gewährleistungserwartungen* im politisch-öffentlichen Diskurs an die (wiederum staatliche) Institution Hochschule weitergereicht werden. Diese Erwartungen sind der ursprünglichen institutionellen Legitimation der Universität, der Sicherung der Freiheit von Forschung und Lehre, fremd und erweitern sie zugleich. Sie materialisieren sich in einer am Paradigma des NPM orientierten Hochschulpolitik, das die Hochschulen nötigt, diesen Erwartungen im eigenen organisationalen Handeln Rechnung zu tragen. Die Hochschule *als Institution* legitimiert sich nun auch durch die *organisationale* Sicherung von Bildungserfolg und fängt damit einen Teil der beschriebenen gewachsenen Sicherungsansprüche auf, die sich an den Staat richten.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Wandel des Verhältnisses von Sicherheitskultur und Universität besser verstehen: Im Ursprung ist die Institution idealtypisch durch die gleichgerichteten Interessen einer auf wechselseitigem Vertrauen gegründeten, informell interagierenden, kleinen Gemeinschaft, *Communitas*, der Lernenden und Lehrenden charakterisiert, sie erscheint eng, implizit, primär selbstreferenziell und exklusiv. Infolge der thematischen, quantitativen und funktionalen Ausweitung der Sicherungsansprüche gegen den Staat wird dieses alte Verständnis mit einer neuen Sicherheitskultur konfrontiert, die als weit, explizit, primär fremdreferenziell und inklusiv zu beschreiben ist. Sie adressiert eine Vielzahl von Ansprüchen, Interessen und Bedarfen, sie ist dokumentiert in Normen, Richtlinien und Strategien. Sie bezieht sich ganz überwiegend auf Anforderungen, die außerhalb der Wissenschaft formuliert werden, und ist ganz bewusst auf den Einschluss möglichst vieler Positionen, Identitäten und Rollen angelegt.

Diese interne Resorption solcher erweiterten Sicherungsansprüche – das ist entscheidend – geht zeitgleich von der universitären *Communitas* auf die *Universität als Organisation* über. Sie ist nun Ausdruck und Ort der funktionalen Zwecke, Notwendigkeiten und Legitimationsstrategien für die *Universität als Institution*. Die Organisation, so ließe sich formulieren, ist insbesondere die Ebene der Formalstruktur – und der Ort, an dem Normen, Routinen und Prozesse der Sicherung postuliert, adaptiert und operationalisiert werden. Hier werden Ziel- und Leistungsvereinbarungen unterschrieben, müssen Qualitätssicherung etabliert, Transfer-, Internationalisierungs- und sonstige Strategien entwickelt, umgesetzt und überwacht werden. Die gesamten Absicherungsmechanismen in Studium und Lehre erfolgen über die Organisation (Prüfungsrecht, Studierbarkeit, Nachteilsausgleich).

So wird aber auch deutlich, dass die veränderte Sicherheitskultur kein Binnen-diskurs der Universität ist. Pointiert ließen sich viele ihrer Elemente im Bereich Studium und Lehre als Regime der Einhegung von Normen der wissenschaftlichen Profession charakterisieren. Damit ist wohlgerne keine Wertung getroffen,

sondern eine Analyse erfolgt. Die Transformation der universitären Sicherheitskultur ist nur eine Manifestation des enormen Erfolgs der Institution Universität, zur gesellschaftlichen und individuellen Immunisierung gegen gesellschaftliche Umbrüche beizutragen. Zugleich hat dies zur erheblichen quantitativen Ausweitung der Universitäten geführt und somit zahllose Forscherinnen-Karrieren erst ermöglicht.

Gleichzeitig ergibt sich auch in der räumlich-sachlichen Dimension eine zunehmende Entgrenzung: In einer globalen, wissensbasierten und wettbewerbsorientierten Ökonomie drohen Gesellschaften wie Individuen erhebliche Risiken infolge der immensen Dynamik der Wissensproduktion. Die Universität als Institution gerät hierbei in eine paradox anmutende Doppelrolle: Sie ist eine maßgebliche Treiberin dieser Dynamik; zugleich wird ihr die Aufgabe zugerechnet, für die Immunisierung gegen die damit einhergehenden Risiken zu sorgen.

5 Fazit

Der Wandel im Verhältnis von Sicherheitskultur und Universität ist aus der Kopplung der prekär legitimierten Organisation mit ihren pluralen, gewandelten Umwelten zu verstehen, infolge dessen sich die *Universität als Organisation* zunehmend von der *Universität als Institution* entfernt. Vom ursprünglichen Fokus auf das Kompetenzdefizitproblem des Staatsapparates über die Verletzlichkeit der Gesellschaft und Wirtschaft als Ganzes in den 1970ern wandert nun der individuelle Bildungserfolg, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe, in den Kanon zu gewährleistender Aufgaben der Universitäten ein. Die Ausweitung und Stärkung der *Universität als Institution* erfolgte dabei um den Preis der Resorption stärkerer, wissenschaftsfremder Nützlichkeitsersparungen, die zur Aufwertung der *Universität als Organisation* gegenüber der *Communitas* führte.

Diese Entwicklung trägt jedoch ein Risiko in sich. Gemessen an einem Nützlichkeitskalkül universitärer Bildung erscheint die gegenwärtige Sicherheitskultur im Bereich Studium und Lehre genau genommen als Ausdruck tiefer Skepsis gegenüber der akademischen Profession. Da der Prozess der Inklusion immer *neuer* Themen und Probleme in der Universität fort dauert (so z.B. das Handlungsfeld „Transfer“), was unweigerlich die Lokalisierung *neuer* zu minimierender Unsicherheitszonen nach sich zieht, besteht die Gefahr einer Eskalationsdynamik der Ausweitung externer Ansprüche, die durch die universitäre Aktivitätsstruktur immer schwieriger einzuholen sind.

Die Universität ist als Organisation nicht in der Lage, die Funktion der akademischen *Communitas* zu übernehmen. Im Gegenteil, letzterer wächst in diesem Kontext zunehmend die Aufgabe zu, die Wissenschaftsfreiheit gegen solche

Eskalationsdynamiken zu schützen, bürokratische Anmutungen an die Wissenschaft einzuhegen und jenen Freiraum zu sichern, der für eine funktionierende, unabhängige und freie Wissenschaft unverzichtbar ist und bleibt.

Anmerkung

- 1 Durch die Brille der Bildungstheorie erscheint der Begriff „Bildungserfolg“ im Grunde als unstatthaftes, unterbelichtendes Kompositum, das zudem einen objektivierenden Maßstab „erfolgreicher“ Bildungsprozesse suggeriert (vgl. Koller 2010).
- 2 Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies jeweils andere Geschlechtsausprägungen mit ein. Männliche und weibliche Bezeichnungen werden willkürlich gesetzt, es sei denn, sie beziehen sich auf konkrete Personen.
- 3 Sowohl im neuhumanistischen Bildungsbegriff als auch in seiner transformatorischen Neukonzeption sind die Erkenntnis des Selbst- und Weltverhältnisses und seine stete Veränderung untrennbar aufeinander verwiesen. Der „Lernprozess“, den Brandt hier skizziert, kann diese Bewegung nicht fassen. Er halbiert Bildung zur bloßen Erkenntnis und damit zur brav-bürgerlichen Affirmation bestehender sozialer Verhältnisse. (vgl. Koller 2010)
- 4 Daher ist es auch verständlich, aber historisch unpräzise, erst den Bologna-Prozess der Ökonomisierung der Bildung zu bezichtigen (vgl. Liesner 2008, S. 27 f.). Die deutsche Hochschulbildung wird seit Langem für den Dienst an der Wirtschaft in Anspruch genommen. So möchte auch Brandt im Bildungswesen „Menschen und Mittel so einzusetzen, daß ein optimaler Effekt erzielt wird“ (Brandt 1969, S. 17).

Literatur

- Becker-Ritterspach, Florian/Becker-Ritterspach, Jutta (2006): Isomorphie und Entkopplung im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 102–117.
- Bogumil, Jörg/Burgi, Martin/Heinze, Rolf G./Gerber, Sascha/Gräf, Ilse-Döre/Jochheim, Linda/Schickentanz, Maren/Wannöffel, Manfred (Hrsg.) (2013): Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente. Berlin.
- Booth, Melanie (2010): Die Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland. Online unter: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47242/arbeitslosigkeit> [abgerufen am 18.05.2020].
- Brandt, Willy (1969): Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag in Bonn, 28. Oktober 1969. Online unter: https://www.willy-brandt-biografie.de/wp-content/uploads/2017/08/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf [abgerufen am 18.05.2020].

- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review* 48, H.2, S. 147–160.
- Holuscha, Elisabeth (2012): Das Prinzip Fachhochschule: Erfolg oder Scheitern? Eine Fallstudie am Beispiel Nordrhein-Westfalen. Marburg.
- Knie, Andreas/Simon, Dagmar (2010): Stabilität und Wandel des deutschen Wissenschafts-systems. In: Knie, Andreas/Simon, Dagmar/Hornborstel, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, S. 26–38.
- Koller, Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart, S. 288–300.
- Liesner, Andrea (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsunternehmen Universität. In: Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildung der Universität*. Bielefeld, S. 43–64.
- Liesner, Andrea (2008): Wie regiert man Hochschullehrer? Anmerkungen zur Gouvernentalisierung der Universität. In: Ricken, Norbert/Liesner, Andrea (2008): *Bildung, Macht und Markt. Ein Arbeitsbericht*. Bremen. Online unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010420.pdf> [abgerufen am 18.05.2020].
- Rohstock, Anne (2008): Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland. In: Wengst, Udo/Wentker, Hermann (Hrsg.): *Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz*. Berlin, S. 135–159.
- Rohstock, Anne (2010): Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957–1976. München.
- Rüegg, Walter (2010): Themen, Probleme, Erkenntnisse. In: ders. (Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München, S. 21–45.
- Rüttgers, Jürgen (1998): Grußwort (HRK-Jahrestagung 1997 in Siegen) In: HRK (Hrsg.): *Beiträge zur Hochschulpolitik 4. Hochschule als Verantwortungsgemeinschaft*, S. 27–32.
- Saube, Achim (2010): Von „Ruhe und Ordnung“ zur „inneren Sicherheit“. Eine Historisierung gesellschaftlicher Dispositive. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 9, H. 2, S. 171–187. Online unter: <https://zeithistorische-forschungen.de/file/2967/download?token=IH5oI6ag> [abgerufen am 18.05.2020].
- Stichweh, Rudolf (2006): Die Universität in der Wissensgesellschaft. Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität. In: *Soziale Systeme*, 12, H. 1, S. 33–54.
- Stichweh, Rudolf (2009): Autonomie der Universitäten in Europa und Nordamerika. Historische und systematische Überlegungen. In: Kaube, Jürgen (Hrsg.): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Berlin, S. 38–49.
- Turner, George (2018): Hochschulreformen. Eine unendliche Geschichte seit den 1950er Jahren. Berlin.
- Wissenschaftsrat (1993): Zehn Thesen zur Hochschulpolitik. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1001-93.pdf> [abgerufen am 20.05.2020].
- Wurmseer, Grit (2010): Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen. Eine organisationssoziologische Analyse vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Reformen. Wiesbaden.

Die Quantifizierung des Selbst: Das neue wissenschaftliche Subjekt und seine Leistungen

Zusammenfassung: Der Beitrag geht anhand aktueller Trends der *Quantifizierung wissenschaftlicher Qualität* der Frage nach, wie sich das Verhältnis von politischen und individuellen Sicherungsstrategien in Forschung und Lehre an den Universitäten verändert. Nicht wenige Universitäten müssen zwischen Unterfinanzierung und Hochleistungsdruck lavieren. Dabei lässt sich beobachten, dass wissenschaftliches Arbeiten einer zunehmenden Tendenz der Überwachung und Disziplinierung, die sich als bildungspolitische Sicherungsstrategie wissenschaftlicher Qualität aus gibt, ausgesetzt ist. So sind die deutschen Universitäten in eine Phase eingetreten, in der die elementaren Formveränderungen von Forschung und Lehre und die sie begleitenden Arbeitsbedingungen ein neues Realitätsniveau erreicht haben. Nicht mehr die Prävention und Bekämpfung unerwünschter Folgeabschätzungen von Bologna, Exzellenzstrategie oder akademische Wettbewerbsfähigkeit stehen zur Diskussion, sondern die eingetretene Entwicklungen zuvor, die permanente Mangelverwaltung und die Folgen für das wissenschaftliche Subjekt und seine Arbeit.

Abstract: Using current trends in the *quantification of scientific quality*, this article examines the change in the relationship between political and individual security strategies in university research and teaching. Quite a few universities must balance between underfunding and high-performance pressure. Therefore, it can be observed that academic work is subject to an increasing tendency towards monitoring and disciplining, which pretends to be an educational policy strategy to secure academic quality. German universities have entered a phase in which the fundamental changes in the form of research and teaching and their accompanying working conditions have reached a new level of reality. No longer is the prevention of unintended Bologna impacts, the excellence strategy or academic competitiveness under discussion. The focus is rather on previous developments, the permanent management of deficiencies, and the consequences for the academic subject and their work.

Keywords: (Post-)Fordismus, Bildungssteuerung, Leistung, Subjekt.

Die im Mai 2019 erschienene Ausgabe der hochschul- und wissenschaftspolitischen Zeitschrift „Forschung & Lehre“ widmete sich der Frage nach der Zukunft des Wissenschaftssystems. Die Beiträge setzten sich mit dem Verhältnis von wissenschaftlicher Qualität und seiner quantitativen Erfassung, dem Verhältnis von Unterfinanzierung und Hochleistungsdruck der Universitäten wie auch ihrer Mitarbeiter sowie den wuchernden „Pseudo-Wettbewerben“ im Wissenschaftssystem auseinander (vgl. Welpel/Brembs 2019). Es handelt sich hierbei um strukturelle Probleme des Wissenschaftssystems, die über die letzten 20 Jahre betrachtet nicht neu sind, sich aber trotzdem zunehmend noch verschärfen und ausbauen.

Für die Lehre zeigt sich das an den Zahlen der Studienanfänger*innen in Deutschland. Während es 2004 358.870 Studienanfänger*innen waren, betrug der Höchststand zwischenzeitlich 517.748 (2011). Seitdem hat sich die Zahl auf etwas über 500.000 eingependelt und wird vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz bis zum Jahr 2030 als konstant bzw. wieder leicht steigend geschätzt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister Länder 2019). Die am 3. Mai 2019 getroffene Nachfolgeregelung des Hochschulpakts „Zukunftsvertrag *Studium und Lehre stärken*“ (vgl. GWK 2019), die von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz verabschiedet und am 6. Juni von Bund und Ländern in Kraft gesetzt wurde, setzt hier ein. Mit den drei „Paketen“ zur Sonderfinanzierung von Forschung und Lehre, die nicht nur das Niveau der Studierendenzahlen konstant halten will, das zwischen 1995 und 2015 von 1,85 auf 2,75 Mio. (seitdem konstant bei ca. 2,8 Mio.) zugenommen hat (vgl. Dohmen/Wrobel 2018, S. 394), wird die Logik kennzahlenorientierter und evaluationsbasierter Ziel- und Leistungsvereinbarungen fortgeschrieben, die es zumindest fragwürdig erscheinen lassen, ob Qualitätsverbesserungen wie auch die Verbesserung wissenschaftlicher Arbeitsverhältnisse ermöglicht werden.

Die Verteilung der vom Bund finanzierten Mittel auf die Länder erfolgt anhand statistisch errechneter Parameter wie der Zahl der Studierenden (innerhalb von Regelstudienzeit plus 2 Semester) (60%), der Studienanfängerinnen und -anfänger (20%) sowie der Absolventinnen und Absolventen (20%) (vgl. GWK 2019). Das Ziel, möglichst viele Absolventen in möglichst kurzer Zeit zu generieren, kann jedoch als Fehlanreiz betrachtet werden, wenn die Budgetierung weiterhin über Belastungs- und Leistungsindikatoren vorgenommen wird, wie der Präsident des Deutschen Hochschulverbands (DHV) Bernhard Kempen anmahnt (vgl. Kempen 2019, S. 420). Was früher „Qualitätspakt Lehre“ hieß, heißt jetzt „Innovation in der Hochschullehre“. Die Fördermittel für innovative Lehre werden erstmalig über eine von Bund und Ländern geschaffene Organisationseinheit vergeben, die in den Händen einer Hamburger Treuhandstiftung liegt. So ist ab 2021 vorgesehen,

jährlich 150 Mio. Euro bereitzustellen. Gegenüber den Ausgaben zwischen 2016–2020, die sich auf 820 Mio. € beliefen, entspricht dies einem deutlichen Rückgang. Diese Budgetkürzung bedeutet eine Kostensenkung, wodurch sich auch die Entgelte für die Hochschulen reduzieren werden. Damit vermag der Zukunftsvertrag dem Befristungsunwesen in der Wissenschaft auch nicht die erhoffte Wende zu geben. Die bundesweite Kampagne „Frist ist Frust“⁴¹ konnte hieran bislang nichts ändern. Hochschulpakete bleiben Kompensationsmaßnahmen für steigende Studierendenzahlen. Was bleibt, ist zunächst ein Lippenbekenntnis, bei dem die Länder im Rahmen von Selbstverpflichtungen angewiesen sind, Schwerpunkte bei der Verwendung der Mittel für den Ausbau dauerhafter Beschäftigungsverhältnisse zu setzen. Wenn viele Studierende weiterhin auf wenig Lehrpersonal aufgeteilt bleiben, ist eine qualitative Steigerung in der Lehre nur schwer vorstellbar. Damit geht auch die Schere zwischen Forschung und Lehre weiter auseinander, anstatt sie, wie gehofft, wieder ein Stück weit zu schließen.

Die durch den DHV schon länger geforderte jährliche Dynamisierung der Hochschulpaktmittel von 3% greift für den beschlossenen Pakt ‚Forschung und Innovation‘ so auch wie bisher nur für außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Investiert wird weiterhin mit hohen Summen in die angewandte Forschung und dem Ziel der Vergleichbarkeit an die internationalen Spitzengruppen. Es sollte jedoch nachdenklich stimmen, dass sich Spitzenforschung eher in außeruniversitären Einrichtungen wiederfindet als an Universitäten, meint der Präsident des DHV Bernhard Kempen (vgl. Kempen 2018, S. 392). Damit ist zugleich der Vorwurf eines universitären Verständnisses formuliert, dass Forschung und Lehre eben eine Einheit bilden und das Eine nicht um des Anderen willen als Indienstrahle höherer Bildung für staatliche Interessen zu überantworten ist. So hatte der 2017 veröffentlichte Bericht des Bundesrechnungshofes kritisiert, dass bei außeruniversitären Forschungseinrichtungen über eine Milliarde Euro gegebener Fördergelder nicht verausgabt wurden (vgl. Forschung & Lehre 2017, S. 780 ff.). Das illustriert weniger ein Fehlverhalten dieser Einrichtungen, die Schwierigkeiten bei der fristgerechten Verausgabung ihrer Mittel haben, als vielmehr die beträchtliche Schiefelage beider Säulen deutscher Wissenschaft. Der DHV äußerte sich insgesamt enttäuscht: Die Hochschulen würden auch in den nächsten Jahren lediglich mit dem Allernotwendigsten versorgt werden. (vgl. DHV 2019, S. 508).

Diese Befunde – von denen ich hier nur einige herausgegriffen habe – stehen in Übereinstimmung mit früheren Analysen, aus denen ich noch ein paar Zahlen anführen möchte. Das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) beschreibt im Zeitraum von 1995–2015 eine deutliche Verschiebung zugunsten von Drittmitteln bzw. temporären Mitteln, wohingegen die Mittelausgabe für Lehre von 59 Prozent auf 53 Prozent, bei einem gleichzeitigen Anstieg der Studierendenzahlen von fast 40 Prozent zurückgegangen ist (vgl. Dohmen/Wrobel

2018, S. 396). Die Finanzierung aus Drittmitteln und temporären Mitteln hat sich innerhalb von zehn Jahren von 27 Prozent auf fast 50 Prozent nahezu verdoppelt. Damit machen 70 Prozent des Wachstums der Hochschulfinanzen Drittmittel aus, während sich die leistungsunabhängige Landesfinanzierung in diesem Zeitraum von 73 Prozent auf 50 Prozent reduzierte (vgl. ebd., S. 397). Es bleibt dabei, dass die Universitäten miteinander um Wettbewerbsvorteile bei der Einwerbung von Forschungsgeldern und ihrer Attraktivität für Wissenschaftlern und Studierende konkurrieren was dazu führt, dass es Sieger und Besiegte geben muss (vgl. Münch 2011, S. 69). Für das wissenschaftliche Subjekt gilt daher, wie bereits Masschelein und Simons es beschrieben:

Innerhalb der unternehmerischen akademischen Welt zirkuliert eine klare und drängende Botschaft: Vergleiche dich, sei besser als die anderen, erhöhe deine Leistung, das heißt erhöhe deinen Output durch effizienteren Einsatz der Ressourcen, oder, anders gesagt, optimiere das Input-Output-Verhältnis. (Masschelein/Simons 2010, S. 31)

2 Fordistische Leistungsimperative revisited

Die Rationalisierung der Arbeitswelt des 20. Jahrhunderts, der enorme Anstieg der Arbeitsproduktivität, die Arbeitsteilung in kleinste Einheiten, eine genaue Zeittaktung und Kontrolle der Arbeitstätigkeiten sowie die monetären Anreize zur Steigerung der individuellen Produktivität sind besser bekannt als Taylorismus. Dieser hat das fordistische Modell des „normal-arbeitenden“ Menschen in seiner Entwicklung maßgeblich geprägt und war repräsentativ für den fordistischen „Sicherheitsstaat im doppelten Sinne des Wortes: als ‚Wohlfahrts-, und als bürokratischer ‚Kontroll- und Überwachungsstaat‘“ (Hirsch 2005, S. 119). Diese doppelte Zuweisung manifestiert sich im Leistungsbegriff.

Die Standardisierung und Normierung der maschinellen Arbeitsprozesse in den Fabriken ist in dieser Zeit nicht nur als ein spezifischer Vergesellschaftungstypus (vgl. Hirsch/Roth 1986; Hirsch 1990) hervorgetreten, der das Verhältnis des Arbeiters als Subjekt zu dieser neuen Arbeitsform konstituiert hat, sondern trägt auch einen erheblichen Anteil daran, wie wir heute (immer noch) über Leistung nachdenken. Nina Verheyen rekonstruiert in ihrem Buch „Die Erfindung der Leistung“ (2018), wie der Leistungsbegriff zwischen subjektiver Bewertung und sozialer Ordnungsbildung als *Unschärfeformel* changiert, gleichwohl in der Vorstellung des Individuellen seit dem 19. Jahrhundert begründet scheint. Um die Wende zum 20. Jahrhundert konstatiert Verheyen eine semantische Verschiebung in einschlägigen Lexika und Nachschlagewerken, die Leistung und Arbeit als Zusammenspiel einer ökonomischen und einer physikalisch-technischen Größe beschreiben (vgl. ebd., S. 132 ff.). So wurde der frühe Industriearbeiter in seiner

Funktionsweise nach seinem mechanischen Output bemessen und auf diese Weise maschinisiert, mess- und vergleichbar gemacht. Verheyen deutet die fordistische Rationalisierung des Arbeitsprozesses als den Ausgang in die ökonomische Spirale der Leistungssteigerung, die das Kernelement des modernen (Leistungs-) Verständnisses ausmacht².

Ab Ende der 1960er Jahren ist die Frage nach der Leistungsgesellschaft in den Sozial- und Geisteswissenschaften kontrovers diskutiert worden und lief nicht zufällig mit der Eruption fordistischer Strukturen parallel, in der die soziokulturelle Einlösbarkeit des Leistungsprinzips in Frage stand. Der in dieser Zeit breit rezipierte Beitrag von Claus Offe „Leistungsprinzip und industrielle Arbeit“ (1970) zeigte, wie der individuelle Einfluss des Arbeitsergebnisses vor dem Hintergrund komplexerer spätindustrieller Arbeitsprozesse nicht mehr bestimmbar war und zu einer Verlagerung von Organisationsbedingungen führte:

In dem Maße, wie der Leistungsbegriff seine soziostrukturelle Entsprechung eingebüßt hat, verschiebt sich der Ansatzpunkt des gleichwohl institutionell sanktionierten Leistungsprinzips von den Kategorien der Leistung auf eine Reihe von substituierten Kriterien, vor allem auf normative Dimensionen des individuellen Arbeitsverhaltens. Daraus ergibt sich ein Funktionswandel des Leistungsprinzips: aus einem Verfahren zur Allokation unterschiedlicher individueller Arbeitskraft, das unter frühindustriellen Bedingungen jedenfalls im Hinblick auf das Ziel der Produktivitätssteigerung Rationalität beanspruchen konnte, entsteht eine Disziplinierungstechnik, welche die Loyalität mit herrschenden Interessen und Lebensformen prämiert, kulturelle Spaltungen perpetuiert und den Schein einer objektiven oder »technischen« Begründbarkeit organisatorischer Hierarchien hervorbringt und stabilisiert. (Ebd., S. 166)

Konnte eine durch den Taylorismus geprägte Arbeitsweise noch eine Kontrolle der Leistungsregulierung nach den Bezugsgrößen persönlicher Einsatz und Arbeitsaufwand prämiieren, schien dies im Postfordismus in Folge der dynamischen Entkoppelung von Arbeits- und Produktionsbedingungen und der Heterogenisierung der Arbeitsverhältnisse nicht mehr ohne weiteres möglich. Die Transformation des fordistischen Sicherheitsstaates in den postfordistischen Wettbewerbsstaat (vgl. Hirsch 2005) hat eben diese Frage nach der Herstellung staatlicher Sicherheit durch Prinzipien der Leistungsverteilung und -anerkennung wieder virulent werden lassen. Voswinkel und Kocyba (2008) betrachten die Krise des Fordismus dann auch als Wandel des Leistungsverständnisses, der sich über die uneinheitliche Entwicklung der Bedeutung und Analyse von Arbeit selbst ergibt. Es werden vier Perspektiven auf das postfordistische Leistungsverständnis unterschieden: Dienstleistung, Vermarktlichung, Subjektivierung der Arbeit und Verknappung der Arbeit (vgl. ebd., S 32). Um von dem strukturellen Umstand des Letzteren nicht betroffen zu sein, tritt man sozusagen in Vorzahlung, indem man sich vernetzt, zusätzliche Kompetenzen entwickelt, Qualifikationen erwirbt, Erfahrungen sammelt, um

dann den Erhalt von Arbeit als Belohnung für seine Leistung anzusehen (vgl. ebd., S. 34 f.). Damit stellen die Autoren für den Postfordismus eine paradoxe Umkehr von Leistung zur Arbeit fest. Leistung wird zur Voraussetzung für den Erhalt von Arbeit, was im Umkehrschluss aber nicht bedeutet, dass Leistung für den Arbeitsprozess selbst bedeutungslos geworden ist. Das Gegenteil ist der Fall; vielmehr ist dieser additiv hinzugekommen, frei nach dem Motto: Nach der erbrachten Leistung ist vor der zu erbringenden Leistung.

Im Zuge der Fortentwicklung und des Ausbaus der Informations- und Kommunikationstechnologien (Digitalisierung) hat sich dieser systematische Rationalisierungsprozess sowie sein verwertungsstrategischer Stellenwert auch in den Bereich der immateriellen Arbeit (z.B. Forschung) übertragen, also einen Bereich, der für den Taylorismus nur beschränkt zugänglich war (vgl. Hirsch 2005, S. 138). Damit kommt es zu weitläufigen Kontrollmechanismen via Leistungsvergleiche, die sich im weit höheren und ostentativen Maße über Metriken, Kennziffern und Zahlensysteme herstellen lassen, die durch teilweise intransparente Algorithmen gesteuert werden und sich damit selbst der Kontrolle entziehen. Das Subjekt findet sich auf diese Weise in einem instrumentelles Verhältnis durch Leistungsvergleiche wieder, das gleichzeitig im Zuge des postfordistischen Leistungsverständnisses hochgradig individualisierend wirkt. Die Universitäten sind somit ein Teil dessen geworden, was Hempel, Krasmann und Bröckling als „Sichtbarkeitsregime“ beschrieben haben, das sich mittels Sicherheits- und Überwachungstechnologien etabliert (vgl. Hempel *et al.* 2011) und als Bedürfnis nach Herstellung staatlicher Sicherheit interpretiert werden kann.

Sichtbarkeit wird in einem zweifachen Sinne bestimmt: zum einen als visuelle Präsenz und Repräsentation der souveränen Macht und zum anderen als Transparenz derjenigen, über die diese Macht ausgeübt wird (vgl. ebd., S. 7). Ziel- und Leistungsvereinbarungen, New Public Management, permanente Evaluationen, Monitoring, Feedbackschleifen etc. sind Leistungsinstrumente, die eine neue Glaubwürdigkeit und gesellschaftliche Akzeptanz vermitteln soll(t)en und zugleich als Strategien einer Risikovermeidung wissenschaftlich unproduktiver (immaterieller) Arbeit lesbar sind.

Sichtbarkeitsregime konkretisieren sich weiter als soziale und technische Arrangements, die Ordnung stiften oder stabilisieren, Gefährdungen abwehren und Abweichungen korrigieren sollen und selbst eine Ordnung des Beobachtens und Beobachtetwerdens, des Zeigens und Verbergens etablieren (ebd., S. 8).

In diesem Zusammenhang haben Martin Karcher (2018) und Sigrid Hartong (2018) die Konstruktion von output-orientierten Bildungsstandards und Monitoring-Verfahren als ein neu entstehendes Sichtbarkeitsregime der Bildung aufgefasst und beschrieben. So verweist Karcher darauf, dass sich mittels einer Quantifizierung

der Daten nicht nur Bildungsräume als neue Steuerungsform besser vermessen lassen, sondern zugleich eine Entpolitisierung der Bildungspolitik markieren, da normative Zielsetzungen hinter technologischen Verfahren verschwinden (vgl. ebd., S. 84). In eine ähnliche Richtung geht Johannes Bellmann, wenn er für die Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eine gleichzeitige Politisierung von Wissenschaft mittels technokratischer Formen und eine Entpolitisierung der Wissenschaft festhält, welche die politischen Funktionszusammenhänge ihrer Evidenzproduktion nur unzureichend durchschaut (vgl. Bellmann 2015, S. 47). Sichtbarkeiten sind Verfahren der Aggregation, auf die u.a. auch Karcher und Hartong abstellen, zu denen aber noch die Praktiken der Identifizierung hinzukommen. Zweites bildet die aktuellen Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlich erfolgreichen Arbeitens. Es geht um die untrügliche Zuordnung einer Person zu ihren Leistungen, die als Prozess der Individualisierung Normalität als das Produkt technischer Kontrolle herstellt (vgl. Hempel *et al.* 2011, S. 18).

Alle diese Messverfahren von Leistung beruhen auf hochgradiger Komplexitätsreduktion. Deshalb ist es eigentlich erst ihre Gestaltung, die bestimmt, was als Leistung zu gelten hat. Diejenigen Leistungsdimensionen, die sich leicht messen und möglichst in Zahlenwerten ausdrücken lassen, haben einen strukturellen Vorteil, als Leistungsmaß anerkannt zu werden, gegenüber den so genannten „weichen“ Kriterien: Qualität der Arbeit, Problemlösung, gesellschaftlicher Nutzen, Einhaltung der Normen usw. (Voswinkel/Kocyba 2008, S. 26)

Für den bildungspolitischen Zugriff mittels technischer Verfahren lässt sich eine übersteigerte Leistungsrhetorik beschreiben, die sich als; Plastikwort⁵³ erweist. Originär stammt der Begriff der Plastikwörter vom Literaturwissenschaftler Uwe Pörksen (1992). Dieser verbindet im Begriff des Plastikwortes „die Vorstellung von unendlicher Formbarkeit mit der einer geformten Stereotypie“ (ebd., S. 21). Durch den wiederholten umgangssprachlichen Gebrauch werden diese Wörter normiert und sickern in das politische Selbstverständnis ein. Mit Ludwig Pongratz (2017) lässt sich hinzufügen, dass dort, wo sie in Gebrauch sind, auf eine reibungslose Durchfahrt gesetzt wird (vgl. ebd., S. 76). Der Begriff des Plastikwortes erinnert dabei auch an Roland Barthes (1985[1957]). In seinen „Mythen des Alltags“ benutzt Barthes den Plastik-Begriff als Beispiel dafür, was alles zum Mythos werden kann: „Das Plastik ist weniger eine Substanz als vielmehr die Idee ihrer endlosen Umwandlung, es ist, wie sein gewöhnlicher Name anzeigt, die sichtbar gemachte Allgegenwart“ (ebd., S. 79). Diese Verwendungsweise des Leistungsbegriffs hat die Kommunikationsstruktur der Wissenschaft fest im Griff und vermittelt unter den Bedingungen beschleunigter Produktionsbedingungen auch die Kriterien für Forschung und Lehre.

Das Leistungsprinzip – so möchte ich konstatieren – erlebt, nachdem es in den 1980er und 1990er Jahren recht still um diesen Begriff war, als neo-tayloristisches

Arbeitsprinzip eine Renaissance, die sich über die Hegemonie eines Regimes der Zahlen als Erfolg neu institutionalisiert hat. Intendiert ist der Anstieg der Arbeitsproduktivität durch Standardisierung und Normierung vermeintlich qualitätssichernder Verfahren mittels einer Quantifizierung wissenschaftlichen Arbeitens. Die Doppelbödigkeit des technisch induzierten Leistungsdenkens, -messens und -bewertens schafft somit etwas, das vielleicht nicht bewusst intendiert, jedoch regelmäßig neu erzeugt wird, wenn es darum geht, verlässliche Vorhersagen darüber einzuholen, wie die Wissenschaft ihre Produktivität effizient steigern kann.

3 Die Quantifizierung des Selbst – Vermessungen wissenschaftlicher Leistungen

Die Quantifizierung von Forschungsleistungen mittels „szienometrischer“ Indikatoren setzte bereits in den 1960er Jahren ein, jedoch fielen durch die digitale Wissenschaftskommunikation Zahlen zu Forschungsleistungen zunächst als Nebenprodukt an, welche die Frage nach originärer wissenschaftlicher Qualität nun zunehmend verdrängen (vgl. Angermüller 2011; Angermüller/Maesse 2015). Auch die Harvard-Ökonomin Shosana Zuboff zeigt in ihrem Buch „Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus“ (2018), dass es gerade die Nebenprodukte der Digitalisierung sind, die sie bezeichnet diese als „Verhaltensüberschuss“, die eine Kommodifizierung neuer Marktstrategien durch die Digitalisierung auch im Wissenschaftsbereich freisetzen. „Da schickt uns die Individualisierung auf die Suche nach den Ressourcen für ein effektives Leben, und dann sehen wir uns auf Schritt und Tritt gezwungen, uns mit einer Wirtschaft, mit einer Politik herumzuschlagen, aus deren Sicht wir lediglich Ziffern sind“ (ebd., S. 65). Politische Entscheidungsprozesse beschleunigen sich merklich durch eine Orientierung an Zahlen, die Sicherheiten in Form von Gewissheiten suggerieren und Steuerungsphantasien durch zunehmende leistungsorientierte Reglementierungen noch verstärken. Dennoch wäre es zu voreilig, den digitalen Schatten, der Leistung und Effizienz in einem gläsernen Panoptikum platziert, einseitig politisch zu bestimmen, ohne darauf hinzuweisen, dass die neu erreichte Entwicklung auch einer Mittäterschaft bedarf, die *nolens volens* solche Bewertungsmaßstäbe für sich übernimmt und reproduziert. Der Weg, auf dem dies sich vollzieht, ist im Modus der individuellen Selbststeuerung durch Leistungsimperative, der man sich aufgrund ihrer repressiven und konsensstiftenden Doppelfunktion nur schwer entziehen kann. Nach Angermüller setzt die „Numerokratie“ am Subjekt an, aktiviert diese in Form der Selbstführung und stellt sie unter Eigenverantwortung (vgl. Angermüller 2011, S. 177). Dabei fließen Zahlen und Kennziffern selbst in den Forschungsprozess mit ein und sind nicht länger nur das Hilfsmittel nichtwissenschaftlicher Experten, die sich „Aussagen über die ‚Exzellenz‘ wissenschaftlicher Produzenten und ihrer

Produkte versprechen“ (vgl. ebd., S. 178). Dabei werden diejenigen, das ist nicht neu, bevorzugt und ohnehin sichtbarer gemacht, die bereits einen gewissen Grad an Bekanntheit besitzen, also über symbolisches und materielles Kapital verfügen (vgl. Münch 2011). Dies wird gerne als *Matthäus-Effekt* bezeichnet.

Kalibriert werden Leistungen standardmäßig über *Rankings*, *Scores*, Noten, Publikationen in prestigeträchtigen Journalen, akkumulierte Erfahrung durch die Einwerbung von Drittmitteln und Lehrerfahrungen. Diese Form zwischen Kontrolle und Selbstbehauptung exponiert die wissenschaftliche Leistung nicht nur nach außen, sondern auch nach innen gegenüber den Kolleginnen und Kollegen, die zugleich als Konkurrenten wahrgenommen werden. „Publish or perish“ ist die mit zynischem Unterton versehene Maxime. Prominent hierfür steht der *Impact Factor*, meist auch als „Journal Impact Factor“ (JIF) bezeichnet. Dieser gibt an, wie oft in den zwei vorausgegangenen Jahren Artikel einer Zeitschrift zitiert wurden. Je häufiger die Zitation, desto höher die Qualität der Zeitschrift, so die Logik dahinter. Auf diese irreführende Form der Objektivierung ist von unterschiedlicher Seite bereits mehrfach verwiesen worden (vgl. Münch 2015). Einen JIF erhält, wer entweder in dem seit den 1960er bestehenden Science Citation Index (SCI), in dem seit 1973 bestehenden *Social Science Citation Index* (SSCI) oder *Arts and Humanities Citation Index* (AHCI) gelistet ist. Analog hierzu existiert für den interpersonalen Vergleich der „*Individual Impact Factor*“ oder *h-Index*⁴ mit dem sich Forscherranglisten erstellen lassen. Einen zwischenzeitlichen Hype erlebten die *Altmetrics*, die als Erweiterung wissenschaftlicher Leistungsmessung auch auf nicht wissenschaftliche Quellen unter Rückgriff auf nutzergenerierte Daten im *Social Web* zurückgriffen (vgl. Franzen 2015). Wie Angermüller bemerkt, bleiben die Erfassungsmethoden dabei weitestgehend intransparent, da sie nicht zuletzt den Regeln privatwirtschaftlicher Konkurrenz folgen (vgl. ebd., S. 178).

Eine Befragung von bereits promovierten Nachwuchswissenschaftlern ergab, dass eine Laufbahn in der Wissenschaft immer mehr als „Karrierejob“ wahrgenommen und durch eigene Publikationsstrategien verfolgt wird (vgl. Rogge 2015). So schreibt auch der Präsident der FU Berlin: „Journale machen Karrieren“, wenn diese maßgeblich für die Vergabe einer Professur sind, eigentlich wisse aber jeder, dass damit nichts über die Qualität wissenschaftlichen Arbeitens ausgesagt ist (vgl. Ziegler 2019, S. 535). Das Verhalten der Akteure im wissenschaftlichen Feld wird somit im schlechteren Fall reaktiv und richtet sich primär nach den Erfordernissen der Indikatoren aus (vgl. Münch 2015; Osterloh/Frey 2017). Eine statistische Erhebung der GWK zeigt, dass die Chancen der Berufung auf eine Professur (Zeitraum 1997–2016) im Schnitt bei 4% liegen (vgl. Wirth 2018, S. 1072). Die Uhr des 2007 in Kraft getretenen Wissenschaftszeitvertragsgesetzes⁵ (WissZeitVG) tickt schließlich nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip konstant herunter. Wer dann noch keine Professur erlangt hat, kann gehen (vgl. Demirovic 2015, S. 28).

Auch die bis 2032 zur früheren Planbarkeit wissenschaftlicher Karrierewege angedachten zusätzlichen Lebenszeitprofessuren, besser bekannt als Tenure-Track-Programm (2017–2032), der jährlich auf jedes Bundesland gerechnet zwischen vier und fünf neue Stellen ausmacht, sind an das Erreichen individueller Ziel- und Leistungsvereinbarungen geknüpft und nehmen die persönliche Leistung des Stelleninhabers als solche umfassend in den Blick (vgl. DHV 2019, S. 435). Eine Entfristung soll hier im Gegensatz zu den Juniorprofessuren nach einer nicht näher spezifizierten erfolgreichen Bewährungszeit mit entsprechenden Bewährungskriterien erfolgen. Das gerade erst anlaufende Projekt hält noch eine Reihe von unbekanntem Verfahrensregeln bereit. Ob die Marke von 1000 Lebenszeitprofessuren unter diesen Voraussetzungen tatsächlich erreicht werden kann, ist fraglich (vgl. ebd.). Der DHV erkennt darin nicht mehr als eine wenig substanzielle Beschwichtigungstaktik. Der Bedeutung von Berufungsverfahren, ihrer strategischen Ausrichtung sowie ihrer allgemeinen Komplexität kommt dabei ein immer höherer Stellenwert zu (vgl. Escher/Schulpin/Buche, 2019, S. 249). Neben einem eigenen Berufungsmanagement an Universitäten finden sich in „Forschung & Lehre“ auch solche Vorschläge, die der Übermetrisierung eigentlich entgegenwirken wollen. Ein Vorschlag ist, die Personalentwicklung frühzeitig einzubeziehen, um u.a. die Passung der individuellen Forscherpersönlichkeit anhand standardisierter Fragen, die sich auf die gesamte Biografie erstrecken, abzutasten (vgl. Lorenz 2018, S. 686; Strohschneider *et al.* 2018, S. 670). Auch dies scheint sich als Qualitätsaspekt für die umfassende Bewertung zu erwartender wissenschaftlicher Leistung zu legitimieren. Was bedeutet das aber, wenn Pflege von Angehörigen, künstlerische und sportliche Betätigungen, Freiwilligenarbeit, Mutterschutzphasen in die ganzheitliche Bewertung zur Berufung auf eine Professur mit einfließen (vgl. ebd.)? Der Königsweg zur Berufung tritt als frühzeitige Prävention auf, die Risiken abschätzt und Prognosen anhand von vermeintlich kompromittierenden Faktoren ausschließt. Damit eine solche frühzeitige Intervention auf individueller Ebene ansetzen kann, muss eine entsprechende Rückbindung an Normalwerte und Normalitätsstandards erfolgen. Dies wäre jedoch ohne den Rückgriff auf eine bereits bestehende Datenlage bezugslos. Der präventive Blick über Standardisierung versucht so die Kontingenz der Zukunft zu bändigen, wie sich analog zu Bröckling (2008) formulieren lässt, und stellt damit das gesellschaftspolitische Sicherheitsbedürfnis *par excellence* dar.

Vor allem der Kategorie „Drittmittel“ im Bereich der belastbaren Verhandlungsziele kommt dabei die größte Bedeutung zu. Dies zeigt ganz explizit, wie politische Steuerung sich auf wissenschaftliche Arbeit auswirkt (vgl. Detmer 2019, S. 252). Grundsätzlich bedeutet der Eintritt in die Berufungsphase auch den Eintritt in die Verhandlungsphase von Leistungsbezügen, die regelmäßig sehr individuell

ausgestaltet werden. Neben den besoldungsrechtlichen Besonderheiten von Bund und Ländern kommt es für die Hinzuverhandlung von Berufungsleistungsbezügen auf die bereits herausgestellten Merkmale an. Wer mit Alleinstellungsmerkmalen aufwarten kann, sich und seine Leistungen sichtbar macht, mit herausragenden Qualifikationen im Bereich Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung Erfolge in der Drittmittelwerbung aufweist, Kooperationsmöglichkeiten und internationale Sichtbarkeit durch Publikationen, Vorträge und Forschungspreisen verspricht, erhöht seine Chancen (vgl. Preißler 2018, S. 229; Kleinert 2019, S. 550 ff.). Drastisch hat schon Ulrich Schollwöck (2009) die statistische Kollaboration von Evaluatoren, Gutachtern und Kommissionsmitgliedern formuliert, wenn er zu dem Schluss kommt: Forschungsergebnisse sind nichts, Leistungsparameter sind alles.

4 Welche Sicherheit? Ambivalente Leistungsorientierungen

Nach 20 Jahren Bologna und vergleichenden Leistungsstandserhebungen bleibt die anhaltende Skepsis und das Unbehagen, dass eine zahlengestützte evidenzbasierte Bildungspolitik die Maßstäbe für Leistungen im Bildungssystem vorgibt, die nicht nur fragwürdige Nebeneffekte auf die Qualität wissenschaftlichen Arbeitens bei einer konstanten Unterfinanzierung ausüben, sondern auch die individuellen Sicherheitsbedürfnisse mit den bildungspolitischen Sicherungsstrategien konterkarieren.

Individualisierung und Konkurrenzmobilisierung auf der einen Seite gehen mit einer zunehmenden Unkalkulierbarkeit des sozialen Verhaltens einher, was zugleich den Bedarf nach steuerbarem Verhalten stärkt. Hirsch fasst dies als ein dialektisches Verhältnis der gegenwärtigen Gesellschaftsformation, das Menschen zum allgemeinen Sicherheitsrisiko mache, da das Verständnis dafür, was ‚normal‘ sei, unklar werde (vgl. Hirsch 2005, S. 211). Die geforderte Leistungsbereitschaft und Risikoorientierung sind doppelt problematisch, einerseits notwendig zur Erzeugung von Marktförmigkeit, andererseits für den Staat selbst unkalkulierbar, der darauf seinerseits mit einem gesteigerten Überwachungsbedarf reagiert. Der politische Wunsch nach erwartbaren Sicherheiten und Risikovermeidung in Form von wissenschaftlich verwertbaren Outputs steht einer kaum zu bewältigenden Komplexität der erhofften Wirkungszusammenhänge von Forschungsdaten entgegen. Hierin offenbart sich das deutlichste Konfliktpotential eines Leistungsdenkens, das durch einen überstrapazierten technokratischen Glauben bemüht wird, dem Individualisierungsprozesse als produktiv berechenbare Größe erscheinen. Fragwürdig in diesem Zuge ist beispielsweise auch, ob die staatlich-politische Induzierung leistungsorientierter Anreizsysteme nicht auch ein opportunistisches

und strategisches Handeln seitens der universitären Akteure hervorruft, die potentiell die eigenen Forschungsinteressen zugunsten einer Servicehaltung für politische Interessenlagen zurückstellen (müssen). Die von Bildung und Freiheit her gedachte Universität, die sich über die Einheit von Forschung und Lehre und die Muße Studierender und der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer versteht, laboriert eben an diesem Druck der universitären Leistungsmaschine (vgl. Grigat 2019, S. 1). Ähnlich attestiert der Deutsche Hochschulverband nicht nur der deutschen Wissenschaftslandschaft ein genaues Wissen um die defizitäre Entwicklung von Forschungs- und Lehrparametern, bemängelt aber deren fehlenden Veränderungswillen (vgl. DHV 2019, S. 434). Wie sich aber der Veränderungswille auch gegenüber den politischen Steuerungsvorgaben zur Wehr setzen könnte, bleibt wie so oft unklar.

Die zunehmende Transparenz des Individuums bei gleichzeitiger Intransparenz der Kontroll- und Messverfahren stellt ein übergreifendes Phänomen dar (vgl. Mau 2017), das sich wahrscheinlich nicht rückwärtsgewandt auf die Hoffnung einer ursprünglichen Vorstellung von autonomer Wissenschaft in Forschung und Lehre auflösen lässt. Die aufgeführten Zahlen und Entwicklungen sollten jedoch allemal die strukturelle Frage aufwerfen, ob nicht eine andere Bildungspolitik möglich ist, als die, die mittels technokratischer Begründungsmuster Forderungen nach sicheren wissenschaftlich Arbeitsbedingungen und verwertbaren Arbeiten im Sinne nachhaltiger Forschungsergebnisse mit einem Sicherheitsdenken der Zahlen- und Leistungsvergleiche gerade ausbremst.

Anmerkungen

- 1 Online unter: <http://frististfrust.net/aufruf/>. [abgerufen am 07.07.2020]
- 2 Allerdings macht sie darauf aufmerksam, dass das Resultat einer Arbeit selten aus der Anstrengung eines Einzelnen gewonnen wurde und tatsächlich eher dem Ergebnis eines kollektiven Bemühens entspricht (vgl. ebd., S. 197).
- 3 Der Begriff des Plastikwortes wurde in Anlehnung an Ludwig Pongratz übernommen, der die Bedeutung und Verwendungsweise anhand des Autonomiebegriffes für die jüngsten Bildungsreformen kritisiert (vgl. Pongratz 2017, S. 76 ff.).
- 4 Der auch als Hirsch-Faktor bezeichnete Koeffizient wird aus den Datenbanken Google Scholar, Scopus und Web of Science (Thomson Reuters) ermittelt und stellte das erste personenzentrierte Bewertungsmaß dar. Für nähere Ausführungen zum h-Index vgl. Münch 2015.
- 5 Über Erfahrungen hinsichtlich Ansprüchen und Irrtümern des WissZeitVG vgl. Kleinert 2018, S. 510 f. Darüber hinaus bestehen Wechselwirkungen mit der Kettenarbeitsvertragsrechtsprechung und dem Teilzeit- und Befristungsgesetz (TzBfG), die noch weitgehend ungeklärt sind (vgl. Jahresbericht DHV 2018, S. 6).

Literatur

- Angermüller, Johannes (2011): Wissenschaft zählen. Regieren im digitalen Panopticon. In: Hempel, Leon/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Sichtbarkeitsregime: Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert, Wiesbaden, S. 174–190.
- Angermüller, Johannes/Maesse, Jens (2015): Regieren durch Leistung. Zur Verschulung des Sozialen in der Numerokratie. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Leistung, Paderborn, S. 61–108.
- Barthes, Roland (1985 [1957]): Mythen des Alltags. Frankfurt am Main.
- Bellmann, Johannes (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft, 26(50), S. 45–54.
- Bröckling, Ulrich (2008): Vorbeugen ist besser... Zur Soziologie der Prävention. In: BEHEMOTH – A Journal on Civilisation, 1(1), S. 38–48.
- Demirović, Alexander (2015): Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg.
- Detmer, Hubert (2015): Ungeliebte „Gewinnchance“: Zielvereinbarungen in der W-Besoldung. In: Forschung & Lehre, (10), S. 832–834.
- Detmer, Hubert (2019): Die Zielvereinbarung anlässlich von Besoldungsverhandlungen: Versuch einer Typologie. In: Forschung & Lehre, (3), S. 250–254.
- DHV (2018): Jahresbericht Deutscher Hochschulverband. Bonn.
- DHV (2019): Mut zur Reform: Empfehlungen des Deutschen Hochschulverbandes zur Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems. In: Forschung & Lehre, (5), S. 432–436.
- DHV (2019): Bund und Länder einigen sich auf „Zukunftsvertrag“. In: Forschung & Lehre, (6), S. 508.
- Dohmen, Dieter/Wrobel, Lena (2018): Instabile Lage: Universitäten inzwischen zu 50 Prozent aus temporären Mitteln finanziert. In: Forschung & Lehre, (5), S. 394–398.
- Escher, Joachim/Schulpin, Claudia/Buche, Jonas (2019): TenureTrack in Hannover: Über die Umsetzung des Bund-Länder-Programms zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Forschung & Lehre, (3), S. 248–250.
- Forschung & Lehre (2017): Überfinanziert? Auszüge aus dem Bericht des Bundesrechnungshofes über die außeruniversitären Wissenschaftseinrichtungen. In: Forschung & Lehre, (9), S. 780–784.
- Franzen, Martina (2015): Der Impact Faktor war gestern. In: Soziale Welt, 66(2), S. 225–242.
- Grigat, Felix (2019): Zwingende Freiheit. In: Forschung & Lehre, Jubiläumsausgabe (1), S. 1.
- GWK (2019): Zukunftsvertrag *Studium und Lehre stärken*: Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über den *Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken*. Online unter: <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/hochschulpakt-zukunftsvertrag/> [abgerufen am 07.07.2020].
- Hartong, Sigrid (2018): Überlegungen zu den (unsichtbaren) Produktionsbedingungen von Bildungsstandards im neuen Sichtbarkeitsregime der Bildung. In: Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung: Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim, S. 154–174.

- Hempel, Leon/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2011): Sichtbarkeitsregime: Eine Einleitung. In: Hempel, Leon/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Sichtbarkeitsregime: Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert. Wiesbaden, S. 7–26.
- Hirsch, Joachim/Roth, Roland (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus: Vom Fordismus zum Post-Fordismus. Hamburg.
- Hirsch, Joachim (1990): Kapitalismus ohne Alternative? Materialistische Gesellschaftstheorie und Möglichkeiten einer sozialistischen Politik heute. Hamburg.
- Hirsch, Joachim (2001): Postfordismus: Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In: Hirsch, Joachim/Jessop, Bob/Poulantzas, Nico (Hrsg.): Die Zukunft des Staates: Denationalisierung, Internationalisierung, Renationalisierung, Hamburg, S. 171–209.
- Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie: Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg.
- Lorenz, Juliane (2018): Wo sich Erfolg und Misserfolg einer Hochschule entscheiden: Berufungsverfahren – Rechtsfragen und Trends. *Forschung & Lehre*, (8), S. 684–686.
- Karcher, Martin (2018): Die neue Übersichtlichkeit. Monitoring, datenbasierte Steuerung und Entpolitisierung. In Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): *Bildung unter Beobachtung: Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung*. Weinheim, S. 66–89.
- Kempen, Bernhard (2018): Das Kooperationsverbot in ein Gebot umwandeln: Über die Finanzierung der Hochschulen in Deutschland. *Forschung & Lehre*, (5), S. 390–394.
- Kempen, Bernhard (2019): Qualität sichern und Freiheit verteidigen: Über Imperative der Wissenschaft. In: *Forschung & Lehre*, (5), S. 418–422.
- Kleinert, Maria (2018): *WissZeitVG: Die zehn häufigsten Irrtümer*. In: *Forschung & Lehre*, (6), S. 510–518.
- Kleinert, Maria (2019): Alleinstellungsmerkmale: Wie kann man die Chancen auf eine Berufung verbessern? *Forschung & Lehre*, (6), S. 550–552.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin.
- Masschelein, Jens/Simons, Maarten (2010): *Jenseits der Exzellenz: Eine kleine Morphologie der Welt-Universität*. Zürich.
- Müller, Vera (2019): Im Lande Humboldts: Die deutschen Universitäten zwischen Unterfinanzierung und Hochleistungsdruck. In: *Forschung & Lehre*, (5), S. 426–427.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin.
- Münch, Richard (2015): Alle Macht den Zahlen! Zur Soziologie des Zitationsindexes. In: *Soziale Welt*, 66(2), S. 149–160.
- Offe, Claus (1970): *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit: Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“*. Frankfurt am Main.
- Osterloh, Margit/Frey, Bruno S. (2017): Absurde Mess-Manie: Der fragwürdige Impact des Impact-Faktors. In: *Forschung & Lehre*, (10), S. 876–880.
- Verheyen, Nina (2018): *Die Erfindung der Leistung*. München.
- Pongratz, Ludwig (2017): *Sich nicht dermaßen regieren lassen - Kritische Pädagogik im Neoliberalismus*. Online unter: <http://www.ludwig-pongatz.de/monografien.html> [abgerufen am 07.07.2020].
- Pörksen, Uwe (1992): *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart.

- Preißler, Ulrike (2018): Verhandlungen optimal führen: Zur Vorbereitung von Besoldungsgesprächen nach Ruferhalt. In: *Forschung & Lehre*, (3), S. 228–230.
- Rogge, Jan-Christoph (2015): Soziale Bedingungen und Effekte der quantitativen Leistungsmessung: Ergebnisse einer Befragung von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. In: *Soziale Welt*, 66(2), S. 205–214.
- Schollwöck, Ulrich (2009): Professor Stachanov geht an die Börse: Irrungen und Wirrungen im Reich der Forschungskennziffern. In: Kaube, Jürgen (Hrsg.): *Die Illusion der Exzellenz: Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Berlin, S. 74–81.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2019): Vorausberechnung der Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger 2019–2030. Erläuterung der Datenbasis und des Berechnungsverfahrens. Dokumentation Nr. 219. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/2019-05-16_Text_SAP.pdf [abgerufen am 07.07.2020].
- Strohschneider, Peter/Hacker, Jörg/Lohse, Martin/Krull, Wilhelm (2018): Wie sich die Qualität der Auswahl verbessern lässt: Ein Vorschlag. In: *Forschung & Lehre*, (8), S. 668–672.
- Voswinkel, Stephan/Kocyba, Hermann (2008): Die Kritik des Leistungsprinzips im Wandel. In: Dröge, Kail Marrs, Kira/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Rückkehr der Leistungsfrage: Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft*. Berlin, S. 21–40.
- Welpel, Isabell/Brembs, Björn (2019): Pseudo-Wettbewerbe und künstliche Märkte. Die Wissenschaft muss sich wieder mehr auf Wissenschaftler verlassen. In: *Forschung & Lehre*, (5), S. 422–426.
- Wirth, Angelika (2018): Keine eindeutige Entwicklung: Berufungsquoten über zwanzig Jahre. In: *Forschung & Lehre*, (12), S. 1072–1074.
- Ziegler, Günter M. (2019): Publizieren in Zeiten der Digitalisierung: Wofür brauchen wir noch Wissenschaftsverlage? In: *Forschung & Lehre*, (6), S. 534–536.
- Zuboff, Shoshana (2018): *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt/New York.

Der Blick auf Migration im Sicherheitsdispositiv:
Subjektbildungsprozesse zwischen Optimierungsdruck
und Gefährdungszuschreibung

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird die Problematisierung von Migration im spätmodernen Sicherheitsdispositiv in den Blick genommen und es werden Auswirkungen auf Subjektbildungsprozesse analysiert. Dafür wird zunächst eine Verhältnisbestimmung zwischen Optimierungsdruck und Gefährdungszuschreibungen im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität vorgenommen, bevor Teilergebnisse einer empirischen Studie zu Diskursen über und biografische Erzählungen von ‚bildungserfolgreichen‘ Deutsch-Iraner*innen vorgestellt werden. Die Arbeit schließt mit einem kritischen Fazit zu widersprüchlichen Anrufungen und daraus entstehenden Anforderungen für Subjektbildungen.

Abstract: The paper looks at the problematization of migration in the late-modern ‘dispositif of security’ and analyzes its effects on processes of subject formation. To this end, the relationship between the pressure of self-optimization and the attribution of danger will first be determined within the framework of neoliberal governmentality. Then, results of an empirical study on discourses on and biographical narratives of ‘educationally successful’ German-Iranians will be presented. The paper concludes with a critical examination of contradictory interpellations and the resulting demands for processes of subject formation.

Keywords: Sicherheitsdispositiv, Migration, Subjektbildung, Optimierungsdruck, Gefährdungszuschreibung.

Ausgehend von einer gouvernementalen Perspektive sollen in diesem Beitrag Logiken eines Sicherheitsdispositivs und des damit einhergehenden, oft widersprüchlichen Blicks auf Migration diskutiert werden. Denn während Migration in Diskursen einerseits als Gefährdung der Ankunftsgesellschaft konstruiert wird (z.B. in Verbindung mit Terrorismus), wird sie zugleich als Steigerung von Humankapital einer imaginierten Gemeinschaft¹ thematisiert (z.B. in Verbindung mit einem Fachkräftemangel). Die daraus folgenden Implikationen einer ‚guten Selbstführung‘, die zwischen Selbstoptimierungserwartung und Gefahrenzuschreibung ausbalanciert, sollen hier herausgearbeitet und kritisch reflektiert werden. Dabei stellt sich die

Frage nach produktiven wie repressiven Machtbeziehungen mit ihren Folgen für Selbst- und Weltverhältnisse von Subjekten, denen ein Status als Migrant*in zugeschrieben wird. Dies soll anhand eines Fallbeispiels aus einer Studie aufgezeigt werden, in der mediale Repräsentationen von sowie biografische Interviews mit ‚bildungserfolgreichen‘ Deutsch-Iraner*innen rekonstruiert wurden (Uhlendorf 2018). Dieses Fallbeispiel erscheint insofern aufschlussreich, als Deutsch-Iraner*innen aus statistischer Perspektive relativ hohe Bildungs- und Berufserfolge aufweisen, es zu dem (vermeintlichen) Kollektiv jedoch ebenfalls antimuslimische Zuschreibungen (vgl. Attia/Popal 2018; Said 1997) und – damit einhergehend – Gefährdungsdiskurse gibt. Ausgehend von der Beschreibung des Zusammenwirkens von Diskurs und Lebensführung werden im Fazit die Wechselwirkungen zwischen Optimierungs- und Sicherheitslogiken sowie mögliche Auswirkungen auf (Selbst-) Bildungsprozesse von den adressierten Subjekten reflektiert.

Selbstoptimierungs- und Gefährndiskurse im Kontext von Migration

Neoliberale Diskurse sind durch eine mindestens doppelte Struktur gekennzeichnet: Einerseits basieren sie auf der Deregulierung von Märkten und dem Freisetzen eines individualisierten Wettbewerbs im Sinne einer ‚*the winner takes it all*‘-Logik. Andererseits werden *Law-and-Order*-Politiken und ausgeweitete Strafregime eingefordert, die sich insbesondere auf Kollektive in prekären Lebenslagen beziehen und diesen eine besondere Fremdheit zuschreiben (vgl. Klimke 2013; Wacquant 2009; Garland 2001). Während individualisierter Wettbewerb und Kontrollregime in Diskursen unterschiedlich gerahmt werden, zeigen sich zugleich viele Überschneidungen in ihren inhärenten Rationalitäten, wie auch Foucaults Begriff des Sicherheitsdispositivs hervorhebt (vgl. Foucault 2006). In Anlehnung daran betonen auch Gouvernamentalitätsstudien, dass neoliberale Sicherheitsrationalitäten zunächst weniger nur die Bestrafung von Abweichungen im Blick haben, sondern vielmehr das Fördern und Aktivieren erwünschter Verhaltensweisen, um insgesamt die Leistungen einer Bevölkerung zu steigern:

Die Sicherheitstechnologie repräsentiert das genaue Gegenteil des Disziplinarsystems: [...] Statt die Realität an einem zuvor definierten Soll auszurichten, nimmt die Sicherheitstechnologie die Realität selbst als Norm: als statistische Verteilung von Häufigkeiten, als Krankheits-, Geburten- und Todesraten etc. Die ‚Dispositive der Sicherheit‘ ziehen keine absoluten Grenzen zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen, sondern spezifizieren ein optimales Mittel innerhalb einer Bandbreite von Variationen. (Lemke *et al.* 2000, S. 14 f.)

Während sich die Logik des „Disziplinarsystems“ auf den Individualkörper richtet und durch Maßnahmen dessen Verhalten zu ändern versucht, richtet sich

das Sicherheitsdispositiv auf die Verwaltung und das Management des Normalen, wofür verschiedene Anreize gesetzt werden (vgl. Foucault 2006). Entgegen einer rein disziplinierenden Logik findet Machtausübung dabei weniger (nur) von oben nach unten statt, sondern „in allen Bereichen der Gesellschaft und des biosozialen Lebens [...] das nicht nur statistisch vermessen, sondern – im Namen von Freiheit und Liberalität – optimiert und flexibel nutzbar gemacht wird.“ (Bublitz 2014, S. 97) Die Perspektive der neoliberalen Gouvernamentalität beschreibt daher Techniken der Selbst- und Fremdführung, mit denen Subjekte Risiken vermeiden und sich an ökonomischen Rationalitäten ausrichten, um sozial anschlussfähig zu bleiben. In diesem Zusammenhang gibt es verschiedene Anrufungen, sich unternehmerisch zu verhalten und sich durch eine möglichst „optimierte Lebensführung“ (vgl. King *et al.* 2014) im Wettbewerb mit anderen zu beweisen (vgl. Bröckling 2007). Auch Deleuze (1993) beschrieb die allmähliche Transformation von Disziplinar- zu Kontrollgesellschaften und machte hierbei ein System netzwerkartiger Kontrollen aus, das stärker mit der Internalisierung von Selbstzwängen und weniger mit Fremdzwängen einhergeht. Während Disziplinierungsmaßnahmen jedoch nicht verschwunden sind, gewinnt eine Verbindung aus Selbstführungs-, Kontroll- und Ausschlusslogiken zunehmend an Bedeutung. Ausschluss- und Disziplinierungsformen treten dann primär auf, wenn Selbstführungs- und Kontrolltechniken fehlschlagen (vgl. Singelstein/Stolle 2008, S. 88 ff.). In diesem Sinne ist nicht davon auszugehen, dass ein exkludierend-disziplinierender Typus von Sicherheit einfach durch einen liberal inkludierenden ersetzt wurde (vgl. Endreß/Rampp 2013). Vielmehr funktioniert die Anleitung zur Selbstführung erst durch die Produktion von Ängsten um Exklusion, Disziplinierung und Ausgrenzung.

Im öffentlichen Diskurs um Migration treffen dabei Sicherheits- und Optimierungslogiken aufeinander. Auf der einen Seite werden darin Subjekte beschrieben, die die Risiken einer imaginierten Gemeinschaft des Nationalstaats erhöhen bzw. eine kaum zu kontrollierende Bedrohung für diese darstellen. Auf der anderen Seite erscheinen wiederum Subjekte, die eher zur Risikovermeidung beitragen bzw. den Fortbestand der imaginierten Gemeinschaft durch herausragende Leistung fördern (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003). In diesem Sinne werden Globalisierung und die damit einhergehende Migration teils als Zugewinn an Humankapital hervorgehoben (z.B. im Fachkräftediskurs), teils wird jedoch die Gefahr einer möglicherweise massenhaften Zuwanderung, einer fehlenden Regulierbarkeit und einer vielfach bestehenden Integrationsverweigerung in den Vordergrund gerückt (vgl. Friedrich/Schultes 2011). Negative Erfahrungen und Erlebnisse von Migrant*innen werden dabei in einigen Beschreibungen als notwendig erachtet, damit diese sich anschließend besonders gut etablieren und einfügen können: „Sie haben Arbeitsplätze geschaffen, zahlen Steuern, sind erfolgreich – vielleicht auch, weil sie eine harte Schule der Anpassung an eine ihnen zunächst fremde Kultur und Sprache

durchlaufen haben.“ (Süddeutsche Zeitung 15.10.2010, zit. nach Friedrich/Schultes 2011, S. 85 f.) Mit solchen Darstellungen wird ein Versprechen des Aufstiegs durch Leistung suggeriert, in dem Erfahrungen von Diskriminierung jedoch kaum auftauchen oder – wie im Zitat – als notwendiges Übel interpretiert werden. Einerseits werden dabei im Rahmen von Integrationsdiskursen besonders hohe Anforderungen an Migrant*innen formuliert, sich zu optimieren und dadurch als legitime Mitglieder der Ankunfts-gesellschaft zu beweisen. Die Verantwortung für den Erfolg des Migrationsprojekts wird damit individualisiert. Andererseits wird Migration weiterhin als Risiko gerahmt, wodurch die Einheit der imaginierten nationalen Gemeinschaft sowie deren Vorankommen auf globaler Ebene gefährdet wird. Studien vom Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung beschreiben hierbei das Phänomen eines „Marktförmigen Extremismus“ als „gegenwärtige, ökonomisch-nutzenkalkulatorisch motivierte Legitimationsgrundlage für Abwertung, Ausgrenzung und Rassismus“ (Groß/Hövermann 2018, S. 123). Ökonomistische Einstellungen, eine starke Orientierung an sozialem Wettbewerb wie auch eine Verallgemeinerung unternehmerischer Prinzipien begünstigen demnach oft die Abwertung von Gruppen, denen wenig Produktivität zugeschrieben wird. Von solchen Zuschreibungen sind Migrant*innen wiederum überdurchschnittlich häufig betroffen (vgl. ebd.). Neoliberale Orientierungen und rassistische Ordnungen stehen sich in diesem Sinne keineswegs gegenüber. Vielmehr verwirklicht sich der gegenwärtige Rassismus in einem postfordistischen, globalisierten Leistungsdispositiv und stellt Gruppen einander gegenüber: Diejenigen, die als leistungsfähig erscheinen, und diejenigen, die aufgrund einer als weitgehend deterministisch verstandenen Herkunftskultur als Risiko für das Fortkommen der Ankunfts-gesellschaft erscheinen. Solche Zuschreibungen sind keineswegs statisch, sondern können sich auch kurzfristig wandeln oder je nach aktueller Lage flexibel mit neuen Diskursen verbinden; etwa dann, wenn die Ankunfts-gesellschaft kurzfristig auf Arbeitskräfte angewiesen ist. Zugleich wird Migration in zahlreichen Beschreibungen mit Kriminalität und Gefährdung sowie einem Verlust an Regulierbarkeit gleichgesetzt, was Forderungen nach autoritärer und starker Handhabe in den Vordergrund rückt (vgl. Heitmeyer 2018).

Eine solche Verbindung aus Selbstverwirklichungs- und Risikodiskursen bringt dabei unterschiedliche Anrufungen einer ‚guten Selbstführung‘ von Subjekten hervor, wie Lentin und Titley (2011) hervorheben:

In tandem with this emphasis on risk and security, neoliberalism involves the construction of adaptive forms of governmentality. Individuals are invited to police their own legitimacy by actively demonstrating that they are no burden on a public that, depending on the national context, has been unsettled, diluted or eviscerated (ebd., S. 163).

Dies geht mit einem Blick auf Migration einher, der primär deren Regulierbarkeit in den Vordergrund rückt und sie in den Dienst einer Produktivität der

Ankunftsgesellschaft stellt. Die Positionierung als Migrant*in geht dann häufig mit einem Druck einher, sich als flexibles, produktives und umfassend anpassungsfähiges Subjekt zu beweisen. Ausgehend davon stellt sich die Frage nach unterschiedlichen Möglichkeiten und Strategien, in einem gesellschaftlichen Feld einen Subjektstatus herauszubilden bzw. diesen auch immer wieder zu transformieren. Im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Ordnungen ergeben sich dabei unterschiedliche Möglichkeitsräume zur Subjekt-Bildung je nach „beispielsweise rechtlichem Status, materiellem Besitz, sozialer Lage, dominierenden Zuschreibungen“ sowie „biographischer Erfahrung und Interpretationsressourcen“ (Mecheril 2014, S. 12). Dies impliziert für Forscher*innen, dass dominierende gesellschaftliche Ordnungen zu rekonstruieren sind und gleichzeitig die Möglichkeitsräume, die darin bestehen und in denen sich Individuen bewegen. Subjekt-Bildung meint dabei keineswegs nur die Unterordnung unter ein hegemoniales System, sondern auch die Transformation und Umdeutung bestehender Deutungsmuster und Ordnungen.

Vielmehr lenkt die Perspektive der Subjekt-Bildung das Augenmerk auch auf das aktive Engagement der migrationsgesellschaftlich positionierten Individuen, die sich in migrationsgesellschaftliche Ordnungen einschreiben und diese reproduzieren, bekräftigen, zugleich diese aber auch schwächen, modifizieren und transformieren“ (ebd.).

Um dieses wechselseitige Geschehen zu analysieren, sollen in einem nächsten Schritt dominante Zuschreibungen sowie damit einhergehende Subjektbildungsprozesse von Deutsch-Iraner*innen reflektiert werden, die im Sinne statistischer Kategorien als ‚bildungserfolgreich‘ wahrgenommen werden.

*Subjektbildungsprozesse ‚bildungserfolgreicher‘ Deutsch-Iraner*innen*

In statistischen Beschreibungen werden dem (konstruierten) Kollektiv der Deutsch-Iraner*innen hohe Bildungs- und Berufserfolge bescheinigt (vgl. Statistisches Bundesamt 2016; Woellert/Klingholz 2014) und in verschiedenen Diskursarenen werden sie mitunter als ‚Vorzeige- oder Ausnahmemigrant*innen‘ beschrieben. Gleichzeitig sind mit dem Herkunftsland Iran zahlreiche negative Zuschreibungen und vor allem antimuslimische Stereotype verknüpft (vgl. Said 1997). Aus dieser spannungsvollen Zuschreibung resultierte das Forschungsinteresse für ein Promotionsprojekt, in dem diskursive Repräsentationen und Subjektpositionen einerseits sowie biografische Erzählungen von ‚bildungserfolgreichen‘ Deutsch-Iraner*innen andererseits rekonstruiert wurden. Über die Verbindung aus Diskursanalyse und Biografieforschung wurde hierbei auf die Analyse von Subjektbildungsprozessen abgezielt, die sich im Rahmen von neoliberalen Ordnungen vollziehen. Die Herausarbeitung von diskursiven Ordnungen folgte dabei dem Ansatz der

Wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2011): Zunächst wurden insgesamt 167 Texte im Sinne eines theoretischen Samplings ausgewählt, in denen Deutsch-Iraner*innen zwischen 2000 und 2014 öffentlich repräsentiert wurden. Diese wurden kodierend interpretiert und es wurden Deutungsmuster von Subjektmodellen herausgearbeitet und kontrastiert. Auf der anderen Seite wurden elf narrative Interviews mit 25- bis 40-jährigen Personen geführt, die in ihrer Kindheit oder Jugend aus dem Iran nach Deutschland migriert sind und im Sinne statistischer Zuschreibungen als ‚bildungserfolgreich‘ gelten können. Auch hier folgte die Auswahl den Prinzipien des theoretischen Samplings. Die Auswertung der Interviews orientierte sich zunächst an den Ansätzen der Narrationsanalyse (Schütze 1983), wobei jedoch ein stärker dekonstruierender Blick zum Tragen kam. So wurden die Interviewpassagen primär als Diskursformationen der Interviewten über ihr eigenes Leben interpretiert (vgl. Koller 1999). Die zuvor herausgearbeiteten Subjektmodelle aus den Diskursen wurden anschließend als ‚sensibilisierende Konstrukte‘ an das Material herangetragen, ohne die Interpretation hierauf zu verengen.

Subjektmodelle in diskursiven Darstellungen

Die Subjektmodelle, die sich in der Analyse von öffentlichen Darstellungen von Deutsch-Iraner*innen manifestiert haben, sollen hier knapp zusammengefasst werden, da sie als Grundlage für die anschließende Falldarstellung dienen. Insgesamt ergaben sich vier zentrale Muster:

1. In den Darstellungen trat ein Subjektmodell hervor, das Selbstoptimierung im Sinne einer überragenden Produktivität beschrieb. Hierbei ging es darum, den antizipierten Durchschnitt der Ankunftsgesellschaft möglichst kontinuierlich zu übertreffen und sich als Vorteil für die dortige imaginierte Gemeinschaft zu erweisen: „Wir wollen diesem Land nicht zur Last fallen. [...] [U]nd wir denken, dass wir in Deutschland in vieler Hinsicht von Nutzen sein können.“ (Burstädter Zeitung 2012)
2. Ein weiteres Subjektmodell beschrieb ebenfalls Formen und Techniken von Selbstoptimierung, die jedoch eher auf eine Anpassung an bestehende Normen und Muster der imaginierten Gemeinschaft der Ankunftsgesellschaft ausgerichtet waren. Es ging daher weniger darum, durch Leistung einen bestehenden Durchschnitt zu übertreffen, sondern einem bestehenden Modell möglichst nahe zu kommen. So wird in verschiedenen Artikeln lobend hervorgehoben, dass Deutsch-Iraner*innen als Kollektiv unauffällig seien oder dass sie als Gruppe kaum wahrgenommen werden (z.B. Die Zeit 2006).

3. Ein weiteres, eher problematisierendes Subjektmodell bezog sich auf die vermeintlich nicht vorhandene Passförmigkeit von dargestellten Personen für spätmodern-kapitalistische Formen der Lebensführung. Dies ging mit Begriffen wie etwa „Integrationsverweigerung“ einher, wodurch die Schuld auf Seiten derjenigen verortet wurde, die sich integrieren sollten (z.B. Cicero 2012).
4. Zudem wurden bedrohliche Subjektmodelle beschrieben, die für die soziale Ordnung der Ankunfts-gesellschaft zu einer Gefahr werden (z.B. durch Kriminalität oder Terrorismus). Nach dem 11. September 2001 wurde die Stadt Hamburg etwa als ein „optimales Betätigungsfeld“ für „Islamisten“ beschrieben, da „in keiner deutschen Stadt“ so viele „Iraner und Afghanen“ wohnen „wie hier“ (Die Welt 2001).

Generell hat sich in der Analyse gezeigt, dass die positive Beschreibung von Migration primär mit der Darstellung eines wirtschaftlichen Vorteils für das Ankunftsland einherging oder zumindest damit, dass Risiken möglichst minimal bleiben. Andererseits zeigten die Negativbilder das Ausmaß von ‚Chaos‘ auf, das durch Migration zu entstehen drohe, wobei die imaginierte Gemeinschaft des Aufnahmelandes zu „Opfer[n] ihrer eigenen Toleranz“ (Ghorashi 2017, S. 65) stilisiert wurde. Repräsentationen positiver Subjektmodelle gingen oft mit einer umfassenden Abgrenzung von jeglichen negativen Stereotypen einher und insgesamt wurden die Repräsentationen sehr stark aus der Perspektive der Ankunfts-gesellschaft beschrieben. So wurden zwar an einigen Stellen die hervorragenden Leistungen von Deutsch-Iraner*innen herausgestellt. Hinter diesen Darstellungen blieben die Berichte über Diskriminierungserfahrungen jedoch eher unsichtbar oder erschienen als notwendige ‚Schule des Lebens‘ und damit als Ansporn für eine Etablierung im Ankunftsland.

Subjektbildung zwischen Optimierungsdruck und Gefahrenzuschreibung

An dieser Stelle soll die Aneignung solcher Optimierungs- und Bedrohungsdis-kurse im Rahmen einer biografischen Selbstpräsentation rekonstruiert werden. Dafür soll die Biografie von Jamshed² dargestellt werden, der zum Zeitpunkt des Interviews 33 Jahre alt war und mit elf Jahren – im Rahmen einer Familienzusammenführung – aus dem Iran nach Deutschland kam. Dem Interviewer gegenüber beschreibt er vielfältige Integrationsbemühungen, um die Sprache schnell zu lernen, sich in der Schule zu etablieren und den an ihn gerichteten Erwartungen möglichst gerecht zu werden. Hierbei entwirft er auch ein Bild seiner Familie als besonders leistungswillig und grenzt sie von einem Klischee der finanziellen Abhängigkeit ab:

J: darauf besteh ich auch, dass ich das auch sehr oft erzähle, äh weil das auch eher so Klischee is, also wir sind nicht nach Deutschland gekommen, weil's uns finanziell schlecht ging [...] mein Vater äh hat n guten Beruf gehabt, er hat auch gut genug f/ Geld verdient, wir gehörn auf jeden Fall zu äh zur Mittelschicht

In seinem Narrativ entwirft Jamshed das Bild einer leistungsorientierten Familie, in der jedes Mitglied bereit ist, seinen Teil zu leisten und dadurch auch die Ankunftsgesellschaft nicht zu enttäuschen. So wird betont, dass „alle fünf Kinder“ aus der Familie „irgendwie was (1) aus dem Leben gemacht“ haben, sich in der ein oder anderen Weise etabliert haben und auch für die Ankunftsgesellschaft von Nutzen sind.

Zugleich beschreibt Jamshed mehrere Situationen, in denen ihm seine Leistungsfähigkeit abgesprochen wurde. Sein Klassenlehrer forderte ihn etwa auf, nach der Sekundarstufe von der Schule abzugehen, da er für ihn keine Chancen auf ein Abitur sehe. Jamshed verließ die Schule, entschied sich kurz darauf jedoch, das Abitur an einer anderen Schule abzulegen – was ihm schließlich auch gelang. Auch gegenwärtig beschreibt er Situationen der Unterschätzung, denen er nur durch überdurchschnittlich hohen Leistungswillen zu begegnen weiß: „womit wir alle [...] mit Migrationshintergrund äh zu kämpfen haben, is diese Unterschätzung natürlich, ne? [...] und dementsprechend versuche ich dann äh doch mehr Leistung zu zu zu bringen, um um also wenn jemand so hundert gibt, muss ich hundertzwanzig geben, ne?“ Die Unterschätzung wird somit als kollektive Erfahrung gerahmt („wir alle“), die sich jedoch zu einer individuellen Aufgabe verdichtet („muss ich“). Die kontinuierliche Infragestellung seiner Stellung als autonomes, leistungsfähiges Subjekt geht daher mit einem besonders hohen Optimierungsdruck einher. Zudem wird sein Leistungswille als Strategie beschrieben, um das generell „schlechte Bild der Ausländer“ in Deutschland zu verbessern. Dabei besteht der Anspruch, stets ein bestmögliches Bild von sich selbst abzugeben: „wenn ich äh in einer Behörde bin, versuch ich gutes Deutsch zu reden, ne? Da versuch ich echt Sätze zu bilden, wo wo wo ich d/ gutes Deutsch äh sprechen kann und wo wo ich dazu noch betragen kann, ey guck mal, du hast n Ausländer vor dir, aber der kann sich artikuliern.“ Dieser Versuch, ein möglichst gutes Bild abzugeben, um Stereotype über Zugewanderte zu entkräften, bezieht sich dabei nicht nur auf formal-institutionelle Kontexte wie die Behörde, sondern auch auf sein Privatleben und nicht nur auf das Sprechen, sondern auch auf sein äußerliches Erscheinungsbild. So vermeidet er es, sich einen Bart wachsen zu lassen, da damit negative Islam-Stereotype aktiviert werden könnten. Zugleich wird seine Partnerschaft zu „einer Deutschen“ im Interview als Beweis für erfolgreiche Integration angeführt.

Während Jamshed also einerseits stark um das Bild eines leistungsfähigen und -bereiten Zuwanderers bemüht ist, sieht er sich zugleich allein aufgrund seines

Äußeren assoziiert mit verschiedenen Bedrohungs- und Gefährdungszuschreibungen. Einschneidend sei für ihn etwa der 11. September 2001 gewesen, da er seitdem vermehrt mit Bedrohungen in Verbindung gebracht worden sei:

- J: du hast dich immer beobachtet gefühlt, du hast immer gedacht, ey, der Deutsche oder die Deutsche, die neben dir jetzt sitzt in der U-Bahn, denkt jetzt von dir wahrscheinlich, in deinem Rucksack is äh. ne Bombe.“ Ausgehend davon habe er versucht, sich gar nicht erst in die Nähe von Deutschen zu setzen, um negative Assoziationen nicht weiter entstehen zu lassen: weil ich dachte, ich bin in dem Moment ein Fremdkörper, ich bin ein Störfaktor für diese Person, wenn diese Person das von mir denken würde, würde mich das auch wiederum belasten, weil ich ständig, wenn ich neben dieser Person sitze (1) würde mi/ ständig in seine Gedanken, so allein schon diese Blicke, oh ah diese Sicherheitsblicke [...] fängt schon damit an, wenn man ne Rolltreppe hochgehn will und da is eine ein eine eine Dame, ne? also fängt schon damit an, dass ich da drei mindestens drei Stufen äh Platz lasse, ne? bevor se sich äh vom vom vom äh 200.000 Mal umdrehn äh irgendwie ihren Nacken verrenkt oder so, sag ich ok, lass ich da lieber drei Stufen oder vier Stufen Abstand z/ zwischen ihr und mir, damit sie in Ruhe und in Frieden (lacht beim Sprechen) nach oben befördert werden kann.

Dieser Ausschnitt wird im Interview in Beziehung gesetzt zu verschiedenen alltagsrassistischen Erfahrungen, woraus sich eine scheinbar natürliche Differenz zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Nicht-Deutschen‘ ergibt. Diese Differenz wird von Jamshed zumindest partiell übernommen und lediglich an einigen Stellen ironisiert. Sein Muster der Selbstführung ist somit darauf ausgelegt, sich in einer Weise vorausschauend zu verhalten, um möglichst wenig anzuecken oder mit Gefährdungen in Verbindung gebracht werden zu können. Dabei antizipiert er einen Blick der Ankunftsgesellschaft auf ihn und übernimmt diesen zumindest partiell. Vor diesem Hintergrund beschreibt er sich selbst als „Fremdkörper“ und „Störfaktor“, während sein Gegenüber als schützenswerte „Dame“ personifiziert wird. Zudem wird stillschweigend auch eine Vormachtstellung von Menschen akzeptiert, die nicht als Migrant*innen wahrgenommen werden und zu denen er aufgrund seines Äußeren einen „Sicherheitsabstand“ einhält. In dem Sicherheitsdiskurs, der darin aktiviert wird, taucht Jamshed – u.a. aufgrund seines Äußeren – primär als Gefährdender auf und nicht etwa als Subjekt, welches im öffentlichen Raum selbst sicherheitsbedürftig ist.

Fazit

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage nach produktiven wie repressiven Machtbeziehungen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ordnungen und ihren

Auswirkungen auf Selbst- und Weltverhältnisse von Personen, die als Migrant*innen bzw. in diesem Kontext als Deutsch-Iraner*innen wahrgenommen werden. Besonders vor dem Hintergrund rassistischer Ordnungen und Zuschreibungen sind dabei essentialistische Deutungen sowie harmonisierende Beschreibungen einer Subjekt-Bildung kritisch zu reflektieren (vgl. Wischmann 2014). Somit wurde der Fokus auf Möglichkeiten und Grenzen gerichtet, innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen einen Subjektstatus zu entwickeln bzw. diesen zu transformieren. Die Perspektive der Gouvernementalitätsforschung ist hier durchaus hilfreich, um das wechselseitige und machtvolle Zusammenspiel aus Anrufungen innerhalb hegemonialer Ordnungen und Varianten der Selbst- und Fremdführung in den Blick zu nehmen. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten wie Grenzen von Zugehörigkeit innerhalb eines sozialen Feldes bzw. einer imaginierten Gemeinschaft. Das Beispiel ‚bildungserfolgreicher‘ Deutsch-Iraner*innen dient hier durchaus dazu widersprüchliche Zuschreibungen zu dekonstruieren, da das (vermeintliche) Kollektiv einerseits über seine Produktivität in Erscheinung tritt, andererseits orientalistische Zuschreibungen wirksam sind, die die Subjekte in die Nähe von Gefahr und Bedrohung rücken (vgl. Said 1997).

Am Beispiel der hier rekonstruierten biografischen Selbstpräsentation manifestiert sich dabei eine zentrale Aporie, wenn Subjekte einerseits versuchen, sich angemessen zwischen Optimierungs- und Sicherheitsrationalitäten zu positionieren – sich also möglichst gut im Sinne bestehender Anrufungen selbst zu führen –, die Zugehörigkeit zur imaginierten Gemeinschaft jedoch weiterhin fragil bleibt. Machtvolle Zuschreibungspraktiken werden dabei auch fortlaufend wiederholt und dadurch stabilisiert. Am Beispiel von Jamsheds biografischer Erzählung zeigt sich, wie sich Anrufungen von (idealen) Subjektmodellen in Varianten der Selbstführung übersetzen können und dabei versucht wird, den widersprüchlichen diskursiven Zuschreibungen gerecht zu werden. Gerade im Rahmen neoliberaler Ordnungen, in denen auf ein meritokratisches Bild von Gerechtigkeit verwiesen wird, führen solche Beschreibungen dazu, dass Rassismus zu einem privaten Problem stilisiert wird und in öffentlichen Diskursen eher unsichtbar wird: „Neoliberals are [...] deeply invested in the commitment to post-racialism, not only as an ideal but as an already achieved reality, because capitalism, it is held, gains no advantages in reproducing racisms“ (Lentin/Titley 2011, S. 168). Eine solche Sichtweise verhindert wiederum, dass bestehende Diskriminierungen umfassend thematisiert werden. Vielmehr wird – auch in den hier dargestellten Repräsentationen – die Möglichkeit des individuellen Aufstiegs durch Leistung hervorgehoben. Eine nicht erfolgte Etablierung im Ankunftsland kann somit stets als noch nicht geleistete Arbeit an sich selbst verstanden werden und hebt die Notwendigkeit noch zu bringender Optimierung und Anpassung hervor.

Anmerkungen

- 1 Anderson (2016) beschreibt die Nation als Fiktionalisierung einer Gemeinschaft. „[The nation] is imagined as a *community*, because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship“ (ebd., S. 7, Herv. i.O.).
- 2 Namen sowie Informationen, die den Interviewten leicht identifizierbar machen würden, sind anonymisiert worden.

Literatur

- Anderson, Benedict (2016): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London.
- Attia, Iman/ Popal, Mariam (Hrsg.) (2018): *BeDeutungen dekolonisieren. Spuren von (antimuslimischem) Rassismus*. Münster.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main.
- Bublitz, Hannelore (2014): *Gouvernementalität, Normalität und Selbstführung*. In: Vasilache, Andreas (Hrsg.): *Gouvernementalität, Staat und Weltgesellschaft*. Wiesbaden, S. 83–99.
- Bürstädter Zeitung (2012): „Wir wollen nicht zur Last fallen“, erschienen am 02.07.2012.
- Cicero (2012): „Iranischer Werbezwarz: ‚Die Deutschen sind zu weich mit Migranten‘“, erschienen am 17.06.2012.
- Deleuze, Gilles (1993): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*. In: Ders. (Hrsg.): *Unterhandlungen. 1972–1990*. Frankfurt am Main.
- Die Welt (2001): „Drei Tatverdächtige lebten jahrelang in Hamburg“, erschienen am 15.09.2001.
- Die Zeit (2006): „So ein Nichts vertritt unser Land“, erschienen am 16.03.2006.
- Endreß, Martin/Rampp, Benjamin (2013): *Vertrauen in der Sicherheitsgesellschaft*. In: *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin*. 116 (1), S. 145–160.
- Foucault, Michel (2006): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Vorlesung am Collège de France, 1977–1978. Frankfurt am Main.
- Friedrich, Sebastian/ Schultes, Hannah (2011): *Von „Musterbeispielen“ und „Integrationsverweigerern“: Repräsentationen von Migrant_innen in der „Sarrazinebatte“*. In: Friedrich, Sebastian (Hrsg.): *Rassismus in der Leistungsgesellschaft*. Münster, S. 77–95.
- Garland, David (2001): *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*. Oxford.
- Ghorashi, Halleh (2017): *Rassismus und der „undankbare Andere“ in den Niederlanden*. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden, S. 61–80.
- Groß, Eva/Hövermann, Andreas (2018): *Marktförmiger Extremismus. Abwertung, Ausgrenzung und Rassismus vor dem Hintergrund einer Ökonomisierung der Gesellschaft*. In: Gomolla, Mechthild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland*. Weinheim, S. 110–126.

- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Soziale Ungleichheit, Subjektivität und Arbeit: Zur Dreiecksbeziehung von Migration, Geschlecht und Gouvernementalität. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster, S. 81–94.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung 1. Frankfurt am Main.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Klimke, Daniela (2013): Die politische Ökonomie der Sicherheit, in: Soziale Probleme 24: S. 138–165.
- King, Vera/Lindner, Diana/Schreiber, Julia/Busch, Katarina/Uhlendorf, Niels/Beerbom, Christiane/Salfeld-Nebgen, Benedikt/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (2014): Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. In: Kluge, Sven/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus. Frankfurt am Main, S. 283–299.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main, S. 7–40.
- Lentin, Alana/Titley, Gavan (2011): The Crises of Multiculturalism. Racism in a Neo-liberal Age. London.
- Mecheril, Paul (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 11–28.
- Said, Edward (1997): Covering Islam. How the Media and the Experts determine how we see the rest of the world. New York.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (2), S. 283–293.
- Singelstein, Tobias/ Stolle, Peer (2008): Die Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 1 Reihe 2.2 – 2016. https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00070829 [abgerufen am 22.11.2019].
- Uhlendorf, Niels (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration: Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen. Wiesbaden.
- Wacquant, Loic (2009): Bestrafen der Armen. Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit. Opladen.
- Wischmann, Anke (2014): „...desto eingedeutschter wurde ich.“: Eine rassismuskritische Perspektive auf (Hakan Salmans) Bildung. In: Koller, Hans-Christoph/Wulfthange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biografieforschung. Bielefeld, S. 285–304.
- Woellert, Franziska/Klingholz, Reiner (2014): Neue Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Herausgegeben vom Berlin-Institut. Berlin.

Innere Sicherheit, Sprache und Biographie.
Eine biographietheoretische Perspektive auf einen
komplexen Zusammenhang

Zusammenfassung Im Kontext der zunehmenden Versicherheitlichung von Migration, deren Bedeutung auch für sprachliche Bildung im Kontext nationaler und globaler Sicherheitsagenden diskutiert wird, werden bestimmte Gruppen von Migrant*innen als Sicherheitsbedrohung konstruiert. Die Instrumentalisierung von Sprache für Identitätspolitik, die im Konzept von Sprache als ‚Schlüssel zur Integration‘ besonders deutlich wird und unter Rückgriff auf Sprachideologien erklärt werden kann, bleibt nicht ohne Folgen für Angehörige minorisierter Gruppen. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, was ‚innere Sicherheit‘ für Student*innen bedeutet, denen zugeschrieben wird, keine ‚native speaker‘ zu sein. Den Bezugspunkt der ‚inneren Sicherheit‘ bildet dabei nicht der Nationalstaat, sondern das Subjekt. Aus einer biographieanalytischen Perspektive wird rekonstruiert, mit welchen (Un-)Sicherheitsdimensionen die Subjekte an der Universität und in Hinblick auf ihre beruflichen Pläne konfrontiert sind, wie Sicherheit und Sprache biographisch eingebettet sind und welche Strategien und Wege die Student*innen (nicht) nutzen (können), um ihre Sicherheitsspielräume zu erweitern.

Abstract: In light of the increasing securitization of migration, language education is discussed as part of national and global security agendas, and certain groups of migrants have been constructed as a security threat. The instrumentalization of language for identity politics is particularly evident in the concept of language as a ‘key to integration’ and can be explained with language ideologies. These ideologies are not without consequences for members of minoritized groups. The article at hand explores the meaning of ‘internal security’ for university students who are not considered ‘native speakers’. The reference point of ‘internal security’ is not the nation state, but the subject. From a biographical-analytical perspective, the article reconstructs dimensions of security and insecurity which the subjects confront at university with regard to their professional aims. It will explore how the connection between security and language is embedded in their biographies, as well as the strategies and pathways students can and cannot use to expand their security scope.

Keywords: Sprachbiographie, Sprachideologie, Sprachliche Minorisierung, Biographisierung, Mehrsprachigkeit.

1 Innere Sicherheit und Sprache – Einleitende Überlegungen

Seit den 1990er Jahren lässt sich in Ländern des globalen Nordens eine Versicherheitlichung¹ von Migration (Rheindorf/Wodak 2018; Scheibelhofer 2012) feststellen, deren Bedeutung auch für sprachliche Bildung im Kontext nationaler und globaler Sicherheitsagenden diskutiert wird (Kramsch 2005; Perera/Makoni 2019). Parallel zur diskursiven Konstruktion bestimmter Gruppen von Migrant*innen als Sicherheitsbedrohung wurden in einer Reihe europäischer Staaten Kenntnisse der jeweiligen Nationalsprache zur Bedingung für die Einbürgerung und später teilweise für die Einreise gemacht (Hogan-Brun *et al.* 2009). Die Legitimation dieser und anderer Maßnahmen stützt(e) sich auf die Gewährleistung der Sicherheit von Mehrheitsangehörigen (Rheindorf/Wodak 2018, S. 18). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Konjunktur von Sprachtests in der jeweiligen Nationalsprache erklären: Diese sind ein einfaches und vermeintlich eindeutiges Instrument, um bestimmte Gruppen aufgrund von als unveränderbar dargestellten Eigenschaften, etwa der Unfähigkeit, Sprachtests zu bestehen (Shohamy 2009) oder der „Unwilligkeit zur Integration“ (Rheindorf 2019), als nicht zugehörig zu konstruieren.

Die diskursive Verschränkung von Sicherheit und Sprache kann unter Rückgriff auf Sprachideologien erklärt werden. Der *one nation–one language ideology* zufolge wird Sprache mit Territorium gleichgesetzt, wodurch sich eine ganz zentrale Verbindung von Sprache und nationaler Identität ergibt (Weber/Horner 2012, S. 18). Diese Ideologie steht in engem Zusammenhang mit der *Muttersprachenideologie*, die von der wirkmächtigen Vorstellung eines Besitzes und Geburtsrechts einer (und *nur* einer) bestimmten Sprache ausgeht (Flores *et al.* 2017, S. 546; Bonfiglio 2010, S. 1), die meist als ‚Muttersprache‘² bezeichnet wird und an einen bestimmten Nationalstaat gebunden ist. Im Fall von migrantisch positionierten Personen und Gruppen ist dies üblicherweise der (vermeintliche) Herkunftsstaat der Personen oder ihrer Eltern und nicht derjenige, in dem sie leben. Mit dem im anglophonen Raum eingeführten Begriff *Native Speakerism* wird demzufolge die Bevorzugung von Personen und/oder Gruppen, die als ‚muttersprachig‘ gelten, beschrieben, die besonders virulent wird, wenn Sprachlehrer*innen nicht als ‚native‘ gelten (Davies 2010). Der rassistisierende Charakter von Sprachideologien wird am explizitesten von Flores und Rosa theoretisiert: Sie arbeiten am Beispiel von *raciolinguistic ideologies* heraus, wie – relativ unabhängig von sprachlichen Praktiken – rassistisierte Körper selbstverständlich mit sprachlichen Mängeln verbunden werden (Flores/Rosa 2015). Ein zentraler Befund akademischer Beschäftigung mit Sprachideologien ist, dass Sprachen nicht gleichberechtigt nebeneinander stehen, sondern eine konstitutive Rolle für die Konstruktion sozialer Gruppen und deren Hierarchisierung spielen und damit Mitglieder bestimmter Gruppen definieren und ein- oder ausgrenzen (Patrick 2010, S. 176).

Der skizzierte Zusammenhang zwischen innerer Sicherheit und Sprache kann selbstverständlich nicht ohne Folgen für Angehörige minorisierter Gruppen bleiben. Aus diesem Grund geht der vorliegende Text der Frage nach, was ‚innere Sicherheit‘ für Student*innen bedeutet, denen zugeschrieben wird, keine ‚native speaker‘ zu sein. Den Bezugspunkt der ‚inneren Sicherheit‘ bildet dabei nicht der Nationalstaat, sondern das Subjekt. Auf der empirischen Basis biographischer Interviews wird herausgearbeitet, mit welchen (Un-)Sicherheitsdimensionen die zur Verfügung stehenden Subjektpositionen – an der Universität und in Hinblick auf Berufseinmündungsprozesse – verbunden sind und welche Strategien und Wege (nicht) genutzt werden können, um Spielräume der Sicherheit zu eröffnen.

2 Biographieanalytische Perspektiven auf ‚innere Sicherheit‘ und Sprache

Linguistisch und bildungswissenschaftlich orientierte Arbeiten machen zunehmend auf die komplexen und vielschichtigen Zusammenhänge zwischen Sprache, Migration und Sicherheit aufmerksam (Charalambous *et al.* 2015; Czejkowska 2018, S. 144–157; Lehner 2020). Der vorliegende Text fragt aus einer biographieanalytischen Perspektive nach deren biographischer Einbettung.

Um (Un-)Sicherheitskonstellationen konsequent aus der Binnensicht der Subjekte zu rekonstruieren und vor dem Hintergrund biographischer Verläufe und bildungsinstitutioneller und lebensweltlicher Rahmungen untersuchen zu können, beziehe ich mich in meinen Analysen in Anlehnung an Dausien (2011) auf drei dem biographischen Paradigma immanente und für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen relevante Aspekte: Temporalität, Kontextualität und Reflexivität. Der Aspekt der *Temporalität* ermöglicht eine elaborierte Analyse der biographischen Dimension von Lernprozessen. Mit ‚Temporalität‘ ist keine lineare Aneinanderkettung von Ereignissen gemeint, sondern die Verschränkung unterschiedlicher Zeitstrukturen, beispielsweise institutionalisierte und individuelle Zeitmuster sowie Kontinuitäten, Brüche, Widersprüche und Umwege und eine damit verbundene zeitliche „Ordnung und Um-Ordnung von Bildung und Lernen“ (ebd., S. 31). Der Aspekt der *Kontextualität* begreift biographische Lernprozesse in ihrer Einbettung in soziale Welten, die neben konkreten Situationen auch soziohistorische Räume und je spezifische Macht- und Ungleichheitsstrukturen umfassen. Die konsequente Analyse von „Subjekt-Kontext-Relationen“ ermöglicht es, gesellschaftliche Kontexte nicht abstrakt (etwa als „Herkunftsmilieu“) zu begreifen, sondern sie in ihren je konkreten Konstellierungen, die u.a. Bildungsinstitutionen und pädagogisch Professionelle umfassen, in den Blick zu nehmen (Dausien *et al.* 2016, S. 60). Mit dem dritten Aspekt, dem der biografischen *Reflexivität*, ist Lernen als Prozess der Sinnkonstruktion angesprochen, in dem eigene Erlebnisse

und Erfahrungen auf komplexe Weise zu „biographischem Wissen“ (Alheit und Hoernig 1989) geschichtet sind und laufend ins Verhältnis zu neuen Wissens- und Erfahrungselementen gebracht werden. Die bedeutungsordnende und sinnherstellende Leistung von Subjekten in neuen biographischen Situationen wird als Biographisierung bezeichnet (Fabel-Lamla 2006, S. 83).

Auf Sprache und Mehrsprachigkeit bezogen bedeuten diese Überlegungen, dass es zu kurz gefasst wäre, Sprachbiographien lediglich als Aneinanderreihung von ‚Spracherwerbssequenzen‘ oder von isolierbaren sprachbezogenen Erfahrungen und Haltungen zu verstehen, die mit der eigenen Geburt oder mit der ‚frühkindlichen‘ Rezeption von Sprache(n) in der sozialen Welt beginnen. Vielmehr handelt es sich bei Biographien um *soziale Konstruktionen* und *zeitlich geschichtete Verhältnis-Setzungen* (Schwendowius 2015), mittels derer auch rekonstruiert werden kann, welche Bedeutung (Un-)Sicherheit aus der Binnenperspektive der Subjekte und vor dem Hintergrund *wechselnder sozialer und sprachlicher Handlungsumwelten* sowie dem Durchlaufen verschiedener Bildungsinstitutionen erhält.

3 Biographische (Un-)Sicherheitskonstellationen und Sprache

Biographische (Un-)Sicherheitskonstellationen in ihrer Relevanz für Bildungsbiographien werden hier am Beispiel minorisierter Germanistik-Student*innen untersucht³. Die Bildungswege dieser Gruppe sind insofern interessant, als die Student*innen, um die es geht, entweder aufgrund ihrer (individuellen oder familialen) Migrationserfahrungen oder aufgrund ihres sozialen Status oder aus beiden Gründen an der Universität *prekär* (Mecheril 2003) positioniert sind. Ihre geplanten Übergänge in den Arbeitsmarkt als Deutschexpert*innen in verschiedenen beruflichen (vor allem pädagogischen oder wissenschaftlichen) Feldern sind aufgrund ihrer Positionierung als ‚non-natives‘ in hohem Maß von Unsicherheit geprägt. Im Folgenden werden verschiedene Referenzpunkte von (Un-)Sicherheit sowie Formen von deren Bearbeitung herausgearbeitet.

3.1 Sicherheit durch die Konstruktion biographischer Kontinuität

Die erste Form der Thematisierung von (Un-)Sicherheitskonstellationen betrifft die zeitliche Verhältnissetzung zu Deutsch. In fast allen Erzählungen⁴ wird in sehr unterschiedlicher Ausgestaltung die eigene (Mehr)Sprach(igkeits)geschichte erzählt, die in manchen Fällen die Form einer Deutschaneignungsgeschichte hat, so auch in der Erzählung von *Jelena Selmanović*⁵.

Jelena Selmanović wird gegen Ende der 1980er Jahre in einer bosnischen Kleinstadt geboren. Während ihr Vater im Krieg als Arzt und Soldat arbeitet, entscheidet sich ihre Mutter gegen die Möglichkeit, mit den Kindern nach Deutschland zu flüchten, wo bereits einige Verwandte leben. Allerdings begeben Mutter und Töchter sich kurz nach Kriegsende zur ‚Erholung‘ nach Deutschland. Dort werden die beiden Töchter nacheinander eingeschult. Nach etwas mehr als einem Jahr kehrt die Familie nach Bosnien zurück. Nach dem Besuch eines Gymnasiums, in dem auch Deutsch Unterrichtsfach ist, absolviert Jelena Selmanović ein BA-Studium für Deutsche Sprache und Literatur und beginnt ein MA-Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich.

Jelena Selmanović lässt ihre Geschichte mit ihrer Kindheit in Bosnien beginnen und berichtet, dass sie damals eine Leidenschaft mit ihrer älteren Schwester teilte, nämlich Zeichentrickfilme, denen sie großen Einfluss auf ihr gesamtes Leben zuschreibt, und die auch zur ersten Begegnung mit Deutsch führten, da ihre Eltern viele Videokassetten mit deutschsprachigen Filmen besaßen.

Jel: Ich dachte damals, ich versteh gar nichts, aber Zeichentrickfilme, Kindersprache, da versteht man schon viel mehr, als man denkt, und dann wirklich mitten im Krieg, wo wir in eine Wohnung umgezogen sind, weil erst waren wir in einem Haus, dann sind wir in eine Wohnung im Zentrum der Stadt gegangen, weil es dort etwas sicherer war, und, ähm, ein Nachbar von uns /(schmunzelnd) hatte so eine Satellitenschüssel/ an, ähm, das Gebäude gehängt, und irgendwie hatten viele von den Hausbewohnern halt Programme! Unterschiedliche Programme. Und die Satellitenschüssel war so, also so gedreht, dass wir deutsche Programme hatten. Und ich kann mich erinnern, ich hatte, diesen Programm gibt's nicht mehr, es hieß TM3, ich kann mich sehr gut erinnern, TM3, und da gab es immer samstags und sonntags in der Früh Zeichentrickfilme wie Grimms Märchen, und irgendwelche auch japanische Zeichentrickfilme, die synchronisiert wurden, ((schluckt)) und, ja, das war für mich himmlisch! (1/29–2/11⁶)

Das ‚erzählte Ich‘ kam nach einem kriegsbedingten Umzug in Kontakt mit deutschsprachigen Fernsehsendern, die über Satelliten empfangen wurden. Die Erzählerin bezieht sich bei der Beschreibung der Programme auf konkrete Zeichentrickfilme, an deren Sendetermine sie sich noch genau erinnert. Insgesamt charakterisiert sie die damalige Auswahl an Programmen und Filmen und die Möglichkeit, sich diese anzusehen, als „himmlisch“. Angesichts des gesellschaftspolitischen Kontextes und der kriegerischen Auseinandersetzungen, die damals besonders in der Stadt, in der die Familie wohnte, sehr heftig waren, wirkt die Beschreibung dieser Zeit fast schon idealisierend⁷. Vielleicht ist diese Art zu erzählen aber auch eine Möglichkeit, die damals erlebte ‚Kinderwelt‘ darzustellen: Über die Artifizialität der Zeichentrickfiguren und die zunächst ‚fremde‘ Sprache Deutsch wird in der Abgeschiedenheit beim Fernsehen in der Wohnung ein ‚sicherer‘ Gegenraum zum Krieg aufgebaut, der Kindsein ermöglichte.

Insgesamt wird die Konstruktion einer ‚heilen‘ Kindheit deutlich, in der Deutschlernen außerhalb institutioneller oder didaktisierter Kontexte als beiläufige Erfahrung stattfand, die allerdings eine wichtige Grundvoraussetzung für die spätere Migration darstellt. In eine Zufallskette von weiteren Begegnungen mit Deutsch wird erzählerisch ein roter Faden hineingewoben, mittels dessen zum einen eine Normalisierung von Kindheit unter Bedingungen von Krieg stattfindet und zum anderen eine Beschäftigung mit Deutsch sichtbar wird, die von frühester Kindheit an Bestandteil des Lebens der Biographin war. Die Dethematisierung von Bosnisch in dieser Phase der Kindheit und der starke Fokus auf Deutsch weisen auf eine im Feld begründete Legitimierungslogik hin, der zufolge Jelena Selmanović sich als nicht dominant positionierte Germanistikstudentin in ihrer Erzählung als ‚quasi muttersprachig‘ entwirft. Dies wird auch an einer späteren Stelle im Interview deutlich, in der sie gefragt wird, welche Bedeutung ‚ihre‘ Sprachen für sie haben, und in der sie in Hinblick auf ihr sprachliches Repertoire die Bezeichnung „Fremdsprache“ für Deutsch ablehnt:

Jel: ich habe (1) Deutsch zum Beispiel nie (1,5) irgendwie als Fremdsprache empfunden! Wie wenn ich das... also wenn ich den Begriff „Fremd-Sprache“ irgendwie mir also richtig analysiere oder so, „Fremd“ und „Sprache“, ähm, / (schmunzelnd) nein!

[Also das]... das für mich in Verbindung mit Deutsch also geht irgendwie nicht! Weil erstens, als Kind, weil ich halt irgendwie vielleicht auch in Deutschland ein Jahr war, und... (1) oder so als kleines Kind, noch vor Deutschland, öhm, Deutsch gehört hab und so, (1) war das alles andere als fremd für mich! ((lacht))
 [/(lachend) Ich weiß]

Int: [((lacht leise))]

Jel: [nicht,] ergibt das Sinn?/ [((lacht)) Und das] war halt alles andere als fremd für mich!

Int: [((lacht leise))] [Ja! (Jaja!) ((lacht))] (24/30–41)

Die biographische Kontinuität des Verhältnisses zu Deutsch wird durch die Angabe der beiden Zeiträume „früher“ und „jetzt“ sowie durch die Betonung des „nie“ unterstrichen. In ihrer Begründung nimmt Jelena Selmanović einen analytischen Blick auf den Begriff ‚Fremdsprache‘ ein: Mit dem Zerlegen des Kompositums in seine Bestandteile argumentiert die Erzählerin, dass ‚fremd‘ als Attribut nicht zu ‚ihrer‘ Sprache Deutsch passt und eine unmögliche Verbindung darstellt, was sie mehrfach begründet: Sowohl den frühen Aufenthalt in Deutschland als auch die weit in die Kindheit in Bosnien zurückreichende Zeit, in der sie mit Deutsch vertraut wurde, führten laut Jelena Selmanović dazu, dass die Sprache „alles andere als fremd“ für sie war, was sie nach einer kurzen lachenden Rückfrage an die Interviewerin („ergibt das Sinn?“) und deren Bestärkung („Ja! Jaja!“), wiederholt. In weiterer Folge (24/42–46) betont sie ihre produktiven Fähigkeiten in Deutsch ab ihrem sechsten Lebensjahr und die sozialen Kontakte und Freundschaften, die durch das Medium Deutsch ermöglicht wurden.

Insgesamt wird in der Erzählung von Jelena Selmanović an mehreren Stellen deutlich, wie sehr sie *Sicherheit durch die Konstruktion biographischer Kontinuität* herstellt. Diese biographische Kontinuität mit Deutsch fast von Anfang an beinhaltet sowohl die Verwendung von Medien im kindlichen Alltag als auch bildungsinstitutionelle Kontexte und soziale Beziehungen. Damit belegt sie, dass ihr Verhältnis zu Deutsch bis weit in ihre Kindheit zurückreicht und sich demzufolge kaum von dem Verhältnis unterscheidet, das ‚native speakers‘ zu Deutsch haben. Vergleichbare Formen der *Biographisierung von Deutsch* finden sich auch in den anderen Erzählungen, allerdings werden in den folgenden Kapiteln andere (Un-)Sicherheitskonstellationen in den Blick gerückt.

3.2 *Sicherheit durch die Bearbeitung sprachlicher Unsicherheiten*

Die zweite (Un)Sicherheitskonstellation bezieht sich auf Formen sprachlicher Unsicherheit und deren Bearbeitung. Sprachliche Unsicherheit taucht in mehreren Erzählungen auf und betrifft entweder das *alltagssprachliche* oder das *wissenschaftliche* sprachliche Repertoire, zumeist die bildungs- und wissenschaftssprachlichen Register des Deutschen. Im Fall *Simona Popescu*, der hier beispielhaft für diese Form der Unsicherheit präsentiert wird, geht es um allgemeine sprachliche Unsicherheiten.

Simona Popescu wird in einem Dorf in Siebenbürgen, Rumänien, als einziges Kind ihrer Eltern geboren. In ihrer Selbstpräsentation spielt, ähnlich wie bei Jelena Selmanović, Deutsch von Beginn an eine zentrale Rolle: Sie verortet sich zunächst in einem zweisprachigen Kontext, konkret in einem Dorf, in dem früher eine deutschsprachige Minderheit lebte. Im Alter von fünf Jahren bekommt sie Privatunterricht von einer deutschsprachigen Nachbarin und hat auch in der Primarstufe Deutschunterricht. Während der Oberstufe hat sie keinen Deutschunterricht mehr, wird aber von einer Lehrerin motiviert, an DaF (‚Deutsch als Fremdsprache‘)-Olympiaden teilzunehmen. Im Anschluss studiert sie Germanistik und Skandinavistik in einer rumänischen Kleinstadt, in der sie sich nicht wohl fühlt. Deutsch ist für Simona Popescu zentral mit der Möglichkeit verbunden, das einengende familiäre und soziale Umfeld der rumänischen Kleinstadt zu verlassen, in der sie zunächst studiert, und sich den Traum zu erfüllen, in einer Großstadt zu leben. Sie bewirbt sich erfolgreich für ein Erasmus-Stipendium in A-Stadt (Österreich), mit dem zunächst vor den Eltern geheim gehaltenen Plan, dieses dann für ein Semester zu verlängern. Nach dem Erasmus-Jahr kehrt sie nach Rumänien zurück, um ihr BA-Studium abzuschließen und sich für ein Master-Studium in A-Stadt zu bewerben. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert Simona Popescu bereits seit mehreren Semestern in A-Stadt und geht daneben

einer Erwerbsarbeit im Gastgewerbe nach. Ihr Wunsch ist eine möglichst baldige Tätigkeit als Deutschlehrerin. Das Masterstudium in Österreich wird am Ende der biographischen Haupterzählung gewissermaßen als End- und Höhepunkt des bisherigen Lebenswegs dargestellt, der nicht nur mit einem räumlichen Wechsel und einer zunehmenden biographischen Verortung in Österreich verbunden ist, sondern auch mit einem sozialen Aufstieg.

Auf die Frage nach der Bedeutung, die Sprachen für sie haben, greift Simona Popescu auf eine biographische Argumentation zurück, in der sie die frühe Begegnung mit Deutsch als schicksalhafte konstruiert, die eine Passung „von Anfang an“ mit sich bringt. Im weiteren Verlauf zeigt sich allerdings, dass das Verhältnis zu Deutsch trotzdem nicht unproblematisch ist:

Sim: [Und] Deutsch ist halt – ist sehr wichtig für mich. Und ich tu mich schwer

Int: [Mh]

Sim: noch ein bissi mit der deutschen Sprache weil ich glaub es is halt so mit den acht Jahren Pause eigentlich. Acht Jahre Pause ist eigentlich viel um nicht mehr Fortschritte zu machen dann gleich auf die Uni zu gehen und auf Deutsch zu studieren, und äh ich hab da sozusagen die Lücken, manchmal bei Präpositionen, manchmal fällt mir Wörter nicht ein, manchmal tu ich im Kopf schnell schnell ausm Rumänischen übersetzen, das ist halt nicht gut, weil man muss gleich in der deutschen Sprache denken. Und äh manchmal bei Endungen mit Dativ Genitiv und so, und das sind halt sozusagen Kleinigkeiten, die ich noch [schleifen kann, damit es

Int: [Mh, mh]

Sim: dann] besser geht. Und ich tu mich dann ein bisschen noch schwer, aber ich mach dann ständig Übungen, oder so mit meinem Freund wenn wir dann auch fast manchmal nur Deutsch, manchmal nur auf Rumänisch, weil ich würds dann irgendwie sehr sehr gut beherrschen [die Sprache]. Weil es ist ich weiß nicht es ist

Int: [Mh]

Sim: einfach wichtig für mich. Schon als Kind unbewusst wars wichtig für mich.

Int: *Mh, mh, mh*

Simona Popescu macht hier deutlich, dass sie sich sprachlich manchmal noch auf unsicherem Terrain bewegt, was sie mit der achtjährigen ‚Pause‘ nach ihrer Grundschulzeit in Rumänien begründet. Diese Pause wird wie ein durch Anstrengung und Üben zu überwindender Nachteil im Streben um ‚perfektes‘ Deutsch konstruiert. Die rhetorische Steigerung ‚Fortschritte machen‘, ‚auf die Uni gehen‘, ‚auf Deutsch studieren‘ verweist auf den Bildungsaufstieg, den Simona Popescu durchlaufen hat, und hebt die Sprache, in der sie studiert, als besonders bedeutsam hervor.

Die eigenen sprachlichen Unsicherheiten verortet sie in einem speziellen Bereich der Grammatik und auf der Ebene des Vokabulars. Die „Kleinigkeiten“, die auf dem Weg zur normgerechten Idealvorstellung der ‚perfekten‘ Sprache noch fehlen, kann Simona Popescu „schleifen“. Sie berichtet, „ständig Übungen“ zu machen, was auf eine unablässige Form der Selbstdisziplinierung verweist. Zugleich wird in der Beschreibung des gemeinsamen Übens mit ihrem Freund deutlich, dass Simona Popescus Deutschkompetenz zum Gegenstand einer laufenden Selbst- und Fremdbeobachtung geworden ist, der unter extremem Norm(alis)ierungsdruck steht. Das anvisierte Ergebnis ihrer kontinuierlichen Arbeit an sprachlichen Details bezeichnet die Erzählerin – im Konjunktiv – als „sehr gut[es] [B]eherrschen“ der Sprache. Auch wenn der Begriff „beherrschen“ im Kontext von Sprachenlernen alltäglich und durchaus üblich ist, bekommt er in Zusammenhang mit dem kontinuierlichen Schleifen als Selbsttechnik noch eine weitere Nuance, nämlich die disziplinierende ‚Umerziehung‘ des Sprachkörpers zu einem, der auf Deutsch denkt und ununterscheidbar vom mehrheitsdeutschsprachigen Körper wird.

In der Erzählung von Simona Popescu lässt sich der Versuch rekonstruieren, Sicherheit durch die Bearbeitung sprachlicher Unsicherheiten herzustellen. Dabei bringt die biographische Zeitperspektive der Erzählung eine Verschiebung zum Ausdruck: Während Simona Popescu Deutsch in der Phase ihrer Kindheit wie eine schicksalshafte Fügung konstruiert, ist ihr gegenwärtiges Verhältnis zur Sprache von einer handlungsaktiven Haltung und einer kontinuierlichen Bearbeitung sprachlicher Unsicherheiten zur Herstellung einer sicher(er)en Zukunft geprägt. Unsicherheiten werden biographisch begründet, etwa mit dem Fehlen von Deutschunterricht während einer Phase in ihrer Schulzeit. Sicherheit in Deutsch ist für Simona Popescu insofern von Bedeutung, als nur die ‚perfekte‘ Beherrschung der Nationalsprache eine legitime Zugehörigkeit in Österreich mit sich bringen kann (Knappik 2016) und weil sie ihren Wunsch, Deutsch zu unterrichten, mit hohen Anforderungen an die Qualität des eigenen Unterrichts verbindet. Ähnliche Formen der kontinuierlichen Bearbeitung sprachlicher Unsicherheiten finden sich in anderen Erzählungen. Diese beziehen sich auf Fragen der Legitimität von Dialekt an der Universität, auf Spezifika von Wissenschaftssprache und auf wissenschaftliches Schreiben. Die dabei ins Feld geführten Argumentationen weisen biographisch sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft: Subjektiv empfundene oder zugeschriebene Leerstellen, aber auch als herausragend empfundene sprachliche Fertigkeiten, werden biographisch begründet, und zwar mit verschiedenen sozialen und sprachlichen Ausgangsbedingungen, die Biograph*innen in ihrer Kindheit und Jugend vorfanden. Gleichzeitig werden sprachliche (Un-)Sicherheiten immer auch mit Blick auf mögliche berufliche und private Zukünfte hin erzählt.

3.3 Verharren in unsicherer Vorläufigkeit

Am Beispiel der Erzählung von *Günnur Duman* wird die dritte (Un-)Sicherheitskonstellation herausgearbeitet, die ein Verharren in unsicherer Vorläufigkeit in Hinblick auf die Berufseinmündung darstellt, das eng mit prekärer Zugehörigkeit in der österreichischen Migrationsgesellschaft verknüpft ist.

Günnur Duman wächst mit ihren Eltern und drei jüngeren Geschwistern in einem Stadtteil in A-Stadt auf, der durch einen hohen Anteil an Arbeiter*innen und Menschen mit Migrationsgeschichte gekennzeichnet ist und dem sie sich sehr stark zugehörig fühlt. Zum Zeitpunkt des Interviews steht sie kurz vor dem Abschluss des Lehramtsstudiums Deutsch und Geschichte, ist verheiratet und hat einen zweijährigen Sohn. Günnur Dumans Eltern sind beide aus der Türkei migriert. Ihre Mutter ist in der islamischen Community des Stadtteils sehr aktiv und nimmt während Günnur Dumans Kindheit eine pädagogische Tätigkeit in einer Moschee an, die sie auf eher ‚unorthodoxe‘ Weise gestaltet. Ihre Kindheit ist durch einen starken Bezug zur Religion geprägt: Als kleines Kind betet sie gemeinsam mit ihrer Großmutter und begleitet ihren Vater in die Moschee. Bereits in der Primarstufe entwickelt sie den Wunsch, ein Kopftuch zu tragen, wovon ihr aber ihre Mutter abrät. Der Wunsch nach einem Kopftuch wird immer an schulischen Übergängen virulent, und die Mutter nennt jeweils verschiedene Argumente, um Günnur Dumans Entscheidung für ein Kopftuch hinauszuzögern. Die Bedeutung anti-muslimischer Stereotype in Schule und Alltag spielt in ihrem Entscheidungsprozess eine tragende Rolle, jedoch entschließt sie sich nach der Matura, das Kopftuch zu tragen. Im Laufe ihres Studiums entwickelt Günnur Duman zunehmend Unsicherheiten bezüglich ihrer Berufseinmündung, die mit Erfahrungen von Migratisierung und Osmanisierung (Dausien *et al.* 2015; Schwendowius/Thoma 2016) zusammenhängen, die sie sowohl in Lehrveranstaltungen als auch im universitären Alltag macht.

Unsicherheitskonstellationen sind in Günnur Dumans Erzählung nicht an der Sprache festgemacht, sondern an *raciolinguistic ideologies*: Neben der sprachideologischen Zuschreibung, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Studentinnen, die ein Kopftuch tragen, eingeschränkt sind, erfährt Günnur Duman an der Universität generell ein *strukturelles Misstrauen*, mit dem auch ihre pädagogischen Fähigkeiten in Frage gestellt werden. Bezüglich ihrer Zukunftsperspektiven meint sie:

Gün: Ah (räuspert sich) Meine Zukunft. Ah. N=nächstes Jahr werd ich hoffentlich mit dem Studium fertig, und dann denk ich mir, ich bin einfach nur gespannt. Ich kann mir noch kein Bild ausmalen, es is, ich weiß nicht, es wird wahrscheinlich ganz drauf ankommen, in welcher Schule ich sein werde, wie wie mich die Schüler, Eltern, ich (1) wünsche mir, dass es einfach kein Thema sein wird. Kopftuch oder „woher kommen Sie“. Dass man einfach: „Ja, eine

neue Deutschlehrerin Pra_“ oder „Unterrichtspraktikantin“, aber ich glaub nicht, dass es so sein wird. (2) Ich bin gespannt. Ich kann jetzt mir nichts Konkretes darunter vorstellen. (3) Ich möchte mich jetzt zum Beispiel ich denk mir, äh ja, natürlich denk ich darüber nach, was werd ich machen, wo wird (1) äh ich will auch nicht in einem Umfeld arbeiten, wo ich mir da (2) wo's so viele Probleme gab um mein Kopftuch, und wo ich, ich weiß nicht, also das worst-case-Szenario dass mich die im Kollegium nicht äh ah=akzeptieren oder dass es von Seiten der Eltern oder so was gibt, dann möcht ich ja auch nicht arbeiten, ich möcht ja auch nicht, jeden Tag an einem Ort sein, wo ich mich immer wieder immer wieder beweisen muss. (24/14–28)

Günnur Duman bezieht die Frage nach der Zukunft klar auf ihren Beruf und beschreibt ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld vor dem Hintergrund anti-muslimischer Zuschreibungen, in denen Kopftuch tragende Lehrerinnen als ‚Bedrohungsfigur‘ für die Schule (Karakasoğlu/Wojciechowicz 2017) konstruiert werden. Ihre Unsicherheit artikuliert sie zweifach mit dem Zustand des „*Gespannt*“-Seins und damit, dass sie sich noch „kein Bild ausmalen“ und „nichts Konkretes [...] vorstellen“ kann. Die Sicherheit einer legitimen Position als Deutschlehrerin macht sie von der zukünftigen Schule abhängig, konkret von den Reaktionen der Schüler*innen, Eltern und dem Lehrer*innen-Kollegium. Besonders plastisch zeigt sich dies darin, dass sie potenzielle Fragen und Aussagen *anderer* zur eigenen Person zitiert. In Ihrer Beschreibung eines „*Worst-Case-Szenarios*“ konstruiert sie potenzielle zukünftige Kolleg*innen als ein ihr entgegenstehendes Kollektiv. Die Wiederholungen und die starke Betonung, sich nicht „immer wieder immer wieder beweisen“ müssen zu wollen, verweisen auf Erfahrungen der Erzählerin mit diesem Erfordernis.

Gün: Und, aber, ich möcht mich jetzt auch nicht also zum Beispiel aufs islamische Gymnasium abdrängen lassen, das ist nicht, weil ich das do_, ich könnt mir schon vorstellen, dort zu unterrichten zum Beispiel, aber ich möchte nicht dort unterrichten, weil ich an einer anderen Schule nicht, aufgrund des Kopftuchs nicht, willkommen, bin. Weil, es ist ja was Anderes, wenn ich mich aus freien Stücken, aber ich würd lieber, also mein Traum wär an einer ganz normalen Schule in A-Stadt zu arbeiten und einfach auch einmal zu zeigen (2) dass, dass (1) dieses Multikulturelle im Klassenraum kann ruhig auch im Lehrerzimmer sein. Und ich hoffe, dass ich eine Schule finde, wo (1) ja ich, akzeptiert werde (lacht) aber (1) ich werd, ich werd's sch(). Ich kann mir noch nichts Genauereres drunter vorstellen. (24/29–38)

Günnur Duman betont, dass sie sich nicht vom unmarkierten Feld einer „ganz normalen“ (in der christlichen Tradition stehenden konfessionsfreien) Schule auf das markierte Feld des islamischen Gymnasiums „abdrängen lassen“ möchte, was sie an einer späteren Stelle als potentiellen „Rückschlag“ bezeichnet. Ihre Unsicherheit bezüglich einer problemfreien Berufseinmündung nährt sich aus ihrem Bewusstsein darüber, dass mit unterschiedlichen Formen von Gymnasien

nicht nur verschiedene Schulkulturen, schulische Akteur*innen und Lehrpläne verbunden sind, sondern dass der Zugang zu einer in Hinblick auf Religion unmarkierten Schule ganz wesentlich an den Status religiöser Unmarkiertheit potentieller Lehrer*innen gebunden ist. Mit dem Traum einer Beschäftigung an einer „ganz normalen“ Schule in A-Stadt verbindet Günnur Duman den Wunsch, zur Sichtbarkeit gesellschaftlicher Heterogenität auch im Lehrer*innenzimmer beizutragen.

Die Passage, die hier ausschnitthaft zitiert wurde, verweist darauf, dass eine Arbeit am islamischen Gymnasium mit Günnur Dumans bisheriger biographischer Entwicklungslinie nicht vereinbar wäre, nämlich mit dem frühen ‚Lieblingsfach‘ Deutsch und dem Hinarbeiten auf eine mit Deutsch zusammenhängende fraglose Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft. Alternative berufliche Optionen zieht sie trotz ihrer Unsicherheiten in Bezug auf das zukünftige schulische Umfeld nicht in Betracht. Der Sicherheit ihres Berufswunsches steht die Unsicherheit hinsichtlich der Möglichkeiten seiner *Realisierung* gegenüber.

In der biographischen Perspektive Günnur Dumans sind Sprache, Religion und Bildung eng miteinander verschränkt. Frühe Erfahrungen von Literalität fanden im religiösen Kontext statt, und im Kontext der beruflichen Tätigkeit ihrer Mutter in der Moschee wurde Günnur früh mit unterschiedlichen Positionen zu Fragen religiöser Bildung vertraut. Parallel dazu zieht sich die Frage der Bedeutung und Legitimität eines Kopftuchs in Bildungsinstitutionen seit Beginn ihrer schulischen Laufbahn wie ein roter Faden durch ihre Erzählung. Mit dem geplanten Übergang in die Schule, der auch eine Positionsveränderung von einer Schülerin/Studentin zu einer Lehrerin beinhaltet, erhält die Frage der Legitimität des Kopftuchs berufsexistentielle Relevanz. Günnur Duman hat verinnerlicht, dass sie „als signifikante Abweichung von der Fiktion des natio-ethno-kulturellen Prototyps“ (Mecheril 2003, S. 299) keine legitime und auf Dauer gestellte Zugehörigkeit im österreichischen Bildungssystem beanspruchen kann. Ihr Modus der Bearbeitung dieser *unsicheren Vorläufigkeit*⁸, die sie als zentral von gesellschaftspolitischen Entwicklungen und schulischen Akteur*innen gerahmt sieht und die in der biographischen Gesamtgestalt deutlich erkennbar werden, ist dadurch gekennzeichnet, dass sie das Problem argumentativ von verschiedenen Seiten durchdringt, ihr auf der Handlungsebene aber keine Bearbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Ähnliche Formen eines Verharrens in unsicherer Vorläufigkeit finden sich bei anderen Student*innen, die sich sehr stark durch sprachideologisch strukturierte Räume eingeschränkt sehen.

4 *Sprache, Innere Sicherheit und Biographie*

Biographien in Migrationsgesellschaften werden durch verschiedene Dimensionen des sozialen Raums geprägt: individuelle und familiale Migrationsprozesse,

Bildungserfahrungen, soziale Schicht, natio-ethno-religio-kulturelle⁹ Zugehörigkeit sowie Geschlecht strukturieren die Komplexität von Biographien und damit verbundene (Un-)Sicherheitskonstellationen. Am Beispiel biographischer Erzählungen migrantisch positionierter Germanistik-Student*innen wurden Sicherheitskonstruktionen rekonstruiert, die an sprachliche Minorisierung im Kontext prekärer Zugehörigkeit in Migrationsgesellschaften gebunden sind, diese aber auch herausfordern. An dieser Stelle werden einige übergreifende Ergebnisse der Analyse und weiterführende Gedanken dargestellt:

a) Sicherheit durch Biographisierung

Sprachlich minorisierte Student*innen stellen Sicherheit über eine Biographisierung von Deutsch her. Sie weben die eigene Geschichte mit Deutsch, die bis in ihre frühe Kindheit reicht und weit in die Zukunft gerichtet ist, wie einen roten Faden in ihre biographischen Erzählungen ein. Sprachliche Leerstellen und Normabweichungen werden dabei biographisch begründet, und zwar mit Zeiträumen und Konstellationen, in denen es nicht möglich war, sich intensiv mit Deutsch auseinanderzusetzen. Wo sich die Deutschaneignungsgeschichte über verschiedene nationalstaatliche Kontexte in dominant deutschsprachigen Ländern hinweg spannt, verweist dies auf eine Sicherheit erhöhende sprachliche Mehrfachverortung. Die Erzählungen machen zudem deutlich, dass institutionalisiertes Wissen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit, das sich beispielsweise in Begriffen wie „Fremdsprache“ äußert, in starker Reibung zum biographischen Wissen steht und dass die Ablehnung entsprechender – Sicherheit erschwerender Begriffe – biographisch begründet wird.

b) Unsicherheit aufgrund prekärer Positionierungen

Auch wenn die Kontexte der Deutschaneignung sich sehr stark unterscheiden, so ist die prekäre Positionierung in einem germanistischen Studiengang eine Gemeinsamkeit über alle Fälle hinweg. Aufgrund der sprachideologischen Rahmungen von Bildungsinstitutionen und verschiedenen auf Sprache spezialisierten Berufen bleibt eine Berufseinmündung als Deutschexpert*in trotz manchmal unter erheblichen Anstrengungen erworbener Sicherheit auf der Ebene der Sprachbeherrschung prekär. Die Student*innen gelten in der Migrationsgesellschaft nämlich nicht als ‚native speakers‘ und können damit keine legitime Position als Deutschlehrer*innen oder andere Expert*innen für Deutsch erwarten. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen in Österreich weisen darauf hin, dass Lehrer*innen eine einmal

erlangte berufliche Position durch eine veränderte Gesetzeslage jederzeit wieder entzogen werden kann (Die Presse 2020). Dieses Erschweren der Herstellung biographischer Kontinuität verlangt Subjekten ein andauerndes Verharren in Unsicherheit ab.

c) Erweiterung des Spektrums ‚möglicher Biographien‘

Forschungen zu Arbeit, (Un-)Sicherheit und Biographie (Zinn 2010; Wohrab-Sahra 1993) haben gezeigt, dass erwerbsarbeitsbezogene Unsicherheiten nicht nur für minorisierte Gruppen von Belang sind. Das hier analysierte Material kann auch keine Typologie ‚migrantischer‘ Biographien begründen. Vielmehr handelt es sich um Bearbeitungsstrategien und Lebensentwürfe, die sich in signifikanter, wenn auch nicht deterministischer Weise entlang natio-ethno-religio-kultureller Zugehörigkeit auf bestimmte Gruppen von Student*innen verteilen. Die reflexiven Bezugnahmen der Student*innen, die unter erhöhten Bedingungen von Unsicherheit studieren und ihre Zukünfte entwerfen (müssen), machen deutlich, dass sie trotz erheblicher Exklusionsrisiken das Potential haben, aktiv biographischen Sinn und Kontinuität herzustellen. Zudem wohnt biographischen Selbstthematizierungen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Machtverhältnisse ein widerständiges Potential inne, das es ermöglicht und erfordert, Konstruktionen von Normalbiographien (Kohli 2007) zu transformieren und das Spektrum ‚möglicher Biographien‘ (Dausien und Mecheril 2006, S. 173) zu erweitern.

Anmerkungen

- 1 Versicherheitlichung, engl. securitization, meint, dass bestimmte Konstellationen als existentielle Gefährdung konstruiert werden, um politisches Handeln jenseits etablierter Rahmenbedingungen ‚normaler‘ politischer Kommunikations- und Entscheidungsprozesse zu ermöglichen (Conze 2012, S. 459).
- 2 Zu biologistischen Linguonymen wie etwa ‚native language‘, ‚Muttersprache‘, ‚langue maternelle‘, ‚locuteur natif‘ etc. vergleiche Bonfiglio 2010, S. 72–83.
- 3 Teile dieses Textes wurden bereits in der zugrundeliegenden Dissertationsstudie (Thoma 2018) publiziert.
- 4 Das Sample besteht aus zwölf biographisch-narrativen Interviews.
- 5 Personennamen sowie Referenzen auf Orte und Institutionen wurden durch Pseudonyme ersetzt.
- 6 Die in Klammer gesetzten Angaben beziehen sich auf die Seiten- und Zeilenzahlen im jeweiligen Transkript.
- 7 An einer etwas späteren Stelle erwähnt die Erzählerin, dass während intensiver Bombardements zu einem späteren Zeitpunkt die gesamte Großfamilie in einer Wohnung

wohnte und dieses Zusammensein für die Kinder „natürlich super“ war, u.a. weil sie „alle zusammen“ (2/30) waren und spielen konnten und ihnen die Tragweite der kriegerischen Auseinandersetzungen nicht bewusst war.

- 8 Lehner versteht ‚unbestimmte‘ und ‚unsichere‘ Vorläufigkeit als „Effekt bzw. Produkt einer gouvernementalen Prekarisierung“ (Lehner 2020, S. 28), die in Asylverfahren durch eine Gleichzeitigkeit von temporärem Schutz und von Warten und Unsicherheit in Hinblick auf die Zukunft gekennzeichnet ist.
- 9 In Anlehnung an den Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril 2003) hebe ich mit diesem Begriff Religion als zunehmend relevante Kategorie der Unterscheidungsordnungen hervor, anhand derer (Nicht-)Zugehörigkeit in Migrationsgesellschaften konstruiert wird.

Literatur

- Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Colloquium. Frankfurt am Main.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010): Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker. 2nd ed. Berlin.
- Charalambous, Panayiota/Charalambous, Constadina/Rampton, Ben (2015): De-securitizing Turkish: Teaching the Language of a Former Enemy, and Intercultural Language Education. In: Applied Linguistics 1 (1), amv063. DOI: 10.1093/applin/amv063.
- Conze, Eckart (2012): Securitization. Gegenwartsdiagnose oder historischer Analyseansatz? In: Geschichte und Gesellschaft 38 (3), S. 453–467. DOI: 10.13109/gege.2012.38.3.453.
- Czejkowska, Agnieszka (2018): Bildungsphilosophie und Gesellschaft. Eine Einführung. Wien.
- Dausien, Bettina (2011): Das beratene Selbst - Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, Marika/ Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hg.): Berufswahl im Spannungsfeld von Person, sozialem Umfeld und Arbeitsmarkt. Bielefeld, S. 21–40.
- Dausien, Bettina/Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Ottersbach, Markus/ Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden, S. 155–175.
- Dausien, Bettina/Ortner, Rosemarie/Thoma, Nadja (2015): Biographie als Norm und Handlungsbegründung in der pädagogischen Praxis. Eine empirisch-rekonstruktive Perspektive. In: Krause, Sabine/ Breinbauer, Ines Maria (Hg.): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV, Würzburg, S. 185–207.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Bildungswege. In: Dies. (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main, S. 25–67.
- Davies, Alan (2003): The native speaker. Myth and reality. 2nd ed. Clevedon.
- Die Presse (2020): Kopftuchverbot für Lehrerinnen „möglicher nächster Schritt“. Online verfügbar unter <https://www.diepresse.com/5751719/kopftuchverbot-fur-lehrerinnen-moeglicher-nachster-schritt>, zuletzt aktualisiert am 14.01.2020.

- Fabel-Lamla, Melanie (2006): Prozesse der Biographisierung und Professionalisierung bei ehemaligen DDR-Lehrerinnen und-Lehrern nach 1989/90. Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/ Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess, S. 83–98.
- Flores, Nelson/Rosa, Jonathan (2015): Undoing Appropriateness. Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. In: *Harvard Educational Review* 85 (2), S. 149–171.
- Flores, Nelson/Spotti, Massimiliano/García, Ofelia (2017): Conclusion: Moving the study of Language and Society into the future. In: Dies. (Hg.): *The Oxford handbook of language and society*. Oxford, S. 545–551.
- Hogan-Brun, Gabrielle/Mar-Molinero, Clare/Stevenson, Patrick (Hg.) (2009): *Discourses on language and integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam.
- Karakaşoğlu, Yasmin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassism. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden, S. 507–528.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 221–240.
- Kohli, Martin (2007): The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. In: *Research in Human Development* 4 (3-4), S. 253–271. DOI: 10.1080/154276007016663122.
- Kramsch, Claire (2005): Post 9/11: Foreign Languages between Knowledge and Power. In: *Applied Linguistics* 26 (4), S. 545–567. DOI: 10.1093/applin/ami026.
- Lehner, Sabine (2020): Ungewissheit während des Asylverfahrens. Agencykonstruktionen zwischen struktureller Verunsicherung und subjektiver Wahrheit. In: *Wiener Linguistische Gazette (WLG)* 85 (Vorabdruck), S. 1–31.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster, New York, München, Berlin.
- Patrick, Donna (2010): Language dominance and minorization. In: Jaspers, Jürgen/ Östman, Jan-Ola/ Verschueren, Jef (Hg.): *Society and Language Use*, Bd. 7. Amsterdam, S. 176–191.
- Perera, Kaushalya/Makoni, Sinfree (2019): The Securitization of Language Education. In: *Applied Linguistics* 40 (5), S. 859–863. DOI: 10.1093/applin/amy029.
- Rheindorf, Markus (2019): Revisiting the toolbox of discourse studies. New trajectories in methodology, open data, and visualization. London.
- Rheindorf, Markus/Wodak, Ruth (2018): Borders, Fences, and Limits – Protecting Austria From Refugees: Metadiscursive Negotiation of Meaning in the Current Refugee Crisis. In: *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 16 (1-2), S. 15–38. DOI: 10.1080/15562948.2017.1302032.
- Scheibelhofer, Paul (2012): From Health Check to Muslim Test: The Shifting Politics of Governing Migrant Masculinity. In: *Journal of Intercultural Studies* 33 (3), S. 319–332. DOI: 10.1080/07256868.2012.673474.
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14361/9783839431948>.

- Schwendowius, Dorothee/Thoma, Nadja (2016): Studienbiographien, mit Migrationshintergrund? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis. In: ZQF 17 (1-2), S. 221–235. DOI: 10.3224/zqf.v17i1-2.25553.
- Shohamy, Elena (2009): Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship? In: Hogan-Brun, Gabrielle/ Mar-Molinero, Clare/ Stevenson, Patrick (Hg.): Discourses on language and integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe. Amsterdam, S. 45–60.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld.
- Weber, Jean Jacques/Horner, Kristine (2012): Introducing multilingualism. A social approach. Abingdon.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1993): Biographische Unsicherheit: Formen weiblicher Identität in der „reflexiven Moderne“; das Beispiel der Zeitarbeiterinnen. Opladen.
- Zinn, Jens O. (2010): Biography, Risk and Uncertainty - Is there Common Ground for Biographical Research and Risk Research? In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 11 (1), S. 1–20.

Historisches Stichwort

Historisches Stichwort: Versammlungen

Mein historisches Stichwort möchte Versammlung mit innerer Sicherheit zusammenbringen und an Versammlungen abseits der großen Revolutionen der Moderne erinnern. Obwohl durch Gesetze geregelt, bergen Versammlungen für Gesellschaften Risiken. Das Moment einer Gefahr wohnt Versammlungen seit jeher inne, aber der erste Gedanke gilt nicht der Gesundheit. Es ist die Gefahr des Funkens, der die Menschen anstecken kann und das Leben aus den Fugen hebt. Verbunden wird es zumeist mit den Revolutionen, die das heutige Europa hervorgebracht haben, die Englische Revolution mit dem *Commonwealth* (1640–60), die Amerikanische (1776), die Französische (1789) und die Haitianische (1691)¹. Direkt oder indirekt führten sie zu einem Umdenken und zu sozialen Umwälzungen. Alle diese Revolutionen erschütterten das feudale Europa in seinen Grundfesten.

Im heutigen Nationalstaat ist die Freiheit, sich zu versammeln, ein Grundrecht. Es findet sich in den für uns relevanten Gesetzeswerken der Europäischen Grundrechtecharta, der Europäischen Menschenrechtskonvention und in den Rechten der Nationalstaaten Europas, wie im deutschen Grundgesetz (GG, Art. 8), dem österreichischen Staatsgrundgesetz (StGG, Art. 12) und der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV, Art. 22). Dieses Grundrecht soll garantieren, dass sich die Bürger treffen und austauschen können. Im deutschen Grundgesetz steht: „(1) Alle Deutschen haben das Recht, sich ohne Anmeldung oder Erlaubnis friedlich und ohne Waffen zu versammeln. (2) Für Versammlungen unter freiem Himmel kann dieses Recht durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes beschränkt werden.“ Das bürgerliche Recht legt damit nicht nur die Möglichkeit fest, sondern auch die Bedingungen für die Versammlung, denn „friedlich“ soll sie sein. Die Bürger müssen sich in ihrer „Geselligkeit“ (Lohmann 2020, S. 257) betragen. Schleiermacher verstand die Geselligkeit als eine Sphäre, in der der Einzelne „von den Sphären Anderer so mannigfaltig alles möglich durchschnitten werde, und jeder seiner eigenen Grenzpunkte ihm die Aussicht in eine andere und fremde Welt gewähre“ (Schleiermacher 1983 [1799], S. 253 f. zit. n. Lohmann 2020, S. 257). Das Grundrecht der Versammlungsfreiheit steht in Beziehung zu der Idee, dass in der Demokratie die „Macht vom Volke“ ausgeht. Die landläufige Interpretation der bürgerlichen Revolutionen der Neuzeit ist, dass „das Volk die illegitime Obrigkeit abschüttelt und beginnt, sich selbst zu regieren“ (Wildt 2017, S. 8). Im 19. Jahrhundert im Rahmen der Bildung von Nationalstaaten wird das Volk der Nation gleichgesetzt. Die „Versammlung von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern auf

einem bestimmten Territorium“ (ebd., S. 9) wird zur Versammlung der (weißen, männlichen) Angehörigen einer Nation. Dabei ist die Versammlung des Volks bei aller „Inklusionsrhetorik“ vor allem exklusiv (vgl. ebd., S. 66).

Für die Geschichte des nach dem Zweiten Weltkrieg geteilten Deutschlands ist der Bezug auf die Versammlungen, auf den Herbst 1989 und die *bürgerliche Revolution*, Teil der nationalen Erinnerungskultur. Diesem politisch positiv konnotierten Prozess stehen die Versammlungen zu verschiedenen rassistisch motivierten Gewalttaten Anfang der 1990er Jahre gegenüber die Ausschreitungen von Hoyerswerda in Sachsen (1991) und Rostock-Lichtenhagen in Mecklenburg-Vorpommern (1992), die Mordanschläge von Mölln in Schleswig-Holstein und in Solingen in Nordrhein-Westfalen (1993). Diese folgten der Wiedervereinigung auf dem Fuß. Gewaltausbrüche in der Folge gesellschaftlicher Umbrüche werden bei Wildt (2017) als Teil *bürgerlicher Revolution* und ihrer Abläufe herausgearbeitet. Versammlungen wohnt eine Gefahr der Eskalation inne, jedoch war die Gesellschaft gegen die sie sich richteten und der sie letztlich gefährlich wurden jeweils eine andere. Damit können Versammlungen notwendiger Teil eines sozialen Wandels sein, ein Zeichen für einen bevorstehenden Umbruch markieren, den Finger in die Wunde einer Fehlentwicklung legen.

Die Anti-Atomkraft-Bewegung ist eine Bewegung, die auf eine Fehlentwicklung hinweist. Sie blickt inzwischen auf eine 40-jährige Geschichte zurück (vgl. Tresantis 2015). Sie richtet sich gegen die Nutzung der Kernkraft und ist Teil der Umweltbewegung. Eine Versammlung, die den Finger in diesen wunden Punkt der deutschen Nachkriegsgesellschaft legte, war die Versammlung der *Freien Republik Wendland* 1980 und das Protestdorf Bohrstelle 1004. Die Besetzung dauerte von Anfang Mai bis zur Räumung Anfang Juni 33 Tage und richtete sich konkret gegen ein Endlager zwischen den Orten Trebel und Gorleben, zwei Orten im Wendland – seinerzeit noch deutsch-deutsche Grenzregion. Die Gründung der Freien Republik war mehr als Atomwiderstand. In dieser Besetzung wurde eine neue soziale Ordnung ausprobiert und sie „materialisierte“ (Dézsi 2018) sich: „Das soll bedeuten, dass an einem Ort durch die gemeinsame Interaktion von Menschen und Dingen Neues entsteht“ (ebd., S. 196). Es wurden im Rahmen dieser Versammlung von Menschen neue Lebensformen ausprobiert und Ansätze alternativer Energieerzeugung entwickelt. Windkraft und Solarenergie waren Anfang der 1980er Zukunft. Das Protestdorf und der Widerstand, der bis heute andauert, sind ein Beispiel für gelebte Utopie. Nach der gewaltsamen Räumung durch Polizei und Grenzschutz wurde das Dorf zerstört. Die archäologische Ausgrabung Dézsis zeigt heute, dass diese umfassenden Maßnahmen zu einer Auslöschung mit einer Unkenntlichmachung des Ortes dieses Widerstands gegen die Politik der BRD führen sollten (vgl. Gorleben Archiv o. J.). Sogar die Erde wurde ausgehoben und

teilweise ersetzt. Durch diese Versammlung, die direkte Interaktion von Menschen an einem konkreten Ort, sprang ein Funke über, der bis in die Gegenwart lebt und die Vergangenheit in der Gegenwart aufblitzen lässt, so Ziegler (2020) im Anschluss an Walter Benjamin.

Diese Besetzung richtete sich wie so viele seit den Einhegungen für das Privateigentum der bürgerlichen Gesellschaften gegen eine Enteignung. Das bringt mich zu einer weiteren Versammlung in der Frühphase der Enteignungen von Land. Durch den Schreiber William Cobbett (1763–1835) wurden die Anfänge des Englischen Kapitalismus dokumentiert. Cobbett war, so der Historiker Linebaugh (2008), nahe genug dran, um über das erste Prinzip des Englischen Kapitalismus zu schreiben, nämlich „the removal of people from the land or from their means of subsistence“ (ebd., S. 49). Die Reformation interpretierte Cobbett als Landraub und darin sah er die Ursache für die weit verbreitete Armut der Landbevölkerung des 16. Jahrhunderts. Dieser Landraub widersprach dem durch die englische Gesetzgebung (*Magna Carta*, 1066) festgelegten Recht eines jeden Engländers (Mann, Frau und Kinder) auf Subsistenzwirtschaft (Allmende). Von der bis dahin bestehenden und weit verbreiteten Gastfreundschaft („*Old English Hospitality*“) sei hiernach nur der Name übriggeblieben (vgl. Cobbett 1998, S. 108 zit. n. Linebaugh 2008, S. 49). Die Exkommunizierung der Enteignenden, hier des Königs von England Henry VIII, unterstrich das Recht der Enteigneten auf Widerstand. Und dieser Widerstand spiegelte sich in einer Reihe von Versammlungen und Aufständen. Sie sind bekannt unter dem Namen *The Camping* (vgl. ebd., S. 53).

Die Gastfreundschaft war an das gute Wirtschaften und eine kleine Form von Kooperative gebunden, die „plowmen, threshers, cowherds, milkmaids, servants, and labourers“ (ebd., S. 51) vereinigte. Sie wurde als *little commonwealth* bezeichnet und war eine Gemeinschaft gegenseitiger Unterstützung, bewahrt durch jedes Individuum durch praktische Handlungen: „Waste gave them a variety of useful products, and the raw materials to make more.“ (Ebd., S. 51) Die Einhegung des Landes war also nicht nur der Landraub, sie zerstörte soziale Strukturen gegenseitiger Unterstützung und den Zugang zum *waste* als Ort für Frauen und Kinder sowie die spirituellen Bezüge zwischen dem Land und seinen Bewohnern. Die Rhetorik des *commonwealth* brachte Menschen gegen die Regierung auf. Verbunden mit spirituellen Bezügen und verbreitet durch Predigten begannen Menschen, sich gegen die Enteignung zu wehren. 1549 mehr als zehn Jahre nach der Enteignung der Katholischen Kirche 1536, kam es im Zusammenhang mit der Einführung des *Book of Common Prayer* der Englischen Reformation zur *Prayer Book Rebellion* (Devon und Cornwall) und zur *Kett's Rebellion* (Norfolk). Die gesamten 1540er Jahre herrschte Hunger unter der Landbevölkerung. Die *Kett's Rebellion* war der Höhepunkt. Im Sommer 1549 stellten mehrere 10.000 Menschen Zelte auf dem

Land auf, statt nach London zu wandern (vgl. ebd., S. 53 f.). Die größte Siedlung, mit etwa 16.000 Menschen, entstand in der Nähe von Norwich. Die Menschen entwickelten eine alternative Regierung und in ihren Gebeten sprachen sie sich gegen ein Fortschreiten der Einhegungen aus und forderten die Freiheit aller Leibeigenen (vgl. ebd., S. 54 f.). Die 1540er Jahre sahen verschiedene Proteste und sogar Gesetzesinitiativen gegen die Einhegungen. *The Camping* zeigt eine Siedlungsform mit einer vorübergehenden Materialität eines anderen Lebens.

Versammlungen außerhalb der großen Revolutionen haben durch ihre Nähe, ihre Unmittelbarkeit und ihre Gegenwart viel zu bieten. Im Rahmen der Finanzkrisen ab 2008/9 gab es viele, die auch als *Camping* hätten bezeichnet werden können, wie etwa *Movimiento 15-M*, wobei Aktivist*innen 2011 die *Puerta del Sol* in Madrid besetzt hatten, oder *Occupy Wall Street* im Zuccotti Park in New York (2011). Auf die Geselligkeit der Versammlung kann nicht verzichtet werden, denn sie bietet Einblicke „in eine andere und fremde Welt“ (Schleiermacher 1983 [1799], S. 253 f. zit. n. Lohmann 2020, S. 257).

Anmerkungen

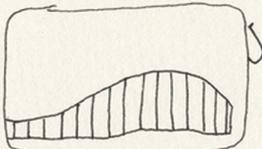
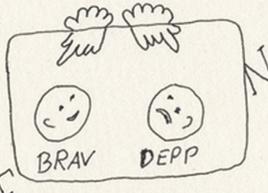
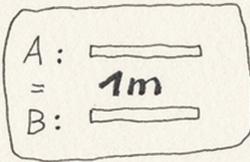
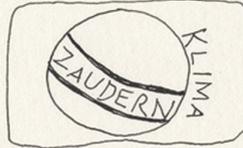
- 1 Zur Bedeutung von Sklaverei und der Haitianischen Revolution für die europäische Geistesgeschichte siehe Buck-Morss, Susan (2000).

Literatur

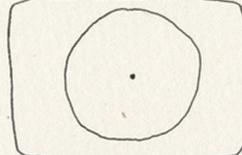
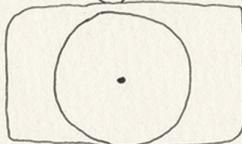
- Bundeszentrale für politische Bildung: Politische Partizipation, v. 2.11.2009. Online verfügbar <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/24-deutschland/40484/politische-partizipation> [abgefragt am 15.7.2020].
- Buck-Morss, Susan (2000): Hegel and Haiti. In: *Critical Inquiry*, 26/4, S. 821–865.
- Dézi, Attila (2018): Zeitgeschichtliche Archäologie des 20. Jahrhunderts an Orten des Protests und der „Freien Republik Wendland“. In: Nikolka, Frank/Hofmann, Daniela/Schumann, Robert (Hrsg.): *Menschen – Dinge – Orte. Aktuelle Forschungen des Instituts für Vor- und Frühgeschichtliche Archäologie der Universität Hamburg*, S. 195–202.
- Gorleben Archiv: Archäologische Erforschung der Freien Republik Wendland. Online verfügbar <https://www.gorleben-archiv.de/archaeologische-erforschung-der-freien-republik-wendland/> [abgefragt am 15.7.2020].
- Linebaugh, Peter (2008): *The Magna Carta Manifesto. Liberties and Commons for All*. Berkeley.
- Lohmann, Ingrid (2020): Historisches Stichwort: Betragen. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka (Hrsg.)(2020): *Political Correctness und pädagogische Kritik, Jahrbuch für Pädagogik 2018*, S. 257–261.

- Schleiermacher, Friedrich (1983[1799]): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens.
In: Feilchenfeldt, Konrad/Schweikert, Uwe/Steiner, Rahel E. (Hrsg.): Rahel-Bibliothek
Bd. 10. München, S. 253–279.
- Tresantis (Hg.) (2015): Die Anti-Atom-Bewegung. Geschichte und Perspektiven. Hamburg.
- Wildt, Michael (2017): Volk, Volksgemeinschaft, AfD. Bonn.
- Ziegler, Rosa Hannah (2020): 40 Jahre Freie Republik Wendland. Ausgrabung einer Utopie
In: Deutschlandfunk, Hörspiel und Feature. Online verfügbar: https://www.deutschlandfunkkultur.de/40-jahre-freie-republik-wendland-ausgrabung-einer-utopie.3682.de.html?dram:article_id=470993 [abgefragt am 15.7.2020].

ZWISCHEN-

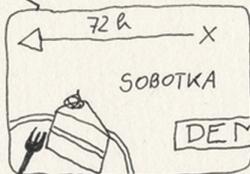


FAKTISCHER ERFOLG - AKTEUR*E



WUTZEN

SCHADEN



REFORM PLÄNE

2017

RÄUME FÜR INNERE SICHERHEIT



miki muhr, Wien
Apr./Mai 2020

Mit grossem Dank für die kompetente Ermöglichung vieler Zugänge an Dr. Britte Hornyik und Xaver Fördhuber - Juristin und Gastgeber* in der Radiosendung "Einbauen, aber nicht demonstrieren" (17.4.2020/13h - in der Reihe "Punkt 1" auf Ö1) und an Hannah Arendt und Donna Haraway.

Jahresrückblick

Jahresrückblick: (Nach-)Wirkungen des Rassismus. Über die Verwundbarkeit und das Privileg des Schutzes

Rassismus gründet auf der Vorstellung, Menschen ließen sich in ‚Rassen‘¹ einteilen, unterscheiden, ordnen und hierarchisieren. Wenngleich die Vorstellung von ‚Rassen‘ auf einer Fiktion, einem Phantom (vgl. Foroutan/Geulen *et al.* 2018) und einem gesellschaftlichen Wahn beruht (vgl. Mbembe 2014, S. 12), spiegelt sie eine soziale Realität in der bundesdeutschen Vergangenheit und jüngsten Gegenwart wider. Auch der wissenschaftliche und öffentliche Konsens, dass es „keine wissenschaftliche Grundlage für die Einteilung der Menschheit in biologisch unterscheidbare ‚Rassen‘“ (Hall 2000, S. 7) gibt, vermag dieser Vorstellung nicht entgegenzuwirken. Die Jahre 2018 und 2019 haben wiederholt gezeigt, dass der Rückgriff auf ‚Rasse‘-Kategorien die Sicherheit und das (Über-)Leben derjenigen Menschen gefährdet, die durch rassistische Zuschreibungspraxen als *Andere*² gelten. Rassismus stellte eine „reale Gefahr für die körperliche Unversehrtheit und das Leben der Betroffenen [dar]“ (VBRG e.V. 2019b). Wie der „Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt“ in seiner Jahresbilanz für 2018 festhält, „ereigneten sich mindestens drei rechte, rassistische und antisemitische Angriffe täglich in den fünf ostdeutschen Bundesländern und Berlin.“ (VBRG e. V. 2019a) Im Jahr 2019 waren allein in Berlin und Ostdeutschland „täglich [...] mindestens fünf Menschen Opfer politisch rechts, rassistisch oder antisemitisch motivierter Gewalt“ (VBRG e. V. 2020).³ So gilt auch für die Jahre 2018 und 2019, was Colette Guillaumin (1999, S. 46) bereits in den 1990er Jahren als Paradoxon herausgestellt hat: „Race does not exist, but it does kill people.“

Im Jahr 2018 hat der Prozess gegen fünf Beteiligte des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) mit der mündlichen Urteilsverkündung nach 438 Verhandlungstagen am Oberlandesgericht in München sein Ende gefunden. Die Mord- und Anschlagsserie des NSU kann in der jüngeren Geschichte als „größte zusammenhängende Dokumentation von institutionellem, strukturellem, wie eliminatorischem Rassismus der deutschen Gesellschaft“ gelten (Güleç/Hielscher 2015, S. 145). Die Hoffnung und Erwartung, der jahrelangen Diffamierung, Beschämung und Beschuldigung, rassistisch konnotierten Berichterstattung und Ermittlungsarbeit sowie der staatlichen Verstrickung eine umfassende Aufklärung rassistischer und rechtsextremer Strukturen folgen zu lassen sowie den Opfern Enver Şimşek, Abdurrahim Özüdoğru, Süleyman Taşköprü, Habil Kiliç, Mehmet

Turgut, İsmail Yaşar, Theodoros Boulgarides, Mehmet Kubaşık, Halit Yozgat und ihren Angehörigen eine zumindest partielle Entschädigung auf symbolischer Ebene zukommen zu lassen, wurden jedoch enttäuscht. So richtete der „[v]orsitzende Richter Manfred Götzl [...] kein Wort an die Angehörigen der Ermordeten und die Überlebenden der Anschläge. Rassismus, ob institutionell oder gesellschaftlich, spielte keine Rolle in der mündlichen Urteilsbegründung.“ (NSU Watch 2020). Der Gerichtssaal und die Urteilsverkündung wurden damit erneut zum Schauplatz und Sinnbild für ein gesellschaftliches Schweigen über Rassismus und einer weiteren, unergriffenen Chance, das klar artikuliert Sprechen und Wissen über Rassismus von Angehörigen und Nebenkläger_innen zumindest posthum anzuerkennen und in den Diskurs einzuschreiben.⁴

Orte des religiösen und öffentlichen Lebens, das Kleingewerbe und der städtische Raum, die als ‚migrantisch‘ gelesen werden, sind bereits seit vielen Jahren und spätestens seit den Anschlägen und Morden des NSU praktisch und symbolisch attackiert und zu unsicheren Orten geworden (vgl. Özdemir/Quent 2019, S. 94 ff.). Die rassistischen und antisemitischen Ausschreitungen und die „Jagd“⁵ auf als ‚migrantisch‘ gelesene Menschen in Chemnitz haben dies 2018 erneut unter Beweis gestellt. Zugleich hat die mediale, politische, aber auch gesamtgesellschaftliche Diskursivierung der Ereignisse das Unvermögen herausgestellt, Rassismus und Antisemitismus als Tatmotiv zu benennen. So dementierte der sächsische Ministerpräsident Michael Kretschmer die rassistisch motivierten Verfolgungen mit der Aussage „Es gab keinen Mob, es gab keine Hetzjagd“ (MiGAZIN 2018a). Auch Hans-Georg Maaßen, zu dem Zeitpunkt Präsident des Bundesamtes für Verfassungsschutz, bestritt die sich in Chemnitz artikulierende, rassistische Gewalt und sprach im Hinblick auf Videoaufnahmen, die die Verfolgungen dokumentierten, von „gezielter Falschinformation“ (MiGAZIN 2018b).

Auch im Jahr 2019 haben die rassistisch und antisemitisch motivierten Anschläge auf eine Synagoge in Halle weiter verdeutlicht, dass in den letzten Jahren nicht nur auf sprachlicher Ebene von einem Anstieg der Hetze und Gewalt (vgl. Niehr 2019) v. a. in den sog. Sozialen Medien (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2020, S. 11 ff.), sondern auch von einer realen, körperlichen Umsetzung dieser „Sprache des Hasses“ (Hall 2000, S. 15) ausgegangen werden muss. Diese kann in Echtzeit online übertragen werden, wie es der Täter in seinem Angriff auf die Synagoge und der anschließenden Ermordung zweier Menschen in einem türkisch-kurdischen Restaurant in der Innenstadt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 12) exerziert hat.

Auch gesellschaftliche Institutionen wie das Gesundheitssystem, die im Dienste einer professionellen Versorgung zum Schutz und zur Sicherheit von Menschen stehen, wurden für rassifizierte Menschen selbst zum Ort der Gefahr. So zeugt die Ermordung von William Tonou-Mbobda, der sich in Sorge und Schutz um sein

Leben in eine Klinik in Hamburg begab, davon, dass Schwarze Menschen⁶, People of Color⁷ und migrantische Menschen in institutionellen Zusammenhängen nicht nur rassistischer Polizeigewalt (vgl. z. B. Asmus/Enke 2016; Behr 2016) ausgesetzt sind. Anstelle der Inanspruchnahme einer professionellen Dienstleistung wurde William Tonou-Mbobda als Schwarzer Mann im Gewahrsam von Security Personal der Klinik 2019 gewaltsam zu Tode gebracht. Sein Fall steht für eine Reihe von direkt und indirekt herbeigeführten Tötungen von rassifizierten Menschen in öffentlichem Gewahrsam (vgl. Death in Custody 2020; Steinke 2020), die von einer „Kultur der Straflosigkeit“ (Analyse und Kritik 2020) begleitet werden. Sie dokumentieren einen institutionellen Rassismus, dessen Bandbreite

von kulturalisierten Zuschreibungen gegenüber einer Gruppe, die auf rassistischem Wissen basiert, Handlungs routinen, die rassifizierte Gruppen kollektiv ausschließen oder ihnen bestimmte Zugänge verweigern bis zu offen gewaltvollen Verletzungen, Misshandlungen und unterlassener Hilfeleistung [reicht], die zum Tod führen. (Kourabas 2019a, S. 64)

Allerdings begrenzte sich das Unterlassen von Hilfeleistung gegenüber Menschen in Gefahr nicht nur auf Institutionen im gesellschaftlichen Innenraum. Die Unterlassung vollzog sich auch an jenen Orten, die für viele Menschen als Orte der Entspannung gelten. Im Mittelmeer sind im Jahr 2018 2,299 und im Jahr 2019 1.885 Menschen auf ihrer Flucht für ein besseres Leben in Europa gestorben (vgl. IOM 2020). Die Leben dieser Menschen, die bei dem Versuch, sich über die Flucht ein mögliches (Über-)Leben zu sichern, bleiben in der medialen Aufmerksamkeit weitestgehend unbekannt und ihre Anzahl lediglich geschätzt. Aber auch die Anonymität und die ausbleibende, namentliche Nennung der gestorbenen Menschen machen deutlich, dass sie als „[v]erworfenes Leben“ (Bauman 2005) gelten können. Ihr Verlust und die fehlende Betrauerbarkeit ihrer Tode markiert eine weitere Alltäglichkeit der physischen und symbolischen Gewalt rassistischer Realität.⁸

Die Ermordung des Politikers Walter Lübcke in Isthia bei Kassel hat 2019 deutlich gemacht, dass sich rassistische und rechtsextreme Bedrohungen zunehmend auch auf den Kreis von Personen ausweiten, die Forderungen nach einem menschwürdigen (Über-)Leben befürworten und sich solidarisch mit denjenigen erklären, die von Rassismus bedroht werden. Auch sie stehen teilweise in Lebensgefahr, auch wenn sie nicht bereits aufgrund ihres Aussehens – der Hautfarbe, dem Klang des Namens und der Sprache, unabhängig von ihrer politischen und weltanschaulichen Haltung – zum Ziel rassistischer Aggression werden (vgl. auch Dahmer 2020, S. 28).

Ein Jahresrückblick macht es erforderlich, diese Chronik der Ereignisse zu benennen und darüber hinaus sowohl ihre sozio-historische Kontextualisierung als auch die gesellschaftliche Thematisierung der Ereignisse in den Blick zu nehmen. Wenn gleich einleuchtend ist, dass die jüngere, bundesrepublikanische

Vergangenheit und Gegenwart in einem als postnationalsozialistisch zu bezeichnenden Deutschland (vgl. Messerschmidt 2007) nicht länger durch einen „programmatischen Staatsrassismus“ (Messerschmidt 2015, S. 3) gekennzeichnet ist, so bleibt zu konstatieren, dass die jüngere Zeitgeschichte und auch die Gegenwart Deutschlands durch eine gewisse Regelmäßigkeit der Eruption rassistischer Gewalt gekennzeichnet sind, die über die „[g]ewöhnlichen Unterscheidungen“ (Mecheril/Melter 2010, S. 150) und alltäglichen Rassismen hinausgehen. Beide Formen – rassistische Routinen im Sinne selbstverständlich gewordener Handlungen, die in der Mitte gesellschaftlicher Institutionen sowie interaktiven Handelns von Subjekten verankert sind und reproduziert werden (vgl. Leiprecht 2018, S. 111), wie auch die drastischen und auf die physische Vernichtung der als *anders* geltenden Personen abzielenden Akte – gilt es als Konjunkturen und Wege eines gegenwärtig virulenten Rassismus anzuerkennen und zum dauerhaften Gegenstand wissenschaftlicher wie gesellschaftlicher Debatten zu erklären. Denn das „Kapitel des Bösen“, wie Antje Sirleschtov (2012) die gewaltsamen Ereignisse in Rostock-Lichtenhagen im Jahr 1992 betitelt hat, ist nicht abgeschlossen. Vielmehr wirkt es nach und rekonfiguriert sich: Die sich im Jahr 2018 und 2019 dokumentierende rassistische Gewalt in Deutschland muss vor dem Hintergrund ihrer Voraussetzungen und Vorläufer wie u. a. den genannten Ausschreitungen in Rostock-Lichtenhagen, den Brandlegungen mit Todesfolge in Mölln und Solingen in den 1990er Jahren, aber auch der Anschlags- und Mordserie des NSU in den 2000er Jahren verstanden werden (vgl. Güleç/Hielscher 2015, S. 144; Hielscher 2016, S. 189 ff.; Kahveci/Sarp 2017, S. 40).

Trotz dieser Chronik der Gewalt „[löscht] jede neue Untat [...] offenbar ihre Vorgänger aus“ (Dahmer 2020, S. 9). Die regelmäßige Ausblendung, Nivellierung oder Stilisierung als unvorstellbaren und überraschenden Ausnahmefall, die Personalisierung und Auslagerung des strukturellen Zusammenhangs an sog. Einzeltäter_innen, die als politisch ‚verirrt‘ oder psychisch erkrankt eingeordnet werden (vgl. u. a. Bojadžijev 2014, S. 146 ff.; Hielscher 2016, S. 189 ff.), sowie die lediglich marginal erfolgende Einordnung und Analyse rassistischer Strukturen und rechtsextremer Netzwerke stellen eine „diskursive[n] Verengung“ (Bojadžijev 2014, S. 146) in der Auseinandersetzung mit Rassismus dar. Die Thematisierung von Rassismus unterliegt, wenn sie nicht über die Auslagerung und Verlagerung verhindert wird, einer „stets wieder überraschende[n] *Vergesslichkeit* [Hervorhebung i. O.]“; die von Helmut Dahmer auch als „[p]athisches *Vergessen* [Hervorhebungen i. O.]“ (2020, S. 9) bezeichnet wird. Es handelt sich um ein Vergessen, das sich über die Struktur einer gesellschaftlich institutionalisierten „*Normalität der Derealisierung* [Hervorhebungen i. O.]“ (ebd., S. 15) ereignet und etabliert hat. In ähnlicher Weise – jedoch weniger an Begriffe psychoanalytischer Ansätze anknüpfend – deutet Kien Nghi Ha (2005, S. 105) das gesellschaftlich dominierende

Schweigen über Rassismus als eine Praxis der „Entinnerung“ und fokussiert mit der gewählten Begrifflichkeit stärker auf das aktive Moment des Vergessen-Machens von Rassismus.

Die skizzierte Dynamik zeigt sich in gesellschaftlichen, politischen und auch pädagogischen Diskursen und Handlungsstrategien, die Rassismus vorrangig als Problem der (unaufgeklärten) Anderen begreifen und über Deradikalisierungsprogramme zu lösen suchen. Das eigene, demokratisch und aufgeklärte Selbstbild bleibt dadurch unantastbar (vgl. Messerschmidt 2010, S. 45). In der stellvertretenden Ächtung und moralischen Verurteilung der Taten rechtsextremer Gruppen oder der historischen Verlagerung als ausschließlich in der Zeit des Nationalsozialismus herrschendes Phänomen wird Rassismus als außergewöhnliche und pathologische Randerscheinung stilisiert, die fernab der gesellschaftlichen Mitte existiert und die „breitenwirksame Struktur und Funktion von Rassismus als historisches und gegenwärtiges Phänomen banalisiert“ (Kourabas 2019b, S. 8). Ein rassismustheoretisch informierter Rückblick macht hingegen deutlich, dass sich Rassismus weder auf spezifische historische oder gegenwärtige Epochen reduzieren, noch auf radikalisierte Einzeltäter_innen oder unaufgeklärte Statusniedrige⁹ ‚auslagern‘ lässt.

Im Rassismus werden Verhältnisse der vermeintlichen Minder- und Höherwertigkeit, der Superiorität und Inferiorität, der Norm und Abweichung über soziale Unterscheidungen hervorgebracht. Rassismus bietet als Deutungs- und Interpretationsmuster der Welt zugleich einen Erklärungszusammenhang an, der diese Unterscheidungen und ihre Effekte plausibilisiert und unter Rekurs auf die Vorstellung von ‚Rassen‘ legitimiert. Er betont und erfüllt demnach wichtige identifikative Funktionen, die auf symbolisch-diskursiver Ebene und für Selbstverständnisse von Subjekten wirksam sind (vgl. Linnemann *et al.* 2013, S. 11). Rassismus kann daher auch als eine Praxis der Welterschließung und der Weltdeutung gefasst werden, da es ihm nicht nur gelingt, „das zu interpretieren, was die Individuen erleben, sondern auch das, was sie innerhalb der gesellschaftlichen Welt sind“ (Balibar (2018 / 1992), S. 26). Damit greift Rassismus viel grundlegender in das soziale Verhältnis ein und konstituiert es.

Ein äußerst wichtiger Punkt liegt deshalb darin zu verstehen, dass Rassismus nicht nur Menschen in hierarchische Gruppen einteilt, sondern Teilungen und Trennungen zwischen Menschen schafft und verfestigt. Der oder die Andere muss zum *Anderen*, zum vermeintlich weniger kultivierten, integrierbaren, erziehbaren Anderen gemacht werden, um ihn oder sie anders behandeln zu können: Rassismus schafft Entmenschlichung und Rassismus baut auf der Praxis der Entmenschlichung auf (vgl. Hund 2014, S. 119 ff.). Über Rassismus zu sprechen bedeutet deshalb auch die schmerzliche Realität anzuerkennen, dass Rassismus Trennungen und signifikante Unterschiede zwischen Menschen schafft, die nicht einfach nivelliert oder ausgeblendet werden können. So fordert auch Sami Omar (2020), dass „[w]eiße

Menschen [...] anerkennen [müssten], dass schwarze Menschen ihnen zwar in Wert und Würde gleich sind, aber nicht in der Freiheit zur Gestaltung des eigenen Seins.“

Das Wissen über die rassistische Realität und die ihr innewohnenden Gefahren ist jenen bekannt, die als *anders* gelten (vgl. u. a. Georg/Sarma 2019; Güleç/Hielscher 2015, S. 146 ff.). Es handelt sich dabei nicht nur um ein kognitives Wissen, sondern zugleich um eine unmittelbare, „leiblich[en], situierte[en] Erfahrung“ (Kahveci/Sarp 2017, S. 39). Die Erfahrung speist sich nicht zuletzt aus der Einschreibung von Orten der Unsicherheit und Verletzlichkeit aufgrund von Rassismus, sodass auch „Solingen und Mölln [...] als symbolische[r] Knotenpunkt[e]“ gelten können, durch die „die Erkenntnisse und Wahrnehmungen verdichtet werden und die Verletzlichkeit des eigenen Körpers erblickt wird.“ (Kahveci/Sarp 2017, S. 40) Auch München, Chemnitz, Halle, Hamburg, Isthm bei Kassel und das Mittelmeer können als solche, neue Knotenpunkte verstanden werden, die sich aus einer „akkumulierte[n] Geschichte“ (Bourdieu 1983, S. 183; vgl. auch Kahveci/Sarp 2017, S. 39) heraus ereignet haben und vor dem Hintergrund dieser Geschichte verstanden werden müssen. Paul Mecheril (2003, S. 70 f.) hat darauf aufmerksam gemacht, dass Rassismus „persönlich“ erlebt wird, indem „die Person selbst“ Rassismuserfahrungen macht. Jedoch eröffnet sich über den jeweiligen persönlichen „Erfahrungsmodus“ hinaus zugleich ein gewissermaßen kollektiv geteilter Erfahrungsraum rassistisch diskreditierbarer Personen. Rassismuserfahrungen sind zugleich „identifikativ“ wirksam, d. h. auch „nahestehende Personen“ machen Rassismuserfahrungen. Rassismuserfahrungen erlangen auch „vikariell“ Bedeutung, indem „als Stellvertreter der Person wahrgenommene Personen“ Rassismus erleben. Rassismuserfahrungen sind schließlich auch „kategorial“ wirksam, indem „die Gruppe, der die Person – vermeintlich oder ihrem Selbstverständnis nach – zugehört“, Rassismuserfahrungen macht. Daher müssen auch die Taten von 2018 und 2019 in ihren (Nach-)Wirkungen für diejenigen verstanden werden, die potenziell zu Opfern hätten werden *können*. Auch wenn sie in den exemplarisch erwähnten Fällen faktisch nicht angegriffen und getötet wurden, existiert in Anlehnung an das erweiterte Verständnis rassistischer Erfahrungsmodi gleichsam ein Wissen um den *potenziellen* und *wahrscheinlichen* Opferstatus der eigenen Person oder derjenigen Menschen, die aufgrund rassistischer Deutungs- und Sehpraxen ebenfalls als *Andere* in das Visier der Täter_innen gerückt wären.

Das Wissen und Sprechen über die Gefahren und das Erleben rassistischer Erfahrungen ist jedoch marginal; dem Sicherheitsempfinden rassistisch diskreditierbarer Personen wurde und wird im Vergleich zu den Ängsten und dem Unsicherheitsgefühl weißer Deutscher wenig Raum gegeben, wengleich die Ängste letzterer eng mit rassistischen Projektionen und Zuschreibungen verknüpft sind (vgl. u. a. R+V Langzeitstudie 2019; Zick/Küpper *et al.* 2019). Max Czollek (2019, S. 175) etwa weist darauf hin, dass

[d]ie Zärtlichkeit mit Wähler_innen rechter Parteien [...] eine lange Geschichte – und seit der Bundestagswahl 2017 auch eine [...] intensive Gegenwart [hat]. Repräsentant_innen sämtlicher auf deutscher Bundesebene vertretenen Parteien wiederholten damals gemeinsam das Mantra: Man muss die Sorgen der Wähler_innen der AfD ernst nehmen. (Ebd.)

Zugleich hat sich „Deutschland wiederholt als ein Staat repräsentiert, der die Opfer rechter Gewalt nicht geschützt hat“, was auch zu einem „massiven Vertrauensverlust der migrantischen und postmigrantischen Bevölkerung geführt [hat]“ (ebd., S. 177). Deutlich wurde nicht nur, aber in besonders eindrücklicher Weise am Beispiel des NSU sowie seiner medialen, gesellschaftlichen aber auch staatlichen Bearbeitung in Form des Prozesses wie der Urteilsverkündung, dass sowohl die primäre Erfahrung von Rassismus als auch die sekundäre Form, die Möglichkeit der Thematisierung, des Zuhörens und Anerkennens rassistischer Erfahrungen von unterschiedlichen Qualitäten des Ernstnehmens und Gewährs von Sicherheit gekennzeichnet sind (vgl. Güleç/Hielscher 2015, S. 146 ff.; Kahveci/Sarp 2017, S. 40 f.). Rassismus wird demnach als strukturelles Sicherheitsproblem erkennbar, das auf die Verfasstheit gesellschaftlicher Verhältnisse und der ihnen eingelagerten Hegemonien im Hinblick auf die Deutung gesellschaftlicher Gefahr und Verwundbarkeit verweist.

Étienne Balibar (2018 [1992], S. 24) hat betont, dass Rassismus gerade durch die „Kombination unterschiedlicher Praxisformen, Diskursformen und Vorstellungen in einem ganzen Netz von Gefühls-Stereotypen [...] die Herausbildung einer rassistischen *Gemeinschaft* [Hervorhebung i. O.]“ ermöglicht. Doch nicht nur die Gruppe, die sich durch das Teilen rassistischer Vorstellungen konstituiert, ist von Rassismus durchdrungen. Rassismus schafft zugleich Positionen und Gruppierungen, in der „Art und Weise, wie sich gleichsam spiegelbildlich die Individuen und Kollektive, die dem Rassismus ausgesetzt sind (also dessen ‚Objekte‘), dazu gezwungen sehen, sich selbst als eine Gemeinschaft wahrzunehmen.“ (Ebd.) Auch Ruth Frankenberg hat betont, „dass jedes beliebige System der Herrschaft ebenso das Leben jener prägt, die davon profitieren, wie das Leben jener, die dadurch unterdrückt werden, wenn dies auch in unterschiedlicher bzw. gegensätzlicher Weise geschieht.“ (1996, S. 55) Rassismus wirkt sich aufseiten fraglos zugehöriger Menschen insbesondere darin aus, dass sie das „*Privileg* [innehaben], in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren. Sie leben in einer Welt, die für sie gemacht ist und in der sie sich repräsentiert fühlen [Hervorhebung i. O.]“ (Rommelspacher 2009, S. 32) und in der Sicherheit und Repräsentation in einer alltäglichen Selbstverständlichkeit vorhanden ist und beansprucht werden kann.

Die Jahre 2018 und 2019 haben erneut deutlich gemacht, dass diese Normalität und ein Leben in Sicherheit in hohem Maß ungleich verteilt sind. Rassismus wirkt

als fundamental trennendes Element, das strukturelle (Un-)Verwundbarkeit und das Gut der Sicherheit selektiert, strukturiert und legitimiert. Rassismus ordnet nicht nur das Maß der (Un-)Sicherheit. Rassismus wirkt sich über die fundamentale Trennung, Unterteilung und Hierarchisierung von Menschen und Leben auch auf die Frage aus, wem wir uns verbunden und verpflichtet fühlen und welche Leben und welche Tode und Toten wir (nicht) betrauern. Die rassistische Realität, die 2018 wie 2019 geprägt hat, macht deutlich, dass wir nicht nur die Vorfälle und die Formen ihres Vergessen-Machens zum Thema machen müssen. Die kommenden Jahre sind zugleich mit der Aufgabe der Entwicklung einer Form von Verbundenheit mit dem_der *Anderen* verknüpft, die sich nicht länger an rassistisch markierten Vorstellungen von Gruppen und Subjekten orientiert und Sicherheit und Unversehrtheit als partielles und begrenztes Gut begreift. Diese Verbundenheit arbeitet daran, dass das Recht auf Schutz und Unverwundbarkeit kein Privileg Weniger bleibt, sondern als grundlegendes Gut Aller praktisch erfahrbar und lebbar wird.

Anmerkungen

- 1 ‚Rassen‘ sind bereits Produkte eines rassistisch vermittelten Diskurses über Menschen und besitzen keine prädiskursive Basis (vgl. auch Hall 2000, S. 7; Mecheril/Melter 2010, S. 151). Durch die Verwendung einfacher Anführungsstriche wird Absetzung gegenüber der Vorstellung menschlicher ‚Rassen‘ in diesem Beitrag kenntlich gemacht.
- 2 Ich setze den Begriff der_*des Anderen* kursiv, um deutlich zu machen, dass von einer Differenz zwischen dem_der allgemein verstandenen Anderen und einer spezifischen Figur von *Andersheit* auszugehen ist (vgl. auch Mecheril 2010, S. 17). Diese Unterscheidung allgemeiner und spezifischer *Andersheit* ist u. a. über Prozesse des Otherings – dem Fremdmachen und dem Abgrenzen von Menschen aufgrund rassistisch vermittelter Zuschreibungen – vermittelt. Die Position der_*des Anderen* ist daher nicht per se gegeben, sondern sie entsteht aufgrund und durch Subjekt- und Gruppenkonstruktionen, die mit rassistischen Vorstellungen verwoben sind.
- 3 Auch die Beratungsstelle der Antidiskriminierungsstelle des Bundes verzeichnet einen deutlich gestiegenen Anfragebedarf aufgrund rassistischer Diskriminierungen. Während für das Jahr 2015 noch 545 Anfragen gezählt wurden, sind die Zahlen jährlich kontinuierlich gewachsen. Für 2018 sind 1.070 und für 2019 1.176 Beratungsanfragen aufgrund rassistischer Diskriminierung ermittelt worden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 13).
- 4 Trotz dieser Form des hegemonialen Hörens und Wahr-Sprechens betonen Ayşe Güleç und Lee Hielscher zugleich die Bedeutung der sprachlichen Artikulation und der im Prozess eingesetzten, „visuelle[n] Praktiken [...] wie das Tragen von Bildcollagen“ (2015, S. 150), die sie als Form der „Aneignung von Zeugenschaft“ (2015, S. 149) begreifen. Angehörige und Nebenkläger_innen haben dadurch aktiv die zugeschriebene Rolle der Opfer verlassen und sind in kreativer und widerständiger Weise als handelnde, sprechende und intervenierende Subjekte in Erscheinung getreten (vgl. ebd. 2015, S. 149 ff.).

- 5 Laut Ermittlungen des sächsischen Landeskriminalamts (LKA) kann davon ausgegangen werden, dass sich Personen gezielt zur „Jagd“ auf „Personen mit tatsächlichem oder scheinbarem Migrationshintergrund“ verabreden haben (vgl. Zeit online 2019). Dies belegt auch die Auswertung von Chatverläufen beschlagnahmter Handys (vgl. ebd.).
- 6 In Anlehnung an rassismustheoretische Perspektiven werden Hautfarben nicht als biologische Entitäten verstanden, sondern vielmehr davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung von Hautfarben konstitutiv mit rassistisch vermittelten Bedeutungskonstruktionen verknüpft ist (vgl. Hall 2000, S. 7 f.). Mit der Bezeichnung ‚Schwarz‘ wird eine politische Selbstbezeichnung aufgegriffen, die sich gegen rassifizierende Fremdbezeichnungen positioniert und politische Sichtbarkeit und Selbstermächtigung anstrebt (vgl. Eggers 2005). In Anlehnung an Maureen Maisha Eggers *et al.* (2005, S. 13) wird der Begriff groß geschrieben, um die „Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotenzials, das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben worden ist“, zu prononcieren.
- 7 Auch der Begriff ‚People of Color‘ wendet sich gegen rassifizierende Fremdbezeichnungen. Er stellt die Gemeinsamkeit und die Verbundenheit jener Subjekte in den Vordergrund, die rassistisch diskreditierbar sind und wendet sich damit gegen die Effekte der Vereinzelung und der Hierarchisierung, die durch rassistische Unterscheidungen auch innerhalb verschiedener rassifizierter Gruppen entstehen (vgl. Ha 2007).
- 8 Vgl. ausführlich zu diesem Zusammenhang die Überlegungen von Judith Butler (2005, 2009) und daran anknüpfend die Perspektive von Anja Michaelsen (2015).
- 9 Hierunter können im bundesdeutschen Diskurs insbesondere ostdeutsche Personen und/oder klassenbedingte Statusunterschiede verstanden werden, da Rassismus im öffentlichen und medialen Diskurs oftmals primär als Problem fehlender Bildung und/oder ostdeutscher Sozialisation erklärt wird. Rassismus wird damit zum „Klassenproblem der *abgehängten* Ostdeutschen [Hervorhebung i. O.]“ (Kourabas i. E., FN 1).

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (2020): Alternative Wirklichkeiten. Monitoring rechtsalternativer Medienstrategien. Online unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/01/Monitoring_2020_web.pdf/ [abgerufen am 16.07.2020].
- Analyse und Kritik (2020): Kultur der Straflosigkeit. Die Kampagne Death in Custody recherchiert Todesfälle in Gewahrsamssituationen. ak – analyse & kritik – zeitung für linke Debatte und Praxis, Nr. 661, 16.06.2020. Online unter: https://www.akweb.de/ak_s/ak661/18.htm/ [abgerufen am 18.07.2020].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Jahresbericht 2019. Online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Jahresberichte/2019.pdf;jsessionid=5AB61AC90E17B787329211B812F8F0EE.1_cid360?__blob=publicationFile&v=3/ [abgerufen am 17.07.2020].
- Asmus, Hans-Joachim/Enke, Thomas (2016): Der Umgang der Polizei mit migrantischen Opfern. Wiesbaden.
- Balibar, Étienne (2018 [1992]): Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, S. 23–38.

- Bauman, Zygmunt (2005): *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Behr, Rafael (2016): Diskriminierung durch Polizeibehörden. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Gökçen Yüksel, Emine (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden, S. 1–19.
- Bojadžijev, Manuela (2014): Wer von Rassismus nicht reden will. Einige Reflexionen zur aktuellen Bedeutung von Rassismus und seiner Analyse. In: Schmincke, Imke/Siri, Jasmin (Hrsg.): *NSU-Terror. Ermittlungen am rechten Abgrund. Ereignis, Kontexte, Diskurse*. Bielefeld, S. 145–154.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen 1983, S. 183–198.
- Butler, Judith (2005): *Gewalt, Trauer, Politik*. In: Dies.: *Gefährdetes Leben*. Frankfurt am Main, S. 36–38.
- Butler, Judith (2009): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt am Main.
- Czollek, Max (2019): *Gegenwartsbewältigung*. In: Aydemir, Fatma/Yaghoobifarah, Hengameh (Hrsg.): *Eure Heimat ist unser Altraum*. Berlin, S. 167–181.
- Dahmer, Helmut (2020): *Antisemitismus, Xenophobie und pathisches Vergessen. Warum nach Halle vor Halle ist*. Münster.
- Death in Custody (2020): Recherche. Online unter: <https://deathincustody.noblogs.org/recherche/> [abgerufen am 17.07.2020].
- Eggers, Maureen Maisha (2005). Ein Schwarzes Wissensarchiv. In Dies./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy Piesche/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, S. 18–21.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2005): *Konzeptionelle Überlegungen*. In: Dies. (Hrsg.): *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, S. 11–13.
- Foroutan, Naika/Geulen, Christian/Illmer, Susanne/Vogel, Klaus/Wernsing, Susanne (2018): *Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus. Das Phantom ‚Rasse‘. Eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus. Das Phantom ‚Rasse‘*. Wien, S. 9–19.
- Frankenberg, Ruth (1996): *Weißer Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus*. In: Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hrsg.): *Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen*. Wien, S. 51–66.
- Georg, Eva/Sarma, Olivia (2019): *Die Perspektive der Betroffenen: Eine Geschichte der Nicht-Wahrnehmung und der Bagatellisierung. Aufgaben und Herausforderungen einer Beratungsstelle für Betroffene von rechter und rassistischer Gewalt*. In: Dürr, Tina/Becker, Reiner (Hrsg.): *Leerstelle Rassismus? Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU*. Frankfurt, S. 97–109.
- Guillaumin, Colette (1999): "I Know it's Not Nice, But ...". *The Changing Face of "Race"*. In: Torres, Rodolfo D./Mirón, Louis F./Inda, Jonathan Xavier (Hrsg.): *Race Identity Citizenship: A Reader*. Oxford, S. 33–46.
- Güleç, Ayşe/Hielscher, Lee (2015): *Zwischen Hegemonialität und Multiplizität des Erinnerns. Suchbewegung einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem NSU*. In: Friedrich, Sebastian/Wamper, Regina/Zimmermann, Jens (Hrsg.): *Der NSU in bester Gesellschaft. Zwischen Neonazismus, Rassismus und Staat*. Münster, S. 144–158.

- Ha, Kien Nghi (2005): Macht(t)raum(a) Berlin - Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 105–117.
- Ha, Kien Nghi. (2007). People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In Dies./Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster, S. 31–39.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Rätzkel (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 7–16.
- Hielscher, Lee (2016): Das Staatsgeheimnis ist Rassismus. Migrantisch-situiertes Wissen um die Bedeutungsebenen des NSU-Terrors. In: movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies 2 (1), S. 1–14.
- Hund, Wulf D. (2014): Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster.
- IOM (International Organization for Migration) (2020): Missing Migrants. Tracking Deaths along Migratory Routes. Online unter: <https://missingmigrants.iom.int/> [abgerufen am 20.07.2020].
- Kahveci, Çagri/Sarp, Özge Pınar (2017): Von Solingen zum NSU. Rassistische Gewalt im kollektiven Gedächtnis von Migrant*innen türkischer Herkunft. In: Karakayali, Juliane/Kahveci, Çagri/Melchers, Carl/Liebscher, Doris (Hrsg.): Den NSU-Komplex analysieren. Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld, S. 37–56.
- Kourabas, Veronika (2019a): Glossar. Bedeutung und Anwendung zentraler Begriffe im Kontext der Rassismuskritik. In: Arbeitspapier Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, S. 57–71. Online unter: https://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf/ [abgerufen am 17.06.2020].
- Kourabas, Veronika (2019b): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? In: Arbeitspapier Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, S. 5–18. Online unter: https://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf/ [abgerufen am 17.06.2020].
- Kourabas, Veronika (i. E.): Rassismuskritik in umkämpften Zeiten. Zur Produktivität des aktuellen Normativitätsvorwurfs an machtkritische Forschung. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden.
- Leiprecht, Rudolf (2018): Rassismus und Diversität. (Schwerpunkt Rassismus). In: Migration und Soziale Arbeit 40 (2), S. 107–115.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), S. 10–14.

- Mbembe, Achille (2014): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, Paul. (2010): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Dies./Castro Varela, Mariá do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel, S. 7–22.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Dies./Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, Mariá do Mar (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel, S. 150–161.
- Messerschmidt, Astrid (2007): *Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf, S. 47–67.
- Messerschmidt, Astrid (2010): *Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld, S. 41–57.
- Messerschmidt, Astrid (2015): *Sehnsucht nach Eindeutigkeit. Kulturrassistische Bewegungen und kritische politische Bildung*. [Vortrag]. Evangelischen Akademie zu Berlin, S. 1–6. Online unter: <http://narrt.eaberlin.de/w/files/narrt/religionspaedagogik/messerschmidt.sehnsucht-der-eindeutigkeit.pdf/> [abgerufen am 09.07.2020].
- Michaelson, Anja (2015): *Nicht-Trauern-Können und demonstratives Trauern. Affektive Folgen rassistischer Gewalt*. In: Bose, Käthe von/Klöppel, Ulrike/Köppert, Katrin/Michalski, Karin/Treusch, Pat (Hrsg.): *I is for Impasse. Affektive Queerverbindungen in Theorie, Aktivismus, Kunst*. Berlin, S. 33–44.
- MiGAZIN (2018a). *Kretschmer zu Chemnitz: „Es gab keinen Mob, es gab keine Hetzjagd“*. MiGAZIN. Migration in Germany. Online unter: <https://www.migazin.de/2018/09/06/kretschmer-chemnitz-es-mob-hetzjagd/> [abgerufen am 28.07.2020].
- MiGAZIN (2018b). *Rücktritt gefordert: Verfassungsschutzpräsident Maaßen unter Druck nach Zweifel an „Hetzjagd“*. MiGAZIN. Migration in Germany. Online unter: <https://www.migazin.de/2018/09/10/verfassungsschutzpraesident-maassen-druck-zweifel-hetzjagd/> [abgerufen am 28.07.2020].
- Niehr, Thomas (2019): *Sprache – Macht – Gewalt. Oder: Wie man die Grenzen des Sagbaren verschiebt*. In: *Sprachreport* 35 (3), S. 1–9.
- NSU Watch (2020): *NSU-Prozess: Das schriftliche Urteil*. Online unter: <https://www.nsu-watch.info/2020/06/nsu-prozess-schriftliches-urteil/> [abgerufen am 31.07.2020].
- Omar, Sami (2020): *„Das Privileg, nicht in Gefahr zu sein, verpflichtet zum Schutz derer, die es sind.“* Online unter: <https://www.belltower.news/blacklivesmatter-das-privileg-nicht-in-gefahr-zu-sein-verpflichtet-zum-schutz-derer-die-es-sind-100035/> [abgerufen am 16.07.2020].
- Özdemir, Mitat/Quent, Matthias (2019): *„Sie denken, sie können in das Land Deutschland nicht so viel Hoffnung setzen“*. In: *Wissen Schafft Demokratie*. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft. Schwerpunkt: Rechtsterrorismus. Band 6, S. 93–101.
- R+V-Langzeitstudie (2019): *Die Ängste der Deutschen 2019. Grafiken: Die Ängstzahlen im Überblick RUV*. Online unter: <https://www.ruv.de/presse/aengste-der-deutschen/grafiken-die-aengste-der-deutschen/> [abgerufen am 20.02.2020].

- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts, S. 25–38.
- Sirleschtov, Antje (2012): 20 Jahre danach. Lichtenhagen – Das Kapitel des Bösen. In: Der Tagesspiegel, 26.08.2012. Online unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/20-jahre-danach-lichtenhagen-das-kapitel-des-boesen/7057292.html/> [abgerufen am 18.07.2020].
- Steinke, Ronen (2020): Rassismus in Deutschland. Galerie der Unbekannten. In: Süddeutsche Zeitung, 09.06.2020. Online unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/rassismus-polizeigewalt-deutschland-1.4930521/> [abgerufen am 17.07.2020].
- VBRG e. V. (2019a): Jahresbilanz 2018 des VBRG. Online unter: https://www.verband-brg.de/wp-content/uploads/2019/04/PE_Opferberatungen_Jahresbilanz_rechte_Gewalt_2018.pdf [abgerufen am 31.07.2020].
- VBRG e. V. (2019b): Pressemitteilung vom 11.07.2019. Online unter: <https://www.verband-brg.de/pm-11072019-ein-jahr-urteil-nsu-prozess/> [abgerufen am 18.07.2020].
- VBRG e. V. (Verband der Beratungsstellen für betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt) (2020): Drei Todesopfer und durchschnittlich fünf Angriffe täglich: Jahresbilanz rechte Gewalt 2019. Online unter: https://www.verband-brg.de/jahresbilanz-rechte_gewalt-2019-der-opferberatungsstellen/ [abgerufen am 16.07.2020].
- Zeit online (2019): LKA sieht Belege für rechte Absprachen über „Jagd“ auf Migranten. Online unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-08/chemnitz-hetz-jagden-migranten-ausschreitungen-chatprotokolle> [abgerufen am 28.07.2020].
- Zick, Andreas/Schröter, Franziska/ Küpper, Beate (2019): Verlorene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.

Rezensionen

*Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns.
Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld: transcript, 288 S.*

Über ein Buch zu schreiben, das gerade von der Bildfläche verschwunden ist, ist eher ungewöhnlich. Aber was ist schon gewöhnlich bei diesem Buch und seinem rasanten Aufstieg und Fall? In den Rezensionen aller großen Blätter hoch gelobt und rasch zum Sachbuch-Bestseller aufgestiegen, sind Autorin und Buch Anfang November 2019 in den Abgrund der Plagiatsvorwürfe gestürzt. Doch zeigten bei Licht besehen die konkreten Monita sich als weniger krass und spektakulär als die steile Kurve des Absturzes. Zwar gibt es nicht gekennzeichnete Übernahmen von anderen Autoren und damit markante Verstöße gegen unverzichtbare wissenschaftliche Standards, doch bleibt in den kritischen Resümees (FAZ 08.11.2019; Spiegel 07.12.2019) die Eigenständigkeit der Gedankenführung unbestritten. Mit ihr, mit Koppetschs „zentrale[r] Argumentation“, für die die Übernahmen eher unwichtig seien (Spiegel 07.12.2019), sich auseinanderzusetzen, ist also weiterhin nicht nur möglich; es ist auch nötig: Warum hat denn ihre „originelle These“ (FAZ 08.11.2019) so eingeschlagen? Welchen Nerv hat sie getroffen? Welchem zeitdiagnostischen Deutungsangebot galt die Woge der Zustimmung? Und ist ihm zu trauen?

Zunächst: Ein gut lesbares Buch, weil Koppetsch in der Lage ist, entlang transparent gehaltener Erkenntnisinteressen soziale Verhältnisse und ihre Analyse *zu erzählen*. Dabei gelingen ihr bemerkenswerte Porträts ihrer sozialen Protagonisten, einerseits des liberal-kosmopolitischen Neobürgertums, andererseits des für Rechtspopulismus empfänglichen Amalgams aus ‚Abgehängten‘ und konservativem Retrobürgertum. Die rechtspopulistische Welle ist – die zentrale These – eine „Konterrevolution“ (S. 23) gegen Globalisierung und Transnationalisierung und gegen die neuen kosmopolitischen Eliten. Das Porträt, das Koppetsch von ihnen zeichnet, imponiert. Die heutige Elite – so die zeitgeschichtliche Dimension der These – , der die neue, rechte Protestbewegung nun den Prozess macht, ist die Protestbewegung von gestern, die der 68er, und es ist die von ihnen ausgelöste Welle nachholender Emanzipationen.

Die dem zugrunde liegenden Beobachtungen und Deutungen sind nicht ganz neu. Seit den Arbeiten von Boltanski/Chiapello (2003 [1999]) und Bröckling (2007) ist die These, dass die Befreiungsenergien von 68 vom Kapitalismus absorbiert und zu seinem ‚neuen Geist‘ geworden seien, die Selbstermächtigung der Subjekte in den Sozialtypus des ‚unternehmerischen Selbst‘ umgeschlagen sei, die Idee der Autonomie sich in einen Antrieb neuer Kommodifizierung verwandelt habe,

zu einer orientierenden Leitidee der zeitdiagnostischen Diskurse geworden. Die Tendenz der Individualisierung, die der Moderne ohnehin innewohnt, hat demnach einen neuen Schub erhalten, der umso mächtiger wurde, je mehr er mit dem ökonomischen und politischen Paradigmenwechsel zum Neoliberalismus verschmolzen ist und die kosmopolitischen Ideale von realer Globalisierung aufgesogen wurden. Das hat eine neue Variante von Bürgertum hervorgebracht: Seine Selbstbefreiungsimpulse sind im „unternehmerischen Selbst“ (ebd.) kommodifiziert und mittlerweile in die Selbstzufriedenheit eines *juste milieus* verwandelt.

Es ist die soziologische Analyse dieses *juste milieus* (den Begriff verwendet Koppetsch nicht, obgleich er aus ihrer Beschreibung hervorzuspringen scheint), die an Koppetschs Buch besticht. Das Neobürgertum ist ein Produkt ziemlich perfekter Einpassungen, zu denen die Lösung alter Bindungen, Resultat der Emanzipationsschübe, fähig gemacht hat. Wie von selbst scheinen radikal individualisierte Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsformen mit einem Selbstverständnis von ‚eigenem Leben‘ zu harmonieren, welches sowohl robuste Selbstdurchsetzung wie persönlichen Hedonismus legitimiert und Lebensführungen begünstigt, die sich mit den großen Entwicklungstendenzen – Globalisierung, Individualisierung, Digitalisierung – im Einklang fühlen.

Dass damit auch eine Individualisierung, ja Privatisierung von Geschichte als Verständnisform einhergeht, bemerkt Koppetsch (S. 160), doch ohne sich über die impliziten Voraussetzungen und Folgen dieses Verständniswandels Rechenschaft abzulegen. Das scheint einem Selbstverbot des Weiterfragens geschuldet – oder einem blinden Fleck im Horizont. Er scheint sich auch dort geltend zu machen, wo der Autorin zwar auffällt, dass ‚Individualität‘ ein gegenüber ‚Subjektivität‘ defizientes Konzept ist, weil es das Bedürfnis nach „kollektiven Identitäten und Solidaritäten“ nicht erfasst (S. 180). Doch wendet sie diese Einsicht nur an, um neorechte Gemeinschaftssehnsucht zu erklären. Weiterführend wäre aber herauszufinden, warum sich im emanzipierten Neobürgertum Subjektivität auf Individualität reduziert zu haben scheint – und ob sich nicht doch Befreiungsimpulse erhalten haben, die aufs Allgemeine gehen. Diese Frage wäre jedenfalls aus einer Sicht naheliegend, die – wie Koppetsch in zwei Kapitelüberschriften ausweist – für historische Entwicklungen mit dialektischen Bewegungsformen rechnet (S. 34 ff. u. S. 175 ff.).

Doch daran hindert offenbar der blinde Fleck im Horizont, wie sich gerade an der Schlüsselkategorie des Kosmopolitismus zeigt. Mit ihr will Koppetsch Lebensweise und Selbstverständnis des Neobürgertums erschließen. Doch bleibt, ohne dass die Autorin das zu bemerken scheint, dieser Kosmopolitismus ein halbiertes Kosmopolitismus. Damit bringt sie ihre These von der rechten Konterrevolution um einen Teil ihrer Stichhaltigkeit.

Als Begriff für das Habitus-prägende Kennzeichen der neuen Klasse wird Kosmopolitismus eher unter der Hand eingeschmuggelt als begründet. Statt einen Blick auf die Geschichte des Begriffs und seine konstitutiven Momente zu werfen, referiert Koppetsch eine Argumentation Richard Floridas (2002), nach welcher „Kreativität [...] zu einer allgemeinen ökonomischen Anforderung und zum primären Motor der Wertschöpfung“ geworden ist (S. 116), um diese These vom kulturellen Motor der gegenwärtigen kapitalistischen Transformation umstandslos in den „Aufstieg kosmopolitischer Lebensformen“ zu überführen und den „kosmopolitischen Habitus“ als „die *kulturelle Voraussetzung* einer weltweit vernetzten [...] kapitalistischen Wertschöpfungsweise“ zu behaupten (ebd.).

Kreativität als Quelle der Produktivität aber ist dem Kapitalismus seit jeher teuer; neu ist, dass ihre Ausdrucksformen unter der Bedingung der Digitalisierung als eines neuen weltsprachlichen Zeichensystems sich vollständig globalisieren, von lokaler Kultur und Kommunikation sich gelöst haben und in den Beziehungsmodus globaler Netzwerke übergegangen sind. Dieser Transformation wohnt zweifellos eine starke Tendenz zur realen Kosmopolitisierung der Akteur*innen inne, aber ein „kosmopolitischer Habitus“ wäre dann nicht die Voraussetzung, sondern die mögliche Folge dieser Entwicklung. Und wenig plausibel ist, dass dem kosmopolitischen Lebensstil dieses urbanen Neobürgertums eine solche Anstößigkeit, eine so polarisierende Kraft innewohnen sollte, dass er – etwa als permanente Demonstration sozialer Mißachtung – eine Gegenbewegung hervorbringen könnte, deren soziale und politische Wucht Koppetsch zu ergründen sucht.

Was am Kosmopolitismus aber die Rechte in Rage bringt, ist dessen universalistischer Kern. Von ihm, dem Vernunftgesetz einer egalitären Gattungsmoral, ist bei Koppetsch ebenso wenig die Rede wie von Vernunftgesetzen der Logik, mithin universell geteilten Regeln der Geltung als Prüfstein von Wahrheit. Koppetsch hat Kosmopolitismus allein als Habitus des heutigen Neobürgertums im Blick, nicht als Denkform. Als solche aber ist Kosmopolitismus in der Aufklärung, insbesondere durch Kant, begründet und seither auch menschenrechtlich, also universalistisch, konstitutionalisiert worden. Seine rechtliche, politische und kulturelle Wirkungsgeschichte wäre ohne Rückgriff darauf gar nicht nachvollziehbar.

Vernunftbegründete, diesseitige Vergesellschaftungs- und Lebensformen, wie sie seit der Aufklärung gleichsam die Leitwährung der Moderne bilden, haben deshalb einen unhintergebar universalistischen Kern, weil ein Naturvermögen der Vernunft nur als Vermögen der Gattung, also prinzipiell aller Menschen, gedacht werden kann. Genau dagegen richten sich alle Anstrengungen, Gegenkonzepte zu entwickeln und durchzusetzen, vom deutschen völkischen Nationalismus des frühen 19. Jahrhunderts über den imperialen Wilhelminismus, über Nationalsozialismus, Vernichtungskrieg und Holocaust bis zur identitären Politik der neuen Rechten. Immer geht es darum, die Legitimation der Lebensform von der

– unvermeidlich universalistischen – Vernunft abzukoppeln und sie einer unverfügbaren völkischen, ‚rassischen‘ oder kulturellen Ordnung zuzuschreiben. Deren Bezugsgröße ist weder die Menschheit noch das Individuum, sondern die Einheit der eigenen Gruppe und deren behauptete Homogenität.

Es ist also das Konzept der nur universell denkbaren Vernunft und in deren Folge einer universalistischen Moral, gegen das sich die Wut der Rechten richtet. *Diese* Spaltungslinie der Gesellschaft ist keineswegs neu, sie ist ein Kennzeichen der Moderne und ihrer Politik. In diesem Kontext erst wird auch die Rede von der ‚Konterrevolution gegen 68‘ wirklich triftig: Die Bewegung von 68 war deshalb eine weltweite Bewegung, weil sie so starke universalistische Antriebe hatte, und sie war deshalb eine Revolution der politischen Kultur, weil es ihr gelang, das Recht aller auf dieser Erde auf Leben und Selbstbestimmung wieder als politische Leitidee zu etablieren und zum Antrieb einer ganzen Serie nachholender Emanzipationen zu machen. Es waren – wenn auch mit regional gewiss unterschiedlichen Gewichtungen – antifaschistische, antikolonialistische und antiimperialistische Motive, auf deren evidenter Geltung die wuchtige Kollektivierung der Proteste ebenso beruhte wie auf der Kritik autoritärer, vor der Vernunft nicht zu rechtfertigender Herrschafts- und Lebensverhältnisse einschließlich des Patriarchalismus.

Alle diese Motive der Kritik und die entsprechenden Kämpfe waren – wenn man es so ausdrücken will – universalistisch letztbegründet. Die Vorstellung unhintergebar gleicher Lebensrechte aller bildete ihren Kern, selbst noch derjenigen Bewegungen, die in der Folge – wie der Genderismus – glaubten, sich vom universalistischen Denken abwenden und dem Leitstern der Diversität folgen zu sollen. Denn es ist die im Vernunftkonzept verbürgte menschliche Gleichheit, die Ausgangspunkt und Horizont der Kritik jeglicher Ungleichheit bildet. Worin anders sollte die Kritik von Ungleichheit und Diskriminierung ihr Fundament haben als in einem Vermögen der Vernunft, welches prinzipiell allen zukommt, weil die Bedingungen der Möglichkeit des Denkens, wären sie nicht universell gedacht, mit sich selbst in Widerspruch gerieten? Diese Verbürgung menschlicher Gleichheit ist es, auf die der Angriff von rechts immer zielt.

Im letzten Kapitel ihres Buches testet Koppetsch ihre Untersuchungsanordnung an einer Fallstudie. Am Konflikt um das Verständnis von ‚Heimat‘ ließe sich, so die Annahme, die Triftigkeit einer Methode exemplarisch erproben, die Koppetsch ‚theoriegeleitete Empathie‘ (S. 31) nennt und die zum Zweck haben soll, die Untersuchungsperspektive von Voreingenommenheiten möglichst frei zu halten und die Untersuchungsgegenstände – ‚rechtes‘ und ‚linkes Lager‘ – in Äquidistanz zu bringen. Hinter dem Rücken der Autorin zeigt dieses Kapitel jedoch auch, welchen Preis diese Herangehensweise hat. Sie nimmt nicht wahr, welche Relevanz gerade im Hinblick auf ‚Heimat‘ der universalistische Ausgangspunkt auch noch des neobürgerlichen Kosmopolitismus hätte. Dass dessen kritische Impulse sich

keineswegs erledigt haben und sich als reaktivierbar erweisen können – siehe „Willkommenskultur“ und die Empfänglichkeit für die Klimabewegung –, bleibt einer Perspektive verborgen, die ganz auf die Verdinglichung von Kosmopolitismus als Lebensstil einer herrschenden Klasse gerichtet ist: bloß als Ideologie einer herrschenden Klasse und Kennmarke eines *juste milieus* gelesen, lässt sich im Hinblick auf Lebensform und ‚Heimat‘ dem Kosmopolitismus dann ein dem Herkunftsterritorialismus der Rechten analoger Exklusionseffekt zuschreiben.

Mit dieser Analogie – im Sinn der angestrebten Äquidistanz der Darstellung – schiebt Koppetsch einen entscheidenden Unterschied beiseite: Wie immer real die „sozialräumliche Exklusivität“ der angesagten Quartiere sein mag, an die sich Wahlheimat-Gefühle der ‚Kosmopoliten‘ heften: *Diese* Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühle sind doch Folge einer *Wahl*, nicht des Geburtsschicksals, nicht der eisernen Regel eines als naturgegeben behaupteten völkischen Territorialismus. Heimat als Sich-zu-Hause-Fühlen schließt die herkunftsterritoriale und die erwerbsterritoriale Möglichkeit von Heimat ein; Heimat als unauflösliches Herkunftsschicksal hingegen schließt die Vorstellung einer Wahl, einer subjektiven Entscheidung, kategorisch aus. Diese Asymmetrie unter dem Etikett wissenschaftlicher Äquidistanz zu symmetrieren, ist keine beiläufige Angelegenheit. Was hier – zugunsten der Rechten – zum Verschwinden gebracht wird, ist ein Unterschied, aus dessen Aufhebung die Nationalsozialisten eine tödliche Waffe, die Lizenz zum kollektiven Massenmord, gemacht haben. Die – in den Augen der Nationalsozialisten – unhintergehbare völkische Geburtsherkunft entschied über das Recht zu leben.

Dass eine staatliche Ordnung die Entscheidung über das Lebensmaß der Individuen nicht von deren – schuldhaften – Handlungen, sondern von Herkunft als – nicht wählbarer – Geburtseigenschaft abhängig machte, hatte mit dem Fundament einer Zivilisation gebrochen, in der die Rechte der Individuen als freier und gleicher Menschen rechtsstaatlich prinzipiell gesichert waren. Dieser „Zivilisationsbruch“ (Diner 1988) machte die Betroffenen nicht nur deshalb fassungslos, weil sie sich einer Norm gegenübersehen, der sie – was sie auch taten – nicht genügen konnten, sondern auch, weil die eigenen Leistungen kultureller Teilhabe für null und nichtig erklärt wurden. Dass sie sich vor der tödlichen Konsequenz der völkisch-territorialistischen Exklusivität von ‚Heimat‘ nur durch Flucht hätten retten können, wurde vielen jüdischen Deutschen oft erst klar, als es zu spät dazu war.

Heute lässt zumindest die radikale Rechte in der AfD keinen Zweifel daran, dass sie es mit der Exklusivität ihrer Heimat ähnlich ernst meint. Das Messer unter dem Mantel der Bürgerlichkeit kann nur übersehen, wer den impliziten Konsequenzen von Denkformen nicht nachgeht und stattdessen sozialstrukturelle Zombies wie pluralistisch-diskursorientierte Verfechter völkischer Exklusivität oder nicht-universalistische Kosmopoliten konstruiert. So treffend Koppetsch das heutige urbane

juste milieu als neue hegemoniale Bürgerlichkeit charakterisieren mag und ihre Analyse die sozialen und politischen Bedingungen des Aufstiegs der AfD herausarbeitet, so lässt der Wille zur Symmetrierung sie doch zu Gunsten der Rechten an der Lizenz zur Gewaltförmigkeit vorbeisehen, die das anti-universalistische Kerntheorem rechten Denkens sich ausstellt.

Indem Koppetsch am Kern der rechten Wut auf den Kosmopolitismus vorbeigeht, den wahren Stachel des „Zorns“ übersieht, bietet sie eine Deutung der AfD und ihres Aufstiegs an, die für ein konsensorientiertes Modell gesellschaftlicher Selbstverständigung verführerisch ist. Denn die unter der wolkigen Methode der „theoriegeleiteten Empathie“ arrangierte äquidistante Sicht auf zwei gesellschaftliche Lager produziert nicht nur die Suggestion einer um Neutralität bemühten Wissenschaftlichkeit. Sie offeriert damit auch eine Interpretationsweise, die perfekt in das Pluralismus-Schema des vorherrschenden Gesellschaftsbildes passt, in welches ein so entkerntes rechtes Weltbild sich doch integrieren lassen sollte. Dieser Verlockung haben die Rezensenten der tonangebenden Blätter, als sie das Buch so zustimmend begrüßt haben, offenbar nicht widerstehen können.

Gerd Steffens

Literatur

- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003 [1999]): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Florida, Richard (2002): The Rise of the Creative Class. New York.
- Diner, Dan (Hg.) (1988): Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main.

*Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik.
Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft.
Paderborn: Ferdinand Schöningh, 425 S.*

Eine „posthumanistische Pädagogik gibt es nicht, und eine poststrukturalistische Erziehungswissenschaft bestenfalls erst in Ansätzen“ (S. 9). Die Legitimation der Beiträge lasse sich, so der Autor, allein durch die Perspektive und die Richtung begründen. Sie deutet der Untertitel des in mehrfacher Hinsicht schwerwiegenden Bandes an.¹ Die vielleicht uneinlösbaren Aufgaben und Einsätze einer als poststrukturalistisch zu bezeichnenden Erziehungswissenschaft konturieren sich über die vier großen Teilkapitel des Buches hinweg und verschieben Konturen wie Disziplingrenzen immer wieder in je spezifischer Weise.

Die Beiträge sondieren die Kritiken der anthropozentrischen Anthropologie und der Destruktion des metaphysischen Humanismus, die vor allem durch poststrukturalistische Denker*innen in Philosophie und Erziehungswissenschaft artikuliert werden (vgl. S. 9). Die Setzung des *post* in Posthumanismus sei nicht als „nach“ zu verstehen, nicht als temporale Rangordnung. Vielmehr sei mit *post* „eine Besorgnis um ‚das *humanum*‘, ‚den Menschen‘ oder ‚das menschliche Leben‘“ bezeichnet, d.h. die Sorge des Humanismus „um und Einsatz für die Menschlichkeit des Menschen und der Menschenwelt“ (S. 11). Die Beiträge seien eher als „Entwürfe und Versuche“ zu lesen, die mehr „dem Essay denn wissenschaftlichen Fragmenten gleichen, und die auch nicht mit dem Ziel einer Posthumanistischen Pädagogik geschrieben wurden, sondern die auf Entsicherung und Irritationen im Diskursfeld der ‚Menschenwissenschaften‘ antworten“ (S. 75)².

Um es von der Genese her aufzuschlüsseln, bietet sich ein anfänglicher Blick ans Ende des Buches an. Ab Seite 423 finden sich die jeweiligen Textnachweise, die die Entstehungszeit der Beiträge deutlich machen. Die Einleitung „Der zerbrochene Spiegel der Anthropologie, der Posthumanismus und der Einsatz der Dekonstruktion“ ist als Rahmung zu verstehen und wurde für diesen Band neu geschrieben. Mit ihren 90 Seiten bietet sie eine inhaltlich wie methodisch dichte Hinführung zu den Beiträgen, deren Entstehungsanlässe über drei Dekaden zurückzuverfolgen sind. Sie sind in drei große Hauptkapitel gegliedert: II. Der Körper, die Sinne der Menschen, III. Differenz, Fremdheit, Alterität, IV. Über Menschen Leere.

Über die Lektüre des Einleitungskapitels sind die genannten Begriffe sowie die wissenschaftstheoretischen und -historischen sowie methodischen Zugänge des Autors zu posthumanistischer Pädagogik bereits eröffnet. Anschließend eröffnen sich den Leser*innen die Beiträge in thematisch breit gefächerter und dennoch

mittels historischer Anthropologie und dekonstruktiven Einsätzen in der Erziehungswissenschaft spezifisch gebündelter Ausrichtung. Die sonst in Rezensionen nötige pointierte Skizzierung der Beiträge in den Hauptkapiteln hat Michael Wimmer selbst deutlich ausgearbeitet (S. 75–83). Nicht zuletzt dadurch weckt der Band für Leser*innen an keiner Stelle den Eindruck eines Sammelbandes, der bereits publizierte Beiträge oder gehaltene Vorträge nun eben an einen Ort setzt. Vielmehr bieten Variationen durch wiederkehrende Fragen und Verschiebungen im nicht nur erziehungswissenschaftlichen Kontext von posthumanistischem Denken den Leser*innen Räume an, um die Denkbewegungen zu sehen, zu bedenken und vielleicht auch weiter zu verschieben. In jedem Beitrag gehen die Argumentationsgänge zu den Fragen nach dem *post humanum* zurück, kommen aber freilich nie am selben Punkt an.

Die Spuren der Denkwege laden Leser*innen, die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs schon länger verfolgen, zu disziplinhistorischen und gleichzeitig disziplinäre Grenzen verschiebenden Rückblicken ein, auch zu einer Reflexion wichtiger Diskursströmungen der letzten 30 Jahre, die mit der frühen Arbeit über „Identitätsrettung in Therapieansätzen der Humanistischen Psychologie. Zur Implementierung einer neuen Technologie des Selbst“ (1978) beginnt. Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen leicht überarbeiteten Auszug aus Michael Wimmers Abschlussarbeit an der Universität Marburg, die von Dietmar Kamper betreut wurde – wie Kampers Arbeiten auch in den anderen Beiträgen immer wieder als Referenz- und Fluchtpunkte auftauchen und in den neuen Kombinatoriken und Themen Neues zu lesen geben.

Der an den Schluss des Bandes gesetzte Beitrag „Die performative Kraft von Paradoxien. Theoriebildung in posttheoretischen Zeiten“ (S. 398) zeigt die über den Diskurs des dekonstruktiven Posthumanismus deutlich gewordene Notwendigkeit auf, „einen neuen Umgang mit und ein anderes Verhältnis zu Paradoxien, Aporien, Zirkularität und selbstreferentiellen Schleifen“ (S. 82) zu finden. Gegen die Thesen vom Ende der Theorie argumentiert Michael Wimmer dafür, neue Möglichkeiten von Theoriebildung zu (er)finden, zu entwickeln und auszuprobieren, die den aktuellen Herausforderungen – etwa der Auflösung oppositionslogisch kodierter kategorialer Dualismen, der Erosion identitätslogischer Prämissen, der Bezeugung des Widerstreits und des Paradoxen – gewachsen ist (vgl. S. 82).

Die 14 hier versammelten Beiträge sind poststrukturalistisch-theorieaffinen Leser*innen anzuempfehlen, die bereit sind, den präzisierenden und dennoch öffnenden Wendungen und Ausführungen um die Leere des *humanum* zu folgen. Eine Bereitschaft zu Umwegen und Abwegen, zum Abwägen, zu losen Enden, Ambiguitäten und Aporien sind für die Lektüre anzuempfehlen. Die großen Themen der Erziehungswissenschaft – Bildung³, Erziehung, Generationen, Subjektivität, Alterität, paradoxe Professionalität – finden sich hier bearbeitet, ohne dass sie

in Definitionen, strikten Logiken oder in Geltung gesetzten Konklusionen festgeschrieben wären.

Für pädagogisch-erziehungswissenschaftlich interessierte Leser*innen, die auf der Suche nach definitivem Wissen, handlungsanleitenden Hinweisen, pragmatischen Zugängen zu professioneller pädagogischer Praxis sind, ist der vorliegende Sammelband weniger zu empfehlen. Es ist zu vermuten, dass sie weder von der Titelei noch der Kurzbeschreibung des Buches angezogen werden, ebenso, dass der Band bei Leser*innen mit deklarerter Gegnerschaft zu postmoderner Theoriebildung nicht auf produktive Resonanz zu stoßen vermag. Für all jene aber, die im bildungsphilosophischen Diskurs mit ungesicherten Erkenntniswegen vertraut sind, ist das Buch in seiner topologischen Vielschichtigkeit zur posthumanistischen Pädagogik ein hoch zu schätzendes Werk und zugleich ein Werkzeug, um die Herausforderungen und Aufgaben in den Blick zu bekommen, die sich im Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft zeigen.

Elisabeth Sattler

Anmerkungen

- 1 Das „Unterwegs zu“ verweist im bildungsphilosophischen Diskurs auf Wolfgang Fischers „unterwegs zu einer transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik“ aus dem Jahr 1989, ein Buch, das den Weg für weitere Arbeiten in skeptisch-transzendental-kritischer Perspektive eröffnet hat.
- 2 Mit dem Begriff der Menschenwissenschaften rekurriert Michael Wimmer auf Arbeiten von Walter Seiter.
- 3 Die Frage von „Bildung. Heute?“ fokussiert Michael Wimmer in „Die Enden des Menschen und seiner humanistischen Bildung“ (vgl. S. 331 ff.).

Messerschmidt, Astrid (2020): fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung. Wien: Löcker, 148 S.

Astrid Messerschmidt verknüpft in ihrem Einführungsbuch *Migration, Geschlecht und Bildung* und hat sich damit viel vorgenommen: In sechs Kapiteln unternimmt sie den Versuch, eine geschlechterreflexive Bildung im Kontext von Migration zu konturieren.

Die einleitenden Bemerkungen (S. 9–16) in drei Teilen verknüpfen Geschlecht, Migration und Rassismus in den ersten beiden Abschnitten, um dann im dritten diese auf Bildung in der Migrationsgesellschaft zu beziehen. Für die Erziehungswissenschaft möchte Messerschmidt „Perspektiven für Bildungstheorie und Praxis“ (S. 16) eröffnen. Migration und Geschlecht werden zunächst als zwei miteinander verflochtene Dimensionen thematisiert. Die Autorin verweist auf die bestehenden Desiderata, etwa die Erforschung der weiblichen Arbeitsmigration der 1960er- und 1970er-Jahre, und ihrer Bedeutung für Bildungswesen. Dieser Befund, dass die Frauenmigration im 20. Jahrhundert nicht in den Blick genommen wurde, trifft ebenso für vorangegangene Zeiten zu (vgl. Hahn 2012; Hoerder/Knauer 2013). Messerschmidt postuliert, dass „Pädagogik [...] Teil der Probleme“ (S. 15) sei, wenn es um die „Auseinandersetzung um die Lebensverhältnisse und Zugehörigkeitsbedingungen in der Migrationsgesellschaft geht“ (ebd.). Der Umgang der Schule sei nach wie vor durch Defizitorientierung und Diskriminierung gekennzeichnet und das Bild des „rationalen Menschen“ weiterhin das des weißen männlichen Europäers. Dessen Gegenentwurf des muslimischen Mannes spiegelt sich zugespitzt im aktuellen „antimuslimischen Rassismus“ (ebd.). „Der Zusammenhang von Geschlecht und Migration wird insbesondere dann virulent, wenn es um Selbstbilder emanzipatorischer und demokratischer Fortschrittlichkeit und Gegenbilder traditionell-kultureller Rückständigkeit geht“ (ebd.).

Das zweite Kapitel vertieft die einleitenden Überlegungen insofern, indem es zeigt, in welcher Weise die Naturalisierung der Unterschiede zur Stabilität der Herrschaftsverhältnisse der Moderne beiträgt (S. 21). Zunächst einmal geht Messerschmidt dem Verhältnis Geschlecht und Natur nach, indem sie auf Butler Bezug nimmt. Die Suche nach der Eindeutigkeit der Differenz sei leitend in der „Naturalisierung der Differenz“ und ein „Merkmal gruppenkonstituierender Diskriminierungspraktiken“ (S. 23). Sowohl in dem Geschlechterverhältnis als auch in kolonialen Ausbeutungsverhältnissen sind jedoch Ambivalenzen sichtbar. Die Naturalisierung der Geschlechterdifferenz zeigt sich in der fortbestehenden Arbeitsteilung, wobei migrantische Frauen die schlechter bezahlten Berufe in der

Pflege, Kinderbetreuung und Reinigung übernehmen (S. 25) und so den weißen Mittelschichtfrauen die Möglichkeit der Teilhabe am Berufsleben ermöglichen (dazu Kap. 3, S. 61). Geschlechterverhältnisse werden dabei nicht verändert. Die globalen Arbeitsbeziehungen zeigen eine transnationale und eine postkoloniale Struktur. Weibliche Berufsfelder haben „sich globalisiert“ (S. 29). Migration sei keinesfalls positiv besetzt und eine positive Aneignung sei bis heute kaum möglich. Der vierte Abschnitt vollzieht den Übergang von der Interkulturellen zur Migrationspädagogik. Spannend erscheint mir Messerschmidts Einbezug des „analytischen Kulturbegriffs“ (Eppenstein/Kiesel 2008), der es ermöglicht, die eigenen Erfahrungen und die „Wirkungen essentialisierender kultureller Zuschreibungen“ (S. 36) sichtbar zu machen. Weiterhin erklärt sie Differenz zu einer grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Differenz werde festgestellt, konstruiert und eben gleichzeitig festgeschrieben (S. 39). Abschließend zeigt Messerschmidt auf, in welchen Zusammenhängen die Differenz der Migration und die Differenz der Geschlechter zusammenkommen.

Das dritte Kapitel nimmt Nation, Natur und Kultur intersektional in den Blick. Sexismus und Rassismus seien zwar „zwei verschiedene Herrschaftsmuster“ (S. 49), aber bei beiden werden „biologische Merkmale als absolute Unterschiede gedeutet“ (ebd.), so Messerschmidt im ersten Abschnitt des Kapitels. Es ist daher nicht sinnvoll, eine „Bedeutungshierarchie von Sexismus und Rassismus anzunehmen“ (S. 50). Der zweite Abschnitt nimmt Ansätze und Möglichkeiten rassismuskritischer Bildung auf, die sich eben nicht damit begnügt, die „kulturalisierten pädagogischen Migrationsdiskurse als falsches Denken zu entlarven“ (S. 54). Sondern diesen Ansätzen geht es um ein „immanentes, selbstreflexives Verständnis von Kritik“ (ebd.). In der aktuellen Migrationsgesellschaft ist Pädagogik daran beteiligt, die Subjektivierung migrantischer Subjekte zu ordnen, zu beobachten und zu beurteilen. Diese Praxis gilt es, kritisch zu hinterfragen. Im dritten Abschnitt zeigt Messerschmidt auf, wo Defizite der Rezeption des Ansatzes der Intersektionalität in der deutschen Forschung liegen. Die „*axis of subordination*“ werde im Deutschen zum Begriff Intersektionalität, Macht und Herrschaft als elementare Bestandteile dieser Debatte im Englischen verschwinden durch die Übersetzung aus der Bezeichnung (S. 56). Im Deutschen bleibt es nach wie vor schwierig, „Rasse“ zu thematisieren (S. 57). Es besteht eine Verflechtung von Klasse, Ethnizität sowie Nation und Geschlecht. Es seien dabei drei Ebenen zu berücksichtigen, so Messerschmidt im Anschluss an Lenz (1996) im vierten Abschnitt, nämlich die „Reproduktion“, die „Produktion“ sowie die „nationalstaatliche [...] Ebene“ (S. 61). Unsere globalisierte Gegenwart ist strukturiert durch diese Differenzlinien: „Geschlechtliche, ethnische und ökonomische Zuordnungen sind als interdependente Faktoren aufzufassen, um ihre Wirkungen auf Frauen und Männer erfassen zu können“ (ebd.). Im fünften Teil diskutiert Messerschmidt

Ideologien von Ungleichwertigkeit und die damit verbundenen Bedrohungsszenarien. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass ideologische Konstrukte die rassistischen, antisemitischen und sexistischen Unterscheidungen definieren. Sie erläutert dies an Beispielen aus dem Bereich antisemitischer Ideologien (S. 63). Zudem finden sich, wie Messerschmidt im sechsten Abschnitt zeigt, auch im Feminismus Elemente des Antisemitismus und Rassismus im Zusammenhang mit Nation und Fremdheit (S. 64–69).

Im vierten Kapitel folgt eine dezidiert auf die Strukturkategorie Geschlecht bezogene Debatte, die antimuslimische Diskurse mit dem Sexismus verknüpft. Das andere Fremde werde im Hinblick auf Frauen respektive auf eine andere Männlichkeit hin diskutiert (S. 73). Muslime werden damit in doppelter Weise zur „unerwünschten Gruppe gemacht“ (S. 75). Sie fungieren als „Gegenbilder“ (ebd.), indem ihre Anliegen kulturalisiert, also durch kulturelle Unterschiede oder als islamisch markiert, diskutiert und dadurch sogar diskreditiert werden (S. 76f.). Messerschmidt erläutert, in welcher Weise die „Enthüllung des weiblichen Körpers“ genauso problematisch ist wie die „Verhüllung“ (S. 81), insofern „diese mit Zwangsmaßnahmen und Drucksituationen“ (ebd.) verbunden sind. Der nächste Abschnitt widmet sich vorrangig dem steigenden „Ausmaß des Sprechens über fremdgemachte Andere“ (S. 82). Dies kommt für die Verfasserin in der zunehmenden „sprachlichen Gewalt“ (S. 83) zum Ausdruck. Das männliche andere Subjekt wird als Bedrohung konstruiert und debattiert. Teile der kritischen feministischen Initiativen wehren sich gegen „die rassistische Instrumentalisierung feministischer Anliegen“ (S. 85). Rassismus und Sexismus werden von ihnen in jeglicher Weise abgelehnt. Was zeigt, so Messerschmidt, dass „Frau“ nicht mehr als „entkontextualisiertes *Wir* beansprucht“ werden kann (ebd.). „Was langfristig benötigt wird, ist eine nicht identifizierende Thematisierung von Frauenverachtung und sexualisierter Gewalt bzw. sexueller Belästigung“ (S. 86).

Das fünfte Kapitel beginnt mit der Kritik an einem heteronormativen Blick auf Migrationsprozesse. Das Subjekt der Bildung ist „als potentiell autonomes idealisiert“ (S. 94) und nicht in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet analysiert worden. Somit blieben die der Pädagogik eingeschriebenen Machtverhältnisse weitgehend unberücksichtigt. Diese Kritik hat die Erziehungswissenschaft aufgegriffen, etwa durch rassismuskritische oder durch egalitätsorientierte Ansätze (ebd.). Baqueros (2009) *Postkoloniale Re-lecture* verschiedener Ansätze der interkulturellen Pädagogik, etwa Prenalgs egalitätsorientierte Ansätze, wäre im Hinblick auf den folgenden Abschnitt, der postkoloniale Theorien einbezieht, interessant gewesen. Postkoloniale Theorien, wie Messerschmidt erläutert, weisen explizit auf die Fortsetzung kolonialer Denkmuster und globaler Machtungleichgewichte hin. Conrad/Randeria (2002) haben auf die Verflechtung Europas mit der außereuropäischen Welt hingewiesen. Die Berücksichtigung dieser Verflechtung wurde

durch den Einbezug postkolonialer Ansätze in die historische Forschung möglich. Bildungsgeschichte als interdisziplinäres Forschungsfeld hat postkoloniale Ansätze ebenso aufgegriffen. Leider wird das bei Messerschmidt nicht berücksichtigt. Messerschmidt nennt Walgenbach (2005), einschlägig zum Thema erscheint mir zudem die Studie Puscherts (2019) zu *Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert*. Der folgende Abschnitt bezieht sich auf die *Global Citizenship Education* und die *Pedagogies of Displacement* (S. 103–105). Kritisch diskutiert werden exotisierende Kostümierungen als Beispiel für Subjektbildung: „Dem Prozess, zu einer weißen heterosexuellen Frau zu werden, liegen [...] heteronormative und rassifizierende Handlungen zugrunde“ (S. 105). Bildung wird im Weiteren auf postkoloniale und postnationalsozialistische Verhältnisse hin weitergedacht. Es wird besonders hervorgehoben, dass die postnationalsozialistischen Verhältnisse in Deutschland keinesfalls ausreichend beleuchtet werden (S. 108). Der Vorwurf an Organisator*innen von Stadtführungen zum Thema Postkolonialismus (ebd.), denen es offenbar leichter falle, postkoloniale Stadtführungen statt postnationalsozialistische anzubieten, ist jedoch schwer zu verstehen. Die frühen Organisator*innen, der noch in den 2000er-Jahren eher selten durchgeführten Führungen zum kolonialen Erbe, sind nicht zuletzt darum bemüht, ein völlig verdrängtes Erbe in Ansätzen einer Mehrheitsbevölkerung sichtbar zu machen. Der auf diesen Abschnitt folgende Ausflug in die Kreolisierung des pädagogischen Denkens bleibt noch etwas unscharf. Zumal Messerschmidt „exportierte[.]“ (S. 109) europäische Sprachen im Kontext der Eroberung thematisiert. Letztlich sind zwar neue Sprachen in die jeweiligen Regionen gekommen, aber diese Sprachen haben sich im Rahmen der Kreolisierung und darauffolgend zu neuen Sprachen entwickelt. Die sogenannten europäischen Sprachen sind ebenso wie Europa in der Zeit der europäischen Expansion der Neuzeit erst nach und nach entstanden. Am Ende kommt Messerschmidt letztlich zur „Verstrickung“ (S. 111), denn aus der „kolonialen Amnesie [sei] zu lernen“ (ebd.). Überleitend zum letzten Abschnitt postuliert sie: „Bildung hängt folglich von der dauernden Bereitschaft ab, die eigene Perspektive als eine partikulare anzuerkennen“ (ebd.).

Das sechste Kapitel wagt den Entwurf geschlechterreflexiver Bildung im Kontext von Migration. Es bündelt die Linien der verschiedenen Kapitel. Übergeordnet liegt die Feststellung, dass es um Pädagogik in widersprüchlichen und globalen Bezügen geht. „Akteur_innen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ werden explizit aufgefordert „anzuerkennen, dass sie vor dem geschichtlichen Hintergrund von Differenz- und Dominanzverhältnissen sprechen“ (S. 117). Sie müssen sich stets nach ihren eigenen Privilegien fragen. Wenn die Teilhabe und Handlungsspielräume einer Gesellschaft nur für bestimmte Gruppen vorgesehen sind und andere Gruppen nur auf ihre Brauchbarkeit und die Inwertsetzung

ihrer Arbeitskraft hin gebildet werden, entsteht eine gesellschaftliche Spaltung. „Bildungsstrukturen und Bildungsinstitutionen haben in ihrer Geschichte diese Spaltung eher noch vertieft als behoben“ (ebd.). Kritische Bildungstheorie zeige sich über diese Entwicklungen stets beunruhigt. Allerdings ist, so Messerschmidt, die „Perspektivität in den Wahrnehmungen in Geschichte, Menschenbild und Bildung“ (S. 119) erst im Zuge postmoderner Kritik deutlich hervorgetreten. Ein grundlegender Einbezug dieser Perspektivität in die Bildungstheorie steht jedoch noch aus. Zudem ist „fragwürdig“ (ebd.), ob die Bildungstheorie ihren Gegenstand so radikal kritisch zu hinterfragen imstande ist. Denn sie rekurriert auf einen Bildungsbegriff, der letztlich „das ‚Andere‘ der Herrschaft“ (S. 119 f.) verspricht. Eine reflexive Pädagogik der Migrationsgesellschaft sollte sich nicht darum bemühen, Ankommende in ein feststehendes Projekt zu integrieren, aber sie aufordern, ein „gemeinsames politisches Projekt zu beginnen“ (S. 121). Abschließend konstatiert sie, dass weder Toleranz noch Anerkennung helfe. „Erst die Störung der Differenzordnung legt eine Spur zu einer Pädagogik, die sich der Gewalt der identifizierenden Praktiken bewusst ist und diesen gegenüber so kritisch bleibt, dass sie dem Begehren der Einzelnen den Vorrang gibt“ (S. 128). Diese Auseinandersetzung migrationspädagogischer und geschlechtsreflexiver Ansätze ist nicht abgeschlossen. Messerschmidts offener Schluss hat etwas von *to be continued*. Eine gute Intervention, ein notwendiges Innehalten bei der Diskussion von heute.

Die Schrift eignet sich gut zur Einführung in die Problematik von Geschlecht und Migrationsgesellschaft. Einzelne Kapitel könnten sogar für sich stehen und Studierenden einen Überblick zu einem spezifischen Zusammenhang bieten. Für Leser*innen, die schon länger mit migrationspädagogischen, postkolonialen oder geschlechterreflexiven Ansätzen arbeiten, bietet das Werk einen Anfangspunkt, um diese drei zu verknüpfen.

Der Band wird ergänzt von *Mapping the Void*, einem Projekt der Künstler*innen Stefanie Gersch und Christoph Gnädig. Der Ort des Gegenübers und des Eigenen geht verloren im „Moment der Adressierung“ (S. 17). Es ist ein Postkartenprojekt über einen Monat, das eine Kartierung entlang von Orten vornimmt. Es lehnt sich an Projekten virtueller Kartographen an, die nicht Orte dokumentieren, und erinnert an Photographien der *Lost Places*. Allerdings geht es hier um die Entfernung von Menschen, dokumentiert durch das Schreiben an jeweils neuen Orten. Es repräsentiert sich die Veränderung des Ortes und der Zeit. Eine gute Ergänzung zu einem Werk, das eine Schneise mit bildungstheoretischen, politischen und pädagogisch-praktischen Implikationen schlägt.

Susanne Spieker

Literatur

- Baquero Torres, Patricia (2009): Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Frankfurt am Main.
- Hahn, Sylvia (2012): Historische Migrationsforschung. Frankfurt am Main.
- Hoerder, Dirk/Knaur, Amarjit (2013): Proletarian and Gendered Mass Migration: A Global Perspective on Continuities and Discontinuities from the 19th to the 21st Centuries. Leiden.
- Puschert, Patricia (2019): Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz. Bielefeld.

Maghbouleh, Neda (2017): The Limits of Whiteness. Iranian Americans and the Everyday Politics of Race. Stanford, California: Stanford University Press, 248 S.

In den USA werden Menschen weiterhin viel expliziter anhand von „Rassenmerkmalen“ klassifiziert. So wird bis heute in Volkszählungen die „Rassezugehörigkeit“ abgefragt, die sich die Befragten somit selbst zuschreiben. In vielen Fällen scheint diese Zuordnung auf den ersten Blick eindeutig vorzunehmen zu sein aufgrund phänotypischer Merkmale. In dem Buch von Neda Maghbouleh wird einmal mehr deutlich, wie uneindeutig und gleichzeitig machtvoll diese Kategorisierungen auch heute noch sind. Sie widmet sich in ihrer Studie Menschen, deren Eltern aus dem Iran in die USA eingewandert sind, zumeist in der Folge der islamischen Revolution. Hierzu wurden qualitative Interviews geführt, ethnografische Beobachtungen vorgenommen und historische Dokumente analysiert.

Im ersten Kapitel (*Being White*) wird eine Diskrepanz festgestellt zwischen der offiziellen Klassifizierung von Menschen, aus dem so genannten Nahen Osten als weiß und den Erfahrungen von jungen Menschen eben als nicht-weiß adressiert zu werden, die der zweiten Generation iranischer Immigrant*innen angehören. Diese Diskrepanz führt dazu, dass Rassismus erfahren, aber nicht als solcher adressiert und in der Folge bekämpft werden kann. Somit spricht Maghbouleh von *racial hinges and loopholes* (rassialisierte und rassistische Scharniere/Verbindungen und Schlupflöcher/Lücken), die sich für die Betroffenen ergeben, zu denen sie sich verhalten müssen und die identitätspolitische Implikationen nach sich ziehen. Im zweiten Kapitel wird auf die historische Entwicklung der Positionierung von Personen iranischer Herkunft in den USA eingegangen. In der Vergangenheit seien sie in unterschiedlicher Weise adressiert und als nicht-weiß markiert worden, obwohl sie offiziell vermeintlich als weiß oder kaukasisch angesehen worden sind. Anhand von Gerichtsverfahren wird aufgezeigt, dass dies unterschiedlich interpretiert wird, nämlich im Hinblick auf eine rechtliche Anerkennung von Diskriminierungen, die ihnen entweder zugesprochen wurde (als nicht-Weiße) oder nicht (weil sie als weiß klassifiziert worden sind). Spätestens mit der islamischen Revolution (1979) im Iran und der Geiselnahme in der US-amerikanischen Botschaft in Teheran sei die Einstellung vieler Amerikaner*innen gegenüber Menschen iranischer Herkunft negativer oder gar feindselig geworden. Dies ging so weit, dass sogar ihre Abschiebung gefordert wurde. Die in diesem Klima erfahrenen Diskriminierungen wurden aber eben nicht als rassistisch motiviert deklariert und somit gab es keine rechtliche Handhabe für die Betroffenen. Die Ausgrenzung und Veränderung

(*Othering*) der Gruppe zeigte sich jedoch nicht nur auf individueller Ebene oder bei politischen Kundgebungen, sondern in diversen gesellschaftlichen Bereichen. Ein Beispiel sei die Diskreditierung einer als persisch deklarierten Architektur („*Ugly Persian Houses*“), die sich etwa in städtischen Bebauungsplänen niederschlug. Maghbouleh spricht hier von einem „ästhetischen Rassismus“. Doch nicht nur zwischen der iranischstämmigen Bevölkerung der weißen Mehrheit in den USA kommt es zu Spannungen, sondern auch innerhalb der Familien wird das Thema der rassistischen Positionierung relevant und führt insbesondere bei der zweiten Generation zu Identifikationsproblemen. Im dritten Kapitel wird dargelegt, dass viele Familien iranischer Herkunft sich mit spezifischen persischen Narrativen identifizieren, die an das antike persische Reich (550–330 v. Chr.) anknüpfen, sich als Nachkommen der Arier verstehen und damit klar von arabischen Völkern der Region abgrenzen. Zwar weist die Autorin auf die Differenz der Verwendung des Begriffs „arisch“ hin, wie er etwa im nationalsozialistischen Deutschland verwendet worden ist und bis heute von explizit rassistischen, weißen Gruppen auch in den USA verwendet wird. Von den jungen Menschen werden die Traditionsbezüge der Elterngeneration jedoch eben wegen dieser Konnotationen als problematisch wahrgenommen. Des Weiteren stimmt die Selbstwahrnehmung der Eltern als weiß und anderen arabischen Völkern überlegen in der Regel nicht mit der ihrer Kinder überein, die sich gerade mit diesen Menschen identifizieren, weil sie in der amerikanischen Gegenwart ähnliche Erfahrungen machen, vor allem im Hinblick auf Ausgrenzung und Rassialisierung. Dies trifft etwa auf den Kontext Schule zu, dem sich Maghbouleh im vierten Kapitel widmet. Insbesondere im Nachgang der Anschläge vom 11. September 2001 erzählen fast alle der befragten Jugendlichen von Anfeindungen als „Terroristen“ oder „Islamisten“. Dies führt zu unterschiedlichen Handlungsstrategien. Eine ist die Solidarisierung mit anderen rassialisierten Schüler*innen bzw. Studierenden etwa aus Asien oder Lateinamerika. Eine andere ist eine Verstärkung der Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft, Kultur und Sprache. Auch fand eine Politisierung statt, wie beispielsweise die Beteiligung an Initiativen zur Einführung einer neuen Selbstkategorisierung als nicht-weiß und nicht-schwarz, sondern als *SWANA* (*Southwest Asian/North African*), die es ihnen erlaubt, sich identitätspolitisch zu verorten. Um Verortungen geht es dann auch in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zum Herkunftsland Iran im fünften Kapitel. Auch hier rekonstruiert Maghbouleh eine ambivalente Beziehung der zweiten Generation im Spannungsfeld unterschiedlicher Diskurse über den Iran und auch eigener, widersprüchlicher Erfahrungen. Zunächst wird der Iran in der amerikanischen – und auch in der europäischen – Öffentlichkeit als ein Ort dargestellt, an dem man nicht sein will: ein Hort des Terrors und der Unterdrückung, insbesondere von Frauen. Dem gegenüber stehe ein regelrechter Hype bezüglich des Reisens in den Iran seitens der jungen Menschen iranischer Herkunft, die

dieses als Abenteuer erleben. Tatsächlich unterscheiden sich Reisen aus den USA in den Iran von vielen anderen Destinationen, weil es keine direkten Flugverbindungen gibt und jeweils keine Anerkennung einer doppelten Staatsbürgerschaft besteht, sodass quasi im Transit die Nationalität gewechselt werden muss. Des Weiteren beschreiben die Jugendlichen, dass sie in den USA nicht als „richtige“ Amerikaner*innen und im Iran nicht als richtige Iraner*innen gelten. Interessanterweise kann Maghbouleh zeigen, dass gerade die jungen Männer es als große Herausforderung sehen, sich in diesem Spannungsfeld zu positionieren, weil die Erwartungen oft nicht an offizielle Regelungen gebunden sind, aber gleichwohl mit expliziten Zuschreibungen verbunden sind. So ist es für Frauen etwa vorgeschrieben sich zu bedecken, auch die Knöchel. Für Männer ist das nicht so, aber gleichwohl führt das Tragen kurzer Hosen zur Selbstmarkierung als Nicht-Iraner. Es zeigen sich somit vielfältige Problematiken der Selbstverortung und Identifikation in Verbindung mit rassistischer Ausgrenzung und der klaren Erfahrung, nicht-weiß zu sein. Dies steht im Kontrast zur rechtlichen Kategorisierung und auch der Selbstpositionierung der Elterngeneration. Vor diesem Hintergrund hat sich eine Initiative einiger junger Frauen iranischer Herkunft dazu entschlossen, ein *Summer Camp* durchzuführen, das auf große Resonanz stößt (Kapitel 6). In diesem Camp wird mit Bezug auf rassismuskritische und postkoloniale Ansätze über die spezifische Positionierung junger Menschen in den USA, deren Familien aus dem Iran stammen, diskutiert. Dabei geht es zwar einerseits durchaus um die spezifische Kultur und das Zugehörigkeitsregister, aber auch um die Reflexion von Rassismus und *Whiteness* im Allgemeinen. Abschließend wird noch einmal die paradoxe Situation an den Grenzen von *Whiteness* mit Bezug auf die *hinges* und *loopholes* zusammengefasst und das eindeutige Fazit gezogen, dass die Gruppe der jungen iranischen Amerikaner*innen aus ihrer eigenen Perspektive nicht als weiß gelten kann vor dem Hintergrund einer *white supremacy*.

Auch wenn der Band sich dezidiert auf die spezifische US-amerikanische Situation bezieht, ist die Studie auch für den deutschen und europäischen Kontext sehr erhellend, da sie aufzeigt, wie perfide *Whiteness* funktioniert und was es bedeutet, an ihren Grenzen verortet zu werden, die sich historisch und im Angesicht sich verändernder politischer Gemengelagen verschieben. Insbesondere *SWANA*-Menschen sehen sich auch in Europa mit einer zunehmenden Feindseligkeit konfrontiert, die einhergeht mit Sicherheitsdiskursen im Rahmen des so genannten Kriegs gegen den Terror. Oft werden rassismuskritische und *Whiteness*-kritische Perspektiven als für den deutschen Zusammenhang unangemessen dargestellt. Dieses Buch zeigt einmal mehr, dass dem nicht so ist.

Anke Wischmann

Taeger, Angela (2016): Die Guillotine und die Erfindung der Humanität. Stuttgart: Kohlhammer, 143 S.

Die Guillotine ist eine Apparatur voller Spannungen und Widersprüche. Ikonographisch steht sie für die blutige Seite der französischen Revolution. Die Guillotine schuf Tatsachen. War die große Revolution in Frankreich der Geburtsakt der Moderne, so zerschnitt die Guillotine die Nabelschnur zur Vergangenheit. Mochten kommende Reaktionäre auch immer wieder versuchen, Legitimationsfäden ins vermeintlich glorreiche Gestern zurückzuspinnen, so blieb doch die Narbe, die die dreieckige Klinge geschlagen hatte, bestehen. Dies galt auch dann, wenn keineswegs ausschließlich oder auch nur vorrangig Anhänger des *Ançien Regime* auf dem „Blutgerüst“ starben. Unter dem Fallbeil endeten der Bürger Louis Capet und seine Witwe ebenso wie Girondisten, Hèbertisten, Dantonisten und schließlich auch der unbestechliche Robespierre und sein vielleicht glühendster Anhänger Saint-Just. Dass sich die *terreur* der Revolution nicht zuletzt gegen die Revolutionäre richtete, gehört zum klassischen Problembestand der Revolutionstheorie und -historiographie. Die Guillotine ist zum Sinnbild dieser Verwicklungen geworden.

Es ist dieser Assoziationsraum ins Politische, der sich öffnet, wenn ein Buch den Bogen von der Guillotine zur „Erfindung der Humanität“ zu schlagen verspricht. Bei allen Unterschieden zwischen dem Terror nach 1793 und dem stalinistischen Terror erinnert Taegers Titel doch frappant an Merleau Pontys „Humanismus und Terror“, ein Buch, das in Frankreich im Zentrum scharfer Auseinandersetzungen stand und das das Problemfeld von menschheitlicher Emanzipation und terroristischer Gewalt am Beispiel der russischen Revolution und ihres Fortgangs auslotete. Wer von Angela Taegers Buch indes die Klärung solcher Fragen erwartet, wird weitgehend enttäuscht. In dessen Zentrum steht nicht die *revolutionäre* Gewaltsamkeit und die Aporien, in die sie historisch und begrifflich geführt hat, sondern vielmehr die Frage der Todesstrafe und ihrer Anwendung überhaupt. Nicht die „Erfindung“ oder „Findung“ der Humanität als politischer und sozialer Perspektive eines als Akteur zu sich findenden Menschengeschlechts ist Thema des Buchs, sondern das erfundene „Narrativ“ von der Möglichkeit einer humanen Hinrichtungspraxis. Taegers Band ist so auch eine glühende Streitschrift gegen die Todesstrafe überhaupt. Ohne aufdringliche Aktualisierungen, etwa zur heutigen Hinrichtungspraxis in den USA oder China, bleibt die Historikerin Taeger dabei ganz bei ihrem Gegenstand und erzählt in drei umfangreichen Kapiteln, die zugleich drei unterschiedliche Zugänge zum Thema eröffnen, seine 190-jährige Geschichte vom Ersteinsatz 1791 bis zur Abschaffung der Todesstrafe in Frankreich

im Jahr 1981. Allen drei Wegen ist gemein, dass es in ihnen um die Dekonstruktion der Legende vom humanen Töten geht.

Die erste von Taeger gewählte Näherung ist biographisch. Gewidmet ist das Kapitel dem Namensgeber und – wie Taeger gleichfalls betont lediglich – *angeblichen* Erfinder der Guillotine, dem Arzt Josephe-Ignace Guillotin (1738–1814). Anders als in anderen Darstellungen erscheint Guillotin bei Taeger nicht als Philanthrop und Strafrechtsreformer aus medizinischem Ethos, sondern als skrupelloser Karrierist, der bei seinen Aufstiegsbestrebungen einen gewissen Instinkt dafür entwickelt, welches Argument in welcher Situation Eindruck schinden kann, der jedoch einen wirklichen Durchbruch nie erlebt. Dass das Fallbeil nach ihm benannt wurde, liegt weit eher an den populären Spottliedern auf den Deputierten Guillotin und seine Propagierung eines Fallbeils als Hinrichtungsmethode im Nationalkonvent, denn an seiner tatsächlichen Bedeutung für ihre Konstruktion. Inhaltlich steht er, Taeger zufolge, für einen nahezu grenzenlosen Utilitarismus. Sie spürt diese Haltung bereits in seiner der Tollwut gewidmeten Dissertation auf, in der der Arzt vorschlägt, therapeutische Menschenversuche an zum Tode verurteilten Schwerverbrechern vorzunehmen, denen man im Falle ihrer Genesung in Aussicht stellen könne, an Stelle der Exekution eine lebenslange Galeerenstrafe verbüßen zu dürfen (S. 13). Trotz einer letztlich subaltern gebliebenen Rolle in den Konventsdebatten um eine Reform des Kriminalstrafrechts, erscheint Guillotins Faszination vom Hinrichtungsapparat Taeger weit eher von Technophilie geprägt, als vom Wunsch nach einem humanen Strafrecht beseelt.

Der zweite Zugang knüpft an dieses Zusammenspiel von Utilitarismus und Technikbegeisterung an. Minuziös zeichnet Taeger nach, wie die Etablierung der Guillotine gegen den erbitterten Kampf von Abolitionisten wie Robespierre nicht als Durchbruch zu einem neuen, humanen Strafrecht gewertet werden müsse, sondern gerade als Niederlage derjenigen, die für eine wirklich fortschrittliche Strafrechtsreform standen, in deren Folge die Todesstrafe überhaupt abgeschafft werden sollte. Als in die Geschichte der Diskurse und Gegendiskurse um das Für und Wider der Todesstrafe bzw. das maschinelle Kopfabschlagen als geeigneter Methode ihres modernen Vollzugs verwoben, rekonstruiert Taeger zudem die Familiengeschichte einer besonderen Dynastie: Mehr als 150 Jahre lang (von 1689 bis 1847) übte die Familie Sanson das Amt des Scharfrichters von Paris aus. Besonders lesenswert sind jene Passagen, in denen Taeger unter Rekurs auf die Tagebücher Charles-Henri Sansons (1739–1806) erzählt, wie der Henker, der sich zunächst von der Guillotine einen Anerkennungsgewinn für sich und seinen Berufsstand gewünscht hatte, angesichts der Zunahme von Hinrichtungen während der *Grande Terreur* verzweifelt, da jede Hoffnung auf Imagewandel vom Blutstrom hinweggespült wird (S. 65 f.).

Der dritte Zugang schließlich wendet sich jenen Zuschauern und „Gaffern“ zu, die als Adressaten (sei es der Abschreckung oder der Katharsis) elementarer Bestandteil von Hinrichtungspraxen waren. Taegers Augenmerk liegt dabei insbesondere auf der zunehmenden Verdrängung des strafenden Tötens aus dem öffentlichen Raum. Wurden die Hinrichtungen während der Revolution – ähnlich denen des *Ancien Regime* – noch auf zentralen Plätzen in aller Öffentlichkeit begangen und zu Anziehungspunkten für regelrechte Massenaufläufe, so vollzieht sich in der Folge ein zunehmender Rückzug: zunächst aus den Stadtzentren, dann vor die Gefängnisse und schließlich hinter ihre Mauern. In Anknüpfung an Foucault analysiert Taeger bei ihrer Rekonstruktion die Ambivalenz, die der Öffentlichkeit der Hinrichtung aus Sicht von Staatsapparaten und Obrigkeit seit je eignete. Denn einerseits zielte die Tötung des Delinquenten stets auch auf Abschreckung und Generalprävention, eine Funktion, die – so meinte man lange – dann besonders gut erfüllt werden könne, wenn möglichst Viele Anteil am Schrecken nähmen, der den Verbrecher erwarde. Andererseits aber wurden die Hinrichtungstage selbst zu unberechenbaren Risiken für Sicherheit und Ordnung, wenn aufgepeitschte, trunkene und enthemmte Massen ihre Schaulust befriedigen wollten (oder im Fall der Guillotine, ob der Geschwindigkeit des Vorgangs, eben gerade nicht befriedigen konnten). Letztlich waren es die volksfestartigen Szenen bei der Guillotinerung des wegen sechsfachen Mordes verurteilten Eugen Weidmann am 17. Juni 1939 in Versailles (S. 103), die dazu führten, dass in Frankreich Todesurteile künftig nur mehr unter Ausschluss der Öffentlichkeit vollstreckt wurden. Zum letzten Mal fiel das Beil der Guillotine am 10. September 1977 in Marseille.

Es ist schade, dass Angela Taeger in ihrem äußerst informativen und lesenswerten Buch nicht stärker auf die oben skizzierten *politischen* Problemkontexte eingeht. So bleiben offenkundig irritierende Befunde wie der vehemente Kampf Robespierres gegen die Todesstrafe und seine spätere Rolle während der Hochphase des revolutionären Terrors unvermittelt nebeneinander stehen. Gerade dieser Strang hätte es vielleicht ermöglicht, den Doppelcharakter der Guillotine als „Tochter der Aufklärung“ und „effizienter Tötungsmaschine“ schärfer herauszustellen. Gleichwohl: Gerade im Hinblick auf die Frage nach den Paradoxien einer „Pädagogik der inneren Sicherheit“ bietet Taegers Buch viele Anhaltspunkte. Sein Thema ist die Unmöglichkeit ein auf Abschreckung zielendes und in diesem Sinn „utilitaristisches“ Strafrecht mit dem Prinzip einer entfalteten Humanität zu vereinen. Auch hierfür steht die Guillotine als Sinnbild, wie Taeger eindrucksvoll zeigt.

David Salomon

Zurawski, Nils/Scharf, Marcel (Hrsg.) (2019): Kritik des Anti-Doping. Eine konstruktive Auseinandersetzung zu Methoden und Strategien im Kampf gegen Doping. Bielefeld: transcript, 329 S.

2019 veröffentlichten Nils Zurawski, seinerseits Soziologe und Sozialanthropologe am Institut für Kriminologische Sozialforschung an der Universität Hamburg, und Marcel Scharf, Sportwissenschaftler an der Deutschen Sporthochschule zu Köln, den Sammelband „Kritik des Anti-Doping“. In Zusammenarbeit mit Vertretern verschiedenster sozialwissenschaftlicher Professionen werden die Methoden im Kampf gegen Doping dargestellt und kritisch hinterfragt. Neben den gesamtgesellschaftlichen Wirkungsmechanismen und Grundlagen des Dopings und Anti-Dopings werden vor allem die damit verbundenen Einschränkungen der bürgerlichen Rechte der AthletInnen untersucht. Die Beiträge verdeutlichen die Abhängigkeitsverhältnisse der SportlerInnen von Verbänden, Medien, Familien und engen Vertrauten in der (Konsum-)Gesellschaft. Vor allem im Hinblick auf die Prävention zeigt sich die Thematik aus pädagogischer Perspektive anschlussfähig. Die Bildung mündiger AthletInnen, TrainerInnen und FunktionärInnen stellt eine pädagogische Herausforderung dar, die, in Ausbildungsbildungsprozessen verankert, einem dopingfreien Sport und einer Lösung von beschriebenen Abhängigkeiten dienen kann.

In insgesamt 15 Kapiteln wird der Anti-Doping-Kampf aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen. Der Sammelband ist in fünf verschiedene Themenbereiche einzuteilen. Einleitend mit einer Einführung seitens der Herausgeber werden die Grundthematik umrissen und einzelne Begriffe definiert. Der zweite Themenkomplex behandelt Doping in verschiedenen Kontexten. Zu diesen gehören die Konsumgesellschaft, die (internationale) Gesetzgebung, welche Auswirkungen auf die Liste der verbotenen Substanzen und Methoden der *World Anti-Doping-Agentur (WADA)* mit sich bringt, sowie der Umgang mit Doping und Dopingvergehen innerhalb der Sportgemeinschaft. Im dritten Teil werden bestehende Kontroll- und Überwachungssysteme wie das *Anti-Doping Administration and Management System (ADAMS)* und Urinkontrollen mit Blick auf die damit verbundenen Einschränkungen der AthletInnen hinterfragt. Der vierte Teil des Buches behandelt die Stellung der SportlerInnen im Anti-Doping-Kampf und die Bedeutung mündiger Teilnahme in diesem, bevor der Band mit der Analyse der Leistungsreform des Deutschen Olympischen Sportbunds (DOSB) und einem Ausblick in die Zukunft abschließt.

Die moralische Aufladung der Thematik und die damit verbundene Emotionalisierung werden in Verbindung zur wachsenden Kommerzialisierung des Sportsektors als ein grundlegendes Paradoxon definiert (vgl. S.12). Denn „auch wenn die SportlerInnen letztlich selbst verantwortlich dafür sind, was sie zu sich nehmen, so ist die Frage nicht moralisch zu beantworten. Druck, Sozialisation oder Existenzangst, die als Gegenkräfte wirken, dürfen nicht unterschätzt werden“ (S. 63). Diese Existenzangst wird auch durch die politische Nutzung des Sports als Aushängeschild angefacht. Leistungsreformen und an (internationale) Leistungen geknüpfte Athletenförderungen fordern „Erfolg um jeden Preis“ (S. 268) und stellen die AthletInnen vor einen damit verbundenen Überlebenskampf hinsichtlich ihrer finanziellen Existenz. Im Rahmen laufender Dopingverfahren werden ebenfalls Spannungsfelder deutlich. Gerade Kronzeugen, die einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung von Dopingvergehen innerhalb des Sports leisten, werden zeitgleich als „Nestbeschmutzer“ und „Denunzianten“ betrachtet (vgl. S. 21). Fehlende Anreize, anhaltende Stigmatisierung der Kronzeugen sowie bekannte Vertuschungsversuche seitens der Sportverbände erschweren dabei die Arbeit mit *Whistleblowern* und erklären die geringe Anzahl bekannter Zeugen (vgl. S. 36). Auf Seiten der Anti-Doping Verbände werden in einem großen und kostspieligen Maße persönlichkeitserschneidende Kontrollen durchgeführt, welche sich anhand der berechneten Zahlen als verhältnismäßig unwirksam erweisen, da eine große Dunkelziffer an positiven SportlerInnen nicht erfasst wird (vgl. S. 296). Die Blut- und Urinkontrollen sind begleitet von datenschutzrechtlichen Auswirkungen auf die bürgerlichen Rechte der AthletInnen. Durch das aktuell genutzte ADAMS-System sind WettkämpferInnen gezwungen ständig erreichbar zu sein. Die dadurch ermöglichten Kontrollen gehen weit über den Sport hinaus und betreffen auch das Privatleben der SportlerInnen. Diesen Eingriff in die Privatsphäre betrachtet ein Großteil dieser als störend (vgl. S. 179). Neben Belastungen aufgrund der digitalen Überwachungspraktik sind gerade die Urinkontrollen für viele LeistungssportlerInnen psychisch und physisch sehr belastend. Negative Erfahrungen durch das „halbnackte Urinieren“ vor den DopingkontrollleurInnen können zu sowohl kurz- als auch langfristigen Folgen führen (vgl. S. 127). Kurzfristige Folgen werden in Alltagsplanung und Regenerationszeiten der SportlerInnen des Testpools deutlich. So wirken sich späte Kontrollen gegen 23 Uhr negativ auf Prüfungsleistungen am Folgetag aus (vgl. S. 58). Auf langfristige Sicht kann eine Paruresis, also die Unfähigkeit bei bestehender oder drohender Anwesenheit anderer Menschen zu urinieren, zu vorzeitigen Abbrüchen der Karriere führen (vgl. S. 122). Die negativen Auswirkungen der Kontrollen und Kontrollsysteme auf die AthletInnen in Verbindung mit der Effizienz dieser lassen Diskussionen über Veränderungen im Anti-Doping aufkommen (vgl. S. 298).

Die Herausgeber präsentieren in einem handlichen Format informative und spannende Beiträge, welche einerseits die soziale Konstruktion des Dopings aufzeigen und andererseits wirkende Mechanismen des organisierten und kommerzialisierten (Leistungs-)Sports bearbeiten. Dabei werden verschiedene Standpunkte der Debatte gegeneinander aufgewogen und die naive Forderung der Aufgabe des Kampfes für dopingfreien Sport kritisch hinterfragt. Alles in allem bieten die Beiträge verschiedene Möglichkeiten der Auseinandersetzung, welche die systemischen Wirkungsmechanismen des Hochleistungssports betrachten und die Stärkung der Mündigkeit aktiver AthletInnen im zukünftigen Kampf gegen Doping als eine wichtige ergänzende Aufgabe festhalten. Als besonders interessant stellt sich der Beitrag der Herausgeber „Sport und Konsumgesellschaft“ heraus (S. 37–68). Dieser Beitrag verdeutlicht verschiedene Mechanismen, wie z. B. den Erwartungsdruck, die Moralpolitik und die Leistungssteigerung, als genuin leistungssportliches Element. Die Stellung der SportlerInnen in einem System verschiedenster Erwartungen seitens der Gesellschaft, der Medien und der betreffenden Sportverbände verdeutlichen zudem eine Objektivierung der AthletInnen. Außerdem ist die Romantisierung des Sports und dessen undefinierten Werte spannend zu verfolgen, da es so scheint, „[...] dass die SportlerInnen und deren Integrität zum Schutz dieser romantisierten Version des Sports selbst geopfert werden [...]“ (S. 63).

Was bleibt, ist zukünftige Aufgaben anzugehen, nämlich, beschriebene Mechanismen aufzudecken. Der Band ist ein lesenswerter Beleg dafür, dass die Dopingdiskussion nicht nur an der Oberfläche des Phänomens zu führen ist. Es gilt zu vermeiden, dass der Leistungssport als das größte biologische Experiment der Menschengeschichte weiterlebt.

Stephan Adams

Autor*innenspiegel

Adams, Stephan, BA; studiert Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik an der Universität Koblenz-Landau.

Bernstorff, Florian, Dr.; Studium der Erziehungswissenschaft in München und Flensburg und der Wirtschaftswissenschaften in Oldenburg, Promotion zur Ideengeschichte der Pädagogik, ist Geschäftsführer des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz-Landau.

Brand, Ulrich, Prof. Dr.; lehrt Internationale Politik am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien. Er ist Mitherausgeber der „Blätter für deutsche und internationale Politik“.

Budde, Jürgen, Prof. Dr.; lehrt und forscht an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik.

Czejkowska, Agnieszka, Prof. Dr.; lehrt zur Bildungsphilosophie und Schulpädagogik an der Universität Graz. Sie ist Herausgeberin der Reihe Arts & Culture & Education und seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Egedal Andreasen, Karen, PhD; ist Associate Professor in Erziehungswissenschaft im Department für Kultur & Lernen, Aalborg Universität, Dänemark. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe *Centre for Education Policy Research* und forscht im Bereich Erziehung, Assessment und Bildungsgeschichte.

Feldmann, Dominik, M. Ed.; promoviert an der Universität zu Köln mit dem Thema „Extremismus, Demokratie, politische Bildung – eine kritische Auseinandersetzung“ und ist Stipendiat der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Froebus, Katarina, Univ.-Ass. Dr.; lehrt und forscht an der Universität Graz zu kritischer Bildungstheorie nach der Subjektkritik und biographisch-reflexiven Zugängen zu Bildungsungleichheit.

Gädeke, Eik; ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und lehrt im Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Gericke, Christina, Dr.*in; ist wissenschaftliche Mitarbeiter*in an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sie lehrt und forscht im Bereich globaler (post)kolonialer, pädagogischer Verflechtungsgeschichte sowie zur Frage von Subjektivierungen in Hochschul- und Wissenschaftskontexten.

Grabau, Christian, Dr.; ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Kourabas, Veronika; ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld tätig. Sie lehrt und forscht u.a. zu intersektionaler Rassismustheorie und Rassismuskritik im postnationalsozialistischen Deutschland.

Marquard, Mathias, Dr.; Studium der Politikwissenschaft, Slavistik und Geschichte in Regensburg, Promotion zur politischen Steuerung im Bologna-Prozess, ist Geschäftsführer des Fachbereichs Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Koblenz-Landau.

Milbradt, Björn, Dr.; ist Leiter der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am Deutschen Jugendinstitut in Halle (Saale). Zuletzt veröffentlicht hat er den Sammelband „Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus“ (gemeinsam mit J. Langner/ M. Herding /S. Hohnstein).

Muhr, Mikki; arbeitet als Künstlerin (Zeichnungen, Raumapparate) und Kunstvermittlerin (mumok Wien). Sie beschäftigt sich u. A. mit sprachlichem, zeichnerischem und räumlichem Darstellen, Erzählen, Übersetzen. <http://sichverzeichnen.net>.

Palaver, Stefan, MMag.; ist Lecturer im Arbeitsbereich Bildungstheorie und Schulforschung an der Universität Graz. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen künstlerische Forschung, Bildungsphilosophie und Subjektkritik sowie Artefakte kultureller Bildung.

Sattler, Elisabeth, Univ.-Prof. Dr.; lehrt Kunst- und Kulturpädagogik mit dem Schwerpunkt allgemeiner Erziehungswissenschaft an der Akademie der bildenden Künste Wien. Sie forscht zu Bildungs-, Subjekt- sowie Professionalisierungstheorien und -praxen.

Salomon, David, Dr.; ist Politikwissenschaftler und arbeitet derzeit im Rahmen des von der Gerda-Henkel-Stiftung geförderten Projekts „Der Blick nach unten. Soziale Konflikte in der Ideengeschichte der Demokratie“ an der Technischen Universität Darmstadt.

Schluß, Henning, Dr. habil.; ist Universitätsprofessor für Bildungstheorie und Bildungsforschung an der Universität Wien.

Schröder, Carsten, Dr.; ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet für Sozialpädagogik unter Berücksichtigung ihrer Handlungsfelder und Institutionen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie der Technischen Universität Dortmund.

Spieker, Susanne, Dr.; ist Vertretungsprofessorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (EW 1) der Universität Hamburg. Sie ist seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Steffens, Gerd, Prof. em. Dr.; lehrte Politische Bildung und ihre Didaktik am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel. Er ist seit 2001 Mitherausgeber des Jahrbuchs für Pädagogik.

Strasser, Josef, Prof. Dr.; ist Erziehungswissenschaftler und lehrt an der Universität Koblenz-Landau. Er leitet den Arbeitsbereich Professionalisierung und Organisationsentwicklung und fokussiert Fragen pädagogischer Beratung.

Thoma, Nadja, Dr.; ist Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie lehrt und forscht zu Biographie, Mehrsprachigkeit und Bildung im Kontext von Migration und sozialer Ungleichheit.

Uhlendorf, Niels, Dr.; ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Migrationsgesellschaft, Subjektivierung, Selbstoptimierung.

Wigger, Lothar, Prof. (i.R.) Dr.; Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dortmund. Seine Arbeits- und Forschungsgebiete sind u.a. Theorie und Geschichte der Bildung und Erziehung, Bildungsphilosophie und Ethik.

Wischmann, Anke, Prof. Dr.; lehrt und forscht an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Erziehungswissenschaft, in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft. Sie ist seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Witzel, Marc, Dr.; ist akademischer Rat a. Z. am Fachgebiet für Sozialpädagogik unter Berücksichtigung ihrer Handlungsfelder und Institutionen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie der Technischen Universität Dortmund.

Ydesen, Christian; Professor (MSO) im Department für Kultur & Lernen, Aalborg Universität, Dänemark. Er ist Mitglied der Forschungsgruppe *Centre for Education Policy Research* und forscht im Bereich Internationale Organisationen, Accountability, Pädagogische Psychologie und Diversität im Bildungssystem in historischer und international vergleichender Perspektive.

Zurawski, Nils, Dr. habil.; Soziologe, Ethnologe, Kriminologe an der Universität Hamburg; Wissenschaftlicher Leiter der Forschungsstelle für strategische Polizeiforschung der Polizeiakademie Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Überwachung, politische Anthropologie, Polizei, Sicherheit, Doping, Ethnographie, Stadt- und Raumsoziologie, Konflikt, Friedensbildung.

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

Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. 2017.

Redaktion: David Salomon, Jürgen-Matthias Springer und Anke Wischmann

Political Correctness und pädagogische Kritik. 2018.

Redaktion: Carsten Bünger und Agnieszka Czejkowska

Innere Sicherheit. 2019.

Redaktion: Agnieszka Czejkowska und Susanne Spieker