

böll.brief

TEILHABEGESELLSCHAFT #15

Januar 2021

Grundrechts- klarheit

Pädagogik in Zeiten der
Identitätspolitik

KURT EDLER

Das **böll.brief – Teilhabegesellschaft** bietet Analysen, Hintergründe und programmatische Impulse zu Fragen der sozialen Teilhabe und der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Ein besonderer Fokus liegt auf den Politikfeldern Bildung und Wissenschaft, Sozialpolitik, Migration und Diversity.

Das **böll.brief** der Abteilung Politische Bildung Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabegesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik», «Demokratie & Gesellschaft» und «Öffentliche Räume».

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	4
2 Extremismus im Umbruch	4
3 Der Pferdefuß der digitalen Teilhabe	6
4 Problemkonzentrationen im vorpolitischen Raum	8
5 Die Tücken der «kleinen» Konflikte	9
6 Empfehlungen: Konsequenzen für die pädagogische Praxis	10
Literatur	13
Der Autor	14
Impressum	14

Zusammenfassung

In Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Spannungen gerät auch das Bildungssystem unter Druck. Strömungen, die den Zusammenhalt der demokratischen Gesellschaft in Frage stellen, machen sich auch im pädagogischen Raum bemerkbar: Schulen und Jugendeinrichtungen sind aufgefordert, darauf zu reagieren.

Dieser böll.brief skizziert Handlungsoptionen für Schulmanagement und ministerielle Steuerung, indem er unterschiedliche Erfahrungen verarbeitet – aus der Extremismusprävention, der Beratung von pädagogischen Einrichtungen, Nichtregierungsorganisationen und Ministerien. Leitgedanke ist dabei die Grundrechtsklarheit. Sie ist mehr als nur Verfassungstreue – nämlich die Fähigkeit, die Grundwerte zu erklären und das Grundgesetz überzeugend zu verteidigen.

1 Einleitung

Kaum eine Frage lässt sich so schwer beantworten wie die, ob und in welchem Maße Schulen und andere pädagogische Einrichtungen in den letzten Jahren gelernt haben, professioneller als früher mit Konflikten im pädagogischen Alltag umzugehen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Erziehung immer auch Konflikt bedeutet, und sei es nur der ewige Konflikt zwischen Verhalten und Regel. Unter welchem Blickwinkel wir unsere Gesellschaft auch immer betrachten mögen – als Zivilgesellschaft, Einwanderungsgesellschaft oder Weltgesellschaft –, stets scheinen damit auch neue Konfliktlagen auf, die alte Systeme, befangen in ihren Routinen und Gewohnheiten, in Verlegenheit bringen können.

Dabei geht es nicht nur um die Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch zentrifugale Kräfte, wie sie sich international in einer Renaissance von identitätspolitischen Strömungen zeigen, sondern auch um die Bedrohung des friedlichen Zusammenlebens in pädagogischen Umgebungen. Die Weltlage ist im Klassenzimmer, ist in Kita und Jugendzentrum angekommen. Die erzieherische Arbeit sieht sich mehr als früher mit Erscheinungsformen im kindlichen bzw. jugendlichen Verhalten konfrontiert, die nicht «vom Kind kommen», sondern bei denen der junge Mensch offenkundig etwas «mitbringt», das sich als problematisch für die Gemeinschaft erweist – eine Abneigung oder einen Affekt, bezogen auf Herkunft, Weltanschauung, Lebensweise oder auf körperliche Eigenheiten der anderen. Im schlimmsten Fall können das hasserfüllte Ressentiments sein, «mitgebracht» aus einer Erwachsenenumgebung, die sich in Feindseligkeiten verbissen hat.

2 Extremismus im Umbruch

In den letzten Jahren haben sich die Gefahrenherde extremistischer Einflussnahme auf junge Menschen gewandelt. Die fatale Faszination des sogenannten Islamischen Staates (IS) ist durch dessen militärischen Niedergang einstweilig verblasst, allerdings gruppieren sich seine Kräfte z.B. in Afrika neu, und die Strategie, suizidale Einzeltäter für Anschläge (z.B. Messerattacken) in Europa zu gewinnen, scheint an die Stelle technisch aufwendiger Attentate getreten zu sein. Einen unkonventionellen, subjektorientierten Anstrich gibt sich die völkische Identitäre Bewegung (IB) und löst sich damit von klassischen Formen neonazistischer Propaganda. Auf rechtspopulistischer Seite sind die Fraktionierungen und Häutungen in vollem Gange. Nach den Ausgründungen am extrem rechten Rand der «Alternative für Deutschland» zeichnet sich derzeit eine Spaltung der AfD in einen radikaleren und einen «bürgerlicheren» Flügel ab. Und auf der extremen Linken teilt sich das Lager zwischen «autonomen» Militanzkult

und «popularen» Strategien z.B. der Interventionistischen Linken (IL). Nach den Verurteilungen bei der Aufarbeitung der Hamburger G-20-Krawalle vom Sommer 2017 hat in der Szene-Linken das Wundenlecken begonnen.

Gerade deshalb aber werden Zivilgesellschaft und Staat ein neues Problem bekommen. Erkennbar ist schon gegenwärtig eine «weiche» Strategie extremistischer Strömungen. Ihre Orientierung besteht darin, unter der Latte des Verbots und der staatlichen Sanktionen hindurchzufliegen und sich eher auf einen Kulturkampf zu konzentrieren als auf eine unmittelbare Konfrontation mit den Staatsorganen. Die Mittel, die Grundgesetz und Strafgesetze bieten, werden ihnen wenig anhaben können. Ihr Angriff gilt nicht mehr so sehr dem Kern der Verfassungsinstitutionen, sondern er ist eher auf die demokratische Gesellschaft und die Kultur des Zusammenlebens gerichtet. Die Konflikte spielen sich somit weniger auf der Ebene der politischen Öffentlichkeit, der institutionellen Strukturen ab als vielmehr in der Lebenswelt und ihren Grundwerten. Es «knallt» bei der Kollision zwischen religiösem Fundamentalismus und grundrechtlicher Norm (z.B. allgemeine Schulpflicht), aber auch bei seiner Kollision mit dem Lebensstilpluralismus. Völkisch-rassistische Bewegungen versuchen politische Emotionen zu mobilisieren, die aus den Problemen des Zusammenlebens in der Einwanderungsgesellschaft hervorgehen, und arbeiten mit Wir-und-ihr-Botschaften, die alltagsweltlich eingebettet werden (vgl. Nussbaum 2016). Gefühle wie Angst, Neid, Ekel und Scham können, wie Nussbaum zeigt, im politischen Raum eine unheilvolle Wirkung entfalten.

Der gesellschaftliche Zusammenhalt wird aber auch durch eine Fülle identitätspolitischer Herkunftsdiskurse strapaziert (vgl. Richardt 2018). Sie sind, aus ihrem Selbstverständnis, häufig eher «links» als «rechts» gestrickt und gehen mit Viktimisierungsdiskursen einher. Das Grundmuster lautet: So wie du lebst, schadest du mir. Ich bin dein, ich bin *euer* Opfer. In diesem Plural liegt eine neue, höchst problematische Definition von Gesellschaft als einem Gegeneinander von Betroffenenengruppen, die das Recht haben, sich zu bekämpfen. Jugendliche, die Gleichaltrige zur Unterwerfung unter eine religiöse Regel nötigen, sehen sich so. Der Radfahrer, der anlasslos im Vorbeifahren auf das Dach eines PKWs schlägt, definiert sich auch so. Wer, wie in Berlin-Mitte zu beobachten war, Schilder gegen den «Genderwahn» aufstellt, nimmt solch ein Recht auch für sich in Anspruch. Er holt das «private» Unbehagen an der Postmoderne in den politischen Raum und eröffnet Fronten jenseits des politisch-institutionellen Themenspektrums.

Das kann so lange marginal bleiben, wie es sich als individuelle Handlung im analogen Raum abspielt. Aber durch die Möglichkeiten digitaler Intervention kann eine politische Emotion multipliziert werden. Wir müssen daher einen Seitenblick auf die Veränderung der gesellschaftlichen Machtstrukturen werfen, wie sie sich durch das Web 2.0 realisiert haben.

3 Der Pferdefuß der digitalen Teilhabe

Dass sich in unserer Gegenwart – für viele überraschend und beunruhigend – anti-humane, aggressive Verhaltensmuster und Sprachcodes verbreitet haben, hat viel mit der neuen Autonomie zu tun, die uns das Internet verleiht, verbunden mit der Möglichkeit, aus dem Off Personen und Personengruppen anzugreifen. Der Neurophysiologe und Systemtheoretiker Peter Kruse hat schon im Jahr 2010 vor der Enquetekommission des Deutschen Bundestages «Internet und digitale Gesellschaft» von einer Revolution gesprochen. Seine These lautete, es gebe eine grundlegende Machtverschiebung vom Anbieter zum Nachfrager. Die Vernetzungsdichte in der Welt sei gravierend erhöht worden; durch das Web 2.0 sei dann die Spontanaktivität enorm gesteigert worden, und die Retweet-Funktionen wie bei Twitter hätten zu «kreisenden Erregungen im Netz» geführt. Wenn alles drei zusammenkomme, hätten die Systeme eine «Tendenz zur Selbstaufschaukelung». Sie könnten plötzlich mächtig werden, ohne dass man vorhersagen könne, wo genau das dann passiere. «Die Menschen», sagte Kruse vor dem Ausschuss, «haben das für sich entdeckt.»

Ihre erste Motivation im Netz sei Information gewesen. Dann hätten sie die Möglichkeit erkannt, sich selber darzustellen, also Spuren zu hinterlassen. «Und was die Menschen momentan merken, ist, dass man über die Netze mächtig werden kann. Die Menschen schließen sich zu Bewegungen zusammen.» Was nun ablaufe, sei kaum mehr vorhersagbar, weil man es mit nichtlinearen Systemen zu tun habe. Vorhersagen zu machen, sei «eine Frage der Empathie – was zur Zeit resonanzfähig ist in den Systemen». Es gehe um das Gefühl für die Resonanzmuster der Gesellschaft. «Wir müssen uns klarmachen», so Kruse im Fazit, «dass Macht sich neu definiert. Macht sitzt beim Nachfrager, nicht beim Anbieter. Das heißt, wir bekommen einen extrem starken Kunden, wir bekommen einen extrem starken Mitarbeiter, und wir bekommen einen extrem starken Bürger.» (Kruse 2010) Allerdings, so lässt sich aus heutiger Sicht kritisch hinzufügen, haben wir es wahrscheinlich eher mit einer «Machtschere» zu tun; denn der User-Macht steht die Macht der Algorithmen gegenüber, wie sie in den Aktivitäten von Cambridge Analytica und anderen mächtigen Akteuren zum Ausdruck gekommen ist.

Die Systeme von Bildung und Erziehung bleiben von dieser Revolution nicht unberührt. Jenseits einer rein technischen Modernisierung (Digitalpakt) ändern sich die Machtverhältnisse auch zwischen den schulischen Mitwirkungsparteien. Cybermobbing, verdeckte Unterrichtsmitschnitte und AfD-Lehrerdenunziationsportale sind die grellen Negativerscheinungen; aber nicht zu bestreiten ist, dass die demokratische Teilhabe durch digitale Tools wie beim Schülerfeedback für Lehrkräfte gestärkt werden kann. Eine Schule kann durch ihre Internetkommunikation die demokratische Teilhabe ausbauen und vor allem niedrigschwellige Formen der Partizipation ermöglichen. Entscheidend ist

jedoch letztlich nicht das technologische Ausstattungsniveau einer Einrichtung, sondern der verantwortliche Umgang mit der Technik. Die allgemeine Zugänglichkeit aller möglichen Informationsquellen und die oft zu beobachtende habituelle Überlegenheit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit digitalen Geräten revolutionieren die pädagogische Beziehung. Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen wie auch auf Pädagogenseite wird daher zu einer Schlüsselkompetenz, die jedoch ohne Grundrechtsklarheit hochambivalent bleibt.

Unter Präventionsaspekten eröffnet die Digitalität eines pädagogischen Systems Unmassen von Quellen und Beziehungen und somit auch Möglichkeiten des Missbrauchs und der Rechtsverletzung. Auf Pädagogenseite gehört dazu auch das Verschwimmen der Grenze zwischen privat und dienstlich, etwa, wenn Angelegenheiten mit Schülerinnen und Schülern über Social Media erörtert werden. Medienprävention ist nicht umsonst unter Profis ein geläufiger Begriff.

Mitten in der Coronakrise lassen sich die Auswirkungen des digitalen Klassenzimmers noch nicht abschätzen. Hunderttausende Schülerinnen und Schüler haben in Deutschland monatelang Unterrichtserfahrungen auf der Basis von Videokonferenzen gemacht. Dabei sind nicht nur die Unzulänglichkeiten der technischen Ausstattung von Schulen deutlich geworden. Es sind – auch auf pädagogischer Seite – neue Kompetenzen und Routinen entwickelt worden, und die Schwelle zur Internetrecherche und zur Verwendung digitaler Didaktik dürfte gesenkt worden sein. Die Frage, ob in einer solchen Ausnahmesituation der Schulpädagogik überhaupt die Möglichkeit bleibt, den Gebrauch digitaler Quellen verantwortungsvoll zu steuern, steht allerdings im Raum.

4 Problemkonzentrationen im vorpolitischen Raum

Das oben skizzierte Phänomen der Flutung politischer Öffentlichkeiten mit alltagsweltlichen Emotionen und Vorurteilskonstrukten ist eine der großen Herausforderungen für Bildung und Erziehung. Offenbar vergrößert sich die aggressive Stimmung, wenn immer mehr Leute sich in «Filterblasen» bzw. «Echokammern» aufhalten. Dem Zerbröseln des gesellschaftlichen Zusammenhalts können wir nur entgegenwirken, wenn wir der blinden und eventuell sogar blindwütigen Parteilichkeit eine reflektierte Parteilichkeit oder sogar das Ethos einer Unparteilichkeit entgegensetzen (vgl. Rosanvallon 2008). Den Zusammenhalt verstärken können wir, wenn wir bereit sind, darüber nachzudenken, ob wir uns von Verhaltensformen distanzieren müssen, die wir vom Motiv her nachempfinden können. Für den Bereich von Bildung und Erziehung spielen dabei alle Lebensentwürfe eine Rolle, die sich als moralisch ausweisen. Wer für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist, kann sich die Separierung weltanschaulicher Milieus nicht wünschen, muss dann aber auch bereit sein, einen kritischen Dialog über Werte zu führen. Selbstreflexion, Gegenperspektive und Ambiguitätstoleranz sind daher Lernziele, deren Bedeutung immer größer wird.

Die neuen Formen von Konflikten, deren Ausbreitung wir beobachten, sind alltagsweltlich eingebunden, aber dennoch nicht trivial. Es geht nicht um die Sanktionierung eines schlichten Regelverstoßes, den niemand ernsthaft rechtfertigen kann, sondern um das Geltendmachen einer Gegenregel z.B. in Form eines religiösen Gebots, einer Gesundheitsvorschrift oder eines ökologischen Prinzips. In der gesellschaftlichen Konfrontation treten sich Personen und Gruppen gegenüber, zwischen denen es einen Dissens über die Wertigkeit ihrer Regelsysteme gibt. Zusammenstöße dieser Art sind komplizierter zu klären als ein individueller Verstoß gegen eine pragmatische Verfahrensregel.

Professionelles pädagogisches Handeln kommt also ohne die Fähigkeit, einen Wertestreit argumentativ durchzustehen, nicht mehr aus. Es muss auf den nächsten Konflikt auch meistens gar nicht lange warten. Längst ist so manche pädagogische Institution aufgeladen von Affekten, die ihren Stoff aus den Konfrontationen im vorpolitischen Raum beziehen. Ein «Schonraum» ist sie dann kaum noch. Ein Indikator dafür ist die Semantik der Hate Speech, mit der sich Jugendliche attackieren – es sind meistens religiöse, ethnische oder genderspezifische Invektiven. Eine häufig gemachte Erfahrung ist: Einzelsysteme rufen dann um Hilfe und nach Beratung, wenn sie glauben, in einer Vielzahl von kleinen und größeren Vorfällen unterzugehen. Sie melden sich aber meistens erst dann, wenn «die Hütte brennt», wenn es also für eine echte vorsorgende Prävention schon zu spät ist.

5 Die Tücken der «kleinen» Konflikte

Dennoch haben viele Schulen und Jugendeinrichtungen in den letzten Jahren zunehmend gelernt, mit ideologisch motivierter Feindseligkeit oder anderen Beeinträchtigungen von Grundrechten umzugehen. Ministerien und Ämter, aber auch Unterstützungssysteme und Sicherheitsbehörden haben zu einer größeren Handlungssicherheit beigetragen, um Gefahren abzuwehren und Störungen des Schulfriedens auszuräumen. Dabei sind den Einrichtungen die Kompetenzen von Profis der Gewalt- und der Suchtprävention zugutegekommen; deren Standards waren vielerorts Vorbild für die Entwicklung von Präventionsleitfäden (vgl. Kooperationsverbund Rhein-Main 2017).

Alleingelassen fühlt sich die Pädagogik häufig jedoch dort, wo die Schwelle zum Strafrecht oder zur Disziplinarordnung nicht überschritten wird, aber dennoch ein Konflikt vorliegt. Es spricht einiges dafür, dass dieses Feld «von oben» auch zukünftig ignoriert wird: Administrationen wünschen keine Meldeflutten; sie können nur auf Basis definierter Maßnahmenkataloge reagieren. Für Schulen gehört der «kleine» Konflikt zu dem Pensum, das die Lehrperson allein bewältigen muss.

Aber auch diese selber neigt oft dazu, in der diskreten Abschirmung des pädagogischen Raums eine Konfliktsituation zu bagatellisieren. Sie versucht eine gestörte Harmonie möglichst rasch wiederherzustellen, damit der «Betrieb» wieder normal läuft. Als Außenstehende sind wir leicht geneigt, dies als Konfliktvermeidung zu denunzieren, wenn wir nicht genügend Empathie für die Rahmenbedingungen aufbringen, unter denen sie handelt. Die Grundschullehrerin oder Erzieherin kann jedoch in der Regel gar nicht anders, weil sie nach dem Prinzip der geteilten Aufmerksamkeit handelt, je nach Frequenz in der Klasse oder Gruppe. Und es gehört zur pädagogischen Professionalität, einen Konflikt nicht unnötig zu dramatisieren.

Es steht zu befürchten, dass diese Systemeigenheit uns zukünftig größere Probleme bereiten wird, wenn sich – wie eingangs skizziert – im politischen Makroraum der Trend zu unauffälligeren Ausprägungen von freiheitsfeindlichem Verhalten und Denken durchsetzen wird. Organisationen wie die Furkan-Gemeinschaft und die Hizb ut-Tahrir treten im Bereich der Jugendarbeit als Konkurrenz zur Arbeit von Häusern der Jugend, Sportvereinen usw. auf und machen Kindern attraktive Freizeitangebote, deren Zweck, nämlich die Bindung an eine demokratiefeindliche islamistische Ideologie, zunächst nicht erkennbar ist (vgl. Verfassungsschutz Hamburg 2018: 45).

6 Empfehlungen: Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Die pädagogische Prävention von freiheitsfeindlichen Anschauungen und gewaltorientierten Ideologien begann im letzten Jahrzehnt mit einer Selbstaufklärung über bisher weitgehend unbekanntes Phänomene wie den Islamismus. Zugleich zielte das Bemühen darauf ab, der konfrontativen Religionsbekundung durch toleranzbasierte Religionsgespräche die Spitze zu nehmen. Heute sind die Unzulänglichkeiten dieser frühen Erfahrungen sichtbar geworden. Die pädagogischen Systeme und die sie begleitende Wissenschaft haben die Möglichkeit gehabt, Radikalisierungsbiografien zu studieren und Methoden der politischen Verführung zu erkunden. In einem pointierten Rückblick lassen sich daraus mehrere Feststellungen ableiten.

- *Erstens*: Ideologie kann erst dort ihre Wirkung entfalten, wo der junge Mensch eine Prädisposition mitbringt; sie liegt oft in der Störung der Beziehung zu den Eltern, einem Schulversagen oder einer generellen Frustration über die Lebensverhältnisse. Diskriminierungserfahrungen an der Schule oder im Lebensumfeld können für Hasskonstrukte empfänglich machen. Schulen müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass ein schlechtes Binnenklima in ihrem Haus indirekt radikalisierungsfördernd wirken kann – so wie es auch andere Formen selbstschädigenden Verhaltens begünstigen kann.
- *Zweitens*: Für die religiös begründete Radikalisierung gilt: Je radikalisierter ein junger Mensch ist, desto weniger hilft ein Gespräch über seine Religion. Am allerwenigsten sind dazu erfahrungsgemäß die Vertreter dieser Religion in der Lage. Ihnen fehlt der nötige Abstand und auch oft die spezifische Empathie für jugendliche Bedürfnislagen und Entwicklungshintergründe. Außerdem geht es oft nur scheinbar um Religion. So zeigt die französische Terrorforschung: Viele junge Täter sind nicht religiös aufgewachsen und wissen fast nichts über die Religion, in deren Namen sie Verbrechen begehen (vgl. Khosrokhavar 2018: 19).

Wichtiger (und schwieriger) jedoch scheint es zu sein, ein schulinternes Tableau von Regeln zu skizzieren, die im Sinne einer «echten», weil frühen Prävention antidemokratischer Einstellungen angewandt werden sollten. Hierbei geht es um die Förderung einer «demokratischen Resilienz», die das Selbstkonzept und das vorbegriffliche Denken des Kindes betrifft (vgl. Edler 2017). Es geht für die einzelne Schule oder Einrichtung aber auch darum, abgestimmt auf die potenziellen zukünftigen Konfliktlagen pädagogische Verfahren und Verhaltensregeln zu entwickeln, die schon bei dem ersten Aufkommen von «Wir-und-ihr»-Denkmustern und -Sprechakten eine Intervention ermöglichen. Wer dienstlich in Schulen herumkommt, ist immer wieder erstaunt, wie unterschiedlich selbst bei gleicher Größe und bei gleichem Sozialkontext die Kultur des Umgangs jeweils entwickelt ist.

So können auch ganze Schulen vor der scheinbar nicht eindämmbaren Ausübung von gruppenbezogener Diskriminierung resignieren.

Neu ist (zumindest im Ausmaß) die Befürchtung von Lehrkräften, dass bei bestimmten Themen Feindseligkeiten in der Schulklasse ausbrechen könnten, die identitär codiert sind: Palästinenser versus Juden, Türken versus Kurden, Sunniten versus Aleviten. Es kommt dann womöglich dazu, dass das Curriculum um die Problemthemen herum gelegt wird, um Konflikte zu vermeiden. Unterricht, besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, gilt als «vermintes Gelände». Die Angst, als Lehrperson persönlich bedroht zu werden, spielt dabei keine unerhebliche Rolle. Damit droht das offene Lernklima der Schule Schaden zu nehmen. Es kann sich ein angsterfülltes Schweigen breitmachen, das an die Schule einer Diktatur erinnert. Ein derartiger Prozess wird eventuell auch dort vorangetrieben, wo politische oder radikal-religiöse Vorbehalte gegen den Lehrplan laut werden. So war jüngst aus einer Fachschule für Sozialpädagogik zu hören, dass ein Teil der Schülerschaft es aus religiösen Gründen ablehnt, sich mit der psychosexuellen Entwicklung des Kindes zu beschäftigen.

Ein institutionell verengter Politikbegriff als Stolperstein

Besonders im grundschulpädagogischen Denken kann ein zu enger Politikbegriff dafür blind machen, dass durch die eingangs beschriebene Tendenz freiheitsfeindlicher Strömungen, nicht so sehr die politische Ordnung, sondern eher die Demokratie als Lebensform ins Visier zu nehmen, auch das Kind indoktriniert wird. Das ist für Schulpraxis, Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung gleichermaßen eine der größten Herausforderungen. Denn das deutsche Schulwesen denkt von den Fächern her und ordnet «Politik» in die Fachzuständigkeit der weiterführenden Schule ein. Und selbst dort ist sie oft erst «dran», wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist. Um es flapsig zu sagen: Hitler steht erst auf dem Unterrichtsprogramm, wenn der Junge seine Hakenkreuzsammlung schon längst angelegt hat. Die Schule kommt mit den «heißen» Themen oft viel zu spät, weil sie ihr Verständnis der kindlichen Entwicklung nie modernisiert hat. In den meisten Lehrerkollegien spielen Entwicklungspsychologie, Pubertätsforschung oder die Theorie der moralischen Entwicklung keine Rolle.

Ein gefährliches Tabu

Wer als Gastdozent oder Berater bei einer Institution in einem fremden Bundesland unterwegs ist, bekommt häufig großzügig diskrete Einblicke geliefert, weil er dort keine «Leichen im Keller» hat. Er erfährt aus dem Stand mehr als die dort zuständige Aufsicht oder die politische Leitung. Während sich im Wechsel der Lehrergenerationen die kommunikativen Beziehungen auf der kollegialen, also horizontalen Ebene in den letzten Jahrzehnten deutlich entkrampft haben und der pädagogische Nachwuchs inzwischen über moderne Methoden der Schlichtung, Deliberation und Konsensfindung verfügt, sind die vertikalen Beziehungen oft von Misstrauen geprägt. Der pädagogischen Modernisierung

entspricht oft keine Modernisierung der Beziehungen zwischen Ministerien, Schulämtern, Schulleitungen und Lehrkörper. Das gilt auch für die Beziehungen zwischen staatlichen Stellen und den Trägern der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Pädagogik braucht Idealismus. Primäre Aufgabe einer politischen Leitung wäre es, diesen zu pflegen und zu erhalten. Denn eine resignierte pädagogische Kraft ist so etwas wie ein Pastor, der nicht mehr an Gott glaubt. Auf schuladministrativer Seite fehlt oft so etwas wie das Ethos einer dienenden Haltung. Erhebliche Teile der Lehrerschaft arbeiten in einer stillen Opposition gegen «die da oben» vor sich hin, und die sterile Polemik der Berufsverbände trägt nur dazu bei, die Verkarstung dieser Verhältnisse zu verfestigen. Es käme also darauf an, die vertikalen Beziehungen im System einer umfassenden Revision zu unterziehen, um die Reibungsverluste, die eine altmodische Steuerung erzeugt, zu überwinden und eine zeitgemäße Democratic Governance zu installieren, die auf gegenseitigem Vertrauen, rationaler Arbeitsteilung und einem professionellen Verständnis der Eigentümlichkeiten pädagogischer Arbeit beruht (vgl. Council of Europe 2010).

Wir haben uns hier nur scheinbar von dem Thema der Prävention entfernt; denn eine erfolgreiche pädagogische Prävention basiert immer auf einer guten Beziehung zu dem jungen Menschen, getragen von dem pädagogischen Optimismus des erwachsenen Profis. Diese Beziehung will hergestellt und erhalten werden. Dazu bedarf es einer subjektiven Professionalität und zugleich günstiger Systembedingungen. Im Mittelpunkt hat das Menschenrecht auf Bildung zu stehen, dessen Bedingung ist, dass das Kindeswohl geschützt wird. Zugang zum Kind bekommen die Agenten der ideologischen Verführung dort besonders leicht, wo die Beziehungen zwischen Bildungseinrichtung und Kind nicht solide sind. Solide können sie nicht sein, wenn die Pädagogik keine Zeit fürs Kind hat (und sich hierin häufig mit den Eltern fatal ergänzt).

Solange wir also die reale Zeit, die für die pädagogische Zuwendung zur Verfügung steht, dadurch verknappen, dass wir den Lehrkörper zu viel mit anderen Aufgaben belasten, wird die Präventionskraft der Systeme letztlich gering bleiben. Das zu ändern, wäre die Aufgabe einer ganz neuen Bildungsreform.

Literatur

- Council of Europe (2010): Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg: CoE.
- Edler, Kurt (2017): Demokratische Resilienz. Auf den Punkt gebracht. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag.
- Khosrokhavar, Farhad (2018): Cheriff Chekatt, ou le faux djihadiste. Le Monde 15.12.2018: 19.
- Kooperationsverband Rhein-Main (2017): Handlungsleitfaden für Schulen. Kooperationsverbund Rhein-Main der Staatlichen Schulämter in Frankfurt am Main, Hanau und Offenbach. Arbeitsvorhaben: Religiös motiviertes Handeln bis hin zum Extremismus als Herausforderung für Schulen – Erscheinungsformen, Auswirkungen und Maßnahmen. Dienstliche Drucksache o. O., o. J.
<https://schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/content-downloads/Handlungsleitfaden.pdf>
- Kruse, Peter (2010): Auswirkungen der Digitalisierung auf unsere Gesellschaft – Bestandsaufnahme, Zukunftsaussichten. Mündliche Stellungnahme auf der Öffentlichen Sitzung der BT-Enquêtekommision Internet und digitale Gesellschaft am 5. Juli 2010. www.youtube.com/watch?v=3JHM0tbQxx8
- Nussbaum, Martha C. (2016): Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Berlin: Suhrkamp.
- Richardt, Johannes (Hrsg.) (2018): Die sortierte Gesellschaft. Zur Kritik der Identitätspolitik. Frankfurt: Novo Argumente Verlag.
- Rosanvallon, Pierre (2008): La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité. Paris: Editions du Seuil.
- Verfassungsschutz Hamburg (2018): Verfassungsschutzbericht 2017. Hamburg: Behörde für Inneres und Sport.

Der Autor

Kurt Edler war in Hamburg bis 2015 als Leiter des Referats Gesellschaft am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung tätig und für die schulische Extremismusprävention zuständig. Von 2008–2017 war er Bundesvorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Im Auftrag der Kultusministerkonferenz hat er bis 2018 für die Bundesländer das Programm des Europarats «Education for Democratic Citizenship and Human Rights» koordiniert.

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin
Kontakt: Referat Bildung & Wissenschaft, Philipp Antony **E** antony@boell.de

Erscheinungsort: www.boell.de

Erscheinungsdatum: Januar 2021

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verfügbare Ausgaben unter: www.boell.de/de/boellbrief

Abonnement (per E-Mail) unter: boell.de/news

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.