

Politikbegriff, Demokratie, politische Bildung

Überlegungen zur Mikropolitik des Klassenzimmers

Alex Demirovic

Die jüngere politische Theorie macht einen Begriff des Politischen und der Demokratie stark, der vor allem um große Staatsaktionen kreist. Im Zentrum steht dabei das konstituierende Handeln. Es ist dieses auf die Gründung des Gemeinwesens, auf einen Neuanfang des Gemeinwesens als ein umfassendes Ganzes zielendes Handeln, das im emphatischen Sinn als politisch gilt. Hingegen bleibt das, was nach einer solchen Gründung geschieht, die ja zudem im politischen Leben eher die seltene Ausnahme ist, weitgehend außerhalb des Blickfelds oder wird als Postdemokratie oder bloße Verwaltung zur Seite geschoben: die detailreiche Arbeit in sich alltäglich vollziehenden politischen Prozessen, in denen sich Herrschaft ebenso wie Selbstbestimmung, Kränkung und Verletzung durch Politik wie erfolgreiche politische Durchsetzung vollzieht. Dies stellt eine durchaus gefährliche Verarmung unseres Verständnisses von demokratischen Auseinandersetzungen dar und trägt nur wenig zur Beleuchtung mikropolitischer Konstellationen bei: Die Begriffe der politischen Theorie sind zu groß geraten.

Als *eine* solche mikropolitische Konstellation möchte ich hier die schulische Situation und insbesondere das Klassenzimmer verstehen. Sie möchte ich im Folgenden zum Gegenstand einiger provisorischer Überlegungen und Thesen machen.

Das Wissen für die nächste Generation

Politische Bildung und demokratische Erziehungspraktiken können in einen Widerspruch geraten, sie haben nicht notwendigerweise dasselbe Ziel. Zunächst ist Erziehung nicht gleichzusetzen mit Bildung, denn erstere vollzieht sich als eine Einwirkung auf ein Individuum von außen, während letztere die innere Entwicklung eines Individuums meint. Es ist keineswegs sicher, dass Erziehung zur Bildung beiträgt. Darüber hinaus können Politik und Demokratie in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich wechselseitig untergraben. Denn Politik zielt auf Interessenentfaltung und Machtdurchsetzung, Demokratie hingegen auf Koordination von Interessen, Machtbindung und verbindliche Allgemein-

regeln, die der Idee nach auf der freien Vereinbarung von allen beruhen sollen, die ihnen unterworfen sind. Zu welcher Politik also können oder sollen Kinder und Jugendliche gebildet, zu welcher Demokratie erzogen werden? Wäre es nicht besser, von Demokratie als Bildung und von Erziehung zur Politik zu sprechen? Ist es nicht überhaupt irreführend zu denken, zu beidem könne ein pädagogisches Verhältnis eingenommen werden, wenn es doch bei Politik und Demokratie nicht um besondere Kompetenzen oder ein spezielles Wissen geht, sondern um die Koordination des eigenen mit dem Leben anderer und um die kollektiv bindenden Entscheidungen, die das Zusammenleben mit anderen betreffen? Wo aber sonst, wenn nicht in der Schule, könnten wenigstens einige Grundelemente vermittelt werden, damit demokratische Gesellschaften nicht Gefahr laufen, dass ihre Mitglieder politische Analphabeten sind, die, Gefühlsschwankungen und Ressentiments unterlegen, sich von mächtigen Kräften beliebig manipulieren und sich willfährig in alle Richtungen lenken und führen lassen?

Wissen über das, was Demokratie ist und aus welchen Institutionen sie besteht, ist erforderlich, um den Widerspruch zwischen den eigenen Interessen und der Allgemeinheit zu erkennen und darauf Einfluss zu nehmen, wie er gestaltet und gelebt wird. Begriffe von Gesellschaft, Politik, Demokratie, das Verständnis natürlicher, sozialer oder kultureller Prozesse, von Kategorien wie Oben und Unten, Reich und Arm, Linke und Rechte, Mann und Frau, Eltern und Kind, Jung und Alt, Fremd und Einheimisch, Dorf und Stadt – das alles ist das Ergebnis jahrhundertelanger, zumeist autoritärer Praktiken und alltäglicher Erfahrungen. Damit verbunden sind die Arbeit und die Kämpfe vieler Menschen ebenso wie ihre Subjektivierung und Identitäten, ihre Selbsttechniken und viele ihrer individuellen Probleme. Menschen denken in diesen Kategorien, sie handeln in eingelebten sozialen Praktiken, über die sie sich in einem endlosen diskursiven Fluss alltäglich äußern. Gleichwohl handelt es sich um eine Art stilles Wissen: Seine Weitergabe an die nächsten Generationen vollzieht sich weitgehend in alltäglichen Vorgängen – und dabei in unseren Gesellschaften zumeist in kulturellen Machtbeziehungen insofern, als die Institutionen der Religion, der Literatur und der Musik, das Radio und Fernsehen, das Auto und der Sportverein, die Nachbarschaftskonventionen oder die Essens- und Kochgewohnheiten für die nächste Generation wie selbstverständlich einfach da zu sein scheinen. Aber auch hier, im Alltag, findet vieles absichtsvoll statt. Die Weitergabe von Wissen ist dann eine politisch-pädagogische Aktivität von Familienangehörigen, Vereinen, Kirchen, Parteien Gewerkschaften oder Bewegungsorganisationen. Darüber hinaus übernimmt auch der Staat einen Teil dieser Aufgabe, die an Umfang, Systematizität und Kontinuität weit über die Möglichkeiten privaten Engagements hinausgeht. Es werden dafür Budgets, Verwaltungsstäbe, Gesetze, Expert*innengremien, Bildungsplanungen und professionelle Erziehungspraxis, entsprechend qualifizierte Lehrkräfte sowie Forschungen institutionalisiert. Schulen bilden – neben Bibliotheken, Museen oder Hochschu-

len – eine wesentliche Einrichtung zur Überlieferung von Wissen und eine Arena, in der um das Wissen selbst ebenso wie um das Wissen-Wie, also die Formen der Wissensnutzung, die Haltungen zum Wissen, gerungen wird. Gleichzeitig sind sie selbst Ergebnis der Bemühungen um die Überlieferung von Wissen und Erfahrungen der Gegenwart an zukünftige Generationen. Als Ergebnis von gesellschaftlicher Auseinandersetzung werden sie eingerichtet, ausdifferenziert, beobachtet, gesteuert und immer wieder bewertet. Zum pädagogischen Streit über die Schule und das Wissen gehört die Frage, ob die Selbstverständlichkeiten der Wissensbestände und ihrer disziplinären Formen in Geltung bleiben oder ob sie im Lichte neuen Wissens oder kritischer Haltungen zum Gegenstand der Überprüfung werden (also Art und Weise des Schreibens und Lesens, Unterricht von Nationalsprachen, mathematische Lösungswege; Fächerkanon; Umfang und Abfolge des Lernstoffs).

Auch für Demokratie gilt die Notwendigkeit der Weitergabe in der Generationenfolge. Sie ist keine Selbstverständlichkeit. Wer »Demokratie« sagt, meint immer auch, dass es Interessengruppen gibt, die sie vermeiden und umgehen, die sie untergraben und beseitigen möchten. Um Demokratie wurde und wird seit dem 17. Jahrhundert teilweise erbittert gekämpft. Die Durchsetzung des allgemeinen gleichen Wahlrechts etwa gelang auch in den entwickelten Staaten erst im Laufe des 20. Jahrhunderts, für seine Durchsetzung wurden Menschen verfolgt, inhaftiert oder getötet. Demokratie ist stets auch gefährdet, es gehört ein Wissen um die Verantwortung dazu, sie an die nächste Generation weiterzugeben, sie zu erneuern und zu vertiefen. Dafür bedarf es nicht nur des Wissens um ihre Geschichte und ihren gefährdeten Status, sondern es ist auch notwendig, wesentliche Bestimmungen der Demokratie herauszuarbeiten, die das Interesse bei den Jüngeren wecken und für zukünftige Entwicklungen von Bedeutung sind, sowie Kritik am Verständnis der Demokratie, der Verfahren und der Institutionen zu formulieren. Wie gerade die jüngsten Entwicklungen im Zusammenhang mit den Präsidentschaftswahlen in den USA im Jahr 2020 veranschaulichen, kann sich eine demokratische Verfassung als überholt und revisionsbedürftig erweisen, weil sie viele Menschen gerade durch die Verfahren um ihr demokratisches Beteiligungsrecht bringt. Demokratische Verfassungen sind aber keine »heiligen Kühe«. Das grundlegende Recht einer Demokratie ist es, dass das Volk sich demokratisch als Souverän konstituiert. Dies muss nicht immer in der Form einer ganz neuen Verfassung sein. Aber es sollte, um neue Entwicklungen der Gesellschaft angemessen berücksichtigen zu können, die reflexive Demokratisierung der Demokratie zum Selbstverständnis der Demokratie gehören. Etwa verändert sich die Zusammensetzung der empirischen Bevölkerung als Grundlage des Volkssouveräns als politische Körperschaft durch Abwanderung oder Zuwanderung, hat der Staat eine Schutz Aufgabe für die, die von Gewalt und Übergriffen bedroht sind, trägt die Gesellschaft Verantwortung für die Folgen des Konsums ihrer Mitglieder auf Natur und andere Menschen – selbst dann, wenn diese sehr weit entfernt leben.

Lehrer*innen müssen die spezifischen Merkmale der Demokratie begreifen, Jugendliche oder Kinder dafür begeistern und ihnen vor Augen führen, dass die politische Verfassung und die Demokratie (oder ihre Abwesenheit) ihr eigenes zukünftiges Leben bestimmen werden. Von entscheidender Bedeutung ist ein Verständnis zweier spezifischer Momente der modernen Demokratie, die sie von der antiken Praxis unterscheidet. Erstens ist Demokratie unter Verhältnissen der modernen bürgerlichen Gesellschaft keine Eigentümerdemokratie mehr, also keine Demokratie, die auf der Unterscheidung von freien Eigentümer*innen und Sklav*innen oder Armen basiert. Hinsichtlich des Rechts der Ausübung von demokratischen Rechten sollen alle gleich sein. Dieser Anspruch wird jedoch aus vielerlei Gründen nicht eingelöst. Auch das ist ein Prozess der Bildung, diesen Widerspruch zwischen Norm und Wirklichkeit zu erkennen und auszuhalten, also nicht zynisch zu werden. Zweitens ist Demokratie auch keine politische Regimeform unter vielen anderen, die man beliebig auswählen könnte. Demokratie unterscheidet sich von anderen Formen des politischen Lebens insofern, als sie beinhaltet, dass die Vielen, die miteinander leben, dieses gemeinsame Leben bewusst gestalten und ihre Praktiken miteinander koordinieren. Dem Anspruch nach bedeutet Demokratie, dass die Menschen nicht von oben (von Gott, Eliten, Expert*innen, Reichen) gelenkt und verwaltet werden, sondern sich selbst die Regeln und Ziele geben, nach denen sie gemeinsam miteinander leben und leben wollen. Das Wissen um Demokratie ist demnach auch kein Fachwissen unter anderem, sondern durchzieht im Grunde alle Fächer und müsste dementsprechend unterrichtet werden.

Zu diesem Wissen gehören der Zustand, in welchem die Demokratie zum gegebenen Zeitpunkt ist, sowie die möglichen Gefährdungen der Demokratie, jene Punkte, an denen die Institutionen der Demokratie unterhöhlt werden können. Zudem ist wichtig zu verstehen, dass Entscheidungsprozesse in einer Demokratie ihrem eigenen Rhythmus folgen und manchmal sehr viel Zeit benötigen, weil kontroverse Gespräche nötig sind, Wissen erarbeitet werden muss, Kompromisse abgewogen werden müssen. Man muss auch damit umgehen lernen, dass die eigene Position im demokratischen Meinungskampf unterliegt, die Entscheidung aber für das eigene Handeln verbindlich gilt, denn durch Verfahrensbeteiligung hat man das Ergebnis autorisiert. Entscheidungen müssen irgendwann getroffen werden; der Zeitpunkt einer Entscheidung kann selbst demokratische Beteiligungsrechte beeinträchtigen und deswegen Gegenstand der Entscheidung werden, aber selbst wenn diese vielen als unbefriedigend erscheint, kann sie sich dort als notwendig erweisen. Ärger und narzisstische Kränkungen gehören folglich zu den Erfahrungen in einer Demokratie. Demokratische Prozesse verlaufen vielfach – nach einem Ausdruck von Chantal Mouffe (2003: 42ff.) – nicht antagonistisch, sondern agonial – im Streit, aber im Rahmen der jeweilig festgelegten Verfahren. Entsprechend

gehört es dazu, sich an Beschlüsse und Entscheidungen zu halten oder sie gar auszuführen, obwohl man ihnen nicht oder nur unter Vorbehalt zugestimmt hat.

Erziehung zur Demokratie verlangt Kindern und Jugendlichen mithin ein durchaus virtuos und kritisches Verhältnis zu sich und anderen ab. Wissen über Demokratie ist also nicht nur ein Sachwissen, das weitergegeben wird, sondern ein ganzes umfassendes Kategoriensystem, das verschiedenste historische Erfahrungen bündelt und im Bildungsprozess eine demokratische Haltung erzeugt. Zum Wissen um Demokratie – und hier gehe ich über Mouffes Überlegung hinaus, weil ich ihr Schema von Antagonismus/Agonismus zu schmal finde – muss schließlich auch das Wissen um die Möglichkeit gehören, die Verfahren (etwa Wahlrecht, Planungsverfahren) zu ändern. Dies kann im äußersten Fall so weit gehen, dass eine Gesellschaft sich umbaut und neu konstituiert, wenn sie erfahren muss, dass sie mit den historisch gegebenen Entscheidungsmustern an eine Grenze gelangt und diese Muster immer wieder die Demokratie selbst gefährden sowie relevante gesellschaftliche Ziele gar nicht zu erreichen erlauben.

Das Politische der politischen Theorie

Zu einem profunden demokratischen bzw. politischen Wissen gehört das theoretische Verständnis des Umstands, dass das Politische auf einen Neuanfang zielt. Der politische Akt besteht im konstituierenden Handeln (vgl. Arendt 1993; Rancière 2002). Mit diesem Akt werden die Koordinaten einer Gesellschaft verschoben und die Verhältnisse neu eingerichtet. Diejenigen, die bislang nicht gezählt wurden (etwa Arbeiter*innen, Frauen, Schwarzen, Migrant*innen) oder die keinen Anteil hatten, die also, deren Lebensweise im bisherigen kollektiven Leben keine offizielle Rolle spielte oder sogar diskriminiert wurde – alle sie werden nun mit der Neugründung gezählt, haben eine Stimme, können sprechen und Gehör finden. Demokratie kann Lebensweisen verändern und umstoßen. Das ist eine Lehre für die nachfolgende Generation: Es ist ihre grundlegende demokratische Freiheit – wie es die Freiheit der vorangegangenen Generationen war –, die Verhältnisse auf ihre Weise einzurichten. Mit einer solchen Neueinrichtung kann es zu neuen, noch ganz ungeahnten Ausschlüssen kommen. Allerdings werden diejenigen, die um ihren Anteil gebracht worden sind, dann ihrerseits auf den demokratischen Moment eines Neuanfangs drängen.

Das sind kontrafaktische Überlegungen. Kontrafaktisch, da die Bildung einer Schulklasse zwar ein Neuanfang, aber das Ergebnis einer administrativen Maßnahme ist. Es handelt sich nicht um einen freiwilligen, selbstbestimmten Zusammenschluss von Eltern und Kindern. Die beteiligten Lehrer*innen und Schüler*innen können sich nicht (oder nur in eingeschränktem Maß) aussuchen, auf wen sie treffen. Das gilt mit Blick auf Berufskolleg*innen oder Mitschüler*innen, aber auch

für Vorgesetzte in den Schulbehörden, Eltern und andere Familienangehörige. Es handelt sich also um komplexe soziale Beziehungen.

Für die demokratische Schule wird angenommen, dass alle Schüler*innen im formellen Sinn gleich sind und die gleichen Chancen haben. Die einzelnen Schüler*innen können sich bewähren und ein durch Lehrpläne bestimmtes und durch die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer*innen vermitteltes Leistungsniveau erreichen, darunter liegen oder es übererfüllen. Doch die Leistungsverteilung wird am Ende eine Normalverteilung sein, wonach die Mehrheit einfach eine durchschnittliche Mitte darstellt (vgl. Gruschka 1994). Die Schüler*innen müssen damit leben lernen, keine besonderen Individuen zu sein, sondern normalisiert und nach den formellen Gesichtspunkten des Notenspiegels homogenisiert, klassifiziert und differenziert zu werden. Sie erfahren, dass persönliche Beziehungen zu Lehrer*innen dort keine Rolle spielen, wo sie die Gleichheitsnorm verletzen würden. Hinzu kommt, dass diese Beziehungen durch die schulische Situation überdeterminiert werden: Lehrkräfte und Schüler*innen können kaum vermeiden, persönliche Aspekte ihres Verhältnisses zueinander als bloß taktisch-instrumentell zu deuten (Lieb-Kind-Machen, Einschmeicheln etc.). Die Schule entfaltet also ein Paradox: Die Schüler*innen sollen lernen und Lernerfolge auch unter Beweis stellen, so dass sie als Gleiche auftreten und entsprechend gut benotet werden können. Doch werden die Lehrer*innen und die Mitschüler*innen diejenigen negativ sanktionieren und zum Konformismus drängen, die souverän sind, sich über Abhängigkeiten und Infantilisierungen hinwegsetzen, »zu schlau« sind. Bei der Einschulung oder zu Beginn eines Schuljahres, also mit dem Neuanfang verbunden, besteht Neugierde, Begeisterung, Lernfreude; die Praxis der Hierarchisierung, Normalisierung und Prüfungen trägt dazu bei, dass dieses Interesse ermüdet. Das Verhältnis zum Wissen rutscht in eine Schieflage und gerät äußerlich – es wird zu einem Lern- und Wissenszwang.

Für die demokratische Schule gilt – um es mit Jacques Rancière zu sagen –, dass alle ihren Anteil daran haben. Alle sollen sprechen können, alle gehört werden. Allerdings kanalisiert und überdeterminiert die Leistungsbewertung diese Kommunikationen und die alltäglichen Praktiken von Beginn an. Es ist nicht entscheidend, welche Individuen sich zusammen in einer Institution befinden. Von Bedeutung für die Beteiligten wird im schulischen Alltag, dass diese sich die Regeln nicht geben können, unter denen sie leben: biographischer Rhythmus (Kindergarten, Einschulung, Versetzung in höhere Klassen, Schulabschluss), Unterrichtsbeginn, Dauer der Unterrichtszeiten, Lernrhythmus, Themenauswahl und Dauer der Behandlung. Für die Demokratie und ihre Vermittlung ist dies ein Problem, denn die Schule und die Schulklasse stellen ein politisches Verhältnis dar.

Latente und manifeste Kommunikationen

In der Demokratie kommt es auf die lebendige Erfahrung an. Wenn Demokratie lediglich eine Information oder ein distanziertes Wissen bleibt, geht sie nicht über in Bildung – sofern Bildung als die auch habituell wirkende subjektive Zueignung der Kultur einer Gesellschaft verstanden werden kann (vgl. Adorno 1972: 94). Die Herausforderung für die Schule besteht in einem dreifachen, sich überlagernden Widerspruch. Der erste Widerspruch ist, dass Demokratie die eigene Aktivität, die Autonomie der Individuen, ihre Freiheit und ihre Willensbildung unterstellt, sich dies aber nicht ohne Weiteres mit der Praxis der Erziehung verträgt. Kinder und Jugendliche haben kaum eine präzise Vorstellung von dem, was Demokratie ist und was sie der alltäglichen Praxis und Erfahrung nach sein kann. Wissensvermittlung und die Organisation des Bildungsprozesses durch Erziehung sind also notwendig. Dies schließt auch ein Autoritätsverhältnis derjenigen, die erziehen, besser wissen, Ziele vorgeben, Anerkennung gewähren über diejenigen ein, die erzogen werden. Ein zweiter Widerspruch ergibt sich aus dem Umgang mit Konflikten zwischen den Schüler*innen. Denn Erziehung kann sich zwar auch auf die Praxis der wechselseitigen Selbsterziehung durch die Kinder und Jugendlichen selbst stützen. Doch Kinder und Jugendliche handeln nicht nur feinfühlig, rücksichtsvoll oder solidarisch, sondern auch hämisch, konkurrent, gewalttätig. Erziehung zur Demokratie soll hier ein Verständnis für Absprache, Gemeinsamkeit, gleiche Rechte, Ermächtigung vermitteln, wo die Schule doch gleichzeitig die Schüler*innen auseinander treibt, ihre Leistungen misst, sie in Konkurrenz bringt und die Lehrkräfte, Schulleitungen oder Eltern nicht unbedingt ein Interesse an einer starken, selbstbewussten, entscheidungs- und beteiligungsstarken Schüler*innenschaft haben (aktuellere Belege sind die politischen Reaktionen auf die Schulstreiks von Fridays for Future). Der dritte Widerspruch ist, dass die Demokratie Gleichheit unterstellt, Gleichheit hinsichtlich des Rechts, sich politisch zu beteiligen. Doch sofern es sich um die Dimension der Bildung handelt, erfahren die Individuen Klassenkulturen und Ungleichheit. Ihr Handeln, ihr Habitus wird vielfach durch klassenspezifische Muster geprägt sein: kulturelle Kompetenz, Kleidung, sprachlicher Habitus, Konsumismus, soziale Dünkelhaftigkeit – Muster, in denen sie von den Lehrer*innen und einem Teil der Eltern unter Umständen bestärkt werden. Hinzu kommen migrantische und geschlechtliche Praktiken, in denen starke Mechanismen wirksam werden, die Individuen in Distanz zu Politik und Demokratie zu halten.

Die manifeste und ausdrückliche Praxis der Demokratieverziehung kann demnach in Widerspruch zu den latenten Kommunikationen und Verhaltensmustern geraten: Erzieher*innen im Elternhaus, im Verein, in der Kirche können als unglaubwürdig oder widersprüchlich erlebt werden. In der Schule wird dieses widersprüchliche Verhältnis nicht nur institutionalisiert; Erziehung besteht darüber hinaus darin, dass das Wissen über Demokratie gleichzeitig Gegenstand der Leis-

tungsbewertung ist. Die Lehrer*innen verkörpern staatliche Autorität insofern, als sie die Aufgabe haben, die in Lehrplänen festgelegten Inhalte zu unterrichten. Sie müssen danach prüfen, inwieweit die Kinder und Jugendlichen den Stoff verstanden haben, und dieses Verständnis als Leistung benoten. Dies ist zwangsläufig eine autoritäre Praxis, die dem demokratischen Gedanken der Gleichheit der Beteiligten, also der Gleichheit der Schüler*innen untereinander, ebenso aber auch dem Gedanken einer demokratischen Symmetrie und Reziprozität von Lehrer*innen und Schüler*innen widerspricht. Ob Lehrer*innen den Stoff glaubwürdig, demokratisch, verständlich vermittelt haben, dürfen die Schüler*innen nicht ihrerseits bewerten. Sie haben auch kaum die Möglichkeit zu einer deliberierenden Versammlung, auf der über den Lernstoff, die Lernzeiten, die Lernsituation, das Lehrer*innenverhalten, die Noten oder die Beurteilungskriterien frei diskutiert werden kann. Die Noten wiederum beeinflussen die Motivation, die offenen oder instrumentellen Verhaltensweisen der Schüler*innen, deren Stellung in der Schulklasse, die Berufswahl und ihre zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Das wissen die Heranwachsenden. Dies muss zwar nicht durchgängig, kann aber mit einem taktischen Verhältnis zu den Lerngebieten einhergehen.

Alles Wissen nimmt durch ein solches instrumentelles Verhältnis Schaden; die Individuen werden zu einem äußerlichen Verhältnis zum Wissen gebildet. Für das Politik- und Demokratiewissen ist es besonders schädlich. Sich Wissen über Politik und Demokratie anzueignen, kann zudem ermüdend und langweilig sein. Das Wichtige, um nicht zu sagen, Lebenswichtige an demokratischen Prozessen teilt sich im Unterricht nicht ohne Weiteres mit. Demokratie als Lernstoff ist zunächst trocken und besteht, wenn es schlecht läuft, aus dem trivialen Wissen um Verfassungsorgane, Wahl- und Abstimmungsverfahren und Parteien. Warum sollte man das wissen wollen? Viele Bürger*innen leben politikfern, gehen nicht einmal wählen, lesen kaum oder keine Zeitung, sind also über komplizierte Entscheidungsmaterien in Parteien oder Gewerkschaften nur wenig oder schlecht informiert und nehmen an den Diskussionen dieser Organisationen kaum Anteil. Wenn sie Migrant*innen sind, genießen sie oft nicht einmal das Wahlrecht in ihrem Einwanderungsland, sind vielleicht ohnehin eher nach wie vor am politischen Geschehen ihres Herkunftslandes orientiert – oder ihre politische Haltung lässt sich auf den Zuschnitt politischer Strömungen im Einwanderungsland nicht umlegen: Wohin könnte eine kommunistische syrische Geflüchtete, wohin ein konservativ-muslimischer Einwanderer aus der Türkei sich orientieren? Einen Weg in die christlichen oder sozialdemokratischen Parteien in Deutschland oder Österreich zu finden, wäre eher schwierig.

In den Jugendkulturen hat die Kulturindustrie mit ihren künstlichen Welten, also Computerspiele, Spitzensportler*innen, coole Sänger*innen, Netflix-Serien oder Influencer*innen, häufig deutlich mehr Relevanz als Politik und Demokratie. Vielfach werden also durch mächtige gesellschaftliche Praktiken die Jugendlichen

auf Distanz zum politischen Leben gehalten. Doch die Bereiche durchmischen sich, gerungen wird unter den Jugendlichen durchaus um die von ihnen für relevant gehaltenen Praktiken und Codes, die in einem weiten Sinn mit demokratischen oder antidemokratischen, rassistischen oder antirassistischen Bedeutungen verbunden und aufgeladen sind; und oft setzen sich ausdrücklich demokratierelevante Themen durch, etwa rassistische Diskriminierung, Klimaentwicklung, Armut, ökologische Aspekte der Ernährung oder Kleidung. Auch der Kultur- und Sportbetrieb kann von Politik eingeholt werden: Plötzlich äußern sich Schauspielerinnen zu sexuellen Übergriffen, protestieren Sportler gegen Rassismus, kritisieren Models, dass sie zur Magersucht gezwungen worden sind. Aber es gibt eben auch hohe Konventionalität, Jugendliche, die dazu tendieren, eine rigide Leistungserwartung oder Norm des Wettbewerbs ernst zu nehmen, mit allen Konsequenzen zu erfüllen (oder erfüllen zu wollen und, wenn sie scheitern, anderen ressentimentgeladen Schuld zuweisen) oder sich an ›rechten‹ und antidemokratischen Maßstäben zu orientieren.

Das, was die Demokratie lebensnotwendig und ›spannend‹ macht, hat mit den Machtverhältnissen in kapitalistischen Gesellschaften zu tun, also damit, dass Interessen einzelner Gruppen zu stark oder zu schwach berücksichtigt werden und damit auch jeweils die eigenen Interessen berührt sein können. Das kann jeden denkbaren Bereich betreffen: die Höhe der Steuern und deren Verwendung, die Ausstattung der Schulen, die Unterrichtsinhalte, die Migrationsgesetzgebung oder das Wahlrecht. Alle sind jeweils mehr oder weniger von den kollektiv bindenden Entscheidungen betroffen, zu denen es in den Parlamenten kommt. Gleichwohl kann gerade bei Menschen, die aufgrund von Bildung, Einkommen, arbeitsteiliger Funktion oder Wohnort zu den benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft gehören, durchaus zu Recht der Eindruck entstehen oder vorhanden sein, dass ›die da oben‹ ohnehin tun, was sie wollen, Engagement und Interesse also eigentlich verlorene Lebenszeit ist. Es ist anspruchsvoll, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass demokratische Beteiligung unter kapitalistischen Bedingungen trotz oder gerade wegen der Benachteiligung notwendig ist. Denn Demokratie bedeutet, dass über das, was als das Allgemeine gelten kann, jeweils gestritten wird. Die Einzelinteressen und das Allgemeininteresse stehen unversöhnt nebeneinander – und das Besondere an der Demokratie ist, dass doch in gewissen institutionellen Grenzen um jenes Allgemeine gestritten werden kann und Einzelinteressen zur Geltung gebracht werden können.

Lehrer*in als Beruf

Die Schule sollte also die lebendige Erfahrung dieser gesellschaftlich-politischen Konfliktkonstellation vermitteln. Doch die Lehrpläne sind spröde, der Lernstoff

ist Gegenstand der Leistungsüberprüfung, die Kinder und Jugendlichen kommen möglicherweise aus politik- und demokratiefernen Elternhäusern. Es gibt aber noch eine weitere, komplexe politische Dimension, die in die Überlegungen einbezogen werden muss. Gemeint sind die Praktiken der Lehrer*innen und der Schulleitungen selbst. Ein erster Gesichtspunkt hat mit der Frage zu tun, ob die Lehrer*innen aus Überzeugung den pädagogischen Beruf gewählt haben oder ob er für sie lediglich ein Brotberuf ist. Zweites stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte selbst zur Staatsform der Demokratie stehen und ob sie in der Lage sind, deren Grundprinzipien überzeugt-überzeugend zu vermitteln. Drittens handelt es sich um eine Frage des Wissensniveaus: Lehrer*innen stellen eine Wissensautorität dar, sie repräsentieren für Kinder und Jugendliche ein Wissen-Wie der Demokratie, also ein Verhältnis zum Wissen über die Demokratie und eine Haltung zur Demokratie. Ist ihnen selbst ausreichend klar, was der historische und politische Sinn von Demokratie ist, welche gesellschaftlichen Auseinandersetzungen stattfinden mussten, um moderne demokratische Institutionen durchzusetzen? Es wäre denkbar, dass den Lehrer*innen das Verhältnis zur Demokratie selbst ganz äußerlich und formal ist, dass sie sich lediglich an den Institutionen orientieren, weil diese die gesellschaftliche Macht verkörpern oder weil sie eine politische Karriere über eine der Parteien verfolgen. Es könnte sein, dass es sich bei ihren Äußerungen um bloße Lippenbekenntnisse oder um eine Form der Anpassung an den staatlichen Arbeitgeber und Beamtenstatus handelt, innerlich aber eine große Distanz besteht. Das ist vor allem dann naheliegend, wenn die Praxis der Lehrkräfte selbst durchaus autoritär, demokratiefeindlich, sexistisch oder rassistisch ist. Schüler*innen wird in so einem Fall ein Doublebind kommuniziert: Demokratie, aber gleichzeitig demokratiedistanzierte, in ihrer Persönlichkeit wenig überzeugende Lehrer*innen, die sich möglicherweise gar autoritär verhalten und Sympathie für demokratiefeindliche Politiken haben. Ich erinnere mich an einen meiner Englischlehrer in der Mittelstufe, der Freiwilliger bei SS-Mordkommandos gewesen war und Kreisvorsitzender der CDU sowie Landtagsabgeordneter wurde. Bekenntnisse zu Demokratie, Gewaltretorik und Prügelstrafe gingen bei ihm Hand in Hand. Vor jeder Stunde zitterte man – die Rede über Demokratie war wie ein Rohrstock: eine symbolische Gewalterfahrung. Die Demokratie war nur im Protest gegen den demokratischen Formalismus der Lehrkräfte zu entdecken.

Auch unter Lehrer*innen (man denke an Björn Höcke von der AfD), Eltern oder Mitschüler*innen finden sich autoritäre Einstellungen. Diese sind heute kein Überbleibsel des Nationalsozialismus mehr. Vielmehr muss man umgekehrt annehmen, dass der Austrofascismus und der Nationalsozialismus selbst das Ergebnis einer Tendenz waren, die die bürgerliche Gesellschaft über lange Zeiträume hinweg durchzieht und je nach Konjunktur sich auf spezifische Weise äußert. Dabei kann mit Theodor W. Adorno (1977: 556) betont werden, dass sich diese Tendenz nicht einfach *gegen* die, sondern *in* der Demokratie bildet. Die besondere Ge-

fahr besteht darin, dass sich paradoxerweise eine autoritätsgebundene Haltung in und aus der Demokratie heraus entwickelt, weil die Demokratie gesellschaftliche Macht repräsentiert. Gehorsamsbereite, potentiell antidemokratische Individuen werden nicht offen gegen Demokratie Stellung beziehen und damit vielleicht sogar ihr Einkommen gefährden, sondern rabulistisch die demokratischen Begriffe gegen ihren Sinn wenden, wie sich in den vergangenen Jahren vielfach gezeigt hat. Antidemokratisch-autoritäre Politiker*innen oder Publizist*innen treten heute nicht unbedingt stramm autoritär-befehlshaberisch auf, sondern pflegen Ressentiments, sprechen anzüglich, nehmen für sich das Recht der Meinungsfreiheit in Anspruch, weisen eine wahrheitsorientierte und wissenschaftliche Haltung als anmaßend zurück, machen kritische Haltungen lächerlich und werfen ihnen Elitismus und Zensur vor. Rechtsradikale Politiker*innen, die offen mit faschistischen Gruppen sympathisieren oder kooperieren, wollen als demokratisch gelten (Strache, Trump, Erdoğan). Deswegen ist es wichtig, dass Lehrer*innen selbst die Kompetenzen besitzen, solchen Zweideutigkeiten entgegenzutreten und historische Erfahrungen mit autoritären Regimes an Schüler*innen zu vermitteln.

Lehrer*innen sind für Schüler*innen nicht nur mal mehr, mal weniger sympathische Erwachsene oder Wissensautoritäten, die bei den Jugendlichen ein fachliches Interesse anregen, verstärken oder unterstützen können und kulturelle Orientierung geben, sie sind auch Repräsentant*innen des Staates. Sie vergeben Noten, sie entscheiden über Lebensschicksale und sie stellen deswegen eine staatliche Autorität dar. Eltern und Kinder sind dieser durch Schulpflicht und staatliches Aufsichtsrecht unterworfen. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie nicht nur mit einzelnen Schüler*innen oder mit einer Klasse zu tun haben, sondern immer auch mit den Eltern der Kinder: Eltern, die besser oder schlechter in den Erwartungshorizont der Lehrer*innen selbst passen, eventuell kooperieren, vielleicht auch in einen Elternrat gehen und in einem kontinuierlichen Austauschverhältnis mit den Lehrkräften oder der Schule stehen. Wichtiger als dieses direkte Verhältnis zu den Eltern dürfte das indirekte sein, denn die Jugendlichen kommunizieren mit den Eltern, übernehmen deren Sicht auf die Schule oder einzelne Lehrer*innen und müssen sich sowohl zu Hause als auch in der Schule taktisch zu den jeweiligen Welten der Erwachsenen verhalten. In diesem komplizierten Interaktionsgeflecht spielt eine Rolle, nach welchen Kriterien die Erwachsenen jeweils handeln und wie glaubwürdig die Lehrer*innen nicht nur in ihrer offiziellen Funktion, sondern auch als Erwachsene gemeinsam mit den Eltern, aber vielleicht auch gegen sie die demokratische Gesellschaft verkörpern – und möglicherweise auch einen Typus verkörpern, der kritisch gegen Konventionalismus und Ressentiments und für freie, offene Lebensformen einsteht, in denen sich Interessen und Meinungsstreit entfalten können und sich Alternativen zur sonstigen Erwachsenenwelt abzeichnen.

Intersektionale Politik im Klassenzimmer

Lehrer*innen haben eine mikropolitische Herrschafts- oder Demokratiefunktion in den Nahverhältnissen der Schule. Sie können Verbündete, Gegner*innen oder gar Feind*innen der Schüler*innen sein, sie können die Klasse durch winzige Gesten oder Äußerungen (etwa in der Leistungsbeurteilung oder in einer ironischen Bemerkung) spalten oder zur Bildung von Solidarität beitragen und zum Gespräch, zur Problemlösung einladen. Damit tragen sie zu Grundstimmungen bei, die für das Verhältnis der Schüler*innen auch noch weit über die Schulzeit hinaus prägend wirken können. Schüler*innen haben einen wachen Sinn für Ungerechtigkeiten, die von Lehrer*innen ausgehen können, etwa indem sie einzelne Schüler*innen eher ansprechen, sich auf sie stützen, andere ignorieren, sich ihnen gegenüber ironisch oder gar abschätzig verhalten, soziale oder kulturelle Selbstverständlichkeiten aufrufen, an denen viele gar nicht teilhaben. Für die Kinder und Jugendlichen werden (möglicherweise vor dem Hintergrund der Gespräche mit Eltern, Geschwistern oder Mitschüler*innen) Muster erkennbar: Muster, die auf eine Bevorzugung oder Benachteiligung nach Kriterien der Klasse, der geschlechtlichen Identität und damit verbundener Praktiken (Kleidung, Kosmetik, Verhalten), der nationalen Herkunft, der Religion oder vielleicht sogar der Hautfarbe zurückgehen. Das kann scheinbar harmlose Klassenzimmersituationen einschließen: die Frage nach dem Sommerurlaub der Familie oder die Unterstellung besonderer Kulturkenntnisse aufgrund einer bestimmten Herkunft (etwa die Unterstellung, ein Kind aus einer türkischen Einwanderungsfamilie sei besonders mit dem Islam verbunden, was viele Festlegungen beinhaltet: was der Islam sei, die Türkei, die Familie des Kindes). Lehrkräfte haben demnach Verantwortung und Einfluss auf einen die Demokratieorientierung begünstigenden Umgang mit gesellschaftlichen Spaltungslinien, auch wenn sie auf grundlegende Verhältnisse nicht bestimmend einwirken können.

Doch Lehrkräfte sind in vielen schulischen Situationen gar nicht anwesend. Für die mikropolitische Situation der Kinder und Jugendlichen können die Übergangsphasen von großer sozialer Wichtigkeit werden: die Pausen und der Pausenhof, die Toiletten, der Aufenthalt im Klassenraum nach den Pausen, bevor die Lehrer*innen eintreten, der Schulweg. Es handelt sich um spezifische Orte, die durchzogen sind von Politik. Sie können harmlos sein, Orte, an denen Kinder spielen, sich austoben, miteinander sprechen, aber auch bedrohlich: Situationen, in denen es zu Ausgrenzung, Schikanen, Mobbing, Gewalt durch Einzelne oder Cliquen kommt, eine regelrechte Tortur für manche und ein Terror, der vielleicht nicht regelmäßig stattfindet, aber gerade auch in seiner scheinbaren Zufälligkeit und Willkür seine Wirkung entfaltet. Über diesem Terror liegt dann zudem noch eine Art Gesetz des Schweigens, denn diejenigen, die als ›Petzer*innen‹ gelten, weil sie die Lehrer*innen einschalten, sind dann unter ihren Mitschüler*innen schlecht angesehen. Hä-

me, Mobbing, sexistische Anmache und Gewalt können sich von männlichen gegen weibliche Jugendliche richten (in anderer Weise auch umgekehrt), gegen diejenigen, die bessere schulische Leistungen aufweisen, die sich durch Verhaltensweisen auszeichnen, in denen sich eine nichtheterosexuelle Orientierung andeutet, oder gegen Mitschüler*innen mit anderer Religionszugehörigkeit. Auch direkte politische Konflikte der Erwachsenenwelt werden ausgetragen: Auseinandersetzungen zwischen rechten Jugendlichen und Linken oder Mitschüler*innen aus migrantischen Familien; Angriffe auf jüdische Mitschüler*innen; Selbstimmunisierungen gegenüber autoritären Praktiken in der Geschichte und Politik des Einwanderungslandes (etwa: »keine Schuld am Holocaust« zu haben) oder des Herkunftslandes.

Neben den Unterrichtssituationen, die unter der Aufmerksamkeit und Kontrolle der Lehrkräfte stehen, haben solche »Übergangs«-Situationen im schulischen Alltag ein eigenes Gewicht und können sogar zu bestimmenden Phasen werden, da sie das Verhalten der Einzelnen und ihr Verhältnis zu den Mitschüler*innen und zur Schule massiv prägen. Hier können Freundschaften praktiziert werden, sich Gruppen entlang verschiedener Kriterien bilden oder zueinander auf Distanz gehen, massive Konflikte bis hin zur offenen Gewalt entstehen.

Es kann sich um vielfach überlagerte und verschränkte spannungsgeladene Zonen des Konflikts handeln. Kinder und Jugendliche haben jedenfalls einen wachen, altersgemäß entwickelten Sinn dafür, wie ihr soziales Verhältnis zueinander ist und wie es durch die Schule und die Lehrer*innen vermittelt wird. Der demokratische Bildungsprozess muss auf die vielfachen mikropolitischen Konstellationen zielen. Dies bedeutet, Demokratie selbst nicht nur als einen formellen Verfahrensprozess zu begreifen, auch nicht nur als eine allgemeine Kultur, sondern weit darüber hinaus als eine umfassende Praxis, die durch die Mikropolitiken des Alltags selbst veränderbar ist.

Literatur

- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? München.
- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt.
- Adorno, Theodor W. (1977): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Frankfurt.
- Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung (= Band 4 der Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster). Frankfurt.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt.

