

Peter, Tabea; Reichenbach, Roland

Leitbild anti-antidemokratische Lehrperson?

Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 4, S. 44-57



Quellenangabe/ Reference:

Peter, Tabea; Reichenbach, Roland: Leitbild anti-antidemokratische Lehrperson? - In: Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 4, S. 44-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347056 - DOI: 10.25656/01:34705; 10.35468/jlb-04-2025-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347056>

<https://doi.org/10.25656/01:34705>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

jlb
no. 4
2025

journal für lehrerInnenbildung

Antidemokratische
Positionen

Bibliografie:

Tabea Peter und Roland Reichenbach (2025).
Leitbild anti-antidemokratische Lehrperson?
journal für lehrerInnenbildung, 25 (4), 44–57.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2025-03>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2025>

ISSN 2629-4982

03

*Tabea Peter und
Roland Reichenbach*

Leitbild anti-antidemokratische Lehrperson?

Abstract • Der Beitrag befragt kritisch die Etikettierung von Personen(gruppen) als ‚anti-demokratisch‘ und lotet mögliche Folgen fragwürdiger Demokratieverstellungen für die Pädagogik aus. Es wird argumentiert, dass moralisierende Zuschreibungen auch in guter Absicht Ausschlussmechanismen verstärken können. Plädiert wird für eine diskriminierungssensible pädagogische Haltung, welche ‚Wir-gegen-die‘-Narrative reflektiert und Konflikte aufnimmt, aber politische Polarisierung nicht vertieft. Der Text fordert mehr Reflexion über die Forderung von (simplifizierenden) Handlungsstrategien für Lehrpersonen.

Schlagworte/Keywords • Demokratie-Diskurs, Labeling, Dissenskultur, Verhältnis Schule/Politik, pädagogische Urteilskraft

*Unter den Bedingungen der Demokratie
wird am wenigsten beachtet, dass
falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie
auf die falsche Bahn bringen.
Giovanni Sartori (1992, S. 11)*

Umstrittene Demokratie

Der Vorwurf, bestimmte Verhaltensweisen oder Meinungen seien ‚anti-demokatisch‘, hat mit dem Mobbing-Vorwurf gemeinsam, dass er selbst problematische Performanz zu erzeugen vermag. Edle demokratische Motive und gute pädagogische Intentionen mögen einen negativen Pygmalion-Effekt herbeiführen. Ausgegrenzte ‚Anti-Demokrat*innen‘ werden durch diese moralisierende Etikettierung nicht ‚demokratischer‘, und sie werden auch nicht ‚einsichtiger‘, wenn man ihnen den gesunden Menschenverstand abspricht. Werden Kinder und Jugendliche, aber auch andere Personen und Personengruppen bzw. deren Verhaltensweisen pauschal und alarmistisch als ‚anti-demokatisch‘ diagnostiziert, so hat sich die pädagogische Urteilskraft verabschiedet und die pseudo-politische Denkform ist an ihre Stelle getreten. Was sich weltweit als Gegensatz zwischen freiheitlichen Demokratien und autoritären Systemen zeigt (Görlach, 2021, S. 79), spiegelt sich im Inneren der Gesellschaften in der Vorstellung einer „bipolaren Ordnung“ (S. 99) wider. Diese besteht, so die Vorstellung, aus „freiheitlich-demokratischen“ Gruppen auf der einen und „unfrei-autokratischen“ (S. 100) Gruppen auf der anderen Seite. In dieser Einteilung und Rhetorik einer Spaltung zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ wird Lehrkräften eine Position auf dem demokratischen, pluralistisch-weltoffenen, diskriminierungskritischen Pol zugeschrieben, während ihre ‚Kontrahenten‘, die rechten und rechtsextremen Parteien und Gruppen, dem ‚antidemokratischen‘ Pol zugeschlagen werden. Dieser Beitrag untersucht potenzielle Folgen dieser Setzung für die Lehrpraxis und befragt kritisch die gut gemeinte Forderung nach Handlungsstrategien, die Lehrpersonen stärken sollen, um sich antidemokratischen Positionen und Angriffen widersetzen zu können (vgl. Breuer, 2023). Hierzu lohnt sich ein Blick auf den Begriff ‚Demokratie‘. Unumstritten ist, dass über die Bedeutung seit seinem Aufkommen in der griechischen Antike gestritten wird. Gallie (1956) identifiziert den Begriff als

ein „essentially contested concept“ (S. 169), was bedeutet, dass seine Funktion je nach Partei, Gruppe oder Bewegung, die ihn verwendet, variiert (S. 168). Ein von allen geteiltes Verständnis von Demokratie ist nicht zu erwarten, ihre Geltungsansprüche bleiben umstritten. Demokratie kann als eine Lebens- und Staatsform verstanden werden, „die mit sich ringt“ (Görlach, 2021, S. 7), auch weil sie „keine letzten Gewissheiten kennt“ (ebd.; vgl. auch Flügel-Martinsen, 2020, S. 106). Auch diese Deutung kann bestritten werden. Damit ist demokratische Freiheit und Demokratie selbst „insgesamt prekär“ (Flügel-Martinsen, 2020, S. 107f). Aber obwohl sie „alles“ zu bedeuten scheint – politisch, ethisch, rechtlich, zivilisatorisch – und „folglich überhaupt nichts“ bedeute (Nancy, 2012, S. 72), wird ihr in der Regel eine „Legitimationsform der Macht wie auch die Art und Weise ihrer Ausübung“ (Agamben, 2012, S. 9) zugeschrieben. Oder allgemeiner ausgedrückt ist sie sowohl „Idee“ als auch „Praxis“ (Brown, 2012, S. 63).

Außerdem besteht weitgehend Konsens darüber, dass neben dem Streben nach Gleichheit und Gerechtigkeit auch die „Würde und Freiheit des Einzelnen“ (Görlach, 2021, S. 80) ungeachtet von Gesinnungsfragen und Personenmerkmalen zur Idee der Demokratie gehören. Ebenso ist die weitreichende positive Konnotation für den Begriff kennzeichnend, weshalb Badiou (2012) von der Demokratie als *dem „Wahrzeichen der gegenwärtigen politischen Gesellschaft“* (S. 13) spricht. „Das heißt, Sie können“, schreibt Badiou, „über das politische System sagen, was Sie wollen“, es scharf kritisieren oder Teile von ihm verdammen – „man wird es Ihnen nicht übelnehmen, solange Sie es nur im Namen der Demokratie tun“ (ebd.). Dieses „Lob der Demokratie“ (Brown, 2012, S. 56) gilt grundsätzlich über Landes- und Partiegrenzen hinweg. Und: Demokrat*innen mögen vor allem Demokrat*innen (S. 14), jene Menschen also, die „einer besseren Welt“ angehören, während „die anderen von einer anderen Welt sind“ (ebd.).

Andersartige Demokrat*innen ...

Damit zeichnet sich das ‚Problem‘ ab, dass sich auch diese anderen als ‚wahre‘ Demokrat*innen verstehen. Mit den einen ‚wahren‘ Demokrat*innen vereint sie die Vorstellung, die Welt der anderen sei keineswegs „die ‚Welt‘ der Demokraten“ (Badiou, 2012, S. 14). Auch die als antiliberal und antidemokatisch bezeichneten (meist rechts-) 46

populistischen Gruppen beanspruchen für sich die Ideale einer Demokratie wie Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität usw., woraus mitunter ihre Forderung „nach mehr direkter Demokratie“ (Crouch, 2021, S. 149) resultiert. Und tatsächlich scheint unter einer diskriminierungskritischen Perspektive und angesichts einer von Ungleichheit geprägten Welt die Kritik der ‚wahren‘ oder ‚echten‘ Demokrat*innen an der Forderung der *Anderen* – welche die Demokratie offenbar nicht ganz verstehen – nach gleichberechtigter Teilhabe nicht kohärent. Die Ignoranz gegenüber dem ‚stummen Schrei nach Liebe‘ (vgl. die ärzte, 1993) der sogenannten „Schwachen“ (z. B. Görlach, 2021, S. 87) lässt durchaus unterschiedliche Interpretationen zu. Er könnte aber so berechtigt (und ‚demokratisch‘) sein wie der Hinweis auf das angeblich selbst verschuldete Leid der ‚Erfolglosen‘ in einer (Leistungs-)Gesellschaft, die so tut, als wäre sie gerecht und suggeriert, die ‚Erfolgreichen‘ hätten ihren Erfolg *verdient* (vgl. Sandel, 2020).

Nach Rosa haben Menschen heute „den durchaus berechtigten Eindruck [...], dass sie nicht die Subjekte der Gestaltung des Gemeinwesens sind“ (Ketterer & Becker, 2019, S. 206). Gleichzeitig verkörpern institutionelle Ordnungen, wie Flügel-Martinsen (2020) schreibt, „immer auch eine Gewaltsamkeit“ (S. 104). Auch im Bildungskontext, wo derlei Gewaltförmigkeit unterschwellig und absichtslos operiert, bleibt die (Ohn-)Macht meist diffus. Dass beispielsweise über demokratische Mittel, um Vorteile zu erwirken, vor allem akademisch gebildete Eltern und Fachkräfte verfügen, wird mehr oder weniger hingenommen. Zurück bleiben jene, denen ein ausgeprägtes Verhandlungsgeschick und ausgefeilte Sprachkompetenzen zu fehlen scheinen und ebenso die Option, sich „aus der Gemeinschaft der Gleichberechtigten heraus[kau]fen“ (Lessenich, 2019, S. 132) zu können, wenn ihnen die Demokratie und die gleichberechtigte Teilhabe *aller* dann doch „des Guten zu viel“ (S. 131) wird. Dass das Privileg bestimmter (formal gebildeter) Bevölkerungsgruppen, eine „Allianz von Reichtum und Wissen“ (Rancière, 2016, S. 117) zu schmieden und damit die „neue oligarchische Legitimität“ zu begründen (S. 116), Ressentiments befördern kann, ist wenig erstaunlich; insbesondere, wenn die genannte „Bildungsklasse“ (Reichenbach, 2025, S. 190) ‚lediglich‘ entpersonifiziert in Form des pädagogischen Diskurses zutage tritt (ebd.) und für ihre Privilegien weitgehend blind bleibt. Mag die Kritik an diesen Verhältnissen ungeschickt und zum Teil unangemessen klingen – dass es sich um eine *antidemokratische* Kritik handelt, scheint alles andere als evident.

Ähnlich wie die Auflehnung gegen die „diskursive, wenn auch letztlich anonyme Macht in den Bildungsinstitutionen und -administrationen“ (ebd., S. 192) könnte auch die Forderung nach politischem Gehör und direkter Partizipation nicht gänzlich antideomokratisch sein. Dass es mit einem ‚Mehr an Gleicher‘ nicht getan ist, zeigt sich am frustrierenden Gefühl von Minderheiten, hinsichtlich Staatsbürgerschaft oder Bildungsabschluss auf politischer Ebene nicht (adäquat) repräsentiert zu sein. Allerdings löst die Erhöhung von Quoten auf Gemeinde-, Kantons- oder Bundesebene das grundsätzliche Problem der Repräsentativität nicht. Denn *bloß* repräsentiert zu werden, weist auf den Umstand hin, „keine substantielle Demokratie (im Sinne einer wirklichen Herrschaft des Volkes für das Volk“ (Williams, 2019, S. 52) zu haben. Aus einer radikaldemokratischen Perspektive, wie sie u. a. von Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Judith Butler, Étienne Balibar oder Wendy Brown vertreten wird (Oppelt, 2021, S. 74), scheint Repräsentativität deshalb nicht unbedingt erstrebenswert. Vielmehr geht es um den kontinuierlichen Prozess stets „intensivere[r] und weiterreichende[r] Praktiken demokratischer Selbstregierung“ (S. 79) mit einem unbedingten Blick auf Freiheit und Gleichheit für alle (S. 78). In radikaldemokratischer Façon und mit Dörre (2019), dem zufolge wir momentan „den Übergang zu unterschiedlichen Varianten entdemokratisierter Demokratien oder demokratischer Nichtdemokratien“ (S. 22) erleben, wäre durchaus angebracht, für eine Demokratisierung von Demokratien zu votieren.

Diese beispielhaft dargestellten Ungereimtheiten sollen keineswegs die „zunehmende[n] gesellschaftliche[n] Herausforderungen unter anderem seitens extrem rechter Akteur:innen“, welche die „Grenzen des Sagbaren‘ verschieben“ (Breuer, 2023), infrage stellen. ‚Nostalgischer Pessimismus‘ (Crouch, 2021, S. 136f), d. h. die Verkettung von Nostalgie und einem negativen, von Hoffnungslosigkeit geprägten Blick in die Zukunft, ist weder überzeugend noch hilfreich (vgl. Lessenich, 2019, S. 122f). Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit gehören genauso verurteilt wie das Schüren von „Misstrauen in freie Medien, unabhängige Justizsysteme und politische Gegner“ (Pfaff, in diesem Heft). Außerdem wendet sich die sogenannte „Neue Rechte“ (Crouch, 2021, S. 144), eine rechtspopulistische Erscheinungsform (S. 143), ja nicht primär gegen eine privilegierte Elite (S. 143), sondern gegen *ethnische* Minderheiten (ebd.) und *liberale* Werte (S. 146).

Im Hinblick auf einen angemessenen pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen der neuen Rechten stellt sich hierbei die Fra-

ge, ob ein ‚Othering‘ (vgl. Brons, 2015) – Görlach (2021) spricht mit Verweis auf Girards (1988) Theorie des Sündenbocks vom „Wir gegen die“ (Görlach 2021, S. 20) – zielführend sein kann. Die abwertende Kennzeichnung ‚antidemokratisch‘ ist deshalb problematisch, weil die Definition von „out-groups“ zu „Ressentiments“ und „scharfer Ablehnung“ (ebd., S. 21) führt. Sie könnte darüber hinaus schlicht falsch sein. Jedenfalls müssten, um es mit Manow (2020) auszudrücken, „diejenigen, die ein solches Urteil fällen, sehr viel präziser angeben, wo und wie genau der beständige Appell an die Volkssouveränität eigentlich ins Antidemokratische kippt. Nicht zuletzt wird man dem Umstand Rechnung tragen müssen, dass die Populisten gewählt und häufig sogar wiedergewählt werden“ (S. 17). Natürlich braucht es kein Verständnis für Rassismus, Sexismus, Ableismus und andere Tatbestände. Es müssten aber wohl deren Ursachen und Motive verstanden werden, denn die reflexhafte Ablehnung, die Moralisierungen und vor allem die damit verbundene Angst in Politik und Gesellschaft scheinen die Problematik nicht zu entschärfen, sondern anzufeuern, wie der Umgang mit der AfD in Deutschland zu zeigen scheint. Oder nochmals mit Manow: „Die Populisten sind nicht das Problem der repräsentativen Demokratie. Sie zeigen nur an, dass sie eines hat“ (S. 22f).

Ist die pädagogische eine demokratische Beziehung?

Die Politisierung des Pädagogischen und die Moralisierung der Politik haben eine gewisse „Tradition“ im deutschsprachigen Bereich. So wird die politische Bildung stillschweigend oder explizit als sozio-moralische Erziehung und Sozialisation verstanden. Doch die pädagogische Beziehung nicht als eine primär politische zu begreifen, hat den Vorzug, dass der Mut, den Degen zugunsten von „Hören und Antworten“, wie Rosa es ausdrückt (Ketterer & Becker, 2019, S. 229), als Erste(r) fallen zu lassen, die Möglichkeit zu einer differenzsensiblen (und demokratischen?) Auseinandersetzung erst schafft. Dass das Aufweichen etablierter Denkmuster *In-Beziehung-Sein* voraussetzt, wissen viele Pädagog*innen bereits, und ebenso, dass es dienlicher ist, die Verschiedenheit der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen (und ihrer ‚Rucksäcke‘) nicht als politische, sondern als pädagogische Herausforderung zu verstehen. Das „normative[...] Wertegerüst, das sich

zur Anerkennung der universellen Menschenrechte als Aufgabe für das pädagogische Handeln bekennt“ und das es jetzt anscheinend „zwingend“ braucht (Breuer, 2023), ist meist vorhanden. Denn (Rechts-) Extremismus (und andere Formen von Gewalt) ist gerade an Schulen kein neues Phänomen. Vielmehr sollte Sorge getragen werden, das Wertegerüst durch den unbedingten Willen, etwas ‚Handhabbares‘ gegen die „antidemokratischen Einstellungen“ (ebd.) zu produzieren, nicht unnötig aufs Spiel zu setzen. Die Forderung, in „pädagogischen Kontexten [...] einen sozialwissenschaftlich *weiten* Begriff von ‚Rechts-extremismus‘ anzulegen, um das gesamte Spektrum von Ungleichwertigkeitsvorstellungen anvisieren zu können“ (Breuer, 2023; Herv. T. P. & R. R.), könnte sich als problematische begriffliche Entgrenzung entpuppen. Sie scheint mit der neuen Vehemenz in einem Zusammenhang zu stehen, mit der die Schule heute zur Lösung gesellschaftlicher Probleme adressiert wird. „Big hat, no cattle“ – viele gute Intentionen, wenig faktische Möglichkeiten. Doch immer muss unbedingt ‚etwas gemacht werden‘. Dabei wäre vermutlich schon viel getan, ließe man die Lehrkräfte, statt sie in Kampfbereitschaft zu versetzen, sich ‚einfach‘ ihren pädagogischen Aufgaben widmen, die bekanntlich schon für sich allein nicht immer ‚einfach‘ sind. Natürlich wären ein profundes demokratietheoretisches Wissen und damit verbundene dezidierte Haltungen aufseiten der Lehrpersonen wünschenswert. Um dem demokratischen Ethos insbesondere als *Lebensform* genügen zu können, sind soziale Sensibilität und pädagogische Urteilskraft u. E. ausreichend. Um frustrierten Gruppen und unanständigen Verhaltensweisen das Etikett ‚antidemokatisch‘ anzuheften, braucht es kein politisches Bewusstsein. Solches Labeling zeugt eher vom Gegenteil pädagogischer Urteilskraft, die nach dem Verbindenden sucht, nicht das Trennende noch vertieft und sich vor allem nicht von jugendlichen Provokationen irritieren oder sogar ängstigen lässt. Lehrpersonen wissen meist aus Erfahrung, dass „Menschen, die einander zugetan waren, immer dann Erfolg beschieden war, wenn sie ein Gemeinwesen auf Würde und Empathie errichteten“ (Görlach, 2021, S. 100) – wohl nicht ‚immer‘, aber meistens ...

Agonale Pädagogik?

Problem“ (Breuer, 2023) zu verleugnen, sondern darüber hinaus Dissens und Konflikt zu verdrängen (Flügel-Martinsen, 2020, S. 15). Breuer (2023) weist deshalb zurecht auf den Fallstrick hin, davon auszugehen, dass es „bei uns [...] da eigentlich kein Problem [gibt]“. Sich nicht zuständig zu fühlen, kann tatsächlich in die Hände „ausgrenzender, vielfach gewaltförmiger Konflikt- und Dissensverständnisse“ (Flügel-Martinsen, 2020, S. 15) spielen, „denen es nicht darum geht, eine gemeinsame demokratische Praxis des Streits ins Leben zu rufen, sondern als Andere gekennzeichnete Gruppen von der politischen Praxis auszuschließen, sie gar physisch anzugreifen oder im schlimmsten Fall zu vernichten bzw. der Vernichtung auszusetzen“ (ebd.). Diese Gefahr aufgrund einer ‚geschickten‘ Semantik, d. h. einer bloß instrumentellen Verwendung des Begriffs ‚Demokratie‘ (Flügel-Martinsen, 2020, S. 17) zu übersehen oder gar zu ignorieren, scheint nicht nur in der Lehrer*innenbildung ein fatales Unterfangen.

Aus diesem Blickwinkel scheint pädagogisches Handeln, das sich (gut und durchaus ‚demokratisch‘ gemeint) auf ein harmonisches und inklusives ‚Miteinander‘ stützt, kontraproduktiv. Zwar sind Konflikte „nicht als solche demokratisch“ (Flügel-Martinsen, 2020, S. 109), aber es wohnt ihnen „ein demokratisches Potenzial“ inne. Dissens muss artikuliert und Konflikte ausgetragen werden (ebd.) können: „Ohne Dissens und Konflikt keine Demokratie“ (ebd.) oder wie es Balibar (2012) ausdrückt: „*Die demokratische Staatsbürgerschaft ist [...] konfliktgeladen oder sie ist nicht*“ (zitiert nach Flügel-Martinsen, 2020, S. 106, Herv. i. O.). Diesem „Credo radikaler Demokratietheorien“ (S. 109) können Schulen, die (aus pädagogischen Gründen vermutlich zurecht) lieber Scheinkonflikte üben und Übereinkünfte und Lösungen nicht bis zum Letzten der „Infragestellung aussetzen“ (S. 108), wenig gerecht werden. In der Logik, „dass politisch-institutionelle Ordnungen, die Dissens und Konflikt weitgehend auszuklammern suchen, in keinem Fall als demokratisch bezeichnet werden können“ (S. 110), müssten Schulen entweder als anti- bzw. besser: *un-demokratisch* bezeichnet oder – in der Logik Breuers (2023) – demokratisiert und (in die richtige Richtung) politisiert werden. Ein rein agonales Verständnis von Pädagogik, gerade auch wenn agonale Demokratietheorien durchaus zu überzeugen vermögen, scheint allerdings eine unhaltbare und weit über das Ziel hinausschießende Position (vgl. Reichenbach, 2001).

Unter postdemokratischer Perspektive, also jener Sichtweise, welche die Demokratie „von Degenerationserscheinungen geprägt und

im Ergebnis von schweren, tendenziell unheilbaren Mängeln [...] gekennzeichnet“ (Schmidt, 2010, S. 635) sieht, stellte sich die Frage vermutlich anders, nämlich, was passieren würde, wenn die Demokratisierung der Schule im Sinne der Förderung von Streitkultur *nicht* mehr erwünscht wäre. Wenn die Artikulation von Dissens unterbunden wird, so zeigen Rancière (1997) und Mouffe (2007), „heißt das keineswegs, dass Konflikte verschwinden“ (Flügel-Martinsen, 2020, S. 113). Viel eher werden sie in „nicht-demokratischen Register[n]“, also beispielsweise über nationalistische und rechtsradikale (ebd.), xenophobe, rassistische und sexistische Politiken (S. 114) ausgetragen. Mit Bezug auf Rancière (2002) verdrängt eine als „unhintergehbbar stilisierte[...] Notwendigkeit“ (Flügel-Martinsen, 2020, S. 111) demokratische Praxis und ebnet stattdessen ‚alternativen‘, pluralismus- und streitfeindlichen Gruppen den Weg. Dass hinter der „Unvermeidlichkeitsrhetorik“ (Rancière, 2018, zitiert nach ebd., S. 144) oft spezifische Interessen stecken (ebd.), wird dabei verschleiert. Denkt man an den Notendiskurs oder die Auslagerung bestimmter Schüler*innen-Gruppen in separate Einrichtungen, scheint gerade der schulische Kontext für die „Rede von der Notwendigkeit“ (ebd.) besonders anfällig zu sein. Eine solche gewissermaßen konservative Haltung scheint aber weniger eine politische denn eine pädagogische zu sein.

Die grundlegende Problematik, um die es geht, lässt sich in Anlehnung an Mouffe (2018) vielleicht folgendermaßen zusammenfassen: Angenommen, „viele der von rechtspopulistischen Parteien artikulierten Forderungen“ (S. 32) seien „demokratische Forderungen [...], die einer progressiven Antwort bedürfen“ (ebd.), so stellte sich die Frage, ob für eine angemessene Antwort die Politisierung von Lehrkräften notwendig sei. Eine politische Praxis nähme Interessenabwägungen vor, veranlasste Mehrheitsentscheide und entwickelte, implementierte und kontrollierte Maßnahmen. Eine *pädagogische* Praxis hingegen sähe hinter den Forderungen die individuellen oder gruppenspezifischen, immer aber ‚menschlichen‘ Bedürfnisse. Für eine pädagogisch handelnde Lehrkraft stünde dabei ganz im Sinne einer radikaldemokratischen Ausrichtung weder die Bewertung der Einstellung (und schon gar nicht der nationalen Zugehörigkeit o. Ä., vgl. Flügel-Martinsen, 2020, S. 159) im Vordergrund, sondern die *Entwicklung*. Und unter diesen Umständen wäre eine Politisierung nicht nur unnötig, sondern enthüllte sogar mangelnde Reflexion über die potenzielle Bereitschaft am Ausschluss von Menschen einer bestimmten Gesinnung. In Kauf

nehmen müsste eine solche (pädagogische) Praxis die Gefahr, Nationalismen und Ausgrenzungen zu verharmlosen (vgl. Flügel-Martinsen, 2020, S. 152), aber eben nur so weit, als die Deutung *politisch* erfolgt. Das bedeutet, dass in pädagogischer Hinsicht nicht zwingend „fahrlässig“ (S. 153) sein muss auszublenden, dass der „Egalitarismus, wenn er im nationalen oder patriotischen Register artikuliert wird, konstitutiv von Abgrenzungen und Ausgrenzungen zehrt“ (ebd.). Lehrpersonen, welche neben (und anstelle von) defizitären Verhaltensformen den sogenannten „Menschen“ im Blick haben, brauchen, um dessen Bildung zu fördern, weder politische noch (vermeintlich) „verlässliche Bearbeitungsstrukturen“ (Breuer, 2023), sondern Verständnis und Vertrauen, und Geduld, und Heiterkeit, und Zuversicht, und Empathie, und Gelassenheit, und Humor (um hier nebenbei noch einen unzeitgemäßen Tugendkatalog einzuführen).

Verstehen als Sinn und Zweck von Bildung

Dass sich die Demokratie „von jeher durch eine nichtdemokratische Peripherie“ (Brown, 2012, S. 63) auszeichnet, also eine „Außenseite, über die sich die Demokratie definiert“ (ebd.) – in der Antike dienten die sogenannten „Barbaren“ (ebd.), heute „die Figur des ‚Islamisten‘“ (ebd.) (oder eben der ‚Rechtsextremen‘) „dem Demokraten zur Bestätigung, daß er Demokrat ist“ (S. 64) – bedeutet nun aber *nicht*, dass die Gesinnung der äußersten Rechten nicht „erhebliches Kopfzerbrechen“ (Crouch, 2021, S. 17) bereiten sollte. Die Vorstellung aber, „wir könnten mit ihr ‚klarkommen‘“, so Crouch, ist „pure Selbstgefälligkeit“ (ebd.). Wenn wir erkennen, dass wir, wie Arendt (1971/1979) schreibt, „nichts in der Hand [haben] als Ratlosigkeit“ (S. 175), dann ist „das beste [...] immer noch, sie zu unserer gemeinsamen Sache zu machen“ (ebd.). Das meinte sie vermutlich erkenntnistheoretisch und politisch. Pädagogisch aber gilt es genauso. Mehr, differenzierter und anders wahrnehmen und verstehen zu können, gehört zum Bildungsprozess. Die Schule profitiert von der Überzeugungskraft des Verstehens; sie ist der geeignete Ort, um zugewandt und, wenn man so will, in *sokratischer* Manier (Selbst-)Zweifel zu säen an der Vorstellung, die „Zielscheiben“ des eigenen Hasses seien tatsächlich die „Ursachen [der eigenen] Unzufriedenheit“ (Crouch, 2021, S. 150).

Von Lehrpersonen erfordert das natürlich, im Bewusstsein der eigenen Ressentiments weder vorschnell zu Markierungen wie *antidemokatisch* oder *menschenfeindlich* (vgl. Crouch, 2021, S. 146) zu greifen noch die Demokratie oder die Menschenrechte zu erklären. Dass mit Menschenrechten zu argumentieren nicht wenig voraussetzungsreich ist, verdeutlicht Rancière (2016) mit Verweis auf Burke und Arendt: „Die Menschenrechte sind leer bzw. tautologisch“ (S. 86f). Denn jene, die keiner rechtskräftigen, nationalen Gemeinschaft angehören, haben keine Rechte. Menschenrechte sind dann „die leeren Rechte derjenigen, die keine Rechte haben“ (S. 87). Jene, die einer solchen Gemeinschaft angehören, haben (Menschen- und Bürger-)Rechte dank dieser Zugehörigkeit zur Gemeinschaft jener, die Rechte haben, „also eine reine Tautologie“ (ebd.). Zu hoffen bleibt, dass Lehrpersonen solche Reflexionen zugetraut werden. Denn letztlich schützen diese auch vor einer leichtgläubigen Übernahme ausgeklügelter ‚Handlungsstrategien‘, die zu dem auffordern, was sie zu verhindern suchen, nämlich „die Gemeinschaft von den sie korrumpernden Elementen, [i. e.] von den sie unterwandernden Verrätern“ (Girard, 1988, S. 28) zu befreien. Vielleicht sollten Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen über solche Dinge einfach *ins Gespräch gehen*. Die Logik von Stereotypisierungen zu thematisieren (Girard, 1988, S. 26) und zu erkennen, dass die „Verfolger“, die letztlich „immer davon überzeugt [sind], eine kleine Gruppe von Individuen oder sogar einzelner könne sich trotz schwacher Kräfte für die Gesellschaft insgesamt als äußerst schädlich erweisen“ (S. 27), nicht nur die *anderen* sind, könnte durchaus zur Besinnung beitragen, als Teil der Menge „*per definitionem* die Aktion“ (S. 28) zu suchen. Den Lehrpersonen aufzubürden, sich gegen solche „*Mobilmachungen*“ (ebd., Herv. i. O.) im Sinne oben genannter ‚Handlungsstrategien‘ zu wehren, also gegen die Überzeugung, „es müsse jetzt etwas getan werden‘ scheint unter dem Aspekt problematisch, dass von Lehrpersonen erwartet werden dürfte, vom Aufruf zu derlei Gegenangriffen (die im Grunde genommen stets auf unnützen Schuldzuschreibungen basieren) gerade abzusehen.

Schlussbemerkungen

Eine solche Vermittlung benennt, ohne zu provozieren, und aktiviert, ohne zu alarmieren. Gelingt ihr das nicht, reiht sie sich in das ein, was

Jäger (2023) als „Hyperpolitik“ (S. 14) bezeichnet. Diese ist „dynamisch und intensiv, sie polarisiert, bleibt inhaltlich aber relativ diffus“ (S. 17). Ob diese „marktkonforme Variante“ (S. 21) von Politik mit ihren „notorisch kurzen Zyklen“ (S. 20) die gegenwärtige Situation treffend kennzeichnet, muss hier offenbleiben. Gewiss aber scheint, dass ein pädagogisches Engagement gut daran tut, die Gründe zu reflektieren, weshalb es sich vom (hyper-)politischen „Enthusiasmus“ (S. 31) mitreißen lässt. Denn im Grunde leistet die pädagogische Tätigkeit, worum sich politische Gruppierungen derzeit bemühen: Gemeinschaft zu schaffen, wo keine war, und Orientierung zu bieten, wo noch keine ist. Das erfordert die Vermittlung, dass es, wie Rosa anmerkt, weder im Gegenstand noch in der Diskussion „notwendigerweise einen Feind geben [müsste]“ (Ketterer & Becker, 2019, S. 227). Diese pädagogische (Vermittlungs-)Kunst kann dem pädagogischen Geschick der Lehrkräfte überantwortet werden. Doch so wenig wie der *demokratische Staat* unliebsame Meinungen verbieten kann, so wenig kann Pädagogik bestimmen, was als selbstbestimmte Praxis der jüngeren Generationen anerkannt werden muss und was nicht.

Literatur

- Agamben, G. (2012). Einleitende Bemerkungen zum Begriff der Demokratie. In *Demokratie? Eine Debatte* (S. 9–12). Suhrkamp.
- Arendt, H. (1971/1979). *Vom Leben des Geistes. Das Denken* (Bd. 1). Piper.
- die ärzte (1993). *Schrei nach Liebe*. Abgerufen am 28.06.2025, unter <https://www.bademeister.com/songs/schrei-nach-liebe>
- Badiou, A. (2012). Das demokratische Wahrzeichen. In *Demokratie? Eine Debatte* (S. 13–22). Suhrkamp.
- Breuer, S. (12.10.2023). Antidemokratische Positionen und menschenfeindliche Einstellungen als Herausforderung für die Schule. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 29.06.2025, unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/infopool-rechtssextremismus/541523/antidemokratische-positionen-und-menschenfeindliche-einstellungen-als-herausforderung-fuer-die-schule/>
- Brons, L. L. (2015). Othering, an analysis. *Transcience, a Journal of Global Studies*, 6(1), 69–90. Abgerufen am 23.10.2025, unter <https://philpapers.org/rec/BROOAA-4>
- Brown, W. (2012). Wir sind jetzt alle Demokraten. In *Demokratie? Eine Debatte* (S. 55–71). Suhrkamp.
- Crouch, C. (2021). *Postdemokratie revisited*. Suhrkamp.
- Dörre, K. (2019). Demokratie statt Kapitalismus oder: Enteignet Zuckerberg! In H. Kettner & K. Becker (Hrsg.), *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa* (S. 21–51). Suhrkamp.

- Flügel-Martinsen, O. (2020). *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Junius.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167–198. Abgerufen am 23.10.2025, unter <http://www.jstor.org/stable/4544562>
- Girard, R. (1988). *Der Sündenbock*. Benziger.
- Görlach, A. (2021). *Demokratie. 100 Seiten*. Reclam.
- Jäger, A. (2023). *Hyperpolitik. Extreme Politisierung ohne politische Folgen*. Suhrkamp.
- Ketterer, H. & Becker, K. (2019). Ein Gespräch zwischen Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich, Hartmut Rosa und Karina Becker und Hanna Ketterer. In H. Ketterer & K. Becker (Hrsg.), *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa* (S. 205–253). Suhrkamp.
- Lessenich, S. (2019). Die Dialektik der Demokratie. Grenzziehung und Grenzüberschreitungen im Wohlfahrtskapitalismus. In H. Ketterer & K. Becker (Hrsg.), *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa* (S. 121–138). Suhrkamp.
- Manow, P. (2020). *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie*. Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2018). *Für einen linken Populismus*. Suhrkamp.
- Nancy, J.-L. (2012). Begrenzte und unendliche Demokratie. In *Demokratie? Eine Debatte* (S. 72–89). Suhrkamp.
- Oppelt, M. (2021). *Demokratie? Frag doch einfach! Klare Antworten aus erster Hand*. UVK.
- Rancière, J. (2016). *Der Hass der Demokratie* (3. Aufl.). August.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Waxmann.
- Reichenbach, R. (2025). *Die Pädagogik der Privilegierten*. Kohlhammer.
- Sandel, M. J. (2020). *Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt*. Fischer.
- Sartori, G. (1992). *Demokratietheorie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original *The Theory of Democracy Revisited*, 1987).
- Schmidt, M. G. (2010). *Wörterbuch zur Politik* (3., überarb. und aktual. Aufl.). Kröner.
- Williams, M. (2019). Die schwierige Ehe der Demokratie mit dem Kapitalismus: Überlegungen zu Klaus Dörres Beitrag. In H. Ketterer & K. Becker (Hrsg.), *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa* (S. 52–65). Suhrkamp.

Peter, Tabea, M. A.,
<https://orcid.org/0009-0004-4131-8557>
Doktorandin,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Sorge, Bildungsphilosophie und -theorie,
Differenz und Diversität.
tabea.peter@uzh.ch

Reichenbach, Roland, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0001-6879-3981>
Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Demokratische Erziehung und Politische Bildung,
Fragen der Pädagogischen Ethik und
der Erziehungs- und Bildungstheorie,
Analysen der pädagogischen und außerpädagogischen Kommunikation
(speziell Verhandlungs- und Einigungsprozesse).
roland.reichenbach@ife.uzh.ch