

## 3.5. Diversität und Schulen

KLAUS MERTES SJ

### Abstract

Diversität als verbindenden Werterahmen zu setzen und durch das Zulassen, Erleben und differenzierte Reflektieren auch irritierender, ja sogar das Gesamtsystem infrage stellender Perspektivwechsel als fruchtbar und bereichernd für die Schulgemeinschaft zu gestalten, darf als Bewährungsprobe schulischer Leitungsverantwortung verstanden werden.

Gerade wenn der Umgang mit Diversität – bewusst oder unbewusst – Ehrverletzung, Missachtung und Ausgrenzung erkennen lässt, beweist sich die Professionalität schulischer Führung und Pädagogik durch die Authentizität einer „hinschauenden“ Kultur und eines konsequenten Verantwortungs- wie Gerechtigkeitshandelns in der Schulöffentlichkeit. Dabei ist die diversitätsachtende Bewusstmachung eines gerechten Miteinanders, also die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen in diesem Sinne zwischen Schulleiter:in, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern wie den Eltern prägend. Denn das sicht- und spürbare Stattfinden vertrauensvoller Führung von Verständigungs- und Reflexionsprozessen zu konkreten Situationen des Schulalltags – im authentischen Versprachlichen und Ringen um Wahrheit und Gerechtigkeit im Widerstreiten offensichtlicher, aber auch latenter unterschiedlicher Auffassungen und Handlungsmuster aller Beteiligten – bis hin zur beispielgebenden Intervention bildet das Fundament einer Werteidentität aus, und zwar gleichermaßen nach innen wie nach außen.

Mit diesem Anspruch entfaltet der Beitrag an drei Fallsituationen zu Interkulturalität, Interreligiosität und Geschlechtergerechtigkeit aus dem Schul- und Internatalltag des Kollegs St. Blasien eine Diversitätskultur und -pädagogik ignatianischer Prägung. Es wird angeregt, dass die hierbei herausgearbeiteten Impulse für die Wahrnehmung von Leitungsverantwortung und „Beziehungs“potenzialen in die bildungspolitischen Debatten um Schulentwicklung, Diversität und Kompetenzorientierung Eingang finden.

**Schlagworte:** Schulentwicklung, pädagogische Professionalität, Diversitätspädagogik, Intervention, Interkulturalität und -religiosität, Geschlechtergerechtigkeit, Ignatianische Pädagogik

Setting diversity as a unifying framework of values and, by allowing, experiencing and reflecting on changes in perspective, also irritating ones, even the ones questioning the entire system, to be fruitful and enriching for the school community, can be seen as a practical test of the school's leadership responsibility. Especially when dealing with diversity reveals defamation, disregard and exclusion – consciously and unconsciously –, the professionalism of school leadership and applied educational science is

demonstrated by the authenticity of a “culture of awareness” and a consistent act of responsibility and justice in the school community. In this context, the diversity-respecting awareness of a fair coexistence, i. e. the shaping of interpersonal relationship between headmasters, teachers, pupils and parents, is formative. The tangible and visible experience of a trustful guidance of processes of understanding and reflection on concrete situations of everyday school life up to the exemplary intervention forms the foundation of a value identity, both internally and externally. This happens by the authentic verbalization of and the struggle for truth and justice in the contradiction of obviously, but also latently different views and patterns of action of all participants.

With this claim, the article unfolds a diversity culture and applied educational science of Ignatian character based on three intercultural, interreligious and gender case studies from the everyday school and boarding school life of the St. Blasien College. The insight gained into the perception of school leadership responsibility and “relationship” potential should ideally be incorporated into the educational policy debates on diversity and school development.

**Keywords:** School development, pedagogical professionalism, diversity educational science, intervention, interculturality and -religiousness, gender equality, Ignatian educational science

### 3.5.1. Ignatianische Pädagogik als Ausgangspunkt und Hintergrund schulischer Bildungs- und Führungskultur

Das im Beitrag dargestellte Selbstverständnis schulischer Führungskultur und pädagogischer Professionalität erschließt sich aus der jesuitischen Bildungstradition, „Schule im Geist der Exerziten“ (Mertes 2009; Mertes & Siebner 2010, S. 136 ff.) nach Ignatius von Loyola, dem Gründer des Jesuitenordens, zu denken und zu gestalten. Dabei geht es darum, das Beziehungsdreieck „Exerzitenbegleiter:in – Exerzitant:in – Gott“ im Verhältnis „Lehrer:in – Schüler:in – Wahrheit“ abzubilden (vgl. Mertes 2009, S. 10). So wie die Exerzitenbegleiterin dem Exerzitanten in einer Haltung der „Indifferenz“, im Bild gesprochen in der „Mitte“ der Waage der „Unterscheidung der Geister“ positioniert, ermöglicht, in innerer Freiheit und ohne Beeinflussung für sich den Willen Gottes zu erkennen und daraus eigenverantwortliche Lebensentscheidungen zu treffen und umzusetzen, fördert der Lehrer seine Schülerin bei ihrer Suche nach Erkenntnis und Wahrheit (vgl. Mertes 2009, S. 13 ff.; Mertes & Siebner 2010, S. 136 ff.). Dabei ist es vonnöten, dass der Lehrer keine bewussten oder unbewussten Abhängigkeiten im Verhältnis zu seiner Schülerin schafft, sondern die „Beziehungskunst in der asymmetrischen Konstellation“ (Mertes & Siebner 2010, S. 103) versteht, sodass die Schülerin fähig wird, den ignatianischen „Dreischritt Erfahrung, Reflexion, Handeln“ (Mertes 2009, S. 10) einzuüben und konsequent umzusetzen.

Diese Beziehungsgestaltung lässt sich in einem möglichen weiteren Dreieck „Schulleiter:in – Lehrer:in – Ethos des Lehrerberufs“ fortsetzen, wenn man voraussetzen darf und möchte, dass sich Lehrer:innen in der Gestaltung ihrer pädagogischen Beziehungen (vgl. Mertes & Siebner 2010, S. 100 ff.) weiterentwickeln wollen: „Ein guter Lehrer muss nicht nur Kompetenz und Leidenschaft für sein Fach haben, sondern er muss an der Person jedes einzelnen Schülers interessiert sein. Im Lehrerberuf geht es auch um ein transparentes und verlässliches Beziehungsangebot“ (ebd., S. 104). Die Herausforderung für die Schulleitung ist dahingehend komplex, dass die verschiedenen Beziehungsdreiecke – und das ehrliche Bemühen darum – einerseits jeweils für sich stehen, andererseits aber unabdingbar aufeinander verweisen und sich gerade in Krisensituationen miteinander verschränken. In diesen beweist sich die Authentizität der Beziehungsgestaltung und -auseinandersetzung in der sinnstiftenden Verknüpfung der verschiedenen Konstellationen wie Ebenen in meiner Leitungsverantwortung für das Schulgeschehen.

In diesem Geiste gibt der Beitrag Zeugnis von meinem persönlichen Wirken in zwei – konvergierenden – Erfahrungswelten, zum einen seit über 40 Jahren als Jesuit und damit auch als Exerzitant und Exerzitienbegleiter, zum anderen aus dem Erleben und Gestalten meiner jeweils zehnjährigen Führungspositionen als Rektor des Jesuitengymnasiums Canisius-Kolleg Berlin (seit 2000) und als Direktor des Kollegs St. Blasien (seit 2011), aber auch aus meiner Tätigkeit als Lehrer für Latein und Katholische Religion.

Durch diesen persönlichen – geistlichen – Zugang, auch wenn dieser in meinen Ausführungen nicht vordergründig zum Tragen kommt, setzt der nachfolgende Beitrag einen Kontrapunkt zu erwartbaren bildungspolitischen Ausführungen zu Diversität und Schule. Dadurch lässt er auch erkennen, „warum Jesuiten Schule machen“ (Mertes & Siebner 2010, S. 132 ff.)

Da das von der Kultusministerkonferenz (2019) und der Bertelsmann Stiftung (2019) angezeigte Problem des Lehrermangels andere Schulformen als das Gymnasium betrifft (vgl. Boberg & von Castell 2020; Kesper 2020), an denen ich vorrangig tätig war, verweise ich an dieser Stelle für statistische Informationen zum Lehrerberuf an Grund-, Real-, Haupt- und Gesamtschulen und beruflichen Schulen auf den jüngst erschienenen Nationalen Bildungsbericht (2020, S. 124 ff.). An dieser Stelle ist auch die Schulleitungsumfrage zur Berufszufriedenheit (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2019) erwähnenswert, in der der Lehrermangel an erster Stelle der Kritik, gefolgt von Herausforderungen der Inklusion, steht (ebd., S. 4).

### 3.5.2. „Diversitätspädagogik“ – Herleitung und Anspruch

Diversität ist ein Sammelbegriff für die unterschiedlichsten Formen von Verschiedenheit. Dabei ist ohnehin davon auszugehen, dass Verschiedenheit ein elementares Faktum ist, das in jeder Lerngruppe ausdrücklich in den Blick zunehmen ist: Jede:r Schüler:in unterscheidet sich, ist etwas Besonderes, bringt eine eigene Geschichte, eigene

Prägungen, eigene Träume und Wünsche ein. Ziel schulischer Pädagogik ist gerade nicht, Verschiedenheit zu vereinheitlichen, sondern sie im Idealfall zur Geltung zu bringen und im Dialog für die Gruppe zur gegenseitigen Bereicherung zu machen.

Doch zugleich braucht Schule gemeinsame Ziele, „gemeinsam“ auch in dem Sinne, dass sie gemeinsam für alle Schüler:innen gelten und „Gemeinsinn“ fördern. Sie schuldet diesen Anspruch den Jugendlichen und auch der Gesellschaft, in deren Auftrag sie handelt, alleine schon deswegen, weil sie auf der anderen Seite legitimiert ist, Zwang auszuüben und ausüben zu müssen: Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht; transparente Bewertungskriterien, die einem Gerechtigkeitskriterium untergeordnet sind: disziplinarische Standards, die in jeder Schule durch Peer-Gewalt, Diskriminierung und Regelbrüche herausgefordert werden. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, S. 710); so hat Kant die komplexe Aufgabe von Schule umschrieben. Man kann das als lähmendes Dilemma verstehen oder als Aufgabe der Schule, insbesondere der Lehrpersonen, ihr berufliches Selbstverständnis so zu formulieren, dass sie niemals fertig sind mit den Situationen, die ihnen täglich in der Schule begegnen – und genau dies als Chance und Gewinn für sich selbst begreifen.

Damit sind wir bei den Lehrerinnen und Lehrern angekommen. Diversität gibt es nämlich nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei den Erwachsenen in der Schule. Die Lehrkräfte vertreten die Institution Schule einerseits mit ihrem gesellschaftlichen Anspruch und Zugriff auf die Jugendlichen. Andererseits sind sie mehr als bloß Funktionärinnen und Funktionäre vorgegebener Ziele, welche die Gesellschaft über ihre Institutionen (von den Bildungsministerien bis hin zur OECD) der Schule ähnlich einem „Nationalsport ‚Bildung messen‘“ (Mertes & Siebner 2010, S. 23 ff.) festschreibt. Groß angelegte internationale Studien wie die des kanadischen Bildungsforschers Hattie bestätigten eine aus der Praxis heraus intuitiv einleuchtende Erkenntnis, dass der Lernerfolg weitaus weniger von den gewählten Methoden abhängt als von der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Persönlichkeit ist also entscheidend (vgl. Hattie 2009/2020). Die Hirnforschung bestätigt diesen Befund. Joachim Bauer (2010, S. 6 ff.) etwa knüpft an die Forschungsergebnisse des Neurobiologen Thomas Insel (2003) an, nach denen das menschliche Gehirn ein auf gute Beziehungen angewiesenes Organ ist. Aus dieser Erkenntnis ist der Begriff des „social brain“ entwickelt worden. „Bedeutung für einen anderen Menschen haben, ›gesehen‹ und wertgeschätzt zu werden ist, wie sich herausstellen sollte, weit mehr als ein psychologisches Desiderat. Es ist die Voraussetzung für die biologische Aktivierung der sogenannten ›Motivationssysteme‹ im menschlichen Gehirn“ (Bauer 2006, S. 10). Persönlichkeit gibt es aber nicht ohne integrierte Diversität. Es gehört also zu pädagogischen Prozessen hinzu, dass die Diversität im Kollegium sichtbar wird und sichtbar werden darf – ebenso wie die Diversität in der Lerngruppe, und zwar nicht nur als Problem, sondern als Chance.

Es ist leicht gesagt, „Diversität als Chance“ zu benennen. Diversität zu leben, ist aber auch eine Aufgabe, und zwar keine leichte – für alle Beteiligten. Die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse der westlichen Moderne, die gestiegene Auf-

merksamkeit für Genderthemen, die größere Akzeptanz unterschiedlicher sexueller Orientierungen und zuletzt die Migration haben die Realität in den Schulen während der letzten Jahrzehnte verändert.

Gestiegene Diversität löst im Gegenzug Abschottungsreflexe aus. Es bilden sich Parallelgesellschaften, die ihre eigenen Bildungssysteme aufzurichten versuchen. „Home-Schooling“ ist nicht nur in Zeiten von Corona wieder ein Thema geworden. Das betrifft religiöse, kulturelle und ethnische Milieus ebenso wie soziale Milieus. Die Kritik an Abschottungsbewegungen kann ihrerseits auch vom Abschottungsvirus befallen sein. Die „Neue Rechte“ fordert eine Erschwerung des Zugangs zu Schule für nicht-deutsche Jugendliche, deren Eltern kein Bleiberecht in Deutschland haben. Auch die Instrumentalisierung der Schule für ein übergriffiges Integrationsverständnis, das den Bruch mit der Herkunftskultur fordert, kann sich als Kritik an der Abschottung tarnen. Moralischer Überdruck von oben führt zu kontraproduktiven Ergebnissen. Wenn etwa Schulen, die nicht genügend vorbereitet und nicht genügend personell ausgestattet sind, mit hochkomplexen Inklusionsaufgaben<sup>1</sup> befasst sind, führt das – wie jüngst in der Bundesrepublik geschehen – zu einer Abwanderung der Förderschulpädagogik in den privaten Markt: Eine Sparmaßnahme für den Staat, aber ein Rückschritt für Inklusionsbemühungen. Diversität ist eben ein Thema, das alle betrifft. Es gibt keine:n Akteur:in, der/die sie von außen managen kann, ohne selbst auch Teil der Diversität zu sein, die es zu „managen“ gilt.

Umso wichtiger ist, was in den Klassenzimmern geschieht – heute und jetzt, vor Ort. Ich nähere mich deswegen dem Thema von schulischen Schlüsselsituationen her, um sie dann daraufhin zu durchdenken, welche Qualitätsanforderungen heute an Schule im Umgang mit Diversität zu stellen sind.

Dabei ist allen Beispielen gemeinsam, dass ein diversitätsachtendes Verhalten aller am Schulgeschehen Beteiligten maßgeblich von der Verantwortungshaltung und der Konsequenz der Schulleitung abhängt. Deren pädagogisches Wirken wie Vorbild ist Lehrerbildung par excellence und hat einen umfassenderen Anspruch als jegliche punktuelle Weiterbildungsmaßnahme.

Der Anspruch der von mir skizzierten schulischen Diversitätspädagogik bezieht sich auf die Gestaltungsfelder der Geschlechtergerechtigkeit, der Interreligiosität und Interkulturalität.

### **3.5.3. Aus dem pädagogischen Alltag 1 – Interkulturelle Pädagogik**

Eine aus Palästina stammende 14-jährige Schülerin trägt ein T-Shirt mit einer Landkarte des Heiligen Landes. Darauf ist mit dickem Rotschrift die Bezeichnung des Staates Israel ausgestrichen und mit der Kennzeichnung Palästina ersetzt. Das T-Shirt erregt im Kollegium Ärgernis, aber auch bei Eltern mit jüdischem Hintergrund, die es

---

1 „Inklusion“ hier verstanden im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (2006/2008).

auch an derselben Schule gibt. Ein christlich-jüdisches Elternpaar fordert ultimativ von der Schulleitung, ein Zeichen gegen Antisemitismus zu setzen. Das Mädchen soll angewiesen werden, ein anderes T-Shirt anzuziehen – oder sie soll von der Schule verwiesen werden (was im Falle einer Schule in kirchlicher Trägerschaft möglich wäre.)

Eine Intervention der Schulleitung ist in diesem Falle zwingend, und zwar aus mehreren Gründen: Zum einen sind die Kinder jüdischer Familien zu schützen, und eventuell weitere betroffene Kinder. Gleichfalls ist das große Engagement der Lehrer:innen zu schützen, die seit vielen Jahren in der Holocaust-Erinnerungsarbeit tätig sind. Schwieriger wird es allerdings mit der Frage, ob auch das palästinensische Mädchen vor dem Vorwurf des Antisemitismus geschützt werden soll. Ist ein 14-jähriges Mädchen, das in palästinensischen Flüchtlingslagern aufgewachsen ist und die Willkür der israelischen Besatzungsmacht erlebt hat, Antisemitin, wenn sie die Parolen ihrer Eltern und ihres sozialen Umfeldes nachspricht? Oder ist sie, der Sache nach, „nur“ Antizionistin? Wenn ja, wäre ihr Antizionismus dann überhaupt eine bewusste politische Entscheidung – und das Tragen des T-Shirts damit eine bewusste Provokation ihrer (jüdischen) Mitschüler:innen? Vermutlich eher nicht, sondern sie hat ihre Sicht auf den Staat Israel eben mit der Muttermilch aufgesogen. Wo aber verschwimmen die Grenzen zwischen Antizionismus und Antisemitismus? Da, wo die Existenzberechtigung des Staates Israel bestritten wird – wie die Schule meint. Sicherlich da, wo in der muslimischen Welt die Nazis wegen des Holocausts bewundert werden. Aber die palästinensische Schülerin ist keine Muslimin. Hier wird keineswegs eine primäre religiös begründete Diversität sichtbar, sondern eine, die mit unterschiedlichen geschichtlich-nationalen Erfahrungen und kollektiven Bildern zu tun hat.

Schule hat meist keine Zeit, um komplexe Debatten zu Begriffsklärungen zu führen, wenn Interventionen anstehen. Sie muss ihre Sprache schon vorher ansatzhaft geordnet haben oder den Vorfall gelegentlich dieses Vorfalles klären. Um pädagogisch konstruktiv mit Diversität umzugehen, bedarf es gemeinsamer Sprache. In diesem Falle bewegt sich die Klärung im Wortfeld Antisemitismus, Antizionismus und Antijudaismus.

Die Lösung, die die Schule fand, lautete in diesem Falle:

1. Das palästinensische Mädchen ist keine Antisemitin; sie ist weder eine Rassistin noch hängt sie antiliberalen Verschwörungstheorien an. Ihr Protest gilt auch nicht, wie im klassischen Antisemitismus, dem internationalen Finanzkapital. Sie hat ein Problem mit dem Staat Israel. Ihr Antizionismus ist ihr vor dem Hintergrund eines Lebens in den Flüchtlingslagern des Westjordanlandes in die politischen Gene gelegt. Sie spricht die Sprache des Elternhauses und der politischen Kultur, in der sie großgeworden ist. Von der Symbolik des T-Shirts her muss aber gegenüber dem Mädchen geklärt werden, dass Kritik an der Politik des Staates Israel zu unterscheiden ist von der Bestreitung des Existenzrechtes des Staates Israel.
2. Das Mädchen darf das T-Shirt in der Schule nicht anziehen; diese Entscheidung muss nötigenfalls erzwungen werden. Im Gespräch mit dem Mädchen und dann

auch später mit der Klasse ist zu klären, dass Deutschland eine andere Geschichte mit dem Staat Israel hat als Palästina. Deswegen kann es an einer Schule in Deutschland nicht geduldet werden, wenn Symbole dieses Inhalts in Schulen getragen werden. Ausdrücklich ist dabei aber das Mädchen – auch gegenüber den beschuldigenden Eltern – vor dem Vorwurf, Antisemitin zu sein, in Schutz genommen.

Alles, was in der Schule geschieht, geschieht „im Stadion“, ist öffentlich: Die ganze Schule, nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Eltern und das Kollegium schauen gespannt zu, wie in diesem Falle entschieden wird. Das ist aber gerade auch in Hinblick auf den Umgang mit Diversität eine Chance: An der Intervention werden inhaltliche Entscheidungen sichtbar, und auch Vorgehensweisen und Verfahren. Die Klärung eines Einzelfalles entscheidet über das Niveau der Konflikt- und Gesprächskultur, mit der Diversitäten in der ganzen Schule angesprochen werden. Letztlich sind dabei alle, die im Stadion sitzen, nicht bloß Zuschauer:innen, sondern selbst herausgefordert.

### **3.5.4. Aus dem pädagogischen Alltag 2 – Didaktik interreligiösen Lernens**

Einige (männliche) Schüler (Kurstufe 11) ärgern sich im Religionsunterricht über die Lehrerin. Sie zeichne angeblich den Islam viel zu „weich“. Hintergrund des Ärgers ist ein Projekt, das seit längerer Zeit im Religionsunterricht verfolgt wird, um der religiösen Diversität gerecht zu werden, nämlich: In die Rezeptionsgeschichte biblischer Texte ist auch die Rezeption der entsprechenden Texte im Koran einzuschließen. Also: Wie rezipiert der Koran die Geschichte vom brennenden Dornbusch, von der Sintflut, von der Geburt Jesu und vom Tod Jesu? Die Schüler protestieren, weil ihnen eine „islamkritische“ Auseinandersetzung mit den Gewalttexten im Koran fehlt. Sie drängen darauf, im Unterricht gemeinsam ein „islamkritisches“ Video von Geert Wilders anschauen. Da kämen die „harten Fakten“ über den Islam zur Sprache, ganz anders als im Unterricht der Lehrerin.

In der Lerngruppe sitzt auch ein muslimisches Mädchen aus Pakistan. Die Lehrerin lässt sich auf den Vorschlag ein, allerdings unter der Bedingung, dass vorher die Gewalttexte in Koran und auch die in der Bibel gemeinsam gelesen und historisch-kritisch begutachtet werden – letzteres durchaus im Wissen darum, dass die „historisch-kritische“ Analyse eines Textes im Koran von der muslimischen Schülerin als Provokation gesehen werden könnte.

Die Schüler:innen lassen sich nun wiederum ihrerseits auf den Vorschlag ein. Nach zwei Doppelstunden intensiver Textarbeit ist es dann so weit: Das „islamkritische“ Video wird aufgelegt. Vorher gestattet die Lehrerin der pakistanischen Schülerin, dass sie den Raum verlassen kann, wenn sie sich durch den Film in ihren Gefühlen verletzt fühlt. Zuerst verneint sie, nach einer Minute verlässt sie dann doch den

Raum. Als der Film vorbei ist, kehrt sie wieder in den Raum zurück. Im Auswertungsgespräch zeigt sich, dass die Schüler:innen mehrheitlich den propagandistischen Charakter des Wilderschen Machwerks durchschauen. Abschließend erhält die pakistanische Schülerin die Gelegenheit, etwas dazu zu sagen, warum sie den Raum verlassen habe. Sie antwortet: „In meiner Heimat gab es einen Angriff von Taliban auf eine Schule. 200 tote Kinder und Jugendliche. Alles Muslime.“

Wieder liegt hier eine Konfliktsituation vor, die eine Chance dafür bietet, in einer Situation weltanschaulich-religiöser Diversität gemeinsame Sprache zu erarbeiten:

1. Islamkritik muss in einer freien, säkularen Gesellschaft genauso möglich sein wie Christentumskritik. „Kritik“ ist dabei im Sinne der sokratischen Aufklärung zu verstehen als Überprüfung von Meinungen durch Argumente. Kritik ist deswegen etwas grundsätzlich anderes als „Beleidigung“ oder „Herabwürdigung“.
2. Kritik am religions- und kulturpolitischen Agieren von islamischen Verbänden ist keine Islamkritik und auch kein Zeichen von „Islamophobie“. Der Begriff der „Islamophobie“ ist vielmehr seinerseits auch kritisch einzugrenzen, sofern er zur Immunisierung von Kritik missbraucht wird. Auch die Nähe des Begriffs zum Begriff der „Homophobie“ ist ambivalent. Der Begriff der „Islamfeindlichkeit“ passt besser, wegen seiner Nähe zum Begriff der „Fremdenfeindlichkeit“. Islamfeindlichkeit in Deutschland ist eine markante Erscheinungsform von Fremdenfeindlichkeit, richtet sich also noch mehr gegen das Fremde, auch das kulturell andere bei den Fremden, als gegen den Islam als solchen.

Eine besondere pädagogische Herausforderung stellen diejenigen Schüler dar, die in dem genannten Beispiel forderten, das Geert-Wilders-Video anzuschauen wollen. Oft sind ja in den pädagogischen Prozessen Grundüberzeugungen angefragt, nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei den Erwachsenen. Wie positioniert sich eine Lehrerin im pädagogischen Diskurs, wenn sie von Schülern in einer eigenen Haltung und Grundüberzeugung kritisiert wird – und dies mit dahinterstehenden Überzeugungen und Haltungen bei den Schülern, die sie selbst ablehnt? Das ist eigentlich eine alltägliche Beziehungssituation im Unterricht, seit es Schule gibt. In Zeiten verstärkter Diversität stellt sie sich aber inzwischen drängender als in den konsensgeprägten Zeiten der alten BRD oder den parteiischen Vorgaben von oben im Schulsystem der DDR.

Wenn die pädagogische Beziehung gelingen soll, gilt das Prinzip des Vorrangs von Wohlwollen vor Verdächtigung von der Erwachsenenseite her. Zugleich ist die kritische Frage der Schüler eine gute Gelegenheit, um gemeinsame Sprache zu entwickeln und eine Diskursniveau zu erreichen, das alle Jugendlichen in der Lerngruppe, nicht nur die fragenden Schüler, stärkt, die verführerischen, verführerisch vereinfachenden „einfachen Lösungen“ für komplexe Probleme zu hinterfragen, wie sie sich in einer zunehmend von Diversität geprägten Gesellschaft ergeben.



### 3.5.5. Aus dem pädagogischen Alltag 3 – Achtung der Geschlechtergerechtigkeit

Jede Jugendszene bildet informell Wir-Die-Unterscheidungen aus. Sie sind im Fall der Fälle grundlegend für Machtverhältnisse untereinander, wo immer sich Jugendliche treffen und miteinander Zeit verbringen. Besonders viel Zeit verbringen Jugendliche in Internaten miteinander. Informelle Hierarchien bilden sich an den Trennlinien von Wir und Die heraus. Was das konkret bedeutet und welche Herausforderungen an pädagogisches Leitungspersonal damit gestellt sind, soll im folgenden Beispiel an der Unterscheidung von Jungen und Mädchen deutlich gemacht werden.

An einer Internatsschule hat sich über Generationen hinweg die Tradition herausgebildet, dass die höchste Stufe der sozialen Anerkennung, die unter den Jugendlichen erreicht werden kann, dann erklommen ist, wenn man als Mitglied der fünfköpfigen „Partykeller-AG“ im „Partykeller“ abends Bier ausschenken darf. Jedes Jahr findet deswegen ein Wettkampf zwischen den Jugendlichen (ab der 10. Klasse) um die begehrten Plätze in der AG statt. Sie müssen sich bei der Internatsleitung bewerben und werden nach Gesprächen von der Internatsleitung bestimmt. Der Leitung ist das hohe Ansehen, das durch die Zugehörigkeit zur AG unter den Jugendlichen gegeben ist, zwar nicht ganz geheuer, aber die Dynamik ist nicht steuerbar. Alle Versuche, Anerkennung nach anderen, dem pädagogischen Profil des Internates mehr entsprechenden Kriterien auszudrücken, scheitern an der Realität, an der informellen Macht der über Jahre eingebürgerten Tradition und ihrer ganz eigenen Kriterien. Manche Jugendliche fiebern schon ab der 5. Klasse dem Ziel entgegen, eines Tages auf der anderen Seite der Theke stehen zu dürfen.

Wer bei der AG mitmacht, nimmt eine verantwortungsvolle, keineswegs nur angenehme Aufgabe auf sich. Um den Betrieb des Partykellers aufrechtzuerhalten, ist viel Engagement notwendig, selbstlose Tätigkeit bis hin zu aufwendigen Putzaktionen nach Schließung des Kellers am späten Abend. Aber die Anstrengung ist den Preis wert. Die Rituale der Anerkennung, die sich in der Schul- und Internatskultur insbesondere bei Abi-Feierlichkeiten herausgebildet haben, entlohnen für die aufreibende und anstrengende Arbeit.

Erstmals bewerben sich am Ende eines Schuljahres auch zwei Mädchen für die AG. Die Internatsleitung ist erfreut, dass mit dieser Bewerbung nun die Chance da ist, die bis dahin homosziale Besetzung der AG zu erweitern. Doch nach einem Monat ziehen die Mädchen ihre Bewerbung zurück. Der informelle Druck der Jungen sei so stark, dass sie Angst hätten, an ihrer Bewerbung festzuhalten. Zugleich bitten sie die Internatsleitung, den Grund für den Rückzug ihrer Bewerbung nicht zu nennen, da sie sonst Repressionen fürchten. Die Internatsleitung steht vor einer klassischen Mobbing-Struktur.

Wie kann eine diskriminierende Trennung, die in einer langen Tradition begründet ist, zugunsten einer Diversität geöffnet werden, die bereichert? Nachdem die beiden Mädchen das Abitur gemacht und die Internatsschule verlassen haben, entscheidet sich die Internatsleitung, das Thema bei den Jugendlichen anzusprechen. Sie

möchte einen Diskurs mit dem Ziel eines Meinungsbildes bei den Jugendlichen eröffnen: Ist es tatsächlich die Meinung der Mehrheit der Jugendlichen, dass nur Jungen Zugang zur Partykeller-AG haben sollen? Die Leitung stellt klar, dass ein Meinungsbild erfragt wird – mehr nicht. Denn selbstverständlich vertritt sie selbst die Position, dass Mädchen auch Zugang zu der AG haben.

Die Jugendlichen nehmen das Thema an und beginnen, darüber zu diskutieren. Die Meinungsbildung verläuft für die Leitung anders als erwartet. Es sind Kräfte informell am Werk, die einschüchtern, wenn Jugendliche die mädchenfreundliche Position vertreten. Die Leitung erhält erregte, empörte Mails, einerseits von Eltern, die – unter dem Siegel der Verschwiegenheit – entsetzt über verbale Entgleisungen gegenüber ihren Töchtern berichten, von herabwürdigenden Äußerungen über Mädchen und Frauen und von ekelhaften Latrinenparolen; andererseits von ehemaligen Schülern, die früher einmal selbst zur AG gehörten und die zum Teil im Shitstorm-Sprachstil davor warnen, die Jungen-Tradition zu durchbrechen: „Da werden die Freundschaften für das Leben geschlossen.“ „Das dürfen Sie den Jungen nicht nehmen.“ „Ich werde in Zukunft keinen Cent mehr spenden, wenn das kommt!“ Die Pogromstimmung gegen Mädchen-in-den-Partykeller steigert sich so sehr, dass sich schließlich kein Jugendlicher mehr traut, auf das Podium zu steigen und die mädchenfreundliche Position zu vertreten. Selbst die meisten Mädchen sagen: „Lasst doch den Jungen ihre Spielwiese“. Es zeichnet sich eine Mehrheit für die Beibehaltung der Tradition ab.

Während sich die Debatte zuspitzt, kommt der Leitung ein Zufall zur Hilfe. Sie entdeckt die Jugendlichen der Partykeller-AG bei einem Initiationsspiel für zwei neue Mitglieder. Am Ende des Raums stehen zwei Eimer. Die beiden Neuaspiranten müssen je eine Flasche Hartalkohol austrinken, zum Eimer laufen, das Getrunkene erbrechen, zur nächsten Flasche zurücklaufen, trinken, wieder zurück, erbrechen, und so weiter – bis der Eimer halb voll ist. Sofort wird das Spiel unterbrochen und der Partykeller bis auf Weiteres geschlossen. Der Vorgang wirft ein Licht auf unsichtbare Traditionen hinter der sichtbaren Tradition, deren Sinn sich so zusammenfassen lässt: „Wir“ konstituiert sich durch Initiationsriten. Dabei geht es um eine dialektische Bewegung: Ich unterwerfe mich, um dazuzugehören; zugleich gewinne ich durch die Unterwerfung das Recht, das Ritual in der nächsten Generation auf der Seite der Macht exekutieren zu dürfen.

Hier ist für die Leitung ein Konfliktniveau erreicht, das nicht mehr bloß über die Organisation und Moderation von Diskursen zu lösen ist. Vielmehr muss eine Machtfrage geklärt werden. Die Macht des mädchenausgrenzenden „Wir“ ist weit mehr als bloß die Macht von fünf Jugendlichen. Diese stehen selbst unter dem Druck einer Tradition, die – ob es die Leitung nun will oder nicht – identitätsbildend ist für die Kultur des Internates. Dass es sich so verhält, zeigt sich an der Lufthoheit des „Wir“ über die informellen Stammtische im Internat und darüber hinaus im unterstützenden gesellschaftlichen Milieu. Niemand wagt es, seinen Kopf herauszustrecken und gegen die Kultur der Ausgrenzung zu opponieren.

Der hier beschriebene Fall ist speziell. Er ist aber auch paradigmatisch für den Ernstfall von Leitung überhaupt. Wenn die Leitung nicht mehr die Macht hat, die Rechte der Mädchen gegen die informelle Macht der Tradition zu schützen und durchzusetzen, dann hat sie kapituliert. Das lässt sich verallgemeinern: Es ist gerade die Kapitulation der zuständigen Autorität vor informellen Machtkartellen und -strukturen, die Leitungsvertrauen von Kindern und Jugendlichen und überhaupt von Personen, die einer Institution angehören, beschädigt. Die Beschädigung des Vertrauens hat negative Konsequenzen für das Selbstverständnis und auch das Werteverständnis in einer Institution hinter der Fassade der öffentlichen positiven Selbstdarstellung. Mit dem Vertrauen in die Leitung verlieren die Personen in der Institution das Vertrauen in die Werte, für die die Leitung im Konfliktfall gerade nicht einsteht. Ohnmächtige Leitung überzeugt nicht. Überzeugender ist dann das informelle Konzept des Überlebens durch Anpassung (vgl. das Unterwerfungsritual) an die jeweils mächtigere Macht, um an der Macht teilzuhaben. Genau dies macht die Jugendlichen dann zu Parteigängerinnen und Parteigängern der informellen Traditionen, selbst dann, wenn sie dabei ein schlechtes Gefühl haben. Es entsteht das, was in der Sozialpsychologie die „autoritäre Persönlichkeit“ (Adorno 1973) genannt wird.

Die Schwierigkeit der Leitungsaufgabe, sich gegen das informelle Machtkartell durchzusetzen, besteht darin, dass die Durchsetzung nicht auf Kosten der Schutzbedürftigen geschehen darf. Ausübung von Leitungsmacht und Geschick müssen zusammenkommen. Die Leitungsmacht ist so wahrzunehmen, dass diejenigen Kräfte im informellen Raum gestärkt werden, die eigentlich die Auffassung der Leitung teilen – nämlich, dass Mädchen die gleichen Rechte haben wie Jungen –, aber die noch nicht die Kraft haben, in den informellen Diskursen diese Position zu vertreten. Man kann das auch mit dem Bild des Stadions ausdrücken: Die Leitung sowie die Tradition stehen im Stadion. Das Publikum sitzt auf den Rängen und schaut zu. Je nachdem, wie die Leitung reagiert, entscheidet es sich, welcher Seite es sich zuneigt. Es geht also darum, Leitungsmacht so auszuüben, dass dabei die Angstmachenden, die im informellen Diskurs herrschen, an die Seite gedrängt werden.

In der Konsequenz bedeutet dies für die Leitung: In das Stadion einladen und den Kampf aufnehmen. In dem Beispielfall wurde der Partykeller beim nächsten Schulfest auf das Programm gesetzt. Der Saal war voll. Die Leitung bezog eingangs Position: „Unabhängig vom Verlauf der Diskussion sei zu Beginn gesagt: Selbstverständlich haben Mädchen dasselbe Recht wie Jungen, an allen AGs teilzunehmen.“ Im Verlauf der Diskussion galt es dann, auf die Steilvorlage zu warten, die Gelegenheit zu einer machtpolitischen Klärung gab: „Eher wird das Internat geschlossen, als dass eine Tradition geduldet wird, die Mädchen diskriminiert.“

## Literatur

- Adorno, T. W. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Hg. von L. von Friedeburg. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauer, J. (2010). Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lernen und Lehren. *Pädagogik*, 7–8/2010, S. 6–9. Verfügbar unter <http://www.hep-verlag.ch/media/import/preview/Die%20Bedeutung%20oder%20Beziehung%20ofuer%20schulisches%20Lernen%20und%20Lernen.pdf> (Zugriff am: 25.07.2020).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019). *Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet*. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-19-024\\_Policy\\_Brief\\_Schu\\_lerzahlen-Impulse\\_die\\_Schule\\_machen\\_\\_6\\_\\_002\\_.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-19-024_Policy_Brief_Schu_lerzahlen-Impulse_die_Schule_machen__6__002_.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).
- Boberg, P. & Castell, F. von (16.01.2020). *Studien zum Lehrermangel. Kultusminister mit falschen Zahlen?* Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/lehrermangel-prognosen-geschoent-101.html> (Zugriff am: 25.07.2020).
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (Hg.) (07.03.2019). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher\\_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15\\_forsa-Bericht\\_Schulleitungen\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15_forsa-Bericht_Schulleitungen_Bund.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Besorgt von W. Beywl und K. Zierer. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of 800 meta-analysis related to achievement*. Oxon: Routledge.
- Insel, T. (2003). Is social attachment an addictive disorder? *Physiology and Behavior*, Bd. 79, S. 351–357.
- Kant, I. (1803). Über die Pädagogik. In W. Weischedel (Hg.), *Kant – Werke*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kesper, M. (09.01.2020). Branchencheck Lehrermangel: Wo ab 2020 die meisten Lehrkräfte fehlen! In UNICUM Karrierezentrum. Verfügbar unter <https://karriere.unicum.de/berufsorientierung/branchencheck/lehrermangel-2020> (Zugriff am: 25.07.2020).
- Maaz, K., Artelt, C., Buchhol, S., Kühne, S., Leerhoff, H., Rauschenbach, T., Rockmann, U., Roßbach, H.-G., Schrader, J. & Seeber, S. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. (Nationaler Bildungsbericht). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter [https://www.bildungsbericht.de/static\\_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf](https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).
- Mertes, K. (2009). *Verantwortung lernen. Schule im Geist der Exerzitien*. 2. Auflage. (Reihe Ignatianische Impulse, Band 6). Würzburg: echter.
- Mertes, K. & Siebner, J. (2010). *Schule ist für Schüler da. Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Netzwerk Menschenrechte (Hg.) (13.12.2006/03.05.2008). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD). Verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> (Zugriff am: 25.07.2020).

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.) (2019). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 bis 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder.* Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 221. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Berlin. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_221\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2019.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).

## Autor

Pater Dr. Klaus Mertes SJ ist Leiter der Jesuitenkommunität in Berlin-Charlottenburg und Redakteur der Kulturzeitschrift „STIMMEN DER ZEIT“ der Deutschen Provinz der Jesuiten. Von 2011 bis 2020 war er Direktor des internationalen Jesuitenkollegs in St. Blasien.