

ZLB Zentrum für
Lehrerbildung und
Bildungsforschung



Anti-demokratische
Tendenzen
in Mecklenburg-
Vorpommern

Wo kann Bildung
ansetzen?



**JE SUIS
CHARLIE**

Universität
Rostock  Traditio et Innovatio

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Evangelische Akademie
der Nordkirche
Büro Rostock

Arbeitsstelle Politische
Bildung und Didaktik
Universität Rostock



IMPRESSUM

HERAUSGEBER:

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock,
Arbeitsstelle für Politische Bildung der Universität Rostock
In Kooperation mit der Evangelischen Akademie der Nordkirche und der
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Mecklenburg-Vorpommern

REDAKTION:

Dr. Gudrun Heinrich / Katrin Bartel

UMSCHLAGGESTALTUNG, LAYOUT, TEXTSATZ, DRUCKVORLAGE:

Fanni Robel . www.r-graphic.de

LEKTORAT:

Katrin Bartel, Gudrun Heinrich, Antje Nehls

DRUCK:

Altstadtdruck Rostock

CIP-KURZTITELAUFNahme:

Anti-demokratische Tendenzen in Mecklenburg-Vorpommern – Wo kann
Bildung ansetzen?– Universität Rostock, Zentrum für Lehrerbildung und
Bildungsforschung, Arbeitsstelle Politische Bildung, 2016.

ISBN: 978-3-86009-461-7

© Universität Rostock, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung,
18057 Rostock. Jede Form der Weitergabe oder Vervielfältigung bedarf der
Genehmigung des Herausgebers.

BEZUGSMÖGLICHKEITEN:

Universität Rostock, Universitätsbibliothek

ZLB Landesweites Zentrum für Lehrer-
bildung und Bildungsforschung

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

Doberaner Str. 115

18057 Rostock

Tel.: 0381/498-2901

Fax: 0381/498-2902

Homepage: www.zlb.uni-rostock.de

E-Mail: zlb@uni-rostock.de

Tel.: (0381) 498-44 44

Fax: (0381) 498-44 45

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	4-6
TEIL I:	7-14
Funktion und Macht von Bildern im Rahmen der journalistischen Freiheit <i>Interview mit Heiko Sakurai</i>	
TEIL II:	15-34
Demokratie und offene Gesellschaft	
Demokratie und offene Gesellschaft als Herausforderung! <i>Yves Bizeul</i>	15-27
„Integration ist keine Seilbahn“ <i>Interview mit Juri Rosov</i>	28-34
TEIL III:	35-49
Anti-demokratische Tendenzen und Rechtsextremismus in M-V	
Antidemokratische Tendenzen im ländlichen Raum: Was tun? <i>Klaus-Dieter Kaiser</i>	
TEIL IV:	50-81
Der Islam und die Bedeutung religiöser Bildung	
„...hat nichts mit dem Islam zu tun...“? Moderner Islam zwischen Identitätszwang und Pluralismus <i>Klaus Hock</i>	50-64
„Es sollte üblich sein, dass alle Schüler sich intensiver mit dem Islam beschäftigen“ <i>Interview mit Ahmed Maher Fakhouri:</i>	65-70
Religiöse Bildung als Fundamentalismusprophylaxe <i>Martina Kumlehn</i>	71-81
TEIL V:	82-109
Konflikte und Demokratie! Demokratie-Lernen und Interkulturelle Pädagogik als Chancen und Herausforderungen für die Schulen	
Demokratie lernen als Chance und Herausforderung für Schulen <i>Gudrun Heinrich</i>	82-94
Interkulturelle Pädagogik als Umgang mit kulturbegründeten Kulturkonflikten <i>Wolfgang Nieke</i>	95-109
TEIL VI:	110-111
Autorinnen und Autoren Ansprechpartner in den Regionen	

Einleitung

Am 7. Januar 2015 beherrschen die Bilder aus Paris die Nachrichten. Ein Anschlag auf die französische Satire-Zeitschrift Charlie Hebdo sowie ein Angriff auf einen jüdischen Supermarkt in Paris sorgen für Entsetzen. Religiös begründeter Extremismus verunsichert die Menschen seitdem nicht nur in Paris, Brüssel oder Madrid.

In der Bundesrepublik zeigt sich gleichzeitig mit Pegida eine Bewegung, die die Ängste der Menschen scheinbar aufnimmt. In ihren Reihen werden antidemokratische und menschenverachtende Positionen artikuliert. Rassistische Anschläge gegen Flüchtlingsunterkünfte nehmen zu und im Netz zeigt sich Hass und Verachtung.

Was bleibt ist bei vielen ein hohes Maß an Verunsicherung. Wie können wir unsere offene Gesellschaft und unser demokratisches Miteinander gegen die Angriffe aus unterschiedlichen Richtungen schützen? Schnell ertönt der Ruf nach der stärkeren Rolle, die Bildung und vor allem Schule einzunehmen habe.

Um Perspektiven für Bildungsansätze gegen antidemokratische Tendenzen zu diskutieren, haben das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock und die Arbeitsstelle Politische Bildung im Sommersemester 2015 gemeinsam mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie der Evangelische Akademie der Nordkirche eine Ringvorlesung initiiert, die die Frage von Demokratie-Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet hat.

Wir freuen uns, dass es möglich geworden ist, den universitären Blick durch Beiträge von zivilgesellschaftlichen Akteuren, wie Herrn Maher Fakhouri vom Islamischen Bund und Herrn Jury Rosov vom Migrantenrat und der Jüdischen Gemeinde, zu ergänzen. Im hier vorliegenden Sammelband finden Sie neben Beiträgen aus der Ringvorlesung auch einen ergänzenden Text von Wolfgang Nieke zu Fragen interkulturellen Lernens, den wir als Ergänzung nach der Ringvorlesung aufgenommen haben.

Mit den Beiträgen des Bandes möchten wir den Aktiven im Bereich schulischer wie außerschulischer Arbeit eine Reflexionsfolie liefern, um die eigene Arbeit zu stärken und durch eventuell neue Perspektiven zu erweitern.

Zu den Beiträgen:

Politische Karikaturen sind ein Symbol für Meinungsfreiheit. Die Angriffe gegen Charlie Hebdo haben die Rolle von Karikaturen im Rahmen journalistischer Arbeit in einen neuen Fokus gerückt. Der Karikaturist Heiko Sakurai, der unter anderem für die Westdeutsche Allgemeine Zeitung und die Berliner Zeitung zeichnet, beschreibt im Gespräch mit Kristina Peters (Zentrum für Lehrerbildung) die Freiheit aber auch die Grenzen der Freiheit als Karikaturist, der sich hoch brisanten politischen Themen widmet. Seine Überlegungen, welche selbst gewählten Grenzen es angesichts der Meinungsfreiheit dennoch geben kann, regen zur Reflexion über Legitimität und Legalität an. Das Interview, das durch zahlreiche Karikaturen Heiko Sakurais bebildert ist, gibt einen guten Einblick in die Arbeit eines Karikaturisten.

Mit dem Text lässt sich sicherlich auch im Unterricht über Karikaturen als Quelle und Arbeitsmaterial im sozialwissenschaftlichen Unterricht arbeiten.

„Demokratie und Offene Gesellschaft als Herausforderung“ thematisiert der Professor für Politische Theorie und Ideengeschichte an der Universität Rostock, Yves Bizeul. Auf einem breiten demokratietheoretischen Fundament basierend, wirft er die Frage auf, wie Demokratie und eine offene Gesellschaft geschützt werden können, ohne sich selbst dabei aufzugeben und ob nicht die Instabilität und Fragilität zu den Konstanten eben solcher Gesellschaften und Ordnungssysteme gehören.

Die offene Gesellschaft ist die Grundlage für Integration und Toleranz. Im Gespräch von Juri Rosov, dem Vorsitzenden des Migrantenrates und der Jüdischen Gemeinde in Rostock mit Gudrun Heinrich, verweist dieser auf die aktuellen Herausforderungen. Als Vorsitzender der Jüdischen Gemeinde hat er einen besonders sensiblen Blick auf Integration und Toleranz. Wenn der Prozess der Integration nicht als „Seilbahn“ missverstanden werden darf, auf der man nach oben gezogen wird, so sind Aufnahmegesellschaft und Zuwanderer gleichermaßen gefordert – sowohl was das Integrationsbemühen, die Offenheit als auch die wechselseitige Toleranz betrifft.

Eine detaillierte und aus der Praxisarbeit der Demokratieberatung vor Ort fundierte Analyse bietet der Beitrag von Klaus-Dieter Kaiser, Direktor der Evangelischen Akademie der Nordkirche. Durch die Trägerschaft zweier Regionalzentren für Demokratische Kultur in Mecklenburg-Vorpommern ist die Evangelische Akademie in der der Arbeit für Demokratie fest verwurzelt. Der Fokus der Analyse liegt auf der Situationsbeschreibung des das Land Mecklenburg-Vorpommern prägenden Ländlichen Raumes. Dabei beschreibt Kaiser sowohl die aktuellen Herausforderungen als auch Hintergründe und Ursachen, die er u.a. auch im Erbe der DDR-Diktatur und einer Verklärung der Vergangenheit sieht. Seine Strategie umfasst sowohl die Befähigung zur Demokratie als auch die Schaffung von Gelegenheiten. Hier hat kann Schule und Bildung viele Gelegenheiten nutzen.

Der weltweit bedrohliche Extremismus begründet sich in besonderem Maße religiös. Daher lag einer der Schwerpunkt der Ringvorlesung und der vorliegenden Publikation in der Frage nach der Bedeutung religiöser Bildung. Klaus Hock, Professor für Religionsgeschichte, Religion und Gesellschaft an der Universität Rostock analysiert in seinem Beitrag mit dem Blick in die Geschichte des Islam einige der gängigen Vorurteile. Er beschreibt dabei sehr detailliert einzelne religionsgeschichtliche Aspekte und problematisiert die unterschiedlichen Auslegungen des Koran. In seinem Beitrag ruft er letztlich dazu auf, den Koran kritisch „und das heißt im Lichte ihrer heutigen Erfahrungen, auszulegen“.

Im anschließenden Interview von Maher Fakhouri gibt der Vorsitzende des Islamischen Bundes Rostock einen Einblick in seine Arbeit. In der ostdeutschen Gesellschaft ist Religiosität eine Randerscheinung und eine muslimische „Gemeinde“ umso mehr. Der Islamische Bund als Träger der Rostocker Moschee darf jedoch nicht als Gemeindestruktur missverstanden werden. Er widmet viel Energie in die Aufrechterhaltung eines religiösen Alltags für die Menschen muslimischen Glaubens und in die Aufklärung der Gesellschaft

über den Islam. Er nimmt damit eine entscheidende Rolle für die Toleranzerziehung ein. Im Gespräch diskutiert Herr Fakhouri auch die Bedeutung der Bildungsarbeit und religiöser Bildung aus Sicht eines gläubigen Muslim.

Daran schließt sich der Beitrag von Martina Krumlehn, Inhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Universität Rostock an. Sie plädiert dabei für eine Stärkung der religiösen Bildung als eine Form der „Fundamentalismusprophylaxe“. In der Auseinandersetzung mit Religiosität stecke ein Potential der Rationalität und Toleranzerziehung, das sich nicht nur auf den klassischen Religionsunterricht als Ort der Auseinandersetzung begrenzen lassen muss. Dabei diskutiert sie unterschiedliche Konstruktionsmöglichkeiten religiösen Unterrichts angesichts der Herausforderung islamischer religiöser Bildung.

Für eine demokratische Schulkultur als Möglichkeitsraum von Demokratie-Lernen und demokratischem Kompetenzerwerb plädiert Gudrun Heinrich, Politikdidaktikerin an der Universität Rostock. Demokratie-Lernen bedarf aus ihrer Sicht der Kombination von Erleben und Reflexion demokratischer Verfahren in der Schule. Neben dem klassischen Sozialkunde-Unterricht haben sich alle Lehrkräfte an Schulen der Demokratie-Erziehung zu widmen. Instrumente, die im Beitrag näher beschrieben werden, sind u.a. die Wahl des Klassensprechers und die direkt-demokratische Form des Klassenrates, die Schülerinnen und Schülern demokratische Erfahrungen und einen Kompetenzerwerb ermöglichen.

Wolfgang Nieke, emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik mit Arbeitsschwerpunkt im Bereich der Interkulturellen Erziehung und Bildung beschreibt in seinem Beitrag zunächst unterschiedliche Ansätze Interkulturellen Lernens. Vor allem die zunehmende Bedeutung kulturbedingter Konflikte lässt ihn verschiedene Verfahren der Konfliktbearbeitung - und Prävention diskutieren. Ungelöst bleibt für ihn dabei der Widerspruch zwischen Anerkennung von Vielfalt an sich.

Das Gelingen der Ringvorlesung sowie die hier vorliegende Veröffentlichung wären ohne das Engagement der beteiligten Referentinnen und Referenten und der Autorinnen und Autoren nicht denkbar gewesen. Ihnen und den Unterstützern: der Evangelischen Akademie der Nordkirche sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Mecklenburg-Vorpommern gilt unser Dank.

Die Herausgeberinnen
Gudrun Heinrich und Katrin Bartel

TEIL I

Funktion und Macht von Bildern im Rahmen der journalistischen Freiheit

Ein Interview mit dem Karikaturisten Heiko Sakurai¹

Sie sind Karikaturist für große deutsche Wochen- und Tageszeitungen. Wie sieht der Arbeitsalltag eines Karikaturisten aus? Wie eng sind hier Ihre Vorgaben?

Ich bin, was meine Themenauswahl angeht, glücklicherweise ziemlich frei. Das heißt aber in erster Linie frei von Vorgaben der Redaktionen, für die ich arbeite. Aber es gibt die Vorgaben der Aktualität und der Relevanz. Das bedeutet für mich, dass ich selbständig mitverfolgen muss, welche Themen in der öffentlichen Diskussion stehen und welche Themen auch am nächsten Tag, wenn die Zeitung erscheint, noch relevant und vor allem nicht überholt sind. Die schönste und lustigste Idee nützt nichts, wenn sie sich auf ein Thema bezieht, das vom Leser kaum wahrgenommen wird. Als politischer Karikaturist muss man also auch lernen, ein gewisses Gespür zu entwickeln, welches Thema im Laufe eines Tages noch „groß“ werden könnte und bei welcher Nachricht vielleicht das Risiko besteht, dass sie untergeht.

Also ist die Freiheit, die Sie bei der Auswahl Ihrer Themen haben, eine relative?

Ja, sie erlaubt es mir aber immerhin, von den vier Themen, die ich für die wichtigsten halte, die drei zu nehmen, bei denen mir zeichnerisch am ehesten etwas einfällt. Wovon dann genau die Kreativität abhängt, ist schwer zu sagen. Mag sein, dass jeder Zeichner bestimmte Themenkomplexe hat, zu denen er leichter und inspirierter arbeitet als zu anderen. Oft ist es die Kombination aus Nachricht und handelnder Person, die mir eine Sache leichter oder schwerer macht. Es kann die Tagesform sein oder das Glück, einen passenden Artikel, vielleicht nur eine passende Formulierung, gelesen zu haben oder eine bestimmte Szene in den Fernsehnachrichten oder im Internet gesehen zu haben. Am Ende des Produktionstages müssen in jedem Fall eine oder mehr Karikaturen gezeichnet und man ist dann mehr oder weniger zufrieden sein mit dem, was entstanden ist.

Welche Funktion haben Karikaturen aus Ihrer Sicht? Sind sie wirkungsmächtiger als Texte?

Karikaturen sind in ihrem Anspruch (jedenfalls so wie ich sie verstehe) nichts anderes als politische Kommentare und damit gut aufgehoben auf der „Meinungsseite“, wo auch schriftliche Kommentare und der Leitartikel stehen. Allerdings ist auch klar, dass sie ihre Aufgabe, Stellung zu beziehen zu einem politisch oder gesellschaftlich relevanten Thema oder Problem, anders lösen müssen als ein Text, der den Raum und die Möglichkeit hat, Pro- und Kontra-Argumente zu wägen und zu widerlegen und Gedanken über eine längere Strecke zu entwickeln. Aber das erwartet wohl auch niemand.

¹ Das Interview führte Kristina Peters, Zentrum für Lehrerbildung Rostock, im Sommer 2015.

Erwartet wird freilich, dass eine Karikatur eine klare und auch subjektive Meinung äußert, dass sie vielleicht gar aufklärt (zumindest über die Ansichten des Zeichners) und dass sie all dies möglichst auf kurzweilige und witzige Weise tut. Gerade dieser letzte Schritt, die Pointe, ist meist das Schwierigste. Gute Einfälle lassen sich nun mal nicht erzwingen. Doch auch der erste Schritt, sich eine eindeutige Meinung über ein Thema zu bilden und diese dann auch ohne Möglichkeiten zur Relativierung klar im Bild darzulegen, fällt mir oft schwer genug. Ich persönlich sehe inzwischen leider oft nicht mehr so deutlich Schwarz und Weiß bei einem Problem. Damit wachsen die Skrupel, einer Seite oder Person Unrecht zu tun.

Wenn Karikaturen so einseitig sind, sind sie dann in ihrer Wirkung nicht gefährlicher als andere journalistische Formen?

Dass Karikaturen eben nicht differenzieren und abwägen können, sondern nur einen Schuss haben, liegt natürlich an den Mitteln, die ihnen zu Verfügung stehen – und das sind die Mittel des Bildes, unter Umständen kombiniert mit Blasentexten und Untertiteln. Ob diese Bildhaftigkeit Karikaturen „gefährlicher“ macht als Leitartikel? In jedem Fall scheinen Bilder heftigere Reaktionen zu provozieren als Texte, besonders wenn es sich um satirische Bilder handelt. Dies gilt allerdings nicht nur für fanatisierte Volksmassen, sondern teilweise auch für Redaktionen: Tote in einer Karikatur, das sei den Lesern nicht zumutbar, auch wenn Leitartikel über Gewalt und Leid schreiben. Damit soll nicht gesagt werden, dass Karikaturisten Verantwortungsbewusstsein oder Skrupel bei ihrer Arbeit beiseiteschieben sollten – ganz sicher nicht! Natürlich gibt es ethische Grenzen, die allerdings jeder Zeichner für sich selbst ziehen muss. Eine wichtige Leitlinie ist, dass Karikaturen die Stoßrichtung von unten nach oben haben sollten, dass Starke und Mächtige getroffen werden, nicht aber Schwache und Machtlose, dass vor allem Spott über Opfer völlig tabu ist. Jedoch dürfte es das Wesen und die Wirksamkeit der Karikatur zerstören, wenn sie in ein enges pseudo-moralisches Korsett gezwängt werden soll, wenn ihr auch jene Doppeldeutigkeit genommen werden soll, die einerseits ihren Reiz und ihren Witz ausmacht, andererseits aber auch die Gefahr in sich birgt, Missverständnisse zu erzeugen und auch mal diejenigen mit zu treffen, die es nicht verdient haben.

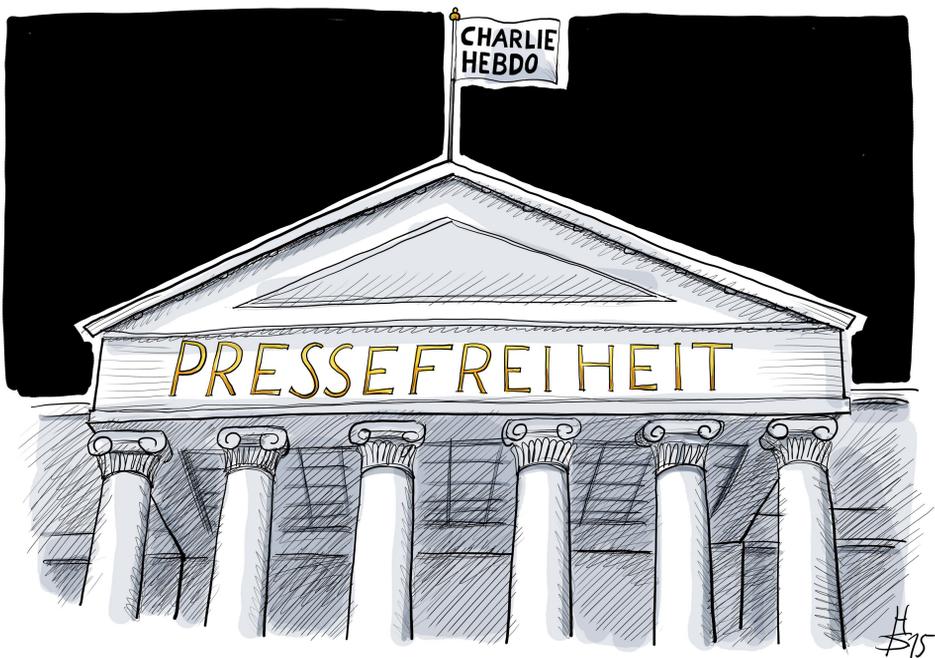
So wie Sie die Gefahren und Wirkungen von Karikaturen beschreiben, liegt ihnen eine immanente politische Funktion inne.

Den wirklichen politischen Einfluss von Karikaturen schätze ich als eher gering ein – wobei Ausnahmen die Regel bestätigen. Es muss nur an den Mohammed-Karikaturen-Streit von 2005/6 erinnert werden oder natürlich an den Charlie-Hebdo-Anschlag. Darüber wird ja noch zu sprechen sein. Im innenpolitischen Gebrauch rufen sie inzwischen kaum noch wirkliche Konflikte hervor. Ich persönlich halte es schon für einen Erfolg, wenn eine Karikatur ihren Betrachter dazu bringt, über das dargestellte Thema zumindest nachzudenken. Dabei ist es zweitrangig, ob er der Meinung des Zeichners folgt oder

nicht – das Anstoßen eines Denkprozesses ist wichtig. Das ist immerhin noch ein bisschen aufklärerische Romantik.

Sehen Sie durch die Attentate auf die Satire-Zeitschrift „Charlie Hebdo“ in Paris im Januar 2015 und andere extremistische Aktivitäten eine Tendenz der zukünftigen Einschränkung der Freiheit für politische Karikaturen?

Die Anschläge von Paris waren deshalb so schockierend, weil sie im Herzen einer westeuropäischen Hauptstadt stattfanden und mit Charlie-Hebdo eine Redaktion trafen, die ja in dem Bewusstsein lebte, in ständiger Anschlaggefahr zu schweben – und die trotzdem nicht geschützt werden konnte. Zeichner, also unsere Kollegen, starben, weil sie Zeichner waren. Später starben Menschen in einem jüdischen Supermarkt, nur weil sie Juden waren. Wirklich überraschend aber waren die Anschläge nicht. Sie warfen auch keine völlig neuen Fragen auf, denn die für mich entscheidende Schwelle war der schon angesprochene Karikaturenstreit 2005/6, der im Kontext des großen Konflikts zwischen Islamismus und westlichen Werten nach dem 11. September 2001 zu sehen ist. Damals wurde schon sehr deutlich, was möglich ist, wenn Karikaturen mit religiösem Inhalt gezielt dafür instrumentalisiert werden, um Menschenmassen aufzuwiegeln.



Damals wurde schon klar, dass Zeichner um ihre persönliche Sicherheit fürchten müssen, wenn sie bestimmte Themen aufgreifen oder, ganz konkret, den Islam satirisch behandeln. Ich habe damals erlebt, wie ein befreundeter Kollege wegen einer bewusst missverstandenen Zeichnung, die Selbstmordattentäter darstellte, aber für eine innenpolitische Pointe benutzte, Morddrohungen bekam. Die Frage: „Wie hältst Du es mit der Verspottung des Islam?“ oder aber auch „...von Religion allgemein?“ ist die für uns Karikaturisten wohl schwierigste. Und jeder Karikaturist wird sich seit damals mehr als einmal gefragt haben: „Wie weit kann ich gehen?“, „Ab welchen Punkt gefährde ich mich oder meine Familie?“

Die Situation von Charlie Hebdo in Frankreich und die von deutschen Medien sind dabei doch sehr unterschiedlich?

Die Situation der politischen Zeichner in Frankreich und Deutschland kann man nicht wirklich vergleichen. Zudem sind französische Karikaturen ihrer Tradition nach wesentlich härter als deutsche. Die Zeichner von Charlie Hebdo waren zudem in Frankreich gewissermaßen die – durchaus sehr umstrittene – Speerspitze der Konfrontation mit dem Islamismus, aber eben nicht nur mit dem Islamismus. Derbe angegangen wurden auch die katholische Kirche und die französische und internationale Politik.

Auch vor der jüdischen Religion hatte man keine Beißhemmungen. Insofern kann zum Beispiel ich mich und meine Arbeit gar nicht mit den Inhalten und damit auch der Gefährdung von Charlie Hebdo vergleichen. Meine Zeichnungen sind wesentlich dezenter, und über Religionen selbst zeichne ich keine Karikaturen, weder über den Islam noch über das Christen- oder Judentum, sondern nur über ihren politischen Missbrauch oder die Fehlritte ihrer Institutionen oder Vertreter. Es entspricht einfach nicht meiner Persönlichkeit. Dennoch ist es selbstverständlich so, dass ich über Karikaturen zum Thema Islamismus/Missbrauch des Islam anders nachdenke als über Karikaturen zum Papst oder zur katholischen Kirche. Und wenn ich Gott schon öfter mal quasi als Comicfigur oder Vertreter der höchsten Macht spielerisch in eine Karikatur mit eingebaut habe (z.B. als Fan von Udo Jürgens im Himmelreich), so werde ich mir bei Mohammed dreimal überlegen, ob es sich lohnt, dieses Risiko einzugehen. Denn ein Risiko – und sei es auch nur ein verschwindend kleines – ist es eben doch, und das ist schlimm genug. In den Zeiten der digitalen Medien, die nichts vergessen und alles überall hin verbreiten, können Dynamiken entstehen, die früher undenkbar waren.

Die Meinungsfreiheit und vor allem die Freiheit der Satire ist ein hohes Gut. Gibt es dennoch Grenzen – oder muss hier alles erlaubt sein?

Jenseits der Islam-Thematik gab und gibt es faktisch redaktionelle Zensur und Selbstzensur. Religion ist immer ein schwieriges Terrain, bei dem die Redaktionen nicht per se begeistert reagieren, wenn man es beschreitet. Tabu-Themen für Karikaturen sind daneben Fragen nach Sexualität (zumindest die bildliche Darstellung oder die Verwendung sexueller Metaphern verbunden mit Politik), Gewalt, Krankheit und Tod.



© Sakurai „Nur privat“

H 15

Auch das Thema Nahost/Israel ist ebenfalls mit großer Vorsicht zu behandeln. Am Ende gilt das für alle Themen, die sehr polarisieren. Obwohl wir uns alle gegen die berühmte Schere im Kopf wenden, müssen wir uns eingestehen, dass sie natürlich existiert. Einen mentalen Filter, durch den alle Ideen laufen, bevor man zu zeichnen beginnt, dürfte jeder Karikaturist besitzen. Den braucht er auch. Es sind die eigenen ethischen Grenzen und Skrupel, die zeigen, wie weit Hohn und Spott gehen können. Problematisch wird es dann, wenn diese Grenzen nicht mehr selbstbestimmt gezogen, sondern immer mehr von außen, meinetwegen durch die gesellschaftliche Atmosphäre, diktiert werden. Deshalb neige ich zu dem bekannten Credo, dass sich die Satire sehr, sehr viel erlauben können müsse, bevor es zu juristischen Restriktionen kommt. Die Aussage, Satire müsse alles dürfen, ist in ihrer Absolutheit nach meiner Auffassung schwer durchzuhalten: Auch ich kann mir Karikaturen vorstellen, die ich nicht publiziert sehen möchte – aber dagegen vorzugehen wäre mit den Mitteln des Rechtsstaates, nicht durch die Exekution des Produzenten. Trotzdem bedeutet die von mir hier geforderte sehr weitgehende Freiheit, satirisch arbeiten und damit auch unweigerlich Gefühle anderer verletzen zu dürfen, nicht, es auch um jeden Preis, dauernd und in jeder Situation machen zu müssen.

Jeder, der mit der Deckung durch die Meinungsfreiheit Dinge verspottet, die anderen wortwörtlich heilig sind, sollte wissen, dass er eine scharfe Waffe führt und sie nicht wahllos und aus reiner Lust an der Provokation einsetzen darf.

Das Verantwortungsbewusstsein, welches gern (und auch zu Recht) da gefordert wird, wo die eigene Freiheit die Würde anderer verletzen kann, bleibt allerdings ein Imperativ, der individuell sehr unterschiedlich definiert und verstanden wird. Wenn zwei Werte in einer Art Dilemma gegenüberstehen – wie Freiheit und Sicherheit –, muss man als Karikaturist, Zeitungsredakteur, Leser oder auch Richter für sich entscheiden, auf welcher Seite man steht und welches Recht man ein bisschen mehr verteidigt. Ich glaube, es kann da auch keine prinzipielle oder allgemeingültige Lösung geben, sondern immer wieder eine neue Diskussion. Es kann immer nur um den konkreten Fall gehen.

Sie wägen hier sehr genau ab. Sollte sich daher Satire bei der Frage des Islamismus dann nicht eher zurückhalten und nicht – überspitzt formuliert – den Tod unschuldiger Menschen provozieren?

Natürlich ist keine Karikatur auch nur ein Menschenleben wert – nur wird das ja nicht vom Karikaturisten entschieden, sondern von denen, die diese Zeichnung zum Anlass nehmen, Menschen umzubringen.



Ich habe vorher schon darauf verwiesen, dass jeder Zeichner verantwortlich mit dem umgehen muss, was er zeichnet, und dass Provokationen um ihrer selbst willen nicht das Ziel sein sollten. Allerdings halte ich es für fatal, einen Automatismus herzustellen, der da lautet: Wie konnte der Karikaturist so etwas zeichnen, er musste doch damit rechnen, dass die sich beleidigt fühlen und so reagieren. Das Problem besteht nämlich dann darin, dass „die, die sich beleidigt fühlen“, definieren, ab wann und worüber sie sich beleidigt fühlen, und entscheiden, mit welchen Gewaltmitteln sie zurückschlagen. Unser Rechtsstaat bietet Möglichkeiten, gegen Verletzung der Menschenwürde, Beleidigung, Volksverhetzung etc. vorzugehen. Und auf diesem Fundament müssen wir uns bewegen (können). Zu sagen, dann überlassen wir solche Themen lieber der Politik und äußern uns gar nicht mehr dazu – wenn es so weit kommt, können wir das Karikaturenzeichnen wirklich ganz einstellen.

Das „Charlie-Hebdo“-Titelbild der ersten Ausgabe nach dem Anschlag war ein Mohammed-Motiv, und zwar ein ausgesprochen versöhnliches. Proteste dagegen gab es dennoch, schon deshalb, weil das ominöse Bilder-Verbot des Islam damit verletzt wurde. Hier sind wir erneut bei einem Punkt, wo es keine Einigung und keinen wirklichen Kompromiss in der Sache geben kann – nur darin, wie man damit umgeht: nämlich mit den Mitteln des Rechtsstaats.

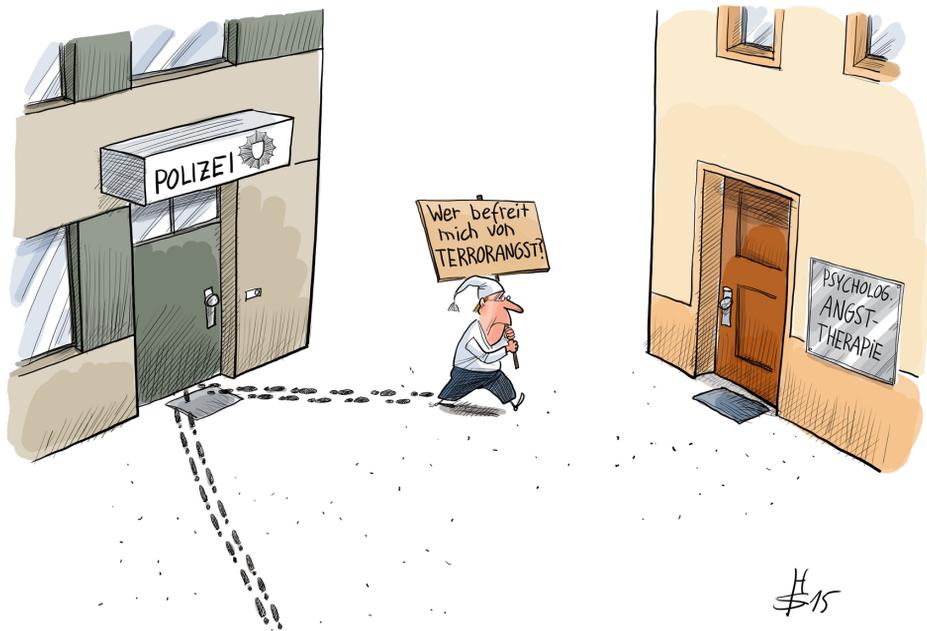
Wie haben Sie konkret auf die Terror-Anschläge im Januar 2015 als Karikaturist reagiert?

Am Tag des Charlie-Hebdo-Anschlags habe ich selbst mit einer Zeichnung reagiert, die den Angriff auf die Pressefreiheit thematisiert hat, aber noch nicht den islamistischen Hintergrund, weil zu diesem Zeitpunkt zwar der dringende Verdacht bestand, dass ihm die Tat zugerechnet werden könnte, aber noch der Beweis fehlte. Im Online-Bereich werden kontroverse Themen noch kontroverser diskutiert. Es scheint sozusagen eine Potenzierung der Konflikte stattzufinden mit Verschwörungstheorien auf allen Seiten, aber das ist leider normal. Insgesamt ist bemerkbar, dass Karikaturenleser (ob Papierzeitung oder Online) sehr empfindlich darauf reagieren, wenn sie das Gefühl haben, dass ein Witz auf Kosten von Opfern gemacht wird. Ich halte dies auch für eine sehr verständliche Reaktion, die aber zur Folge hat, dass wir Karikaturisten gerade in der Zeit direkt nach solch einem Anschlag sehr vorsichtig sein müssen mit den Mitteln, die wir wählen.

Oft kann eine Pointe, selbst wenn sie sich gegen die Täter richtet, pietätlos wirken, wenn sie zu früh kommt. Umgekehrt kann auch die Karikatur zu ihren normalen Mitteln zurückkehren, wenn Zeit vergangen ist. Eine Woody-Allen-Filmfigur definierte einmal die Komödie als Tragödie plus zehn Jahre, und darin liegt ein wahrer Kern.

Schützen Sie sich vor eventueller Bedrohung bzw. wurden Sie bereits bedroht?

Wirklich bedroht wurde ich noch nie, aber im Gegensatz zu früher steht meine Privatadresse nicht mehr auf meiner Homepage – wenn man das Schutz nennen kann.



© Sakurai „Angstbefreiung“

Im Rahmen unserer Ringvorlesung und der Publikation geht es uns darum, die Chancen von Bildung auszuloten. Inwiefern kann der Umgang mit Karikaturen im Rahmen von Bildungsprozessen helfen, extremistischen Tendenzen entgegen zu wirken?

Über die Funktion der Karikatur habe ich mich ja schon geäußert: Ich sehe sie darin, dass die Karikatur politisch oder gesellschaftlich relevante Themen kommentiert und eine subjektive Meinung äußert. Wenn sie damit erreicht, dass der Leser über dieses Thema nachdenkt und selbst Stellung bezieht, ist dies schon ein Erfolg, allerdings ein erreichbarer. Daher meine ich auch, dass sich Karikaturen gut für den Schulunterricht eignen, um politische oder geschichtliche Situationen begreifbar zu machen oder einen Diskussionsanstieg in eine politische Problematik zu bieten. In den letzten Jahren bekomme ich verstärkt Anfragen von Schulbuchverlagen, die Karikaturen als eigenständige Elemente in Lehrblättern oder Schulbüchern nutzen – viel mehr als noch vor zehn Jahren. Da Karikaturen trockene Themen unterhaltsam aufbereiten können, scheint mir dies auch eine lohnende Idee zu sein. Wenn also guter Unterricht und gute Bildung dazu führen, Schüler aufzuklären und immun gegen extremistische Tendenzen jeder Art zu machen, so kann auch die Karikatur dabei helfen.

Herr Sakurai, wir danken Ihnen für dieses Interview.

TEIL II Demokratie und offene Gesellschaft

Demokratie und offene Gesellschaft als Herausforderung Yves Bizeul

Demokratische Gesellschaften sind anstrengend. Sie sind durch eine grundsätzliche Unbestimmtheit charakterisiert² und „grundlos“, zumal sie sich selbst nicht begründen können und eine religiöse Begründung der politischen Ordnung an Überzeugungskraft weitgehend verloren hat. Vielmehr geht die Demokratie mit einer „Auflösung der Grundlagen aller Gewissheit“, mit einer radikalen Kontingenz des Sozialen und mit einer Verwischung aller Identitätsmerkmale einher.³ In ihr herrscht eine unaufhebbar Unbestimmtheit hinsichtlich der Grundlagen der Macht, des Gesetzes, des Rechts, des Wissens und der Beziehungen zwischen dem Einen und den Anderen. Es gibt in dieser Staatsform keine unbestrittene symbolische Repräsentation eines Zentrums bzw. der Grenzen der Gesellschaft. Dort bleibt der symbolische Ort der Macht leer. Daher kommt es zu einer Entkörperung der Gesellschaft, die früher durch die quasi körperliche Repräsentation des Nationalstaats teilweise kompensiert wurde, sich jedoch heute in unserer angeblich postnationalen Zeit in ihrer ganzen Radikalität zeigt. Die moderne demokratische Gemeinschaft ist nach Roland Reichenbach „konstitutiv unvollständig“, eine „ewige Baustelle“.⁴ Jede freie Wahl stellt eine Art Selbstinstitutionierung und Neugründung der Gesellschaft dar.

Diese Tatsache allein stellt schon für viele eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Im Folgenden werde ich aber zunächst auf weitere spezifischere Schwierigkeiten der liberalen Demokratien hinweisen. Es folgen dann Betrachtungen zur offenen Gesellschaft, im Hinblick auf ihre Funktion als zentrale Stütze einer lebenswerten liberalen Demokratie und auch auf die Herausforderungen, die mit der offenen Gesellschaft verbunden sind.

Die Herausforderungen der liberalen Demokratie

Der zum demokratischen Alltag zugehörige generalisierte Streit bzw. „Widerstreit“⁵ bringt viel Instabilität und Unsicherheit mit sich. Wenn die politischen Parteien dauerhaft soziale bzw. religiöse Spannungen zu eigenen Machtzwecken instrumentalisieren, kann es sogar zu einer allmählichen Auflösung des gesellschaftlichen Grundkonsenses kommen. In der Demokratie finden immer wieder groß inszenierte Kundgebungen der Unzufriedenen statt. Die Gegeneliten, die nicht per Wahl an die Macht gelangen können, präsentieren

2 Vgl. Lefort, Claude: *L'invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Paris 1981; Lefort, Claude: *Die Frage der Demokratie*. In: Rödel, Ulrich (Hg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Frankfurt a.M. 1990, S. 281–297; Lefort, Claude/Gauchet, Marcel: *Über die Demokratie: Das Politische und die Institutionierung des Gesellschaftlichen*. In: Rödel, Ulrich: *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Frankfurt a.M. 1990, S. 89–122; Derrida, Jacques: *Schurken. Zwei Essays über die Vernunft*. Frankfurt a. M. 2003.

3 Lefort, Claude: *Démocratie et avènement d'un 'lieu vide'*. In: *Le Temps présent. Ecrits 1945-2005*. Paris 2007, S. 461–469, hier S. 463.

4 Reichenbach, Roland: *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster 2001, S. 408f.

5 Vgl. Lyotard, Jean-Francois: *Der Widerstreit*. München 1989.

sich gern in den Massenmedien als Opfer der Regierenden oder gar der „Lügenpresse“. Demagog/innen können jederzeit politisch aktiv werden und sogenannte „Wutbürger“ für ihre Zwecke mobilisieren. Die Demagogie ist übrigens der Demokratie dienlich und bedrohlich zugleich.⁶ Sie dient ihr, da der Machterhalt in dieser Staatsform von einem Mindestmaß an Zufriedenheit seitens der Staatsbürger/innen abhängt und die Politiker/innen selbst für Legitimität sorgen müssen. Sie bedroht aber auch die Demokratie, weil sie in den Händen einer radikalen Opposition zu einem wirksamen Mittel werden kann, um die Regierten gegen die Regierenden aufzubringen. Demagogie kann allerdings durch eine starke Zivilgesellschaft abgemildert werden, zumindest wenn diese bereit ist, die Zwänge des Regierens und der Politik ernst zu nehmen, anderenfalls droht die Demagogie völlig auszufern. Demokratien funktionieren nur zufriedenstellend, wenn die meisten Staatsbürger/innen die Spielregeln, welche einen zivilisierten Umgang mit dem demokratischen Streit ermöglichen, akzeptieren. Wie Ernst Fraenkel betont, muss in jeder liberalen Demokratie neben einem breiten „kontroversen Sektor“ auch ein „nicht-kontroverser Sektor“ existieren, ansonsten drohe Gewalt und Anarchie.⁷

Ein zweiter Grund demokratischer Instabilität ist in den sozialen Strukturen der Gesellschaft und der herrschenden Elite zu finden. Stammen die meisten Politiker/innen aus der Oberschicht, wird die Demokratie von den Gegeneliten als formal kritisiert. Gehören aber die Regierenden nicht zur Oberschicht, haben wir es mit einer ungewöhnlichen Machtkonstellation zu tun.⁸ Es entsteht dann nicht selten ein Konflikt zwischen der politisch machtlosen betuchten Oberschicht und den politischen Machthabern, der für die Demokratie äußerst gefährlich werden kann. Zudem sollte die regierende Elite für Aufsteiger/innen offen bleiben, aber nur begrenzt durchlässig sein, wenn man eine ruhige Elitenzirkulation ermöglichen will.⁹ Extremkräfte werden dann allmählich mit dem politischen System versöhnt und können sogar deren beste Stütze werden, wie es beispielsweise der Fall der Grünen in der Bundesrepublik gezeigt hat. Man kann das System nur erhalten, wenn Vertreter/innen der Nicht-Privilegierten und Ausgegrenzten friedlich und reibungslos an Machtpositionen gelangen können – selbst wenn dies nur selten wirklich geschieht.

Eine weitere Gefahr für die Demokratie besteht in einer übertriebenen Berücksichtigung von Partikularinteressen durch die Politik. Manche sprechen in diesem Zusammenhang von der „Dominanz korporatistischer Arrangements“.¹⁰ Freilich ist es in einem Wettbewerbssystem unvermeidlich und teilweise auch systemtragend, dass die Menschen sich zusammentun, um ihre Interessen kollektiv zu vertreten und möglicherweise auch durchzusetzen. Auf diese Weise ist auch der demokratische Wohlfahrtsstaat in seiner vollen Pracht entstanden.¹¹ Eine allzu erfolgreiche Lobbyarbeit kann aber zur politischen Lähmung führen. So herrscht in vielen Ländern seitens der Gewerkschaften eine starke konservative Haltung bezüglich der Wirtschaftspolitik, was die notwendigen Reformen im Bereich der Ökonomie erschwert und teilweise auch unmöglich macht.¹² Der Schutz der Privilegien von Arbeitnehmer/innen wiegt dann mehr als der Kampf gegen die Arbeitslosigkeit, mit der sich vor allem die Jugend konfrontiert sieht. Im Normalfall wird allerdings in der Demokratie die Macht der Lobbyist/innen in doppelter Weise beschnit-

ten. Einerseits üben sie die politische Macht nicht selbst aus. Diese ist in den Händen von Politiker/innen, die von allen Staatsbürger/innen gewählt werden und meist wiedergewählt werden möchten. Andererseits wird die politische Macht der Regierenden durch die Verfassung sowie durch die Gegenmacht der Parlamente und Interessengruppen beschränkt. Der vor allem in linken Kreisen kritisierte „militärisch-industrielle Komplex“ ist ein Schreckgespenst und wenn überhaupt eher in Ländern mit einem realexistierenden Sozialismus als in liberalen Demokratien zu finden.¹³

Zu heftig ausgetragene Auseinandersetzungen zwischen den institutionellen Gewalten können allerdings die Politik zum Stillstand bringen oder zumindest stark beeinträchtigen. Die These einer defizitären staatlichen Steuerung in liberalen Demokratien wird heute immer wieder vertreten, auch und vor allem durch Schüler/innen von Niklas Luhmann.¹⁴ Staatliches Versagen und Unregierbarkeit geschehen in besonders klarer Weise in den seltensten Fällen, nämlich in denen Parlamente ihre Machtstellung zu sehr aufbauen können. Immer wieder wird der Präsident in den USA, aufgrund der Dominanz des Kongresses, zur „lame duck“, zur „lahmen Ente“. Es gibt außerdem in modernen Gesellschaften eine demokratische Inflation der Ansprüche.¹⁵

Meist erweisen sich in der Demokratie die Entscheidungsverfahren als langwierig und voller Stolpersteine. Dieses Phänomen ist in unseren heutigen, vom Misstrauen gegen Politiker/innen und Beamte geprägten „Dagegendemokratien“ bzw. „Counter-Democracy“ (Pierre Rosanvallon) besonders ausgeprägt. Die in der Zivilgesellschaft organisierten Bürger/innen werden immer mehr zu watchdogs, veto-wielders und judges.¹⁶

Wahlen und demokratische Verfahren haben an Legitimationskraft verloren. Dafür gewinnen an Bedeutung: die Legitimität der Unparteilichkeit, die Legitimität der Reflexivität und die Legitimität der Nähe bzw. der Transparenz, versehen mit allen Verheißungen und Problemen, die damit verbunden sind. Vor allem das Verlangen nach direktdemokratischen Verfahren und nach Transparenz kann dringend notwendige Entscheidungen verhindern oder zumindest stark verzögern.

Der Philosoph Byung-Chul Han betont, dass eine völlige Transparenz einer vollständigen Entpolitisierung und Gleichschaltung der Gesellschaft gleichkommen würde.¹⁷

Das Ideal der Transparenz stünde letztendlich im Einklang mit einer neoliberalen, das

6 Aron, Raymond: Introduction à la philosophie politique. Démocratie et révolution. Paris 1997, S. 84ff.

7 Fraenkel, Ernst: Demokratie und öffentliche Meinung. In: Ders.: Deutschland und die westlichen Demokratien. Frankfurt a.M. 1991, S. 232-260, hier S. 246ff.

8 Vgl. ebd., S. 78.

9 Vgl. ebd., S. 89ff.

10 Vgl. Crouch, Colin: Postdemokratie. Frankfurt a.M. 2008, S. 93f.

11 Ursprünglich ging es um die Minimierung von den aus der Industrialisierung entstandenen Risiken (vgl. Ewald, François: Der Vorsorgestaat. Frankfurt a.M. 1993). Der moderne Wohlfahrtsstaat wurde aber durch Arbeitskämpfe aufgebaut und letztendlich auch stabilisiert.

12 Vgl. Aron: Introduction à la philosophie politique. a.a.O., S. 105.

13 Vgl. Aron, Raymond: Essai sur les libertés. Paris 1998, S. 114f.

14 Vgl. Ulrich, Günter: Politische Steuerung: Staatliche Intervention aus systemtheoretischer Sicht. Opladen 1994; Willke, Helmut: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, 3. Aufl., 2001.

15 Vgl. Crozier, Michel/Huntington, Samuel P./Watanuki, Joji: The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission. New York 1975.

16 Vgl. Rosanvallon, Pierre: Counter-Democracy. Politics in an Age of Distrust. Cambridge 2008.

17 Han, Byung-Chul: Transparenzgesellschaft. Berlin, 3. Aufl., 2013, S. 7, 15.

Politische aufhebenden Sicht der Gesellschaft. Eine Hyperinformation und Hyperkommunikation würde am Ende zu einem Mangel an Wahrheit und zu einem Defizit an Sein führen. Aufschlussreich ist ebenfalls die Parallele, die Byung-Chul Han zwischen der Transparenzgesellschaft, der Pornografie sowie der Leistungs- und Beschleunigungsgesellschaft zieht. Alle vier seien für unsere Gesellschaft kennzeichnend und ihre Vermengung könne leicht zu einer völligen Überwachung und Kontrolle des Einzelnen führen. Der demokratische Mythos der Transparenz ist aus diesem Grund nach Byung-Chul Han eines der gefährlichsten Narrative unserer Zeit für die Demokratie selbst.¹⁸

Der Politikwissenschaftler Klaus von Beyme stellt seinerseits fest: „Transparenz droht [...] in neue Intransparenz umzuschlagen, die noch dazu mit immer neuen Enthüllungsängsten belastet erscheint.“¹⁹ Man stellt eine Vermehrung der Enquetekommissionen und einen Bedeutungszuwachs der Verfassungsrichter/innen vor allem in Deutschland, aber auch in Frankreich fest. Sie begrenzen die politische Handlungsfähigkeit der Regierenden in einer bedrohlicher Art und Weise. Seit langem wird in Frankreich auf die Gefahr einer nicht demokratisch legitimierten Richterherrschaft hingewiesen, die das Politische zu sehr in seinem Kompetenzbereich einschränken könnte.²⁰

Eine weitere Ursache der demokratischen Instabilität hat mit internen Schwächen der liberalen Demokratie zu tun, da es sich hierbei um das einzige politische System handelt, das aufgrund seiner eigenen Grundprinzipien und des Rechtsstaatlichkeitsprinzips unfähig ist, sich effektiv gegen seine inneren und teilweise auch seine äußeren Feinde zu wehren. Ein politisches Regime mit einem friedlichen Wettbewerb um die Macht erzeugt zwangsläufig Rivalitäten und Streitigkeiten. Einige davon lassen als Nullsummenspiele keine win-win-Strategien zu oder sind folgerichtig nicht allein mit friedlichen Mitteln lösbar.²¹ Dies ist insbesondere der Fall bei Identitätsfragen, denn dabei kann sich jederzeit die mit der liberalen Demokratie kompatible Agonistik in einen womöglich gewaltsamen Antagonismus verwandeln: der politische Gegner wird zum Feind.²² Myriam Revault d'Allonnes hat auf die pathologischen Auswirkungen des demokratischen Experiments nach dessen Triumph in Osteuropa 1990 hingewiesen, in einer Zeit also, die durch politische Impotenz, mangelnde Marktförderung bzw. -regulierung (Stichwort: Neoliberalismus) und durch die Gefahr eines identitären Rückzugs in Form eines Clash of civilizations bzw. von Ängsten vor einer angeblichen „Überfremdung“ gekennzeichnet war.²³

Werden die Feinde der Demokratie stärker als ihre Unterstützer, steht das demokratische Regime in akuter Gefahr. Zu den Feinden der Demokratie zählen radikale Parteien, die Benachteiligte und Ausgeschlossene vertreten, sowie Einzelne, die sich als Opfer des politischen Systems begreifen, obwohl sie in Wahrheit Opfer eines sozialen Desintegrationsprozesses bzw. einer Wirtschaftskrise – Stichwort „Modernisierungsverlierer“ – sind. Die typischen Forderungen der Faschisten und Kommunisten an die Demokratie sind ähnlicher Natur und unerfüllbar, denn das Wettbewerbssystem neigt dazu, die nationale Einigkeit aufzulösen, ohne dass die soziale Einheit jemals vollkommen sein wird.²⁴

Ein effektiver Widerstand gegen radikale Kräfte ist manchmal nur möglich, wenn angesichts einer dringenden Gefährdung der Demokratie die Anhänger der liberalen Demokratie sich in eine Art „union sacrée“ (Burgfrieden) zusammenschließen.²⁵

Eine liberale Haltung ist nicht mit einer grenzenlosen Toleranz zu verwechseln. Demokratien müssen ein „mannhaftes“ Verhalten und ein resolutes Handeln an den Tag legen. Das authentische Ethos der Demokratie ist, wie Raymond Aron feststellte, ein Ethos des Heldentums, nicht des Genusses.²⁶ Die Suche nach dem Wohlbefinden und dem Glück kann leicht eine mangelnde Wehrhaftigkeit der Demokratie mit sich bringen.²⁷ Aron teilt die Einschätzung des liberalen Denkers Benjamin Constants aus dem 19. Jahrhundert, nach dem der moderne Mensch aufgrund der Herrschaft des ökonomischen Kalküls nur durch eine gewaltsame Änderung seiner Natur bereit ist, in den Krieg zu ziehen. Constant habe zwar die Kräfte unterschätzt, die zu gewaltsamen Konflikten führen, allerdings betonte er auch, dass bei Kriegen die „Liebe des Genusses“ nicht außer Acht gelassen werden sollte, was erklärt, warum Hitler den Deutschen eine gewaltige Kriegsbeute versprach.²⁸ In den liberalen Demokratien haben die Einzelnen anscheinend vergessen, dass die Suche nach einem höheren Lebensstandard nicht nur den Geist der Eroberung ausschließen muss, sondern auch die Sehnsucht nach inneren oder äußeren Tyranneien. Die totalitäre bzw. autoritäre Propaganda profitiert von dieser Tatsache und erhebt das Thema der „demokratischen Feigheit“ zu einem Politikum ersten Ranges.²⁹

Eine liberale Demokratie ist nur dann gefestigt, wenn sie von der Mehrheit der Bevölkerung als legitim betrachtet wird und ausreichend positive Outputs – vor allem im ökonomischen Bereich – liefert.³⁰ Dies setzt wiederum voraus, dass aus dem politischen Wettbewerb der Parteien stabile Mehrheiten entstehen können.³¹ Will man einen möglichen Verfall der Demokratie aufhalten, sollte eine breite Kompromissbereitschaft in der Gesellschaft vorhanden sein. Notwendig sind auch eine nüchterne Analyse des potentiellen Verfallsprozesses und die Entwicklung von Lösungsstrategien.³² So können ein breit akzeptiertes Auswahlverfahren der herrschenden Klasse und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dieser und dem Volk für Stabilität sorgen.³³

Die pluralistisch-konstitutionellen Demokratien stehen jedoch nicht nur in dem Ruf, unbeständig und schwach zu sein, sondern gelten nicht selten in der breiten Öffentlichkeit als ineffizient,³⁴ da zu große Zugeständnisse an Privatinteressen wichtige, aber schmerzhaft Entscheidungen verhindern.

18 Ebd.

19 Beyme, Klaus von: Von der Postdemokratie zur Neodemokratie. Wiesbaden 2013, S. 37.

20 Vgl. Brondel, Séverine/Foulquier, Norbert/Heuschling, Luc (Hg.): Gouvernement des juges et démocratie. Bd. 3 der Publications de la Sorbonne. Série Science politique. Paris 2001.

21 Vgl. Aron: Introduction à la philosophie politique. a.a.O., S. 78f.

22 Vgl. Mouffe, Chantal: Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin 2014.

23 Vgl. Revault d'Allonnes, Myriam: La Crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps. Paris 2012.

24 Vgl. ebd., S. 108f.

25 Vgl. Aron, Raymond: L'Homme contre les tyrans. In: Ders.: Penser la liberté, penser la démocratie. Paris 2005, S. 107-384, hier S. 366.

26 Vgl. ebd., S. 219.

27 Vgl. Aron, Raymond: Démocratie et totalitarisme. In: Ders.: Penser la liberté, penser la démocratie. Paris 2005, S. 1217-1465, hier, S. 1321.

28 Vgl. Aly, Götz: Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt a.M. 2005.

29 Vgl. Aron: L'Homme contre les tyrans. a.a.O., S. 361ff.

30 Siehe hierzu: Easton, David: The Political System. An Inquiry into the State of Political Science. New York 1953.

31 Vgl. Aron: Essai sur les libertés. a.a.O., S. 139.

32 Vgl. Aron: Introduction à la philosophie politique. a.a.O., S. 116.

33 Vgl. Aron: L'Homme contre les tyrans, a.a.O., S. 205.

34 Vgl. Aron: Démocratie et totalitarisme, a.a.O., S. 1315.

Jede pluralistisch-konstitutionelle Demokratie verteilt gerne Privilegien und Besitzstände. Zudem mahlen die Mühlen des demokratischen Systems langsam, denn die Minderheiten und die verschiedenen Interessengruppen der Zivilgesellschaft müssen bei jeder wichtigen Angelegenheit angehört werden. Außerdem entstehen im Laufe der Zeit Machtbremsen und Vetospieler.³⁵ Die politische Ordnung wird eher durch das Fehlen einer durchsetzungsfähigen herrschenden Klasse bedroht als durch ein Zuviel an Macht, durch eine zu große Zersplitterung der Parteien und der Meinungen sowie durch die Konspiration der Monopolisten.³⁶

Einige befürchten heutzutage außerdem eine Aushöhlung der politischen Freiheit durch die Inszenierungen der Mediendemokratie und die wachsende Bedeutung der professionellen Medien-, Image- oder politischen Berater/innen (Spin-Doctors) (Stichwort „Postdemokratie“).³⁷ Wichtige Probleme werden nicht angegangen, auch weil manche davon sich nicht so leicht politisch lösen lassen können (Arbeitslosigkeit). Politiker/innen versuchen sie meist durch gelungene mediale Inszenierungen zu verschleiern. Politik wird daher zu einer Art Schau degradiert. Zugleich akzentuieren die Medien und neuen Medien vor allem durch Talkshows diese Tendenz und tragen zu einer Skandalisierung des politischen Betriebs bei (NSA-Affäre, WikiLeaks, usw.). Nach Niklas Luhmann sorgen sich die Medien dabei in erster Linie um Einschaltquoten.³⁸ Zugleich will die Opposition an die Macht und versucht den politischen Gegner zu disqualifizieren. Beides fördert eine permanente Skandalisierung der Politik. Die liberale Demokratie ist das einzige Regime, in dem die Regierenden regelmäßig öffentlich kritisiert werden können. In den meisten anderen politischen Systemen ist die mediale Berichterstattung über sie ausschließlich positiv konnotiert. Regierende und Regierte profitieren zwar letztendlich in der Demokratie von der Pressefreiheit, aber das Ansehen (das Charisma) und die Herrschaftsstellung der Regierenden wird dadurch geschwächt. Nur wenn das Regieren und die Protestaktionen in ein Gleichgewicht kommen, funktioniert eine Demokratie zufriedenstellend.

Die offene Gesellschaft als Grundlage der liberalen Demokratie

Mit der Demokratie sind demgemäß verschiedene Herausforderungen verbunden. Dennoch sind Dynamik und Anpassungsfähigkeit des politischen Systems gegenüber der Umwelt sowie politische Freiheiten nur in liberalen Demokratien hinreichend abgesichert. Zudem zeigt eine kürzlich erschienene internationale empirische Untersuchung zur Leistungsfähigkeit von Demokratien, dass gerade aufgrund ihrer großen Anpassungsfähigkeit die meisten Demokratien sich – weitestgehend unabhängig von ihren jeweiligen Ausprägungen in den jeweiligen einzelnen Ländern – als äußerst performant erweisen.³⁹ Der Mythos der besonderen Leistungsfähigkeit von autoritären Systemen – angesichts der wirtschaftlichen Erfolge des chinesischen Modells – scheint dadurch grundsätzlich widerlegt zu sein.

Die Performanz der Demokratie hängt auch mit der Tatsache zusammen, dass nur in diesem politischen System eine „offene Gesellschaft“ möglich ist. In der „offenen Gesellschaft“ ist die Zukunft prinzipiell offen.⁴⁰ Ihre Mitglieder werden nicht von einem übermächtigen

Staat oder von einer Einheitspartei geleitet und überwacht. Sie treffen verantwortungsvoll Entscheidungen unter Unsicherheit und rekurrieren hierfür auf ihre kritischen Fähigkeiten. Popper führt dies wie folgt aus: „Wir müssen ins Unbekannte, ins Ungewisse, ins Unsichere weiterschreiten und die Vernunft, die uns gegeben ist, verwenden, um, so gut wir es eben können, für beides zu planen: nicht nur für Sicherheit, sondern zugleich auch für Freiheit.“⁴¹ Offenheit ist in der offenen Gesellschaft nicht in erster Linie durch die Bereitschaft zum wirtschaftlichen und politischen Risiko gekennzeichnet, sondern vor allem durch den Mut, Unsicherheit und Spannungszustände auszuhalten.

Offenheit setzt gleichermaßen Bescheidenheit voraus. In der offenen Gesellschaft gibt der Mensch zu, dass er die Welt nicht beherrschen, sondern nur schrittweise verbessern kann. Er erkennt seine Fehlbarkeit und seine Grenzen. Erst diese Einstellung ermöglicht eine tolerante Haltung gegenüber Andersdenkenden und fremden Lebensarten. Nur derjenige, der nicht von einer Hybris und von Allmachtphantasien besessen ist, ist in der Lage, den Anderen als gleichwertig zu betrachten und ihm einen Platz in der Gesellschaft einzuräumen. Nur derjenige, der weiß, dass er nicht allwissend ist, kann sich für fremde Ansichten öffnen.

Nicht von ungefähr sind nach Popper die großen Werte der offenen Gesellschaft neben der Freiheit, der Wahrheitsuche und der intellektuellen Verantwortlichkeit auch die gegenseitige Hilfe und die Toleranz.⁴² Hierbei impliziert ist ebenso der Schutz von Minderheiten und von Schwachen. Das macht die offene Gesellschaft selbst zur Herausforderung für viele. Dabei darf die Toleranz nicht mit Gleichgültigkeit oder gar Beliebigkeit verwechselt werden. Popper selbst hat auf das Paradoxon hingewiesen, wonach eine uneingeschränkte Toleranz zwangsweise zum Verschwinden der Toleranz führt.⁴³ Denn wenn die unbeschränkte Toleranz auf die Intoleranten ausgedehnt wird, wenn wir nicht bereit sind, eine tolerante Gesellschaftsordnung gegen die Angriffe der Intoleranz zu verteidigen, dann werden die Toleranten vernichtet werden und mit ihnen die Toleranz.

In der offenen Gesellschaft sind Grenzen nicht ein für alle Mal festgelegt. Sie sind nicht etwas, was man erhält und behält. Die Kollektividentität wird als ein Konstrukt betrachtet, das die Integration von unterschiedlichen Menschen und Interessen ermöglichen soll, das sich aber im Laufe der Zeit verändert und vor allem auf dem Prinzip des Konsenses aufbaut. Die Nation wird nicht als Abstammungs- bzw. kulturelle Gemeinschaft betrachtet, sondern als eine politische Assoziation von Freien und Gleichen angesehen.

35 Vgl. Aron: Introduction à la philosophie politique, S. 89f. Zu den Vetospielern siehe u.a.: Tsebelis, George: Veto Players: How Political Institutions Work. Princeton, N.J. 2002.

36 Vgl. Aron, Raymond: Les Désillusions du Progrès. Essai sur la dialectique de la modernité. In: Ders.: Penser la liberté, penser la démocratie. Paris 2005, S. 1469-1781, hier S. 1537.

37 Vgl. Crouch: Postdemokratie. a.a.O.; Ders.: Die Postdemokratie-Debatte. In: Forschungsjournal NSB, 19 (2006) 4.

38 Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. Opladen 1996, S. 34.

39 Vgl. Roller, Edeltraud: The Performance of Democracy. Political Institutions and Public Policies. Oxford 2005.

40 Vgl. Popper, Karl Raimund/Lorenz, Konrad: Die Zukunft ist offen. Das Altenberger Gespräch. Mit den Texten des Wiener Popper-Symposiums. München 1985.

41 Popper, Karl Raimund: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. 1. Tübingen, 7. Aufl., 1992, S. VIII.

42 Popper/Lorenz: Die Zukunft ist offen. a.a.O., S. 141.

43 Popper: Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde. a.a.O., S. 609.

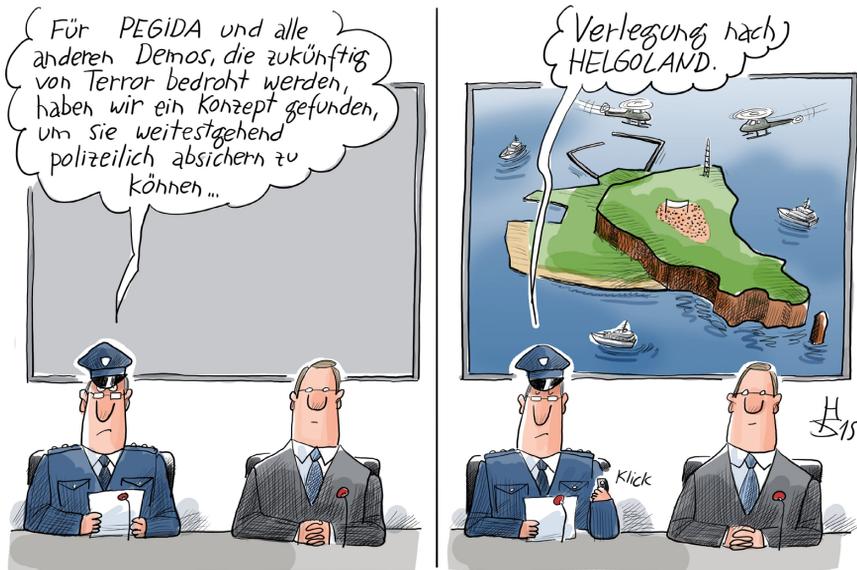
Notwendig ist weniger ein Konsens über eine breite Menge gemeinsamer Werte und Normen, sondern über ein Verfahren, nämlich über das Verfahren der demokratischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung.

Die Anhänger einer „geschlossenen Gesellschaft“ sehnen sich nach einer homogenen Wertegemeinschaft. Dass der Umgang mit dem „Fremden“ immer auch viel über den Umgang mit sich selbst aussagt, zeigt sich im Falle der geschlossenen Gesellschaft besonders deutlich. Hier wird die Geschichte als eine in sich vorherbestimmte und geschlossene Einheit gedeutet. Deren Anhänger unterliegen dem Glauben, die Zukunft sei durch ein grundlegendes Gesetz der historischen Entwicklung vorherbestimmt – durch das Gesetz des Klassenkampfes oder das eines imaginären Rassenkampfes. Dieses Gesetz der Geschichte wird angeblich von einer kleinen Elite von Auserwählten – von der politischen Avantgarde oder von den rassistisch „Reinen“ – erkannt und soll feste Anweisungen zur Gestaltung der gemeinsamen Zukunft liefern. In der geschlossenen Gesellschaft steht nicht das gemeinsame, prinzipiell offene Handeln im Vordergrund, sondern, so Hannah Arendt, die Verschmelzung der Einzelnen in einer „Massenbewegung“, die in eine Richtung zusammenmarschiert.⁴⁴ Hier werden nicht Eigeninitiative und Verantwortung für wichtig gehalten, sondern vielmehr die Gefolgschaft, die Verschmelzung bzw. die Eingliederung der Einzelnen in eine undifferenzierte Masse und Bewegung. Die Komplexität der Wirklichkeit wird so weit reduziert, dass eine vernünftige politische Gestaltung der Realität fast unmöglich wird. Die neurotische Suche nach einer völligen Beherrschung der Zukunft und der Welt führt in letzter Konsequenz zu einem in sich geschlossenen, veränderungsunfähigen und totalitären System.

Geschlossene Gesellschaften brauchen zwangsläufig Feindbilder, um bestehen zu können. Dies können je nachdem die Bourgeoisie, die „Kapitalisten“, die Juden oder die Moslems sein. Die ganze Welt wird anhand einer Dichotomisierung zwischen Freund und Feind, Guten und Bösen, Reinen und Unreinen eingeteilt. Eine neutrale Position ist nicht möglich. Die Einteilung der Welt in zwei antagonistische Lager kann zwar in Einzelfällen Fremde zu Genossen oder Kameraden machen, sie tendiert aber prinzipiell dazu, die Fremdheit zu hypostasieren und zu verallgemeinern. Denn jeder und jede kann sich jederzeit zum potentiellen radikalen Fremden, ja zum Feind entwickeln und sollte deshalb schon im Voraus mit Misstrauen behandelt werden. Das Gefühl der Fremdheit erhält eine besondere Intensität: Jeder/jede, der/die nicht als Mitstreiter/in für die Sache angesehen wird, wird zum Fremden oder gar zum Feind abgestempelt. So verschmelzen allmählich die Größen Fremdheit und Feindschaft. Denn der/die Fremde, der/die nicht zum Eigenen gemacht werden kann – also derjenige/diejenige, der/die sich nicht völlig konform verhält und in der Bewegung verschwindet –, bedroht durch seine/ihre einfache Existenz das System existentiell. Er/sie zeugt durch sein/ihr einfaches Dasein von einer möglichen anderen Lebensweise, die nach der Logik des Systems nicht nur falsch, sondern auch im Sinne des grundlegenden Gesetzes der Geschichte „gesetzwidrig“ ist.

Die Schließung der Wir-Identität geschieht in unterschiedlicher Weise, zum Beispiel mittels einer erfundenen gemeinsamen Abstammung – zur Gesellschaft gehören dann nur diejenigen, die das richtige „Blut“ vorweisen können.

Die Identität kann aber auch durch den Rekurs auf eine gemeinsame Ideologie bzw. auf einen gemeinsamen politischen oder religiösen Glauben erzeugt werden. Hier haben wir erste Gründe für den defizitären Umgang mit dem Fremden in der geschlossenen Gesellschaft. In ihr wird aber nicht nur die vermeintliche Fremdheit des „Fremden“ hervorgehoben und dabei als schädlicher Fremdkörper betrachtet. Denn gerade weil eine solche Gesellschaft den Einzelnen ihre Autonomie und ihr Selbstwertgefühl raubt und sie zu mehr oder weniger freiwilligen Helfern einer in Bewegung stehenden übermächtigen Maschinerie degradiert, schürt sie bei ihren Bürger/innen einen meist von den Einzelnen nicht wahrgenommenen Selbsthass, der sich wiederum jederzeit gegenüber Fremden in Form von Gewalt äußern kann. So entsteht – vergleichbar mit einem erhitzten Schnellkochtopf – ein Sammelbecken an Gewaltbereitschaft.



© Sakurai „Helgoland“

Der Umbruch von einer geschlossenen zu einer offenen Gesellschaft bringt nicht nur viel Stress, Orientierungslosigkeit und Verunsicherung mit sich. Er birgt auch eine besondere Gefahr. Denn in der Folge entsteht ein explosionsartiges Loslassen von gespeicherter Gewaltbereitschaft, die schwer in den Griff zu bekommen ist. Früher wurde Aggressivität durch den Staat in eine bestimmte Richtung gelenkt. Nach dem Umbruch entlädt sie sich ohne eine öffentliche Steuerung und konzentriert sich meist auf die Schwächeren in der Gesellschaft. Der Transformationsprozess von einer geschlossenen zu einer offenen Gesellschaft ist daher eine spannungsvolle Angelegenheit und dies vor allem, wenn sich die wirtschaftliche Lage der Betroffenen nicht rasch verbessert und ihr Selbstwertgefühl nicht schnell genug wächst.

Die offene Gesellschaft selbst kann dann in ihren Augen zum neuen Fremden und Feind werden, denn hier tritt der Staat nicht als eine Art Übervater auf, welcher den Einzelnen eine Richtung und ein Verhalten vorgibt. Man erwartet von den Menschen vielmehr, dass sie ihre gemeinsame offene Zukunft selbst in die Hand nehmen. Wenn dies aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich oder schwierig ist, kommt es nicht selten zu einer Steigerung des Selbsthasses, der sich jederzeit in Fremdenhass verwandeln kann.

Aber auch in einer stabilen offenen Gesellschaft wird immer wieder versucht, sich vor als gefährlich geltenden Fremden zu schützen. An dieser Entwicklung ist die offene Gesellschaft selbst nicht völlig unschuldig. Neben Ängsten vor der Globalisierung, vor einer wachsenden Kriminalität aufgrund einer größer gewordenen Kluft zwischen Arm und Reich und neben dem Verlust des Kontakts zwischen den Regierenden und Regierten spielt dabei auch die Tatsache eine wichtige Rolle, dass zahlreiche Bürger/innen durch die Offenheit der Gesellschaft und durch die Freiheit verunsichert werden. Sie erleben die Freiheit von ehemaligen Autoritäten (Traditionen, Religionen, Ideologien) und die Erosion der tradierten Lebenswelten als Freisetzung in eine Welt ohne Schutz und Sicherheit. Es wird dann nach einer autoritären Ideologie und Praxis gesucht, deren Funktion der Psychoanalytiker und Sozialphilosoph Erich Fromm mit der Funktion neurotischer Symptome verglichen hat: „Diese Symptome“, so Fromm, „entspringen einer unerträglichen psychologischen Situation und bieten gleichzeitig eine Lösung, die das Weiterleben möglich macht. Aber diese Lösungen führen nicht zum Glück oder zur Entfaltung der Persönlichkeit, denn die Bedingungen, welche die neurotische Lösung notwendig machen, bleiben ja unverändert bestehen.“⁴⁵

Schlussfolgerungen

Die angebliche Instabilität der liberalen Demokratien erzeugt letztendlich Stabilität. Nicht diese Staatsform ist nach dem Zweiten Weltkrieg gescheitert, sondern die angeblich so stabilen totalitären Systeme sowie die meisten autoritären Regime. Laut Barbara Geddes konnten weltweit die Militärdiktaturen im Durchschnitt nur neun Jahre, die personalistischen Regime 15 Jahre und die Einparteienregime 25 Jahre überleben.⁴⁶ Die meisten sind mangels ausreichender Anpassungsfähigkeit und wegen einer Anhäufung politischer Fehlentscheidungen gescheitert. Im Gegensatz zur liberalen Demokratie verfügen solche Systeme – das gilt übrigens auch für autoritäre Systeme – über zu wenige politische Korrekture. Sie besitzen aber auch zu wenige Ventile, mit deren Hilfe die Bevölkerung ihren Unmut ablassen könnte.

Die Vorbereitung und Durchführung freier Wahlen bringen nicht nur Spannungen mit sich. Sie sorgen auch für einen integrierenden Lernmechanismus. Der Konflikt selbst entfaltet eine integrierende Kraft, die mittlerweile gut erforscht ist.⁴⁷ Außerdem haben sich die liberalen Demokratien wirtschaftlich als höchst effizient erwiesen – auch wenn aktuelle autoritäre Staaten wie China aufgrund ihrer Wirtschaftserfolge bei Intellektuellen der südlichen Hemisphäre an Attraktivität gewinnen. Niemand weiß jedoch, wie lange sich die Einheitspartei in China zum Teil mit repressiven Mitteln politisch noch durchsetzen wird.

Der große liberale französische Denker Raymond Aron stellte lange vor Francis Fukuyama 1963 die Frage, ob die liberale Demokratie das Ende der Geschichte sei, und beantwortete diese – im Unterschied zu Fukuyama sowohl 1989 als auch 1992 – negativ. Er warf sowohl den Marxisten als auch Walt Whitman Rostow und den Modernisierungstheoretikern vor, die Geschichte teleologisch zu denken. Sie würden einen Geschichtsdeterminismus im Unterschied zu Alexis de Tocqueville, der probabilistisch vorging, vertreten. Aron betonte in Anlehnung an Tocqueville die gestaltende Kraft der Einzelpersonen in den politischen Transformationsprozessen. Zurecht legte er aber auch Wert auf das Prinzip Verantwortung. Ohne die Achtung dieses Prinzips können sowohl die liberale Demokratie als auch die „offene Gesellschaft“ sicherlich nicht lange bestehen bleiben.

Anstelle der negativen Bezeichnung der heutigen Demokratie als „Postdemokratie“ sollte man wertneutraler mit Klaus von Beyme von der Entstehung einer „Neodemokratie“ sprechen.⁴⁸ Die liberale Demokratie wird derzeit vor allem durch die Entwicklung der neuen Medien tangiert und verändert. Auch das Imaginäre der Demokratie unterliegt einem Wandel. So bemüht man sich heute in linken Kreisen, den Demos (Volk der Staatsbürger) neu als Menge bzw. als „Multitude“ zu denken bzw. sich ihn als solche vorzustellen. Anstelle der rousseauistischen Vorstellung des einheitlichen Volkskörpers wird die „Multitude“ vom US-amerikanischen Literaturwissenschaftler Michael Hardt und dem italienischen Philosophen Antonio Negri in ihrem Bestseller „Empire“ als Menge von Singularitäten betrachtet.⁴⁹ Damit bestreitet man die Existenz eines Allgemeinwillens à la Rousseau und versucht, direktdemokratische Beteiligungsformen mit dem heutigen Pluralismus kompatibel zu machen. Die „Gegendemokratie“ ist auch das Ergebnis der internetbedingten Medienrevolution. Die Einzelnen wollen ihre jeweiligen Privilegien verteidigen und ihre Ansichten gegenüber Politik und Verwaltung öffentlich kundtun. Diese Haltung ist allerdings mit der Idee des Gemeinwohls nur schwer zu vereinbaren, auch wenn einige neue soziale Bewegungen aus der Zivilgesellschaft behaupten, im Namen des „allgemeinen Interesses“ zu handeln.

Demokratien ändern im Laufe der Zeit ihre Gestalten. Wichtig ist aber, dass die Vorstellung von Demokratie weder von der Idee der Rechtsstaatlichkeit noch von der der offenen Gesellschaft abgelöst wird. Denn Demokratien können sich schnell, wie die Geschichte lehrt, in eine Herrschaft des Mobs verwandeln, wenn sie durch Populisten, beispielsweise in manchen Ländern nach dem „arabischen Frühling“ durch religiöse Ideologen, instrumentalisiert werden. Gerade vor einer derartigen möglichen Fehlentwicklung sollte uns die mit der Vorstellung der „offenen Gesellschaft“ verbundene Grundeinstellung schützen.

45 Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. München, 7. Aufl., 1990, S. 173.

46 Geddes, Barbara: What do we know about Democratization after Twenty Years?, In: Annual Review of Political Science (1999) 2, S. 115-144, hier S. 133.

47 Vgl. Simmel, Georg: Der Streit. In: Ders.: Soziologie – Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin 1908, S. 186-255; Coser, Lewis A.: Theorie sozialer Konflikte. Neuwied/Berlin 1965; Dahrendorf, Ralf: Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit. Stuttgart 1992; Dubiel, Helmut: Integration durch Konflikt?. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 39 (1999), S. 132-144.

48 Vgl. Beyme: Von der Postdemokratie zur Neodemokratie, a.a.O.

49 Vgl. Hardt, Michael/Negri, Antonio: Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt a.M. 2002.

Literatur

- Arendt, Hannah [1951]: Die totalitäre Bewegung. In: Dies.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München 2006, S. 726–814.
- Aron, Raymond (1997): Introduction à la philosophie politique. Démocratie et révolution. Paris.
- Aron, Raymond (1998): Essai sur les libertés. Paris.
- Aron, Raymond (2005): L'Homme contre les tyrans. In: Ders.: Penser la liberté, penser la démocratie. Paris, S. 107–384.
- Aron, Raymond (2005): Démocratie et totalitarisme. In: Ders.: Penser la liberté, penser la démocratie. Paris, S. 1217–1465.
- Aron, Raymond (2005): Les Désillusions du Progrès. Essai sur la dialectique de la modernité. In: Ders.: Penser la liberté, penser la démocratie. Paris, S. 1469–1781.
- Aly, Götz (2005): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt a.M..
- Beyme, Klaus von (2013): Von der Postdemokratie zur Neodemokratie. Wiesbaden.
- Brondel, Séverine/Foulquier, Norbert/Heuschling, Luc (Hg.) (2001): Gouvernement des juges et démocratie. Bd. 3 der Publications de la Sorbonne. Série Science politique, Paris.
- Coser, Lewis A. (1965): Theorie sozialer Konflikte. Neuwied/Berlin.
- Crouch, Colin (2006): Die Postdemokratie-Debatte. In: Forschungsjournal NSB, 19 4.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M..
- Crozier, Michel/ Huntington, Samuel P./ Watanuki, Joji (1975): The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission. New York.
- Dahrendorf, Ralf (1992): Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit. Stuttgart.
- Derrida, Jacques (2003): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt a.M..
- Dubiel, Helmut (1999): Integration durch Konflikt?. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 39, S. 132–144.
- Easton, David (1953): The Political System. An Inquiry into the State of Political Science. New York.
- Ewald, François (1993): Der Vorsorgestaat. Frankfurt a.M..
- Fraenkel, Ernst (1991): Demokratie und öffentliche Meinung. In: Ders.: Deutschland und die westlichen Demokratien. Frankfurt a.M., 2. Aufl., S. 232–260.
- Fromm, Erich (1990): Die Furcht vor der Freiheit. München, 7. Aufl..
- Geddes, Barbara (1999): What do we know about Democratization after Twenty Years?. In: Annual Review of Political Science 2, S. 115–144.
- Han, Byung-Chul (2013): Transparenzgesellschaft. Berlin, 3. Aufl..
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt a.M..
- Lefort, Claude (1981): L'Invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire. Paris.

- Lefort, Claude (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, Ulrich (Hg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt a.M., S. 281–297.
- Lefort, Claude (2007): Démocratie et avènement d'un 'lieu vide'. In: Le Temps présent. Ecrits 1945-2005. Paris, S. 461–469.
- Lefort, Claude/Gauchet, Marcel (1990): Über die Demokratie: Das Politische und die Instituierung des Gesellschaftlichen. In: Rödel, Ulrich: Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt a.M., S. 89–122.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen.
- Lyotard, Jean-Francois (1989): Der Widerstreit. München.
- Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin.
- Popper, Karl Raimund/Lorenz, Konrad (1985): Die Zukunft ist offen. Das Altenberger Gespräch. Mit den Texten des Wiener Popper-Symposiums. München.
- Popper, Karl Raimund (1992): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. 1. Tübingen, 7. Aufl..
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster.
- Revault d'Allonnes, Myriam (2012): La Crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps. Paris.
- Roller, Edeltraud (2005): The Performance of Democracy. Political Institutions and Public Policies. Oxford.
- Rosanvallon, Pierre (2008): Counter-Democracy. Politics in an Age of Distrust. Cambridge.
- Simmel, Georg (1908): Der Streit. In: Ders.: Soziologie – Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin, S. 186–255.
- Tsebelis, George (2002): Veto Players: How Political Institutions Work. Princeton, N.J..
- Ulrich, Günter (1994): Politische Steuerung: Staatliche Intervention aus systemtheoretischer Sicht. Opladen.
- Willke, Helmut (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, 3. Aufl.

„Integration ist keine Seilbahn“ Interview mit Juri Rosov

Herr Rosov, Sie sind sowohl Vorsitzender der Jüdischen Gemeinde als auch Vorsitzender des Migrantennrates in Rostock. Zunächst zur jüdischen Gemeinde: Wie groß ist sie und wie ist sie in der Stadt verankert?

Die jüdische Gemeinde in Rostock hat im Moment 620 Mitglieder. Es ist immer ein Problem, dass nicht alle, die Mitglied der Gemeinde sein wollen das auch können: man muss das Glück haben, eine jüdische Mutter zu haben und dieses Glück haben nicht alle. Also gibt es noch eine große Anzahl von Menschen, die assoziiert Mitglieder sind, indem sie familiäre Bezüge haben oder im Rahmen der Einwanderung nach Deutschland gekommen sind, jedoch nicht in die Gemeinde aufgenommen werden. Wenn man dies mit einschließt können wir von mehr als 1000 Menschen reden, die mit uns in Verbindung stehen. Wobei der aktive Kern aus ungefähr 100- 200 Menschen besteht.

Ja, und ich kann sagen, ja, dass die jüdische Gemeinde in Rostock aus meiner Sicht gut in der Stadtgesellschaft verankert ist, weil wir sehr viele Kontakte pflegen. Das war immer so. Ich bin seit zwölf Jahren in der Position des Vorsitzenden. Wir wollen keine geschlossene Gesellschaft, wir wollen, dass unsere Türen offen stehen. Obwohl es immer diese Diskussion um die Sicherheit gibt.

Ich habe 10 Jahre für das jüdische Theater gearbeitet und habe fast alle jüdischen Gemeinden in Deutschland besucht, was für mich sehr gut und sehr wichtig war, denn so habe ich gesehen, dass es solche und solche gibt. Es gibt jüdische Gemeinden, die aus meiner Sicht sehr stark in sich geschlossen sind und es darf keiner der seinen Mitgliedsausweis nicht dabei hat, in die Gemeinde kommen. Ja, es gibt jüdische Gemeinden, da steht überhaupt kein Schild, dass das eine jüdische Gemeinde ist, die sind so versteckt und leben auch so versteckt. So etwas wollte ich auf jeden Fall vermeiden. Man lebt aber immer in dem Zwiespalt, zwischen denen, die sagen, dass wir uns aus Sicherheitsgründen verschließen müssen und denen die eine offene Gemeinde leben wollen.

Leider ist es so, dass die Menschen in der Gemeinde auch sehr beunruhigt sind. Aber wir haben jetzt vor zwei bis drei Tagen ein großes Fest in der Gemeinde gehabt und einige Gemeindemitglieder haben sogar Zweifel geäußert, ob sie überhaupt kommen, weil sie Angst vor so großen Veranstaltungen haben. Es ist immer schwierig, Menschen davon zu überzeugen, doch zu kommen. Ja, ich muss immer diskutieren. In Rostock zum Beispiel, in der jüdischen Gemeinde, wurde niemand während der Feste attackiert oder ähnliches. Das passiert nicht. Aber trotzdem gibt es diese Diskussion.

Aber grundsätzlich muss man sagen, dass wir wirklich gute Kontakte mit allen anderen Migranten in Rostock haben und damit auch die Verbindung zu meinem zweiten Amt, dem Migrantennrat. Also die jüdische Gemeinde hat sich selbst sehr lange, seit Beginn der 90er Jahre bis ungefähr 2010 nicht als Ausländer verstanden. Und wenn wir doch Ausländer sein

sollen, dann unterscheiden wir uns von den anderen. Das war eine ziemlich lange Diskussion bei uns, ob wir am Migrantenrat teilnehmen sollen oder nicht. Es gab immer wieder die Menschen, die gesagt haben, es sei nicht unsere Aufgabe beispielsweise mit Afrikanern zu tanzen. Das war eine wirklich schwierige Diskussion. Und auch dieser Rassismus vielleicht ein Bestandteil von dieser sowjetischen Mentalität.

Und die jüdische Mentalität hier in der Rostocker Gemeinde ist zu überwiegenden Teilen von Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion geprägt?

Ja, fast 99% zumindest. Der Anteil von Gemeindemitgliedern aus der ehemaligen DDR ist verschwindend gering. Wir haben eine, so nennen wir das, deutsch sprechende Fraktion in der Gemeinde. Meistens geht es um Deutsche, die zum Judentum aus Überzeugung konvertiert sind.

Der Vorteil, dass wir überwiegend aus Einwanderern der ehemaligen Sowjetunion bestehen, ist u.a. dass wir als Gemeinde relativ jung sind. Es gab keinen Kampf zwischen den alteingesessenen Mitgliedern und den jüngeren. Beziehungsweise zwischen deutschen Juden und den russischen Juden. Wir sind da eher eine Ausnahme und werden auch vom Zentralrat der Juden dafür gelobt.

Wie sind ihre Kontakte zu anderen Religionsgemeinschaften?

Wir haben wir nicht nur persönlich gute Kontakte wie mit Dr. Fakhouri vom Islamischen Bund, sondern auch zwischen den Gemeinden. Auch wenn der Kontakt in letzter Zeit jedoch weniger geworden ist, ist er mir sehr wichtig. 2009 wurde unsere Gemeinde nachts angegriffen. Fünf Fenster wurden zerschlagen. Das passiert übrigens immer in Verbindung mit Israel – damals während des sogenannten Libanonkriegseinsatzes. Und Dr. Fakhouri war der erste, der uns einen offenen Brief geschrieben und uns so auch unterstützt und die Tat aufs Schärfste kritisiert hat. Das ist wichtig!

Es gibt den interreligiösen Dialog in Rostock. Sind sie daran beteiligt? Und auch andere Gemeindemitglieder?

Sowohl der alte als auch der neue, junge Rabbiner und ich sind daran beteiligt – und Herr Dr. Fakhouri und die christlichen Gemeinden. Das hilft uns auch. Wir haben schon mehrmals eine interreligiöse Andacht organisiert – u.a. anlässlich von Pegida oder auch der Anschläge in Paris. Solche Andachten sind wichtig, um zu zeigen, dass wir zusammen und gemeinsam sind und die Anschläge oder Demonstrationen verurteilen. Es war nicht immer leicht: beispielsweise fand im November eine Andacht am Schabbat [jüdischer Ruhetag] statt, und eigentlich dürfen wir Juden dann nicht teilnehmen. Ich habe dann lange mit unserem neuen Rabbiner gesprochen; da haben wir abgewogen und entschieden, dass es wichtig ist zu zeigen, dass wir dabei sein können und wollen.

Sie hatten gerade von den Anschlägen gegen die jüdische Gemeinde berichtet. Das heißt, dass es konkrete Bedrohungserfahrungen auch in Rostock gibt. Wie häufig ist das?

Ja, es passiert nicht oft, aber wie ich das schon gesagt habe, ist die Situation sehr stark bedingt durch den Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis. Einmal wurde unsere Gemeinde auch mit Farbe besprüht, vor dreizehn Jahren wurde der jüdische Friedhof hier in Rostock angegriffen. Es gibt 58 geschlossene jüdische Friedhöfe in ganz Mecklenburg-Vorpommern. Und da passiert ziemlich oft etwas. Das kommt ganz offensichtlich von Rechtsradikalen. Ja und es geht um kleine Friedhöfe, die sind leichter Opfer für Angriffe. Das ist leider der Fall.

Und Kritik gab es auch, als über die Frage der Beschneidung diskutiert wurde, da haben wir einen Sturm antisemitischer Emails erhalten. Die habe ich einer Journalistin der Süddeutschen Zeitung gezeigt und sie war schockiert. Ich habe das so nicht erwartet. Ich dachte, dass Menschen, die in deutschen Zeitungen arbeiten so etwas kennen. Aber sie war absolut schockiert und hat einen sehr emotionalen Artikel geschrieben. Ich kann nicht sagen, dass es überhaupt kein Problem gibt und alle mögen uns. Nein, das ist nicht so, aber wie ich schon gesagt habe, ist das für mich kein Grund, die Gebäude zu schließen. Damit machen wir uns nicht beliebter, aber dadurch verlieren wir viele Menschen, die aus Neugier oder so zu uns kommen. Und davon gibt es viele. All unsere Veranstaltungen sind offen, alle Gottesdienste sind offen. Und da kommen viele Menschen, und was mich besonders freut ist, dass zahlreiche junge Menschen, Gruppen und Schulklassen uns besuchen kommen. Da können wir dann erzählen und so soll das auch bleiben.

Wie funktioniert der Besuch der Schulklassen? Die melden sich dann bei Ihnen oder der jüdischen Gemeinde?

Die melden sich bei der jüdischen Gemeinde. Es hängt ganz offensichtlich vom Lehrer ab. Die, die das wollen, die kommen und die, die das nicht wollen, die machen das nicht. Und es gibt mehrere Lehrer aus Rostock und Umgebung, die kommen auch immer wieder mit neuen Klassen. Und die machen das nicht nur mit jüdischen Gemeinden, auch mit islamischen oder so. Und die wollen das zeigen. Und es gibt natürlich auch Lehrer, die kommen nie und das finde ich sehr schade. Aber wir stehen bei Interesse bereit!

Die Lehrer sollen das ja auch vorbereiten. Wie sind Ihre Erfahrungen?

Ja und eigentlich ist das auch für Kinder sehr interessant. Man merkt das auch: sie sitzen in der Synagoge, sehen alles und können es entdecken und anfassen. Ich habe selbst 14 Jahre als Lehrer gearbeitet und daher weiß ich das. Man kann so viel erzählen, aber wenn sie das nicht sehen, bringt das nichts. Besonders in der heutigen medialen Welt brauchen sie immer ein Bild. Es muss präsent sein.

Die Frage des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts wird ja breit diskutiert. Sollte es einen überkonfessionellen Religionsunterricht geben oder wie in westlichen Bundesländern christlichen und islamischen Religionsunterricht, dann müsste es ja auch einen jüdischen Religionsunterricht geben. Wie stehen Sie dazu?

Das ist eine schwierige Frage. Ja, ich glaube natürlich, die jüdischen Kinder oder muslimischen Kinder, die müssen auch ihre Religion im Unterricht haben. Wenn alle unterrichtet werden, dann ist es vielleicht offener, wenn sie die Moscheen oder so besuchen. Ich weiß, dass es in den westlichen Bundesländern jüdischen Religionsunterricht gibt, der vom Rabbiner geleitet wird. Bei uns war das nicht so, wobei das auch an der Position und dem Alter des Rabbiners lag. Vielleicht müssen wir das jetzt langsam ändern. Es geht natürlich nicht um eine große Anzahl von Kindern, aber es ist auch ihr Recht. Das ist eigentlich Demokratie.

Es ist ja auch die Frage in den jüdischen Familien selbst. Den Religionsunterricht leistet zur Zeit wohl die jüdische Gemeinde selber, oder?

Ja, ich habe noch eine Sonntagsschule in der Gemeinde. Ich kann nicht sagen, dass es so ein klassischer Religionsunterricht ist. Es geht eher um die jüdische Geschichte, die hebräische Sprache und so weiter. Und mit dem neuen Rabbiner haben wir besprochen, dass wir dies mehr in den Schulen machen.

Nochmal zu einem allgemeinen Thema: Anlass der Ringvorlesung damals waren die Angriffe auf Charlie-Hebdo und den jüdischen Supermarkt. Nun war Paris wieder Ziel von Attentaten. Gleichzeitig erleben wir in Deutschland antidemokratische Aktivitäten gegen Flüchtlinge. Welche Rolle kann die Auseinandersetzung mit Religion als Mittel zur Stärkung von Demokratie leisten?

Ich kann nur glauben und hoffen, dass Religion eine größere Rolle spielen wird als jetzt. Auch für die Bekämpfung dieser extremistischen Tendenz in der Religion. Ich war vor 1 ½ Monaten in Israel und ich habe das erlebt. Da war eine sehr schwere Situation mit den kleinen Terrorattacken von jungen Palästinensern mit Messern oder Steinen. Es gab große Diskussionen im Land, weil viele Bürger, viele Israelis, bereit waren, darauf zu antworten. Ein Angreifer wurde sogar auf der Straße getötet. Wo liegen hier die Grenzen?

Ich habe es selbst erlebt: Ich war 200 Meter von der Terrorattacke entfernt – die Passanten haben mir dann berichtet, dass ein junger Palästinenser einen älteren französischen Juden mit einem Messer attackiert, schwer verletzt und seine Frau geschlagen hat. Als er versuchte zu fliehen, wurde er verfolgt und festgehalten. Ein Mann hat versucht, ihn zu schlagen. Als die Polizei dann eintraf und beide Männer, den jungen Palästinenser und auch seinen Verfolger verhaftete, haben das viele nicht verstanden. Ich finde das aber richtig. Das war auch die Reaktion der Geistlichen, dass die Bürger

der Polizei helfen können und sollen, indem sie die Angreifer festhalten, und sich so nicht unterkriegen lassen, aber sie dürfen sie nicht töten oder selbst angreifen. Was kann Religion da machen? Ich finde die Religion kann sich klarer positionieren. Und das vermisse ich ein wenig seitens der muslimischen Religion. Und ehrlich gesagt von einigen islamischen Autoritäten erwarte ich mir mehr.

Sie sind ja aber auch Vorsitzender des Migrantenrates, der alle Migranten in Rostock vertritt. Spielt für die Gemeinde der Migranten die Religion eine große Rolle?

Wir haben im Migrantenrat verschiedene Menschen mit verschiedenen Religionen, wobei ich glaube, die meisten sind Atheisten. Aber das, was ich wichtig finde ist, dass wir keine Konflikte zulassen. Die Weltkonflikte können wir da erst recht nicht lösen. Es hat auch keinen Sinn darüber zu diskutieren. Ich weiß zum Beispiel von Herrn Dr. Fakhouri, dass er mehr auf Seiten der Palästinenser steht und ich auf der anderen Seite. Aber wir verstehen beide, dass wir den Konflikt nicht lösen können und diskutieren darüber nicht. Wir können etwas hier in Rostock bewegen und das müssen wir tun. Wir wollen mehr für Rostock und die Menschen hier tun. Dennoch unterscheiden sich unsere Positionen, auch bei der Flüchtlingskrise immer etwas, das ist klar. Aber was mich freut ist der Versuch, das sehr offen und demokratisch zu besprechen. Sozusagen mehr in deutscher oder europäischer Tradition - konstruktiv und offen.

Sie haben die Frage der Integration indirekt angesprochen. Was sind ihrer Meinung nach zentrale Forderungen, die umgesetzt werden müssen für die Integration. Was müssen wir noch tun?

Nach meiner Erfahrung mit Migranten und Menschen, die hier ankommen, ist es eine Banalität zu sagen, dass Integration von beiden Seiten ausgehen muss. Ich habe bei einem Gespräch mit einem Journalisten der Ostseezeitung gesagt, dass Integration keine Seilbahn ist, sondern mehr ein Bergsteigen. Da liegt der Hauptfehler. Wir erwarten immer, dass eine Seilbahn möglich ist und wir in 5 Minuten oben sind. Wir können Ausrüstung geben, Wege markieren und helfen, aber wir können sie nicht mit einer Seilbahn hochbringen. Das müssen sie von alleine schaffen! Aber die Sprache ist die Grundvoraussetzung. Alle haben verstanden, dass die große Gefahr in den Parallelgesellschaften liegt – mit eigener Sprache, Läden, Cafés etc. Wir kennen alle die Beispiele aus Berlin oder anderen Großstädten. In Mecklenburg-Vorpommern wurden die jüdischen Migranten in 2-3 Städten (Schwerin, Wismar und Rostock) verteilt. In Schwerin haben sie beschlossen, dass alle russischen Migranten in einem Stadtteil untergebracht werden. Da wird ein klassisches Ghetto aufgebaut. In Rostock war das anders, hier wurde von vornherein quer durch die Stadt verteilt. So ist die Integration von jüdischen Einwanderern in Rostock viel besser gelungen als in Schwerin. Und das hat nichts mit den unterschiedlichen Arbeitslosenzahlen der Stadt zu tun.

Aber das war ja eine klare Entscheidung des damaligen Ausländerbeauftragten Wolfgang Richter in Rostock. Aber auf der anderen Seite gibt es ja auch von den ankommenden Migranten den Wunsch zusammen zu leben. Soll man dem widersprechen?

Natürlich! Ja, gerade das meine ich auch als Voraussetzungen für Integration. Die Menschen suchen sich immer den leichteren Weg. Das wird so nicht gehen. Wir müssen da Wege finden.

Ja, die Rahmenbedingungen schaffen. Die jüdische Gemeinde war ja auch ein Auffangbecken. Inzwischen kommen wahrscheinlich immer weniger und es ist sehr stark russisch geprägt. Ist das auch eine Art der Parallelgesellschaft? Sie haben ja gesagt, dass die Gemeinde offenbleiben muss, aber auch, dass es andere Tendenzen in der Gemeinde gibt.

Ich habe hier in Rostock versucht, so etwas zu vermeiden. Für einige ist die Gemeinde auch ein Hindernis zur Integration. Wobei wir das versucht haben zu vermeiden. Ungefähr 60% der Gemeindemitglieder sind ältere Menschen, die sehr versteift sind auf die russische Sprache. Und trotzdem versuchen wir gerade jetzt alles zweisprachig zu organisieren. Die jüngere Generation spricht Russisch nur sehr begrenzt. Aber von der anderen Seite haben wir als Gemeinde immer versucht in der sozialen Aufgabe bei der Integration zu helfen. Schon seit vielen Jahren gibt es Deutschkurse in den Gemeinden. Aber es gibt leider immer einen Teil der Gemeinde, die zu Hause sitzen bei russischem Fernsehen; sie leben in einer russisch-medialen Welt. Sie wissen mehr von der russischen Politik als vom deutschen Bundestag – und der betrifft sie eigentlich direkt. Das diskutieren wir oft.

Lassen Sie uns nochmal auf den Aspekt der Radikalisierung auf Seiten der Migranten und der deutschen Gesellschaft eingehen. Sie waren selbst Lehrer, haben viel mit jungen Menschen zu tun. Welche Rolle hat Ihrer Meinung nach Bildung als Mittel der Prävention.

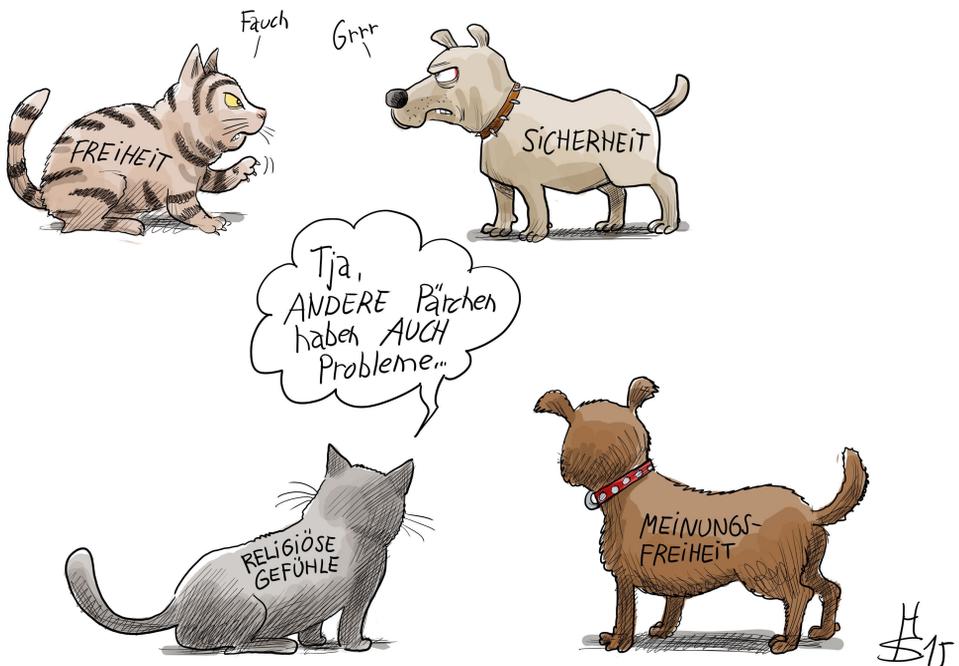
Natürlich kann Bildung viel erreichen, aber nicht alles. Einige Menschen, die kommen, sind gebildet, andere sind Analphabeten. Ich glaube, dass Rechtsextremismus in Deutschland und anderen Ländern etwas anders geworden ist. Vielleicht ist es auch verlockend die Rechtsextremisten als dumme Menschen abzustempeln. Ich muss auch sagen, dass es oft schwer ist, links und rechts zu unterscheiden – gerade wenn man nach Russland blickt. Ein Freund von mir ist ein bekannter Linker und ist für das Referendum auf die Krim als Beobachter gefahren. Er hat nicht verstanden, warum viele Rechte (z. B. von französischen Front National) dort waren. Ich komme selbst von der Krim und habe ihm gesagt: „Du verstehst das nicht. Es stimmt eben nicht, dass Putin nur weil er gegen Amerika ist, ein Linker sein muss.“ Es war eine hitzige Diskussion. Für mich ist das auch eine Tragödie von europäischen Linken, weil sie den Weg nicht finden. Aber das ist eine andere Geschichte.

Das Jahr 2015 hat die Zuwanderung nach Deutschland zum zentralen Thema gemacht. Auch Rostock und Mecklenburg-Vorpommern haben – in Relation zur Bevölkerungszahl – viele Menschen aufgenommen. Viele von ihnen sind Muslime. Wie steht die jüdische Gemeinde zu dieser Zuwanderung?

Ich muss zugeben, dass die Situation für die jüdische Gemeinde nicht einfach ist. Viele begrüßen die Migranten nicht nur mit offenem Herzen sondern haben auch Angst. Gerade in Syrien gibt es einen tief sitzenden Antisemitismus; dem Staat Israel wird das Existenzrecht abgesprochen und Juden sind nicht anerkannt. Das sind Aspekte, die wir in der aktuellen Situation mit berücksichtigen müssen.

Lieber Herr Rosov, vielen herzlichen Dank für dieses Interview.

Das Interview führte Dr. Gudrun Heinrich,
Arbeitsstelle Politische Bildung der Universität Rostock, im Sommer 2015.



TEIL III

Anti-demokratische Tendenzen und Rechtsextremismus in M-V

Anti-demokratische Tendenzen im ländlichen Raum: Was tun?⁵⁰

Klaus-Dieter Kaiser

1. Demokratisches Engagement im Spannungsfeld einer offenen Gesellschaft und ihrer Feinde

Unser Zusammenleben braucht die offene Gesellschaft, die Pluralität und den Meinungsstreit, begrenzt allein durch die Achtung der Würde eines jeden Menschen, unabhängig von seinen je individuellen Zügen. Eine Demokratie lebt also von einer Streitkultur und muss sie pflegen. Ebenso sind Erfahrungsräume gelingender politischer Teilhabe unersetzbar, wenn es darum geht, Bürgerinnen und Bürger für demokratische Entscheidungsprozesse zu ermutigen und zu begeistern. Denn Demokratie ist ein aufwändiges Geschäft. Zu einer lebendigen und wehrhaften Demokratie gehört auch die Auseinandersetzung mit den Feinden einer offenen Gesellschaft, die es aber differenziert zu betrachten gilt.

Dabei braucht ein demokratisches Gestalten der Gesellschaft – gerade auch in den ländlichen Räumen, wie sie das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern weitgehend prägen – ein Mehrfaches: erstens das Engagement des Einzelnen für die öffentlichen Belange und für den Mitmenschen, zweitens das Sich-zusammenschließen mit anderen (sowohl Gleichgesinnten wie auch Engagierten mit divergierenden Meinungen, Interessen und politischen Überzeugungen) und drittens Institutionen im öffentlichen Raum, um den notwendigen Diskurs um Lösungen für die kommunale Gemeinschaft zu organisieren und zu stabilisieren. Als viertes treten die politischen Rahmenbedingungen hinzu, sowie das staatliche Handeln (z.B. Gewaltmonopol des Staates und Durchsetzen der Verfassungsrechte und Gesetze). Dabei ist zu beachten, dass es den einen ländlichen Raum nicht gibt. Wir haben es immer mit einer Vielgestaltigkeit und spezifischen Bedingungen zu tun.

2. Die Herausforderungen in den ländlichen Räumen in Mecklenburg-Vorpommern

Ländliche Räume gibt es nur im Plural. Die Situation kann auch bei ähnlichen Rahmenbedingungen aufgrund der vor beteiligten Personen sehr unterschiedlich sein. Um antidemokratischen Tendenzen nachhaltig entgegenwirken zu können, sind ein präzises Wahrnehmen der jeweiligen Lage und eine Sozialraumanalyse unter Berücksichtigung der die öffentliche Meinung prägenden Personen in den Kommunen und Regionen nötig.

⁵⁰ Referat in der Ringvorlesung der Evangelischen Akademie der Nordkirche in Kooperation mit der Universität Rostock und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Sommersemester 2015 „Anti-demokratische Tendenzen in M-V – Wo kann Bildung ansetzen?“ am 12. Mai 2015 in Rostock. Der Stil des mündlichen Vortrages ist weitgehend beibehalten.

Ausdrücklich danken möchte ich allen Mitarbeitenden der Evangelischen Akademie der Nordkirche, vor allem in den beiden „Regionalzentren für demokratische Kultur“, insbesondere Frau Elisabeth Siebert und Frau Tatiana Volkmann, für ihre Unterstützung bei diesem Beitrag. Ohne ihre fundierte Reflexion ihrer praktischen Arbeit hätte der Beitrag nicht entstehen können.

2.1. Demografische Schrumpfungsprozesse und der Rückgang finanzieller Ressourcen sowie politischer Gestaltungsspielräume

Die Folgen des demografischen Wandels in den ländlichen Räumen Mecklenburg-Vorpommerns sind dramatisch. Diese generelle Einschätzung gilt unbeschadet der jeweiligen spezifischen Lebensbedingungen in den unterschiedlichen ländlichen Räumen. Mit dem steigenden Anteil oftmals allein stehender und immer weniger mobiler älterer Menschen in der Gesellschaft des Dorfes gehen rapide wachsende Herausforderungen in der gesundheitlichen Versorgung und in der Deckung der Bedarfe des täglichen Lebens einher. Da, wo familiäre oder nachbarschaftliche Unterstützungspotentiale durch Abwanderung verloren gegangen sind, gilt es niedrigschwellige und bezahlbare Unterstützungs-, Betreuungs- und Pflegestrukturen zu schaffen. Dem Wunsch älterer Menschen nach einem selbstbestimmten Leben im angestammten Zuhause zu entsprechen, bedeutet Versorgungssicherheit auch dort zu gewährleisten, wo durch mit sinkender Bevölkerungszahl einhergehendem Schrumpfen regionaler Kaufkraft ein sukzessiver Rückgang von Versorgungsinfrastrukturen und lokalen, öffentlichen Dienstleistungen zu verzeichnen ist. Eine Kompensation dieser schleichend auftretenden Defizite, die unmittelbar auf die individuell zu erfahrende Lebensqualität einwirken, ist nur mit einem „Mehr“ an Mobilität und Lebensorganisation zu leisten. Werden Schulstandorte aufgegeben und schließen Kitas hat dies einen Verlust an Lebensqualität zur Folge. Dies bedeutet einen Standortnachteil mit Folgen für die demografische Entwicklung: eine Abwärtsspirale.

Kommunen und Regionen haben dem steigenden Veränderungsdruck momentan scheinbar kaum etwas entgegenzusetzen. Vor dem Hintergrund sinkender Lohn- und Einkommenssteuern, weil immer weniger Menschen, die Steuern, Gebühren und Beiträge entrichten, in diesen Regionen leben, und zugleich für immer weniger Bürgerinnen und Bürger die Schlüsselzuweisungen seitens des Landes gezahlt werden, schrumpfen die finanziellen Spielräume der Kommunen rapide. Neue freiwillige Aufgaben zu übernehmen, ist so kaum noch möglich. Gemeinden „ersticken“ an ihren Pflichtaufgaben. Der politische Gestaltungsspielraum ist für die politischen Mandatsträger/innen kaum noch vorhanden. Dies hat Folgen für das Ansehen demokratischer Entscheidungsprozesse. Aber auch für private Haushalte wird das vermeintlich günstige Leben auf dem Lande immer teurer. So hat beispielsweise die Unterauslastung kommunaler Infrastrukturen immense Mehrkosten in Unterhaltung und Betrieb zur Folge; diese müssen auf immer weniger Menschen in der Kommune umgelegt werden.

2.2. Gegenstrategien und ihre Grenzen im Blick auf das Zusammenleben der Generationen

Althergebrachte kommunale Strategien, dem gesellschaftlichen Wandel Herr zu werden, scheitern zusehends. Die Ausweisung von Neubauflächen zur Ansiedlung junger Familien hilft nur noch in den zentrumsnahen Gemeinden, um nötige Bildungs- und Betreu-

ungsangebote zu erhalten. Dabei sind insbesondere Schulen und Kindergärten die wichtigsten Mittel im Kampf um Zuzug junger Familien. In zentrumsfernen Regionen ohne nennenswerte Beschäftigungsangebote zeigt sich besonders prägnant, dass insbesondere auch die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen für den Bleibewillen der Eltern von entscheidender Bedeutung ist. Mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der Zumutbarkeit von täglich zu absolvierender Pendlerdistanz geht die Entscheidung um Bleiben oder Gehen einher.

Doch tritt das Bemühen um die „Dableiber von Morgen“ kommunalpolitisch viel zu häufig in den Hintergrund. Kommunales Handeln im demografischen Wandel droht immer mehr von „Seniorenthemen“ dominiert zu werden. Schon heute zeigt sich vielerorts ein intergenerationeller Konkurrenzkampf um zu entwickelnde Infrastruktureinrichtungen und kommunale Dienstleistungsangebote. Dabei sind es insbesondere Kinder und Jugendliche, die neben den Senioren unter schwindenden Orten der Kommunikation, unter immer weniger Versorgungs- und somit auch sozialen Lerngelegenheiten und unter immer höheren Zeitaufwendungen für Mobilität zu leiden haben. Die Verweilzeiten von Kindern und Jugendlichen im Dorf werden immer kürzer, deren Bindung zum Dorf immer geringer. Die Folge ist: Politische Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt ist eher die Ausnahme, als die Regel. Zwischen der vorhandenen Infrastruktur und politischen Einstellungen zum demokratischen Rechtsstaat gibt es also einen deutlichen Zusammenhang.

2.3. Revitalisierung des Gemeinsinns und Stärkung der Kommunikation über Generationengrenzen hinweg

Vielfältige kommunale Strategieansätze, dem demografischen Wandel mit all seinen Folgen zu begegnen, finden sich in der Erprobung und liefern erste, wissenschaftlich jedoch noch nicht abgesicherte Erkenntnisse. Der Grundtenor dieser oft „von Unten“ gewachsenen Initiativen ist eine optimistische Einschätzung, dass „im Wandel zwar Vieles anders, Nichts aber schlechter werden müsse“. Nahezu alle Aktivitäten setzen auf die Revitalisierung eines funktionierenden Gemeinwesens. In der mitunter auch verklärten Erinnerung an eine funktionierende „Dorfgemeinschaft“ der Vergangenheit verschreiben sich erfolgreiche Dörfer einem Miteinander aller Generationen zur Sicherung von Lebensqualität – oftmals institutionalisiert. In neu entstehenden Dorfvereinen kommt es zur Renaissance des selbstverständlichen Prinzips guter Nachbarschaft. In der Synergie durchaus egoistischer Motive entsteht ein Mehrwert für die Gemeinschaft; aus Eigennutz kann Gemeinnutz werden.

Intergenerative Ansätze zielen auf Strategien für alle vom demografischen Wandel Betroffenen. Im Gegensatz zur Altersgruppenorientierung vieler, für das soziale Miteinander der Menschen im ländlichen Raum immanent wichtigen Vereine, setzen diese Strategien neben der Freude am Miteinander auf den Austausch von Lern- und Lebenserfahrungen, das gegenseitige Unterstützen durch unterschiedliche individuelle Mobilität, auf gemein-

Kommunikation ist dabei stets Schlüssel zur Veränderung. Impulse hierfür entstehen im Inneren durch Engagement einiger Weniger oder werden von außen in die Dörfer hinein getragen. In der Summe scheinen zwar die Anlässe, sich miteinander zu verständigen (zu müssen), nicht weniger zu werden. Initiatoren und Orte der intergenerativen Begegnung sind aber limitiert. Politische Instrumente für den ländlichen Raum zielen noch immer überwiegend auf investive Maßnahmen, deren Notwendigkeit nicht zu bestreiten ist, die aber für eine nachhaltige Stärkung der Demokratie nicht hinreichend sind. Evaluationen dieser Instrumente messen noch zu oft Erfolg am Mittelabfluss. Bürgernahe Partizipation und Stärkung von bürgerschaftlichem Engagement und Zivilgesellschaft sind fast 25 Jahren nach der Wiedervereinigung als landespolitische Strategie immer noch stark entwicklungsbedürftig.

Dabei gilt es zugleich zu beachten, dass die Formen des gesellschaftlichen Engagements vielgestaltiger geworden sind. Traditionelle Formen mit starker institutioneller Bindung gehen zugunsten eines Engagements auf Zeit und eher anlassbezogen zurück. Ob dieser Bindungsverlust durch projektorientierte Partizipation ausgeglichen werden kann, wird sich noch zeigen (müssen).

3. Antidemokratische Herausforderungen in Mecklenburg-Vorpommern

Ländliche Räume gibt es nur im Plural. Die Situation kann auch bei ähnlichen Rahmenbedingungen aufgrund der vor beteiligten Personen sehr unterschiedlich sein. Um antidemokratischen Tendenzen nachhaltig entgegenwirken zu können, sind ein präzises Wahrnehmen der jeweiligen Lage und eine Sozialraumanalyse unter Berücksichtigung der die öffentliche Meinung prägenden Personen in den Kommunen und Regionen nötig.

Neben dem demografischen Wandel und dessen Folgen für das Leben in den ländlichen Räumen einschließlich der damit verbundenen Einstellungen zur Demokratie und zum pluralistischen Zusammenleben gehören noch andere Faktoren zu den Entstehungsbedingungen antidemokratischer Tendenzen in Mecklenburg-Vorpommern. Im Blick auf sechs Problemfelder wird dies näher entfaltet.

3.1. Das Erbe der SED-Diktatur

Desinteresse am Gemeinwohl und an den Mühen der Demokratie sowie eine überhöhte Erwartungshaltung an den Staat gehören zu den Folgen der SED-Diktatur, die antidemokratische Tendenzen befördern.

„Privat geht vor Katastrophe“ war ein Slogan, der das Leben in der DDR prägte und teilweise bis heute nachwirkt. Familie, Freundeskreis und Nachbarschaft waren und sind teilweise bis heute die entscheidenden Gestaltungsformen des Geselligen. Gemeinschaft wird weiterhin höher bewertet als eine ausdifferenzierte Gesellschaft. Diese Folgen der von der

SED praktizierten Entbürgerlichung bzw. Entbäuerlichung der gesamten Gesellschaft sind bis heute spürbar.

Dabei war die Haltung einer solchen Privatisierung zugleich damals auch eine sinnvolle Abwehr des Einzelnen gegen den alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringenden Machtanspruch der alleinherrschenden Partei (SED) und als ökonomisches Organisationsprinzip für das Zusammenleben notwendig. Was aber unter den Bedingungen einer Diktatur emanzipatorisch wirkte, kehrt sich unter den Bedingungen einer freien Gesellschaft in das Gegenteil um. Beziehungen und Familie ersetzen in der DDR das Fehlen sowohl des Marktes und als auch der Öffentlichkeit. Verbunden war dies mit einer überhöhten Erwartungshaltung an den Staat. Weite Teile der Bevölkerung im Osten sind noch heute staatsfixiert. Dies ist eine Folge der doppelten Enteignung aus den Zeiten der DDR: zunächst der Gesellschaft durch den Staat und dann des Staates durch die eine Partei. Die für eine freie Gesellschaft notwendige Unterscheidung zwischen Legislative und Exekutive, zwischen (Zivil-)Gesellschaft und Staat war deshalb nur gering ausgebildet. Für Mecklenburg-Vorpommern kommt zu dem doppelten Erbe der NS- und der DDR-Zeit noch die jahrhundertelange Tradition paternalistischer Strukturen hinzu. Diese letztlich vormoderne eingeübte Praxis des Rückzugs aus der Sphäre des Öffentlichen verband sich nach 1990 mit den emanzipatorischen Individualisierungsprozessen einer freien offenen Gesellschaft und deren Wahlmöglichkeiten in der Lebensgestaltung zu einer Beibehaltung der Wertschätzung des Privaten.

Mit den ambivalenten Folgen der Kreisgebietsreform in Mecklenburg-Vorpommern, den damit verbundenen langen Wegen, dem zunehmenden Gewicht der Verwaltungen in den demokratischen Steuerungsprozessen und den aus finanziellen Gründen sehr geringen Gestaltungsspielräumen wird einer eher skeptischen und distanzierten Haltung zur Demokratie, die Zeit und Mühe kostet, Vorschub geleistet.

Zugleich gilt es festzuhalten, dass es auch ein Recht auf Nichtbeteiligung an den öffentlichen Angelegenheiten gibt. Niemand darf gezwungen werden, sich politisch in Gremien und Institutionen zu beteiligen. Wer diese Mühen scheut, darf nicht an den Pranger gestellt werden. Vielmehr gilt es, die vorhandenen demokratischen Strukturen und Institutionen so attraktiv zu machen, dass sich möglichst viele Bürgerinnen und Bürger von sich aus daran beteiligen möchten.

3.2. Der Populismus der Stammtische und innerhalb demokratischer Institutionen

Wer eine offene Gesellschaft will, muss auch abstruse Meinungen und deren öffentliches Äußern zulassen. Über die Begrenzungen dieses hohen Gutes der freien Meinungsäußerung wird noch zu handeln sein.

Populismus bedeutet immer Ausgrenzung von Anderen. Er lebt von kollektiven Zuschreibungen, spielt mit (vermeintlichen) Mehrheitsmeinungen und Stimmungen. Bestimmend ist dabei, die eigene Klientel mit der Rolle des Opfers zu identifizieren und die Schuld immer bei den „Anderen“ zu suchen.

Der Schutz von Minderheiten, der in der Demokratie als der Herrschaftsform der Mehrheit zum Wesentlichen gehört, bleibt auf der Strecke.

Gefährlich wird solcher Populismus, wenn er versucht, die Deutungshoheit zu gewinnen und die Abgrenzungen, die ihm eigen sind, zu Stigmatisierungen und letztlich zu Ausgrenzungen von Menschen führen. Populismus ist ein schleichendes Gift und so eine Gefährdung der Demokratie.

Deshalb ist es in kommunalpolitischen Zusammenhängen wichtig, klare Positionen zu beziehen, wenn Menschen ausgegrenzt werden. Das öffentliche Benennen von Fakten ist dabei das Eine, um populistischen Verdrehungen entgegenzutreten. Zugleich ist zu beachten, dass der Populismus vor allem auf Emotionen setzt. Nötig in den Debatten ist zum anderen, die damit verbundenen Weltbilder aufzubrechen, ohne belehrend aufzutreten. Die personale Nähe der Menschen (Nachbarschaft) in ländlichen Räumen um Unterschied zur urbanen Situation erschwert einerseits die nötige Streitkultur. Dorfbewohnerinnen und -bewohner sind darauf angewiesen, weiter miteinander in Nachbarschaft zusammen zu leben. Andererseits kann in dieser Nähe auch eine Chance des populistische Einstellungen korrigierenden und irritierenden Gespräches sein.

3.3. Verklärung der Vergangenheit

In der Aufarbeitung der NS- und DDR-Vergangenheit gibt es immer Problemlagen, die sich auf die Einstellung zur Demokratie auswirken. Obwohl die beiden zu unterscheidenden Diktaturen des 20. Jahrhunderts wissenschaftlich gut erforscht sind, gibt es im Alltagsbewusstsein im Umgang mit diesen Vergangenheiten teilweise gravierende Defizite.

Zunächst ist ein Unterschied zwischen der Aufarbeitung des NS-Terrors und der SED-Diktatur festzustellen: Zwar gibt es in beiden eine Differenz zwischen öffentlicher Erinnerungskultur und privater Familiensaga. Aber im Blick auf die NS-Zeit ist das öffentliche Gedächtnis, von einigen Akzentverschiebungen und von einer zahlenmäßig begrenzten Anzahl von Anhängern der menschenverachtenden NS-Ideologie abgesehen, durch eine klare und im Ganzen unstrittige Aussage bestimmt: Der Nationalsozialismus war ein Unrechtssystem. Wer anderes sagt, begibt sich ins Abseits und begeht einen Tabubruch bzw. stellt sich außerhalb eines gesellschaftlichen Grundkonsenses. Davon unberührt ist sowohl die Familienerzählung („Opa war kein Nazi“) als auch eine Vielzahl von Akzentuierungen in der Beurteilung des Lebens in der NS-Zeit.

Ganz anders der Blick auf die zweite Diktatur. Die Ablehnung der Charakterisierung der DDR als Unrechtsstaat wird in der Öffentlichkeit des kollektiven kulturellen Gedächtnisses nicht als ein Tabubruch empfunden. Auch in der öffentlichen Erinnerungskultur und nicht nur im Bereich des Privaten oder extremer Meinungen ist die Beurteilung der DDR noch deutungs offen. Es gibt (noch) keine allgemein anerkannte Charakterisierung der DDR. Hinzu kommt eine Fixierung in den Debatten der vergangenen 25 Jahre auf das Ministerium für Staatssicherheit und die sogenannten „IM“. Die SED als Gewaltapparat und Verantwortliche für das Unrecht muss (über die wissenschaftliche Forschung hinaus) stärker wahrgenommen werden.

Angesichts dieser offenen Situation gewinnt der Kampf um die Deutungshoheit über das Leben in der DDR und die Rolle der SED an Schärfe und Brisanz. Die Offenheit eines jeden Menschen, sich zu ändern, alte Irrtümer zu korrigieren und angesichts schuldhaften Handelns einen Neuanfang zu suchen, gilt es ebenso zu berücksichtigen, wie zu beachten ist, dass sich sowohl ehemalige Täter der SED-Diktatur in Vereinen organisieren als auch eine Verklärung der Vergangenheit in Teilen der Öffentlichkeit stattfindet.

Gefährlich für die Demokratie wird es dann, wenn das Bild vom Leben in der DDR zu Lasten der Opfer geht, die so ein zweites Mal ausgegrenzt werden, und wenn die Sehnsucht nach einem starken bis autoritären Staat eine offene demokratische Streitkultur behindert. Im Bereich der Kommunalpolitik kommt es deshalb darauf an, im Einzelfall genau hinzuschauen, wenn belastete Täter nun neu und demokratisch legitimiert politische Verantwortung wahrnehmen. Desweiteren ist gerade auch im Nahbereich der Dorfgemeinschaften auf eine Mythenbildung zu achten und dieser eine kritische analytische Urteilskraft entgegenzusetzen.

3.4. Indifferente Gewalt und die Lust am Zerstören

Ob eine bestimmte Gruppe um den Fußballverein „Hansa Rostock“ oder die Treffpunkte an manchen Buswartegehäusern in den Dörfern: die öffentliche Raum wird gerade auch im kommunalen Bereich zum Ort destruktiver Aufmerksamkeit durch Jugendliche und einer selbstbezüglichen Gewalt. Dabei entstehen teilweise feste Subkulturen, die nicht allein präventiv zu bändigen sind. Frust der Jugendlichen über fehlende Orte der Begegnung in den Dörfern und angstbesetzte Verweigerung einer Teilhabe an öffentlichen Angelegenheiten und der dazugehörigen Entscheidungskompetenz gehören in diesen Kontext.

Diese Gruppierungen schaden in mehrfacher Weise der Demokratie. Zum einen (zer-)stören sie das Leben im öffentlichen Raum. Zum anderen schaden sie mittelbar dem demokratischen Gemeinwesen, da sie sich einem produktiven und auf Teilhabe hin angelegten Diskurs entziehen. Zum dritten befördern sie durch ihr Verhalten eine unter Umständen vorhandene Skepsis gegenüber der Ordnungsmacht in einer pluralistischen und offenen Demokratie.

3.5. Islamismus

Der demokratische Verfassungs- und Rechtsstaat und die pluralistische Gesellschaft sind vom Zusammenleben der verschiedenen Kulturen und Religionen geprägt. Eine offene Gesellschaft verträgt sich nicht mit einer uniformen einheitlichen Leitkultur. Wo aber Menschen mit divergierenden Wertevorstellungen und kulturellen Hintergründen zusammentreffen, wird es zwangsläufig Konflikte geben. Diese müssen im Diskurs friedlich ausgehandelt werden. Dabei sind rechtsstaatliche Grenzziehungen nötig, damit keine Parallelstrukturen in der Gesellschaft entstehen und die Menschenwürde aller ohne Einschränkungen geschützt wird. Fundamentalistischer und demokratiefeindlicher Islamismus mit Parallelgesellschaften jenseits des Rechtsstaates sind in Mecklenburg-Vorpommern

aufgrund der Bevölkerungszusammensetzung kaum ein Problem. Gefährdungen mag es im Einzelnen geben; dann ist sowohl seitens der Zivilgesellschaft direkt einzugreifen als auch der Staat mit seinem Gewaltmonopol gefragt. Eine allgemeine Gefährdung der Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern scheint in diesem Bereich eher nicht gegeben zu sein.



© Sakurai „Nur Pornos“

3.6. Linksextremismus

Linksextremismus äußert sich in Mecklenburg-Vorpommern vor allem als Reaktion auf Aktivitäten des Rechtsextremismus. Dieses, sich im Selbstbild als „antifaschistisch“ bezeichnendes Handeln ist meist mit Gewalt, vor allem gegen die Verfassungsorgane des Staates und der Polizei verbunden. Es ist ein unpolitisches Agieren und schädigt die für eine Demokratie notwendige Streitkultur, da es Menschen in „gut“ und „böse“ einteilt und (eigene) partikuläre Überzeugungen absolut setzt. Dabei werden Feindbilder konstruiert. Verbunden sind diese Einstellungen mit einer fundamentalistischen Kritik der pluralistischen Gesellschaft und ihrer Streitkultur. Begründet wird dies mit einem Absolutheitsanspruch, der sich dabei teilweise auf das eigene Gewissen beruft. Moralität wird nicht mehr von ethischer Urteilsfindung und einem Handeln im öffentlichen Raum unterschieden. Die Mehrheit in der Gesellschaft wird unter einen Generalverdacht gestellt, die Demokratie als mühevoller und offener Aushandlungsprozess mit Kompromissen am Ende wird direkt oder auch indirekt abgelehnt.

Gewaltbereiten Linksextremismus gibt es in Mecklenburg-Vorpommern, er ist aber auf klar begrenzte Milieus beschränkt und so in der Außenwirkung, gerade in den ländlichen Räumen des Bundeslandes bisher ohne größere Wirkung und stärker ein Phänomen in den wenigen größeren Städten im Bundesland.

4. Rechtsextremismus, Hassverbrechen und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als Herausforderung für den Einzelnen und die Gesellschaft

Die größte Herausforderung für das demokratische Gemeinwesen in Mecklenburg-Vorpommern ist der Rechtsextremismus.

In der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus gilt es nicht allein und nicht primär nur die NPD und andere verfestigte rechtsextremistische Strukturen in den Blick zu nehmen. Gerade die gegenwärtige Diskussion um das NPD-Verbotsverfahren zeigt die Problematik einer Engführung in dieser Richtung. Mit einem Parteienverbot werden der NPD sicher finanzielle Ressourcen zu Recht entzogen. Aber zugleich wird dem Vorurteil Vorschub geleistet, dass alles, was nicht verboten ist, auch eine ethisch begründete Berechtigung hat. Stattdessen ist in der Gesellschaft zwischen Legalität und Legitimität zu unterscheiden. Es kommt also darauf an, die vielfältigen politischen Dimensionen des Rechtsextremismus zu beachten. Drei Aspekte bzw. Spannungsbögen sind dabei besonders wichtig. Erstens haben wir es mit einer enormen Spannweite des organisierten Rechtsextremismus zu tun. Jede dieser Gestaltungen und Existenzformen bedarf eines differenzierten Agierens als Gegenstrategie, wobei auch unterschiedliche Akteure der Zivilgesellschaft und des Staates gefragt sind: von engagierten Einzelpersonen über Vereine und Kommunen, Parteien, Kirchen, Gewerkschaften und Unternehmerverbänden bis hin zu Institutionen des Gewaltmonopols des Staates. Wir haben es im Blick auf die Strukturen mit klaren institutionalisierten und teilweise auch militanten Formen zu tun, wie der NPD, dem NSU oder in den Kameradschaften.

Zugleich gibt es, gerade im ländlichen Raum, sehr offene Strukturen mit einem nach außen (vermutlich im Unterschied zu inneren Verfasstheit) sehr offenem Verhalten. So lassen sich seit geraumer Zeit Tendenzen beobachten, dass sich rechtsextremistisches Verhalten in eher diffusen und deshalb nur sehr schwer zu identifizierenden Netzwerken organisiert. Dabei nutzen Akteure aus dem rechtsextremen Spektrum bestehende gesellschaftliche Strukturen, in denen sie ihre menschenverachtende Weltanschauung einbringen. Offen bleibt dabei, was vom hohen Gut der Meinungsfreiheit noch gedeckt ist, wo bereits menschenverachtende Ideologie weitergegeben wird oder wo gar eine Unterwanderung zu vermuten ist. Genaues Wahrnehmen seitens der in den jeweiligen Kommunen lebenden Menschen ist notwendig, um sinnvoll, also sensibel und deutlich, reagieren zu können.

Zweitens gilt es im Blick auf den einzelnen Menschen zwischen verfestigten Haltungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, punktuellen Ansatzpunkten fremdenfeindlicher, rassistischer, antisemitischer und anderer Ressentiments und einer eher allgemeinen Anfälligkeit gegenüber solchen Vorurteilen (der Annahme einer prinzipiellen Ungleichheit aller Menschen) zu unterscheiden. In der Auseinandersetzung mit solchen Haltungen bedarf es eines differenzierten Ansatzes.

Drittens vollzieht sich diese Auseinandersetzung im Kontext einer Vertrauenskrise in die Institutionen der Demokratie und ihrer Bindekräfte. Pluralismus und Meinungsstreit sind oft negativ konnotiert.

Viele Menschen sind tief verunsichert: Wer nicht weiß, ob er in einem Jahr seine Kredite noch bedienen kann, sich gegebenenfalls von Hartz IV bedroht, sieht und nicht mehr nachvollziehen kann, mit welcher Rentenversorgung er noch rechnen kann, was die Gesundheitsvorsorge ihn kostet, ob seine Nahrung noch vertrauenswürdig und ob das Sparguthaben noch sicher ist, wird nachvollziehbar dünnhäutig gegenüber scheinbar folgenlosem Subventionsbetrug in Millionenhöhe, kontinuierlich wachsenden Gehältern in der Wirtschaft. Folgerichtig kreist die zentrale Kritik an den demokratischen Akteuren im Nordosten um das scheinbare oder reale Versagen der politischen Eliten und Entscheidungsträger angesichts der sozialen und wirtschaftlichen Probleme unserer Gesellschaft und entzündet sich dabei insbesondere an dem Thema der sozialen Gerechtigkeit.

In diesem Themengebiet gelingt es den Demokratiegegnern zu oft, die Demokratie selbst in den Mittelpunkt der Kritik zu rücken. Nicht von ungefähr konzentriert sich die gesamte Propaganda von Rechtsaußen auf Themenfelder mit starker emotionaler Aufladung. Die Rechtsextremen wollen die Energie aus den Sorgen, Ängsten und der Wut für sich instrumentalisieren, um damit eine grundsätzliche Infragestellung unseres demokratischen Gesellschaftsverständnisses zu erreichen. Der Gestus des „Retters“, mit dem sie bevorzugt auftreten, ist dabei an Verlogenheit nicht zu überbieten.

Rechtsextremismus in seinen vielfältigen Erscheinungsformen ist deshalb in Mecklenburg-Vorpommern mit seinen ländlichen Räumen die größte Gefahr für eine pluralistische, offene und demokratische Gesellschaft.

5. Die Demokratie braucht sie alle: den Einzelnen, die Gemeinschaft, die Gesellschaft und den Staat

Die bisherigen Praxiserfahrungen im Bereich der Demokratieförderung lassen sich in Übereinstimmung mit aktuellen Studien der Sozialwissenschaft, Entwicklungspsychologie und Pädagogik auf eine einfache Formel bringen: wir brauchen mehr Menschen, die bereit und in der Lage sind, sich in ihrer gesamten Lebenswelt für Demokratie und gegen antidemokratische Bestrebungen und Strukturen zu engagieren. Mit anderen Worten, wir brauchen Konzepte und Methoden, die für einen Zuwachs an Motivation, Befähigung und Gelegenheit wirken.

Im Nahbereich der Kommunen ist die Herausforderung zum einen besonders schwierig, da nachbarschaftliche Strukturen und ein entsprechendes Miteinander manchmal die offene Auseinandersetzung erschweren. Zum anderen bietet der überschaubare Rahmen der Kommunalpolitik vielfältige Möglichkeiten, persönliches Engagement, gemeinsame Praxis, zivilgesellschaftliches Agieren und staatliches Handeln in ein fruchtbares Miteinander zu bringen. Jedes dieser Handlungsfelder ist notwendig und jedes ist anders als die anderen.

5.1. Die Aufgaben: Motivation, Befähigung und Gelegenheit zur Demokratie schaffen und stärken

Es ist wenig sinnvoll, jeweils nur einen oder zwei dieser Bereiche zu fördern, denn nur in ihrem Zusammenspiel kann Demokratieentwicklung gelingen: Motivation zur Demokratie bleibt wirkungslos und wird frustriert, wenn das Wissen um die Möglichkeiten fehlt, sich konstruktiv in gesellschaftliche Meinungs- und in Willensbildungsprozesse einzubringen und es gleichzeitig an Gelegenheit dazu mangelt. Die beste zivilgesellschaftliche Strukturentwicklung und alle Maßnahmen der Partizipationsförderung bleiben leere Hülsen, solange es an Menschen fehlt, die motiviert, fähig und angstfrei sind, sie mit Leben zu füllen. Die Vermittlung theoretischen Wissens um demokratische Strukturen und Prozesse bleibt abstrakt, solange es nicht Bestandteil der eigenen aktiven Alltagsgestaltung wird.

a) Notwendig ist eine Motivation zur Demokratie.

In den nicht mehr ganz jungen Bundesländern fühlen sich immer noch zu Wenige für das Gelingen gesellschaftspolitischer Prozesse mitverantwortlich, und noch weniger nehmen Demokratie bislang als persönliche Chance und Bereicherung wahr. Ein Demokratieverständnis, das neben der Teilnahme an Wahlen die dauerhafte aktive Mitgestaltung der Bürgerinnen und Bürger als Motor gesellschaftlicher Entwicklung betrachtet, ist nur gering ausgeprägt. Demokratie wird zwar von einer Mehrheit als Staatsform akzeptiert, aber bislang nur von einer Minderheit als Gesellschafts- und Lebensform verstanden.

Es ist notwendig, der Delegation der Verantwortung für das Gelingen des demokratischen Miteinanders an staatliche Institutionen eine Kultur der Mitverantwortung entgegenzusetzen. Durch Beratung, Bildung, Diskurskultur und Begleitung/Coaching können mehr Menschen als bisher für die Gefahren demokratiefeindlicher Haltungen sensibilisiert und dafür gewonnen werden, in ihrem beruflichen und privaten Alltagsleben aktiv für Demokratie zu wirken.

b) Notwendig ist eine Befähigung zur Demokratie.

Dies geschieht zum einen durch Wissen über die Demokratie. Das Wissen über das Wesen der Demokratie in Deutschland, ihrer Geschichte, Organisation, Aufgabenteilung und Zielsetzungen ist bei den Kindern und Jugendlichen aber auch bei den Erwachsenen zum Teil erschreckend gering. Bildung in vielfältigen Formen und für unterschiedliche Altersgruppen und Milieus ist notwendig.

Die Haltung zur Demokratie ist dabei in gleichem Maße von herabwürdigenden wie überhöhenden Erwartungen gekennzeichnet. Einerseits begegnen immer mehr Menschen der demokratischen Gesellschaftsordnung und ihren Akteuren mit Vorbehalten: Viele – bspw. in Mecklenburg-Vorpommern – haben die Veränderungen der letzten

Jahre als persönliche Krise erlebt, Massenarbeitslosigkeit, Abwanderung und die Auflösung sozialer Bezüge prägten und prägen das Leben auch das Verhältnis zur Demokratie und das Verständnis von Demokratie. Die daraus resultierende Haltung ist häufig geprägt durch Resignation und Rückzug in die Sphäre des Privaten. Absinkende Wahlbeteiligung, abnehmendes gesellschaftliches Engagement und eine wachsende Hinwendung zu antidemokratischen Ideologien sind deutliche Warnsignale, die in mancherorts nicht mehr nur von einer Minderheit der Bevölkerung ausgehen.

Gleichzeitig wird Demokratie aber auch unkritisch idealisiert und mit einer Vielzahl unrealistischer Forderungen und Erwartungen überhäuft: Demokratie soll transparent und schnell in ihren Maßnahmen sein, Wohlstand und Freiheit garantieren, allen individuellen Einzelinteressen in vollem Umfang entsprechen und Gleichheit der Lebensbedingungen gewährleisten. Wachsende Unzufriedenheit mit der politischen Praxis ist vor dem Hintergrund solcher Erwartungshaltungen zwangsläufig. Unzulänglichkeiten der Alltagspolitik, mühsame und langwierige Verhandlungen und mitunter unbefriedigende Kompromisslösungen werden oft nicht als Wesensmerkmale demokratischer Praxis wahrgenommen, sondern häufig pauschal durch Unfähigkeit, Eigeninteressen oder Korruptierbarkeit der politisch Handelnden erklärt.

Die Wissensvermittlung über Demokratie als Staatsform ist ein seit langem erprobter Ansatz, der breite Berücksichtigung in schulischen und außerschulischen Lehrplänen findet. Diese Aufgabe ist Auftrag des staatlichen Bildungswesens und soll nicht ersetzt werden. Vielmehr ist eine enge Zusammenarbeit mit den Einrichtungen und Akteuren des Schulwesens und der Bundes- bzw. Landeszentralen für politische Bildung notwendig, um das didaktische Spektrum zu verbreitern.

Die Schulen sollen u. a. darin unterstützt werden, geeignete Themen fachspezifisch in ihren Unterricht zu integrieren. Im Musikunterricht kann z. B. der sog. ‚Rechtsrock‘ analysiert oder im Englischunterricht die antirassistischen Ursprünge der Skinheadbewegung besprochen werden.

Die Befähigung zur Demokratie geschieht aber ergänzend zur Wissensvermittlung durch demokratische Erfahrungen. Um demokratiefeindlichen Positionen den Nährboden zu entziehen, muss demokratisches Miteinander mehr sein als ein utopischer Anspruch: Es braucht eine erlebbare und konkrete Alltagspraxis möglichst vieler Menschen. Nur durch ihre aktive Teilhabe an politischen Prozessen können Menschen Demokratie als eine Chance und Bereicherung wahrnehmen und sich für das Gelingen gesellschaftspolitischer Prozesse mitverantwortlich fühlen.

Das Lernen durch Demokratie sollte so früh wie möglich beginnen, ideal für gezielte Anreize sind die Lernorte KiTa und Grundschule. Für die meisten Kinder ist der Besuch einer Kindertagesstätte, spätestens jedoch der Besuch der Grundschule, der Eintritt in eine erste größere Gruppe als die Familie. Gleichzeitig tritt neben die private erstmals eine öffentliche Institution, die somit das Bindeglied zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft bildet. Die Erfahrungen, die Mädchen und Jungen hier machen, prägen ihre Biographien. Maßnahmen, die dazu beitragen, Kindern bereits in diesem frühen

Lebensalter positive Erfahrungen mit demokratischen Grundprinzipien zu vermitteln, können den Grundstein für eine gelungene soziale Interaktion und Integration und damit die Basis einer zukünftigen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen bieten. Die Ergebnisse aktueller Jugendstudien zeigen, dass die Mehrzahl der Jugendlichen mit ca. 12 Jahren bereits eine stabile Werteorientierung aufweist, die in ihren Eckpunkten danach nur noch schwer zu verändern ist.

Entscheidend für eine gelingende Vermittlung demokratischer Werte ist sowohl die Haltung des Vermittelnden als auch eine demokratische Struktur des Lernumfeldes. Ziel sollte die Schaffung eines Klimas sein, in dem ein ehrlicher und gleichberechtigter Austausch über Wertorientierungen und Haltungen sowie die daraus resultierenden politischen Positionen möglich ist. Kinder sollen so früh wie möglich die Erfahrung machen, dass ihre Wünsche und Bedürfnisse wahrgenommen und respektiert werden, die Möglichkeiten ihrer Umsetzung aber einerseits von festen Rahmenbedingungen und andererseits von den Interessen und Bedürfnissen anderer abhängig sind. Vorrangig ist deshalb die Entwicklung, Durchführung und Begleitung von demokratiefördernden Bildungsmaßnahmen.

c) Notwendig ist die Gelegenheit zur Demokratie.

Das regionale Erstarren des Rechtsextremismus ist auch ein Ergebnis der strukturellen Schwäche der Zivilgesellschaft. Das Land Mecklenburg-Vorpommern weist bspw. zum Teil erhebliche Defizite bezüglich zivilgesellschaftlicher Strukturen auf und verfügt im Vergleich mit den anderen Bundesländern über die am geringsten entwickelte Bürgergesellschaft. Es fehlt insbesondere in den ländlichen Regionen schlicht an Möglichkeiten für demokratisches Engagement. In den am wenigsten besiedelten Räumen hat sich zum Teil sogar eine rechtsextreme Bewegung etabliert, die durch die Gründung von Vereinen und Bürgerinitiativen erfolgreich in dieses zivilgesellschaftliche Vakuum eindringt. In Ermangelung anderer Ausdrucks- und Aktionsmöglichkeiten nutzt eine steigende Zahl von Bürgerinnen und Bürger die NPD als erfolversprechendste Möglichkeit, ihre Kritik und ihre Forderungen gegenüber den politischen Strukturen und Akteuren zu transportieren.

Eine besondere Herausforderung stellt die Auseinandersetzung mit offen rechtsextremistisch agierenden Personen oder Strukturen dar. Provokationen durch einschlägige ‚Kinderfeste‘, Demonstrationen sowie die Eröffnung von ‚Bürgerbüros‘ oder Ladengeschäften nehmen zu. Aktuelle Studien zeigen, dass die Mehrzahl der Menschen in Mecklenburg-Vorpommern insbesondere das Agieren gegen solch offen verfassungsfeindliche Bestrebungen bislang ausdrücklich in den Bereich der staatlichen Organe delegiert. Es muss daher das Ziel sein, diese Menschen zu motivieren und zu befähigen, verfassungsfeindlichen Bestrebungen in ihrem privaten oder beruflichen Kontexten auch selbst aktiv zu begegnen.

5.2. Was ist zu tun?

Der Brückenschlag zwischen staatlichen Akteuren, aus Stadt- und Gemeindeverwaltungen, Polizei, Präventionsräten etc. mit zivilgesellschaftlichen Strukturen ist eine zentrale Aufgabe. Ziel der Vernetzungstätigkeit soll auch die öffentlichkeitswirksame Darstellung des zivilgesellschaftlichen Engagements sein. Seine Wahrnehmbarkeit ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, auch das Bild der Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform realistischer zu gestalten und anhand positiver Beispiele immer mehr Menschen für eine aktive Mitgestaltung des Gemeinwesens zu motivieren.

Um zivilgesellschaftliche Interessen- und Gestaltungsgruppen im Sinne der o.g. Trias aus Motivation, Befähigung und Gelegenheit zur Demokratie wirksam zu fördern und zu unterstützen, braucht es vielfältiger situations- und anlassbezogener Handlungsoptionen und Handlungsmethoden. Diese sollten sowohl aus Elementen „klassischer“ politischer Bildung im Geiste des Beutelsbacher Konsens als auch aus prozessbegleitender Beratung/Coaching der handelnden Akteure und Akteursgruppen bestehen. Erst ein Zusammenwirken dieser in ihrer Zielsetzung und Methodik verschiedenen Bausteine und Beratungselemente ermöglicht einen nachhaltigen Prozess der Demokratie-Bildung im oben beschriebenen Sinne.

Der entscheidende Unterschied zwischen der Politischen Bildung und der begleitenden Beratung/Coaching von Akteuren liegt in der Methode: Politische Bildung muss gemäß den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens überparteilich sein. Beratung/Coaching darf anwaltlich sein und hat zum Ziel, die Selbstentwicklungspotenziale einer (zivilgesellschaftlichen) Akteursgruppe konkret zu entwickeln bzw. zu stärken. Beide Ansätze stehen dabei nicht in Konkurrenz um die „bessere“ Wirksamkeit, sondern können im Gegenteil erst im gut orchestrierten – bedarfsgerechten - Zusammenspiel ihre größtmögliche Wirksamkeit vor Ort, im Gemeinwesen entfalten. Die unterschiedliche Fokussierung in der Zielsetzung und Methode muss jedoch bei der Planung und Realisierung von Entwicklungsprozessen strikt beachtet werden. Gerade in der politischen Debatte entsteht zuweilen der Eindruck einer Verwechslung, Vermischung oder Gleichsetzung der sich hervorragend ergänzenden, jedoch in sich höchst unterschiedlichen methodischen Ansätze. Die langjährigen Erfahrungen der Demokratiebildung in der Evangelischen Akademie der Nordkirche in Mecklenburg-Vorpommern zeigen deutlich, dass gerade die methodische Trennschärfe in der Gestaltung von Bildungs- und Beratungsprozessen die beschriebenen Synergieeffekte wirksam werden lassen können.

5.3. Fazit

Wir brauchen:

- Beratung sowohl von betroffenen Einzelpersonen, von Institutionen der Zivilgesellschaft und von staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen sowie von Kommunen. Hier sind nachhaltige und zum Teil langfristige Prozesse gefragt,

- Bildungsangebote, in denen die Information im Mittelpunkt steht,
- Diskurse, also eine offene Streitkultur - es geht hier darum, sich nicht von den Feinden der offenen Gesellschaft das Heft des Agierens aus der Hand nehmen zu lassen,
- die sozialräumliche Intervention im Konkreten.

Alle diese vier Ansätze ergänzen sich wechselseitig und brauchen ihr jeweils eigenes Instrumentarium. Wichtig ist, dass die jeweiligen Akteure seitens der Akademie deutlich machen, in welchem Bereich sie jeweils agieren.



PERFEKT HARMONISIERENDES PAAR

TEIL IV

Der Islam und die Bedeutung religiöser Bildung

„... hat nichts mit dem Islam zu tun...“? - Moderner Islam zwischen Identitätszwang und Pluralismus

Klaus Hock

Gleich zu Beginn muss ich einige mögliche Missverständnisse bereits vorab ausräumen – und in diesem Zusammenhang vielleicht einige (falsche) Erwartungen enttäuschen. Dieser Beitrag wird sich nämlich nicht mit dem Islam oder muslimischen Gemeinschaften in Mecklenburg-Vorpommern beschäftigen und er wird auch nicht die Frage zu beantworten versuchen, welche Bildungsprogramme nötig wären, um Muslim/innen Demokratie beizubringen. Diesbezüglich ist ohnehin davon auszugehen, dass die hier lebenden muslimischen Bürger/innen ebenso demokratisch gebildet – oder auch ungebildet – sind wie der Rest der Bevölkerung in unserem Land.

Was jedoch thematisiert werden soll, ist die Frage nach der Wechselbeziehung zwischen Gewalt und Religion und damit auch die nach dem Zusammenhang zwischen letztlich gegen freiheitlich-demokratische Grundsätze, Praktiken und Lebensformen gerichtete Diskurse, Ideologien und Aktionen. Außerdem wäre zu fragen, welche Perspektiven der Debatte sich hier eröffnen könnten, vielleicht sogar müssten, um über die Diskussionen hinauszukommen, die seit Jahren, wenn nicht gar Jahrzehnten sowohl innerislamisch als auch zwischen Muslim/innen und Nicht-Muslim/innen sowie außerhalb des Islams und der muslimischen Gemeinschaften beziehungsweise über ihn und sie geführt werden.

Diese Zirkelhaftigkeit der Debatte bewegt sich zwischen zwei Polen, von denen einer im Titel dieses Beitrags aufgegriffen wurde: Phänomene, wie etwa die Anschläge in den USA vom 11.09.2001, das Terror-Regime des sogenannten „Islamischen Staats“, die Mordanschläge von Paris, das brutale Agieren von Gruppen wie Boko Haram in Nigeria und ash-Shabāb in Somalia oder aktuelle Terrordrohungen in Europa werden auf der einen Seite des Spektrums – namentlich von vielen muslimischen Gläubigen – mit dem Argument abgetan, dies alles hätte gar nichts mit dem Islam zu tun. Auf der anderen Seite finden sich die sogenannten „Islamkritiker“ – in Wirklichkeit zumeist Islamhasser –, die nicht nur der Meinung sind, dass das eine hanebüchene Verharmlosung sei, sondern die glauben, genau in diesen Dingen zeige der Islam sein wahres Gesicht und in Terror und Gewalt offenbare er sein innerstes Wesen.⁵¹

Ich will mich diesen Fragen aus der Perspektive meines Faches und meiner Expertise als Religionswissenschaftler nähern, also nicht aus der eines Politikwissenschaftlers und auch nicht aus der eines Journalisten. Denn es darf und kann nicht meine Aufgabe sein, das, was ohnehin schon in den Medien seit Monaten oder gar Jahren diskutiert wird, nochmals zu wiederholen und zu kommentieren. Das macht es für mich natürlich nicht einfacher, da ich das, was ich als Religionswissenschaftler von mir gebe, in die Öffentlichkeit kommuniziere, wie etwa auch hier, wenngleich innerhalb eines spezifisch akademisch-halböffentlichen und nicht eines allgemein-öffentlichen Kontextes. Aber für mich und meine

Kolleg/innen vom Fach dürfte wohl ein doppelter Konsens gelten: Wir können uns weder von außen, also von öffentlichen Diskursen über den Islam, noch von innen, das heißt von binnenislamischen Diskursen, vorgeben lassen, was „der Islam“ ist und wie er zu charakterisieren sei. Ob also „der Islam“ quasi „von Natur aus“ oder „seinem Wesen nach“ eine besondere Nähe zur Gewalt habe, so die „Islamkritiker“, oder im Kern wahrer Ausdruck des Friedens sei, wie viele muslimische Gläubige meinen, die (im Grunde fälschlicherweise oder zumindest philologisch verkürzt) gerne darauf verweisen, dass das Wort „Islam“ eigentlich „Frieden“ bedeute.

Aus religionswissenschaftlicher Perspektive bleibt festzuhalten, dass wir es nicht einfach mit einem „guten“ oder „bösen“ Islam zu tun haben. Dazu gehört auch, erst einmal zur Kenntnis und dann zunächst durchaus ernst zu nehmen, dass sich manche Akteure, wie etwa die Vertreter des sogenannten „Islamischen Staats“ oder die Attentäter von Paris etc., explizit auf den Islam berufen.

Nichtmuslime scheinen es angesichts der Frage, wie es ihre Religion mit der Gewalt halte, zur Zeit ein bisschen einfacher zu tun, aber das hängt zu einem guten Teil mit der medialen Wahrnehmung der verschiedenen Religionen zusammen. Bereits Ende der 1990er-Jahre haben empirische Studien gezeigt, dass in der deutschen Öffentlichkeit der Islam in besonderem Maße mit Gewalt, der Buddhismus hingegen mit Friedfertigkeit assoziiert wird.⁵² Momentan könnten die Ereignisse rund um die Rohingya-Flüchtlinge aus Myanmar, die vor den gewalttätigen Übergriffen hochreligiöser Buddhisten und gläubiger buddhistischer Mönche auf die offene See fliehen, dieses einseitige Bild ein wenig zu rechtrücken. Aber das wird wohl von den in der Tat spektakuläreren Inszenierungen des Terror-Regimes des sogenannten „Islamischen Staats“ überschattet, zumal dessen Agieren dramatischere Folgen für die Situation in der Region und die geostrategische Gesamtlage nach sich gezogen hat. Auch die Christen haben Glück, denn als nach den Osloer Attentaten die Medien beinahe unisono verlauten ließen, die Attentate des Anders Behring Breivik in Oslo und Utøya im Juli 2011 hätten nichts mit dem Christentum zu tun, gab es meines Wissens keine kritischen Nachfragen. Gleichermaßen führten sowohl der Terroranschlag auf das Federal Building in Oklahoma City im April 1995, als auch der diesen Ereignissen zwei Jahre vorausgehende gewalttätige Showdown der Auseinandersetzungen zwischen den Sicherheitskräften und der Gemeinschaft der sogenannten Davidianer unter Führung von David Koresh in Waco/Texas nicht dazu, dass sich christlich-adventistische Gemeinschaften im Besonderen oder die christlichen Kirchen im Allgemeinen in größerem Maße mit dem Vorwurf auseinandersetzen mussten, diese Aktionen hätten unmittelbar mit dem Christentum zu tun. Und das, obwohl sowohl für David Koresh, den Anführer der Davidianer, als auch für Timothy McVeigh, den Attentäter von Oklahoma, exakt dieser Zusammenhang für ihr Denken und Handeln konstitutiv war.

51 Siehe hierzu u.a. Schneiders, Th. G.: Ahmad Ibn Hanbal – sein Leben, sein Ruhm, seine Lehre. Wie sich die Orthodoxie im sunnitischen Islam etablierte. In: Ders. (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld 2014, S. 45–65.

52 Vgl. beispielsweise Medienprojekt Tübinger Religionswissenschaft (Hg.): Der Islam in den Medien. Gütersloh 1994; neuere Daten in Pollack, Detlef: Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa. Wiesbaden 2014.

Um jedoch keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Ich will damit nicht der weit verbreiteten Mär einer wesenhaften Gewaltaffinität „der Religion“ das Wort reden. Stalin, Mao Dzedong oder Pol Pot mögen als Stichworte genügen, um anzuzeigen, dass sich Gewalt und Terror auch gut ohne religiöse Referenzen ideologisch begründen und rechtfertigen lassen.

Ausgangspunkt meines Beitrags ist die Beobachtung, dass die apologetische Feststellung von muslimischen Akteuren, im Namen des Islams ausgeführte Gewalt – und damit auch antidemokratische und menschenverachtende Diskurse und Praktiken – hätte nichts mit dem Islam zu tun, zur Klärung des Zusammenhangs zwischen den beiden Größen „Islam“ und „Gewalt“ nichts beiträgt und mehr verschleiert als erhellt. Gewaltverherrlichende und/oder intolerante Texte und Traditionen lassen sich nicht alle mit dem Argument des „Missbrauchs“ der Religion so einfach weginterpretieren. Wir müssen vielmehr damit einsetzen, ganz nüchtern zu konstatieren, dass Gewalttaten und antidemokratische Einstellungen sehr wohl etwas mit dem Islam zu tun haben, wenn sich ihre Protagonist/innen und Akteure darauf berufen.

Tatsächlich sind die Aussagen in Koran und Prophetentraditionen, aber auch in den darauf bezogenen Überlieferungen und Praktiken, mehrstimmig und können eben auch entsprechend gegen demokratische Prinzipien wie Meinungsfreiheit, Toleranz, Vielfalt, friedfertiges Aushandeln von Konflikten nach rechtsstaatlichen Prinzipien etc. ins Feld geführt werden. Das zu leugnen, wäre falsch und naiv.

Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht auf umfassende Texttraditionen und ihre Interpretation eingegangen werden. Vielmehr will ich sozusagen aus der Vogelperspektive einige ausgewählte Entwicklungen der islamischen (Geistes-)Geschichte beleuchten, um damit zugleich zu erhellen, wo heute die entscheidenden Konfliktlinien innerhalb islamischer Positionen zur Frage der Gewalt verlaufen.

Ich werde dies tun, indem ich erstens einige Entwicklungslinien und Spuren von Gewalt und Intoleranz in der islamischen Geschichte nachzeichne und dabei auch jene markiere, die nicht selten dazu geführt haben, dass ehemals gewalttätige Überlieferungen und Praktiken durchaus domestiziert und in friedliche Traditionen und Religionsformen transformiert werden konnten. Zweitens will ich jedoch hauptsächlich einige ideengeschichtliche Traditionen benennen, aus denen Denkansätze hervorgegangen sind, die sich als besonders anfällig für intolerante und antidemokratische Positionen erwiesen haben und deshalb von ihrer Grundstruktur her als potentiell besonders gewaltaffin eingeordnet werden könnten.

Drittens und abschließend werde ich einige Anmerkungen dazu machen, welche Perspektiven sich für innerislamische Diskurse ergeben könnten, aus diesem Dilemma herauszukommen, wobei ich ebenfalls für die Diskussion außerhalb der islamischen Binnendebatten eine selbstkritische Wahrnehmung anmahne. Hier sehe ich dann mit Blick auf die Frage „Wo kann Bildung ansetzen“ eine Verantwortung für uns alle, die wir im weiteren oder engeren Sinne mit Bildung zu tun haben.

Blutige Fährten in der islamischen Geschichte

Tatsächlich ist die frühe islamische Vorgeschichte und Geschichte von gewalttätigen Konflikten durchzogen. Die Gewalt richtete sich dabei zunächst gegen die kleine Anhängerschaft Muhammads in Mekka. Als die Übergriffe existenzbedrohend wurden, ging zunächst eine kleine Gruppe von ihnen ins Exil nach Äthiopien, später siedelte die gesamte Gemeinschaft mit Muhammad in die Oasensiedlung Yathrib, bald dann als Medina bekannt, über. Dies geschah im Jahr 622, dem Beginn islamischer Zeitrechnung. Kurz darauf treffen wir auf Beispiele von Gewalt, die nun überwiegend von den Muslimen selbst ausgingen, vornehmlich in Form von Überfällen auf Karawanen der Mekkaner und in Gestalt der daraus resultierenden militärischen Auseinandersetzungen, die das nächste Jahrzehnt bestimmen sollten: die Schlacht von Badr mit dem überraschenden Sieg der Muslime, die Niederlage am Berg Uhud, der sogenannte Grabenkrieg, der mit einem Patt endete... Der endgültige Showdown im Konflikt zwischen Muslimen und Mekkanern verlief jedoch unblutig. Muhammad zog 630 kampflos in Mekka ein und erwies sich als kluger Politiker, indem er an seinen früheren Gegnern keine Rache übte und ihnen damit die Option eröffnete, sich ins neue Gemeinwesen zu integrieren.

Formen der Gewalt gab es allerdings auch nach innen, innerhalb der Gemeinschaft von Medina, die nicht nur aus Muslimen bestand, sondern in der eine Vielfalt von Gruppen kooperierte: Exilant(inn)en, die muhājirūn, und medinensische Muslime, ansār, aber auch Nichtmuslime sowie drei jüdische Stämme. Zwischen diesen und Muhammad beziehungsweise Muhammads Anhängern kam es zu heftigen und auch gewalttätigen Konflikten, die schließlich mit der Vertreibung, Versklavung oder Ermordung der Juden endeten. Auch nach außen ging Muhammad militärisch gegen feindliche Stämme vor und nach dem siegreichen Abschluss der Auseinandersetzungen mit den Mekkanern wurden im Auftrag Muhammads Vorstöße über die arabischen Zentralgebiete hinaus bis auf byzantinisches Gebiet unternommen, wovon etwa die Schlacht von Mu'ta 629 zeugt, in der Muhammads Adoptivsohn Zayd starb.

Nun wäre es wiederum naiv und unverantwortlich, diese Vorgänge relativieren oder verleugnen zu wollen. Allerdings lässt sich daraus auch nicht auf eine dem Islam inhärente Wesensanlage zur Gewalttätigkeit schließen, denn bei genauerem Besehen erklären sich die Ereignisse besser, wenn der jeweilige Kontext betrachtet wird. Diese Erklärung darf jedoch nicht als Entschuldigung oder „Weg-Erklärung“ verstanden werden:

Dass sich Muhammads kleine Gemeinde in Medina auf Karawanenüberfälle verlegte, ist nicht ihrer besonderen Blutrünstigkeit zuzuschreiben, sondern dies sicherte ihr einerseits das ökonomische Überleben (für die Zuwanderer bot die Oasenwirtschaft in Medina keinen Raum), andererseits war dies keineswegs ehrenrührig. In den beduinischen Gesellschaften gehörte es geradezu zum guten Ton, sich durch solche „Razzien“ ein Zubrot oder, wie im Falle der muslimischen Emigrant/innen, die wirtschaftliche Grundlage zu sichern und dies umso mehr, wenn die Beute von feindlichen Gruppen stammte.

Die Auseinandersetzungen mit den Juden wiederum erklären sich nicht aus hasserfühltem Anti-Judaismus, sondern sind vornehmlich internen wirtschaftlichen und politischen Konflikten geschuldet, unter anderem dem Problem, dass der Vorwurf umlief, nicht alle Mitglieder der jüdischen Stämme seien loyal und hätten teilweise hinter dem Rücken Muhammads mit den Medinensern verhandelt, was im Einzelnen auch der Fall gewesen sein mag.

Hinter dem militärischen Expansionsdrang andererseits steht wohl eher die rauschhafte Erfahrung des Erfolges, nachdem die kleine, in Mekka noch bedrängte Gemeinschaft innerhalb kürzester Zeit nicht nur ihre ehemaligen Gegner besiegt hatte, sondern ihr Herrschaftsgebiet auf die arabische Halbinsel ausdehnen konnte.

Wie gesagt: Das soll und darf nicht die Tatsache relativieren oder wegerklären, dass die frühe islamische Gemeinschaft Gewalt durchaus als legitimes Mittel anerkannt und eingesetzt hat, aber es verbietet sich, daraus den Schluss zu ziehen, dass „der Islam“ quasi von Hause aus gewalttätig sei.

Selbstverständlich haben die frühen Erfahrungen der muslimischen Gemeinschaft im Koran ihren Niederschlag gefunden. Entsprechend finden sich auch Texte, die Gewalt gegen Andersdenkende legitimieren.

Zunächst aber weiter mit einigen exemplarischen historischen Schlaglichtern. Die ungeheure Expansionsdynamik hielt auch nach dem Tode Muhammads an und führte dazu, dass sich die islamische Herrschaft in historisch wohl beispielloser Geschwindigkeit verbreitete. Wohl gemerkt: die islamische Herrschaft und nicht der Islam als Religion. Insofern ist das Bild von der Ausbreitung des Islams durch Feuer und Schwert nicht zutreffend. Denn zum einen ging es um die Errichtung islamischer Herrschaft, nicht um die gewaltsame Durchsetzung einer Religion. Erst in der Folge wurden in einem sich über mehrere Jahrhunderte hinziehenden Erosionsprozess die nichtmuslimischen Gemeinschaften nicht nur kulturell, sondern schließlich auch religiös islamisiert. Zum anderen erfolgte die Ausbreitung des Islams als Religion auch jenseits der islamischen Herrschaftsgebiete und Einfluss-Sphären sowie keinesfalls nur mit dem Schwert.

Nichtsdestotrotz war das muslimische Selbstverständnis über Jahrhunderte hinweg von dieser Erfolgserfahrung geprägt, hatten die Muslime doch nirgendwo (außer in Spanien) eine Niederlage erfahren müssen, bis sich das Blatt erstmals zum Ende des 18. Jahrhunderts wendete. Nicht einmal die Kreuzzüge hatten diese Erfahrung nachhaltig trüben können. Dass sich die Wahrnehmung dieser Konfrontation in jüngster Zeit ändert, dass also die Kreuzzüge von muslimischer Seite seit mehreren Jahren eine Neubewertung erhalten, hat mit aktuelleren Entwicklungen zu tun.

Die islamische Historiographie kennzeichnet die Frühzeit der islamischen Geschichte nach dem Tode Muhammads mit drei Begriffen, die durchaus geistesgeschichtlich wirkmächtig wurden: *ridda*, *futūh* und *fitna*.

Ersterer, *ridda*, „Apostasie“, bezieht sich zunächst auf den politischen Abfall der arabischen Stämme, die sich in gut altarabischer Manier nicht mehr an die mit Muhammad geschlossenen Verträge gebunden fühlten, nachdem dieser gestorben war. Abu Bakr, dem Nachfolger („Kalif“) des Propheten, gelang es durch militärische Maßnahmen

die Separationsbewegungen erfolgreich zu „re-integrieren“, das heißt der islamischen Herrschaft zu unterwerfen. Erst später wurde *ridda* dann zu einer religiös-rechtlichen Kategorie, zum strikten Verbot eines „Abfalls“ in politischer wie religiöser Hinsicht, wofür fast alle Rechtstraditionen die Todesstrafe vorsahen.

Futūh, wörtlich „Öffnungen“, und das heißt: (militärische) Eroberungen (der Länder), beschreibt in euphemistischer Umschreibung genau jene enthusiasmierenden Erfahrungen explosionsartiger militärischer Ausbreitung, die bereits unter Umar, dem zweiten Nachfolger Muhammads, ihren ersten Höhepunkt fand.

Fitna, wörtlich „Versuchung“, steht hingegen für die traumatische Erfahrung des Bürgerkriegs aufgrund der internen Spaltung der islamischen Gemeinschaft in der frühen islamischen Geschichte, insbesondere des Konflikts zwischen 'Alī, dem Vetter und Schwiegersohn des Propheten, und seinem Herausforderer Mu'āwiya. Dieser etablierte das dynastische Prinzip der politischen Herrschaftsnachfolge im Islam und begründete die Umayyaden-Dynastie. In dieser politischen Auseinandersetzung um die Frage der legitimen Nachfolge des Propheten wurzelt letztlich auch die erst Jahrhunderte später endgültig vollzogene Spaltung der islamischen Gemeinschaft in Sunniten und Schiiten.

Gewalt war also durchaus ein Thema der frühen islamischen Geschichte. Dabei wurden auch rückblickend Texte der koranischen Offenbarung in Anspruch genommen, um entsprechende Maßnahmen gewissermaßen nachträglich zu legitimieren. Die *fitna* sollte jedoch noch für mehrere Jahrhunderte ihren langen Schatten auf die islamische Geschichte werfen. Einerseits in Gestalt der Auseinandersetzung zwischen dem (zunächst umayyadischen, ab 750 AD abbasidischen) Kalifat und denjenigen Gruppen, die in 'Alī den einzigen legitimen Nachfolger Muhammads sahen und sich nochmals in unterschiedliche Bewegungen und Gemeinschaft aufspalteten. Aber auch zwischen der islamischen Zentralgewalt und den radikalisierten Nachfolgern jener Gruppe, die bei der Auseinandersetzung zwischen 'Alī und Mu'āwiya aus dem Lager 'Alīs ausgezogen waren, da sie dessen Kompromissbereitschaft, die Sache zwischen ihm und seinem Herausforderer vor einem Schiedsgericht zu verhandeln, nicht mitzutragen bereit waren, den sogenannten Kharijiten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sich selbst extremradikale Gruppierungen, wie beispielsweise die schiitischen Isma'iliten oder die Kharijiten, über die Jahrhunderte hin selbst domestizierten und heute jeglicher Gewaltanwendung abgeschworen haben. So sind die Isma'iliten unter dem Agha Khan, ihrem geistlichen Führer, durch ihr Engagement in vielen philanthropischen Projekten bekannt und die Abkömmlinge der Kharijiten leben als kleine Sondergruppe der Ibaditen auf der Insel Djerba und im Oman friedlich mit der sunnitischen Mehrheitsgemeinschaft zusammen. Das bedeutet jedoch ebenfalls: Es haben offensichtlich selbst bei ehemals militanten Gruppen Wandlungsprozesse stattgefunden, die zu einer Abwendung von Gewalt und zu einer Neuinterpretation des eigenen religiös-politischen Erbes geführt haben und exemplarisch der Annahme widersprechen, dem Islam sei die Gewaltbereitschaft quasi genetisch eingeschrieben.

Selbstverständlich könnte eingewandt werden, dieser Sinneswandel bei den genannten Gruppen habe damit zu tun, dass sie sich in einer Minderheitenposition befanden und damit gescheitert waren, ihre politische und theologische Programmatik durchzusetzen. Ein Blick auf das große Ganze der islamischen Geschichte lässt jedoch etwas anderes in den Vordergrund treten: eine große Flexibilität im Umgang mit der Gestaltung des Gemeinwesens, wobei nicht die kriegerischen und gewalttätigen Elemente des religiösen Erbes prägend waren, sondern eher eine gewisse Pragmatik.

Drei Aspekte sollen exemplarisch herausgegriffen werden, um diesen Sachverhalt schlaglichtartig zu beleuchten, und zwar anhand von drei Begriffen, die bei uns heute normalerweise die Alarmglocken besonders schrill aufklingen lassen: jihād, umma und shari'a.

Der jihād etwa, wörtlich die Anstrengung, umfasste von Beginn an eine breite Palette von Aktivitäten, zu denen auch „die Anstrengung des Schwertes“, also die Anwendung von Gewalt für die Sache des Islams, gehören konnte. Diese war aber in der Regel von nur untergeordneter Bedeutung und zudem stets nur als „Kampf“, also als eine Handlung, eine Aktion, und nicht als „heiliger Krieg“ verstanden worden. Größeres Gewicht hatte der sogenannte „große jihād“, das Engagement im Sinne der Bekämpfung des „inneren Schweinehundes“, um zum besseren Muslim zu werden. Auch hier muss ganz deutlich gesagt werden: Es kann und darf nicht darum gehen, jene gewaltsamen Aspekte herunterzuspielen oder wegzuinterpretieren, die innerhalb dieses breiten Bedeutungsspektrums von jihād immer mit vorhanden waren. Es kommt vielmehr darauf an, genauer nachzufragen, was jeweils damit gemeint ist, wenn von jihād gesprochen wird.

Die umma, die islamische Gemeinschaft, erscheint als beinahe schon totalitäre Größe, der als Maß und Referenzpunkt alle muslimischen Gläubigen ihr Handeln unterordnen. Genau besehen war es jedoch so, dass umma in ihrer ursprünglichen Bedeutung ein vergleichsweise neutraler Terminus war und nicht etwa nur die islamische Gemeinschaft bezeichnen konnte. Selbst die medinensische Gesellschaft war zumindest anfänglich ein multi-religiöses Gemeinwesen, ebenfalls: umma,, deren Basis und zentraler Bezugspunkt zwar dīn („Religion“, daher ma-dīn-a, Medina, der Ort des dīn), aber (noch) nicht der Islam als partikulare „Religion“ war. Insofern sind „westliche“ und „islamische“ Entwürfe der Gestaltung des politischen Gemeinwesens nicht so inkompatibel, wie oftmals angenommen oder postuliert.⁵³ In Bezug auf die islamische umma selbst jedoch erwies sich der Gedanke der Einheit der umma im Sinne einer globalen islamischen Gemeinschaft schon bald als Illusion. Die Spaltung der islamischen Welt in viele Dynastien machte es nötig, am theoretischen Ideal einer weitweiten umma festzuhalten, allerdings de facto anzuerkennen, dass die Muslime in verschiedenen und politisch durchaus unterschiedlich organisierten Gemeinschaften lebten, was akzeptabel schien, solange sie ihre Religion praktizieren konnten. Dabei wurden den Herrschern bei der Gestaltung des jeweiligen Gemeinwesens große Freiheiten zugestanden, solange sie die Grenzen dessen achteten, was mit dem dritten Begriff umschrieben ist: shari'a.

Die shariʿa (wörtlich „Wegführung“, etwas irreführend mit „islamisches Gesetz“ wiedergegeben) ist nach islamischem Verständnis die „Wegführung“ zum Heil. Das islamische politische Gemeinwesen erhob von Beginn an den Anspruch, die daraus erwachsenden Weisungen umzusetzen, wozu auch gehörte, politische Macht entsprechend dieser Wegführung auszuüben. „Was im Westen heute jedoch nicht verstanden wird, ist, dass dieses Rechtssystem flexibel war und flexibel sein musste, um sich den unterschiedlichen Gegebenheiten anzupassen, die durch die schnellen Eroberungen auftraten.“⁵⁴ Wenn wir momentan diejenigen Staaten in den Blick nehmen, die vorgeben, „die shariʿa“ anzuwenden, können wir demgegenüber geradezu das Gegenteil beobachten: die Verkehrung eines flexiblen Rechtsfindungsinstruments in ein starres Gesetzesregelwerk. Dafür gibt es Gründe.

Ich werde später darauf zurückkommen, zunächst jedoch ein erstes kurzes Zwischenresümee ziehen. Nach einer kurzen Phase erlittener Unterdrückung und Bedrängnis war die junge islamische Gemeinschaft äußerst erfolgreich, hatte ihre Gegner besiegt und ihr Herrschaftsgebiet schnell expandiert, wobei sie keine Rückschläge erfahren musste. Gewalt und Intoleranz bildeten einen integralen Teil dieser Geschichte. Dieses zu leugnen, auszublenden oder herunterzuspielen wäre vollkommen abwegig. Die Geschichte des Christentums hat demgegenüber gewisse Ähnlichkeiten, aber ebenso Unterschiede aufzuweisen. Die christliche Gemeinschaft begann als machtlose und verfolgte Minderheit. Erst nach circa drei Jahrhunderten erlangte sie Macht und nutzte diese entsprechend, um andere Völker zu unterdrücken und auszubeuten, was nicht nur das Projekt des europäischen Kolonialismus inspirierte, sondern auch im geopolitischen Gebaren des post-christlichen „Westens“ nachwirkt. Nur hat sich bei vielen (wenngleich nicht bei allen) Christen die Wahrnehmung dieser Geschichte gewandelt und sie würden diese blutigen Fahrten heute kritisch sehen.

Auf muslimischer Seite ist gegenüber solchen problematischen Aspekten der islamischen Geschichte jedoch bisweilen eine gewisse historische Blindheit festzustellen. Gewalttätige Handlungen und Traditionen werden gelegentlich relativiert oder gar geleugnet. Der Islam gilt als friedliche Religion par excellence, die seit Ende des 18. Jahrhunderts in besonderem Maße unter dem Druck des christlichen und nachchristlichen Westens steht – was schwerlich zu leugnen ist. Keine von beiden Religionen, Islam oder Christentum, ist eo ipso oder sui generis gewalttätig oder friedfertig. Es kommt sozusagen darauf an, was aus den je friedens- oder gewaltbefördernden Überlieferungen und Praktiken gemacht wurde und wird.

Diesbezüglich sollen im nächsten Schritt nun einige ideengeschichtliche Traditionen innerhalb des Islams benannt werden, die bis heute für die Konfiguration von Denkansätzen stehen, welche in besonderem Maße anfällig für intolerante und antidemokratische Positionen und infolgedessen von ihrer Grundstruktur her potentiell besonders gewaltaffin sind.

53 Kleidosty, Jeremy: *The Concert of Civilizations. The Common Roots of Western and Islamic Constitutionalism*. Surrey und Burlington 2015.

54 Metzger, Albrecht: *Zerrbilder einer Weltreligion*. In: *Welt-Sichten* 5/2015, S. 15.

Fährten der Intoleranz: Einheitszwang und ideologische Säuberung

Selbstverständlich hat der Islam, wie alle Religionen, seine „hardliner“-Traditionen, also jene Überlieferungen und Diskurse, die auf die Bewahrung der Reinheit und die Einhaltung der Einheit der wahren Lehre achten. Greifbar wird ein Zweig dieser Tradition während der Auseinandersetzungen um die „reine Lehre“ (was natürlich auch Folgen für die Frage nach der „richtigen“ Praxis implizierte) zur Zeit der Abbasiden im 9. Jahrhundert unserer Zeitrechnung. Die sich konstituierenden „Sunniten“, die „ahl as-sunna“ (wa'l jamā'a), die „Anhänger der (Propheten-)Tradition (und der Gemeinschaft der Muslime)“, fanden in Ahmad Ibn Hanbal (gestorben 855) einen besonders strengen und konservativen Vertreter. Die später nach ihm benannte Rechtschule der Hanbaliten scheint mit ihrem Rigorismus darauf zurückzugreifen, wenn sie im Gegensatz zu anderen Rechtstraditionen lediglich den Koran, die Sunna (das, was Muhammad gesagt und getan hat) und den Konsens der ersten Generation (der as-salaf as-sālih, der „ehrwürdigen Altvordern“) als Rechtsquellen anerkennt und entsprechend alles daraus abzuleiten bestrebt ist. Ibn Hanbal war aber weniger als Jurist denn als Theologe von Bedeutung. Nicht nur in kultischen, sondern insbesondere in dogmatischen Fragen nahm er zwar recht rigide Positionen ein, allerdings sollte er nicht einfach zum Islamisten avant la lettre stilisiert werden, wie dies häufig geschieht. Vielmehr sind es spätere, auf ihn Bezug nehmende Deutungen, die hinsichtlich der Entwicklung strikter und intransigentere Ausdeutungen des Islams traditionsbildend waren.⁵⁵

Besonderes Gewicht kommt dabei Taqī ad-Dīn Ahmad Ibn Taymiyya (gestorben 1328) zu, der weithin als geistiger Urvater des modernen Islamismus gilt. Noch konsequenter als die Hanbaliten erkannte er in seiner Rechtstheorie ausschließlich den Koran und die Sunna des Propheten an und nur in Ausnahmefällen auch den Konsens der ersten Generation muslimischer Gelehrter. Er sprach sich zudem gegen die oben erwähnte flexible Anwendung der shari'a aus, indem er im Rahmen seiner politischen Theorie die Forderung an die Spitze stellte, oberste Aufgabe des islamischen Gemeinwesens und damit des jeweiligen Herrschers sei es, das islamische Recht durchzusetzen, um seine Einhaltung durch die Muslime zu gewährleisten. Wo dies nicht sichergestellt ist, sei der verantwortliche Herrscher als Abtrünniger (murtadd, von ridda) anzusehen. Ibn Taymiyya lehnte nicht nur die islamische Philosophie ab, sondern wandte sich auch gegen einzelne muslimische Gruppen und Traditionen. Der islamischen Mystik und der in volksreligiösen Traditionen verankerten Heiligenverehrung und auch der Verehrung des Propheten Muhammad (beispielsweise indem sein Geburtstagsfest, das mawlid, begangen wird) warf er kufr – „Unglaube“ – vor. Dies verstoße gegen den tawhīd, die Lehre von der Einheit und Einzigkeit Gottes, und drohe die Gültigkeit der shari'a zu unterminieren und sei bid'a, illegitime Neuerung oder anders gesagt Häresie beziehungsweise rechtswidrige Praxis. Viele Praktiken, so Ibn Taymiyya, seien auch (unwissentlich und wiederum gesetzeswidrig) aus Judentum und Christentum übernommen worden. Seiner Meinung nach eigne im Vergleich zu den beiden histo-

risch älteren Religionen jedoch gerade dem ursprünglichen Islam eine ganz besondere Authentizität, die durch „eine perfekte Unähnlichkeit der Muslime mit den Nicht-Muslimen“⁵⁶ gekennzeichnet gewesen sei. Seine besondere Aversion galt den in Syrien lebenden Alawiten. Sie waren in seinen Augen „bei weitem ungläubiger als Juden und Christen“⁵⁷, eine Aussage, auf die besonders gerne von radikalen Islamisten verwiesen wird, wenn sie daraus die Forderung ableiten, die Alawiten seien als Abtrünnige mit dem Tode zu bestrafen.

Die Wirkung Ibn Taymiyyas zu seiner Zeit war allerdings äußerst begrenzt und auch in den folgenden Jahrhunderten blieben seine Lehrmeinungen faktisch ohne weitere Bedeutung. Inwieweit er auf andere Gelehrte Einfluss gehabt hat, die seine Gedanken aufgriffen und vielleicht weiter radikalisierten, ist nicht erkennbar. Insofern ist die weithin verbreitete Ansicht, Ibn Taymiyya sei der Urvater des modernen Islamismus, mit Vorsicht zu betrachten.⁵⁸ Ähnliche Vorstellungen finden sich bei as-Suyūti und al-Maghilī (beide Anfang des 16. Jahrhunderts unserer Zeitrechnung gestorben), die in Westafrika um eine Purifikation, also eine „Reinigung“ der dortigen Formen des afrikanischen Islams von allen vermeintlich nicht-islamischen Elementen, bemüht waren und entsprechend auf radikale Maßnahmen drängten. Dies ging jedoch den Herrschern vor Ort zu weit, zumal bekannt war, dass beispielsweise al-Maghilī mit seiner rigorosen Hetzpropaganda in Nordafrika bereits Ausschreitungen gegen die dortigen jüdischen Minderheiten ausgelöst hatte.⁵⁹

Ibn Taymiyya gewinnt allerdings plötzlich im 18. Jahrhundert unserer Zeitrechnung unerwartet Popularität. In der Forschung ist umstritten, inwieweit dies mit Muhammad Ibn 'Abd al-Wahhāb (gestorben 1792) zu tun hat – demjenigen Denker, dem der „Wahhabismus“, die in Saudi Arabien vorherrschende religiöse Ideologie, seinen Namen verdankt. Tatsächlich hat die Gedankenwelt al-Wahhābs zu der Ibn Taymiyyas eine gewisse Nähe, aber sicherlich führt keine direkte Linie von diesem zu jenem. Im Zentrum des Denkens al-Wahhābs steht ein radikalisiertes tawhīd-Verständnis. Die Einheit und Einzigkeit Gottes sei nicht nur zu bekennen, sondern im aktiven Handeln gegen alle Formen des shirk, der „Beigesellung“ (Vielgötterei), wehrhaft zu sichern. Unter das Verdikt des shirk stellte al-Wahhāb alle Formen religiösen Denkens und kultischer Praxis, die seiner Meinung nach den tawhīd verletzten. Mehr noch: Wer zu Menschen, die diese Art von shirk betrieben, Kontakt hält oder sich in irgendeiner Form positiv über sie äußert, wird, auch wenn er persönlich keinen shirk praktiziert, selbst zum kāfir, zum Ungläubigen. Entsprechend haben wahrhaft muslimische Gläubige alle Gegenden, in denen mushrikūn, also shirk Praktizierende, leben, zu verlassen, sich auf islamisches Gebiet zurückzuziehen und von da aus den Kampf gegen

55 Vgl. Melchert, Christopher: Ahmad ibn Hanbal. Oxford 2006.

56 Zitiert nach Memon, Muhammad Umar.: Ibn Taymiyya's Struggle against Popular Religion. With an Annotated Translation of Kitab Iqtidata. The Hague 1976, S. 78.

57 Zitiert nach Rougier, Bernard: Everyday Jihad. The Rise of Militant Islam Among Palestinians in Lebanon. Cambridge u.a. 2007, S. 162.

58 Vgl. Krawietz, Birgit: Ibn Taymiyya, Vater des islamischen Fundamentalismus?: Zur westlichen Rezeption eines mittelalterlichen Schariatsgelehrten. in: Aienza, Manuel; u.a. (Hg): Theorie des Rechts in der Gesellschaft. Berlin 2003, S. 52.

59 Vgl. Batran, A.: A Contribution to the Biography of Shaikh Muhammad Ibn Abd-Al-Karim Ibn Muhammad Al-Maghilī, Al-Tilimsāni. In: The Journal of African History 14/2003, S. 381–394.

die „Ungläubigen“ aufzunehmen. Dieser takfir, das Zum-Ungläubigen-Erklären, wird damit zum wichtigsten Instrument der Denunzierung andersdenkender Muslime. Es gewinnt zunächst gegen nicht-sunnitische Gruppen, also vornehmlich Schiiten in allen ihren Schattierungen, und Mystiker, später dann aber auch gegen andere missliebige Sunniten, seine besondere Schärfe.

Abd al-Wahhābs Kritik richtete sich allerdings auch gegen Vertreter nicht-hanbalitischer Rechtsschulen und gegen Denker, die andere politische Theorien vertraten. Sein Ideal des politischen Gemeinwesens war das einer wahren muslimischen Gemeinschaft (jamā'a), die gegenüber allen politischen Autoritäten die Loyalität aufzukünden hatte, wenn diese sich nicht um die Durchsetzung der Vorschriften von Koran und Sunna bemühten. Leitbild war wiederum die Gemeinschaft der ersten Generation der Muslime, die as-salaf as-sālih, also die Zeitgenossen des Propheten und seiner Nachfolger.

Die auf Ibn Taymiyya und al-Wahhāb zurückgehenden Fährten hätten sich vielleicht verloren, wären sie nicht auf besondere Weise wiederbelebt, uminterpretiert und neu zusammengeknüpft worden und das ausgerechnet im Umkreis einflussreicher Reformdenker.

Muhammad 'Abduh (gestorben 1905) war der spiritus rector eines Modernisierungskonzepts, das um eine Reform des Islams im Rückgriff auf das Ideal der islamischen Frühzeit bemüht war. Dabei ging es ihm jedoch ausdrücklich um eine Synthese aus westlicher Moderne und Islam. Insofern förderte er Vorstellungen einer Reform des Islams auch unter Rückgriff auf die eigenen Quellen und der Orientierung an den islamischen „Altvardern“ und deshalb ist er als Denker der Salafiyya-Bewegung zu sehen. Dabei ist jedoch zu unterscheiden zwischen einer bis zu Ibn Taymiyya und al-Wahhāb zurückgehenden vormodernen Salafiyya und der modernen Salafiyya des ausgehenden 19./20. Jahrhunderts, die als Vorläuferin des Islamismus als politischer Ideologie gilt, aber auch als Vorläuferin des säkularen Liberalismus. Insofern sollte klar zwischen der Salafiyya um Muhammad 'Abduh und späteren Entwicklungen differenziert werden, für die in der Forschung zunächst der Begriff der Neo-Salafiyya⁶⁰ geprägt wurde, um beide Denkrichtungen voneinander abzuheben. Dass diese Differenzierung wichtig ist, zeigt sich daran, dass der 'Abduh-Schule nicht nur eine Vielzahl liberaler Gelehrter angehörten, sondern dass selbst ein so säkularistischer Denker wie 'Alī 'Abd ar-Rāziq (gestorben 1966) aus dieser Tradition hervorgegangen ist, der die radikale Trennung zwischen Religion und Politik forderte. Einen völlig anderen Weg schlug Rashīd Ridā' ein, der spätestens Mitte der 1920er-Jahre eine Hinwendung zum Wahhabismus vollzog und somit der Neo-Salafiyya (und damit indirekt dem modernen Salafismus) den Weg bereitete. Der gegenwärtige Salafismus hat sich allerdings von der modernistischen Salafiyya weit entfernt und stellt teilweise beinahe eine Art Gegenprogramm dar. Während die Salafiyya um eine Modernisierung durch Orientierung an den Ursprüngen bemüht war, geht es dem gegenwärtigen Salafismus um die Wiederherstellung und die Praktizierung des einen „wahren“ und reinen Islam. Dabei ist der augenblickliche Salafismus recht weit ausdifferenziert zwischen zwei Polen: einem eher „konservativen“, dessen Wurzeln in vormoderne Konzepte einer Orientierung 'am

Ideal der as-salaf as-sālih zurückreichen und der vornehmlich wahhabitisch geprägt ist und einem radikal-militanten, jihadistischen Salafismus. An dieser Stelle leuchtet der widersprüchliche Zusammenhang zwischen wahhabitischer Aktivität und radikal-salafistischem Aktivismus ein. Ersteres bildet nicht selten den Nährboden für Letzteres. Allerdings ist zu bedenken, dass „die historischen und ideengeschichtlichen Wurzeln des Salafismus nach wie vor unklar“⁶¹ sind.

Selbstverständlich sind alle diese Entwicklungen nicht als rein innerislamische Ausformungen zu betrachten. Sie haben sich in den letzten zwei Jahrhunderten vielmehr in einem globalen Kontext vollzogen, der alternative Optionen in den Hintergrund gedrängt oder gar absterben lassen hat. Die erwähnte Pragmatik und Flexibilität, die sich im islamischen Kontext fanden, verloren im Zuge der Begegnung mit dem expandierenden Westen ihre gestaltende Bedeutung. War im Islam gegenüber rechtlichen, aber auch religiösen und theologischen Fragen eine weitgehende „Ambiguität“⁶² kultiviert worden, sah man sich nun zu einer Vereinheitlichung gezwungen, zu einer binären, dualistischen Entweder-Oder-Eindeutigkeit. Diese Ambiguität hatte beispielsweise nicht nur die Frage des rechtlichen Raumes betroffen, in dem sich die Flexibilität unter anderem auch daraus ergab, dass koranische Texte und religiöse Überlieferungen neu gelesen werden konnten, ohne dass damit ihre „Heiligkeit“ in Frage gestellt war. Vielmehr hatte dies zum Beispiel auch den Bereich des Politischen tangiert, in dem von den Herrschenden zwar die Orientierung an der shari’a erwartet wurde, andere leitende Prinzipien, wie etwa das des Gemeinwohls (maslaha), jedoch die Möglichkeit eröffneten, den Interpretationsspielraum sehr weit zu fassen. Insofern war es in der islamischen Welt durchaus schon in der einen oder anderen Form zu Säkularisierungsprozessen gekommen, zumindest im politischen Raum hinsichtlich der Verfasstheit des Staatswesens. Nun aber galt Eindeutigkeit: „Der Koran“ sagt, „die shari’a“ bestimmt. Aus dem Koran, der Heiligen Schrift, wurde eine Sammlung eindeutig gültiger Buchstaben, aus der shari’a, der Wegweisung, eine Sammlung unanfechtbarer Verordnungen. Versuche, die Ideale der europäischen Moderne – Freiheit, Pluralität, Menschenrechte etc. – mit islamischen Grundlagen in Harmonie zu bringen, scheiterten größtenteils. Sie missglückten, weil die Einheits- und Reinheitsideologie mit ihren Heilsversprechen, die sich am imaginierten goldenen Zeitalter des Islams orientierten, eine größere Sogwirkung entwickelten. Sie scheiterten auch, weil das geostrategische Agieren „des Westens“ sich ausgerechnet mit jenen Kräften verbündete, die gegen die Ideale der europäischen Moderne gerichtet waren. Bereits die Briten hatten mit den Wahhabiten kooperiert und nach dem zweiten Weltkrieg setzten die USA diese Politik in ähnliche Richtung forciert fort. Letztlich sind auch die Taliban und al-qā’ida gewissermaßen ein „Produkt“ dieser Kooperation, wie auch der sogenannte Islamische Staat.⁶³

60 Schulze, Reinhard: Geschichte der Islamischen Welt im 20. Jahrhundert. München 2003, S. 126 u.ä.

61 Seidensticker, Tilmann: Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen. München 2014, S. 25.

62 Bauer, Thomas: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Berlin 2011.

63 Lüders, Michael: Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet. München 2015.

Symptomatisch ist aber ebenfalls dies: Der im Herbst 2014 an den selbsternannten „Kalifen“ des IS, Abū Bakr al-Baghdādī, gerichtete „Offene Brief“, der diesem die theologische und religiöse Legitimation abspricht, ist von 126 muslimischen Gelehrten unterzeichnet worden, die mehrheitlich aus dem konservativen Spektrum des Umfelds der Azhar-Universität in Kairo stammen, aber von keinem einzigen wahhabitischen Gelehrten.⁶⁴

Mit diesen die Problematik ausdifferenzierenden Hinweisen sind Muslime jedoch nicht aus der Verantwortung entlassen, sich bei der Frage um das Verhältnis von Islam und Gewalt, Terror und Intoleranz selbst zu positionieren. Aber welche Perspektiven wären da denkbar?

Text, Interpretation, Aktion

Es scheint mir unabdingbar, bei der Anerkennung der Tatsache einzusetzen, dass islamische Texte und religiöse Überlieferungen auch Gewalt und Intoleranz legitimieren können. Das Problem betrifft also nicht nur „moderne“ Äußerungen islamistischer Ideologen vom Schlage eines Sayyid Qutb (gestorben 1966) oder al-Mawdūdī (gestorben 1979), sondern gleichermaßen Aussagen hochgelobter islamischer „Klassiker“, so etwa Qādī ’Iyād (gestorben 1149), der in seinem Kitāb ash-Shifā zur Tötung von Menschen aufruft, die den Propheten schmähen⁶⁵ oder entsprechende Aussagen des bereits erwähnten Ibn Taymiyya und vieler anderer etablierter Denker und es betrifft auch koranische Texte.

So bezieht sich Qādī ’Iyād ja ausdrücklich auf Sure 33:57, wo es heißt:

Diejenigen, die Allah und Seinem Gesandten Leid zufügen, verflucht Allah im Diesseits und Jenseits, und für sie hat Er schmachvolle Strafe bereitet.

Diese Passage wiederum interpretiert er im Lichte von Sure 33:61:

(Sie sind) verflucht. Wo immer sie (im Kampf) angetroffen werden, werden sie ergriffen und allesamt getötet.

Passagen wie Su 9:111:

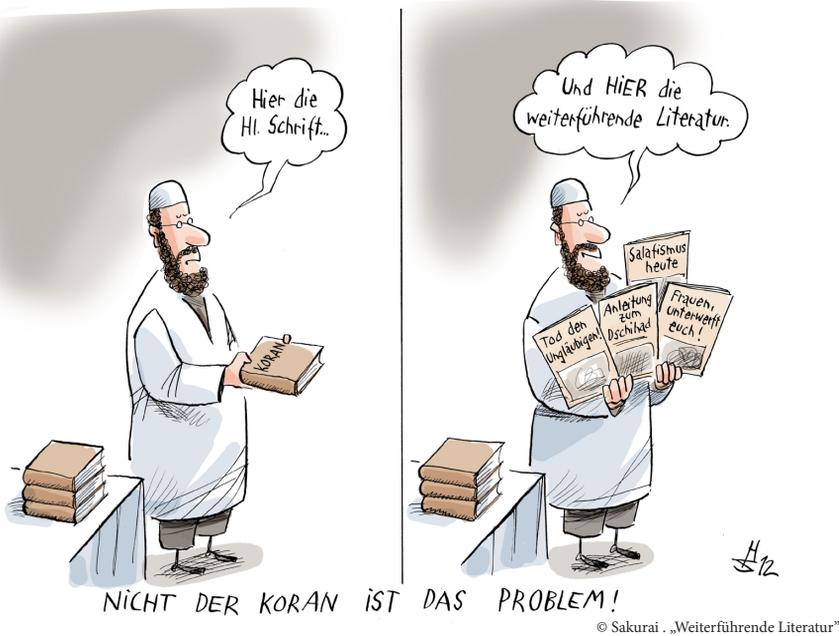
Allah hat von den Gläubigen ihre eigene Person und ihren Besitz dafür erkauft, dass ihnen der (Paradies)garten gehört: Sie kämpfen auf Allahs Weg, und so töten sie und werden getötet.

und auch folgende Passagen sind diesbezüglich relativ eindeutig:

Kämpft gegen diejenigen, die nicht an Allah und nicht an den Jüngsten Tag glauben und nicht verbieten, was Allah und Sein Gesandter verboten haben, und nicht die Religion der Wahrheit befolgen – von denjenigen, denen die Schrift gegeben wurde –, bis sie den Tribut aus der Hand entrichten und gefügig sind! (Su. 9:29)

Es gibt also durchaus auch im Koran Aussagen, die Gewalt legitimieren. Jedoch gilt: „Gewalttaten werden nie von Texten verübt, sondern von Menschen, die sich auf be-

stimmte Texte beziehen“.⁶⁶ Das verlagert die Frage wieder zurück auf die Auslegung der Texte. Eine ehrliche Interpretation wird solche Passagen nicht mehr mit dem Argument des „Missbrauchs“ exegetisch unterlaufen oder mit dem Hinweis auf „eigentlich“ nicht-religiöse Faktoren relativieren können. Dabei hilft vielleicht eine scheinbar banale Feststellung: „Religiöse Texte, auch der Koran, werden von jeder Generation neu gelesen, was ihre Heiligkeit nicht beeinträchtigt.“⁶⁷ Doch das ist eine schwierige Aufgabe, die angesichts der Entwicklungen der letzten zwei Jahrhunderte, wie ich sie ansatzweise skizziert habe, nicht leichter geworden ist vor dem Hintergrund des Verlustes an Flexibilität und Pragmatik, also der Ambiguitätspraxis und im Zusammenhang mit dem scheinbar unaufhaltbaren Siegeszug puritanisch-ideologischer Lesarten, wie sie sich durch das Zusammenspiel unglücklicher Entwicklungen ergeben haben. Die muslimischen Gläubigen werden jedoch nicht umhinkönnen, sich der Herausforderung zu stellen (wie dies die Angehörigen anderer Religionen getan haben und tun müssen) diese Texte kritisch, und das heißt im Lichte ihrer heutigen Erfahrungen, auszulegen. Andernfalls überlassen sie das Deutungsmonopol jenen, die momentan in vielen Regionen der Welt Millionen muslimischer Gläubiger in Tod und Chaos stürzen.



64 Madrasah: Verein für islamische Bildung und interkultureller Dialog: Offener Brief an al-Baghdadi und ISIS, <http://madrasah.de/lesecke/islam-allgemein/offener-brief-al-baghdadi-und-isis>, abgerufen am 11.09.2015.

65 Bewley, Aisha Abdarrahaman: Part Four: The judgements concerning those who thin the Prophet imperfect or curse him. Section Two: The proof of necessity of killing anyone who curses the Prophet or fault with him, <http://www.masud.co.uk/ISLAM/misc/alshifa/pt4ch1sec2.htm>, abgerufen am 11.09.2015.

66 Chr. Uehliner, zitiert von Büchi, J., «Als erklärte ein Komiker aus dem Jemen die Bibel» <http://www.20min.ch/schweiz/news/story/18122958>, abgerufen am 11.09.2015.

67 Metzger: Zerrbilder einer Weltreligion, S. 15.

Literatur

- Batrān, A. (1973): A Contribution to the Biography of Shaikh Mu ammad Ibn Abd-Al-Karīm Ibn Mu ammad Al-Maghīlī, Al-Tilimsānī. In: *The Journal of African History* 14/3, S. 381–394.
- Bauer, Thomas (2011): *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin.
- Bewley, Aisha Abdrarrahman: Part Four: The judgements concerning those who thin the Prophet imperfect or curse him. Section Two: The proof of necessity of killing anyone who curses the Prophet or fault with him, <http://www.masud.co.uk/ISLAM/misc/alshifa/pt4ch1sec2.htm>, abgerufen am 11.09.2015.
- Büchi, J.: „Als erklärte ein Komiker aus dem Jemen die Bibel“ <http://www.20min.ch/schweiz/news/story/18122958>, abgerufen am 11.09.2015.
- Kleidosty, Jeremy (2015): *The Concert of Civilizations. The Common Roots of Western and Islamic Constitutionalism*. Surrey und Burlington.
- Krawietz, Birgit (2003): Ibn Taymiyya, Vater des islamischen Fundamentalismus? Zur westlichen Rezeption eines mittelalterlichen Schariatsgelehrten; in: Atienza, Manuel; u.a. (Hg.): *Theorie des Rechts in der Gesellschaft*, Berlin, S. 52.
- Lüders. Michael (2015): *Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet*. München.
- Madrasah: Verein für islamische Bildung und interkultureller Dialog: Offener Brief an al-Baghdadi und ISIS, <http://madrasah.de/lesecke/islam-allgemein/offener-brief-al-baghdadi-und-isis>, abgerufen am 11.09.2015.
- Medienprojekt Tübinger Religionswissenschaft (Hg.) (1994): *Der Islam in den Medien*. Gütersloh.
- Melchert, Christopher (2006): *Ahmad ibn Hanbal*. Oxford.
- Memon, Muhammad Umar (1976): *Ibn Taymiyya's Struggle against Popular Religion. With an Annotated Translation of Kitab Iqitada*. The Hague.
- Metzger, Albrecht (2015): *Zerrbilder einer Weltreligion*; in: *Welt-Sichten* 5/2015, S. 12–17.
- Pollack, Detlef (2014): *Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa*. Wiesbaden.
- Rougier, Bernard (2007): *Everyday Jihad. The Rise of Militant Islam Among Palestinians in Lebanon*. Cambridge u.a.
- Schneiders, Thorsten Gerald (2014): *Ahmad Ibn Hanbal – sein Leben, sein Ruhm, seine Lehre. Wie sich die Orthodoxie im sunnitischen Islam etablierte*; in: ders. (Hg.): *Sala-fismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld, S. 45–65.
- Schneiders, Thorsten Gerald (2015): *Wegbereiter der modernen Islamfeindlichkeit – eine Analyse der Argumentationen so genannter Islamkritiker*, Wiesbaden.
- Schulze, Reinhard (2003): *Geschichte der Islamischen Welt im 20. Jahrhundert*. München.
- Seidensticker, Tilman (2014): *Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen*, München

„Es sollte üblich sein, dass alle Schüler sich intensiver mit dem Islam beschäftigen.“

Interview mit Dr. Maher Fakhouri

Dr. Maher Fakhouri, seit 1984 in Deutschland, ist Vorsitzender des Islamischen Bundes Rostock, Koordinator des Landesnetzwerks IQ und ehrenamtliches Vorstandmitglied bei migra e.V.

Sie sind Vorsitzender des Islamischen Bundes Rostock. Was ist der Islamische Bund?

Der islamische Bund ist der Trägerverein der Rostocker Moschee. Der Verein wurde gegründet, um Moschee unterhalten, Verträge abschließen zu können und Mittel zu erhalten. So können wir sicherstellen, dass die Moschee geöffnet ist und die Gebete stattfinden können. Wir können Angebote nach innen machen – an die Muslime – und Angebote nach außen – für Interessierte wie beispielsweise Schulklassen, die uns besuchen.

Nach innen heißt für uns konkret, dafür zu sorgen, dass die fünf Gebete am Tag stattfinden – die Predigt vor dem Freitagsgebet in Arabisch und in deutscher Sprache. Für Erwachsene gibt es Islamunterricht; für die Kinder – von den 5 bis 6 Jährigen bis zu den 13 oder 14 Jährigen – gibt es auch Koran- und arabischen Unterricht. Dieser wird sowohl „muttersprachlich arabisch“ als auch nicht-arabisch unterrichtet. Wir haben inzwischen mehrere Gruppen. Wir feiern gemeinsam Feste, Hochzeiten und Beerdigungen. Nach außen machen wir Angebote, wie den Tag der offenen Moschee und anderes. Zur Zeit haben wir eine weitere wichtige Aufgabe, nämlich für den Neubau der Moschee zu sorgen. so dass wir in der Zukunft ein eigenes Gotteshaus haben.

Wie ist der Islamische Bund organisiert?

Wir sind aktive Muslime, die ein Angebot machen und keine Gelehrten. Alles, was wir tun, geschieht im Ehrenamt. Wir haben keine Geschäftsstelle und so sind wir alle neben der beruflichen Tätigkeit aktiv. Daher haben wir keine dauerhaften Ansprechpartner – und das zehrt an der Energie.

In Mecklenburg Vorpommern kenne ich solche Vereine noch in Wismar, Schwerin und Greifswald, ansonsten gibt es noch kleinere Gruppen.

Wie ist der Stand der neuen Moschee?

Die Stadt hat uns einen Platz angeboten, die Finanzierung steht noch nicht aber wir hoffen, dass wir das hinbekommen. Eine finanzielle Unterstützung von Seiten der Stadt oder des Landes gibt es nicht. Die Unterstützung ist moralisch und politisch – aber eben nicht finanziell.

Sind denn alle Menschen muslimischen Glaubens in Rostock bei Ihnen im Islamischen Bund organisiert?

Wir haben nicht ein Verständnis von Gemeinde, wie es die Christlichen Gemeinden kennen. Wir als Verein sind nur eine freie, sehr lose Vereinigung. Dem Islam ist generell die Idee einer festen Gemeinde eher fremd. Diejenigen, die in die Moschee kommen – beispielsweise zum Beten – nutzen unsere Leistungen, sind uns gegenüber aber zu nichts verpflichtet. Die Leute kommen, beten, gehen wieder nach Hause. Eine Registrierung oder ähnliches gibt es bei uns nicht.

Haben wir in Ostdeutschland immer noch eine Sondersituation für Muslime?

Die Struktur in Westdeutschland ist größtenteils stabiler. Bei uns kommen die Leute, aber sie gehen dann auch wieder. Finanzielle Probleme haben aber auch die großen Gemeinden in Westdeutschland. Auch wir haben viele, die lange dabei sind und auch einen guten Job haben, aber es reicht noch nicht. Hier baut es sich langsam erst auf; die zweite Generation wächst jetzt erst langsam heran. Das Bewusstsein, dass ich etwas für die Gemeinde tun muss, dass ich das organisieren und auch finanzieren muss ist bei vielen noch nicht so da. Das muss erst heranwachsen.

Spiegelt sich hier ein anderes Verständnis von Religion wider oder liegt es auch daran, dass viele noch dabei sind, sich zu integrieren?

Viele sind moralisch noch nicht angekommen. Es dauert eben auch, bis die Menschen sich wirklich integrieren: Sprache, Arbeit, die Rolle von Familie, das soziale Netzwerk muss komplett neu aufgebaut werden. Ich vergleiche das manchmal mit den Verlierern der Deutschen Einheit. Viele haben auch damals lange gebraucht, danach wirklich Fuß zu fassen.

Das andere ist die Rolle der Religion – unser Verständnis von Gemeinde ist nicht so eng, dass eine Gemeinde für mich da ist. In Syrien ist jede Gemeinde meine Gemeinde, Ich kann alle besuchen und überall hingehen. Das wird dort auch über Spenden finanziert. Dort haben wir aber stabile, lange gewachsene Strukturen und natürlich auch viel mehr Menschen, die beteiligt sind. Religiosität spielt eine große Rolle, aber man hat ein anderes Verhältnis zur Gemeinde. Das macht es dem Islamischen Bund hier schwerer, die Menschen für die Sache zu motivieren.

Wie haben sich die Situation des Islamischen Bundes und Ihre Situation als dessen Vorsitzender durch die gestiegene Anzahl von Menschen muslimischen Glaubens in MV in Folge der Flüchtlingsbewegung geändert?

Wir sind die einzige Gemeinde in Rostock. So kommen Menschen aus dreißig oder vierzig unterschiedlichen Nationen zu uns. Die Herausforderung ist es dann, alle unter einen

Hut zu bringen. Wir sind zur Zeit wirklich sehr sehr viele – die Moschee platzt aus allen Nähten. Die Menschen kommen mit vielen Fragen – zum Arbeitsmarkt, Fragen des Arztbesuches. Wir versuchen zu helfen wo es geht, aber das ist alles ehrenamtlich. Viele kommen einfach nur um zu beten und dann gehen sie wieder. Wir lernen die Menschen gar nicht alle kennen.

Ist die Moschee in Rostock dann auch so etwas wie ein soziales Zentrum?

Ja, aber noch nicht so prägend – das können wir als ehrenamtlicher Verein nicht leisten. Inzwischen kommen auch viele Fragen von außerhalb. Schulen und Vereine wenden sich an uns, ob wir ihnen erklären können, was der Islam ist. Diese Anfragen haben mit der steigenden Anzahl Flüchtlinge aus islamischen Ländern natürlich zugenommen. Wir bieten den Tag der offenen Moschee an und machen Angebote an Schulklassen. Bisher mussten wir noch keine Anfrage ablehnen, aber die Anfragen nehmen zu.

Sie sind schon seit Jahren am interreligiösen Dialog – einem Gesprächskreis von Muslimen, Juden und Christen beteiligt. Welche Bedeutung hat das für Sie?

Der interreligiöse Gesprächskreis besteht seit 1998 als fester Kreis, aber ohne Satzung und organisatorische feste Strukturen. Der Kreis wird koordiniert von Herrn Kaiser von der Evangelischen Akademie.

Damit verbinden sich für mich zwei Bedeutungen: Zum einen festigt sich die eigene Religiosität und das eigene Bewusstsein, wenn man andere kennenlernt. Zum anderen bietet sich damit auch für uns eine Plattform, sich zu präsentieren. So finden Veranstaltungen unter einem gemeinsamen Dach statt und jeder hat die Möglichkeit, seine Position zu einer Frage darzustellen.

Im Gegensatz zu Frankreich, wo eine strikte Trennung von Religion und Staat propagiert und gelebt wird, verhält es sich in der Bundesrepublik anders. Schulischer Religionsunterricht, Kirchensteuer etc. sind hierfür Indizien. Welche Rolle weisen Sie vor diesem Hintergrund für eine auf Toleranz und Demokratie fokussierte Bildung hier der religiösen Bildung zu?

Ich kenne die unterschiedlichen Konzepte ob in Deutschland, Frankreich oder auch in den USA oder der Türkei. Ich finde den Weg, den Deutschland geht, sehr gut. Das Problem für uns ist aber, dass in Deutschland der Staat definiert, was und wer eine Religionsgemeinschaft ist. Wir als Muslime sind immer noch keine anerkannte Religionsgemeinschaft in Deutschland. Nur einige Vereine oder Verbände der Muslime sind anerkannt. Aber bis heute gibt es keine bundesweite Vertretung der Muslime.

Das ist auch das Problem der Muslime selbst, sie haben sich mit diesen Strukturen noch zu wenig arrangiert. Die fehlende Anerkennung als Religionsgemeinschaft hat auch ganz praktische Auswirkungen: so dürfen die jüdischen Gemeinden schächten [eine besondere rituelle Form des Schlachten, Anmerkung gh], wir dürfen das nicht. Wir haben deswegen

auch keine Seelsorger in der Polizei, der Universität oder in Krankenhäusern, auch wenn dort viele Menschen muslimischen Glaubens sind.

Eine Frage ist ja auch, wie wir mit muslimischem Religionsunterricht an Schulen umgehen? Wie stehen Sie dazu?

In einigen Bundesländern gibt es das bereits. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meinen Sohn lieber in einen Islamunterricht schicken als in einen nicht-konfessionsgebundenen Unterricht. Für mich ist Religion kein Kulturfach, in dem es um Information darüber geht, welche Religion welchen Grundsätzen folgt. Diese Informationen können Schüler auch in anderen Fächern erhalten. Religion ist für mich eine Frage der Ausübung. Der Unterricht kann nur von jemanden gegeben werden, der auch wirklich daran glaubt. Religionsunterricht heißt dann für mich Islam-Unterricht, der differenziert sein muss.

Die Verbindung von Religion und Demokratie scheint im Hinblick auf alle Religionen nicht einfach zu sein. Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Demokratie, offener Gesellschaft und dem Islam?

Viele sagen, Islam und Demokratie sind nicht vereinbar. Ich sehe das anders. Aber was ist Demokratie? Wenn wir Demokratie als ein Mittel zur Auswahl von Politikern und zur Sicherstellung der Beteiligung aller und als Instrument zur Gesetzgebung ansehen, dann haben wir Muslime kein Problem mit Demokratie. Aber wenn wir unter Demokratie auch moralische Vorstellungen verstehen, dann sieht das teilweise anders aus.

Wir Muslime kennen die Trennung von Moral und Politik nicht. Der Islam ist ein ganzheitliches System, das sich nicht auf die Moschee und das Gebet beschränkt. Der Islam ist ein Kodex, nach dem wir leben. Es gibt daher Aspekte einer offenen Gesellschaft, die wir so nicht unterschreiben können: Sex vor der Ehe oder auch Homosexualität existieren im Islam nicht.

Wenn es um Demokratie als Regelsystem geht, darum sich zu beteiligen, so sehnen sich Muslime auch danach, sich zu beteiligen.

Es gibt also Wertvorstellungen, denen sie nicht zustimmen können?

Ja, es gibt Themen, die unseren Vorstellungen nicht entsprechen. Wir haben ein festes moralisches System. Daher müssen wir genau definieren, was wir unter Demokratie verstehen und wo wir Grenzen haben.

Es gibt also Wertvorstellungen, denen sie nicht zustimmen können?

Ja, es gibt Themen, die unseren Vorstellungen nicht entsprechen. Wir haben ein festes moralisches System. Daher müssen wir genau definieren, was wir unter Demokratie verstehen und wo wir Grenzen haben.

Dann wird die Herausforderung für die muslimischen Gemeinden umso größer, die jungen Muslime, die in dieser Gesellschaft mit den vielen unterschiedlichen Einflüssen aufwachsen, von der Bedeutung des Islam zu überzeugen. Wie sollen die jungen Menschen sich dazu stellen, dass moralische Fragen hier anders diskutiert und gelebt werden?

Wir haben in Rostock wenig Jugendliche in der Gemeinde. Aber natürlich müssen die Jugendlichen damit klar kommen, dass sie unter Umständen in der Schule andere Wertvorstellungen mitbekommen, als zu Hause gelebt werden. Die Fragen sind: Wozu gehöre ich, was ist richtig, was falsch? Da müssen die Familien stark sein und wirklich als Vorbilder fungieren. Sie haben hier eine größere Verantwortung als in den islamischen Ländern, in denen die gesamte Öffentlichkeit an der Erziehung der Kinder beteiligt ist. Den Erwachsenen fällt es oft leichter, ein Arrangement zwischen der Gesellschaft und der eigenen Religion zu finden, weil man im Glauben schon gestärkt ist. Für die Eltern ist das eine große Herausforderung, die Kinder zu erziehen. In muslimischen Ländern übernimmt dies die ganze Gesellschaft, hier liegt die Verantwortung bei den Eltern. Letztlich ist es so: Alles im Rahmen des Dialoges ist akzeptiert. Gewalt lehnen wir grundsätzlich ab. Das ist auch im Islam nicht erlaubt. Ich muss auch akzeptieren, dass es hier in diesem Land so ist, wie es ist, ansonsten muss ich eben auswandern.

Welche Rolle spielen die Radikalisierung und der Terror für die islamische Gemeinde in Rostock?

Wir stellen uns als Islamischer Bund ganz klar gegen solche radikalen Tendenzen wie den Islamischen Staat und versuchen uns hier auch immer klar zu positionieren. Wir haben uns häufig geäußert, dass die Terrorakte nicht islamisch sind – so wie bei der Aktion „nicht in unserem Namen“.

Wir können hier eigentlich nie genug tun, um uns davon zu distanzieren. Wir haben aber keine Pressesprecher und müssen selbst die Mitteilungen schreiben – alles im Ehrenamt – viele von uns sind es nicht gewohnt, in der Öffentlichkeit aufzutreten.

Gibt es einen Druck auf Sie als Muslim, sich von den Taten des sogenannten IS zu distanzieren?

Ja, das spüre ich immer wieder, auch von Leuten, die meine Position sehr genau kennen. Aber ich schaffe das einfach auch zeitlich nicht, immer zu reagieren.

Einige von uns sagen auch, warum soll ich mich von etwas distanzieren, was nicht zu mir gehört. Keiner von uns hat die beauftragt. Aber ich sage schon, dass wir immer wieder deutlich machen müssen, dass wir uns immer wieder äußern müssten um deutlich zu machen, wir haben damit nichts zu tun aber wir scheitern an den Ressourcen. Wir sind hier zu schwach. Wir versuchen durch den Tag der offenen Moschee und andere Aktivitäten, etwas gegen zu halten. Es kommen immer wieder Leute zu uns, um mit uns ins Gespräch zu kommen.

Die Stimmung in Deutschland gegenüber Muslimen ist vorsichtig gesagt – nicht einfach. Haben Sie selbst schon Erfahrungen von Diskriminierung gemacht, oder wird innerhalb ihrer Gemeinde davon berichtet?

Direkt noch nicht, aber man merkt das schon. Bei der letzten Bundestagswahl hat die NPD schon deutlich gegen uns und den Moscheebau Front gemacht. In meinem Bekanntenkreis habe ich schon gemerkt, dass die Stimmung kühler geworden ist. Es gibt Aussagen, die sagen, „Du bist schon in Ordnung, aber was in der islamischen Welt so passiert...“ Man spürt eine kältere Stimmung gegenüber der islamischen Gemeinde als früher.

Was erhoffen Sie sich von den Schulen?

Ich wünsche mir, dass einfach zum Thema Demokratie mehr getan wird – das ist kein „cooles Thema“, aber umso wichtiger ist es, es hier aktiv zu sein. Auch wir versuchen aktiv zu sein. Zur Zeit bewegt sich wirklich viel. Für die Schulen wünsche ich mir auch mehr Professionalität; es sollte üblich sein, dass alle Schüler sich intensiver mit dem Islam beschäftigen. Es ist nicht gut, dass es nur vom einzelnen Lehrer abhängt, ob Schulklassen bei uns vorbeikommen oder nicht. Das sollte einfach viel häufiger stattfinden. Gut wäre es, wenn wir hier Kollegen einstellen könnten, die sich darum kümmern.

Herr Dr. Fakhouri, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

*Das Interview führte Dr. Gudrun Heinrich,
Arbeitsstelle Politische Bildung der Universität Rostock, im Sommer 2015.*

Religiöse Bildung als Fundamentalismusprophylaxe

Martina Kumlehn

Einleitung

In einer Karikatur von Greser & Lenz, die am 9. Januar 2015, nur zwei Tage nach dem Attentat auf die Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“ in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschien, heißt es: „Männer, auf euch Märtyrer warten im Paradies keine Jungfrauen mehr. Viel besser, ihr werdet dort mit Humor und Verstand belohnt.“ Die gedachte Reaktion eines Kämpfers: „Bei Allah, was ein Mist.“ Humor als Element von Herzensbildung und Verstand als Voraussetzung kritischer Urteilsbildung – beides wesentliche Voraussetzungen gebildeter Humanität – werden hier als eigentliche Gegenkräfte gegen Fundamentalismen und ihre konkreten Verheißungen aufgeboten. Denn Humor, der immer ein Element der Selbstreflexivität und vor allem Selbstdistanz enthält, ist ein genuiner Feind fanatischer, enggeführter Lebenshaltung, die weder bei sich noch bei anderen Spaß versteht, ja die vielmehr mit tödlichem Ernst korreliert. Verstand und Vernunft sind ebenfalls Größen, die zumindest die Voraussetzung, wenn auch nicht die Garanten, dafür sind, die kulturelle Bedingtheit des Eigenen und damit auch seine Grenzen zu erkennen. Das Eigene als das vom Anderen Unterschiedene ist dann in seiner Relativität und Historizität verstanden. Freilich kann der Verstand auch zur Rationalisierung von Totalitarismen genutzt werden, wie uns die totalitären Regime des 20. Jahrhunderts grausam vorgeführt haben. Es kann also im Sinne der aufklärenden Kraft der Karikatur nur ein ideologiekritischer Verstand gemeint sein. Man könnte auch sagen, auf Selbstreflexivität und Selbstdistanz sowie auf ideologiekritischen Verstand setzende Bildungsprozesse, gerade auch im Bereich der Religion, können Eindeutigkeiten und verführende Verheißungen in Frage stellen. Deshalb allerdings sind sie auch anstrengend und für diejenigen, die nach einfachen Lösungen suchen, einfach „Mist“ oder eben selbst eine Zumutung, ja gar eine Bedrohung.

Im Folgenden soll entfaltet werden, welche konstruktiven Möglichkeiten religiöse Bildung im Rahmen von Allgemeinbildung an öffentlichen Schulen bietet, um einen Beitrag zur Fundamentalismusprophylaxe zu leisten. Dabei ist unbedingt im Blick, dass Bildung allein nicht vor Barbarei schützt, sondern nur ein Element in einem hochkomplexen Feld der Präventionsarbeit darstellt, aber eines, ohne dass die Chancen auf ein friedliches, verständnisvolles Miteinander eher sinken als steigen.

So heißt es bei einem Bildungstheoretiker evangelisch-protestantischer Prägung: „Religiös ungebildete Zeitgenossen können wir uns nicht leisten, weil vom rechten Umgang mit Religion zu viel abhängt, im Guten wie im Bösen, z.B. hinsichtlich der erwähnten Eskalation oder Deeskalation von Gewalt auf Grund (auch) von Religion oder der grassierenden politischen Instrumentalisierung des jüdischen, christlichen und islamischen Glaubens durch Regime.“⁶⁸

68 Nipkow, Karl Ernst: Grundlagen einer Religionsdidaktik aus christlicher Sicht. In: Lamya Kaddor (Hg.), Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Berlin 2008, S. 27–48, 46.

Ähnlich im Ton hält die liberale Islamwissenschaftlerin und Lehrerin für islamischen Religionsunterricht Lamy Kaddor aufgrund ihres Kontaktes zu Jugendlichen, die sich aus dem Stadtteil Dinslaken-Lohberg der Terrororganisation Islamischer Staat angeschlossen haben, fest: „Wer gut über seine Religion Bescheid weiß (gerade wenn die Identität so stark damit verknüpft ist wie bei Muslimen), der wird nicht so leicht auf jemanden herineinfallen, der vorgibt, ihm seinen Glauben erklären zu können.“⁶⁹

Die Potentiale religiöser Bildung sollen allerdings nicht nur in ihrer religionskritischen Kraft zur Darstellung gebracht werden, sondern vor allem auch in ihrer konstruktiven Dynamik, die helfen kann, religiöse Traditionen im modernen Sinne in ihrer lebensdienlichen Kraft freizulegen. Wenn Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz für den Eigensinn religiöser Kommunikation ausgebildet sind, muss man nicht einfach nur lachen, wenn man im Anschluss an den Koran in einer Karikatur – wie oben zitiert – von der sinnlich-erotischen Verheißung von Jungfrauen im Paradies hört, sondern kann sich fragen, wofür ein solches Bild symbolisch eigentlich stehen könnte: Zum Beispiel für Sehnsucht nach Lebensfülle oder Leidenschaft über den Tod hinaus. Es wäre dann denkbar, nicht nur nach verschiedenen Paradiesvorstellungen in den Weltreligionen zu fragen, sondern überhaupt nach anderen – auch eigenen – Bildern für eine existentiell-menschliche Sehnsucht und Hoffnung über den eigenen Tod hinaus zu suchen. Im Kontext von Bildung nach Religion zu fragen, heißt also, Religion verstehen zu wollen, sie auf ihre lebenserschließenden und freilich unter Umständen auch lebensbedrohenden Potentiale zu befragen. Das heißt, religiöse Deutungsangebote sind sowohl auf ihre Tragfähigkeit des Verstehens von Selbst und Welt hin zu reflektieren als auch im Sinne der Urteilskompetenz religions- und ideologiekritisch zu untersuchen. Man könnte auch sagen: Religiöse Bildung soll Kriterien für den adäquaten Umgang mit Deutungsmachtkonflikten im Bereich der Religion anbieten.⁷⁰

Bei den Rekonstruktionsversuchen religiöser Bildung als Fundamentalismusprophylaxe werden die wesentlichen Bestimmungen zugrunde gelegt, die den Diskurs der evangelischen Religionspädagogik bestimmen. Allerdings werden im Sinne eines kritischen Dialogs Stimmen aus der im Aufbau befindlichen deutschen islamischen Religionspädagogik mit eingebracht, die darum ringt, einen islamischen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen zu begründen, der eben auch dem Rahmen moderner Pädagogik und den Standards der Bildungsanforderungen an öffentlichen Schulen gerecht zu werden vermag. Lehrstühle für islamische Religionspädagogik gibt es inzwischen vor allem in Münster, Erlangen, Osnabrück und Tübingen.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden thematisch entfaltet werden, was hinsichtlich der Begründung und Akzentuierung religiöser Bildung an der öffentlichen Schule grundsätzlich zu reflektieren ist, bevor die Fragen der angemessenen Form des Unterrichts und der notwendigen interreligiösen und interkulturellen Elemente je nach Kontext genauer erörtert werden können. Es werden dabei Bezüge zu den besonderen Profilierungen des Hamburger Modells eines „Religionsunterrichts für alle“ – bisher in „evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit“, jetzt aber in der Erprobung einer gemeinsamen Verantwortung verschiedener Religionsgemeinschaften – sowie zu den Ansätzen

einer Fächergruppe evangelischer/katholischer Religion/Philosophie, in Zukunft dann vielleicht auch mit islamischer Religionspädagogik, wie sie bisher in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern in den Schulgesetzen vorgesehen ist, hergestellt. Denn diese symbolisieren die Pluralität von Bildungslandschaften und der auf sie zugeschnittenen Lösungsversuche und stehen exemplarisch für Debatten, die auch in anderen Bundesländern zu führen sind. Pluralismus macht sich „eben auch auf dem Felde der Bildungskonzeptionen bemerkbar“⁷¹



© Sakurai . „Meinungsfreiheit abmontiert“

Religion als eigener Modus des Weltzugangs und eigene Bildungsdomäne

Interessanterweise haben die Debatten im Anschluss an die PISA- Studien nicht nur für eine Kompetenz- und Bildungsstandarddiskussion in der Religionspädagogik gesorgt,⁷² sondern aus bildungstheoretischer Sicht auch ein neues Modell für die Begründung religiöser Bildung im Kontext von Allgemeinbildung angeboten. Es ist hochsignifikant, dass sich sowohl der evangelische Bildungsdiskurs als auch der islamische auf diesen Begründungszusammenhang berufen kann.⁷³

69 Kaddor, Lamy: Zum Töten bereit. Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen, München/Berlin/Zürich 2015, S. 121.

70 Vgl. zum Aspekt der Deutungsmacht Kumlehn, Martina: Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung. In: Philipp Stoellger (Hg.): Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten, Tübingen 2014, S. 539–561.

71 Preul, Reiner: Evangelische Bildungstheorie. Leipzig 2013, S. 15.

72 Vgl. exemplarisch Sajak, Clauß Peter (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007 und Feindt, Andreas u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster u.a. 2009.

73 Vgl. für die islamische Religionspädagogik z.B. Bodenstern, Mark Chalil: Form folgt Funktion. Bildungsziele des Islamischen Religionsunterrichts und der Wertekonsens. In: Ucar, Bülent/Bergmann, Danja (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Osnabrück 2010, S. 89–111, 91f.

Denn der Bildungsforscher Jürgen Baumert hat festgehalten, dass es verschiedene Modelle und Formen der Welterschließung gibt, die sich in verschiedenen Fächerverbänden der Schule niederschlagen und nur gemeinsam den Horizont allgemeiner Bildung darstellen können.⁷⁴ Dazu gehört die Einsicht in die je eigene Weise und Unersetzbarkeit naturwissenschaftlicher, sprachlicher, ästhetischer und historisch-sozialer Fächer und deren jeweils kategorial verschiedene Weltmodellierung. Die je eigenen Zugangsweisen zur Welt schließen verschiedene Weisen der Wirklichkeitswahrnehmung, -deutung und -gestaltung in diesen Domänen des Wissens ein. Demnach hängt „die bildungstheoretische Legitimation von Religion [...] davon ab, dass Religion in ihrem Unterschied zu anderen Praxen und Rationalitätsformen erschlossen wird“.⁷⁵

Die Fächer Philosophie und Religion gehören nach diesem Modell gemeinsam in die Domäne „konstitutiver Rationalität“, das heißt, in ihnen wird über die Bedingungen menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins nachgedacht. Trotz dieser Gemeinsamkeit, der zufolge es in beiden Fächern um das Verstehen des Daseins geht, unterscheiden sie sich jedoch wesentlich in der Art der Kommunikation und der inhaltlichen Bestimmtheit. Religion kann dabei in ihren unterschiedlichen positiven Erscheinungsweisen als diejenige kulturelle Praxis gelten, „mit der die Menschen sich zum Unverfügbaren verhalten“ und darin transzendierend über sich hinaus fragen.⁷⁶

Religion ist eine besondere Form der Lebensdeutung im Horizont des Transzendenten. In der Religion tritt demnach nicht nur inhaltlich immer ein erkennbarer Transzendenzbezug in Erscheinung, der ja auch in der Philosophie durchaus im Blick sein kann, sondern das Transzendente wird im Rahmen von menschlichen Grunderfahrungen ausgelegt, so dass die existentielle Beziehung zu dieser Dimension zentral wird. Es gehört zum Proprium dieses existentiellen Involviertseins, dass es sich nicht nur argumentativ diskursiv äußert, sondern sich vor allem in den Formen symbolischer Kommunikation einschließlich kultischer Praxen darstellt. Am Ort der Familien und Religionsgemeinschaften kann der Umgang mit diesen Formen sowie das Leben in ihnen eingeübt und vertraut gemacht werden. In der Schule geht es unter dem Vorzeichen allgemeiner Bildung dagegen darum, die Semantik und Pragmatik dieser Formen im Unterricht so zu erschließen, dass ihre Bedeutsamkeit verstanden werden kann, ohne dass der Unterricht selbst als religiöse Praxis verstanden wird.⁷⁷ Es geht um die Ausbildung einer religiösen Sprach- und Ausdruckskompetenz, die selbst immer wieder reflexiv eingeholt wird. Dazu gehört selbstverständlich die Auseinandersetzung mit den jeweils verschiedenen religiösen Traditionen, im christlichen Kontext eben vor allem auch mit Bildern, Symbolen, Erzählungen der biblischen Tradition; im islamischen Religionsunterricht entsprechend um ein Verstehen des Korans und seiner Sprachwelt.⁷⁸ Dabei wird in der islamischen Religionspädagogik sehr darum gerungen, wie ein hermeneutisches und möglicherweise – das ist umstritten – auch historisch-kritisches Verhältnis zu den eigenen Traditionen gewonnen werden kann. So betont der Inhaber des Lehrstuhls für Islamische Religionspädagogik in Münster Mouhanad Khorchide, dass „er in der universitären Ausbildung muslimischer Religionslehrer und -lehrerinnen auch die Chance auf einen inneren Diskurs und zur Aufklärung sieht. Er hebt hervor, dass der Islam als eine spirituelle und ethi-

sche Quelle angesehen werden müsse, der eine ‚humanistische‘ und weltoffene Botschaft in sich trage. In diesem Sinne möchte er sich um eine ‚zeitgemäße Deutung des Islam‘ bemühen, die sich nicht auf die Vermittlung von ‚Dogmen‘ konzentriert. Khorchide fordert weitere Zugeständnisse seitens der islamischen Organisationen, die sich nicht nur um den interreligiösen Dialog bemühen dürften, sondern auch offen für theologische Debatten sein sollten. So müsse der Koran im Hinblick auf den historischen Kontext gedeutet werden. Auch wenn er diese ‚historisch-kritische‘ Betrachtung nicht als Widerlegungsversuch koranischer Aussagen gedeutet sehen will, sondern als Versuch, ‚den Geist hinter den Buchstaben‘ zu finden, sehen manche konservativere Muslime hierin den Versuch, göttliche Gebote zu relativieren.⁷⁹ Die weitere Entwicklung hat leider gezeigt, wie riskant es für den Theologen ist, liberale, anschlussfähige Interpretationen des Islams zu entwickeln. So hat Khorchides Buch „Islam ist Barmherzigkeit: Grundzüge einer modernen Religion“ Entrüstung in verschiedenen islamischen Verbänden ausgelöst und er ist immer wieder auch konkret bedroht worden.⁸⁰ So lange das so ist, ist es um die freie Entwicklung der Lehre natürlich problematisch bestellt und von evangelischer Seite wird entsprechend auch für den Religionsunterricht festgehalten, dass für diesen Unterricht wie für den christlichen gelten muss, dass er im präzisen Sinne kritisch sein darf, so „dass a) innerislamische Auslegungsdifferenzen, b) innerislamische Spaltungen (Sunniten, Schiiten u.a.) und c) Kenntnisse über andere Religionen als außerislamische alternative Wahrheitserfahrungen offeriert und behandelt werden, zumindest in höheren Klassen⁸¹. Es ist auf die Einhaltung der Religionsfreiheit auch im Kontext des Religionsunterrichts zu achten.

Entsprechend ist es hochsignifikant, wenn Bernd-Michael Haese für Hamburg festhält, dass die muslimischen Gruppen, die seit 2012 eigene Verträge mit dem Stadtstaat geschlossen haben und seitdem gleichberechtigte Partner der Nordkirche für die Gestaltung des Hamburger Religionsunterrichts sind, vertraglich vereinbart haben, „Religion als rational reflektierbare und kommunizierbare, wissenschaftlich beschreibbare und an den Grundrechten des Staates auszurichtende menschliche Grundbefindlichkeit zu betrachten.“⁸²

74 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main 2002, S. 100–150.

75 Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig 2006, S. 133.

76 Lübke, Hermann: Religion nach der Aufklärung. Graz 1986, S. 148.

77 Vgl. zu dem Ansatz des experimentellen probeweisen Umgangs mit den Formen und Gehalten religiöser Kommunikation Dresser, Bernhard/Klie, Thomas: Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht. In: Pastoraltheologie, 96. Jg. 6/2007, S. 241–254.

78 Vgl. Arslan, Ahmet: Wie lassen sich Theologie und Pädagogik im Islamischen Religionsunterricht zusammenführen. In: Bülent Ucar/Danja Bergmann (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. a.a.O., S. 77–86. Vgl. auch Nipkow, Karl Ernst: Zur neueren Koranhermeneutik – Abu Zaid, Ankara-Schule und Lale Akgün. In: ZPT 1/2012, S. 37–45.

79 Ucar, Bülent/Saglam, Coskun: Islamische Religionspädagogik in Deutschland: Stand der Einrichtung – Personal – Arbeitsschwerpunkte. In: ZPT 1/2012: Islam und Islamische Religionspädagogik, S. 13–24, 17.

80 Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit: Grundzüge einer modernen Religion. Freiburg 2012. Vgl. auch ders.: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden 2009.

81 Nipkow, Karl Ernst: Grundlagen einer Religionsdidaktik aus christlicher Sicht. a.a.O., S. 44.

82 Haese, Bernd-Michael: Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg. In: ZPT 1/2013, S. 15–24, 23.

Religiöse Bildung als Beitrag zu einem differenzierten Wahrheitsbewusstsein

Die bisherigen Ausführungen haben indirekt bereits erkennen lassen, dass religiöse Bildung sich zum Wahrheitsbegriff ins Verhältnis setzen muss und zwar so, dass sich gerade darin ihre Pluralismuskompatibilität erweist. Religion hat es im Sinne ihres eigenen Weltzugangs niemals mit einem schlichten Sachverhaltswissen und entsprechenden Satz Wahrheiten zu tun, die anderen einfach zu vermitteln bzw. von anderen einfach für wahr zu halten wären. Von Wahrheit ist im religiösen Kontext vielmehr immer nur so zu reden, dass die existentiellen Gewissheitserfahrungen, die sich in religiösen Traditionen äußern, benannt werden, jedoch nicht im Modus des Setzens oder Behauptens, sondern im Modus des Angebotes an andere, auf diese Erfahrungen zu vertrauen und ihre Lebensdienlichkeit selbst zu erproben. Wenn Religionen „als Deutungen des Lebens im Horizont des Unbedingten“ begriffen werden, dann gewinnen sie ihre „orientierende Kraft“ eben daraus, dass „sie Bedeutsamkeit stiften“.⁸³ Das Unbedingte entzieht sich jedoch zugleich prinzipiell jeder Darstellung, sodass alles, was von ihm symbolisch kommuniziert werden kann, nur als bedingt und damit als relativ begriffen werden kann. Äußerungen der Religionen können sich nur individuell als tragfähig bewahrheiten. „Der spezifische Wahrheitsinn, der sich mit religiösen Äußerungen verbindet, wird deshalb hinsichtlich der Ausbildung und Prägung persönlicher und sozialer Authentizität beurteilbar.“⁸⁴ – „Nichts, was als verlässlich geglaubt und erkannt wird, präsentiert sich anders denn in Gestalt einer subjektiven Gewissheit.“⁸⁵ Im Umgang mit verschiedenen Wahrheitsansprüchen und individuellen beziehungsweise gruppenbezogenen Überzeugungen kann deshalb im Rahmen religiöser Bildung paradigmatisch etwas über den Umgang mit Wahrheit in der pluralen Gesellschaft an sich gelernt werden, was durchaus als Teil von Allgemeinbildung begriffen werden kann. Sich dieser Frage nach differenten Wahrheitsüberzeugungen aussetzen zu müssen, ist zum Beispiel im Hamburger Religionsunterricht für alle programmatisch unausweichlich und in diesem Bereich muss daher auch die deutlichste didaktische Profilierung des Modells erfolgen, die für die Wahrheitskommunikation in der Gesellschaft insgesamt exemplarische Bedeutung haben kann. Jedoch auch ein konfessioneller oder ein konfessionell-kooperativer Unterricht beziehungsweise ein Unterricht, der in einer Fächergruppe nach gemeinsamen Projekten und integrativen Unterrichtsphasen sucht, könnte genau auf diesem Feld des bewussten Umgangs mit konkurrierenden Wirklichkeitswahrnehmungen, Deutungsmustern und unterschiedlicher Konturierung von Wahrheitsbegriffen ein besonderes Bewährungsfeld finden. Mit Blick auf einen islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist der Umgang mit der Wahrheitsfrage entsprechend ein wesentlicher Prüfstein. Hier gibt es selbstverständlich – wie im christlichen Bereich auch – Vielstimmigkeit, aber eine bemerkenswerte Position eines bildungsaffinen islamischen RU sei eigens zitiert: „Die auf den Glauben und die Moral bezogenen Diskursprinzipien ebenso wie die mit ihnen verbundenen Profile sozialer Rollen im Erprobungsraum eines islamischen Religionsunterrichts sind zustimmungspflichtig, Normativität entsteht erst durch die Zuschreibung von Bedeutung und durch die persönliche Bejahung des Subjekts Schüler. In den Heften der Schülerinnen und Schüler dürfte demgemäß nicht

stehen ‚Es gibt nur einen Gott‘, sondern ‚Muslime bezeugen, dass es nur einen Gott gibt. [...] Der islamische Religionsunterricht soll die Begegnung zwischen Schülern und Islam so arrangieren, dass sie zu gesicherten Kenntnissen und reflektierten Erfahrungen gelangen. Diese sollen ihnen helfen, sich selbstverantwortet zum Islam als Religion und Lebensweise positionieren zu können.“⁸⁶

Auf jeden Fall tragen all diejenigen Formen, die ein differenziertes Wahrheitsbewusstsein befördern, dazu bei, Religion als gebildete in den Blick zu bekommen, das heißt als eine selbstreflexiv gewordene, die sich in ihrer Relativität zu anderen erkennt und damit fundamentalistischen Haltungen wehren kann, die tendenziell immer zur Selbstabschließung neigen. Wer einen starken, differenzbewussten Pluralismus vertritt, muss sich allerdings der Frage stellen, wie mit denen grundsätzlich umzugehen ist, die eben einen solchen Pluralismus als vertretbaren Rahmen negieren. Dialogische Strukturen setzen auf Dialogbereitschaft. Wo diese fehlt, stößt das Konzept an Grenzen. Gesprächskompetenz ist also einerseits in einem weiten Spektrum zu entfalten und religiöse Bildungsprozesse werden sich auf verschiedenen Ebenen als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ausweisen müssen, andererseits sind auch die Grenzen von religiösen Bildungsbemühungen mit zu reflektieren.⁸⁷

Religiöse Bildung als Differenz-, Alteritäts- und Partizipationskompetenz

Das Stichwort „Umgang mit Heterogenität“ hat es bereits angedeutet: Identitätsbildung kann in pluralen Gesellschaften nicht mehr ohne integrierte Verarbeitung von Differenzenerfahrungen gedacht werden. In die Ausbildung einer ohnehin immer fragmentarischen und auch dynamischen Identität ist der Umgang mit Anderen und Anderem – der sogenannten Alterität also Andersheit – immer schon aufzunehmen. Das gilt auch für das Ausbilden einer religiösen Position, die sich dazu verhalten muss, was ihr an anderen Einstellungen – gerade auch an Infragestellungen – begegnet. Dabei muss immer eine doppelte Bewegung versucht werden: Differenzen dürfen nicht vorschnell eingeebnet werden, sondern müssen als solche auch ernst genommen und um des Anderen willen ausgehalten werden. Zugleich ist natürlich nach Gemeinsamem zu suchen. Die evangelische Kirche in Deutschland hat in ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung“ diese Spannung so benannt: Es gehe darum, „das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen“.⁸⁸

Diese Bewegung wäre noch weiter durch eine wechselseitige Verschränkung von Eigenem und Fremdem zu dynamisieren, indem in Perspektivenwechseln auch gefragt wird, was einem eigentlich am Eigenen fremd erscheint und wie im Fremden Eigenes entdeckt werden kann, freilich nicht, um das eine ins andere aufzulösen, sondern um die Komplexität

84 A.a.O., S. 62.

85 Ebd.

86 Behr, Harry Harun: Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik, in: Lamy Kaddor (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. a.a.O., S. 49–65.

87 Vgl. Bernhard Dressler: Unterscheidungen, S. 144–149.

88 Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh 1994, S. 65.

dieses Spannungsfeldes „Eigenes – Fremdes“ angemessen abzubilden, das eben nicht in einem einfachen Gegenüber dieser Pole aufgeht. Ein bewusster Umgang mit Differenzenerfahrungen, der diese Spannungen in sich aufnimmt,⁸⁹ ist in der Lage, einen Beitrag zu einem starken Pluralismus zu leisten, der Toleranz dadurch befördert, dass Differenz- und Alteritätskompetenz gleichermaßen durch Bildungsprozesse ermöglicht werden, die auf Wertschätzung und begründete Anerkennung des Anderen als Anderen zugehen können. In einem weitgehend konfessionell ungebundenen Umfeld wie in Ostdeutschland ist in diesem Kontext zuerst die Herausforderung zu nennen, bei einer Mehrzahl der Schüler/innen den „Sinn für den Sinn für Religion“⁹⁰ durch Wahrnehmungsschulung und verschiedenste Erkundungen überhaupt wieder zu wecken. Erst wenn verstanden ist, warum Menschen ihr Leben in religiöser Perspektive deuten und gestalten wollen und können, ist auch so etwas wie vergleichende interreligiöse Bildung sinnvoll zu integrieren.

Wie das im Einzelfall geschieht, ist dann didaktisch sehr genau zu bedenken, um das Fremde nicht zu vereinnahmen, aber auch nicht zu vereinfachen oder gar an eigenen Vorannahmen oder Vorurteilen zu messen. Eine fremde Religion authentisch und adäquat darzustellen, ist nicht einfach. Gerade Muslime verweisen auf viele problematische Elemente der Repräsentation des Islams im evangelischen Religionsunterricht.⁹¹ Allerdings lässt sich die Kritik auch auf die Darstellung des Christentums in islamischen Unterrichtsmaterialien übertragen. Deshalb werden verschiedene Modelle, die sich an den Erkenntnissen des interkulturellen Dialogs und seiner Herausforderungen orientieren, erprobt.

Auf jeden Fall kann religiöse Bildung aber in den verschiedenen Formen durch Ausbildung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Gestaltungskompetenz eine bestimmte Form von Partizipationskompetenz, also Teilhabefähigkeit, ausbilden, die es Schüler/innen erlaubt, sich zu Begründungsmustern und Praxen gelebter Religion, die Teil der Gesellschaft und damit ihrer Lebenswelt sind, argumentativ so zu verhalten, dass sie entweder aufgeklärt an ihr teilhaben oder sich eben auch begründet von ihr fernhalten können. Auch in dieser Weise trägt religiöse Bildung zur Allgemeinbildung bei, weil sie eine „gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit“⁹² aus sich heraussetzt.

Religiöse Bildung und die unterschiedlichen Modelle schulischen Religionsunterrichts

Zunächst ist festzuhalten: Die oben entwickelten Grundsätze religiöser Bildung am Ort der öffentlichen Schule lassen sich mit unterschiedlichen Akzentuierungen durchaus auch in unterschiedlichen Unterrichtsmodellen und religionsdidaktischen Konzeptionen umsetzen. Das gilt sowohl für eine entsprechende Ausgestaltung eines konfessionellen Religionsunterrichts nach Art.7.3 des Grundgesetzes wie auch für die Öffnung beziehungsweise Vernetzung verschiedener Unterrichtsfächer im Kontext „konstitutiver Rationalität“ in einer Fächergruppe, zu der evangelischer Religionsunterricht, katholischer Religionsunterricht, islamischer Religionsunterricht usw., Philosophie und Ethikunterricht gehören und deren kooperative Elemente unterschiedlich weitreichend ausgestaltet werden können. Diesbezüglich werden nach den schulgesetzlichen Bestimmungen von Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern zum Beispiel Möglichkeiten eingeräumt, wechselseitig

im Unterricht zu hospitieren, gemeinsame Unterrichtseinheiten und fächerübergreifende Projekte zu gestalten, gemeinsame Fachgruppen und Exkursionen durchzuführen. Dieses Modell könnte bis zu einem Modulsystem weiter entwickelt werden, in dem bei ausgewählten Themen auch integrative Phasen vorgesehen sind. Auch ein explizit interreligiös angelegter Unterricht, wie er im Hamburger Religionsunterricht für alle entwickelt worden ist, kann die oben genannten Anliegen mit spezifischen Charakteristika zu seiner Sache machen. Im Diskurs muss deshalb nach wie vor und vor allem kontextsensibel darum gestritten werden, wie adressatengenau möglichst nachhaltig und verantwortbar jenseits von Vereinnahmung und Vergleichgültigung die Ziele religiöser Bildung im Kontext der modernen, pluralen Gesellschaft adäquat und so weitreichend und tiefgehend wie möglich erreicht werden können.

Meines Erachtens lohnt es in diesem Zusammenhang, die „Weisheit“ der Regelung des Grundgesetzes in Art.7.3 immer wieder bewusst zu machen, die eben für eine doppel-seitige Begrenzung von Deutungsmacht sorgt. Der weltanschaulich neutrale Staat erlegt sich einerseits aus ideologiekritischem Grund eine Selbstbeschränkung in der Vermittlung von weltanschaulichen Grundlagen und Werteorientierungen auf, indem er zwar in der öffentlichen Schule einen Raum für die aktive Gestaltung des Rechtes auf positive Religionsfreiheit eröffnet und dabei auch plurale Stimmen vorsieht, aber auf einen Alleinvertretungsanspruch in einem allgemein gültigen Unterricht für alle in diesem Bereich verzichtet. Der plurale demokratische Rechtsstaat setzt auf die aktive Inanspruchnahme der Freiheitsrechte und damit darauf, dass seine Mitglieder an der Tradierung der Werte arbeiten, von denen er zwar lebt, aber die er in der konkreten Füllung und Ausgestaltung um der Freiheit willen eben gerade nicht selbst hervorbringen kann. Andererseits bleibt dieser Unterricht nach Art.7.3 GG als ordentliches Lehrfach der staatlichen Schulaufsicht unterstellt, die damit die Deutungsmacht der Religionsgemeinschaften durch die Sicherung der Grundgesetzkonformität des Unterrichts beschränkt. Religionsunterricht nach Art.7.3 GG – in welcher Konkretion auch immer er dann stattfindet – stellt ein transparent, auf seine Grundlagen hin befragbares Angebot religiöser und ethischer Bildung dar und wehrt sich damit gegen ideologische Engführung und Funktionalisierung staatlicher Erziehung im Sinne einer verbindlichen Gesinnungsbildung, wie sie eben in totalitären Systemen angelegt ist, und bewahrt andererseits Religion vor einem Unsichtbarwerden im privaten Raum, das ebenfalls verschiedene Gefahren sowohl für die Sache der Religion als auch für die gesellschaftliche Öffentlichkeit mit sich bringt. Das betont auch Lamya Kaddor, wenn sie den islamischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule als emanzipatives mögliches Gegengewicht zu den Einflüssen von Familie und Moscheegemeinde stark macht: „Das systematische Entmünden (nicht nur im religiösen

89 Vgl. Kümlehn, Martina: Dynamis der Differenz. Differenztheoretische Impulse für religiöse Bildungsprozesse im Zeitalter des Pluralismus.

In: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.): Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, S. 45–60.

90 Domsgen, Michael: Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 3/2014, S. 243–252.

91 Özdil, Ali Özgür: Religiöse Identitätsbildung muslimischer Kinder im Rahmen des Hamburg Modells. In: Lamya Kaddor: Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, a.a.O., S. 73–86. 91

92 Preul: Evangelische Bildungstheorie. Leipzig 2013, S. 83.

Sinne) wird von vielen Seiten befördert. Nicht nur in den Moscheegemeinden verlässt man sich auf das Urteil des Hodschas bzw. Imams, vor allem aber zu Hause wird das eigenständige Denken in Sachen Religion abtrainiert [...] Die derzeit einzige realistische Instanz, um dieser Entmündigung entgegenzuwirken, ist die öffentliche Schule.⁹³

Von daher ist diese Konstruktion nach wie vor ein hohes Gut, das auch unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen nicht verspielt werden sollte, sodass als Minimalforderung im Kontext aller Erwägungen zu Alternativmodellen religiöser oder weltanschaulicher Bildung im Sinne einer religionskundlichen oder ethischen Akzentuierung zu fordern ist, diese Möglichkeit eines Unterrichts nach Art. 7.3 GG wenigstens als Wahlmöglichkeit zu erhalten, um Pluralität und Authentizität auf diesem sensiblen Bildungsfeld zu sichern und Fundamentalismusprophylaxe vielstimmig und integriert betreiben zu können.

Literatur

Arslan, Ahmet (2012): Wie lassen sich Theologie und Pädagogik im Islamischen Religionsunterricht zusammenführen. In: Ucar, Bülent / Bergmann, Danja (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Osnabrück, S. 77–86.

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, Nelson u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main, S. 100–150.

Behr, Harry Harun (2008): Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik. In: Kaddor, Layma (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Berlin u.a., S. 49–65.

Bodenstein, Mark Chalil (2010): Form folgt Funktion. Bildungsziele des Islamischen Religionsunterrichts und der Wertekonsens. In: Ucar, Bülent/ Bergmann, Danja (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Osnabrück, S. 89–111.

Domsgen, Michael (2014): Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 3, S. 243–252.

Dresser, Bernhard / Klie, Thomas (2007): Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht. In: Pastoraltheologie, 96. Jg. Heft 6, S. 241–254.

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig.

Haese, Bernd-Michael (2013): Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg. In: ZPT, Heft 1. S. 15–24.

EKD (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Eine Denkschrift der EKD. Gütersloh.

93 Kaddor, Lamy: Muslimische Jugendliche zwischen Moderne und Religion. In: Dies. (Hg.), Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. a.a.O., S. 95–110, hier S. 98f.

- Kaddor, Lamya (2008): Muslimische Jugendliche zwischen Moderne und Religion, in: Dies. (Hg.), Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Berlin u.a., S. 95–110.
- Kaddor, Lamya (2015): Zum Töten bereit. Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen, München/Berlin/Zürich.
- Khorchide, Mouhanad (2012): Islam ist Barmherzigkeit: Grundzüge einer modernen Religion. Freiburg.
- Khorchide, Mouhanad (2009): Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden.
- Kumlehn, Martina (2014): Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung. In: Philipp Stoellger (Hg.): Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten, Tübingen, S. 539–561.
- Kumlehn, Martina (2012): Dynamis der Differenz. Differenztheoretische Impulse für religiöse Bildungsprozesse im Zeitalter des Pluralismus. In: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.): Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig, S. 45–60.
- Lübbe, Hermann (1986): Religion nach der Aufklärung, Graz.
- Moxter, Michael (2002): Wahrheit und Dialog. Eine christliche Perspektive. In: Wolfram Weiße (Hg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik. Münster u.a., S. 53–67.
- Nipkow, Karl Ernst (2008): Grundlagen einer Religionsdidaktik aus christlicher Sicht. In: Lamya Kaddor (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Berlin, S. 27–48.
- Nipkow, Karl Ernst (2012): Zur neueren Koranhermeneutik – Abu Zaid, Ankara-Schule und Lale Akgün. In: ZPT, Heft 1, S. 37–45.
- Özdil, Ali Özgür (2008): Religiöse Identitätsbildung muslimischer Kinder im Rahmen des Hamburg Modells. In: Lamya Kaddor, Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Berlin, S. 73–86.
- Preul, Reiner (2013): Evangelische Bildungstheorie. Leipzig.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.) (2007): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin.
- Feindt, Andreas /Volker Elsenbast/Peter Schreiner/Albrecht Schöll (Hg.)(2009): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster u.a..
- Ucar, Bülent / Saglam, Coskun (2012): Islamische Religionspädagogik in Deutschland: Stand der Einrichtung – Personal – Arbeitsschwerpunkte. In: ZPT, Heft 1: Islam und Islamische Religionspädagogik, S. 13–24.

TEIL V**Konflikte und Demokratie!****Demokratie-Lernen und Interkulturelle Pädagogik als Chancen und Herausforderungen für die Schulen****Demokratie-Lernen als Chance und Herausforderung für Schulen**

Dr. Gudrun Heinrich

Demokratie ist sowohl eine Regierungsform als auch eine Form gesellschaftlichen Miteinanders, die ihre Voraussetzungen – nämlich demokratiefähige und partizipationsbereite Bürger/innen – immer wieder neu erschaffen muss. Für diese Vermittlung grundlegender Demokratie-Kompetenzen kann und muss Schule, wenn auch nicht eine alleinige, so doch eine wesentliche Rolle übernehmen.

Im folgenden Beitrag soll es darum gehen, die Chancen schulischen Lernens über und durch Demokratie zu diskutieren. Es sollen zunächst einzelne Herausforderungen für die Stärke und Legitimation von demokratischen Verfahren in Deutschland aufgezeigt werden, um daraufhin Chancen zu diskutieren, wie wir im Sozialraum Schule Demokratiekompetenzen aufbauen und verankern können. Zu fragen ist, welche Erkenntnisse die Sozialisationsforschung hierzu anbietet, welche Befunde aus Evaluationen unterschiedlicher Demokratieprojekte vorliegen. Auf dieser Basis sollen Werkzeuge der Demokratiepädagogik vorgestellt werden.

Demokratie vor Herausforderungen

Die Bundesrepublik ist ohne Zweifel eine stabile Demokratie. Für das Jahr 2013 stellte die Bertelsmann Stiftung fest: 84 Prozent der Menschen in Westdeutschland und 74 Prozent der Menschen in den ostdeutschen Bundesländern zeigen sich zufrieden oder zumindest einigermaßen zufrieden mit der Demokratie in der Bundesrepublik. Dabei sind die Werte seit Jahren relativ stabil beziehungsweise sogar leicht gestiegen.⁹⁴ Die Verbreitung der als „manifest rechtsextrem“ einzustufenden Einstellungsmuster ist rückläufig⁹⁵ und das Interesse Jugendlicher an Politik als eine der grundlegenden Gelingensbedingungen für eine partizipative Demokratie steigt laut der Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2015 wieder an.⁹⁶ Das sind gute und auf den ersten Blick scheinbar beruhigende Befunde zur Demokratie in Deutschland, das damit einen Platz im oberen Drittel des europäischen Demokratie-Rankings zwischen Frankreich und Österreich einnimmt.⁹⁷

Eine Wahlbeteiligung von nur 50,2 Prozent bei der letzten Bürgerschaftswahl in Bremen beziehungsweise 51,5 Prozent bei den Landtagswahlen in Mecklenburg-Vorpommern 2011 ist jedoch neben einem Rückgang der Mitgliederzahlen der großen Parteien Zeichen für eine latente Politikverdrossenheit. Auch wenn eine geringe Wahlbeteiligung nicht vorschnell mit der Abkehr der Bürger/innen von Politik und Demokratie gleichgesetzt werden darf, macht doch ein hoher Anteil von Nichtwähler/innen auf ein gefährliches

Defizit aufmerksam: Zur Bundestagswahl 2013 stellte die Bertelsmann Stiftung fest, dass es vor allem Mitglieder der unteren Einkommensschichten sind, die nicht mehr bereit oder auch in der Lage sind, ihr Wahlrecht wahrzunehmen.⁹⁸ Wenn sich nur noch 35 Prozent der Mitglieder der unteren Mittelschicht vorstellen können, dass politisches Engagement sinnvoll ist, stehen demokratische Entscheidungen in der Gefahr, ihre Legitimation zu verlieren. Die Studie legt nahe, dass die Bereitschaft, sich an politischen Prozessen zu beteiligen, eine Frage von Einkommensschicht und Bildung ist.

Demokratie ist nicht nur eine Regierungs- und Herrschaftsform, sondern auch ein Prinzip gesellschaftlichen Miteinanders, das auf der Achtung der Würde des Menschen, auf Toleranz und Gemeinschaft aufbaut. Auch die Demokratie als Gesellschaftsform zeigt Brüche. So ermittelte die Amadeu Antonio Stiftung gemeinsam mit Pro Asyl für das Jahr 2014 „247 gewalttätige Angriffe auf Flüchtlingsunterkünfte“⁹⁹ und die Zahlen für 2015 werden höher liegen¹⁰⁰. Gleichzeitig zeigt sich an fast allen Orten, an denen Asylbewerber/innen untergebracht werden, eine demokratische Zivilgesellschaft. Viele Initiativen und Einzelpersonen sind bemüht, eine Willkommenskultur zu leben.

Empirische Befunde und Beobachtungen ergeben folglich das Bild einer „gespaltenen Demokratie“. Angesichts einer hohen Skepsis gegenüber den Chancen einer modernen Demokratie sollten schulische Lernprozesse die aktuellen Herausforderungen annehmen und demokratische Prozesse verständlich machen, Urteilsfähigkeit als Grundkompetenz für Demokratie prägen und daneben auch Partizipation als demokratische Handlungskompetenz vermitteln und einüben.

Dabei scheint es notwendig zu sein, auf die besondere Zielgruppe der eher bildungsfernen Milieus zu verweisen. Wenn der Hinweis auf die Tendenzen einer gespaltenen Demokratie ein Ausgangspunkt strategischer Überlegungen ist, so müssen vor allem Regionale Schulen und Berufliche Schulen in den Blick genommen werden. Politische Bildung und Demokratie-Bildung müssen noch mehr daran arbeiten, ihre gymnasiale Schwerpunktsetzung aufzuheben.

Nun ist zu fragen, welchen Beitrag Schule für die Stärkung von Demokratie und die Überwindung der Spaltungen leisten kann. Können schulische Lern- und Bildungsprozesse überhaupt demokratie-stärkend auf Jugendliche einwirken? Wo liegen Chancen, wo Bedarfe?

94 Petersen, Thomas/Hierlemann, Dominik: Gespaltene Demokratie. Politische Partizipation und Demokratiezufriedenheit vor der Bundestagswahl 2013. Gütersloh 2013, S. 17.

95 2014 bei 5,7% (2012: 9%), Siehe: Oliver Decker/Johannes Kiess/Elmar Brähler (Hg.): Rechtsextremismus der Mitte und sekundärer Autoritarismus. Gießen 2015, S. 56.

96 Die 16. Shell Studie von 2015 wies ein Interesse an Politik bei 46% der Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren gegenüber 34% 2002, 39% 2006 und 40% 2010 nach: Siehe: Mathias Albert/Klaus Hurrelmann/Gudrun Quenzel (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main 2015, S. 157.

97 Fuchs, Dieter u. Roller, Edeltraud: Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Demokratie und politische Partizipation Auszug aus dem Datenreport 2013, S. 370–376, hier S. 372.

98 So zeigten sich vor der Bundestagswahl 2013 68% der „Wahlberechtigten der oberen Mittel- und Oberschicht“ bereit, von ihrem Wahlrecht Gebrauch zu machen. Aus der unteren Schicht hatten dies jedoch nur 31 Prozent vor. Siehe: Petersen/Hierlemann: Gespaltene Demokratie. a.a.O., S. 13.

99 Chronik 2014 einzusehen unter: <http://mut-gegen-rechte-gewalt.de/news/meldung/rechte-hetze-gegen-fluechtlinge-eine-chronik-der-gewalt-2014-03>, abgerufen am 07.09.2015.

100 Chronik für 2015 einzusehen unter: <https://mut-gegen-rechte-gewalt.de/service/chronik-vorfalle>, abgerufen am 07.09.2015.

Der Einfluss von Schule auf die Herausbildung demokratischer Einstellungen fehlt. Politische Einstellungen bilden sich bei Kindern und Jugendlichen vor allem im Alter zwischen zwölf und 16 Jahren¹⁰¹ und sind zunächst höchst instabil und variabel.¹⁰² Schulen, die in dieser Lebensphase ein zumindest zeitlich sehr präsenter Sozialraum für Schüler/innen sind, bietet sich hier die Chance, beim Aufbau demokratischer Kompetenzen mitzuwirken. Gerade wenn die Skepsis gegenüber demokratischen Verfahren und ihren Wirkungen zunimmt, muss Schule für alle Jugendlichen demokratische Erfahrungen und die Thematisierung politischer Fragen anbieten.

Die Auseinandersetzung mit Politik und Demokratie gehört nicht zum „traditionellen“ Freizeitverhalten Jugendlicher und auch die Familie bietet nicht für alle politische Debatten und Diskussionen. Daher ist Schule für viele Jugendliche der einzige Ort politischer Bildung und damit der Auseinandersetzung mit Politik und Demokratie.¹⁰³

Politische Sozialisation als Prozess des Ausprobierens von unterschiedlichen Angeboten und der Übernahme diverser Werte-Konstrukte¹⁰⁴ fordert Schule heraus, sinnstiftende Angebote zur Verfügung zu stellen. Eine schulische Strategie der Demokratie-Bildung hat dabei die Elemente Kompetenz, Erfahrung und Vorbild zu verbinden.¹⁰⁵

Politisches Lernen fußt auf der Erkenntnis der grundsätzlichen Kontroversität politischer Entscheidungen. Im Mittelpunkt steht daher das Ziel, die Fähigkeit zur Positionierung in dieser Kontroversität zu vermitteln. Politisches Lernen ist also weder Wissensvermittlung allein noch reine Diskussion und sie grenzt sich auch zu Recht vom erfahrungsorientierten Ansatz der Demokratiepädagogik ab.¹⁰⁶ Politische Bildung zielt auf Demokratiekompetenz, wenn sie notwendiges Wissen über politische Zusammenhänge mit dem Einüben von Entscheidungen und Partizipationsverhalten kombiniert.

Der Ansatz der Demokratiepädagogik stellt hingegen die Erfahrung und das Erleben in den Mittelpunkt. Schule hat als Erfahrungsort eine Vorbildfunktion! Viele Studien weisen darauf hin, dass nicht nur die Vermittlung von Inhalten und Wissen zählen, sondern Lehrer/innen als Vorbilder in der Form der demokratischen Kommunikation wirken. Eine demokratische Unterrichtskultur, die Transparenz und Fairness betont, kann diese Vorbildwirkung ermöglichen.¹⁰⁷ Schule als Erfahrungsort für Demokratisches Lernen verpflichtet zur nachhaltigen Implementierung einer demokratischen Schulkultur, in der die Mitbestimmungsrechte aller Beteiligten ernst genommen und mit Inhalt gefüllt werden.¹⁰⁸

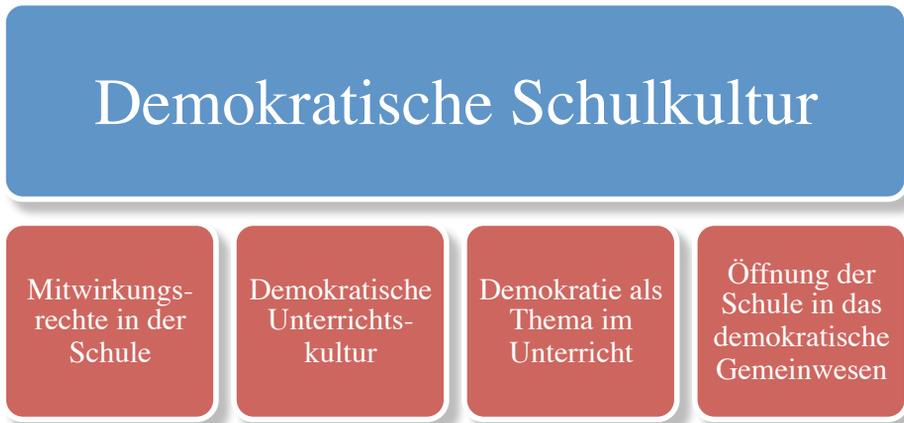
Aus den einschlägigen Forschungsarbeiten¹⁰⁹ zu anti-demokratischen Einstellungen von Jugendlichen wissen wir, dass es vor allem Desintegrationserfahrungen und Erfahrungen der Benachteiligung in Familie, Schule und Ausbildung sind, die den Erwerb und die Verfestigung von – hier vor allem rechtsextremen – Einstellungen begünstigen. Im Zusammenhang von Schulfrust und der Abneigung von Schule verfestigen sich unter Umständen auch gesellschaftspolitische Einstellungen.¹¹⁰ Schule kann hier durch Integrationsangebote und Anerkennungsprozesse gegensteuern.¹¹¹

Für eine Strategie schulischen Demokratie-Lernens

In der Kombination von politischem Lernen, Vorbildfunktion durch demokratische Unterrichtskultur und der Etablierung einer demokratischen Schulkultur liegt meines Erachtens eine erfolgversprechende Strategie der Demokratie-Stärkung¹¹², die einer breiten Anzahl von Schüler/innen ermöglicht, Demokratie-Kompetenzen zu erwerben und auszubauen. „Der Schule kommt [...] als Instanz, die den öffentlichen Auftrag hat, zur Sicherung der mentalen Infrastruktur einer ‚civil society‘ beizutragen, eine besondere Bedeutung zu. Ihre Rolle muss auf allen Ebenen bedacht werden: auf jener des Unterrichts und seiner Inhalte, auf der Ebene der Vorbildwirkungen des Lehrers, auf jener der Veranstaltung von Handlungserfahrungen in der Form von Mitwirkungsmöglichkeiten und schließlich auf jener der Regeln des alltäglichen Umgangs miteinander. [...] Mitbestimmungsregelungen können die Einübung in die politische Beteiligung ermöglichen, eine demokratische Kultur des Umgangs von Lehrern und Schülern können Toleranz, Rücksichtnahme und Respekt erlebbar machen.“¹¹³

- 101 Jaschke, Hans-Gerd: Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, 18-19 2012, S. 33–39, hier S. 34.
- 102 Bukert, Mathias: Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. In: Dietmar Sturzbecher/Andrea Kleeberg-Niepage/Lars Hoffmann (Hg.): *Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher*. Wiesbaden 2012, S. 170–188, hier S. 183.
- 103 Siehe hierzu u.a.: Arnold, Nina/Schildmann, Christina: *Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen*. Berlin 2011, S. 39.
- 104 Kuhn, Hans Werner: Politische Identitätsbildung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule. In: Jörg Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden, S. 451–481, hier S. 464–465.
- 105 Elverich, Gabi: Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden 2011, S. 40. Ebenso hierzu: Kleeberg-Niepage, Andrea: Zur Entstehung von Rechtsextremismus im Jugendalter - oder: Lässt sich richtiges politisches Denken lernen? In: *Journal für Psychologie* 20, Nr. 2 (2012) und Hans Werner Kuhn: Politische Identitätsbildung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule. In: Jörg Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden 2014, S. 451–481, hier S. 467.
- 106 Zur Kontroverse zwischen Demokratie-Pädagogik und politischer Bildung und dem Plädoyer für die Verbindung beider Ansätze. Gerdes, Jürgen: Demokratiepädagogik und die Krise der Demokratie. In: Hans Berkessel/Wolfgang Beutel/Hannelore Faulstrich-Wieland/Hermann Veith (Hg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur. Genderdemokratie*. Schwalbach/Ts., 2013, S. 142–152, hier S. 149.
- 107 So kommt Kuhn bei der Durchsicht verschiedener Studien zu dem Fazit, dass demokratisches Unterrichtsklima demokratische Einstellungen durchaus fördern Kuhn, Politische Identitätsbildung im Jugendalter, 2014 a.a.O., S. 471.
- 108 Ebd.
- 109 Studien, die vor allem rechtsextreme Täter untersucht haben betonen darüber hinaus prekäre Familienverhältnisse, Gewalterfahrungen und gebrochene Biografien. Da es hier aber um Einstellungen und nicht um rechtsextrem motivierte Gewalttaten geht, werden diese Aspekte vernachlässigt.
- 110 Siehe hierzu u.a.: Becker, Reiner: Über die Rote Linie - Wege in den Rechtsextremismus. In: Reiner Becker/Kerstin Palloks (Hg.): *Jugend an der roten Linie. Analysen von und Erfahrungen mit Interventionsansätzen zur Rechtsextremismusprävention*. Schwalbach/Ts. 2013, S. 14–25, hier S. 19. Bukert, Mathias: Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. In: Dietmar Sturzbecher, Andrea Kleeberg-Niepage und Lars Hoffmann (Hg.): *Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher*. Wiesbaden, S. 170–188, hier S. 172. Elverich, a.a.O., S. 44.
- 111 Henkenborg plädiert für eine „Kultur der Anerkennung“ als Grundlage. Die Schul- und Unterrichtskultur sollte Kindern und Jugendlichen die Erfahrung emotionaler Zuwendung, kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung ermöglichen (Henkenborg, Peter: Politische Bildung als Schulprinzip. In: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts., 2014, S. 212–221.
- 112 So auch Henkenborg: „Meine These ist, dass die Herausforderung und Aufgabe der politischen Bildung in der modernen Gesellschaft gerade darin liegt, Demokratie und Politik, Demokratie-Fördern UND Politik-Lernen, Schulkultur und Unterricht, Wissen und Erfahrung als Zusammenhang in der Vielfalt der Theorie und Praxis herzustellen.“ (Henkenborg, Peter: *Demokratie-Lernen - eine Chance für die politische Bildung*. In: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange (Hg.): *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden 2005, S. 299–316, hier S. 300).
- 113 Fend 2005, S.400f. zitiert nach Kuhn 2014, S. 467.

Abb.1 Strategie schulischen Demokratie-Lernens (eigene Darstellung)



Um demokratische Einstellungen zu verankern, genügt politische Bildung allein nicht; aber auch nur durch Demokratie-Erleben als Grundlage von Lernprozessen, ohne dass man den Versuch unternimmt, die Unterschiedlichkeit schulischer Erfahrungen und politischen Gemeinwesens zu reflektieren und Generalisierungen zu vermeiden, bilden sich politische und demokratische Kompetenzen nicht aus. Daher bedarf es einer in ihrer Form demokratischen weil ergebnisoffenen politischen Bildung¹¹⁴ in Kombination mit konkreten Angeboten, Demokratie zu erleben und in der Schule umzusetzen. Diese Erfahrungen müssen dann, um in politische Kompetenzen umsetzbar zu sein, reflektiert und vom geschützten Nahraum der Schule in den demokratischen Makroraum der Gesellschaft transferiert werden.¹¹⁵

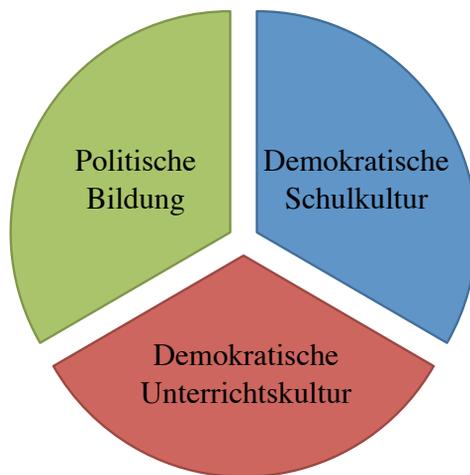
Der Politikdidaktiker Andreas Petrik beschreibt den Zusammenhang als „Brückenproblem“ und schlägt die Synthese des „Politischen Demokratie-Lernens“ vor: „Eine solche Synthese aus gelebter sozialer Erfahrung und ihrer politischen Analyse, eine erfahrungsorientierte Kategorialbildung auf der Basis politischer Elementarphänomene, gibt eine wesentliche Antwort auf das Brückenproblem.“¹¹⁶

Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen soll vor allem das Konzept des Demokratie-Lernens als schulische Strategie stehen.¹¹⁷ Das Lernen über und durch Demokratie ist kein neuer Ansatz und vor allem kein zusätzlicher Auftrag, den Lehrer/innen nun neben ihren bereits umfangreichen Anforderungen zu leisten haben. Demokratie-Bildung ist integraler Bestandteil von Schule in der Demokratie; daher heißt es auch im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns: „Die Schule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern gemäß ihrem Alter und ihrer Entwicklung ein Höchstmaß an Mitwirkung in Unterricht und Erziehung, damit sie ihren Bildungsweg individuell und eigenverantwortlich gestalten und zur Selbständigkeit gelangen können.“¹¹⁸ Eine demokratische Schulkultur ist von der Anerkennung der Teilhaberechte aller Beteiligten geprägt.

Sie lebt von der aktiven Inanspruchnahme der Mitwirkungsrechte (für Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen), einer demokratischen Unterrichtskultur sowie der Auseinandersetzung mit Fragen von Demokratie und demokratischen Werten im Unterricht sowie der Öffnung der Schule in das demokratische Gemeinwesen durch unterschiedliche Aktionen und Projekte.

Eine demokratische Schulkultur ist von der Anerkennung der Teilhaberechte aller Beteiligten geprägt. Sie lebt von der aktiven Inanspruchnahme der Mitwirkungsrechte (für Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen), einer demokratischen Unterrichtskultur sowie der Auseinandersetzung mit Fragen von Demokratie und demokratischen Werten im Unterricht sowie der Öffnung der Schule in das demokratische Gemeinwesen durch unterschiedliche Aktionen und Projekte.

Abb.2 Säulen demokratischer Schulkultur (eigene Darstellung)



Demokratiebildung in den Schulen zu stärken, kann nur gelingen, wenn diese in den Alltag integriert wird und von den Lehrenden nicht als zeitraubende Zusatzaufgabe angesehen wird. Lehrer/innen sind aufgrund ihrer Alltagsbelastung in hohem Maße auf die Bewältigung der Unterrichtssituation und der Erfüllung von Rahmenplänen

114 Hierfür legt der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“ die Qualitätsstandards für politische Bildung fest: Überwältigungsverbot, Kontrollversitätsgebot und die Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler (<http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>, download am 07.08.2015).

115 „Es muss aber immer berücksichtigt werden, dass eine Parallelisierung der schulischen Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit der Systemwelt der Politik nicht voraussetzbar und umfassend auch nicht durchführbar ist“ Reinhardt, Volker: Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden 2010, S. 86–102, hier S. 89.

116 Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 71.

117 Politische Bildung als weitere wesentliche Säule findet vor allem im Sozialkunde-Unterricht statt. Dieser ist angesichts der Herausforderungen mit nur ein oder zwei Wochenstunden und einem Beginn ab Klasse 8 in Mecklenburg-Vorpommern deutlich zu gering.

118 Schulgesetz MV §4 (5).

fokussiert.¹¹⁹ Häufig werden Projekte und Instrumente des Demokratie-Erlebens als Zusatzaufgabe wahrgenommen und als Belastung empfunden. Daher muss es darum gehen, die bereits im schulischen Alltag vorhandenen Instrumente zu verbessern und gleichzeitig vorhandene Routinen zu durchbrechen. Dies kann durch eine Aufwertung von Institutionen und Ansätzen wie Klassensprecher/innen, Debatten in Klassenleiterstunden bzw. Klassenrat oder auch die Etablierung von Instrumenten des Feedbacks funktionieren.

Ausgewählte Instrumente einer demokratischen Schulkultur

Klassensprecher/ Klassensprecherin

Ein Großteil der Literatur, die sich mit Wahlen für das Amt der Klassensprecherin bzw. des Klassensprechers beschäftigt, bezieht sich auf die Grundschule.¹²⁰ Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass die Wahl zur Klassensprecherin bzw. zum Klassensprecher in allen Jahrgangsstufen ein zentrales Werkzeug sein kann, um demokratische Prozesse zu vermitteln, dieses aber nur selten mit der Wertschätzung im Schulalltag umgesetzt wird, die es verdient.

Daher sollen im Folgenden einige Hinweise aufgeführt werden, mit welchen Instrumenten die jährlich – oder laut Schulgesetz in Mecklenburg-Vorpommern zumindest alle zwei Jahre – stattfindende Wahl sowohl das Amt aufwerten als auch den demokratischen Erfahrungsschatz bereichern kann. Über die Aufwertung des Amtes durch eine klarere Struktur der Wahl innerhalb der Klasse ist auch die Motivation und Partizipationsbereitschaft langfristig zu erhöhen.

Im Rahmen einer ohnehin stattfindenden Wahl zum Klassensprecher/ zur Klassensprecherin sollte mit den Schüler/innen zunächst über das Amt des Klassensprechers/ der Klassensprecherin und dessen/deren Aufgaben und Verpflichtungen gesprochen werden. Ein Blick ins Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns hier sinnvoll und verdeutlicht allen Schüler/innen die große Bedeutung und den offiziellen Charakter der Funktion. Damit holt man das Amt aus dem Privaten und Beliebigen heraus und kann durch eine Debatte der Aufgaben auch verhindern, dass Klassensprecherpositionen dazu missbraucht werden, private Konflikte auszutragen. Vor allem bei jüngeren Klassen kann der immer wieder berichteten Tendenz vorgebeugt werden, die Position des/ der Klassensprechers/ der Klassensprecherin zum „Lehrersprecher in dessen Abwesenheit“ zu degradieren.

Folgende Fragen bieten sich für eine einführende Diskussion an, die vor der Wahl im Rahmen der Klassenleiterstunde diskutiert werden sollten. Dabei können Ergebnisse und Thesen auch in einer Art Protokoll der/dem später Gewählten übergeben werden:

- **Welche Aufgaben hat ein/e Klassensprecher/in?**
- **Was sollte sie / er für die Klasse tun?/ Sind die Wünsche realistisch?**
- **Welche Aufgaben beschreibt das Schulgesetz?**
- **Welche Fähigkeiten / Erfahrungen sollten Kandidat/innen mitbringen?**

„Wer hat Lust, Klassensprecher zu sein?“, so die obligatorische Frage der Klassenlehrer/innen in einer der ersten Schulwochen. „Dann stimmen wir jetzt mit Handzeichen ab, dass XX es (wieder) macht.“ Das ist die Realität in den Klassenzimmern in den ersten Schulwochen jedes Schuljahres. Wir vergeben uns hier die Chance, über demokratische Wahlverfahren demokratiebildend zu wirken und das Amt ernst zu nehmen.

Die Behandlung von Fragen des Wahlverfahrens soll den Schüler/innen verdeutlichen, dass Demokratie eng mit transparenten Verfahren verbunden ist. Sie können dabei lernen, welche Bedeutung Verfahrensfragen auf den Ausgang von Prozessen haben. Die Festlegung von demokratischen Verfahren wertet das Amt auf und verdeutlicht allen Beteiligten die demokratische Legitimation und damit auch die Verantwortung der Gewählten.

Daher sollten nach Klärung der Aufgaben und Anforderungen folgende Verfahrensfragen diskutiert werden: Welche Bedeutung haben die fünf Wahlrechtsgrundsätze für die Klassensprecher/innenwahl?

Die Wahlrechtsgrundsätze demokratischer Wahlen

Allgemein: Alle Beteiligten sind wahlberechtigt. **Unmittelbar:** Es gibt keine Zwischeninstanz wie beispielsweise Wahlmänner. **Frei:** Niemand darf wegen seiner Wahlentscheidung benachteiligt werden. **Gleich:** Alle Stimmen zählen gleich. **Geheim:** Es darf nicht feststellbar sein, wer wie gewählt hat.

Die Debatte der Wahlrechtsgrundsätze hat Auswirkungen auf das Wahlverfahren: Für die Wahl der Klassensprecher/innen sind vor allem die Prinzipien „allgemein“ und „geheim“ zu diskutieren: Wie soll bei Krankheit/Abwesenheit von Schüler/innen verfahren werden? **Und:** Wählt die Klasse geheim oder per Akklamation? Dabei ist eine geheime Wahl einer offenen Wahl per Akklamation vor allem bei Personenwahlen immer vorzuziehen. Nur dann ist sichergestellt, dass kein Druck auf die Wähler/innen ausgeübt wird.

Im Zusammenhang von Klassensprecher/innenwahlen in einem so engen Sozialraum wie der Klasse ist die Frage der Festlegung notwendiger Quoren entscheidend. Gilt die Regel der relativen Mehrheit, ist also derjenige/ diejenige gewählt, die auch bei einer hohen Anzahl von Kandidat/innen die meisten Stimmen erhält? Oder ist es notwendig, zur höheren Legitimation ein Quorum einzuführen, um zu verhindern, dass bei einer hohen Zahl von Kandidierenden die Gewählten sich unter Umständen auf eine nur geringe Stimmenzahl verlassen können?

119 Siehe hierzu u.a.: Behrens, Rico: Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextrimer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts. 2014.

120 Detjen, Joachim: Klassensprecherwahl und Klassenrat - Elemente der Demokratie in der Grundschule. In: Anja Besand/Dagmar Richter (Hg.): Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule. Bonn 2008, S. 7–32; Institut für Demokratieforschung, Universität Göttingen (Hg.): Klassensprecher(innen)wahlen. Unter Mitarbeit von Nina Hölscher und Kallinich, Daniela Kiegeland, Julia u.a. Institut für Demokratieforschung, Projekt Kinderdemokratie, Universität Göttingen. Wülfershausen (Arbeitsblätter zur Demokratieerziehung in der Grundschule, Ausgabe 01/2014).

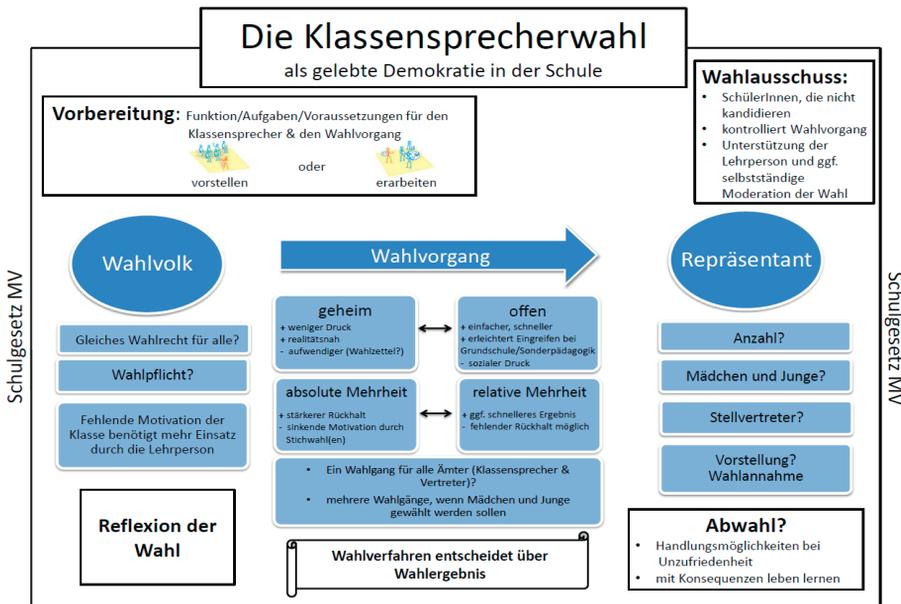
Oft heißt es in den Klassen: Lasst uns doch eine Klassensprecherin und einen Klassensprecher wählen, da häufig die Interessengruppen und Cliques in der Klasse geschlechtsspezifisch aufgeteilt sind oder zumindest scheinen. Dies sollte diskutiert werden, um daraufhin gegebenenfalls zwei Wahlgänge durchführen zu können. Andere Klassen entscheiden sich für getrennte Wahlgänge, um die Position des/ der „ersten“ und des/ der „stellvertretenden“ Klasesprechers/ Klassensprecherin separat wählen zu lassen. Dies ist u.a. dann sinnvoll, wenn einige Schüler/innen nur für die zweite Position kandidieren wollen oder langsam an das Amt herangeführt werden sollen.

Durch eine eigenständige Durchführung der Wahl (Wahlausschuss aus den Reihen der Schüler/innen) erleben die Beteiligten Selbstwirksamkeit und können die Bedeutung der Umsetzung und Einhaltung von gemeinsam gegebenen Regeln erkennen.

Die Wahlausschüsse haben die Aufgabe, die Stimmkarten zu erstellen, Wahlurnen zur Verfügung zu stellen, die Wahl zu moderieren sowie die Stimmen auszuzählen. Die Lehrenden sind in dieser Frage nur Moderator/innen.

Es gibt eine Reihe weiterer Fragen, die im Rahmen der Wahlen zum Klassensprecher/ zur Klassensprecherin diskutiert und erarbeitet werden könnten: Die Frage einer möglichen Abwahl, Fragen der Rechenschaftspflicht et cetera. Für ein strukturiertes und damit politisiertes Verfahren der Wahl sind bei der Einführung sicherlich ein bis zwei Stunden der Klassenleiterstunden einzusetzen. Wahlen müssen aber ohnehin stattfinden – warum dann nicht das Format aufgreifen und mit wenig Aufwand als Instrument des Demokratie-Kompetenzerwerbs nutzen?

Abb. 3 Die Wahl zum/ zur Klassensprecher/in¹²¹



Der Klassenrat

Der Klassenrat ist ein Instrument direkter Demokratie. Er ist ein „Gremium“, in dem die Schüler/innen gemeinsam ihre Alltagsprobleme und -fragen besprechen und klären können. Im Mittelpunkt steht die gleichberechtigte Partizipation und selbständige – ohne Dominanz der Lehrenden – Lösung von Problemen und Aufgaben.¹²²

In der Regel tritt der Klassenrat als eigenständig durch die Schüler/innen geleitete Versammlung einmal wöchentlich zusammen. Seine Aufgaben sind neben der Erarbeitung von Lösungen für vorhandene Konflikte (unter den Schüler/innen aber auch mit Lehrenden et cetera) auch die Entscheidung über offene Fragen (Klassenfahrt, Projekte et cetera). Die Klassenversammlung gibt sich eigenständig Regelungen für eine wertschätzende und konstruktive Kommunikationsstruktur (Ausredenlassen, Ich-Botschaften et cetera).¹²³ Die Aufgaben werden verteilt: Wer ist Moderator/in, wer Protokollant/in, wer achtet auf die Zeit etc. Die Lehrenden sind im Klassenrat nur Berater/innen von außen, sie unterliegen den gleichen Kommunikationsregeln wie die teilnehmenden Schüler/innen.¹²⁴

Der Klassenrat ist der Ort direkter Schülerpartizipation, da er ohne Leitung von Lehrenden und nur mit deren moderierender Hilfestellung agieren soll. Durch seine Umsetzung im schulischen Alltag soll sowohl die Kommunikationsfähigkeit und die Kritikfähigkeit als auch die Kompetenz des Umgangs mit Regeln erlernt und gefestigt werden. Im schulischen Alltag wird damit häufig die Hoffnung einer schnellen und konstruktiven Konfliktlösung sowie Gewaltprävention verbunden.¹²⁵ Er ist somit ein Kernelement demokratischer Schulkultur.

Als Instrument der Problem- und Konfliktlösung kann er eine entlastende Funktion für alle Beteiligten übernehmen und zum Aufbau demokratischer Kompetenzen bei den Schüler/innen beitragen. Hier ist vor allem die Aufgabe der eigenständigen Leitung des Gremiums zu betonen.¹²⁶

Die Klassenleiterstunden werden zu Klassenratsstunden; die Klassenlehrer/innen zu Beratenden¹²⁷ und die Schüler/innen zu Anwält/innen in eigener Sache. Als Instrument zielt der Klassenrat auf die Entwicklung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen.

121 Grafische Darstellung: Franziska Feldhege.

122 Der Klassenrat als Gremium geht u.a. auf das Konzept von Dewey zurück, der Schule. (hierzu u.a.: de Boer, Heike: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung-Kooperation-Imagepflege. Wiesbaden 2006, S. 14).

123 Als grundlegende Kommunikationsregeln für den Klassenrat gibt Friedrichs an: „1. Ich spreche die anderen/den anderen direkt an („du“) und spreche nicht über ihn; 2. Besprochen werden nur die Themen der Wandzeitung; 3. Ein Problem, das wir im Klassenrat besprochen haben, darf nicht im Zusammenhang eines späteren Konflikts wieder „aufgewärmt“ werden; 4. Was im Klassenrat besprochen wird, bleibt in unserer Klasse, anderen erzähle ich davon nichts; 5. Wir sprechen nur über Personen, die anwesend sind.“ Friedrichs, Birte: »Klassenrat«. In: Susanne Frank/Wolfgang Edelstein/Anne Sliwka (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn 2009, S. 54–89, hier S. 65.

124 »Minimalstandards für den Klassenrat“ u.a. bei: Daublebsky, Benita / Lauble, Silvia: Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung. Eine Handreichung für die Praxis. Materialien aus den Bundesländern (BLK Programm Demokratie leben und lernen). Berlin 2006, Siehe hierzu u.a. Boer, Klassenrat 2006, S. 17.

125 Siehe hierzu u.a. Boer, Klassenrat 2006.

126 Boer, a.a.O., S. 210.

127 Es zeigt sich, dass die Aufgabe der Zurückhaltung den LehrerInnen besonders schwer zu fallen scheint (Boer, a.a.O., S. 26).

Auch wenn ein erfolgreicher Klassenrat die Bedeutung von Verfahrensregeln und demokratischen Formen aufzeigt, ist er ein Instrument des auf Konsens orientierten Miteinanders im sozialen Nahraum.

Die sozialen Umfangsformen und die Erfahrung der Anerkennung und Selbstwirksamkeit als Schutz vor antidemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen rechtfertigen den aufwändigen Prozess der Etablierung eines Klassenrates als Instrument in allen Klassen allemal¹²⁸ – und die Erfahrungen zeigen, dass er auch im Bereich der Regional- schulen erfolgreich umgesetzt werden kann.¹²⁹

Fazit

Demokratie-Bildung in der Schule ist eine Daueraufgabe, der sich alle Lehrer/innen zu stellen haben. Die Herausforderung liegt vor allem darin, alle Schüler/innen in den Blick zu nehmen, unabhängig vom Bildungsgrad der Eltern oder ihrem individuellen Leistungsstand. Schule in der Demokratie hat die Aufgabe der Entwicklung einer sich spaltenden Demokratie und der Verfestigung von anti-demokratischen Tendenzen entgegen zu treten.

Die notwendige Strategie hat die Elemente der politischen Bildung (vor allem aber nicht nur im Sozialkundeunterricht), der Vorbildfunktion durch demokratische Kommunikation und der demokratischen Schulkultur zu verbinden.

Am Beispiel der Wahl zum Klassensprecher beziehungsweise zur Klassensprecherin sollte aufgezeigt werden, dass vorhandene Strukturen ausgebaut und als Instrumente der Demokratie- Bildung in den Fokus gerückt werden können, ohne umfangreiche und ressourcenzehrende Formate neu einführen zu müssen.

Dennoch bleibt die Hoffnung, dass Schulen sich der breiten Aufgabe der Etablierung einer umfangreichen demokratischen Schulkultur stellen, die nicht bei der demokratischen Klassensprecherwahl stehen bleibt – aber ohne diese auch nicht funktionieren kann.

Der „Klassenrat“ als Instrument direkter Partizipation ist deutlich aufwändiger in der Umsetzung und bietet sich als Konzept vor allem dann an, wenn alle Klassen der Schule dies umsetzen.

128 Inzwischen gibt es eine Vielzahl an Handreichungen und Materialsammlungen. Für Mecklenburg-Vorpommern: Schweriner Jugendring e.V./ RAA M-V; Deutsches Kinderhilfswerk, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Gymnasium Ludwigslust: Klassenrat selbst gemacht.128

129 Siehe hierzu u.a. den Bericht der Erich-Kästner Realschule/Ransbach-Baumbach: <http://www.rlp.ganztaegig-lernen.de/Bibliothek/Filme/mehr-demokratie-durch-den-klassenrat-der-erich-kaestner-realschule-plus-ransbach-ba>, abgerufen am 05.08.2015.

Literatur

- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Shell Deutschland Holding GmbH; TNS-Infratest-Sozialforschung. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main.
- Arnold, Nina; Schildmann, Christina (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- Becker, Reiner (2013): Über die Rote Linie - Wege in den Rechtsextremismus. In: Reiner Becker und Kerstin Palloks (Hg.): Jugend an der roten Linie. Analysen von und Erfahrungen mit Interventionsansätzen zur Rechtsextremismusprävention ; Schwalbach/Ts., S. 14–25.
- Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. 1. Aufl. Schwalbach/Ts..
- Boer, Heike de (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung-Kooperation-Imagepflege. Wiesbaden.
- Bukert, Mathias (2012): Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. In: Dietmar Sturzbecher, Andrea Kleeberg-Niepage und Lars Hoffmann (Hg.): Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher. Wiesbaden, S. 170–188.
- Dablebsky, Benita; Lauble, Silvia (2006): Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung. Eine Handreichung für die Praxis. Materialien aus den Bundesländern (BLK Programm Demokratie leben und lernen). Unter Mitarbeit von Susanne Frank. Berlin.
- Decker, Oliver (2015): Narzisstische Plombe und sekundärer Autoritarismus. In: Oliver Decker, Johannes Kiess und Elmar Brähler (Hg.): Rechtsextremismus der Mitte und sekundärer Autoritarismus. Orig.-Ausg. Gießen, S. 21–37.
- Detjen, Joachim (2008): Klassensprecherwahl und Klassenrat - Elemente der Demokratie in der Grundschule. In: Anja Besand und Dagmar Richter (Hg.): Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 7–32.
- Elverich, Gabi (2011): Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Friedrichs, Birte (2009): Klassenrat. In: Susanne Frank, Wolfgang Edelstein und Anne Sliwka (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn, S. 54–89.
- Fuchs, Dieter; Roller, Edeltraud (2013): Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Demokratie und politische Partizipation Auszug aus dem Datenreport 2013, S. 370–376.
- Gerdes, Jürgen (2013): Demokratiepädagogik und die Krise der Demokratie. In: Hans Berkessel, Wolfgang Beutel, Hannelore Faulstrich-Wieland und Hermann Veith (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur. Genderdemokratie. Schwalbach/Ts., S. 142–152.

Henkenborg, Peter (2002): Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Benno Hafenegger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts, S. 106–131.

Henkenborg, Peter (2005): Demokratie-Lernen - eine Chance für die politische Bildung. In: Gerhard Himmelmann und Dirk Lange (Hg.): Demokratiekompentenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 299–316.

Henkenborg, Peter (2014): Qualitätskriterien: Was heißt Kompetenzorientierung in der politischen Bildung? In: Peter Henkenborg, Gerrit Mambour, Marie Winckler und Uwe Gerhard (Hg.): Kompetenzorientiert Politik unterrichten. Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden ; eine Einführung. Schwalbach/Ts., S. 29–42.

Institut für Demokratieforschung, Universität Göttingen (Hg.) (2014): Klassensprecher(innen)wahlen. Unter Mitarbeit von Nina Hölscher und Kallinich, Daniela Kiege-land, Julia u.a. Institut für Demokratieforschung, Projekt Kinderdemokratie, Universität Göttingen. Wülfershausen (Arbeitsblätter zur Demokratieerziehung in der Grundschule, Ausgabe 01/2014).

Jaschke, Hans-Gerd (2012): Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (18-19), S. 33–39.

Kleeberg-Niepage, Andrea (2012): Zur Entstehung von Rechtsextremismus im Jugendalter - oder: Lässt sich richtiges politisches Denken lernen? In: Journal für Psychologie 20 (2).

Kuhn, Hans Werner (2014): Politische Identitätsbildung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule. In: Jörg Hagedorn (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, S. 451–481.

Petersen, Thomas; Hierlemann, Dominik (2013): Gespaltene Demokratie. Politische Partizipation und Demokratiezufriedenheit vor der Bundestagswahl 2013. Gütersloh.

Petrik, Andreas 2007: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen / Farmington Hills.

Reinhardt, Volker (2010): Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 86–102.

Interkulturelle Pädagogik als Umgang mit kulturbegründeten Kulturkonflikten

Wolfgang Nieke

Der theoretische Gegenstand des hier zu Erörternden wird unterschiedlich bezeichnet:

- als *interkulturelles Lernen*, wenn die pädagogische Aufgabe, der Aneignungsprozess und sein Ergebnis bei den AdressatInnen¹³⁰, zumeist SchülerInnen der obligatorischen allgemeinbildenden Schule, gemeint ist;
- als *interkulturelle Erziehung*, wobei meist in Übertragung aus dem Englischen das Insgesamt von Erziehung und Bildung gemeint ist und oft auch das, was im Englischen als *multicultural education* bezeichnet wird: die Vorbereitung auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft;
- als *interkulturelle Bildung*, wenn die Beschäftigung mit der Vielfalt der Kulturen im Fokus steht;
- als *MigrantInnenpädagogik* oder *Migrationspädagogik*, wenn die pädagogische Unterstützung von ZuwanderInnen angesprochen werden soll.

Interkulturelle Pädagogik kann einerseits die diesen Zielsetzungen entsprechende Praxis bezeichnen, andererseits die speziellen Bemühungen innerhalb der akademischen Disziplin, die in Deutschland mit Bedeutungsnuancen *Pädagogik*, *Erziehungswissenschaft* oder *Bildungswissenschaft*¹³¹ benannt wird. Im Folgenden soll auf beides – die Praxis und die bildungswissenschaftliche Spezialrichtung – Bezug genommen werden.

1. Interkulturelle Pädagogik oder Migrationspädagogik?

Seit einiger Zeit findet sich neben der Bezeichnung *Interkulturelle Pädagogik* manchmal auch der Begriff *Migrationspädagogik*.¹³² Hier liegt der Fokus verstärkt auf der Situation der ZuwanderInnen als „Migrationsandere“ mit ihren von außen wie von ihnen selbst definierten „natio-ethno-kulturellen“ Differenzen zur Mehrheitsgesellschaft.

130 Für die gebotene Markierung der Genderausrichtung von Personengruppenbezeichnungen stehen verschiedene grafische Symbolisierungen zur Verfügung. Da es im vorliegenden Zusammenhang nicht auf das Gesamtspektrum sexueller Orientierungen (Queer-Markierung) ankommt, sehr wohl jedoch auf die binäre soziale und kulturelle Definition von männlich und weiblich, wird hier die Schreibung mit dem Binnenstrich als großes I verwendet, wenn beide Gruppen zusammen gemeint sind, weil es in der Zuschreibungspraxis keinen Unterschied gibt oder weil keiner gemacht werden soll.

131 Wenn sich der Plural *Erziehungswissenschaften* oder *Bildungswissenschaften* findet, ist damit zumeist nicht die akademische Disziplin *Pädagogik* gemeint, sondern die Fächeransammlung, die außer den Bezugsdisziplinen der beiden Unterrichtsfächer und ihren Fachdidaktiken in der Lehrerbildung noch studiert werden müssen: außer *Pädagogik* (oft unterschieden in *Allgemeine Pädagogik* und *Schulpädagogik*) also *Psychologie*, *Soziologie*, oft auch *Politologie* und *Philosophie*.

132 Mecheril, Paul u. a.: *Migrationspädagogik*. Weinheim 2010.

Thematisiert wird als Aufgabe nicht der Umgang mit kulturellen Verschiedenheiten, sondern die erforderliche Herstellung von Zugehörigkeit, die über Toleranz und Anerkennung weit hinausgeht, nämlich strukturelle Änderungen erfordert. Hier finden sich Strukturparallelen zum aktuellen Diskurs über das Erfordernis der Inklusion als strukturelle Veränderung der Institution Schule im Verhältnis zu Menschen, die nach den bisherigen Normalitätsvorstellungen nicht ohne besondere Vorkehrungen unterrichtet werden können, also vor allem – aber nicht nur – Behinderte¹³³. Kulturelle Zugehörigkeit gilt dann als Instrument zur Abgrenzung und damit auch zur gewollten oder strukturellen Diskriminierung und wird als Variante des Vorurteils aufgefasst (mehr dazu im Unterkapitel 3).

2. Immigrationsorientierte und emigrationsorientierte interkulturelle Pädagogik

Während die Überlegungen sich zunächst nur auf den Umgang mit Zugewanderten richteten, zeigte sich im Verlaufe der didaktischen Konzeptualisierungen und dann auch der theoretischen Analysen, dass es Strukturähnlichkeiten zwischen diesem Anliegen und einem unabhängig davon entwickelten Konzept gibt, Menschen für einen – meist beruflich bedingten – längeren Aufenthalt in einem kulturell unvertrauten Ausland vorzubereiten. Das firmiert unter den Bezeichnungen interkulturelle Kommunikation und Aufbau interkultureller Kompetenz.¹³⁴ Systematisch kann der Unterschied darin gesehen werden, dass die auf Kompetenzaufbau – und damit auf Bildung¹³⁵ – bezogenen Lernarrangements in dem einen Fall immigrationsorientiert sind und im anderen *emigrationsorientiert*.¹³⁶ Die Ziele sind entsprechend verschieden, zum Teil auch die Lernarrangements, aber die grundlegenden Kategorien zur Beschreibung der Bildungsaufgabe – Kulturen als Wissenskulturen, d. h. Lebenswelten und Milieus, welche Außengrenzen aufbauen; die Inkommensurabilität der internen Sinnstrukturen; die Unübersetzbarkeit der verschiedenen verwendeten Sprachen bzw. Codierungen, die darin enthaltenen Heiligkeiten auf der Basis von Werten, was Kompromisse zunächst ausschließt – sind dieselben.

3. Die Kritik am Kulturbegriff in der kritischen Bildungswissenschaft

Während die PraktikerInnen stets gesehen haben, dass zur Bewältigung der sich durch Einwanderung oder Auswanderung stellenden spezifischen Lern- und Bildungsaufgaben der Kulturbegriff inhaltlich angemessen und handlungsorientierend ist, weswegen sie nie auf ihn haben verzichten wollen, gab es von soziologischer Seite Kritik an der Verwendung des Kulturbegriffs im Zusammenhang der Beschreibung der Lebenslage von EinwanderInnen. Es wurde darauf hingewiesen, dass damit die wahren Herrschaftsverhältnisse verschleiert werden könnten, und in dieser Kritik wurde anfangs von den meisten AutorInnen auch das marxistische Kategorienschema von ökonomischer Basis und kulturellem Überbau verwendet. Später kam, vor allem in der Rezeption der französischen Kolonialismuskritik, eine strukturalistische Dekonstruktion von Denk-

kategorien hinzu, mit denen unbemerkt Macht ausgeübt werden kann und will. Das wurde von der zeitgenössischen kritischen Bildungswissenschaft aufgegriffen, die sich ebenfalls stark an der französischen dekonstruktiven Philosophie orientiert. Hier wird allerdings inzwischen konzediert, dass ganz ohne eine begriffliche Fassung der empirisch von den Unterdrückenden und Unterdrückten selbst verwendeten Differenzmarkierungen die Dispositive der Macht auch nicht beschrieben werden können, so dass der Konsens dahin geht, im Sinne des Referenzautors Foucault¹³⁷ eine Reflexivität und Sensibilität im Umgang mit solchen machtausübenden und machsverdeckenden Kategorien zu entwickeln.

4. Kulturbegründete Konflikte: die aktuelle Situation mit vier antidemokratischen Tendenzen

Während sich Missverständnisse und gelegentliche Konflikte in der Anfangszeit der Arbeitseinwanderung vor allem auf Eigenheiten der Lebenswelten bezogen, wofür schnell von beiden Seiten akzeptable Lösungen gefunden werden konnten, verschärften und verfestigten sich wertbedingte und damit kulturbegründete Konflikte mit der Einwanderung von Muslimen, bedingt durch die Anwerbung von sogenannten Gastarbeitern aus Tunesien, Marokko und der Türkei. Hierdurch kam die bundesdeutsche Gesamtlevenswelt in einen Kontakt mit bestimmten Formen des Islam, die zuvor nur aus der Ferne bekannt sein konnten. Sie erzeugten von Anfang an Befremdung und Abwehr in der einheimischen Bevölkerung, die auf eine Akkulturation der Zuwanderer drängte und damit eine aktive Anpassung in allen Bereichen bis zur Unauffälligkeit implizierte. Die zunächst ja nur als temporär geduldeten Arbeitseinwanderer erhielten jedoch eine zweifache Unterstützung in der Ablehnung jedweder Akkulturationsnötigung. Zum einen durch das Rotationsprinzip der Anwerbung, das ihnen gebot, nach spätestens fünf Jahren zurückzukehren, um Platz für neue Arbeitseinwanderer zu machen; zum anderen wurde dies unterstützt durch das Wirken der türkischen staatlichen Behörde für den Islam, die für die inhaltliche Gestaltung des sogenannten muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts an deutschen Schulen zuständig war, da damit die Rückkehrfähigkeit erhalten werden sollte, und zwar im Interesse beider Seiten, des deutschen wie des türkischen Staates. Jede Anforderung einer Anpassung wurde mit Verweis auf die in Deutschland für alle Menschen, nicht nur für die Staatsbürger, geltende Religionsfreiheit zurückgewiesen.

133 Um die gemeinten Menschen nicht zu diskriminieren, werden derzeit allerlei euphemistische Beschreibungen ausprobiert und für politisch korrekt erklärt. Für die Inklusionsaufgabe muss aber die Kompetenzdifferenz zu anderen fasbar bleiben, ohne welche die strukturellen Veränderungen, z. B. Barrierefreiheit, nicht konkret angegangen werden können. Das kann auch ohne Diskriminierungsabsicht geschehen, und das wird dann von den Betroffenen ebenfalls so gesehen und akzeptiert.

134 Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2005): Handbuch Interkulturelle Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder; Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2. überarb. Aufl.

135 zu diesem Verhältnis s. Nieke, Wolfgang: Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden 2012.

136 Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden 2008.

137 Pongratz, Ludwig A./Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen 2004a und Pongratz, Ludwig A./Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden 2004b.

Die praktizierte islamische Religion, die durchaus nicht in Übereinklang mit den hochislamischen Ableitungen aus den Gebotstexten stand, führte zu einer Reihe von Dauerkonflikten mit Anforderungen an das richtige Leben in der Schule und in der Öffentlichkeit, für welche sich durch verständnisvolle Diskurse allmählich Lösungen ergaben, die von den Konfliktparteien akzeptiert.¹³⁸

Diese austarierte und insgesamt stabile Situation des Zusammenlebens in einer sich pluralistisch verstehenden Gesellschaft unter Einbeziehung der Formen des Islams, die mit der Arbeitseinwanderung hinzugekommen waren, ändert sich gegenwärtig durch die Zuwanderung von Flüchtlingen, welche andere Formen des Islams praktizieren als die bisher bekannten. Auch hier muss immer wieder betont werden, dass die Konflikte im Alltag nicht auf der Ebene der Theologie angemessen bearbeitet werden können, weil die lebensweltlich gelebte islamische Religion dieser neuen Zuwanderer ebenfalls zum Teil erheblich von dem abweicht, was die offiziellen Theologien für richtig erklären. Immer sind in die lebensweltlich gelebte Religion auch Elemente einbezogen, die von den Angehörigen dieser Lebenswelt für gewiss islamisch und damit von Gott geboten gehalten werden, obwohl eine religionswissenschaftliche Analyse zeigt, dass sie unislamisch sind.

Einige Praktiken dieser neu hinzukommenden islamischen Lebenswelt werden von der einheimischen Bevölkerung als den demokratiekonstituierenden Grundwerten widersprechend bewertet und kompromisslos als inakzeptabel abgelehnt. Sie werden in den Gesamtzusammenhang eines größeren Feldes von anti-demokratischen Tendenzen gestellt, die derzeit in der öffentlichen Wahrnehmung und auch in den Quantitäten einer Zustimmung deutlich ansteigen.

Damit kann das bisherige Verfahren einer interkulturell definierten Praxis des Umgangs mit kulturbegründeten Konflikten darauf geprüft werden, ob es auch auf die übrigen anti-demokratischen Tendenzen anwendbar ist. Das ist dann möglich, wenn diese Tendenzen in ähnlicher Weise wie lebensweltliche Religionspraktiken in sich abgeschlossene Wissenskulturen darstellen, die sich gegenüber anderen Überzeugungen definitiv abgrenzen und ihre eigene Wahrheit als gewiss ansehen und behaupten. Bereits ein oberflächlicher Blick auf die derzeit diskutierten anti-demokratischen Tendenzen in Deutschland zeigt, dass sie die Bedingungen für solche Wissenskulturen erfüllen. Meist liegt der Fokus auf Rechtsextremismus und nichteuropäischen ZuwanderInnen mit Traditionen, die teilweise in Widerspruch zu den Wertüberzeugungen geraten, die mit der universellen Geltung der Menschenrechte als Basis der Staatsverfassungen westlicher Demokratien gesetzt sind. In systematischer Perspektive können aber vier anti-demokratische Tendenzen in Deutschland identifiziert und voneinander unterschieden werden:

- (1) Rechtsextremismus**
- (2) Linksextremismus**
- (3) „Wut-Bürger“**
- (4) Islamischer Gottesstaat**

(1) Der **Rechtsextremismus** wird hierzulande als modifizierte Neuauflage des Nationalsozialismus interpretiert. Damit wären aber nur Teile dieser anti-demokratischen Gegenkultur erfasst. Das, was gegenwärtig als Rechtsextremismus identifiziert wird und werden kann, erfüllt folgende vier Merkmale:

- Chauvinismus als wertende Übersteigerung der Eigengruppe: Nation, Volk, Ethnie, Kultur und Rasse;
- Rassismus als ungleiche Wertigkeitszuschreibung von Menschen auf Grund von Körpermerkmalen, in erster Linie der Hautfarbe, aber er bezieht sich auch auf Behinderte, was als Quasi-Rassismus gesehen werden kann;
- Militanz: Gewalt bis zur tödenden Vernichtung des definierten Gegners gelten als legitim in einem sozialdarwinistisch eingeordneten permanenten Kampf ums Überleben (soziobiologisch als Populationskonkurrenz interpretiert); das richtet sich vor allem gegen vermeintlich unberechtigt kommende ZuwanderInnen (als Arbeitseinwanderer wie als juristisch anerkannte und anzuerkennende Flüchtlinge), gegen Behinderte, Obdachlose, Schwule und gegen „linke Zecken“ (als definierte „Sozialschmarotzer“);
- Ablehnung von Demokratie und Rechtsstaat als falsche Regierungsformen ohne Gestaltungskraft und gedacht als durchherrscht von geheimen Mächten des Kapitals und oft verbunden mit der Wirkung einer jüdischen Weltherrschaft; bei einigen Gruppierungen kommt hinzu:
- Neufassung der nationalsozialistischen Ideologie mit direkten (strafbaren) und indirekten (nicht strafbaren) Zitaten in den Orientierungen und den Selbstdarstellungen.

(2) Das Spektrum des **Linksextremismus** zeigt inhaltlich Differenzen, formal jedoch Übereinstimmungen mit dem Rechtsextremismus. Es ist gekennzeichnet durch

- radikale Gesellschaftskritik auf marxistischer Basis, gerichtet gegen den Kapitalismus und einen ihm hörigen Staat;
- Anarchie: Kritik jeder staatlichen Regierung als in Gefahr eines Totalitarismus befindlich, verbunden mit der Überzeugung, dass kleine selbstverwaltete Lebensformen besser und möglich seien;
- Militanz gegen die Repräsentation des überbordenden Gewaltstaates, d. h. gegen die Polizei;
- Ablehnung von Demokratie und Rechtsstaat als falsch durchherrscht.

(3) Die gegenwärtig anschwellende Zahl von „Wut-Bürgerinnen“ in verschiedenen Konstellationen erklärt sich aus einer Radikalisierung einer zunächst willkommen geheißenen und wertgeschätzten Zivilcourage. In einer Konsequenz des von MitläuferInnen des Nationalsozialismus vorgebrachten Gehorsamsgebotes zur eigenen Rechtfertigung von Untaten, die als solche erkennbar waren („Befehlsnotstand“) wurde die Zivilcourage¹³⁹ als ein Gegenkonzept propagiert, dass die BürgerInnen verpflichtet sollte, bei für sie erkennbaren Fehlentscheidungen des Staates diesem nicht zu gehorchen, sondern Widerstand zu leisten. Grundlage dafür war die Überzeugung, dass es bei allen Menschen eine moralische Intuition gebe, die zuverlässig das Unrecht der staatlichen Fehlentscheidung erkennen könne, so dass Menschen, die dieser Intuition nicht folgen, dafür zur Verantwortung gezogen werden können. Das wird politikwissenschaftlich als ziviler Ungehorsam konzeptualisiert.¹⁴⁰ Der so begründete Bürgerprotest sah sich in einem Gemeinwohlinteresse begründet, das sich dann zu Recht gegen politische Entscheidungen richten kann und darf, wenn nachgewiesen wird, dass sie nicht dem Gemeinwohlinteresse verpflichtet waren, wie es dem Konzept der repräsentativen Demokratie entspricht, sondern partikularen Interessen.

Inzwischen hat sich die Protestkonstellation verändert: Nun wird Protest gegen Entscheidungen der repräsentativen Demokratie dann erhoben, wenn sie gegen eigene Partikularinteressen verstoßen, weil die eigenen Interessen absolut gesetzt werden. Darin drückt sich der Partikularismus aus, der in der soziologischen Systemtheorie von Talcott Parsons¹⁴¹ als Merkmal vormoderner Lebensformen bezeichnet wurde, sowie so etwas wie ein Kollektiv-Egoismus. Faktisch impliziert dies eine Ablehnung der Prinzipien der repräsentativen Demokratie und des Rechtsstaates. Zu beobachten ist derzeit eine Annäherung an rechtsextreme Bewegungen, mit denen es eine grundlegende Gemeinsamkeit in der Staatskritik und in der Ablehnung von kulturell fremden ZuwanderInnen gibt, und zwar aus Angst vor Konkurrenz um knappe Ressourcen (Arbeitsplätze, Wohnungen) und Angst vor einem Verlust der fraglosen homogenen kollektiven Identität als deutsches Volk.

(4) Von einer sehr kleinen Gruppe Zugewanderter und konvertierter Deutscher wird die Errichtung eines **Islamischen Gottesstaates** angestrebt. Dabei ist keine eindeutige Zuordnung zu einer der Großrichtungen des Islam wie Sunna oder Schia möglich. Dieses Programm enthält eine vollständige Absage an Demokratie und Rechtsstaat als ungläubig und islamfeindlich. Es ist nur in einem kleinen Teil der Formen von gelebtem Islam enthalten, die als Fundamentalismus bezeichnet werden. Innerhalb dieses Programms gibt es eine gerechtfertigte Militanz gegen Ungläubige: Der Dschihad – der rechte Weg zum Heil – wird hier in der Interpretation der prophetischen Überlieferung aus der Zeit in Medina als heiliger Krieg mit Waffen und Tötungsgebot interpretiert. Gelegentlich finden sich Argumentationsformen, mit denen die Menschenrechte dafür in Anspruch genommen werden, den Islamischen Gottesstaat errichten zu dürfen, in dem die in den Menschenrechten enthaltene Religionsfreiheit in Anspruch genommen wird, die für alle gelten müsse. Zugleich werden andere Menschenrechte, etwa das Gleichheitsgebot, das auch das Verhältnis der Geschlechter zueinander regelt, als islamfeindlich abgelehnt.

5. Komplexitätsreduktion und Bildung

Alle vier anti-demokratischen Orientierungsformen folgen stark vereinfachenden Weltorientierungen, die strukturähnlich mit den von Heffer¹⁴² beschriebenen Logiken von Verschwörungstheorien sind. Sie folgen der plausiblen Evidenz,¹⁴³ d.h. dem Fürwahrhalten von etwas Präsentiertem, weil es kohärent ist. Hinzu tritt oft der Glaube auf Grund der Anerkennung eines geistigen Führers. Plausible Evidenzen führen zu Gewissheitserlebnissen, vor allem auch in der Vergewisserung, dass die anderen auch so denken. Das bekämpft die elementare Überlebensangst als Angst, exkludiert, zum Außenseiter zu werden und damit hilf- und schutzlos zu sein. Trotz dieses Gewissheitserlebnisses und der Bestätigung in der eigenen Wissenskultur gehen plausible Evidenzen sehr oft in die Irre, wie Daniel Kahneman¹⁴⁴ beschrieben hat.

Eine wirksame Gegenstrategie gegen die Übereinfachung mit ihren Irrtümern wäre eine Allgemeinbildung, die über die Irrtümer plausibler Evidenzen aufklärt und eine respektierende Akzeptanz der Komplexität der Sachverhalte ermöglicht. Ein solcher Respekt gebührt dann auch denjenigen, welche sich die Kompetenz zur Bewältigung dieses Komplexitätsniveau angeeignet haben. Eben diese wird von den „Wut-BürgerInnen“ oft aggressiv verweigert, in der irrigen Annahme, ihre eigenen plausiblen Evidenzen seien genau so richtig oder richtiger als das Fachwissen der Experten.

Dabei ist die Expertise durchaus nicht an formale Ausbildungsgänge und Zertifikate gebunden; jede kann - bei entsprechender Rückvergewisserung¹⁴⁵ - der Aneignungsprozesse durch informelles Lernen, vor allem mit Hilfe der Nutzung des präsentierten Weltwissens an den richtigen Stellen im Internet, ExpertInnen für jede Frage werden.

6. Fokus: Der Umgang mit Forderungen aus den islamischen Lebenswelten

Wie deutlich gemacht werden sollte, stehen hinter den vier identifizierten anti-demokratischen Tendenzen lebensweltlich-kulturell verschiedene Überzeugungssysteme, die eine je spezifische Ansprache brauchen, wenn sie pädagogisch angegangen werden sollen. Im Folgenden beschränke ich mich auf einige aktuelle Forderungen aus den islamischen Lebenswelten, die zumeist von ZuwanderInnen getragen sind, aber auch ergänzt werden durch deutsche Konvertiten.

138 Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden 2008.

139 Die zweite Bedeutung von Zivilcourage, Mut beim Eingreifen in öffentlich geschehende Körpergewalt zu zeigen, bleibt hier außer Betracht.

140 Arendt, Hannah: Ziviler Ungehorsam. In: Zur Zeit. Politische Essays (1943–1975). Rotbuch, Hamburg 1970/1999, S. 119–160.

141 Parsons, Talcott: Sociological Theory and Modern Society New York 1967.

142 Heffer, Karl: Verschwörungstheorien, Eine philosophische Kritik der Unvernunft. Bielefeld 2015.

143 Plausible Evidenz ist eine von drei voneinander zu unterscheidenden Formen von Evidenz: intuitive Evidenz ist eine phänomenologische Wesensschau mit Gewissheitserlebnissen, wie sie oft für Erkenntnisprozesse in der Mathematik beschrieben wird und wie sie die Erkenntnisgrundlage aller Weiterentwicklungen der von Edmund Husserl begründeten Phänomenologie als „voraussetzungslose Wesensschau“ ist. Argumentative Evidenz führt zu nicht weiter hinterfragter Anerkennung einer rationalen, wissenschaftlichen Argumentation, wenn die Stützungsprozeduren für die Argumente geteilt werden; das ist der Evidenzbegriff der experimentellen Naturwissenschaften, vor allem bekannt aus der Therapie- und Medikamentenwirkungsforschung der Medizin.

144 Kahneman, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken. München 2011.

145 Einfaches autodidaktisches Aneignen läuft in dieselben Fällen wie die plausible Evidenz; auch informelles Lernen braucht Verfahren der Vergewisserung, ob das Angeeignete tatsächlich verstanden wurde.

7. Theoretische Rahmung: Wissenskulturen und ihre Grenzkämpfe

Zur bildungstheoretischen Bearbeitung anti-demokratischer Tendenzen eignet sich die theoretische Rahmung mit dem Konzept der Wissenskulturen,¹⁴⁶ nach dem Wissen das System der gerechtfertigten wahren Überzeugungen einer Sozietät, einer sozialen Einheit, ist. Solche Wissenskulturen haben eine innere Kohärenz, welche zugleich die Außengrenzen zu anderen Wissenskulturen bestimmt. Die Außengrenze wird durch Gewissheiten über das Wahre nach innen und das Falsche nach außen bestimmt. Dabei sind die praktizierten und akzeptablen Rechtfertigungsverfahren zwischen den Wissenskulturen different und können inkommensurabel sein. Wissenskulturen beschreiben nicht nur Großkulturen (das Abendland, der Westen, der Islam etc.) sondern auch intrasozietale Entitäten: Milieus, Lebenswelten. In Großgesellschaften partizipieren die Individuen an mehreren Wissenskulturen und praktizieren im Übergang code switching (wie bei Mehrsprachigkeit). Die Vielfalt der Wissenskulturen führt also nicht notwendig zur Vermischung, Bricolage oder Hybrid-Identität, wie oft angenommen wird. Das kann geschehen, ist aber nicht zwangsläufig.

Differenzen zwischen Meinungen erzeugen keine Konflikte, sondern Verständigungsgespräche; Differenzen zwischen Überzeugungen erzeugen Konflikte, weil hier Gewissheiten erschüttert werden, die zum Überleben, zur Vergewisserung in der Welt und für sich selbst notwendig sind. Die in Frage gestellte Gewissheit muss schnell wiederhergestellt werden, entweder durch Zurückweisung der Infragestellung – bis hin zur Vernichtung des Infragestellers – oder durch Übernahme oder Konstruktion einer neuen Gewissheit. Ungewissheit ist nicht lange auszuhalten.

Jede Verständigung über die Grenzen von Wissenskulturen hinweg erfüllt die Merkmale der interkulturellen Kommunikation:

- Gefahr der Missverständnisse,
- Sensibilität für diese Gefahren,
- Anstrengungen, die andersartigen Denkvoraussetzungen zu verstehen und für die Kommunikationssituation zu akzeptieren, damit die Kommunikation nicht abbricht oder misslingt.

In Deutschland, wie in anderen Einwanderungsländern, geschieht ein Aufeinanderprall solcher inkommensurabler Wissenskulturen in einer sich als pluralistisch verstehenden Gesellschaft, vor allem durch Einwanderung islamischer Wissenskulturen.

Innerhalb der Wertüberzeugungen einer pluralistischen Demokratie kann auf die Aufforderung, sich zu integrieren, d. h. zu akkulturieren, von den EinwandererInnen selbstbewusst beantwortet werden, dass das ja für alle geltende Gebot der Anerkennung von Diversität ermögliche, jedwede Kritik an Besonderheiten als Diskriminierung zurückzuweisen. Der Verweis auf die universale Geltung der Menschenrechte¹⁴⁷ als verbindliche Basis für ein Zusammenleben in einer ansonsten wertpluralistischen Demokratie

wird oft mit dem Hinweis zurückgewiesen, das sei ein kolonialistischer Atheismus oder ein missionarisches Christentum.

8. Umgang mit kulturbedingten Konflikten

Da man nicht nicht handeln¹⁴⁸ kann, bedarf es in solchen Situationen, die aus kulturbedingten Konflikten entstehen und bestehen, eines Verfahrens für den Umgang, das von allen Konfliktparteien akzeptiert werden kann. Dazu sind etliche Vorschläge gemacht worden, erprobt worden und in Geltung. Darüber wird hier ein kurzer Überblick gegeben, und dazu werden diese Konzeptionen im Blick auf die pädagogische Handhabbarkeit in den dafür üblichen Modalitäten von Intervention und Prävention eingeteilt. Die Interventionen beziehen sich auf die Bearbeitung schon eingetretener akuter Konflikte, in denen gehandelt werden muss; die Präventionen beziehen sich auf institutionelle Vorkehrungen zur künftigen Vermeidung von kulturbedingten Konflikten.

8.1 Intervention¹⁴⁹

Die in der Praxis vorfindbaren und die von mir neu hinzugefügten Vorschläge (siehe unten: 2.2.2 und 2.2.3) werden in eine normative und eine diskursive Gruppe geordnet. Die normativen Verfahren verwenden einen materialen Bezugspunkt, eine Axiomatik, mit welcher die Konflikte gelöst werden, und tun das in der Erwartung, dass das jeweilige Axiom von den Konfliktparteien akzeptiert werden kann oder muss.

Die diskursiven Verfahren verzichten auf ein solches inhaltliches Axiom, sondern suchen die Lösung in der Vereinbarung über Verfahrensprinzipien, vor allem das Akzeptieren bestimmter Formen der Begründung von Argumenten, auch hier in der Erwartung, dass diesen formalen Axiomen von allen zugestimmt werden könne.

1. Normativ

- 1.1 Konventionalismus: Menschenrechte
- 1.2 Anthropologischer Universalismus: transkulturelle Invarianzen
- 1.3 Materialer Evolutionismus: Fortschritt
- 1.4 Ethischer Universalismus: Fortschritt der Menschlichkeit
- 1.5 Funktionalismus
- 1.6 Evolutionärer Universalismus
- 1.7 Ethik der planetaren und gattungsgeschichtlichen Verantwortung

146 Sandkühler, Hans Jörg: Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens. Frankfurt 2009.

147 Zur Begründbarkeit dieses Universalismus s. Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden 2008.

148 Das ist so ähnlich gedacht wie die These von Watzlawick, Paul u. a. (1969): Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969, man könne nicht nicht kommunizieren.

149 ausführlich in Nieke: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden 2008.

2. Diskursiv

- 2.1 Dialog: Achtsamer, anerkennender Austausch im Gespräch zu vertieftem Verständnis, aber ohne Einigungs- und Konfliktlösungsabsicht: interreligiöser Dialog
- 2.2 Diskurs
 - 2.2.1 praktischer Diskurs in gleichberechtigter Kommunikationssystem mit Einigungs- und Konfliktlösungsabsicht setzt die Akzeptanz der Geltungsbedingungen der angeführten Argumente voraus
 - 2.2.2 interkultureller Diskurs bezieht die Geltungsbedingungen in den Diskurs mit ein
 - 2.2.3 virtueller interkultureller Diskurs mit stellvertretender Interessenwahrnehmung

8.2 Prävention

Integration: mit Akkulturationsnötigung im Blick auf die Menschenrechte als Basis für ein Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie

- Assimilation: mit Akkulturationsnötigung im Blick auf eine „deutsche Leitkultur“
- Anerkennung einer Zugehörigkeit unter gegenseitiger Respektierung von kultureller Diversität

Die einzelnen Verfahren sollen kurz erläutert werden:

1. Normativ

1.1 Konventionalismus: Menschenrechte

Der materiale Bezugspunkt sind die Menschenrechte, wie sie in der Konvention der Vereinten Nationen festgelegt wurden und von den meisten Staaten, manchmal mit Ausnahmen in einzelnen Fragen (etwa zur Begründung der Todesstrafe) ratifiziert wurden. Die verbindliche Gültigkeit dieses Katalogs der Menschenrechte ergibt sich aus der Prozedur des Übereinkommens, das als Beweis dafür genommen wird, dass die Regierungen und damit die dahinter stehenden Staatsvölker und ihre Wissenskulturen darin übereinstimmen, dass eben dies und nichts anderes gelten solle, und zwar sowohl für die BürgerInnen der jeweiligen ratifizierenden Staaten als auch für die BürgerInnen anderer Staaten, die durch Migration in den Geltungsbereich eines Staates einwechseln. Dieses Konfliktlösungsverfahren ist weitverbreitet und hat eine hohe Zustimmung. Es bleibt aber nicht ohne Kritik. Eingewendet wird, dass die materialen Festlegungen aus dem christlichen Kontext der USA in die Konvention hineingenommen wurden, so dass sie faktisch eine kulturell-hegemoniale Kolonisierung der Welt durch das christliche Abendland darstellen.

1.2 Anthropologischer Universalismus: transkulturelle Invarianzen

Anders als im gegenwärtigen Gebrauch von „transkulturell“ im Deutschen, wo es das kulturell Grenzüberschreitende bezeichnet (also das, was zuvor „interkulturell“ hieß), verweist dieses Argument auf etwas Seiendes, das jenseits aller kulturellen Prägungen

liege und deshalb für die Vielfalt der Kulturen ein Bezugspunkt sein könne. Dafür wird etwa auf die Studien von Lawrence Kohlberg Bezug genommen, die mit dem Anspruch kulturübergreifender Invarianz Stufen einer Moralentwicklung für alle Menschen herausgearbeitet haben. Neuerdings kommt das Argument einer angeborenen Moral aus dem Kontext der Tierethologie hinzu, indem auf spezieübergreifende Moralelemente wie Empathie und Altruismus hingewiesen wird. Die aus dem 18. Jahrhundert stammende Überzeugung innerhalb der philosophischen Ethik, es gebe eine unfehlbare moralische Intuition, die bei allen Menschen gleichgerichtet sei (Gewissen), findet hier zeitgenössische empirisch argumentierende Stützungen.

1.3 Materialer Evolutionismus: Fortschritt

Die im Abendland dominierende Überzeugung, dass die historische und damit kulturelle Geschichte nicht einfach nur eine kontingente Abfolge von Ereignissen sei, sondern dass sich darin eine Kulturrevolution zu Besserem zeige, wird in dem Konzept des Fortschritts gefasst. Danach lassen sich dann richtige und falsche, angemessene und unangemessene Wissenskulturen bewerten, wie es in Pejorationen wie „vormodern“, „agrarisches“ oder „mittelalterlich“ nicht selten geschieht. Die Konfliktlösung hat dann in der nachholenden Entwicklung auf den fortgeschrittenen Stand zu geschehen, den das Abendland erreicht hat. Der materiale Fortschritt im Bereich der Naturbeherrschung durch Naturwissenschaft und Technik und die darauf basierende Ökonomie und der darauf fußende allgemeine Wohlstand werden als Indikator dafür genommen, dass dieser Überlegenheit auch eine solche der wertenden Wissenskultur entsprechen müsse.

1.4 Ethischer Universalismus: Fortschritt der Menschlichkeit

Auch für die Geistesgeschichte, also die Wissenskulturen der übergreifenden Orientierungsmuster einer Sozietät, wird ein Fortschreiten vom Schlechten zum Besseren gesehen (etwa von Kant). Die fortgeschrittensten Formationen sind so gestaltet, dass sie eine Pluralität von Weltorientierungen in sich enthalten können, ohne einzelne davon abwerten oder exkludieren zu müssen. Eben dies sei ein Ausdruck ihrer Fortschrittlichkeit, und das sei für die Angehörigen noch nicht so weit fortgeschrittener Wissenskulturen grundsätzlich als überlegene Denkungsart einsehbar. Also müssen auch die in dieser Wissenskultur der Pluralität geltenden Elementarregeln für das Zusammenleben als universal, als für alle als die besten einsehbar, gelten können.

1.5 Funktionalismus

Damit ist eine Überzeugung beschreibbar, die aus der Vielfalt verschiedener kultureller Wertsysteme diejenigen für begründet präferierbar hält, bei deren Realisierung das Funktionieren hochkomplexer, funktionsdifferenzierter und weltanschaulich offener Gesellschaften möglich wird und bleibt. Hier gibt es Überschneidungen mit dem ethischen Universalismus; die Begründungsfigur ist jedoch nicht ethisch, sondern funktionalistisch.

1.6 Eine als evolutionärer Universalismus zu charakterisierende Begründungsfigur wendet den Gedanken der biologischen Evolution als Höherentwicklung unter dem Kriterium von dauerhaftem Erfolg um Nahrung und gegen Fressfeinde auf die Kulturentwicklung an und sieht in Gesellschaftsformationen, in denen Pluralität garantiert ist, einen evolutionären Fortschritt gegenüber homogenisierenden und sich nach außen abgrenzenden Gesellschaften und ihren darauf bezogenen Wissenskulturen. Material gibt es Übereinstimmungen mit dem Funktionalismus, aber die Begründung ist nicht soziologisch funktionalistisch, sondern evolutionstheoretisch angelegt.

1.7 Ethik der planetaren und gattungsgeschichtlichen Verantwortung

Bisherige Ethiken beziehen sich stets nur auf die Konfliktlösungen zwischen lebenden Personen. Nach dem Vorschlag von Jonas¹⁵⁰ sollen aber auch die Interessen der noch Ungeborenen einbezogen werden, und das kann nur in einer Form stellvertretender Interessenwahrnehmung geschehen. Dabei rücken dann auch die natürlichen Lebensbedingungen der Gattung in den Blick, und mit dem Konzept von Sustainability wird versucht, die Anforderungen der gegenwärtig Lebenden mit den Ansprüchen der Noch-nichtgeborenen in einer im Deutschen ungenau bezeichneten „nachhaltigen Entwicklung“ zu vermitteln. Diese Existenzfrage wird gegenüber allen anderen absolut gesetzt und muss bei allen Konfliktlösungen prioritär berücksichtigt werden. Manchmal wird daraus das Existenzrecht einer höchstmöglichen Vielfalt von Kulturen abgeleitet, was eine Absage an alle Formen von Integration mit Akkulturationsnötigung impliziert.

2. Diskursiv

Die diskursiven Konfliktbearbeitungsformen unterscheiden sich von den bisher angesprochenen darin, sich nicht an einer vorgegebenen inhaltlichen Festsetzung, einem Kriterium für die Bewertung verschiedener Überzeugungen und ihrer Begründungsformen zu orientieren, sondern setzen als Voraussetzung für die Konfliktbearbeitung nur formale Regeln für den kommunikativen Umgang miteinander und halten alles Inhaltliche grundsätzlich ganz offen.

2.1 Der *Dialog* ist ein achtsamer, anerkennender Austausch im Gespräch zu vertieftem Verständnis, aber ohne Einigungs- und Konfliktlösungsabsicht. Die am häufigsten praktizierte Form ist der interreligiöser Dialog, meist bilateral zwischen einer der christlichen Religionen einerseits und Vertretern eines „Hochislams“ andererseits, in dem es um die theologische Auslegung des Korans geht und ausdrücklich nicht um davon abweichende gelebte Formen muslimischer Religiosität und Lebensführung. Auf dieser Basis ist eine Verständigung über einiges Gemeinsame zwischen den abrahamitischen Religionen möglich,¹⁵¹ das dann als Entscheidungsbasis für Konfliktlösungen und für Zurückweisungen inakzeptabler Auslegungen und Praktiken des Islam genommen werden kann.

2.2 Diskurs

Diskurse unterscheiden sich von Debatten (Vortragen von Meinungen mit Überwältigungsabsicht) und Dialogen durch das Interesse an einer Verständigung unter Akzeptanz intersubjektiv nachvollziehbarer Begründungen für die vorgetragene Argumente. Das bezieht sich auf theoretische Fragen, wo die Wahrheit von Irrtum und Lüge unterschieden werden soll, und auf praktische Fragen des guten Lebens in Gesellschaften mit einer Pluralität von Wertüberzeugungen.

2.2.1

So ein praktischer Diskurs geschieht in einem gleichberechtigenden Kommunikationssystem mit Einigungs- und Konfliktlösungsabsicht. Das setzt die Akzeptanz der Geltungsbedingungen der angeführten Argumente voraus. Die in solchen Diskursen bisher behandelten Formen der Konfliktlösung sind aus einer außereuropäischen Perspektive eurozentrisch, während sie von ihren VerfechterInnen mit universalem Geltungsanspruch vorgetragen werden. Das ist Ausdruck eines *unvermeidlichen*¹⁵² Ethnozentrismus, der hier als Eurozentrismus auftritt und der nur erkennbar werden kann, wenn er mit andersartigen Wissenskulturen von außen kontrastiert wird.

2.2.2

Ein interkultureller Diskurs bezieht die Geltungsbedingungen in den Diskurs mit ein (Näheres in Nieke 2008).

2.2.3

Ein virtueller interkultureller Diskurs mit stellvertretender Interessenwahrnehmung versucht, auch solche Interessen miteinzubeziehen, die nicht in real durchgeführten Diskursen anwesend sein können oder sprachlich nicht in der Lage sind, sich angemessen auszudrücken.¹⁵³

8.2 Prävention

Pädagogische und politische Strategien zur Erreichung von institutionell formalisiert festgelegten Zielen folgen dem Grundmuster menschlichen Handelns in seiner Zweiteilung von Intervention als aktives Eingreifen in ein Feld, eine Situation zur Realisierung des Ziels einerseits und Vorkehrungen zur Vermeidung unerwünschter Entwicklung als Prävention andererseits. Diese Einteilung ist auch zur Aufordnung der verschiedenen Strategien und Formen zur kommunikativen Lösung von kulturbegründeten Konflikten zweckmäßig. Es wird erwartet, dass eine erfolgreiche Prävention die bisher auftretenden kulturbegründeten Konflikte vermeiden werde.

150 Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. Frankfurt 1979, S. 1070.

151 Micksch, Jürgen: Abrahamische und Interreligiöse Teams. Frankfurt 2003.

152 Zu diesem Argument ausführlich Nieke: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden 2008.

153 Näheres in Nieke: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden 2008.

Drei Präventionsstrategien werden in den aktuellen Diskursen erörtert:

Integration ist Angebot, aber auch Aufforderung für ImmigrantInnen – derzeit vor allem Flüchtlinge – für eine Teilhabe an den zentralen gesellschaftlichen Teilsystemen Bildung, Wirtschaft, Politik. Die Aufforderung wird zumeist mit einer Akkulturationsnötigung im Blick auf die Menschenrechte als Basis für ein Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie verbunden.

Eine Aufforderung zur Assimilation, d. h. eine Akkulturationsnötigung im Blick auf eine „deutsche Leitkultur“, wobei nicht geklärt ist, was das genau ist. Übereinstimmung besteht nur darin, dass sich die ImmigrantInnen bis zur Unauffälligkeit in Öffentlichkeit und alltäglichem Umgang so anpassen sollen, dass sie nicht befremdend wirken und keine besonderen Mittel zur Unterstützung oder Ausübung ihrer minoritären kulturellen Praxen (auch Religionen) benötigen und einfordern.

Anerkennung einer Zugehörigkeit unter gegenseitiger Respektierung von kultureller Diversität. Das ist die aktualisierte Fassung eines seit 1980 in Westdeutschland vertretenen Programms einer Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft. Die Respektierung von kultureller Diversität ordnet diese in den übergreifenden Kontext von Diversität in der Gesellschaft ein, und dazu werden außer der Zugehörigkeit zu differenten Wissenskulturen auch biontische Merkmale hinzugenommen: Diversität auf Grund der sozialen Definition von Sexualität, auf Grund von Kompetenzeinschränkungen durch chronische Krankheit und Behinderung und auf Grund von Alter (Kindheit – Jugend – Erwachsensein – Hochaltrigkeit mit Kompetenzerosion).¹⁵⁴

9. Offene Fragen

Die dritte Präventionsstrategie ist die gedanklich und gesellschaftlich weitaus anspruchsvollste für die Mehrheitsbevölkerung und die ImmigrantInnen. Sie stößt gegenwärtig an neuartige Grenzen durch die Einwanderung von Immigrant/innen, die unter Inanspruchnahme des Menschenrechts der Religionsfreiheit, also der Akzeptanz von Diversität religiöse Praktiken und lebensweltliche Praktiken, die religiös begründet werden, ohne dies zu sein (etwa im Umgang von Männern mit Frauen in der Öffentlichkeit), öffentlich leben möchten, die den Grundprinzipien der abendländischen Demokratie widersprechen. Im Falle eines angestrebten islamischen Gottesstaates ist die Antwort eindeutig und einfach, dass keine kulturelle Praxis geduldet werden könne, welche die Staatsgrundlagen explizit in Frage stelle. Darin drückt sich so etwas wie ein Notwehrrecht auf der Basis eines unterstellten Existenzrechts einer bestehenden Staatsformation aus.

Bei konfligierenden Wissenskulturen ist eine Entscheidung nicht so einfach zu treffen, da die jeweiligen Begründungen in sich kohärent und inkommensurabel sind.¹⁵⁵ Die bisher zumeist herangezogene Lösung des Bezugs auf die Menschenrechte entspricht dem Konventionalismus, der als eurozentrisch identifiziert und akzeptiert ist, also keinen universell gültigen Anspruch erheben kann. Ehrlicher Weise muss dieses akzeptiert, aber auch affirmiert werden: Ein Satz von unbedingt gültigen Werten ist die unverzichtbare Basis für das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft, und die Definition dieser Werte

darf nicht Meinungen und einfachen Mehrheitswechseln in Parlamenten ausgeliefert sein. Daraus leitet sich ein mögliches Prinzip für die Lösung kulturbegründeter Konflikte ab: das Prinzip der situativen Geltung von Normen.¹⁵⁶ Der dadurch entstehende Widerspruch mit einem absolut geltenden Prinzip der Anerkennung von Diversität – eine abendländisch, europäisch gedachte Anthropologie – ist derzeit noch ungelöst (das bemerkt etwa der Spiegel 4/2016: *Ein verquerer Begriff von Ehre*).

Literatur

- Arendt, Hannah (1970/1999): *Ziviler Ungehorsam*. In: *Zur Zeit. Politische Essays (1943–1975)*. Rotbuch, Hamburg. S. 119-160.
- Hepfer, Karl (2015): *Verschwörungstheorien, Eine philosophische Kritik der Unvernunft*. Bielefeld.
- Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach.
- Holzbrecher, Alfred/Olver, Ulf (Hg.) (2015) *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim.
- Jonas, Hans (1979): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation*. Frankfurt.
- Kahneman, Daniel (2011): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München.
- Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 in der Fassung vom 5. 12. 2013*
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg) (2015): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim.
- Mecheril, Paul u. a. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim.
- Micksch, Jürgen (2003): *Abrahamische und Interreligiöse Teams*. Frankfurt.
- Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden.
- Nieke, Wolfgang (2010): *Von der Interkulturellen Erziehung zu einer Diversity Education?* In: Marianne Krüger-Potratz u. a. (Hg): *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster, S. 117-126
- Nieke, Wolfgang (2012): *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn.
- Parsons, Talcott (1967): *Sociological Theory and Modern Society* New York.
- Pongratz, Ludwig A. Pongratz/Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.) (2004a): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen.

154 Näheres dazu in Nieke, Wolfgang: *Von der Interkulturellen Erziehung zu einer Diversity Education?* In: Marianne Krüger-Potratz u. a. (Hg): *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster 2010.

155 Sandkühler, Hans Jörg: *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt 2009.

156 Das ist in allen Hochreligionen als Diaspora-Prinzip bekannt: In der Diaspora, also im Umfeld von Gesellschaften, in denen die eigene Religion nicht akzeptiert ist, sind die üblichen Gebote für die tägliche Lebensgestaltung außer Kraft gesetzt.

Pongratz, Ludwig A. /Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg) (2004 b): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden.
 Sandkühler, Hans Jörg (2009): Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens. Frankfurt.
 Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2005): Handbuch Interkulturelle Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder; Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen.
 Watzlawick, Paul u. a. (1969): Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen. Paradoxien. Bern.

Ansprechpartner in den Regionen Mecklenburg-Vorpommerns:

Regionalzentrum für demokratische Kultur Mecklenburgische Seenplatte

Träger: Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands gemeinnütziger e.V. (CJD)
 Leitung: Kathrin Nepperschmidt
 Friedrich-Engels-Ring 48 . 17033 Neubrandenburg
 Tel.: 0395-5638877 . Mobil: 0151-40639223 . Fax: 0395-5553293 . info@cjd-rz.de

Regionalzentrum für demokratische Kultur Landkreis und Hansestadt Rostock

Träger: Evangelische Akademie der Nordkirche
 Leitung: Elisabeth Siebert
 Konrad-Zuse-Str. 1a . 18184 Roggentin . Tel.: 0381-40 31 762 . Mobil: 0172-60 30 618
 Fax: 0381-40 31 764 . demokratiebildung.mv@akademie.nordkirche.de

Regionalzentrum für demokratische Kultur Vorpommern-Rügen

Träger: Evangelische Akademie der Nordkirche
 Leitung: Hartmut Gutsche
 Carl-Heydemann-Ring 55 . 18437 Stralsund . Tel.: 03831-28 25 84 . Mobil: 0176-24 88 74 62
 Fax: 03831-28 53 73 . demokratiebildung.mv@akademie.nordkirche.de

Regionalzentrum für demokratische Kultur Vorpommern-Greifswald

Träger: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e. V. (RAA MV)
 Leitung: Eric Wallis
 Steinstraße 10 . 17389 Anklam . Tel.: 03971-24 49 20 . Fax: 03971-24 49 218
 vorpommern@raa-mv.de

Regionalzentrum für demokratische Kultur Westmecklenburg

Träger: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e. V. (RAA MV)
 Leitung: Dr. Daniel Trepsdorf
 Alexandrinenplatz 7 . 19288 Ludwigslust . Tel.: 03874-57 02 20 . Fax: 03874-57 02 213
 westmecklenburg@raa-mv.de

Autorinnen & Autoren

Heiko Sakurai, M. A., ist freier politischer Karikaturist in Köln und studierter Germanist, Geschichts- und Politikwissenschaftler. Er war unter anderem für die WELT AM SONNTAG und die „Sendung mit der Maus“ tätig und lehrte an der Wilhelms-Universität Münster.

Yves Bizeul, Prof. Dr., ist Inhaber des Lehrstuhls für Politische Theorie und Ideengeschichte an der Universität Rostock. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Gestaltung des Pluralismus und der Kollektividentitäten in den hochmodernen Gesellschaften, die Theorie der politischen Symbolik, sowie Wertewandel, Transformation der Religiosität und neue Solidaritätsformen.

Yuri Rosov, sowohl Vorsitzender der Jüdischen Gemeinde als auch Vorsitzender des Migrantenrates in Rostock.

Klaus-Dieter Kaiser, ist Direktor der Evangelischen Akademie der Nordkirche in Rostock. Seine Fachgebiete sind Theologie und Religion, Politik und Wirtschaft, Philosophie und Kultur sowie Osteuropa und der Ostseeraum.

Klaus Hock, Prof. Dr. theol. habil., ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionsgeschichte – Religion und Gesellschaft an der Universität Rostock. Er forscht zum Islam und christlich-islamischen Beziehungen, zu Religionen in Afrika und zu Transkulturation.

Ahmed Maher Fakhouri, Dr., ist Koordinator des IQ Netzwerk MV bei Migra e.V. Rostock.

Martina Kumlehn, Prof. in Dr. in theol. habil., ist Inhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Universität Rostock. Sie forscht zu Deutungs(macht)konflikten in religiösen Bildungsprozessen, zur alternden Gesellschaft und religiöser Bildung, Ästhetik und Religion, Bibeldidaktik und narrativer Identität.

Gudrun Heinrich, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle für Politische Bildung am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der politischen Bildung und der Rechts-extremismusforschung.

Wolfgang Nieke, Prof. Dr. paed habil. M.A., ist emeritierter Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Rostock. Seine Lehr- und Forschungsgebiete sind Bildungsphilosophie, Interkulturelle Erziehung und Bildung, Umweltbildung und Identitätsbildung.

ZLB

Zentrum für
Lehrerbildung und
Bildungsforschung

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio



Evangelische Akademie
der Nordkirche
Büro Rostock

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Arbeitsstelle Politische
Bildung und Didaktik
Universität Rostock