

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

4 | 2019

Schwerpunkt

Religion – Politik –
Politische Bildung

Zeitung

Shell-Studie mit beunruhigenden Befunden

Fachbeiträge

Daniela Haarhuis

Das Verhältnis von Religion und Staat – Vom Gottesstaat
bis zum Laizismus

Armin Scherb

Eine Religion civile als normativ-pädagogisches Zentrum
freiheitlicher Demokratie?

Tarek Badawia

Islamstunde als ein Raum „Dazwischen“ und eine Chance auf
neue Begegnung mit der Religion

Forum

Hannah Hosseini im Interview mit Nour El-Amine

Auch im Härtefall kein Schutz – Wenn die Kirche
eingreifen muss

Didaktische Werkstatt

Tabea Kretschmann

Wie weit gilt die Religionsfreiheit? Eine Dilemmadiskussion
über Ian McEwans Roman Kindeswohl

DVPB aktuell

Impuls

Karl Weber: Religion und politische Bildung

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Während bis zur weltpolitischen Wende 1989/90 die großen Konfliktlinien zwischen Ost und West, Kommunismus und freiheitlicher Demokratie, zwischen links und rechts identifizierbar waren, hat sich seither eine globale geopolitische Differenzierung ereignet, in der neue Machtzentren entstanden sind. Dabei haben zunehmend religiöse Elemente an Bedeutung gewonnen. Aus diesem Grund widmet sich diese POLIS-Ausgabe dem Verhältnis von Religion und Politik und fragt nach den Möglichkeiten Politischer Bildung.

In ihrem Grundsatzbeitrag stellt *Daniela Haarhuis* am Beispiel von Deutschland, Frankreich und dem Iran zunächst die verschiedenen staatspolitischen Konzepte des Verhältnisses dar. Angesichts der Skepsis gegenüber Religionen als Integrationsmotor in einer freiheitlichen Gesellschaft beschäftigt sich der Beitrag von *Armin Scherb* mit der Frage, ob Säkularität und Laizismus eine Art Zivilreligion erforderlich machen, die das vermeintliche Spaltpotential von Religionen (Huntington) entschärfen kann.

Quasi als Abbild einer aktuellen Kontroverse beleuchtet der Erlanger Islamwissenschaftler *Tarek Badawia* die Chancen eines demokratisch implementierten Islamunterrichts. Behandelt werden dabei auch die religionspolitischen Kontroversen, die ein staatlich verantworteter Religionsunterricht aufwirft.

Die Kontroversität im Verhältnis von Religion und Politik findet eine Fortsetzung in der thematischen Hinwendung zu dem Thema *Kirchenasyl*. Im Interview mit *Nour El-Amine* plädiert die Leiterin der Fachstelle für Migration im Evangelischen Kirchenkreis Hamburg-Ost *Hannah Hosseini* bei eventuellen Abschiebungen für verantwortungsbewusste Einzelfallentscheidungen.

Mit einer im Jubiläumsjahr der Kinderrechtskonvention aktuellen Fragestellung beschäftigt sich *Tabea Kretschmann*. Ausgehend von Ian McEwans Roman *Kindeswohl* entwirft die Autorin in der Didaktischen Werkstatt auf der Basis der Dilemma-Methode eine Unterrichtssequenz, die die menschenrechtstheoretische Relevanz des Verhältnisses von Staat und Religion aufgreift.

Armin Scherb und Nour El-Amine

POLIS

Religion – Politik – Politische Bildung

Zeitung

Shell-Studie mit beunruhigenden Befunden	4
--	---

Fachbeiträge

<i>Daniela Haarhuis</i> Das Verhältnis von Religion und Staat – Vom Gottesstaat bis zum Laizismus	8
<i>Armin Scherb</i> Eine Religion civile als normativ-pädagogisches Zentrum freiheitlicher Demokratie?	11
<i>Tarek Badawia</i> Islamstunde als ein Raum „Dazwischen“ und eine Chance auf neue Begegnung mit der Religion	14

Forum

<i>Hannah Hosseini im Interview mit Nour El-Amine</i> Auch im Härtefall kein Schutz – Wenn die Kirche eingreifen muss	18
--	----

Didaktische Werkstatt

<i>Tabea Kretschmann</i> Wie weit gilt die Religionsfreiheit? Eine Dilemmadiskussion über einen Auszug aus Ian McEwans Roman <i>Kindeswohl</i>	21
---	----

DVPB aktuell

Impuls Karl Weber: Religion und politische Bildung	25
Termine	26
Berichte Mecklenburg-Vorpommern: 30 Jahre friedliche Revolution. „Auftrag und Herausforderung für die politische Bildung“	27
Bayern: Altbundespräsident Gauck Festredner bei der Jahrestagung	27
Niedersachsen: 27. Niedersächsischer Tag der politischen Bildung	28
Brandenburg: „Der Osten wählt anders“? – Wer wen gewählt hat und warum?	28
Nordrhein-Westfalen: Politische Bildner diskutieren über Nachhaltigkeit beim Landesforum	29
–: Neuer Landesvorstand NRW	30
Thüringen: Politiklehrtag zur Frage: Gibt es noch „Volksparteien“ in Europa?	31
–: Gespräche zwischen DVPN und Thüringer Bildungsministerium	31
–: Tagung zur Politischen Einstellung von Jugendlichen	31

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau / Impressum	34



Zeitung

Jugend schützt vor Torheit nicht! Shell-Studie 2019 mit bitteren Befunden

München/Hamburg. Die Forschungsgruppe Wahlen hat es bereits ermittelt: Auch die junge Generation bis 29 Jahren ist empfänglich für rechtspopulistische Parolen. Bei den Landtagswahlen in diesem Herbst hat die jüngste Wählergruppe häufig AfD gewählt. Mit 25 % in Thüringen und 21 % in Sachsen schnitt die AfD in der Altersgruppe der 18-29-Jährigen sogar am besten von allen Parteien ab; lediglich in Brandenburg lag die AfD in der jüngsten Altersgruppe der 16-29-Jährigen mit 20 % der Stimmen knapp hinter den Grünen (24 %). Ein wenig milder fällt der Befund aus, wenn man die Altersgruppen untereinander vergleicht. In Sachsen haben alle Altersgruppen ab 30 Jahren noch häufiger die AfD gewählt, während in Brandenburg und Thüringen zwar die 30-59-Jährigen mehr für die AfD votiert haben, aber nur die über 60-Jährigen weniger als die jungen Wähler*innen.

Man kann die Frage, ob die ausgeprägte rechtspopulistische Orientierung von jungen Erwachsenen bei den letzten Wahlen in Mittel- und Ostdeutschland, auch einem allgemeinen Trend unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der gesamten Bundesrepublik entspricht, an den Ergebnissen der 18. Shell-Jugendstudie (Jugend 2019, Weinheim und Basel) überprüfen, die am 15. Oktober erschienen ist. Seit 1953 beauftragt die Shell AG eine Gruppe von unabhängigen Wissenschaftlern im Abstand von 4 bzw. 5 Jahren, junge Menschen in einer repräsentativen Studie zu ihren Einstellungen und Lebensverhältnissen zu befragen. Für die diesjährige

Untersuchung sind von dem international tätigen Institut Kantar (in ihm sind die bekannten Marktforschungsinstitute Emnid und Infratest aufgegangen) 2.572 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens zwischen Januar und März 2019 interviewt worden. Zusätzlich wurden in einer qualitativen Studie 20 Probanden vertieft befragt.

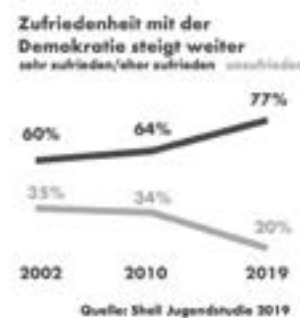
Während das politische Interesse von jungen Menschen mit 41 % in den letzten 4 Jah-

chungsergebnis deckt sich mit den Analysen über das geschlechtsspezifische Wahlverhalten in Bezug auf die AfD.

Die Jugendforscher*innen stellen auf dem Feld der Bereitschaft zu persönlichem Engagement entgegen dem, was man angesichts der Aktivitäten von „fridays for future“ vermuten könnte, einen insgesamt leicht rückläufigen Trend fest. Dies trifft sogar auf den Bereich des Umweltschutzes zu (S. 100), obwohl die Befragten inzwischen den Klimawandel und die Umweltverschmutzung aus ihrer Sicht für die Hauptprobleme halten. Dies bedeutet, dass eben nicht die Mehrheit der jungen Menschen politisch interessierter und aktiver geworden ist, „sondern dass die bereits politisch Interessierten deutlich aktiver werden“ (S. 49f.).

Auf der Basis einer Cluster-Analyse von Antworten auf viele Items eines neu entwickelten „Populismus-Score“ haben die Shell-Forscher*innen das politische Einstellungsspektrum der Altersgruppe zwischen 15 und 25 Jahren in fünf Gruppen geordnet: 12 % bezeichnen sie als „Kosmopoliten“, 27 % als „Weltoffene“, 28 % als „nicht eindeutig Positionierte“, 24 % als „Populismus-Geneigte“ und 9 % als „Nationalpopulisten“. Der Befund, dass ein Drittel der Befragten eher populistisch orientiert ist, beunruhigt allein schon, aber dass z.B. 68 % das Einzelitem „In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne als Rassist beschimpft zu werden“, mit „voll und ganz ja“ oder „eher ja“ beantworten, ist ein eindringlicher Warnruf an die politische Bildung.

vO



ren stabil hoch geblieben ist, aber noch nicht wieder das Niveau der achtziger und neunziger Jahre erreicht hat, äußern die Befragten erfreulicherweise eine deutlich gestiegene Demokratiezufriedenheit (77 % sehr und eher zufrieden; siehe das Schaubild). Im Westen ist dieser Wert seit 4 Jahren kaum gewachsen, im Osten dagegen massiv von 40 % im Jahre 2002 auf heute 66 %. Junge Frauen zeigen sich in dieser Studie wiederum als linker, toleranter und weltoffener „und weniger anfällig für Populismus“ (S. 319). Dieses Untersu-

Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ geht in die zweite Förderperiode 2020 – 2024

Berlin. Als Reaktion auf den furchtbaren Anschlag in Halle am 9. Oktober und viele weitere in der jüngsten Vergangenheit hat das Bundeskabinett am 30. Oktober ein Maßnahmenpaket zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Hasskriminalität beschlossen. In Halle gab es den Versuch eines Mordangriffs auf in der Synagoge versammelte Gläubige an Jom Kippur, dem höchsten jüdischen Feiertag und die anschließende Tötung einer völlig unbeteiligten Bürgerin und eines weiteren Bürgers.

Ein wesentlicher Bestandteil der Maßnahmen der Bundesregierung sind die vorhandenen Präventionsprogramme gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Sie werden ausgebaut und deren Förderung soll auf hohem Niveau verstetigt werden. Das bedeutet: Für das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ werden die Mittel in der Finanzplanung bis 2023 fortgeschrieben. Geplant ist, das Programm im Jahr 2020 mit über 115 Millionen Euro auszustatten. Das bedeutet eine Erhöhung gegenüber dem Regierungsentwurf des Haushalts um acht Millionen Euro. Darauf hatten sich am 9. Oktober Bundesfamilienministerin Franziska Giffey und Bundesfinanzminister Olaf Scholz verständigt. Diese Mittel sind in die Aktualisierung des Bundeshaushalts 2020 eingestellt worden.

Nach wie vor nur befristet

Bundesfamilienministerin Franziska Giffey erklärte am 10.10.: *„Neben Modellprojekten im Themenfeld Antisemitismus werden wir auch erstmalig ein eigenes Kompetenznetzwerk mit erfahrenen Trägern etablieren, das Informationen bundesweit bündelt, fachliche Beratung bereitstellt und einen Transfer von erfolgreichen Präventionsansätzen in Bundes-, Landes- und kommunale Strukturen gewährleisten soll.“* Politisches Ziel sei die dauerhafte Förderung guter zivilgesellschaftlicher Projekte. Dies sei aber derzeit aus rechtlichen Gründen nicht möglich: *„Es handelt sich bei ‚Demokratie leben!‘ nach wie vor um ein Bundesprogramm, das nur zeitlich befristete Modellprojekte fördern kann. Uns fehlt die gesetzliche Grundlage, um in eine dauerhafte*

Förderung einzusteigen. Aufgrund rechtlicher Vorgaben können gute Projekte nicht einfach weiter gefördert werden, nur weil sie gut sind, auch wenn wir das gerne machen würden. Das geht nur mit einem Demokratiefördergesetz.“

In Pressemitteilungen vom 10., 17. und 30. Oktober erklärt das Bundesfamilienministerium (BMFSFJ), der Fokus von „Demokratie leben!“ liege künftig noch stärker auf der Förderung der Engagierten vor Ort, in den vielen zivilgesellschaftlichen Initiativen. Das Programm stärkt die „Landes-Demokratiezentren“, die in den Ländern zivilgesellschaftliche Strukturen unterstützen und aufbauen und zum Teil eigene Landesprogramme verantworten. Durch den Förderaufruf wird eine Förderung von bis zu 19,4 Mio. € jährlich ermöglicht. Damit können die Länder zum Beispiel die Opfer-, die mobile und die Ausstiegsberatung bei rechtsextremer Gewalt noch besser als bisher unterstützen. Das Programm stärkt zudem Kompetenzzentren und Kompetenznetzwerke auf Bundesebene. Statt bislang 300.000 € pro Jahr für die „Strukturentwicklung bundeszentraler Träger“ können pro Zuwendungsempfänger künftig bis zu 500.000 € jährlich fließen.

Neue Förderrichtlinien

Inzwischen wurde im Gemeinsamen Amtsblatt der Bundesregierung die „Förderrichtlinie „Demokratie leben!“ 2020 – 2024“ veröffentlicht (Gemeinsames Ministerialblatt, 70. Jg., Nr. 40 vom 17.10.2019, S. 801 – 803). Sie tritt am 1.1.2020 in Kraft. Der Erlass für die zweite Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ bringt eine Verwaltungsvereinfachung mit sich, da sie ein Regelwerk für das Gesamtprogramm darstellt.

Aus der Sicht der DVPB ist die Fortsetzung des Programms „Demokratie leben!“ in den nächsten fünf Jahren und die Verbesserung der bundesweiten Koordination begrüßenswert. Aber die dringend erforderliche dauerhafte Absicherung der Demokratiebildung durch die Schaffung einer gesetzlichen Grundlage sowie die strukturelle Koordination zwischen den Handlungsfeldern der Bundes- und Landeszentralen, der politischen Bildung in den Schulen und verschiedenen anderen Fördertöpfen politischer Jugend- und Erwachsenenbildung bleiben bislang uneingelöste Zukunftsaufgaben.

Prof. Markus Gloe: „Bayern hat rote Laterne bei politischer Bildung“

München. Bayern steht beim Thema politische Bildung im Bundesvergleich schlecht da. Zu dieser Einschätzung kommt Markus Gloe, Professor für Politische Bildung und ihre Didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Interview der Woche vom 5. Radioprogramm des Bayerischen Rundfunks.

Markus Gloe, Politikdidaktiker und Vorsitzender der DVPB in Bayern, sieht den Freistaat bei der politischen Bildung bundesweit auf dem letzten Platz. Die geplanten Reformen für die Oberstufe des neunjährigen Gymnasiums änderten daran auch nichts, so Gloe. (Anm. d. Red.: Noch im Sommer hatte das bayerische Kultusministerium es so dargestellt, dass mit der Umstellung des gymnasialen Bildungsgangs von G8 auf G9 zwei Fachstunden „Politik und Gesellschaft“ – also Unterrichtsstunden für die politische Bildung – mehr als zuvor in der Stundentafel vorgesehen seien. Vgl. POLIS 3/2019, S. 6)

Künftig soll es im Gymnasium in der zehnten und elften Klasse nicht mehr Sozialkunde, sondern das Fach „Politik und Gesellschaft“ geben. Pro Woche zweistündig in der zehnten, einstündig in der elften Jahrgangsstufe. Zusätzlich ist politische Bildung aber auch fächerübergreifendes Unterrichtsziel. Deshalb könnte, Stand heute, „Politik und Gesellschaft“ nach der 11. Klasse abgewählt werden.

Gloe beklagt, „dass Bayern ohnehin die rote Laterne hat, was politische Bildung angeht“. Und dass sich mit den Änderungen die Ziele im Gesamtkonzept politische Bildung an bayerischen Schulen erreichen lassen, halte er für fraglich.

Zudem sei in den Schulen gerade zu beobachten, dass Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht eher zurückhaltender würden in Bezug auf politische Äußerungen. Ein Grund dafür sei vermutlich das Portal „Neutrale Schulen“, wo AfD-kritische Lehrer gemeldet werden könnten und das von Lehrern offenbar als Einschüchterungsversuch verstanden werde. Hier müsse Lehrerinnen und Lehrern noch mehr der Rücken gestärkt werden, so Markus Gloe. „Da haben wir noch einen Weg zu gehen!“

BR24 – die Internetnachrichten des Bayerischen Rundfunks

Helle Becker, Annabell Brosi, Marita Klink
(Transfer für Bildung e.V., Fachstelle
politischer Bildung, Essen)

Landkarte der Forschung zur politischen Bildung: Disziplinäre Diversität sichtbar machen

Ausgangspunkte

Transfer für Bildung e. V. setzt sich für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in den Bereichen der kulturellen, internationalen und politischen Bildung ein. Der Verein will die Wahrnehmung von Wissenschaft in der Praxis – und umgekehrt: der Praxis in der Wissenschaft – verbessern sowie Austausch und Zusammenarbeit zwischen und innerhalb von Wissenschaft und Praxis unterstützen. Dies soll zu einer fachlichen Entwicklung beitragen und nicht zuletzt die Wahrnehmung in Fachwelt, Politik und Öffentlichkeit verbessern.

Transfer für Bildung e. V. hat in seinem Arbeitsbereich Politische Bildung etliche Instrumente entwickelt, um die Wahrnehmung der für die politische Bildung relevanten Forschungsbefunde in der Praxis zu erhöhen, die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis zu verbessern und eine stärkere Berücksichtigung politischer Bildung innerhalb der Wissenschaft anzuregen (siehe www.transfer-politische.bildung.de). Ausgangspunkt waren zwei Beobachtungen.

1) Es fehlt eine ausreichende wissenschaftliche Unterstützung für die politische Bildung insgesamt, insbesondere aber für die außerschulische politische Bildung. Politische Bildung wird in der Forschung sehr unterschiedlich theoretisch kontextualisiert und adressiert unterschiedliche Praxen (Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit) und Personengruppen (Kinder/Jugendliche, Kinder/Jugendliche in der Rolle von Schüler_innen, Erwachsene, Fachkräfte in Schule und außerschulischen Kontexten). Zentrales Ergebnis einer Studie (vgl. Becker 2011), in der die empirische Forschungslage zur politischen Bildung untersucht wurde, ist, dass es eine große Streuung von Forschungsthemen und -ansätzen gibt. Zudem wird politische Bildungsarbeit nur wenig und thematisch partikular beforscht. Damit teilt sich zugleich der akademische Diskurs in viele verschiedene Felder auf, in denen nicht zwingend – und de facto

selten – Verbindungen gezogen werden. Dies schwächt das Feld insgesamt, weil fachliche Erkenntnisse und Anregungen damit nur eingeschränkt – auf bestimmte Wissenschaftsdiskurse oder Praxisfelder begrenzt – verbreitet und weiterentwickelt werden.

2) Es gibt viele unterschiedliche, vor allem zivilgesellschaftliche Akteure, die politische Bildungsangebote machen. Etliche unter ihnen, die in den Lebenszusammenhängen der Bevölkerung verankert sind und in diesen Zusammenhängen politische Fragen thematisieren, werden jedoch nicht unbedingt als politische Bildung oder deren Partner eingeordnet. Die Vielfalt der politischen Bildung in Bezug auf Zielgruppen, konzeptionelle Ansätze, Organisationsformen und kontextuelle Bezüge in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung ist groß, aber auch unübersichtlich und stark segmentiert. Auch in der Praxis fehlt es an Austausch und gemeinsamen fachlichen Diskursen.

Mit der *Fachstelle politische Bildung* setzt *Transfer für Bildung e. V.* an dieser Vielfalt der politischen Bildung an, die in vielfältigen Lebenskontexten verankert ist, bzw. sein könnte, und unterschiedliche Menschen in verschiedenen Lebenssituationen erreichen kann. Die Fachstelle will dazu beitragen, dass die vielfältigen Angebote politischer Bildung besser sichtbar und damit zugänglicher werden, dass politische Bildung im Hinblick auf neue Herausforderungen und bestimmte Zielgruppen vielfältige und adäquate Konzepte entwickeln kann, mit angrenzenden Handlungsfeldern kooperieren, und damit bessere Zugänge schaffen kann, und dass Wissenschaft die politische Bildungspraxis dabei besser unterstützen kann.

Mithilfe besonderer Formate bietet die *Fachstelle politische Bildung* einen Überblick über Praxisfelder politischer Bildung, deren Strukturen und Ansätze, regt den Austausch zwischen und innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen und Praxisfelder an und unterstützt feldübergreifende Zusammenarbeit sowie neue, gemeinsame Entwicklungen. So hat sie 2019 mit der *Topografie der Praxis politischer Bildung* (siehe www.transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis) einen Überblick über Praxisfelder bzw. disziplinäre Felder politischer Bildung in Wissenschaft und Praxis entwickelt, der als Grundlage für weitere Aktivi-

täten dienen soll (siehe POLIS 3/2019). Eine interaktive Version wird in Kürze auf der Webseite der Fachstelle veröffentlicht. Sie enthält vertiefende Informationen zu den einzelnen Feldern, zum Beispiel zu Rechtsgrundlagen, Wissenschaftsbezügen, Politikbereichen oder konzeptionellen Diskussionen.

Die wissenschaftliche „Landschaft“ politischer Bildung

Eine Besonderheit der politischen Bildung ist die Breite und Diversität ihrer pädagogischen Praxisfelder. Politische Bildung findet in unterschiedlichen Bildungssettings (formal/nonformal) statt, sie hat verschiedene thematische Ausrichtungen und programmatische Ziele, wobei die zugrunde liegenden Theorien und Konzepte sowie daraus folgende pädagogische Parameter (z. B. Freiwilligkeit vs. Schulpflicht) und Arrangements (Formate, Methoden) ebenso divers sind (vgl. Becker et al. 2019, S. 3). Betrachtet man die Wissenschaft, die zu politischer Bildung forscht, zeigt sich auch hier disziplinäre Diversität. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass politische Bildung nicht exklusiver Gegenstandsbereich einer einzigen Wissenschaftsdisziplin ist. Neben Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft beforschen zum Beispiel auch Soziologie, Sozialwissenschaften oder Psychologie – mit jeweils unterschiedlichen Gegenstandsbereichen (z. B. Praxisfeldern politischer Bildung), Interessen, Methoden und Theoriezugängen – das Feld (vgl. Becker/Brosi 2019, S. 47).

Diese Situation hat die *Fachstelle politische Bildung* motiviert, Wissenschaftler_innen und Forschungseinrichtungen, die politische Bildung zum Forschungsgegenstand haben, in einer digitalen, geografischen Landkarte der Forschung zur politischen Bildung abzubilden. Interessierte aus Wissenschaft und Praxis können hier Wissenschaftler_innen finden und mit ihnen in Kontakt treten (siehe www.transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte).

Die Auswahl der verzeichneten Forscher_innen und Forschungseinrichtungen erfüllen bestimmte Kriterien. Zu diesen gehört beispielsweise, dass Forschungs- oder Arbeitsschwerpunkte eindeutig in der politischen Bildung angesiedelt sind, dass Forschungsprojekte in diesem Themenbereich durchgeführt wurden und dass einschlägige Publikationen



Landkarte der Forschung zur politischen Bildung (Fachstelle politische Bildung 2019);
Stand der Datensätze: 08.11.2019

zur politischen Bildung vorliegen (siehe www.transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte/auswahlkriterien). In Zweifelsfällen entscheidet ein Redaktionsbeirat aus Mitgliedern des Beirats der *Fachstelle politische Bildung* über eine Aufnahme in die *Landkarte der Forschung zur politischen Bildung*.

Jede_r Wissenschaftler_in oder Forschungseinrichtung wird mit einem eigenen Profil in der Landkarte vorgestellt. Das Profil enthält Informationen zu Forschungsschwerpunkten und -methoden, disziplinärer Vertiefung, Altersgruppen und Bereichen, zu denen geforscht wird (z.B. außerschulische Jugendbildung, Schule oder Erwachsenenbildung), sowie das Geschlecht der forschenden Personen und Weblinks zu weiteren Informationen. Mithilfe verschiedener Filter (z.B. nach Disziplin, Forschungsmethode oder Altersgruppe) und/oder einer Volltextsuche kann die Suche eingeschränkt werden.

Die *Landkarte der Forschung zur politischen Bildung* ist seit 2018 online und wird kontinuierlich gepflegt und ergänzt. Dafür wird recherchiert und es werden Initiativvorschläge aufgenommen. Personen und Forschungseinrichtungen stellen auf der

Grundlage eines Fragebogens ihre Daten zur Verfügung.

Ausblick: Wo sich Wissenschaft und Praxis finden – Das Matching-Portal

Anhand der Forschungslandkarte können sich Interessierte einen allgemeinen Überblick über die „Landschaft“ verschaffen, sich aber auch über unterschiedliche Forschungsschwerpunkte informieren und mit Wissenschaftler_innen in Kontakt treten – ein hilfreiches Angebot für diejenigen, die zu einem bestimmten Themengebiet der politischen Bildung Wissenschaftler_innen oder Forschungseinrichtungen suchen und die bei Bedarf für eine Expertise, ein gemeinsames Forschungsprojekt oder fachlichen Austausch infrage kämen (vgl. Becker et al. 2019, S. 15).

Schon lange gab es den Wunsch von Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen, Praxisforschungsprojekte (auch z. B. im Rahmen von Qualifikationsarbeiten) zu unterstützen, indem beide Seiten Kenntnis von jeweiligem Bedarf nach Zusammenarbeit erhalten. Dafür entwickelt die *Fachstelle politische Bildung* aktuell ein sogenanntes Matching-Portal. Forscher_innen, die eine Zusammenarbeit mit der Praxis suchen, und Praktiker_innen,

die mit Forschungsstellen zusammenarbeiten möchten, können darüber zusammenfinden. Anhand einer Maske können Anfragen („Suche“) nach Projektpartnern gestellt werden, die sich für eine Zusammenarbeit in einem Forschungsprojekt zur Verfügung stellen. So können Praxispartner (Träger) eine Suchanfrage nach Wissenschaftler_innen einstellen, die z. B. ein Projekt wissenschaftlich begleiten oder auswerten. Umgekehrt können Wissenschaftler_innen eine Anfrage an Praxispartner richten. Außerdem kann das Portal dazu dienen, Lücken zu schließen, indem für ein schon existierendes Vorhaben weitere Praxis- oder Forschungspartner gefunden werden können.

Das Matching-Portal ist Ende 2019 auf der Webseite der *Fachstelle politische Bildung* (siehe www.transfer-politische-bildung.de) verfügbar. Es soll dann beworben, erprobt sowie ggf. weiterentwickelt werden.

Literatur

- Becker, Helle (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Ein Projekt von bap und AdB. Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. www.adb.de/download/publikationen/01_Teil%20-%20Auswertungsbericht.pdf (abgerufen am 06.11.2019).
- Becker, Helle/Brosi, Annabell/Klink, Marita (2019): Forschung und Praxis politischer Bildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der politischen Erwachsenenbildung. Expertise für die Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen e.V. Essen: Transfer für Bildung e.V.
- Becker, Helle/Brosi, Annabell (2019): Emotionen, Bildung und Politik. Ein Einblick in die Forschungslandschaft. *Außerschulische Bildung* 2019/3, S. 47–51.



Fachbeiträge

Daniela Haarhuis

Das Verhältnis von Religion und Staat – Vom Gottesstaat bis zum Laizismus

Religion und das Verständnis von Religionsfreiheit hat viele Erscheinungsformen, genauso wie die Ausgestaltung des Verhält-

gen eine Islamisierung des Abendlandes und fordern eine entsprechende Einschränkung der Religionsfreiheit für Musliminnen und Muslime.

Diese einzelnen Schlaglichter geben einen kurzen Eindruck vom Spannungsfeld von Religion und Politik, das im folgenden Beitrag mit einem Überblick über das Verhältnis von Religion und Staat in seinen verschiedenen Erscheinungsformen herausgearbeitet werden soll.

in Absatz 1 das Bestehen einer Staatskirche ausschließt. Damit ist verfassungsrechtlich die religiöse und weltanschauliche Neutralität des Staates verankert.⁴ Dies bedeutet zudem, dass Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften nicht in die Staatsverwaltung eingegliedert werden dürfen und ihre Organisation der Organisationshoheit des Staates entzogen ist.⁵

Die „Neutralität des Staates“ umfasst in Deutschland jedoch keine strikte Trennung von Kirche und Staat, sonst könnte es die verfassungsrechtliche Verankerung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen (Art. 7 Abs. 3 GG) oder der Militärseelsorge (Art. 141 WRV) nicht geben.

Die Religionsfreiheit als solche (individuell, kollektiv, positiv und negativ)⁶ wird im Gegensatz zu den Regelungen des institutionellen Verhältnisses der WRV über Art. 4 Absatz 1 und 2 GG geregelt. Die Religionsfreiheit umfasst sowohl die Glaubensfreiheit (Absatz 1) als auch die Freiheit der Religionsausübung (Absatz 2) und nimmt den Staat über Art. 3 GG (Gleichheitsgrundsatz) in die Pflicht, keine Religion im öffentlichen Bereich zu privilegieren. Dies bedeutet beispielsweise, dass ein pauschales Verbot des Tragens eines Kopftuchs an öffentlichen Schulen ohne gesetzliche Grundlage, die wiederum für alle Religionen gleichermaßen gelten muss, gegen die Religionsfreiheit verstößt.⁷



Prof. Dr. Daniela Haarhuis ist Professorin für Menschenrechte und Verfassungsrecht an der Hochschule Düsseldorf.

nisses von Kirche und Staat. Dabei geht es sowohl um die funktionelle Ausgestaltung dieses Verhältnisses als auch die Beeinflussung von Politik. Während es in der deutschen Politik nicht üblich ist, sich im Diskurs auf Gott zu berufen, beginnt in den USA ein Präsidentschaftskandidat spätestens bei den Überlegungen für seine Kandidatur regelmäßig in die Kirche zu gehen und sich dabei fotografieren zu lassen. Die Berufung auf Religion gehört in der US-Politik zum guten Ton, obwohl eine Trennung von Staat und Kirche bzw. Religionsgemeinschaften gilt. Geht es um ein Verbot des Tragens religiöser Symbole wird gerne auf die Gesetzgebung und Rechtsprechung in Frankreich verwiesen, da dort eine Trennung von Religion und Staat im öffentlichen Bereich konsequent umgesetzt wird. In der Türkei wird diese strikte Trennung derzeit zusehends aufgehoben. Einige rechte Parteien in Europa befürchten hinge-

1 Deutschland

Die Weimarer Reichsverfassung ist der gescheiterte Versuch eine demokratische Verfassung zu etablieren, der gut hätte funktionieren können, wenn auch der demokratische politische Wille hierfür nachhaltig vorhanden gewesen wäre. Tatsächlich hat die Weimarer Reichsverfassung (WRV) in Teilen noch Geltungswirkung, da über Art. 140 Grundgesetz (GG)¹ die Art. 136, 137, 138, 139 und 141 WRV in das GG inkorporiert werden. Diese Artikel bestimmen in Deutschland (zusammen mit der Religionsfreiheit nach Art. 4 Absatz 1 und 2 GG) als sogenanntes Staatskirchenrecht, Religionsverfassungsrecht oder Religionsrecht² das Verhältnis von Kirche bzw. Religionsgemeinschaften und Staat, wobei diese selbstverständlich nicht im Sinne der WRV ausgelegt, sondern von den Wertungen des GG aus betrachtet werden müssen.³ Zentral ist Art. 137 WRV, der

2 Frankreich

In Frankreich hingegen hat der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte in einem Urteil aus dem Jahr 2015 bestätigt, dass die Nichtverlängerung eines Arbeitsvertrages einer muslimischen Sozialarbeiterin nicht rechtswidrig sei. Sie hatte sich in einem städtischen Krankenhaus trotz Beschwerden von Patienten geweigert, ihr Kopftuch während der Arbeit abzulegen.⁸ Die Entscheidung wurde mit dem in Frankreich strikt herrschenden Grundsatz der staatlichen Neutralität und Trennung von Staat und Kirche begründet.⁹ Diese hat ihren Ursprung in Artikel 10 der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789, in dem es heißt: „Niemand soll wegen seiner Meinungen, selbst religiöser Art, fürchten müssen, solange ihre Äußerung nicht die durch das Gesetz festgelegte öffentliche Ordnung stört.“¹⁰ Gesetzliche Grundlage für den Laizismus in Frankreich ist das Gesetz zur Trennung von Kirche und Staat aus dem Jahr 1905, das in Artikel 1 die Regelungen aus der Erklärung über die Menschen- und Bürgerrechte nochmals festschreibt.¹¹ Aufgrund weiterer Gesetze ist es an öffentlichen Schulen oder im Parlament verboten, religiöse Symbole zu tragen.¹² Dies geht so weit, dass ein sogenanntes „Burka-Verbot“¹³ in Frankreich an öffentlichen Orten möglich ist. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte bestätigte hier in einem Urteil aus dem Jahr 2014 die französische Gesetzgebung, die aus Gründen der öffentlichen Sicherheit und des Respekts für ein offenes gesellschaftliches, demokratisches Miteinander ein Verhüllen des Gesichts an öffentlichen Orten verbietet.¹⁴ Dieses Urteil ist jedoch beispielsweise nicht auf die deutsche Rechtslage übertragbar, da in Deutschland – wie oben aufgeführt – keine strikte Trennung von Staat und Religion besteht.¹⁵

3 Iran

Im Iran wurde demgegenüber das „Ideal“ eines Gottesstaates verwirklicht. Mit der Revolution im Jahr 1979 wurden Staat und Religion so verschmolzen, dass Ayatollah Khomeini es schaffte, sowohl den politischen als auch den religiösen Führer des Iran darzustellen. Elemente der Theokratie und der Republik werden im Staatsgefüge verschmolzen, so dass sich der Iran als rechtmäßiger Führer der Schiiten geriert.¹⁶ Staatstheoretisches Kon-

zept ist die ‚Herrschaft der Rechtsgelehrten‘ (Weleyat-e Faghih), das auf dem 1970 erschienenen Werk „Der islamische Staat“ von Ayatollah Khomeini beruht. Dabei geht es darum, das ewig gültige Rechts- und Wertesystem des Islam umzusetzen, um so dem Vorbild des Staates des Propheten Mohammed möglichst nahe zu kommen.¹⁷ Verkürzt dargestellt bedeutet dies in der institutionellen Umsetzung: Es werden zwar der Präsident, das Parlament und eine Expertenversammlung¹⁸ vom Volk gewählt, diesem steht jedoch als nicht gewähltes Staatsoberhaupt der religiöse Führer gegenüber, der den Schlichtungsrat¹⁹ und einen Teil des Wächterrats bestimmt. Der Wächterrat überprüft als Verfassungsgericht des Iran Gesetze und Kandidaten für das Parlament auf ihre Vereinbarkeit mit dem Islam und ist damit Ausdruck der ‚Herrschaft der Rechtsgelehrten‘.

Die gewählten Abgeordneten müssen unabhängig von ihrer konfessionellen Zugehörigkeit nach Art. 67 der iranischen Verfassung in der ersten Parlamentssitzung einen Eid auf den Koran schwören, wonach sie sich u.a. verpflichten „...die unantastbaren Prinzipien des Islam, die Errungenschaften der islamischen Revolution und die Grundlagen der islamischen Republik“ zu schützen.²⁰ Muslime, die keine Schiiten sind, dürfen nicht

als Präsident kandidieren oder andere hochrangige politische Ämter bekleiden. Nichtregierungsorganisationen wie Amnesty International berichten regelmäßig über massive Verletzungen des Rechts auf Religions- und Glaubensfreiheit. So zwingen die iranischen Behörden Personen aller Glaubensrichtungen einen Kodex für Verhalten in der Öffentlichkeit auf, der auf einer strikten Auslegung des schiitischen Islams gründet. Religiöse Minderheiten, die in der Verfassung nicht anerkannt sind,²¹ werden im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt systematisch diskriminiert. Menschen, die sich zum Atheismus bekennen, können jederzeit willkürlich festgenommen, inhaftiert und misshandelt werden. Wegen „Apostasie“ (Abfall vom Glauben) droht die Todesstrafe.²²

4 Menschenrechte

Auf internationaler Ebene ist die Religionsfreiheit in Art. 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geregelt. Mangels Rechtsquellencharakters der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen ist jedoch Art. 18 des Internationalen Pakts über bürgerliche und politische Rechte vom 19. Dezember 1966 (IPbPR) die rechtsverbindlich relevante Norm, da es sich



Karikatur erstellt von einer Studentin der Universität Erlangen-Nürnberg, WS 2016/17

hier um einen völkerrechtlich verbindlichen Vertrag handelt. Anders als Art. 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte regelt der IPbPR ausdrücklich die Freiheit, sich zu Religionsgemeinschaften und Kirchen zusammenzuschließen.²³ Das Verbot einer Staatskirche lässt sich aus der grundsätzlich gebotenen staatlichen Zurückhaltung in religiösen Angelegenheiten laut Hofmann/Boldt nicht ablesen.²⁴ Ergänzt wird der IPbPR durch die jeweils einschlägigen Vorschriften des Internationalen Paktes über die Sozialen und Kulturellen Rechte, das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung, die Konvention über die Rechte des Kindes, das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, das Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe, die Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer, die Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes sowie die Genfer Flüchtlingskonvention. Damit bietet hier die menschenrechtliche Ebene einen Interpretationsspielraum, der durch zahlreiche regionale Konventionen wie die Europäische Menschenrechtskonvention, die Afrikanische Banjul Charta oder die Arabische Charta der Menschenrechte von 2004 diversifiziert wird. So spricht die Arabische Charta der Menschenrechte aus dem Jahr 2004 zwar in Art. 30 von der freien Religionsausübung, stellt dieser jedoch in der Präambel die Formulierung der „noble Islamic religion and the other divinely-revealed religions“ voran, was als Einschränkung ausgelegt werden könnte.

5 Fazit

Das Verhältnis von Religion und Politik bzw. Staat und Kirche/Glaubensgemeinschaften ist Ausdruck des sozialen Miteinanders, eine Frage des Verständnisses von Freiheitsrechten und der Machtverteilung im Staat. Auch wenn Austrittszahlen aus den Kirchen eine steigende Areligiösität vermuten lassen, ist der gesellschaftliche Diskurs in Deutschland und Europa zunächst nach dem 11. September 2001 und dann nach der erhöhten Zahl von Asylanträgen im Jahr 2015 über „Religionsfragen“ wieder gestiegen. Bei den von Teilen der Gesellschaft beschworenen „Untergang des christlichen Abendlandes“ handelt

es sich jedoch nicht um eine rationale auf Fakten basierte Auseinandersetzung, sondern vielmehr um eine Verbreitung politischer Parolen aus dem rechten Spektrum, bei der die Religionsfrage häufig nur als Mittel zum Zweck dient. Dabei entscheidet die Form der Regelung des Verhältnisses von Religion und Staat nicht über den Diskurs, schließlich ähneln sich trotz der unterschiedlichen Systeme in Deutschland (keine strikte Trennung von Kirche und Staat) und Frankreich (strikte Trennung von Kirche und Staat) die Forderungen aus den rechtspopulistischen Lagern beider Länder doch sehr. Das Ziel dieser Rechtspopulisten/Rechtsextremen/Rechtskonservativen/Rechtsnationalisten oder wie immer sie sich nennen möchten, ist eine viel weitreichendere politische und gesellschaftliche Umformung des Staates über das Verhältnis von Staat und Religion hinaus. Diese „Diskussion“ verstellt zudem den Blick, dass das Verhältnis von Religion und Staat in vielen Teilen der Erde zu massiven Menschenrechtsverletzungen führt, die jedoch derzeit wenig Beachtung finden. Beispielhaft sei hier der Umgang Chinas mit den Uiguren oder der Völkermord an den Rohingya in Myanmar genannt. Hier in Dialog zu treten und gegebenenfalls politischen Druck auszuüben, muss weiterhin Leitlinie einer den Menschenrechten verpflichteten Außenpolitik sein.

Anmerkungen

- 1 Art. 140 GG im Wortlaut: Die Bestimmungen der Artikel 136, 137, 138, 139 und 141 der deutschen Verfassung vom 11. August 1919 sind Bestandteil dieses Grundgesetzes.
- 2 Vgl. hierzu ausführlich Maunz/Dürig/Korioth, 87. EL März 2019, GG, Art. 140 Rn. 2, 3.
- 3 Ebda. Art. 140 Rn. 9
- 4 BeckOK Grundgesetz/Germann, 41. Ed. 15.5.2019, GG Art. 140 Rn. 15
- 5 Ebda. Art. 140 Rn. 16
- 6 Maunz/Dürig/Korioth, 87. EL März 2019, GG Art. 140 Rn. 30
- 7 Vgl. die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (sog. „Kopftuchrechtsprechung“), Urteil v. 24.9.2003, 2 BvR 1436/02 und Urteil vom 27.1.2015, 1 BvR 471/10, 1 BvR 1181/10; hierzu ausführlich, Haarhuis/Harfousch, Islamische Glaubensvorstellungen in der deutschen und europäischen Rechtsprechungspraxis, DÖV 2019 Heft 9, S. 345f.
- 8 EGMR, Urt. v. 26.11.2015, 64846/11, Ebrahimi v. Frankreich, paras. 6 - 8.
- 9 EGMR, Urt. v. 26.11.2015, 64846/11, Ebrahimi v. Frankreich, paras 21ff.

- 10 Artikel 10 der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte lautet: Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi.
- 11 Artikel 1 lautet: La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.
- 12 Gesetz Nr. 2004-228 vom 15. März 2014 und Article 9 Tenue en séance, Instruction Générale du Bureau de l'Assemblée Nationale
- 13 Burka ist ein Kleidungsstück, das den gesamten Körper verhüllt, einschließlich eines Netzes vor dem Gesicht. Niqab ist ein Gesichtsschleier, der lediglich für die Augen eine Öffnung hat.
- 14 Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, Urteil vom 1.7.2014, 43835/11, S.A.S. v. Frankreich.
- 15 Siehe hierzu ausführlich Wissenschaftlicher Dienst des Deutschen Bundestages, Gutachten vom 22.12.2014, Wd 3 – 3000 – 302/14.
- 16 Moazami B. (2013): The Invention of a Modern Theocracy: An Unfinished Revolution. In: State, Religion, and Revolution in Iran, 1796 to the Present. Middle East Today. Palgrave Macmillan, New York, S. 135.
- 17 Parhisi, P., Vom Wesen der iranischen Verfassung, Verfassung und Recht in Übersee / Law and Politics in Africa, Asia and Latin America, Vol. 40, No. 1 (1. Quartal 2007), S. 23-47 (27).
- 18 Dieser überprüft alle Kandidaten für das Amt des religiösen Führers, ebda. S. 38.
- 19 Dieser vermittelt zwischen Parlament und Wächterrat, ebda. S. 38.
- 20 Ebda. S. 37.
- 21 Anerkannt sind nach Art. 13 der iranischen Verfassung die Minderheiten des Zoroastrismus, Judentums und Christentums. Zur alten persischen Religion des Zoroastrismus vgl. bspw. ausführlich Gesellschaft für bedrohte Völker, <https://www.gfbv.de/de/news/zoroastrier-im-iran-1102/> (13.10.2019).
- 22 Amnesty International Jahresbericht 2017/18, Länderbericht Iran, <https://www.amnesty.de/jahresbericht/2018/iran#section-1723133> (13.10.2019).
- 23 Maunz/Dürig/Korioth, 87. EL März 2019, GG Art. 140 Rn. 34. Ergänzt wird der IPbPR durch die Erklärung der Vereinten Nationen über die Beseitigung aller Formen von Intoleranz und Diskriminierung auf Grund der Religion oder der Überzeugung vom 25. 11. 1981 sowie durch die Allgemeinen Bemerkungen des Ausschusses für Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 30. 7. 1993
- 24 Hofmann/Boldt, Kommentar zum IPbPR, Art. 18.

Armin Scherb

Eine *Religion civile* als normativ-pädagogisches Zentrum freiheitlicher Demokratie?

Totalitäre Systeme, Gottesstaaten, die auf einer Religion beruhen und Staaten, die auf einer weltanschaulichen Ideologie begründet sind, erheben einen essentialistischen Wahrheitsanspruch und reklamieren die Ausschließlichkeit ihrer ideologischen Basis. Beide wollen eindeutig den ganzen Menschen. Sie okkupieren das Forum internum und lassen eine Trennung zwischen dem öffentlichen und privaten Bereich nicht zu. Die totale Durchdringung aller Lebensbereiche soll die Stabilität des Staates gewährleisten. Im Gegensatz dazu beruhen freiheitliche Systeme auf sozial-moralischen Voraussetzungen, die – so das Diktum Böckenfördes (1976, S. 60) – staatlicherseits nicht garantiert werden können. Würden freiheitliche Systeme dies tun, würden sie ihre eigene Raison d'être in Frage stellen. Somit stellt sich die Frage, ob und wie freiheitliche Ordnungen überhaupt auf Dauer überlebensfähig sind.

Für die Bundesrepublik Deutschland ist zunächst zu konstatieren, dass sie im Grundgesetz eine mit einem Selbstbehauptungsanspruch ausgestattete „Streitbare“ Demokratie statuiert. Diese aus dem Untergang der Weimarer Demokratie begründete Streitbarkeit war von Beginn an mit dem demokratietheoretischen Zweifel konfrontiert, dass die Entscheidung für die Streitbare Demokratie den Charakter eines „selbstquälerischen Gedankens (hat), mit dem man bloß ungewisse Risiken auf sich nimmt, um das andere gewisse Risiko zu vermeiden“ (Jahrreiss 1950, S. 89). Weil Freiheit und Streitbarkeit als Verfassungsprinzipien immer in einem Spannungsverhältnis stehen, ist Streitbarkeit nur an den Grenzen freiheitlicher Demokratie legitimierbar (Scherb 2019, S. 25). Akzeptiert man jedoch diese selbstquälerische Grundsatzentscheidung, dann stehen zwei Aspekte im Vordergrund, für die Rousseau in seinen Vorstellungen von einer *Religion civile* eine heute noch aktuelle heuristische Leistungsfähigkeit begründet hat. Folgende systematische Unterscheidung wird dort getroffen:

Aspekt 1 thematisiert den Verpflichtungscharakter einer eventuellen *Religion civile*: „Es gibt daher ein rein bürgerliches Glaubensbekenntnis, dessen Artikel festzusetzen dem Souverän zukommt, nicht regelrecht als Dogmen einer Religion, sondern als Gesinnung des Miteinander, ohne die es unmöglich ist ein guter Bürger (...) zu sein“ (Rousseau 1762/1968, S. 118f.). Somit stellt sich die Frage, welche Reichweite Regelungen haben dürfen, die einen normativen Minimalkonsens beschreiben und welche Verpflichtungskraft einer darauf gerichteten *Religion civile* zukommen darf.

Aspekt 2 thematisiert den Verpflichtungsumfang einer eventuellen *Religion civile*: „Die Dogmen der bürgerlichen Religion müssen einfach, gering an Zahl und klar ausgedrückt sein, ohne Erklärungen und ohne Erläuterungen“ (Rousseau 1762/1968, S. 118f.). Hier geht es darum, den Wertebezug inhaltlich zu substantiieren. Zu beantworten ist dabei die Frage, welche ethischen Minima in einer pluralistischen Gesellschaft normativ begründbar sind.

2. Welche normative Kraft entfaltet das Faktische? (Aspekt 1)

Die Frage nach dem Verpflichtungsumfang einer *Religion civile* der Streitbaren Demokratie hat zunächst die Qualifizierung der „freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ in der Rechtsprechung in den Blick zu nehmen. Das Bundesverfassungsgericht geht davon aus, dass „das Verfassungsrecht (...) nicht nur aus den einzelnen Sätzen der geschriebenen Verfassung (besteht), sondern auch aus gewissen, sie verbindenden, innerlich zusammenhängenden allgemeinen Grundsätzen und Leitideen“ (BVerfGE, 2, 381). In der Folgezeit bezeichnet das Gericht die freiheitliche demokratische Grundordnung als „objektive Wertordnung“ (BVerfGE, 7, 205), als „Wertordnung“ (BVerfGE, 5, 139 u. 6, 40) oder auch nur als „Ordnung“ (BVerfGE, 39, 334 u. 347). Nachdem das Gericht im sogenannten *Sol-*

daten-Urteil expressis verbis von einem „Prinzip“ (BVerfGE, 28, 49) spricht, scheint eine folgenreiche deontologische Qualifizierung dieser „Wertordnung“ angenommen werden zu müssen (vgl. Alexy 1994, S. 126ff.). Für die Interpretation der beamtenrechtlichen Verfassungstreuepflicht hat diese Qualifikation der „freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ Anlass gegeben, das sogenannte

Prof. Dr. Armin Scherb ist Leiter des Faches Didaktik der Sozialkunde mit dem Schwerpunkt Menschenrechtsbildung an der Friedrich-Alexander-Universität.



„Identifikationsmodell“ dem „Dienst- und Gesetzmäßigkeitsmodell“ zu präferieren. Während das sogenannte „Dienst- und Gesetzmäßigkeitsmodell“ bei der Interpretation der beamtenrechtlichen Verfassungstreuepflicht lediglich das *äußere Verhalten* in Betracht ziehen will, hebt das „Identifikationsmodell“ auf die *innere Haltung* des Beamten ab (vgl. Böckenförde 1981, S. 13ff.). Für das Verhältnis von „Wertordnung“ und Handlungsnorm ergibt sich eine Strahlungswirkung einer vermeintlichen *Religion civile*, die mindestens die Selbstbehauptung, aber möglicherweise auch die hierauf bezogene Forderung an die staatlichen Organe, d. h. auch an die Schule begründet, diese Wertordnung durchzusetzen.

1.3 *Religion civile* als Bildungsprogramm?
So wurde ein Selbstbehauptungsanspruch der Demokratie auf der Ebene der Länderverfassungen schon vor dem Grundgesetz vielfach als Aufforderung zur Demokratieerziehung ausbuchstabiert (vgl. Scherb 2003, S. 15ff.). Isensee (1986, S. 192) hat in diesem Zusammenhang die Frage gestellt: „Kann der freiheitliche Staat zur Freiheit erziehen, ohne die Freiheit anzutasten?“ Vor dem Hintergrund

der geschilderten rechtlichen Qualifizierung der grundgesetzlichen Wertordnung ließen sich Erziehungsziele prima facie im Sinne eines Erziehungsprogramms interpretieren, das eine unbedingte Umsetzung fordert. Allerdings wird dieser Behauptung in der wissenschaftlichen Literatur auch widersprochen. Der auf der *rechtsdogmatischen Ebene* angesiedelte Haupteinwand lautet an dieser Stelle, dass eine Wertetheorie der Grundrechte zur Zerstörung grundrechtlicher Freiheit in einem



Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) hat in seiner Abhandlung über den „Contrat social“ ein für den Citoyen verpflichtendes Glaubensbekenntnis als „innere“ Republik gefordert.

liberalen Sinn führt, weil die „in die Subjektivität gebundene Freiheit durch die Objektivität des Wertes“ ersetzt wird. Dies bedeute eine inhaltliche Ausrichtung der Freiheit durch eine Inpflichtnahme auf die Wertordnung (vgl. Böckenförde 1974, S. 1533). Nachdem die rechtliche Freiheit jedoch ein Wert unter anderen und gleichzeitig auch Bestandteil der Wertordnung ist, die ihre Strahlungswirkung hier auf die rechtliche Freiheit ausüben will, ergibt sich das Dilemma, dass eine Wertordnung, die wesentlich durch den Freiheitsbegriff implementiert wird, diesen Freiheitsbegriff beeinträchtigen würde. Unabhängig von der Frage nach der rechtsdogmatischen Qualifizierung der Wertordnung des Grundgesetzes ist bereits den Verfassungsdiskussionen eine in diesem Zusammenhang bedeutsame Differenzierung zwischen den Pflichten, die gegenüber den „einfachen“ Staatsbürgern erhoben werden und den Pflichten, die für Beamte und Angestellte im öffentlichen Dienst gelten sollen, zu entnehmen. Während einige Länder

verfassungen, die vor dem Grundgesetz in Kraft getreten sind, noch Treuepflichtbestimmungen für den „einfachen“ Staatsbürger enthalten (vgl. Scherb 1987, S. 286ff.), wurde in das Grundgesetz selbst eine entsprechende Regelung nicht aufgenommen. Es bestand weitgehend Konsens darüber, dass umfassende Treuepflichten dem „einfachen“ Staatsbürger nicht abverlangt werden können, so dass die Formulierung im sogenannten „Soldaten-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts, wonach „die Bundesrepublik (...) eine Demokratie (ist), die von ihren Bürgern eine Verteidigung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung erwartet,“ (BVerfGE, 28, 48) lediglich eine Erwartung an die Rechtstreue des Bürgers darstellen kann (vgl. Denninger 1973, S. 87), darüber hinaus aber nur von appellativ-pädagogischer Relevanz ist, die kein Eindringen des Staates in die Sphäre der Gesinnungen legitimiert (vgl. Preuß 1995, S. 44f). Im Gegensatz zur Treuepflichtanforderung an den „einfachen“ Staatsbürger ist jedoch bereits aus verfassungs-genetischer Sicht davon auszugehen, dass die beamtenrechtliche

Treuepflicht auf ein positives Eintreten für die obersten Grundsätze der Verfassung abhebt (vgl. Scherb 1987, S. 266). Die Forderung einer inneren Bindung des Beamten an die Grundsätze der Verfassung konstituiert ein identifikatorisches Treuepflichtverständnis als Eignungskriterium, auf das in der sogenannten „Gewährbietsklausel“ in den Beamten-gesetzen durchgängig Bezug genommen wird (vgl. Scherb 1987, S. 300ff.) und für die das Bundesverfassungsgericht in seinem „Extremisten-Beschluss“ von 1975 folgendes klargestellt hat: „Die ‚politische Treuepflicht‘ ist mehr als nur eine formal korrekte, im Übrigen uninteressierte, kühle innerlich distanzierte Haltung gegenüber Staat und Verfassung. Vom Beamten wird erwartet, dass er diesen Staat und seine Verfassung als hohen Wert anerkennt, für den einzutreten sich lohnt“ (BVerfGE, 39, 334f.). Für die Lehrpersonen an öffentlichen Schulen ergibt sich daraus das praktische Dilemma, wie sie zur „freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ erzie-

hen können, ohne deren Freiheitscharakter zu konterkarieren (fvgl. Isensee 1986, S. 192).

1.2 Religion civile als „soft law“

Der verfassungsrechtliche Erziehungsauftrag führt in der öffentlichen Schule zu einem Aufeinandertreffen von Schülerinnen und Schülern, die als „einfache“ Staatsbürger lediglich der Pflicht zur Rechtstreue unterliegen und Lehrpersonen, die als Beamte oder Angestellte gemäß Artikel 33(4) GG in einem „öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis“ stehen. Wenn jedoch auch für pädagogisches Handeln gilt, dass ein freiheitliches Gemeinwesen die Bedingungen der eigenen Existenz von Staats wegen nicht herstellen kann (Böckenförde 1976, S. 60), dann liegt ein Ausweg wohl nur darin, dass Erziehungszielen nur die Funktion eines „soft law“ (Häberle 1981, S. 69f.) zugestanden werden kann, das seine Wirksamkeit nicht in der sanktionsbewehrten Umsetzung durch eine staatliche Instanz entfalten kann. Erziehungsziele werden jedoch als das geronnene Gemeinsame einer politisch-geschichtlichen Kultur qualifiziert, deren Zukunftsbedeutung sich dadurch erweist, dass „als Erziehungsziel mittelfristig nur praktiziert werden kann, was die offene Gesellschaft annimmt“ (Häberle 1981, S. 76). Die Rede von einer „Religion civile“ verstünde sich somit bestenfalls als Bindung der Lehrerinnen und Lehrer, in wissenschaftlicher und pädagogischer Verantwortung ihrer Verfassungstreuepflicht mit der Ermöglichung einer freiheitlichen, an Grundrechten orientierten Praxis nachzukommen. Gerade unter den Freiheitsprämissen dieser Grundordnung ist die beamtenrechtliche Treuepflicht deshalb durch die Anforderung an die Lehrerinnen und Lehrer zu implementieren, die Subjekthaftigkeit der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu achten. Die Bedeutung dieses „soft law“ liegt weiter darin, dass die Grundwerte, „wie sie dem Pädagogen in der ihn verpflichtenden Verfassung vorgegeben sind, (...) weniger in ihrer Inhaltlichkeit, als vielmehr in ihrer Aufgabenhaltigkeit dem Heranwachsenden verständlich zu machen (wären)“ (Löwisch 1985, S. 56). Die Wahrnehmung dieser Aufgabe setzt einen Spielraum voraus, der den Verfassungsstaat anhält, sich nicht zu weit in der Normierung von Erziehungszielen vorzuwagen. In diesem Sinne wären Erziehungsziele,

auch wenn sie in der Verfassung verankert sind, nicht „*Herrschaftsinstrumente, sondern Orientierungshilfen in einem erziehenden Unterricht*“ (Regenbrecht 1990, S. 62). Weil Erziehungsziele jedoch auch das geronnene Gemeinsame einer politisch-historischen Kultur darstellen, haben sie den Charakter einer „verfassungsrechtliche(n) Lebenshilfe“, die die staatlich organisierte Politische Bildung als Angebot zu machen hat (vgl. Häberle 1981, S. 73). Für Politische Bildung ergibt sich hieraus die Aufgabe, die Rahmenbedingungen für eine verantwortungsvolle rationale Urteilsbildung zu besorgen. Sofern die Forderung nach Beachtung der Subjekthaftigkeit der Lernenden in einer in den Prozessen Politischer Bildung zu lebenden Grundrechtskultur verwirklicht wird, umschreiben die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses diese Rahmenbedingungen. Das *Überwältigungsverbot*, das *Kontroversitätsgebot* und die Forderung nach *Berücksichtigung der wohlverstandenen Schülerinteressen* stellen insofern eine Transformation verfassungsrechtlicher Minimalkonsensforderungen auf die Ebene des politischen Unterrichts dar. Sie können als politikdidaktische Übersetzung derjenigen Prinzipien angesehen werden, die das Sinnkonzept des Grundgesetzes konstituieren und in dem Begriff der freiheitlichen demokratischen Grundordnung verfassungsrechtlich ausbuchstabiert wurden.

2 Substanz einer möglichen Religion civile (Aspekt 2)

Für eine Substanziierung einer Religion civile könnte der von Dolf Sternberger vorgeschlagene Verfassungspatriotismus herhalten. Den Fokus, auf den Nation und Emotionalität gerichtet sind, bildet die *Verfassung*. Mit „*Verfassung*“ meint Sternberger dabei nicht die Gesamtheit der im Grundgesetz getroffenen Regelungen, „*sondern eher die in dem Kürzel ‚freiheitliche demokratische Grundordnung‘ zum Ausdruck gebrachten ‚Essentials‘ unserer Verfassungsordnung*“ (Sarcinelli 1993, S. 56), die zu einer verantwortungsvollen Kritik als Voraussetzung für Verbesserungen der konkreten historisch-politischen Verhältnisse ermutigen. Weil diese Verfassung „*von der Art (ist), dass sie (...) zu bessern erlaubt, zu bessern uns ermuntert und ermutigt*“ (Sternberger 1979, 1993, S. 4), ist sie offen für die historische Entwicklung und gibt auch einer

politischen (Partizipations-)Kultur Raum. Diese Offenheit erscheint auch in dem von Sternberger verwendeten Begriff der „*lebende(n) Verfassung*“, der auf die Möglichkeit hinweist, im Verfassungspatriotismus auch weitgehend diejenigen Vorstellungen aufgehoben zu sehen, die mit dem Begriff der „Bürgergesellschaft“ verbunden werden. So stellt Sternberger ausdrücklich fest, dass sich das Leben der Verfassung „*nicht allein in den Parlamenten (...), nicht allein in den Regierungen und Verwaltungen*“ abspielt, sondern das die Vielfalt der gesellschaftlichen Organisationen konstitutive „*Kräfte der lebenden Verfassung*“ (ebd.) darstellen. Ob angesichts aktueller Entwicklungen zu Multikulturalität und Diversität diese inhaltliche Substanziierung Sternbergers unter Berücksichtigung der Universalisierungsdebatte im Menschenrechtsdiskurs weiter verdichtet werden muss, um gewünschte Integrations- und Inklusionseffekte zu generieren, bleibt eine offene politische Frage. Eine Antwort darauf hängt davon ab, inwieweit ein notwendiger Zusammenhang zwischen den in den Artikeln 1 bis 19 des Grundgesetzes kodifizierten Grundrechten und den in Artikel 20 statuierten Strukturprinzipien der Demokratie (Volksouveränität, Rechtsstaat, Bundesstaat, Sozialstaat, Gewaltenteilung) vermittelbar ist. Jedenfalls erfährt Sternbergers Konzept durch die Auffassung der Kommunitaristen, dass eine heterogene Gesellschaft für ihre Stabilität eines immer wieder zu erneuernden politisch-moralisch gesättigten Konsenses bedarf, eine späte Bestätigung. Die in den 1990er Jahren geführte Diskussion über das Verhältnis von (Neo)-Liberalismus und Kommunitarismus lehrt, dass eine offene Gesellschaft nicht alleine auf das äußere Recht begründbar ist, sondern dass erst ethische Minima als gemeinsam geteilte Grundüberzeugungen das nachhaltige Überleben einer heterogen-offenen Gesellschaft garantieren können (vgl. Scherb 2008, S. 67ff.).

Literatur

- Alexy, R. (1994): Theorie der Grundrechte, Frankfurt/M.
 Böckenförde, E.-W. (1974): Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation. In: Neue Juristische Wochenschrift, S. 1529ff.
 Böckenförde, E.-W. (1976): Staat, Gesellschaft, Freiheit, Frankfurt/M.
 Böckenförde, E.-W. (1981): Rechtsstaatliche politi-

- sche Selbstverteidigung als Problem. In: Böckenförde (Hrsg.): Extremisten und öffentlicher Dienst, Baden-Baden. S. 9ff.
 Denninger, E. (1973): Staatsrecht (2 Bände), Reinbek/Hamburg.
 Denninger, E. (1979): Verfassungstreue und Schutz der Verfassung. In: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 37, S. 7ff.
 Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (1951ff.): BVerfGE.
 Fraenkel, E. (1974): Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart.
 Häberle, P. (1981): Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat, Freiburg/München.
 Isensee, J. (1982): Die verdrängten Grundpflichten des Bürgers. Ein grundgesetzliches Interpretationsvakuum. In: Die öffentliche Verwaltung, S. 609ff.
 Isensee, J. (1986): Verfassung als Erziehungsprogramm? In: Regenbrecht, A. (Hrsg.), Bildungstheorie und Schulstruktur, Münster, S. 190ff.
 Jahrreis, H. (1950): Demokratie. Selbstbewusstsein-Selbstgefährdung-Selbstschutz. In: Festschrift für Richard Thoma, Tübingen, S. 71ff.
 Lerche, P. (1961): Übermaß und Verfassungsrecht. Zur Bindung des Gesetzgebers an die Grundsätze der Verhältnismäßigkeit und der Erforderlichkeit, München.
 Löwisch, D.-J. (1985): Die Verantwortung des Lehrers als Erzieher für das Verbindlichwerden der Verfassung. In: Dikow, J. (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers, Münster, S. 51ff.
 Preuß, U. K. (1973): Legalität und Pluralismus, Frankfurt/M.
 Preuß, U. K. (1995): Die Verfassung als Wertordnung. In: Klein, A. (Hrsg.), Grundwerte in der Demokratie, Bonn, S. 44ff.
 Regenbrecht, Aloysius (1990): Ist Tugend lehrbar? In: Ders./Pöppel, K. G., (Hrsg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Münster, S. 4ff.
 Rousseau, J. J. (1762/1968): Staat und Gesellschaft „Contrat Social“, Viertes Buch Kap. VIII: Über die staatsbürgerliche Religion, hg. von Kurt Weigand, München.
 Sarcinelli, U. (1993): Verfassungspatriotismus und politische Bildung. In: Behrmann, G./Schiele, S. (Hrsg.): Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 55–78.
 Scherb, A. (1987): Präventiver Demokratieschutz als Problem der Verfassungsgebung nach 1945, Frankfurt/M.
 Scherb, A. (2003): Streitbare Demokratie und politische Bildung. Grundlagen und Bauelemente eines normativ-pädagogischen Konzepts, Hamburg.
 Scherb, A. (2008): Der Bürger in der Streitbaren Demokratie, Wiesbaden.
 Scherb, A. (2019): Die Streitbare Demokratie des Grundgesetzes. In: Forum Politikunterricht, 1–2, S. 23–26.
 Sternberger, D. (1979): Verfassungspatriotismus. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23.5.1979, abgedr. In: Behrmann, G./Schiele, S. (Hrsg.) (1993): Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 2ff.

Tarek Badawia

Islamstunde als ein Raum „Dazwischen“ und eine Chance auf neue Begegnung mit der Religion

1 Einleitung – eine kompakte Zeitdiagnose

Der Gegenwarts- und Lebensweltbezug gilt als didaktische Maxime für alle Schulfächer, auch für den Islamunterricht. Der Anspruch gilt zwar allgemein für den schulischen Bildungsauftrag, aber bei Themen mit eindeutigen Bezug zum Glauben will man etwas konkreter über den spezifischen Beitrag religiöser



Prof. Dr. Tarek Badawia ist Inhaber des Lehrstuhls für Islamisch-Religiöse Studien an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.

Bildung wissen. Der ernsthaft drohende islamistische Extremismus legt die Erwartung nahe, nach dem Beitrag des Islamunterrichts an staatlichen Schulen zu fragen.

Ausgehend von der Überzeugung, dass eine den sozialen Frieden stiftende religiöse Bildung nicht in einem sozialen Vakuum oder in parallelgesellschaftlichen Strukturen stattfinden kann, muss sich ein solches Bildungsangebot den sozialen Herausforderungen stellen und dadurch dem Anspruch gerecht werden, junge Menschen auf das Leben in einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft vorzubereiten. Die folgenden zwei Schwerpunkte skizzieren in etwas zugespitzter Form Teilaspekte des realen Lebens, unter denen der Extremismus gegenwärtig an Fahrt gewinnt.

1.1 Die Moderne und der Identitätswahn

Die Schlüsselwörter Wertewandel und Transformation prägen unsere Wahrnehmung vom Hier und Jetzt und beeinflussen unsere langfristige Lebensperspektive. Die bisher relativ geruhsamen Lebensverhältnisse und das im Kollektiv anerkannte System von Normen und Werten, auf das Menschen bei ihrer

Identitätsarbeit mit einer gewissen Zuverlässigkeit haben zurückgreifen können, fungieren heutzutage kaum mehr als stabilisierende Faktoren und bieten kaum Halt. Die große Verunsicherung bei der Suche nach Identität im Zeitalter des stetigen Wandels löste einen fundamentalistischen Identitätswahn aus, der sich in allen Kulturen seit der Jahrhundertwende – so Thomas Meyer – aus den Modernisierungskrisen speist. Er ist nicht auf eine bestimmte Kultur beschränkt. In Meyers kulturübergreifenden Studien zum Fundamentalismus in verschiedenen Religionen kristallisiert sich der Identitätswahn als eine Form des kulturellen und religiösen Aufstandes gegen die Moderne heraus. Konkreter richtet sich ein solcher Aufstand gegen eine Identitätspolitik, in der kulturelle Unterschiede politisiert und folglich missbraucht werden (vgl. Meyer 1998, S. 28). Die Angst vor dem Verlust der Einheit stiftenden Identität treibt jene – buchstäblich – in den „Wahn“ einer unverwechselbaren, besten oder sogar göttlichen Vorstellung von Identität, die bei einer fragilen Identitätskonstruktion in mörderischen Identitäts-Wahn umschlagen kann (ebd., S. 11). Der Widerstand gegen jegliche Form der Uneindeutigkeit funktioniert u.a. über die Idealisierung des Selbst und der eigenen kulturellen, religiösen Identität (Kadoor 2015, S. 42ff.; Saimeh 2017). Er funktioniert aber auch durch die Verteufelung der kulturellen oder religiösen Pluralität, die ausschließlich mit Schwierigkeiten und Konflikten konnotiert wird, so dass sie in den Augen von Demagogen und Ideologen als Teufelswerk erscheint (Badawia 2017, S. 16ff.; Khelladi 2017, S. 236).

Was hat das mit unserem Thema zu tun? Die grob skizzierte Debatte steckt den Rahmen ab, in dem integrationspolitisch bewusst auf die Beheimatung des Islams im „Europäischen Haus“ (Schmid 2013) hingearbeitet wird. Eine solche Beheimatung kann nur gelingen, wenn eine Öffnung Europas und eine Öffnung des Islams miteinander einhergehen. Diese Öffnung erfordert jedoch, dass die Selbstverortungen aller Religionen in Europa

und seinen Staaten einer kritischen Analyse unterzogen werden (vgl. Amirpur 2012, S. 34; Schmid 2013, S. 17). Was dies im Einzelnen bedeutet, kann in einer intakten Demokratie nicht angeordnet werden.

Für den Islamunterricht als ein Reformraum „Dazwischen“ lässt sich folgendes Fazit ziehen: Seit Beginn der Erprobungspraxis des Islamunterrichts in verschiedenen Bundesländern vor gut einem Jahrzehnt wird der staatliche Islamunterricht von einem Islamverständnis getragen, das religiöse Inhalte im Einklang mit den Grundwerten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unserer Gesellschaft vermittelt. Es gibt derzeit außerhalb der staatlichen Schule kein vergleichbares Bildungsangebot bzw. kein „safe space“ für religiöse Bildung, in dem theologisch fundiert, subjektorientiert und an der Lebenswirklichkeit der jungen MuslimInnen ansetzende religiöse Bildung stattfindet.

1.2 Polarisierung und gegenseitige Provokationen

Die letzten Jahre waren durch verschiedene dramatische Ereignisse geprägt, Kriege, Bürgerkriege im Mittleren und Nahen Osten, neu entstandene terroristische Gruppierungen, eine dadurch mit verursachte Flüchtlingskrise, die zur innenpolitischen Debatte und Streitthema Nummer eins in Deutschland und Europa erwuchs und dem Rechtspopulismus und rechten (Jugend-)Bewegungen eine ideologische Argumentations- und Handlungsgrundlage lieferte.

Die Polarisierungen, gegenseitigen Provokationen und „Warnungen an die Gesellschaft“ seitens rechtsextremer¹ sowie islamistischer Agitatoren und die dadurch einkalkulierten gewalttätigen Übergriffe drängen Teile der Bevölkerung vermehrt in politische Randpositionen. Jede Schlagzeile über Vergewaltigungen oder Terroranschläge hinterlässt ein Gefühl des Unbehagens beim Rezipienten, so dass man handeln muss (vgl. Ebner 2018, S. 20–21). Immer wieder finden sich leider Extremisten, die Anschläge oder

Übergriffe für ihre Zwecke instrumentalisieren und somit ihre eigene Ideologie und Militanz rechtfertigen (ebd.). Die Anschläge am 19. Dezember 2016 durch den Attentäter vom Berliner Breitscheidplatz Anis Amri² oder die am 15. März 2019 in Christchurch begangene rechtsterroristische Tat des Australiers Brenton Tarrant belegen eindrucksvoll, wie sich Nachahmer³ in der jeweiligen extremistischen Szene finden. Internationale Konfliktsituationen dieserart erreichen medial viele Menschen.

Die Verortung der folgenden Ausführungen in diesem globalen Frame will lediglich das Problembewusstsein schärfen. Der begrenzte Rahmen des Beitrages lässt nicht zu, näher auf diese globalen Verschränkungen des Extremismus einzugehen. Dieser Diskurs soll aber auf jeden Fall als eine theoretische Folie im Hintergrund präsent bleiben, während das Augenmerk in diesem Beitrag auf eine mögliche Option der religionspädagogischen Vernunft aus islamischer Sicht auf die *Förderung religiöser Mündigkeit* bei Heranwachsenden muslimischen Glaubens gerichtet ist.

2 Der etwas andere Blick

In dem Beitrag wird eine religionsethische Position vertreten. Sie baut auf die Grundüberzeugung auf, dass eine Anhäufung von religiösem Wissen ohne die Erarbeitung einer entsprechenden am Gemeinwohl der Gesellschaft orientierten Haltung durch die Schülerinnen und Schüler nicht zielführend ist. In Anlehnung an Klafkis Theorie der kategorialen Bildung (1958) soll gefragt werden: *Wer ist eigentlich (religiös) gebildet?* Ist das derjenige, der sich möglichst enzyklopädisch viel Wissen angeeignet hat, oder ist das derjenige, der sich das Handwerkzeug des Lernens bzw. der Urteilsbildung erarbeitet hat und mit dieser erworbenen Fähigkeit (Ressource oder Kompetenz) andere Lernsituationen besser bewältigen und meistern kann? Die Frage ist der islamischen Bildungstradition sicherlich nicht fremd. Der Koran richtete unmissverständlich scharfe Kritik an diejenigen, die über Wissen verfügen, aber nicht dementprechend handeln (vgl. u. a. K 2: 204; 4: 81; 7: 176; 61: 2)

Die Erarbeitung einer solchen religionsethischen Haltung beginnt mit der selbstkritischen Annahme, dass das Phänomen des

islamistischen Extremismus mit seiner inzwischen menschenfeindlich ausgeprägten Ideologie tatsächlich als Ausdruck von religiösen Fundamentalismus und nicht bloß simplifizierend als soziales Problem einer marginalisierten Randgruppe gilt. Eine solche Haltung richtet sich gegen jegliche Verleugnung des Problems oder eine Beschränkung der Erklärungsmuster auf die ungünstigen sozio-ökonomischen Faktoren bei Migrantenfamilien. Mit einer solchen religionsethischen Position wird es zwar nicht einfacher, aber es ist auf jeden Fall hilfreicher, das Problem wahrzunehmen, anzunehmen und sich dazu zu positionieren, als eine Art Islamimage-Kampagne zu betreiben.

Mit den Schülerinnen und Schülern muslimischen Glaubens die Annahme des Problems als eigenes zu erarbeiten und ein entsprechendes Problembewusstsein zu entwickeln, kann dazu führen, eine differenzierte Perspektive auf die Fallstricke des ideologischen Missbrauchs der eigenen Religion zu erarbeiten. Das Ziel ist keineswegs den Extremismus aus der Welt zu schaffen. An einer solchen Utopie kann man nur scheitern. Aber man hat viel gewonnen, wenn muslimische Schülerinnen und Schüler eine religiös-ethische Haltung gegen jegliche Bedrohung entwickeln, die das Gemeinwohl unserer Gesellschaft bedroht. Damit werden sie zu Partnern und Anwälten des friedlichen Zusammenlebens. Der Islamunterricht verfolgt dieses primäre Ziel, und das geht über die Vermittlung oder Anhäufung von religiösem Wissen weit hinaus.

Die Grundidee ist uralte und zugleich ganz aktuell. In der religionspädagogischen Praxis des Islam zeigt der Gefährte Mohammads Hudayfa eine solche Haltung, an die muslimische Schülerinnen und Schüler Anschluss finden und welche sie weiterentwickeln können. Der junge Hudayfa erzählte:

*„Während alle Menschen den Propheten nach guten Taten fragten, um sie brav zu tun, pflegte ich ihn nach dem Übel bzw. dem Bösen zu fragen. Ich wollte wachsam sein, dass mich dieses Böse nicht erfasst.“*⁴

Als Querdenker kann man ihn bezeichnen, oder auch als kritischen Geist. Ihm ging es nicht nur darum, gute Dinge brav zu tun, um entsprechend nur einen Lohn für diese oder jene vollzogene Tat zu bekommen. Sein Interesse an dem Bösen lässt sich als Interesse am

Gemeinwohl deuten. Mit seinem kritischen Blick macht er auf mögliche Gefahren im religiösen Leben aufmerksam. Mit diesem etwas anderen Blick setzt er sich vom Mainstream der gewohnten Denkrichtung ab und gibt den inspirierenden Impuls, diese gewohnten Denkpfade zu verlassen und neue Wege einzuschlagen. Eine Islamstunde kann u. a. bei muslimischen SchülerInnen den kritischen Geist Hudayfas fördern und darüber aufklären, wie das Übel gegenwärtig die Gestalt eines radikalen und gewaltexzessiven Fundamentalismus angenommen hat.

3 Förderung des kritischen Denkens

*„Ihr sollt keine opportunistischen Mitläufer sein. Wenn die Leute Gutes tun, tut ihr Gutes, und wenn sie Unrecht begehen, begeht ihr auch Unrecht. Bildet euch eure eigene Meinung (positioniert euch!). Wenn andere Gutes tun, schließt euch an, aber wenn andere Schlechtes tun, haltet euch fern und begeht kein Unrecht!“*⁵

Eine Islamstunde an der staatlichen Schule verfolgt nicht das Ziel, die Frömmigkeit junger MuslimInnen zu fördern. Sie erfüllt einen Teilaspekt des gesetzlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule im Rahmen allgemeinen Bildung (zu inhaltlichen Grenzen des Islamunterrichts vgl. Dietrich 2011). Demzufolge sollen muslimische Schülerinnen und Schüler befähigt werden, „die Welt regelgeleitet religiös zu deuten und sich als religiöse Subjekte zur Welt zu positionieren. Sie sollen dabei auch befähigt werden, sich zum in der Religion Tradierten zu positionieren.“ (Behr 2010, S. 2) In der Schule eignen sich Heranwachsende nicht nur Informationen über einzelne Themenfelder der Religion an. Sie werden – idealtypisch gedacht – gebildet und lernen dabei, kritisch zu denken.

Die Schule sollte der Ort sein, an dem das kritische Denken fächerübergreifend als eine der zentralen Bildungsaufgaben erfüllt wird. Mit kritischem Denken ist ein ganzheitliches, differenziertes Denken gemeint, das im Rahmen allgemeiner Schulbildung geübt und durch das Reflektieren über konkrete Selbst- und Weltbezüge geschult wird. Ursprünglich bedeutet „*kritisieren*“ im Griechischen *scheiden, trennen, urteilen, richten, entscheiden*. Gemeint ist damit die Kunst der Beurteilung, das Auseinanderhalten von Annahmen und



Tatsachen oder das Infragestellen von Argumenten und Interpretationen von Sachverhalten (vgl. Wohlrapp 2008, S. 213). Kritisches Denken stellt nicht – wie oft v.u. verunsicherten (religiösen) Eltern vermutet wird – die Religion in Frage, oder es will sie sogar „bekämpfen“. Es liegt sicherlich nicht im Interesse der schulischen Bildung, den Glauben der jungen Menschen zu dekonstruieren. Dieser Punkt kann in den Ohren von Schul- und Bildungsexperten trivial klingen, aber diese Skepsis ist auf der muslimischen Seite (Eltern, Verbände und sogar manche Schülerschaft) groß und verdient deshalb die Aufmerksamkeit der Professionellen. Im kritischen Denken vermuten viele muslimischen Eltern eine Art „Kritik der Religion“, was eine starke Abwehrhaltung auslöst. Die Alltagssprachlich dominante missbilligende Konnotation mit dem Adjektiv „kritisch“ stellt die vielen positiven Aspekte der Kritik in den Hintergrund.

Im kritischen Denken werden Selbst- und Weltbezüge im Prozess der Urteilsbildung so konkretisiert, dass die Begründungsstruktur und Argumentationsgrundlage einer kritischen Prüfung unterzogen wird. Man hinterfragt die Argumentationsstruktur und will erreichen, dass Heranwachsende sich ihrer eigenen Denk- und Argumentationsmuster bewusster werden. Mit anderen Worten: Im kritischen Denken wird im ersten Schritt ein Sachverhalt (Religiöse Inhalte) zum Gegenstand des Denkens gemacht, indem es die Frage erlaubt: Was ist aus der Fachkompetenz für die Religion (z. B. des Islam) elementar, was die junge Generation aus der Tradition wissen soll? Im zweiten Schritt wird die Lebenswirklichkeit der Rezipienten analysiert und unter dem Gesichtspunkt begutachtet, ob diese bestimmte, kulturelle und sittliche Besonderheiten aufweist. Mit der Berücksichtigung der

kulturellen und sittlichen Gewohnheiten des jeweiligen Kulturkreises soll verhindert werden, dass ein Urteil (selbst wenn es religiös normativ sein sollte) standardisiert wird.

Um an dieser Stelle Bezug auf das Eingangsbeispiel zu nehmen, wäre es theologisch-ethisch bei der Urteilsbildung nicht vertretbar, die über Jahrhunderte etablierte demokratische Kultur einer Gesellschaft zu ignorieren. Die Anerkennung und Berücksichtigung der kulturellen und sittlichen (dazu gehören selbstverständlich auch die juristischen) Besonderheiten einer Gesellschaft bilden einen festen Bestandteil eines theologisch-kritischen (im Sinne von ganzheitlichen) Denkansatzes.

4 Der Staat ist nicht Dein Feind

Vertrauen ist ein zentrales Element religiöser Bildung. Insbesondere bei der Förderung von Reformtendenzen bzw. Umdenkprozessen spielt das Vertrauen in Person und Struktur eine entscheidende Rolle. Im Vergleich zu einem religionskundlichen RU, ohne eine entsprechende konfessionelle Tiefe in der Behandlung der Themen, würde das entscheidende Vertrauen fehlen, das dem Heranwachsenden bei seiner religiösen Orientierung die entsprechende sichere Haltung bietet. Mit anderen Worten: Eine Bewegung bzw. Öffnung in der tragenden Struktur religiöser Rationalität setzt ein enormes Vertrauen in das religiöse Bildungsangebot (v. a. was die Inhalte und die Lehrerpersönlichkeit betrifft) voraus.

Im Fall des neuen Schulfaches Islam macht die konfessionelle Gebundenheit ferner deshalb mehr Sinn, weil damit das Vertrauen in die Staatsstrukturen v.a. in den Augen der SchülerInnen sowie der Lehrkräfte wächst. Wahrscheinlich spielt dieser Aspekt im christlichen RU kaum eine Rolle mehr, weil die vertragliche Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaft kein „Konfliktthema“ mehr darstellt. Allerdings muss ein solches Vertrauensverhältnis zwischen staatlichen Institutionen und muslimischer Community erst aufgebaut werden. Der Staat hätte nachhaltig einen großen Vorteil davon, wenn die Identifikation der jüngeren Generation von Muslimen durch die Sicherstellung eines konfessionellen IRU gestärkt werden kann. In der staatlichen Schule hätte der Staat die sonst bei keinem anderen Verein oder Verband vor-

handene Option, möglichst *alle* Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens zu erreichen. Kurzum: Der Staat wird seine Bildungsziele bei religiöser Bildung nicht erreichen, wenn er die jungen MuslimInnen in einem solchen RU nicht erreicht.

Wo liegt nun der Unterschied? Im Vergleich zu außerschulischen Lernangeboten in der Familie, Moschee oder der muslimischen Jugendarbeit ermöglicht ein staatlich organisierter Religionsunterricht eine andere Art der Begegnung mit der eigenen Religion, die zum einen in voller Anerkennung der konstitutiven Bedeutung der Religion für die Persönlichkeitsentwicklung die religiöse Selbstbestimmung fördern soll (vgl. Porzelt 2015, S. 15). Zum anderen findet der schulische Religionsunterricht im Rahmen einer staatlichen Bildungsinstitution statt, die unter Wahrung des weltanschaulichen Neutralitätsgebotes für die Einhaltung der Menschenrechte und folglich konsequent gegen jegliche Form des politischen und religiösen Extremismus oder entsprechend motivierten Rassismus eintritt. Meines Erachtens gibt es derzeit außerhalb der staatlichen Schule kein vergleichbares Bildungsangebot für junge MuslimInnen, bei dem eine Kopplung von religiösen und an Menschenrechten orientierten Werten unter staatlicher Aufsicht gegeben ist. Darin besteht nach eigener Überzeugung der Mehrwert eines konfessionsgebundenen Islamunterrichts an staatlichen Schulen.

5 Islam ist mehr als Gebote und Verbote

Der letzte Punkt ist theologischer Natur. Ich erinnere an dieser Stelle an den Impuls von Hudaifa unter Punkt zwei. Es fällt auf, dass er in der Beschreibung seiner Haltung die Ausdrücke Gut und Übel/Böse verwendet hat. Dagegen wissen wir inzwischen, dass der ideologische Islamismus Jugendliche sehr stark mit einem verkürzten Begriffspaar von „Geboten“ „*ḥalāl*“ und „Verboten“ „*ḥarām*“ unter Druck setzt. Dagegen stellt Hudaifa die koranischen Ausdrücke von Gut (*ḥayr*) und Übel (*šarr*) als ethische Kategorien in den Vordergrund. Dieser Hinweis ist für die Entwicklung einer religionsethischen Perspektive im Kontext des Islam sehr wichtig, weil er die Perspektive des Konkreten und Besonderen auf das Allgemeine erweitert. Fundamentalisten

wollen diesen weiten Blickwinkel der Offenbarung auf zwei rechtstheoretische Begriffe verengen und stiften damit kognitiv eine binär codierte Radikalität. Die Haltung bzw. der kritische Geist von Hudayfa widerspricht dem vehement. Dieser ist ethisch orientiert und operiert mit den zwei anderen Kategorien der islamischen Theologie (Gut 'maṣlaḥa' und Übel/Böse 'mafsada'), die koranisch verankert sind (vgl. K 16: 90).

Die islamische Theologie (v.a. sunnitischer Richtung) setzt das gesellschaftliche Gemeinwohl (maṣlaḥa) als höchstes Gut religiös-ethischen Handelns fest. Dieses Gut muss situativ in einem Abwägungsprozess von Gut und Übel ausgehandelt werden (mehr dazu in Badawia 2018). Die religiöse Argumentation folgt dem religionsethischen Ansatz des Theologen Al-'Izz ibn 'Abd as-Salām (gest. 1262), nach dem in einem solchen reflexiven Abwägungsprozess sowohl theologische und ethische Grundintentionen Berücksichtigung finden (vgl. 'Abd as-Salām 2015/1: 34). Radikale und sog. „self-made-Theologen“ ignorieren diesen rechtstheologischen Grundsatz und entkoppeln beide Kategorien. D.h. für sie gibt es entweder das absolut Gute oder absolut Üble. Gegen eine derart manipulative Deutungsstrategie klärt der Islamunterricht auf und zeigt, dass der systematische Ort in der Religionsethik des Islam – so der religionsethische Ansatz von 'Abd as-Salām – eindeutig in der moraltheologischen Grundausrichtung des Islam als Religion für Gerechtigkeit, Güte, Solidarität und gegen

Schändliches, Verwerfliches und Gewalttätiges (vgl. exempl. K. 16: 90; 57: 25) liegt.

6 Fazit

Gegenwärtig haben viele Menschen Zweifel daran, ob der Religionsunterricht überhaupt seinen Platz an der Schule haben bzw. behalten soll. Der Islamunterricht ist von solcher Skepsis stärker betroffen. Es wurde der Versuch unternommen, den gesellschaftlichen Mehrwert eines Islamunterrichts als ein Raum „Dazwischen“ zu begründen. Als Schutzraum gegen zunehmenden Identitäts-Wahn soll er jungen MuslimInnen ermöglichen, sich kritisch mit den manipulativen Strategien des religiös-motivierten Extremismus auseinandersetzen und eine religionsethische Haltung zu erarbeiten. Durch religionsethische Kategorien lernen sie, dass der Schutz des Gemeinwohls und die Förderung des sozialen Friedens ihren systematischen Ort im islamischen Glauben haben. Sie können verstehen, dass es im Islam um vielmehr geht als ein verwerfliches, binär codiertes Weltbild von Wir und Ihr oder Feind und Freund.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Verschwörungsmythos und politischer Kampfbegriff der Neuen Rechten „Der Große Austausch“: Identitäre Bewegung Deutschland: <https://www.identitaere-bewegung.de/kampagnen/grosser-austausch/>, (Zugriff 25.09.2019).
- 2 Anis Amri soll sich u. a. im Gefängnis radikalisiert haben.
- 3 Inspiriert durch ähnliche Anschläge wie z. B. in Nizza (14. Juli 2016), Oslo und Utøya (22. Juli 2011).
- 4 Überliefert n. Buḥārī, Nr. 3606.
- 5 Überliefert n. at-Tirmidī, Nr. 2007.

Literatur

- Amirpur, K. (2012): Den Islam neu denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte, München.
- Asad, A. (2009): Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar, Düsseldorf.
- Badawia, T. (2017): Wider die Anbetung der Destruktivität. Gewalt im islamisch-theologischen Fokus. In: Kropač, U./Sill, B.: Gewalt. St. Ottilien, S. 205–232.
- Badawia, T. (2018): Islamischer Unterricht in der pluralen Gesellschaft – Reflexionen zum Umgang mit dem eigenen Wahrheitsanspruch im Islam. In: Weilert, A. K./Hildmann, P. (Hrsg.): Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung, Tübingen, S. 235–252.

Badawia, T./Gronover, M. (2018): Gewalt(-losigkeit) im Koran – Extremismus begegnen. In: KIBOR – Kath. Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (Hrsg.): Religion und Gewalt. Bausteine für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. RU Praktisch – Berufliche Schulen, Göttingen, S. 60–75.

Behr, H. H. (2010): Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht. In: Behr, H. H. et al. (Hrsg.): WAS SOLL ICH HIER? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht, Münster, S. 57–101.

Dietrich, M. (2011): Inhaltliche Grenzen des Islamischen Religionsunterrichts. In: Ucar, B. (Hrsg.): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte, Frankfurt/M., S. 124–135.

Ebner, F. et al. (2018): Hassliebe: Muslimfeindlichkeit, Islamismus und die Spirale gesellschaftlicher Polarisierung. Berlin. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft. Forschungsbericht Online: https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/IDZ_Islamismus_Rechtsextremismus.pdf, (26.09.2019)

'Izz b. 'Abd as-salām al- (2015): Qawa'id al-aḥkām fi maṣāliḥ al-'anām. Al-qawa'id al-kubrā (Die allgemeinen Rechtsmaximen zum Allgemeinwohl der Menschen), Hrsg. von Nazih Kamāl Ḥammād u. a., 2 Bde., Damaskus: Dār al-Qalam.

Kadoor, L. (2015): Zum Töten bereit. Warum deutliche Jugendliche in den Dschihad ziehen, München.

Khelladi, E. H. (2017): Die Suche nach Identität und das Finden des Extremen? In: Kropač, U./Sill, B.: Gewalt, St. Ottilien, S. 233–256.

Porzelt, B. (2013). Grundlegung religiöses Lernen, Stuttgart.

Thomas M. (1998): Identitäts-Wahn – Die Politisierung des kulturellen Unterschieds, Berlin.

Saimen, N. (2017): Ich bringe dich um! Hass und Gewalt in unserer Gesellschaft, Salzburg/München.

Schmid, H. (2013): Islam im europäischen Haus. Wege zu einer interreligiösen Sozialethik, Freiburg i. Br. u. a.

Wohlapp, H. (2008): Der Begriff des Argumentes. Über die Beziehung zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft, Würzburg.

Internet

Hadith-Enzyklopädie, in: <http://www.dorar.net>.

Religionsunterricht im Grundgesetz

Artikel 4 Absatz 2 GG

Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Artikel 7 Absatz 3 GG Satz 1 und 2

Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.



Forum

Hannah Hosseini im Interview mit Nour El-Amine

Auch im Härtefall kein Schutz – Wenn die Kirche eingreifen muss

Die Kirche spielt im Asylverfahren vor allem in besonderen Härtefällen eine wichtige Rolle. Worum es sich beim Kirchenasyl genau handelt, vor welchen Schwierigkeiten



Hannah Hosseini ist Leiterin der Fachstelle Migration und Asyl im Ev.-Luth. Kirchenkreis Hamburg-Ost.



Nour El-Amine ist Mitarbeiterin im Fach Didaktik der Sozialkunde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Kirchengemeinden immer häufiger stehen und wieso die Kirche vor dem Staat immer wieder mahnend eingreifen muss, erklärt die Leiterin der Fachstelle Migration und Asyl im Evangelischen-Lutherischen Kirchenkreis Hamburg-Ost Hannah Hosseini.

POLIS: Frau Hosseini, was genau ist denn Kirchenasyl und wie läuft es ab?

Hannah Hosseini (HH): Das wichtige beim Kirchenasyl ist immer, dass es die Ultima Ratio ist. Das heißt, dass die Abschiebung für die geflüchtete Person wirklich direkt bevorsteht und diese Abschiebung eine Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit bedeuten würde. Das bedeutet, dass es immer eine Einzelfallentscheidung ist, bei der genau geschaut wird, warum diese Abschiebung für diese Person eine Gefahr bedeutet und warum sie ins Kirchenasyl aufgenommen werden muss – also warum es mit unserem Gewissen nicht vereinbar ist, dass diese Abschiebung vollzogen wird. Das bedeutet dann, dass diese Person zwar ins Kirchenasyl aufgenommen wird, jedoch immer mit einer zeitlichen Befristung. Denn das Kirchenasyl selbst kann nie die Lösung sein, es kann nur Zeit geben für auf eine erneute Überprüfung oder für weitere Verhandlungen, also für die Ausschöpfung aller Rechtsmittel, um so dann für die geflüchtete Person im besten Fall einen Aufenthalt zu erwirken.

Die meisten Kirchenasyle, die es jetzt in der Bundesrepublik gibt, sind Kirchenasyle aufgrund der europäischen Dublin III Verordnung. Das heißt, mit dem Kirchenasyl wird die Abschiebung bzw. in diesem Fall die Rücküberstellung in ein anderes europäisches Land verhindert, weil die Kirchengemeinden zu dem Schluss kommen, dass die Person auch in dem anderen europäischen Land Gefahren ausgesetzt ist oder nicht das Recht auf ein faires Asylverfahren oder Unterbringungs-

bedingungen hat, die menschenwürdig sind. Dies betrifft häufig Bulgarien und Rumänien oder auch Italien, wo den Personen Obdachlosigkeit droht. Es gibt aber auch immer noch Kirchenasyle, die vor der Abschiebung ins Heimatland oder ins Herkunftsland schützen. Das betrifft beispielsweise Personen, die in einen Staat des Balkans abgeschoben werden sollen oder auch nach Afghanistan. Wir unterscheiden also zwischen den sogenannten Dublin-Kirchenasylen und den sogenannten klassischen Kirchenasylen.

Normalerweise entsteht das Kirchenasyl, indem die geflüchtete Person schon die Gemeinde kennt und die Gemeinde davon erfährt, dass diese Person abgeschoben werden soll. Es braucht dann immer eine anwaltliche Beratung – es gibt auch Beratungsstellen bei den Kirchen –, bei der noch einmal der Einzelfall betrachtet wird. Es wird dabei überprüft, warum in dem Fall eine besondere Härte vorliegt und eine Abschiebung für die Person unzumutbar wäre. Wenn dann die Kirchengemeinde oder der Kirchengemeinderat beschließt, dass sie diese Person vor der Abschiebung schützen wollen, gibt es einen offiziellen Kirchenasylbeschluss, der dann an das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gemeldet wird. In diesem Moment zieht dann die geflüchtete Person in die Kirchengemeinde ein, ist somit offiziell im Kirchenasyl, verfügt dann aber auch über keine gültigen Aufenthaltspapiere mehr,

bekommt keine Sozialleistungen, ist nicht mehr krankenversichert, sondern steht allein unter dem Schutz der Kirche.

POLIS: Worauf gründet das Kirchenasyl?

HH: Vor 30 Jahren gab es das erste moderne Kirchenasyl in der Bundesrepublik, jedoch ist die Tradition des Kirchenasyls eigentlich schon Jahrtausende alt. Schutz zu suchen in einer Kirche ist sozusagen etwas Urchristliches und es gehört zum Selbstverständnis der Kirche, sich für bedrängte Menschen einzusetzen und dort auch mahnend einzugreifen, wo Grundrechte von Menschen verletzt werden. Der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) Herr Bedford-Strohm hat es ganz schön ausgedrückt, als er 2015 die Gemeinden, die Kirchenasyl gewähren, als Vorbilder für die Exzellenzinitiative der Humanität bezeichnet hat. Es geht also darum, dass mit dem Kirchenasyl immer eine Gewissensentscheidung im Einzelfall stattfindet, bei der gilt „wir können nicht mit ansehen, dass diese Person abgeschoben werden soll. Das widerspricht dem, woran wir glauben und deswegen müssen wir diese Person davor schützen.“

POLIS: Sie hatten ja schon erwähnt, dass eine Person im Kirchenasyl keine Aufenthaltspapiere und keine Krankenversicherung mehr hat, somit komplett unter dem Schutz der Kirche steht. Kann man damit sagen, dass das Kirchenasyl ein rechtsfreier Raum ist?

HH: Nein, das würde ich nicht sagen. Die Gemeinden beanspruchen keinen rechtsfreien Raum, denn der Staat könnte jederzeit auch von seinem Zugriffsrecht Gebrauch machen. Jedes Kirchenasyl wird ja auch den Behörden gemeldet. Grundsätzlich ist es auch so, dass der Staat das Kirchenasyl toleriert. Seit Frühjahr 2015 gibt es regelmäßig Gespräche zwischen dem BAMF und den großen Kirchen, in denen auch immer wieder bestätigt wurde, dass das Kirchenasyl als solches toleriert wird. Wir sind vielmehr der Annahme, dass in jedem Rechtsstaat auch Fehler passieren und wir im Kirchenasyl nutzen dann rechtsstaatliche Mittel, um eine erneute Überprüfung zu erwirken, die dann im besten Fall zu einem Aufenthalt führt. In der Vergangenheit waren die entsprechenden Zahlen auch immer sehr hoch: Ungefähr 90 % der erneuten Überprü-

fungen endeten positiv, also in einem Aufenthalt. Deswegen sagen wir ganz klar, dass der Raum, den die Kirchen beanspruchen, kein rechtsfreier Raum ist, sondern vielmehr werden rechtsstaatliche Mittel genutzt. Die Kirchenasyle sind gemeldet und der Staat weiß, wo die Personen sind.

POLIS: Im August 2018 wurden die Regelungen im Umgang mit dem Kirchenasyl verschärft. Statt sechs Monate müssen Geflüchtete nun bis zu 18 Monate als „Dublin-Fälle“ von den Gemeinden aufgenommen werden, damit das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge das Asylverfahren übernimmt. Was bedeutet das für die Kirchengemeinden und die Asylsuchenden?

HH: Zuerst ist es für die Menschen im Kirchenasyl eine enorme Belastung, einfach aufgrund dessen, dass sie noch einmal ein Jahr mehr in dieser unsicheren Situation leben. Wie gesagt, leben sie ohne Krankenversicherung, ohne Sozialleistungen und es ist natürlich eine enorme Belastung zu wissen, dass sie tatsächlich unsicher sind, wenn sie sich nicht auf dem Kirchengelände befinden. Deswe-

gen bedeutet das vor allem für die Menschen im Kirchenasyl eine hohe Belastung, jedoch natürlich auch für die Ehrenamtlichen, für solche, die die geflüchteten Menschen begleiten und für die Gemeinden.

Der häufigste Grund, warum diese Frist verlängert wird, ist die Ablehnung der Härtefall-Dossiers. Bei den Dublin-Fällen ist es nämlich so, dass die Kirchengemeinden nach der Gewährung des Kirchenasyls ein sogenanntes Härtefall-Dossier beim BAMF einreichen. Hier werden die Gründe noch einmal beschrieben, warum die Kirchengemeinde in diesen Fällen eine unzumutbare Härte sieht und sich entschlossen hat, das Kirchenasyl zu gewähren. Es wird noch einmal komplizierter, wenn das BAMF diese Begründung nicht anerkennt und ihr nicht folgt, somit keinen Gebrauch vom sogenannten Selbsteintrittsrecht macht und sich nicht als zuständig für das Asylverfahren sieht. Die Kirchengemeinde und die geflüchtete Person haben dann noch einmal drei Tage Zeit, zu entscheiden, ob sie das Kirchenasyl aufrecht erhalten oder beenden. Entscheidet sich die Gemeinde für Ersteres – das machen die meisten Gemeinden, denn es liegen ja die gleichen Gründe vor, warum das

Aufenthaltsrechtliche Perspektiven am Ende des Kirchenasyls Erfolgreich beendet wurden im Jahr 2018 mindestens 867 Kirchenasyle (1416 Pers.)

Ende des Kirchenasyls	Fälle	Personen
Ablauf der Überstellungsfrist und Übernahme in nationale Verfahren	817	1309
Selbsteintritt durch BAMF nach positivem Dossier	34	66
Duldung wegen Mutterschutz	6	9
Duldung, keine näheren Angaben	5	23
Aufenthalt durch Heirat	2	3
Anerkennung nach Genfer Flüchtlingskonvention	1	3
Vaterschaft eines deutschen Kindes	1	2
Keine näheren Angaben	18	26
ERFOLGREICH BEENDETE KIRCHENASYLE	867	1416
Kirchenasyl freiwillig verlassen, ohne nähere Angaben	17	29
Festnahme bei Polizeikontrolle	3	3
Freiwillige Ausreise, keine näheren Angaben	2	3
Kirchenasyl beendet durch Kirchengemeindebeschluss	1	1
Freiwillige Rückkehr in einen anderen europäischen Staat	1	1
NICHT ERFOLGREICH BEENDETE KIRCHENASYLE	24	37
GESAMT	909	1479

Quelle: kirchenasyl.de

Kirchenasyl bereits gewährt wurde –, dann verlängert sich die Frist von 6 Monate auf 18 Monate. Leider ist es inzwischen so, dass fast alle Härtefall-Dossiers abgelehnt werden. Wir in Hamburg hatten 2019 noch kein Dossier, was positiv entschieden wurde, bundesweit sind es ungefähr nur noch 1%. Die Zahl war mal deutlich höher und das liegt nicht daran, dass die Kirchen Härtefälle nicht mehr sorgfältig prüfen und erkennen oder die Dossiers nicht mehr sorgfältig schreiben.

Im Endeffekt wird das Ganze in erster Linie auf dem Rücken der Geflüchteten ausgegossen, aber natürlich auch der Gemeinden. Für die geflüchteten Menschen bedeutet das jedoch ein Jahr länger ohne Krankenversicherung. Eine enorme Belastung für häufig schwersttraumatisierte Menschen, da es ohnehin schon schwer ist, Plätze in der Psychotherapie zu bekommen.

Nun gibt es eine Reihe von Verwaltungsgerichtentscheidungen, teilweise auch Entscheidungen von Oberverwaltungsgerichten, die diese Verlängerung der Überstellungsfrist von 6 auf 18 Monate allein durch das Kirchenasyl als rechtswidrig einstufen, weil auch die Verwaltungsgerichte Menschen im Kirchenasyl nicht als flüchtig ansehen. Das BAMF hält sich jedoch daran oder ignoriert dies weiterhin. Es findet also nach wie vor diese Verlängerung auf 18 Monate statt, jedoch beobachten wir das von kirchlicher Seite genau und stellen fest, dass solche Urteile sich häufen. Die Frage ist, wie lange das Ganze so überhaupt noch gehalten werden kann.

POLIS: Ein Begriff, den man im Zusammenhang mit der Aufnahme von geflüchteten Menschen häufig hört, ist „Ankerzentren“. Welche Rolle spielen diese in Bezug auf das Kirchenasyl?

HH: Bei den Ankerzentren ist es so, dass die geflüchteten Menschen dort viel länger oder für die gesamte Dauer des Asylverfahrens bleiben müssen und dadurch natürlich wenig Kontakt zu anderen Menschen außerhalb dieser Unterkunft haben. Das bedeutet, wenig Kontakt zu ehrenamtlichen Unterstützern und Unterstützerinnen, zu Beratungsstellen, einfach zur Gesellschaft. Und dadurch wird natürlich das, was ja eigentlich die Grundlage vom Kirchenasyl ist, erschwert, nämlich, dass Kirchengemeinde und geflüchtete Person sich bereits kennen.

Die Menschen leben in den Ankerzentren sehr isoliert und es ist scheinbar auch gar nicht gewollt, dass sie Teil der Gesellschaft werden. Das ist ganz deutlich zu beobachten und wir kritisieren dies scharf. Bezogen auf das Kirchenasyl bedeuten die Ankerzentren letztendlich, dass durch die Isolation viel passiert, wovon die Zivilgesellschaft kaum etwas mitbekommt.

POLIS: Was wünschen Sie sich beim Evangelisch-lutherischen Kirchenkreis Hamburg-Ost für den zukünftigen Umgang mit Geflüchteten?

HH: Wir wünschen uns, dass der Mensch mit alldem, was er mitbringt, wirklich wieder in den Vordergrund tritt und menschenwürdig behandelt wird. Eben das steht beim Kirchenasyl ja auch im Vordergrund: Wir schauen auf den einzelnen Menschen und ordnen ihn nicht auf Grund bestimmter Kriterien in ein bestimmtes Rasterfeld ein, auf dem seine Behandlung beruht. Es muss im gesamten Asylverfahren der Einzelfall zählen, auf das Individuum geguckt werden und auch so entschieden werden. Beispielsweise erhalten wir

nach Abschicken der Härtefall-Dossiers an das BAMF häufig Ablehnungen in Form von Textbausteinen. Humanitäre Gründe werden praktisch nicht mehr gewürdigt, jedoch ist das etwas, was wir uns wünschen.

Wir haben auch in der ökumenischen Bundesarbeitsgemeinschaft Asyl in der Kirche einen offenen Brief an Herrn Seehofer geschrieben, in dem unsere Forderungen noch einmal aufgeführt sind. Es muss nach humanitären Lösungen für Geflüchtete im Kirchenasyl gesucht werden und die Kriminalisierung von Menschen im Kirchenasyl und schutzgewährenden Gemeinden muss ein Ende nehmen. Unser Ziel ist es eigentlich, dass wir, also das Kirchenasyl, überflüssig werden, dass es in einem rechtmäßigen Asylverfahren ganz klar um den einzelnen Menschen geht und geschaut wird, warum eine Person nicht in das Land abgeschoben werden kann. Es muss eine sorgfältige Prüfung stattfinden und das Kirchenasyl gar nicht mehr gebraucht werden.

POLIS: Frau Hosseini, ich bedanke mich für das Gespräch!

Verteilung nach Bundesländern

Die größte Anzahl an Kirchenasylen im Jahr 2018 ist in Nordrhein-Westfalen (295 KA) und Bayern (276 KA) verzeichnet.

Bundesland	Anzahl der Fälle	Personen
Baden-Württemberg	11	11
Bayern	276	386
Berlin	111	197
Brandenburg	96	160
Bremen	19	24
Hamburg	65	124
Hessen	204	289
Mecklenburg-Vorpommern	64	122
Niedersachsen	27	61
Nordrhein-Westfalen	295	453
Rheinland-Pfalz	8	16
Saarland	0	0
Sachsen	11	14
Sachsen-Anhalt	27	38
Schleswig-Holstein	61	161
Thüringen	50	80
GESAMT	1325	2136

Quelle: kirchenasyl.de



Didaktische Werkstatt

Tabea Kretschmann

Wie weit gilt die Religionsfreiheit?

Eine Dilemmadiskussion über einen Auszug aus Ian McEwans Roman *Kindeswohl*

Demokratische Grundwertebildung ist ein zentrales Anliegen schulischer Persönlichkeitsbildung.¹ Dem Deutsch- und insbesondere dem Literaturunterricht werden hierfür sehr hohe Potenziale zugesprochen.² So behandeln etliche literarische, pragmatische oder andere mediale Texte (z.B. Filme, Theaterinszenierungen, Hörspiele) Themen, die direkt oder indirekt mit demokratischen Grundrechten und -werten zu tun haben. Narrative Texte laden in Form konkret ausgestalteter ‚Fallbeispiele‘ zur Reflexion über heute geltende Grundrechte und -werte ein. Die bei einer Lektüre oder etwa beim Ansehen eines Films aktivierten Emotionen (vgl. Frederking et al. 2015) können als Motivationsfaktor für die Beschäftigung mit Grundrechten und -werten im Unterricht genutzt werden. Die Auseinandersetzung mit demokratischen Grundrechten und -werten im Kontext der Arbeit mit unterschiedlichen Texten, die diese thematisieren, entspricht Umberto Ecos *intentio operis* (Eco 1990) und muss bei einer fundierten Analyse- und Interpretationsarbeit berücksichtigt werden; zugleich bietet sie Gelegenheit zu einer fachspezifischen demokratischen Grundwertebildung, die auch im Deutschunterricht geleistet werden soll.

In diesem Beitrag wird eine Unterrichtssequenz zu einem Auszug aus Ian McEwans Roman *Kindeswohl* (2016) vorgestellt, mit

der das im Roman präsentierte Dilemma zum Grundrecht der Religionsfreiheit und dessen Begrenzung durch andere Rechtsnormen thematisiert wird. Hierfür erschließen die SchülerInnen das Dilemma aus der Textvorlage, reflektieren über die Gewichtung verschiedener Rechtsnormen und erkennen u.a., dass die Religionsfreiheit in einem demokratischen Staat nicht unbegrenzt gilt.

Die Sequenz ist für SchülerInnen ab der 10. Jahrgangsstufe geeignet. Spezifische Lernziele im Kontext der fachspezifischen Auseinandersetzung mit demokratischen Grundrechten und -werten im Deutschunterricht werden berücksichtigt.

1 Das Dilemma in Ian McEwans Roman *Kindeswohl*

Im Roman – der 2017 verfilmt wurde –, erzählt McEwan die Geschichte eines 17-Jährigen, gerade noch nicht volljährigen Jungen, der eine überlebensnotwendige Bluttransfusion benötigt. Er selbst wie auch seine erziehungsberechtigten Eltern lehnen die Transfusion als Zeugen Jehovas aus religiösen Gründen ab. Das Klinikpersonal wendet sich daher an die Justiz. Die Londoner Richterin Fiona Maye, aus deren Perspektive das Geschehen erzählt wird, muss den schwierigen und für sie emotional belastenden Fall unter großem Zeitdruck entscheiden. Sie muss abwägen,

ob sie gegen den ausdrücklichen Wunsch der Eltern und des offenbar sehr reifen und intelligenten Jungen, der sich die religiöse Überzeugung der Eltern zu eigen gemacht hat, die Transfusion zwangsweise geben lässt.

Dr. Tabea Kretschmann ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.



Mit diesem Fall wird eine Dilemma-Situation konstruiert: Einerseits gilt es, das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG), das möglicherweise auch das Recht auf einen selbstbestimmten Tod einschließt, die Religionsfreiheit (Art. 4 GG) und das elterliche Erziehungsrecht (Art. 6 GG) zu berücksichtigen. Andererseits stehen diesen das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 GG), die Begrenzung der Religionsfreiheit durch geltendes Recht und Gesetz (Art. 140 GG), die Festlegung der Volljährigkeit und damit das Ende des elterlichen Erziehungsrechts auf die Vollendung des 18. Lebensjahrs (§2 BGB) sowie der Schutz des Kindeswohls (§1666 BGB) gegenüber. Die Richterin muss die Entscheidung als

Vertreterin der Justiz eines säkularen Staates (Art. 140 GG) treffen und hierfür die Rechtsnormen abwägen.

Die Entscheidung wird im Roman auch über soziale und emotionale Bindungen ‚gespielt‘: Sollte Adam die Transfusion gegeben werden, droht ihm der Ausschluss aus der Religionsgemeinschaft und der Ausstoß aus der Familie; dies entspräche einem ‚sozialen Tod‘. Würde auf die Transfusion verzichtet, könnte Adam im Kreis seiner Familie und der Glaubensgemeinschaft in Übereinstimmung mit seinem Glauben, der ihm das Paradies verspricht, als ‚Vorbild‘ für andere Zeugen Jehovas sterben.

2 Didaktische Vorüberlegungen

Das oben geschilderte Dilemma wird auf wenigen Seiten des Romans entworfen (McEwan 2016, S. 70–98); diese können als Auszug gelesen werden, ohne dass unbedingt der gesamte Roman zu behandeln wäre. Der Text ist sprachlich einfach und in einer ‚realistischen‘ Erzählweise gehalten, so dass er für SchülerInnen gut verständlich ist.

Mit dem 17-jährigen Jungen wird den SchülerInnen eine ähnlich alte fiktive Figur zur empathischen Identifikation angeboten. Die SchülerInnen können sich so relativ leicht auf die Perspektive des Jungen einlassen und sie (kritisch) nachvollziehen.

Die Richterin ist bei der Entscheidungsfindung dazu angehalten, Grundrechte der Verfassung bzw. weitere Gesetzesnormen zu berücksichtigen (die englische Rechtslage kann problemlos auf jene in Deutschland übertragen werden). Die SchülerInnen werden durch die Auseinandersetzung mit der stringent ausgearbeiteten Dilemma-Situation dazu veranlasst, sich mit Grundrechten bzw. weiteren gesetzlichen Bestimmungen zu beschäftigen, die Grundlagen für die richterliche Entscheidung sind. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass auch Grundrechte in einen Widerspruch treten können und man ggf. eine wertorientierte Hierarchisierung von Rechten vornehmen muss. Dabei ist völlig klar, dass die SchülerInnen nicht die juristische Kompetenz eines Richters besitzen; bei einem Abgleich mit dem im Roman entworfenen Plädoyer der Richterin erkennen sie, dass die Begründungen in der Lebenswirklichkeit noch komplexer sind als im Unterricht entwickelte.

Durch die Beschäftigung mit dem im Roman inszenierten Dilemma werden die SchülerInnen dazu angeregt, über das Grundrecht der Religionsfreiheit und über seine Begrenzung u.a. gemäß Art. 140 GG – die vielen SchülerInnen nicht unbedingt bekannt ist – nachzudenken. Das mag zu der Erkenntnis führen, dass nicht alle Handlungsweisen, nur weil sie religiös begründet werden, *per se* zu akzeptieren sind. Zudem lernen die SchülerInnen, dass auch in Glaubensfragen Immanuel Kants Aufforderung zum rationalen, kritischen Denken entsprechend des von ihm formulierten Mottos *Sapere aude!* – ein Grundprinzip des mündigen Bürgers als schulischem Bildungsideal – auf Fragestellungen, die den religiösen Glauben betreffen, anzuwenden sind (für den Islam vgl. Badawia 2018).

Sollten SchülerInnen in der Klasse selbst den Zeugen Jehovas angehören, wäre meines Erachtens auf den Einsatz des Romans im Unterricht zu verzichten, um durch die kritische Diskussion der Inhalte die SchülerInnen nicht zu exponieren. Wenn die eigene Religion nicht explizit angesprochen ist, ist es leichter, generell über Grenzen der Religionsfreiheit oder eine vernunftgemäße Kritik an Glaubensinhalten nachzudenken.

3 Unterrichtssequenz

Die Unterrichtssequenz gliedert sich in folgende Schritte:

3.1 Hinführung

a) *Der Autor Ian McEwan*: Im Unterricht sollten den SchülerInnen Basisinformationen zum Autor gegeben werden, z.B. per PowerPoint.

Ian McEwan (*1948) studierte englische und französische Philologie und besuchte Kurse in kreativem Schreiben. Nachdem bereits die Publikation eines ersten Bandes mit Kurzgeschichten erfolgreich war, lebte er fortan als freier Schriftsteller.

Seine Romane wurden in viele Sprachen übersetzt, etliche auch verfilmt. Für seine Werke wurde McEwan vielfach ausgezeichnet, er gilt als einer der wichtigsten britischen Gegenwartsauteuren.

Ian McEwan gehört keiner Glaubensgemeinschaft an und bezeichnet sich selbst als Atheisten.

b) *Die Handlung*: Ein knapper Überblick über die Romanhandlung erleichtert den SchülerInnen den Einstieg:

Im Jahr 2014 veröffentlichte McEwan den Roman The Children Act, der kurz darauf auf Deutsch unter dem Titel Kindeswohl erschien. Hauptfigur des Romans ist die Richterin Fiona Maye, die zusammen mit ihrem Mann in London lebt. Während sich im Privatleben der Richterin eine Ehekrise anbahnt, muss Fiona als Richterin einen sehr schwierigen und für sie auch emotional belastenden Fall unter großem Zeitdruck entscheiden:

Ein gerade noch nicht volljähriger, 17-jähriger Junge liegt im Krankenhaus und benötigt eine lebensnotwendige Bluttransfusion. Diese lehnen jedoch die Eltern und auch der Junge selbst, die alle der Glaubensgemeinschaft der Zeugen Jehovas angehören, aus religiösen Gründen ab.

Fiona muss abwägen, ob sie gegen den expliziten Wunsch der Eltern und des offenbar sehr reifen und intelligenten Jungen die Transfusion zwangsweise geben lässt.

Ian McEwan:

Kindeswohl

Diogenes Verlag Zürich 2016

224 Seiten, brosch.

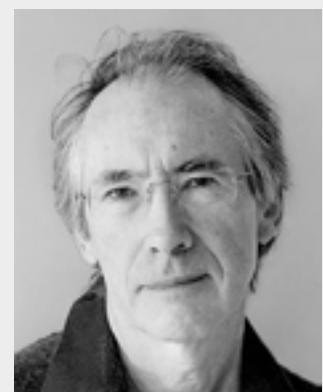
ISBN

978-3-257-24377-2

€ 12.00



c) *Die Zeugen Jehovas – Bluttransfusionen*: Vorbereitend recherchieren die SchülerInnen im Internet Informationen zu den Zeugen Je-



Bildquelle: Diogenes Verlag

hovas und den Argumenten gegen Bluttransfusionen – oder/und fassen diese aus einem Artikel aus der Süddeutschen Zeitung gebündelt zusammen (Auel 2017).

Die Ergebnisse werden im Unterricht nachbesprochen. Die anschließende Frage, was die SchülerInnen selbst von den Argumenten halten, regt zur kritischen Reflexion über religiös geprägte Sichtweisen an.

Als Hausaufgabe lesen die SchülerInnen dann die Passage aus dem Roman, in der das Dilemma ausgearbeitet ist (McEwan 2016, S. 70–98). Kerninhalte sollen dabei markiert bzw. unterstrichen werden.

3.2 Erarbeitung

Bei der Arbeit mit dem Dilemma kommt ein fachspezifisches Modell ethischen Reflektierens, Urteiles und Handelns im Deutschunterricht zur Anwendung,³ das hier auf ein juristisches Urteil als Spezialfall einer ethischen Entscheidungssituation übertragen wird.

Teilkompetenz 1: Wahrnehmen einer Situation als ethisch relevant (hier: ein u.a. Grundrechte betreffendes juristisches wie ethisches Dilemma)

Art. 2 GG: (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

Art. 2 GG: (2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. [...]

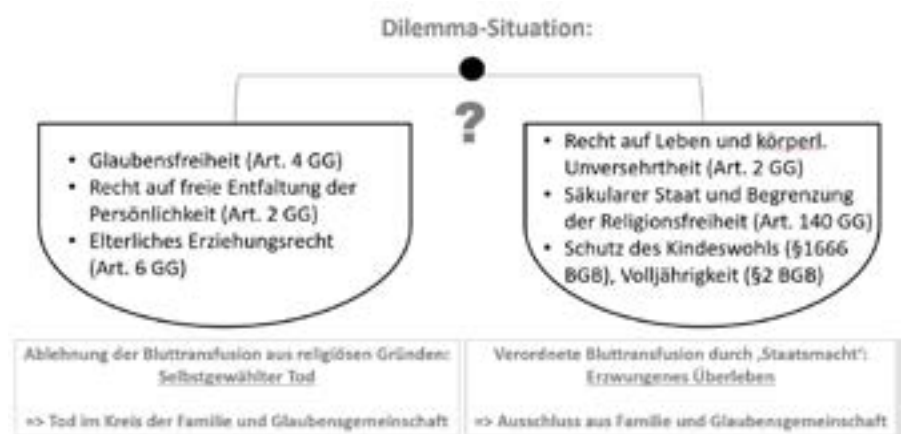
Art. 4 GG: (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

Art. 6 GG: (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Art. 140 GG: Die bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten werden durch die Ausübung der Religionsfreiheit weder bedingt noch beschränkt. [...] Es besteht keine Staatskirche. [...]

§ 2 BGB: Die Volljährigkeit tritt mit der Vollendung des 18. Lebensjahres ein.

§ 1666 BGB: (1) Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind. [...] (3) Zu den gerichtlichen Maßnahmen nach Absatz 1 gehören insbesondere [...] die teilweise oder vollständige Entziehung der elterlichen Sorge.



In der Stunde wird der Inhalt der Passage mündlich in zentralen Punkten zusammengefasst. Die eigenen Eindrücke zum Gelesenen werden ebenfalls erfragt, um der persönlichen (auch emotionalen) Involviertheit in die Lektüre Raum zu geben.

Die SchülerInnen weisen sicherlich in irgendeiner Weise auf das Bestehen eines ethischen bzw. juristischen Dilemmas hin, dessen Lösung am Ende des Textauszugs noch nicht geklärt ist.

Teilkompetenz 2: Analysieren und Interpretieren einer ethisch relevanten Situation

Das Dilemma wird im Unterrichtsgespräch herausgearbeitet und in einer Tafelskizze visualisiert: ‚Selbstgewählter Tod‘ und ‚erzwungenes Überleben‘ stehen als zwei Antipoden gegenüber. Darüber werden in einer stilisierten Waage – zunächst basierend auf dem Vorwissen der SchülerInnen – die betroffenen Rechte und gesetzlichen Bestimmungen in Waagschalen notiert. Noch ist unklar, in welche Richtung sich die Waage bewegen wird.

Teilkompetenz 3: Anwenden von ethischem Basiswissen (hier zu Grundrechten und weiteren normativen Bestimmungen)

Ergänzend werden auf Arbeitsblättern die relevanten Rechtsnormen im Originalwortlaut ausgegeben und deren Bedeutung reflektiert. Die SchülerInnen lernen so die für diesen Fall wesentlichen gesetzlichen Bestimmungen kennen. Die entsprechenden Artikel bzw. Paragraphen werden im Tafelbild ergänzt.

Teilkompetenz 4: Argumentieren

Ausgehend davon diskutieren die SchülerInnen in Kleingruppen, welches Recht sie warum als höherwertig einschätzen, warum sie in der Rolle der Richterin welche Entscheidung treffen würden und welche Handlung sie infolgedessen veranlassen würden. Die ‚Wertigkeit‘ der Rechte wird hierarchisiert. Unterschiedliche Einschätzungen werden in der Gruppe kontrovers diskutiert, Ursachen für die unterschiedliche Einschätzung ggf. kritisch reflektiert.

Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt.

Teilkompetenz 5: Urteilen und Teilkompetenz 6: Handlungsplanung

Als Hausaufgabe verfassen die SchülerInnen ein schriftliches Plädoyer aus der Perspektive der Richterin (!), in dem die Rechtsnormen abgewogen werden und schließlich ein individuelles, differenziert begründetes Urteil mit weiterer Handlungsplanung entworfen wird. In der darauffolgenden Stunde werden einzelne Beispiele in der Klasse vorgestellt.

Als methodische Alternative stellen die SchülerInnen gruppenweise begründete Argumente für/gegen die Höhergewichtung der vom Dilemma betroffenen Rechte als Rollenspiele vor. Dabei wird eine Beratung mit anderen Juristen imaginiert, an deren Ende die Richterin ebenso wie die anderen Juristen zu einer begründeten Einschätzung des Urteils mit Empfehlung zu einer Handlungsplanung kommen muss.

Das vom Autor entworfene Urteil der Richterin wird anschließend vorgelesen (McEwan 2016, S. 127–132) und mit den eigenen Plädoyers verglichen. Ein kurzes Gespräch darüber, welche Gründe die Richterin zu ihrer Entscheidung gebracht haben – sie veranlasst eine Bluttransfusion –, erleichtert den Nachvollzug ihrer Argumentation.

Der Hinweis, dass Richter in einer solchen Entscheidungssituation natürlich nicht völlig ‚frei‘ sind, sondern sich u.a. an Grundsatzurteilen orientieren müssen, öffnet den Blick dafür, dass die reale juristische Urteilsfindung natürlich komplexer ist als die im Unterricht simulierte. Dennoch haben die SchülerInnen einen Eindruck vom schwierigen Prozess des Abwägens der Rechte erhalten.

Teilkompetenz 7: Ethische Selbstreflexion

Im Unterrichtsgespräch wird noch einmal bewusst darüber reflektiert, wie die SchülerInnen zu Ihrer Einschätzung gelangten, dass sie manche der gesetzlichen Bestimmungen als wichtiger als andere und damit urteilsentscheidend angesehen haben.

Es wäre zudem zu reflektieren, inwieweit die Rolle der Richterin als Vertreterin eines säkularen Staates ihre Position bedingt hat (z. B. im Unterschied zu ihrer privaten Meinung) – und welche positiven Gründe es dafür geben mag, dass Deutschland als säkularer Staat

organisiert ist, in dem die Justiz säkulare Begründungen folgen muss.

Teilkompetenz 8: Analysieren und Interpretieren der ästhetischen Darstellung

Im Deutschunterricht sollten die ästhetische Gestaltung der Romanpassage und ihre Wirkung kurz besprochen werden: Der Roman ist u. a. sehr realistisch gehalten, was den Nachvollzug der Handlung erleichtert. Die Darstellung aus der Perspektive der Richterin legt es nahe, ihre Situation besser zu verstehen, da sie ja auch die letzte Entscheidung treffen muss.

Teilkompetenz 9: Personale Reflexion und Applikation

Die Geschichte wirft jenseits des Bezugs zu den Zeugen Jehovas die grundsätzlichere Frage auf, inwieweit religiöse Glaubensinhalte kritisch u.a. nach ihrer Sinnhaftigkeit oder auch ethischen Plausibilität zu befragen sind. Wo SchülerInnen möglicherweise zu dem Schluss kommen, dass die Glaubensvorgaben der Zeugen Jehovas nicht ungefragt oder überhaupt zu teilen sind, könnte das auch auf Normen und Regeln der eigenen Religion angewendet werden.

Mit wissenschaftspropädeutischer Funktion könnte zum vernünftigen Denken auch im religiösen Kontext z. B. ein Auszug aus Badawia 2018 gelesen und besprochen werden.

Teilkompetenz 10: Rückblickende Reflexion des Urteilens und Handelns in einer ethisch relevanten Situation

Wenn der gesamte Roman, mit einem durchaus überraschenden Ende, gelesen bzw. der Film als Ganzer angesehen wird, kann das Urteil der Richterin überdacht werden: Würden die SchülerInnen aus der Perspektive der Richterin rückblickend noch einmal eine Bluttransfusion verordnen?

Anmerkungen

1 Vgl. z. B. KMK Bildungsstandards für Lehrerbildung (2004), deutschlandweit gültig für alle Unterrichtsfächer und Schularten: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.“ (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf; eingesehen am 02.10.2019)

2 Vgl. z. B.: „Besonders im Umgang mit literarischen Texten begegnen die Schülerinnen und Schüler

exemplarischen ethisch-moralischen Fragestellungen. Sie hinterfragen Handlungsmotive und überprüfen, welche Konsequenzen sich aus bestimmten Verhaltensweisen für den Einzelnen und die Gemeinschaft ergeben. So verstehen die Schülerinnen und Schüler, dass Werte wie Ehrlichkeit, Toleranz und Hilfsbereitschaft das Fundament menschlichen Miteinanders sind, und *richten ihr Handeln nach einem demokratisch verordneten Wertekanon aus.*“ [Herv. TK] (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2017: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/59121>; eingesehen am 02.10.2019). Eine Monographie *Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht* der Autorin ist in Vorbereitung (erscheint im Schneider Verlag Hohengehren).

3 Von der Autorin entwickelt; bisher veröffentlicht im Modul „1.3 Fachspezifische Förderung ethischer Kompetenzen im Deutschunterricht“ in den Kursen *Ethische Bildung im Deutschunterricht* (2019) der *Virtuellen Hochschule Bayern* (www.vhb.org).

Literatur

- Auel, J. (2017): „Warum wir Bluttransfusionen ablehnen“. In: *Süddeutsche Zeitung*, 19.10.2017. (<https://www.sueddeutsche.de/leben/zeugen-jehovas-schon-wenn-ihre-mich-mustert-ist-das-ein-erfolg-1.3689191>).
- Badawia, T. (2018): „‘Sapere aude’ – im Kontext von Islam und Vernunft. Anmerkungen zur religiösen Mündigkeit aus einer islamischen Perspektive“. In: Sautermeister, J./Zwick, E. (Hrsg.): *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten?* Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht. Paderborn, S. 40–58.
- Eco, U. (1990): *Die Grenzen der Interpretation*. München.
- Frederking, V./Brüggemann, J./Albrecht, Ch./Henschel, S./Göhlitz, D. (2015): *Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung*. In: Brüggemann, J./Dehmann, M.-G./Standke, J. (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung*. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven, Baltmannsweiler, S. 87–132.



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Religion und politische Bildung

von Karl Weber

In der politischen Bildung ist das Thema Religion zunächst alltagspraktisch präsent. Speiseregeln, Feiertags- und Fastenordnungen, Bekleidungsregeln und die damit verbundenen Differenzierungen gehören mit zum prägenden Umfeld außerschulischer politischer Bildungsarbeit. Schon von dieser Ausgangslage her muss sie sich zum Phänomen Weltanschauung/Religion reflexiv verhalten. Zwar fehlt es nicht an einzelnen Stimmen aus dem Feld, die wie Wolfgang Sander eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Faktor Religion anmahnen. Gängige Handbücher der politischen Bildung (zum Beispiel das Handbuch politische Bildung) kommen aber bislang noch ohne das Stichwort Religion aus. Es ist nur ein schwacher Trost, dass gesamtgesellschaftlich Religionspolitik ebenfalls wie ein „Stiefkind“ (Willems in APuZ 28/29) behandelt wird.

Die folgenden Überlegungen zum Verhältnis von Religion und politischer Bildung leben von den Anregungen eines Werkes, das eigentlich Pflichtlektüre für alle sein müsste, die sich mit dem Thema beschäftigen. „Staat ohne Gott“, hat der Verfassungsrechtler Horst Dreier 2018 seine Analyse zur Rolle der „Religion in der säkularen Moderne“ genannt. Neben dem Inhalt besticht die Form: unaufgeregt referiert Dreier die wichtigsten zeitge-

nössischen Kontroversen, um sich darin selbst positionieren: Der säkulare Staat der Neuzeit komme ohne historisch fragwürdige religiöse Genealogien aus; die staatliche Weltanschauungsneutralität sei rational begründet und fordere in der Konsequenz Äquidistanz zu allen Weltanschauungen. Nur unter dieser Voraussetzung könne der Staat umfassende Freiheit garantieren, zu der selbstredend die Religionsfreiheit gehört. „Religionsfreiheit der Bürger und weltanschaulich-religiöse Neutralität des Staates sind die beiden Säulen, auf denen die Säkularität des freiheitlichen Verfassungsstaates ruht“ (Dreier: 197).

Dreiers Erinnerung an diese Grundpfeiler des Religionsverfassungsrechtes erschien 2018 mitten in einer Zeit hitziger Debatten: Die Anordnung des bayerischen Kabinetts, im Eingangsbereich der Landesbehörden ein Kreuz „als Ausdruck der geschichtlichen und kulturellen Prägung Bayerns gut sichtbar“ anzubringen, bewegte wochenlang die Öffentlichkeit (vgl. dazu APuZ 28/29: Religionspolitik, vor allem die Beiträge von Graf, Willems, Heinig und Pickel). Zu Recht, denn anders als in vorausgegangenen Konflikten (Kopftuchstreit etc.) trat nun der Staat selbst – in kaum versteckter identitätspolitischer Absicht – als eigenständiger religionspolitischer Akteur auf. Inzwischen ist der Sturm etwas abge-



Dr. Karl Weber, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V.

flaut, die dahinterliegenden Grundfragen sind keineswegs gelöst. Die drei folgenden Thesen sollen erste Desiderate formulieren, wie politische Bildung in enger Anlehnung an wissenschaftliche Forschung weltanschauliche und religiöse Diversitätserfahrungen in Bildungsprozesse übersetzen kann.

Weltanschaulich/religiöse Veränderungen brauchen Verständigungsorte

Hintergrund der zunehmenden Konfliktlagen sind massive Verschiebungen in der „Arithmetik des Religiösen“ (vgl. Pickel in APuZ 28/29). Am Beispiel von jungen Menschen: In den ostdeutschen Bundesländern gehören 73,7 % Prozent der Jugendlichen (11–25) keiner Religion an, im Westen 11,6 %. Junge Christen, die bezogen auf die Bekenntnissituation in Gesamtdeutschland immer noch die Mehrheit stellen, sehen sich zudem nur be-

dingt als „Gläubige“, 15, 1% sagen von sich, sie seien „hochreligiös“. Das Phänomen beschreibt die Religionssoziologie treffend als „belonging without believing“. Gegenläufig zu dieser Mehrheitseinstellung schätzen sich Minderheiten in derselben Alterskohorte religiös signifikant aktiver ein. 53 Prozent der muslimischen Jugendlichen nehmen sich als sehr religiös wahr (zu den Zahlen Streib 2017: 9–14 sowie dort Abbildung 5).

Für die politische Bildungsarbeit liegt deshalb eine erste Herausforderung darin, diese nichtreligiösen Interpretamente mit explizit religiös konnotierten Weltbildern in Verbindung zu bringen und die Herausforderungen, die sich für das demokratische Gemeinwesen daraus ergeben, im Dialog zu thematisieren. Denn weltanschauliche Präferenzen prägen gesellschaftspolitische Positionen, die in Bildungsprozessen ausgehandelt werden können.

Weltanschauungsneutral heißt nicht werteneutral! Religion in der Zivilgesellschaft

Zum Kern der Religionsfreiheit gehört, dass der Staat mit der Ausübung von Religion keine Erwartungen verbindet. Sie muss ihm nicht nützen. Inhalt und Form sind geschützt und entziehen sich seiner Beurteilung, solange sie nicht in Konflikt mit anderen Grundwerten kommen. Insofern kann das Religiöse immer privat sein. In dem Moment jedoch, wo Religionen sich als zivilgesellschaftliche Akteure verstehen, treten sie in eine andere Arena ein. Nicht jede Religion nimmt das für sich in Anspruch, aber wenn sie es tut, dann gelten die normativen Regeln der Demokratie. Wolfgang Merkel und Joachim Lauth haben dafür Kriterien vorgelegt. Der Anspruch, Eigeninteressen öffentlich und unter Gewaltverzicht vorzutragen sowie die Bereitschaft, temporäre Koalitionen mit Partnern außerhalb der eigenen Gruppe einzugehen, sind u. a. Bestandteile dieses Katalogs (Merkel/Lauth: 7). Der Vermittlung dieser Werte in der politischen Bildungsarbeit kann sich politische Bildungsarbeit nicht entziehen. „Weltanschaulich-religiöse Neutralität ... meint nicht Wertungsaskese, Inhaltsleere oder Gleichgültigkeit. Weltanschauliche Neutralität verlangt keine Indifferenz gegenüber den sozialen und politischen Verhältnissen, denn der Staat ist

kein Neutrum. Jede Rechtsordnung, auch und gerade eine demokratische, beruht auf bestimmten sozialen, kulturellen und ideellen Grundlagen“ (Dreier: 109).

Religiosität ist nicht gleich Extremismus: über weltanschaulich/religiös begründete Vorurteile aufklären!

Im Zuge der zweifellos auch, aber nicht ausschließlich religiös motivierten Anschläge im Jahr 2001 und dann 2015 hat sich eine weitverbreitete Identifizierung von muslimischer Religion mit Gewalt in den Köpfen festgesetzt. Die Vorurteilsforschung geht weiter und sieht im Blick auf alle Religionen in Deutschland eine erhöhte Anfälligkeit für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Widerspruch kommt von der Religionssoziologie: Religion sei nicht gleich Religion: unterschiedliche Gottesbilder produzierten unterschiedliche Verhaltensweisen. Und deshalb warnt der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung vor pauschalen Zuschreibungen fundamentalistischer und demokratiefeindlicher Einstellungen an muslimische Jugendliche. Die Distanz zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sei „weniger mit religiösen Orientierungen als vielmehr mit dem Faktor Bildung“ in Verbindung zu bringen (KJB: 215).

Die Auseinandersetzung mit weltanschaulich und religiös begründeten Vorurteilen ist ein weiteres zentrales Desiderat für politische

Bildungsarbeit. Sie sucht den potenziellen Beitrag von weltanschaulich/religiösen Positionen für eine aktive Gestaltung des Gemeinwesens und leitet daraus einen positiven Zugang religiös und weltanschaulich gebundener Menschen zur Partizipation ab.

Die Liste ist damit keineswegs abgeschlossen und bedarf der Falsifizierung und der Diskussion. Zum Gelingen eines „nachhaltige(n) Interessenausgleich zwischen säkular und religiös gesonnenen Bürgerinnen und Bürgern“ (Heinig in APuZ 28/29: 15) vermag politische Bildungsarbeit einen wichtigen Beitrag zu leisten. Denn es kann sie nicht kalt lassen, dass religiöse Konflikte für regressive Identitätsabgrenzungen instrumentalisiert werden (vgl. dazu Pickel, in APuZ 28/29: 27).

[APuZ] Aus Politik und Zeitgeschichte 28–29/2018 (9. Juli 2018): Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/272112/religionspolitik>.

Dreier, H., Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne, München 2018.

Grillmeyer, S./Weber, K.: Das Religiöse ist politisch. Plädoyer für eine religionssensible politische Bildung, Würzburg 2019.

Merkel, W./Lauth, J.: Systemwechsel und Zivilgesellschaft. Welche Zivilgesellschaft braucht die Demokratie?, in: APuZ 6-7 (30. Januar 1998), 3–2.

Streib, H.: Religiöse Orientierungen, spirituelle Konstruktionen und Formen religiöser Vergemeinschaftung bei Jugendlichen. Hrsg. von der Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht: Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht) DJI, München 2017.

TERMINE

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Hompages der Landesverbände.

Januar 2020

16.01.2020

Thüringen

Neujahrsempfang des Landesverbandes Thüringen im Wintergarten des Gasthauses „Zur Noll“ in Jena

März 2020

31.03.2020

Mecklenburg-Vorpommern

Sozialkundelehrertag „Jugend und Politik“, u. a. mit Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

BERICHTE

Mecklenburg-Vorpommern

30 Jahre Friedliche Revolution in Mecklenburg-Vorpommern.

„Auftrag und Herausforderung für die politische Bildung“

Im Oktober 1989 demonstrierten im heutigen Mecklenburg-Vorpommern erstmals Menschen gegen die Einparteienherrschaft der SED. Sie erkämpften die Freiheit, durch die politische Bildung in einer Demokratie erst möglich geworden ist!

Der Jahreskongress zur Politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern nahm den 30. Jahrestag der Friedlichen Revolution zum Anlass, gemeinsam mit Akteur*innen aus dem Jahr 1989, politischen Bildner*innen und jungen Menschen, für die 1989 ein weit entferntes Ereignis zu sein scheint, ins Gespräch zu kommen.

Der Blick zurück, durch Aktive der Friedlichen Revolution, machte deutlich, wie unterschiedlich die damaligen Erwartungen und Hoffnungen waren und wie viele Fragen sich noch heute stellen. Jüngere Teilnehmer*innen gaben im Rahmen der Podiumsrunde zu, bisher nur wenig über den Herbst 1989 und das Ende der DDR zu wissen. Haben Schulen versagt oder fehlt hier vor allem die Auseinandersetzung in der Familie? Wie wichtig es ist, immer wieder einen Dialog zu organisieren - zwischen den Generationen, unterschiedlichen Biografien und zwischen ost- und westdeutschen Erfahrungen - zeigten die Beispiele politischer Bildungsprojekte und die anschließende Diskussion.

Christina Schwarz berichtete aus einem Forschungsprojekt der Universität Leipzig, wie unterschiedliche Narrative – ob „Friedliche Revolution“, „Wende“ oder „Umbruch“ in den Bildungsangeboten deutlich werden. Zeitzeugen einzubeziehen und den Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit einem für sie weit entfernten Thema zu ermöglichen stellt dabei eine der Herausforderungen dar.

Dass die Friedliche Revolution den Beginn einer tiefgreifenden Veränderungsbewegung markiert, die reflektiert werden muss, um die heutige ostdeutsche Gesellschaft und ihre Besonderheiten zu verstehen, wurde durch den Vortrag von Ilko-Sascha Kowalczyk deutlich. Das Ende der DDR bedeutete eine Transformationsrevolution, in deren Rahmen die ostdeutsche Gesellschaft Veränderungen in einer bisher einzigartigen Geschwindigkeit erlebte. Kowalczyk zeigte beispielhaft, mit welchem Maß an Arroganz und Unverständnis Teile der westdeutschen Elite auf die neuen Bürger*innen herabsahen. Dies wird zur Anklage und Aufruf für mehr Dialog zugleich.

Der Direktor der Landeszentrale für politische Bildung, Jochen Schmidt und die Vorsitzende der DVBP/MV, Dr. Gudrun Heinrich zogen eine positive Bilanz des Kongresses. Sowohl die Vorträge, als auch die Podiumsdiskussionen hatten deutlich werden lassen, mit welch tiefem Interesse die Teilnehmenden aus eigenem Erleben, einer direkten Betroffenheit oder aus politischer Verantwortung das Thema aufnehmen und es in die politische Bildung weitertragen. Immer wieder wurde die Notwendigkeit, die Friedliche Revolution und ihre Entwicklung zu bearbeiten, betont, auch um den daraus erwachsenden demokratischen Auftrag für die politische Bildung wach zu halten und die Interpretation des demokratischen Weckrufes „Wir sind das Volk“ nicht anderen zu überlassen.

Dr. Gudrun Heinrich

Bayern

Altbundespräsident Gauck Festredner bei der bayerischen Jahrestagung

„Wir Deutschen können Freiheit!“. Mit diesem Satz schloss Altbundespräsident Joachim Gauck seine Festrede bei der Jahrestagung des bayerischen Landesverbands Ende September in der Akademie für Politische Bildung in Tutzing¹. Die Tagung versuchte eine Bestandsaufnahme des vereinigten Deutschlands 30 Jahre nach Beginn der Friedlichen Revolution in der DDR. „Der schönste Satz in der deutschen Geschichte: ‚Wir sind das Volk‘ darf nicht Volksführern am rechten Rand überlassen werden. Wir sagen: Ihr nicht! Niemals!“

Hans-Jürgen Papier, der frühere Präsident des Bundesverfassungsgerichts, zog eine grundsätzliche positive Bilanz der 70-jährigen Geschichte des Grundgesetzes, benannte aber auch Schwachstellen und Defizite: das Dickicht föderativer Verflechtungen, das undurchschaubar geworden sei, die zunehmende Zentralisierung und das Tabuthema der Neugliederung der Länder. Er bemängelte auch, dass das Wahlrecht nicht im Grundgesetz geregelt sei, sondern dem einfachen Gesetzgeber überlassen sei, mit der Folge, dass die dringend nötige Reform nicht zustande komme und eine weitere Aufblähung des Parlaments drohe.

Instabile Mitte

Beate Küpper, Mitautorin der „Mitte-Studien“, stellte zwar fest, dass sich die große Mehrheit der Deutschen (80 Prozent) positiv über die Demokratie äußere und sensibel sei für ihre Bedrohungen. Gleichzeitig vertrete rund ein Drittel illiberale und menschenfeindliche Meinungen und glaubt an Verschwörungstheorien. „Wir registrieren jeden Menge Alltagsrassismus“, sagte sie. Der Anteil sei stabil bei rund 20 Prozent der Bevölkerung. Aber die Polarisierung der Meinungen nehme zu. In Teilen verliere die demokratische Mitte der Bevölkerung ihren demokratischen Kompass. Rechtspopulismus sei nicht nur ein Problem der ostdeutschen Länder, dort aber verbreiteter. Insbesondere die Ablehnung von Fremden sei im Osten signifikant größer als im Westen.

Den Blick von außen auf das vereinigte Deutschland brachte die in Berlin lebende und arbeitende französische Journalistin Cécile Calla ein. Insgesamt hätten die Franzosen ein positives Deutschlandbild. Die früheren Spannungen spielten keine Rolle mehr, sagte sie. Dennoch blieben sich beide Gesellschaften fremd. Bedauerlich sei, dass die Bereitschaft, die jeweils andere Sprache zu lernen, rückläufig sei. Besonders enttäuscht seien die Franzosen, dass Bundeskanzlerin Merkel die europapolitischen Initiativen des französischen Präsidenten Macron liegen gelassen habe. „Der passive Bremser wird als arroganter Partner wahrgenommen“, sagte Calla.

Keine Pläne für die Einheit

Markus Meckel und Horst Teltschik sind Zeitzeugen des deutschen Einheitsprozesses und waren bei den



Jochen Schmidt, Direktor der LpB und Dr. Gudrun Heinrich, Vorsitzende der DVBP, eröffnen gemeinsam den 12. Jahreskongress zur Politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern.



Joachim Gauck hielt die Festrede bei der Jahresversammlung des bayerischen Landesverbands in Tutzing.

© Schröder APB Tutzing

entscheidenden Verhandlungen über die deutsche Einheit hautnah dabei. Der eine als Außenminister der DDR, der andere als Berater Kohls im Kanzleramt. Meckel, einer der Gründer der Sozialdemokratischen Partei der DDR am 7. Oktober 1989, sagte: „Wir wollten zunächst die DDR zu einem demokratischen Staat machen. Danach sollten zwei deutsche demokratische Staaten gemeinsam zur Einheit kommen. Für uns war das damals eine sehr langfristige Lösung.“ Und Teltschik gab zu, dass die westdeutsche Regierung vor dem November 1989 keine Pläne zur Einheit in der Schublade hatte: „Das wäre auch gefährlich gewesen. Wir brauchten dafür die Zustimmung der vier Siegermächte. Nach den positiven Signalen aus Moskau und Washington kam es auf Mitterand und Thatcher an. Die waren zunächst überhaupt nicht für die Einheit.“

Herausforderung Populismus

Die Herausforderungen für die politische Bildung durch Extremismus und Populismus diskutierten die Direktoren der Landeszentralen für politische Bildung aus Brandenburg (Martina Weyrauch), Hessen (Alexander Jehn) und Rupert Gröbl (Bayern). Weyrauch betonte die Notwendigkeit, den Menschen nach dem „Schleudergang der Transformation“ wieder die „Erfahrung von Selbstwirksamkeit“ zu vermitteln. Demokratie sei fragil und der politische Extremismus sei kein Relikt, sondern entstünde immer wieder neu. Jehn hob besonders den zunehmenden religiösen Extremismus hervor: „Die Zugewanderten haben festere Wertleitplanken als wir. Wir müssen denen unsere noch offensiver zeigen.“ Gröbl sieht im Internet und den sozialen Medien Wege und Chancen, auch die Jüngeren wieder zu erreichen. Im Verwaltungsapparat sei dies aber kein einfacher Weg. „Wir suchen uns Nischen, damit Doppelungen mit Zuständigkeiten anderer Ministerien vermieden werden.“

Dr. Michael Schröder,
Akademie für Politische Bildung, Tutzing,
stv. Landesvorsitzender in Bayern.

Anmerkung

- 1 Kooperationspartner waren die Akademie für Politische Bildung, die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit und die Europäische Akademie in Bayern.

Niedersachsen

Am 26. September fand in der Leibniz Universität Hannover der 27. Niedersächsische Tag der Politischen Bildung statt.

Etwa 90 Kolleginnen und Kollegen nahmen an dieser Fachtagung teil. „Politische Bildung durch integrativen Unterricht – Theoretische Konzepte und Beispiele für die Unterrichtspraxis“ lautete in diesem Jahr das Thema. Der Vormittag wurde durch drei Fachvorträge bereichert. Prof. Dr. Silja Graupe referierte zum Thema „Bildung für eine Gemeinsinn-Ökonomie – Befähigung zu lebenspraktischer Urteilskraft und Klugheit im Zeitalter der Globalisierung“, Prof. Dr. Reinhold Hedtke hielt einen Vortrag mit dem Thema „Leitperspektive Soziologie oder Sozialwissenschaft?“ Den Abschluss bildete ein Vortrag von Prof. Dr. Philipp Staab zum Thema „Digitaler Kapitalismus“. Der Landesvorsitzende Prof. Dr. Tonio Oeftering moderierte anschließend eine Diskussion mit den drei Vortragenden und den Teilnehmenden der Tagung. Am Nachmittag fanden vier gut besuchte Workshops statt.

Im Zentrum des von **Julia Bekurs** geleiteten Workshops „Berufsorientierung im Politikunterricht?“, der als Erfahrungsaustausch konzipiert war, standen die Schnittstellen zwischen Beruflicher Orientierung und integrativen Unterrichtsmodellen. Neben geeigneten Umsetzungsmöglichkeiten wurden auch die Grenzen des interdisziplinären Unterrichts diskutiert.

Prof. Dr. Thilo Harth stellte in seinem Workshop „Mit ‚Design Thinking‘ integrativ komplexe politische Fragestellungen angehen“ das Konzept Design Thinking vor. Im aktivierenden Teil wurden Themenvorschläge der Teilnehmenden aus der Unterrichtspraxis sowie mögliche Grenzen des Konzeptes diskutiert. Harth reagierte sehr flexibel und kreativ auf die über dem vorgegebenen Limit liegende Anzahl der Teilnehmenden an seinem Workshop.

In einem von **Helene Bergmann** vom Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg geleiteten Workshop zum *Klimawandel als Unterrichtsgegenstand* näherten sich die anwesenden Berufsschul- und Gymnasiallehrkräfte dem Thema zunächst im Rahmen einer thematischen Strukturierung, an die sich ein Gespräch über didaktisch-methodische Fragen anschloss. Als Impuls, sich dem Thema fächerüberschreitend zuzuwenden, wurde von der Workshop Leitung abschließend noch eine die historische Perspektive einbeziehende Unterrichtsidee eingebracht und zur Diskussion gestellt.

Pia Frede und **Dr. Justus Goldmann** stellten in ihrem Workshop „Große Transformation im Unterricht?“ klimapolitische Konzeptionen des Wissens. Beirates der Bundesregierung (WBGU) in einen kritischen Zusammenhang mit politikdidaktischen und methodischen Wegen, den Klimawandel im Politik-Wirtschafts-Unterricht der Sek II. zum Thema zu machen. Dabei stand die Anschlussfähigkeit des komplexen Sachgegenstandes an Leitperspektiven und Kompetenzen der Qualifikationsphase im Vordergrund. Besonders intensiv erörterte die Gruppe, ausgehend von Beispielmateriale zur Analyse der „Fridays for Future“-Bewegung, Chancen und Grenzen der Förderung von Partizipationsbereitschaft auch mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens.

In der anschließenden Mitgliederversammlung fand die Wahl des Vorstandes statt. Der bisherige Vorstand stellte sich mit zwei Änderungen wieder zur Wahl. Mit der Übernahme des Amtes des Ersten Vorsitzenden des Bundesverbandes kandidierte Tonio Oeftering nicht erneut. Auf Vorschlag des Vorstandes wurde Steve Kenner zum Nachfolger gewählt. Hier die weiteren Ergebnisse:

- Stellvertretender Vorsitzender: Manfred Quentmeier
- Geschäftsführer: Henrik Peitsch
- Schatzmeister: Martin Estler
- Stellvertretender Schatzmeister: Roland Freitag

Als Beisitzer*innen wurden folgende Kolleg*innen per Listenwahl gewählt:

Björn Almendinger, Julia Bekurs, Pia Frede, Stefan Lahme, Prof. Dr. Dirk Lange, Dr. Justus Goldmann, Prof. Dr. Gerhard Himmelmann, Dr. Sven Rößler, Dr. David Salomon, Arne Schrader, Carl-Christian Sievers, Knut Schoolmann, Mirko Trusselli

Henrik Peitsch
Landesgeschäftsführer

Brandenburg

„Der Osten wählt anders“? – Wer wen gewählt hat und warum.

Die Landtagswahlen in Brandenburg und Sachsen sind spätestens seit dem 1. September 2019 in aller Munde. „Der Osten wählt anders“ titelten u. a. die Süddeutsche wie auch die FAZ und machten deutlich, dass sich im Wähler_innenverhalten sowie in den Landesparlamenten etwas verändert hat. CDU, SPD und Linke verzeichneten große Einbußen. Klare Gewinner sind AfD und Grüne.

Im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung an der Universität Potsdam analysierten David Begrich (Sozialwissenschaftler aus Magdeburg), Prof. Dr. Michael May (Professur für die politische Bildung in Jena) und Dr. Jochen Roose (empirischer Sozialforscher der KAS) die Ergebnisse hinsichtlich der Ursachen für die Wahlentscheidungen der Wähler_innen. Ausgehend von einer Wahlnachlese durch Dr. Jochen Roose lieferte das Podium einhellige Erklärungsansätze für die Verluste von CDU, SPD und Linkspartei. So wurde insbesondere auf eine mangelnde Profilschärfe, ein instabiles Wähler_innenmilieu und auf eine hohe Wähler_innenvolatilität in beiden Bundesländern verwiesen. Die Frage, wie die relativ hohen Stimmenanteile der AfD zu begründen sind, wurde kontrovers diskutiert: Während Michael May auf eine globale rechtspopulistische Bewegung verweist, die eine Weltanschauung reproduziert, welche von CDU, SPD, Linkspartei und Grünen nicht aufgefangen wird, sieht David Begrich den Wahlerfolg der AfD vor allem als ein ostdeutsches Phänomen. Demnach lässt sich der Erfolg der AfD durch einen propagierten rechten Sozialpopulismus, bei dem die Bevölkerung der ehemaligen DDR und des ehemaligen „Westdeutschlands“ gegeneinander ausgespielt werden, und durch die Fokussierung auf eine ostdeutsche Identität, die sich aus dem Umbruchjahr 1989 speist, erklären. Welche Bedeutung in diesem Kontext dem sog. „Flügel“ um Bernd Höcke zugeschrieben werden

kann, bleibt aufgrund eines mangelnden Einblicks in die AfD offen. Einigkeit bestand auf dem Podium darüber, dass es sich bei Unterstützer_innen der AfD nicht ausschließlich um Protestwähler_innen handelt, sondern das ein nicht geringer Teil von ihnen ein verfestigtes rechtes Weltbild besitzt.

In der Frage, ob die Landtagswahlergebnisse und insbesondere das Wähler_innenmilieu der AfD politische und politikdidaktische Herausforderungen aufwerfen, waren sich die Referenten mit unterschiedlichen Begründungen einig. Der Rückgriff auf responsives Verhalten und Aufklärungsarbeit gegenüber den Befürworter_innen und Unterstützer_innen einer autoritären und rassistischen Politik wurden ebenso als strategischer Ansatz skizziert, wie die Entwicklung von Gegenstrategien, die eine Verteidigung von emanzipatorischen und demokratischen Werten fokussiert. Als Resümee lässt sich festhalten, dass der Diskurs um eine autoritäre und rassistische Politik, die neue Herausforderungen aufwirft, in der Politik aber insbesondere auch in der politischen Bildung unbedingt fortgesetzt werden muss.

Udo Dannemann

Kenia will Politische Bildung stärken

Der am 25.10.2019 veröffentlichte Koalitionsvertrag der sog. Kenia-Koalition (SPD-CDU-Grüne) gibt den seit vielen Jahren in politische Gespräche mit der Leitung des Bildungsministeriums und den Bildungspolitik*innen der Landtagsfraktionen eingebrachten Forderungen der DVPB-Brandenburg zur Stärkung politischer Bildung Rückenwind. Zur schulischen politischen Bildung formulieren die Koalitionspartner: „Wir werden die politische Bildung an Schulen durch die Initiierung von gesonderten politischen Bildungsangeboten für Lehrkräfte stärken. Ergänzend werden wir den Auftrag der Landeszentrale für politische Bildung für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte als Zielgruppe erweitern und eine gesonderte Projektförderung für politische Bildung für Projektwochen mit politischen Bildungsschwerpunkten ermöglichen. Wir werden das Fach Politische Bildung in den brandenburgischen Schulen insgesamt, besonders aber in den Oberschulen und Gesamtschulen der Jahrgänge 7 bis 10 stärken.“ (S. 31 f.) Auch die Erwachsenenbildung soll gestärkt werden: „Die Erwachsenenbildung soll weiter ausgebaut werden – ein besonderer Fokus liegt auf den Grundbildungszentren. Das Weiterbildungsgesetz wird in einem intensiven Dialog mit den freien und öffentlichen Bildungsträgern novelliert werden. Das Netz der Volkshochschulen und der Heimbildungsstätten soll weiterhin eine besondere Rolle bei der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung spielen.“ (S. 32) Auch wenn Papier geduldig ist und die Umsetzung vor Ort noch viel Kraft und Zeit erfordern wird, zeigt sich, wie lohnenswert das von Ehrenamtlichen getragene Engagement der DVPB sein kann.

Max Droll



Nordrhein-Westfalen

Politische Bildner diskutieren über Nachhaltigkeit beim Landesforum

Wie gelingt es das Thema sinnvoll in den Unterricht zu integrieren und welche Methoden helfen dabei? Professor Dr. Reinhard Loske referiert im Rahmen des diesjährigen Landesforums in Bochum

Nachhaltigkeit, Klimawandel, Klimaerwärmung, Generationengerechtigkeit in enger Verbindung mit einem ökologisch orientierten Umbau der (internationalen) Gesellschaft sind seit einigen Jahren in aller Munde. Diese Schlagworte haben aber spätestens Anfang dieses Jahres nochmals eine neue, weil flächendeckende und vor allem generationenübergreifende, Dimension mit der konsequenten Bearbeitung und fast schon Vereinnahmung dieses Themas durch Schüler im Rahmen von der heutzutage weltweiten Bewegung „Fridays for future“ erfahren. Klimawandel und die damit verbundenen Unterkategorien wie Nachhaltigkeit, ökologische Verantwortung und politische Gestaltungsmöglichkeiten etwa zur Reduzierung des Klimaerwärmung und Kohlestoffdioxidausstoßes werden somit – unweigerlich – in Schule(n) transportiert.

Die DVPB NRW hat daher aus dringendem Anlass das gesamte Thema – subsummiert unter dem vielversprechenden Titel „Nachhaltigkeit – und wie?“ – zum zentralen Thema des diesjährigen Landesforum (LaFo) am Mittwoch, 30. Oktober, in den Räumen des Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität Bochum gemacht. Ohne aber angesichts dieser weltumspannenden Thematik in der kritischen Eröffnungsrede von der DVPB-Landesvorsitzenden Prof. Dr. Bettina Zurstrassen den gegenwärtig „schlechten Zustand der politischen Bildung in NRW“ zu verschweigen. „Der aktuelle Status der politischen Bildung auf Landesebene ist besorgniserregend und schlecht“, sagte die Wissenschaftlerin und Landesvorsitzende. Es werde immer mehr eine Axt an den Lehrplan und generell an das Fach „Politik-Wirtschaft“ angelegt, was zur Konsequenz habe, dass eine einseitige Umwandlung des Faches zugunsten der Wirtschaft geschehe.“ Sie sprach hier von einer neoliberalen Ausrichtung seitens der NRW-Landesregierung.



Bettina Zurstrassen bei der Eröffnung des Landesforums

© Jürgen Jansen

Mit beim Jahrestreffen dabei waren wieder einmal rund 170 politische Bildner, Experten aus der Energie- und Nachhaltigkeitsbranche sowie namhafte Wissenschaftler wie etwa der Hauptredner Reinhard Loske von der Cusanus Hochschule in Bernkastel-Kues, der dort als Professor für Nachhaltigkeit und Gesellschaftsgestaltung arbeitet. Er lieferte in seinem einstündigen Impulsvortrag zur Nachhaltigkeit die historischen sowie gesellschaftlichen und technologischen Grundlagen des Themenkomplexes, ordnete Nachhaltigkeit ein und skizzierte dabei fundiert sowohl die derzeitigen Auswirkungen des Klimawandels als auch neue (politische und ökonomische) Gestaltungsmöglichkeiten. Der Titel des Vortrags lautete daher auch: „Nachhaltigkeit ernstnehmen! Was nachhaltige Entwicklung für unser Politik-, Bildungs- und Wirtschaftssystem wirklich bedeutet.“

Verankerung im Schulunterricht und im Grundgesetz?

Der Wissenschaftler, der von 1998 bis 2007 für die Grünen im deutschen Bundestag saß, formulierte während seines Vortrags eine einleuchtende und leicht verständliche „Umwelteffekt-Gleichung“. Es ist eine Formel, die die Auswirkungen menschlichen Handelns und der Technologie auf die Umwelt bezieht und zu messen versucht. Es wird bei Loske



Reinhard Loske

© David Bieber

immer wieder deutlich, dass die aktuell mehr als 7,5 Milliarden Menschen – welch Wunder – durch ihre sozialen Praktiken und Lebensstile einen erheblichen Einfluss auf die Umwelt haben. Diese Ansicht scheint aber noch nicht von allen verstanden worden zu sein, blickt man beispielsweise auf die jüngsten Ergebnisse bundesdeutscher Landtagswahlen oder hört man sich die Rhetorik der neuen brasilianischen Regierung oder jener der US-amerikanischen Regierung an.

Eine der Hauptbotschaften von Loske klang beim ersten Hören zwar plakativ, trifft aber den Kern: Nachhaltigkeit muss ernst genommen werden, denn sie ist kein Gummibegriff. Auch sprach sich Loske für ein Grundrecht auf Nachhaltigkeit aus. „Nachhaltigkeit muss in die Verfassung aufgenommen werden, es als Staatsziel zu verlautbaren, reicht nicht mehr aus.“

Diese Fülle an Wissen und Informationen – verdichtet in 7 Thesen – wurde anschließend in einer von Vorstandsmitgliedern moderierten kurzen „Thesenrunde“ verteilt im

Raum diskutiert, mit schulischer Praxis in Beziehung gesetzt oder kritisch hinterfragt und dem Referenten gespiegelt, der dazu noch einmal Stellung bezog. Dem Zuhörer wurden insgesamt eine multifaktorielle Betrachtung des Begriffs der Nachhaltigkeit und seiner Prinzipien und Konturen geboten.

Am Nachmittag hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, im Rahmen eines „Markt der Ideen-Möglichkeiten“, unterschiedliche methodische Herangehensweisen, Konzepte in offener Form kennenzulernen und teils zu erproben. Die Angebote zeigten allesamt neue und zum Teil innovative Ansätze einer integrativen Fachdidaktik in der Domäne der politischen Bildung auf und eröffneten Methoden und Perspektiven einer nachhaltigen Bildung in- und außerhalb der Schule. Ein inhaltlich orientierter Workshop „Baustelle Energiewende“ zielte ausgehend von einer teilnehmerorientierten Konzeption auf die tiefergehende inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Nachhaltigkeit am Thema Energie (Focus Strom) und beleuchtete sachkundig die interdisziplinären Zusammenhänge. Ein Teilnehmer fasste in der Schlussrunde das „Lern“ergebnis wie folgt zusammen: „Der WS war ein guter Beleg für ganzheitliches Zusammenhangelernen. Mit Politik oder Physik alleine geht es nicht“.

Insgesamt bot der Nachmittag den Teilnehmenden die Möglichkeiten des Austausches und des Einbringens ihrer jeweiligen Expertisen aus der Praxis schulischer und außerschulischer Bildung, der Wissenschaft und der Bildungspolitik. Konkret gab es einige Vorschläge, sich der Thematik fächerübergreifend und interdisziplinär etwa in einer Projektwoche zu widmen. Dabei muss aber eine an den Lebensrealitäten der jeweiligen Schüler ausgerichtete Umsetzung erfolgen und lebensnahe Methoden eingebunden werden.

Das Veranstaltungszentrum der Ruhr-Universität-Bochum war wiederum ein gelungener Ort gemeinsam politisch zu lernen, zu diskutieren und zu reflektieren. Dies auch wegen der professionellen Unterstützung seitens des Hauses und weil der „antizipierte“ Wunsch nach „nachhaltiger“ Ernährung positiv umgesetzt wurde. Zudem waren wieder Schulbuchverlage, Stiftungen und die Landeszentrale für politische Bildung NRW (als Kooperationspartner) vor Ort.

David Bieber, Journalist

Neuer Landesvorstand in NRW

Im Nachgang zum erfolgreichen Landesforum fand die jährliche Mitgliederversammlung statt. Diesmal satzungsgemäß mit Neuwahlen des Vorstandes. Neben der Abarbeitung der notwendigen formalen Aspekte (Begrüßung durch die Vorsitzende Prof. Dr. Bettina Zustrassen, Zeitfristen und Tagesordnung, Protokoll, Kassenprüfung, Entlastung des Vorstandes, ...) nutzten Vorstand und anwesende Mitglieder intensiv die Gelegenheit, über die Arbeit der letzten „Legislatur“periode des Vorstandes – schriftlicher Arbeitsbericht lag vor – zu sprechen und Akzente für die zukünftige Arbeit zu setzen.

Aufgrund von beruflichen und privaten Veränderungen haben Prof. Dr. Tatjana Zimenkova, Prof. Dr. Karim Fereidooni, Cornelia Brodersen und Dana



Nach dem Vortrag moderieren Vorstandsmitglieder in kleinen und wechselnden Gruppen die 7 Thesen und spiegeln die diversen Beiträge für die Schlussrunde des Referenten im Plenum.

© Jürgen Jansen

Meyer nicht mehr für die weitere Vorstandsarbeit zur Verfügung gestanden. Die Mitgliederversammlung dankte ihnen herzlich für das Engagement. Einen zentralen „Positionswechsel“ gab es auch in der Funktion des Geschäftsführers. Thorsten Obel hat nicht mehr für dieses Amt kandidiert, verbleibt aber im Vorstand.

Neue/alte Schwerpunkte (Stichworte)

Politisierung der Politischen BildnerInnen, Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rechtsextremismus, Fortbildungsstrukturen und -inhalte in schulischer und außerschulischer Bildung, soziale Ungleichheit und politische Bildung, Verbandsmedienarbeit, ...

Im Rahmen der Diskussion über die zukünftigen Arbeitsschwerpunkte wurde die Frage aufgeworfen, wie die Arbeit auf mehr Schultern verlagert werden könnte, um die individuelle (Zusatz)Belastung zu minimieren. Die „Work-Life-Balance-Debatte“ erreicht zunehmend auch diejenigen Organisationen, die auf die Arbeit von Menschen im Ehrenamt angewiesen sind! Der neue Vorstand wird sich in Rahmen der

konstituierenden Sitzung intensiv mit der Frage auseinandersetzen und in ein „passendes“ Organisationsmodell umzusetzen versuchen.

Die Wahlergebnisse zum neuen Landesvorstand im Überblick:

Vorsitzende: Prof. Dr. Bettina Zustrassen

Stv. Vorsitzende: Iris Witt, Prof. Dr. Andrea Szukala

Geschäftsführer: Oliver Krebs

Schatzmeister: Sven Brehmer

Beisitzer: Helmut A. Bieber, Uli Krüger, Antje Menn, Thorsten Obel, Dr. Kuno Rinke, Benedikt Roth, Dr. Gernod Röken, Hildegard Rühling-Blomert, Rainer Schiffers, Christel Schrieverhoff, Tim Unger, Eva Vogt, Dr. Franziska Wittau, Andreas Wüste

Eine Politikerfahrung besonderer Art ist die Kommunikationsverweigerung der aktuellen Ministerin Gebauer gegenüber der DVPB NW e.V. Der Verfasser dieser Zeilen hat dies in über 30 Jahren Vorstandsarbeit so noch nicht erlebt!

Helmut A. Bieber



Neuer LV (ohne Andrea Szukala, Franziska Wittau und Andreas Wüste)

© David Bieber

Thüringen

Politiklehrrtag zur Frage: Gibt es noch „Volksparteien“ in Europa? Fachwissenschaftliche und unterrichtspraktische Perspektiven auf den Wandel der Parteien in Europa

Gut 40 Gäste fanden sich zum diesjährigen Politiklehrrtag in den Rosensälen der FSU Jena ein, bei dem die Frage zur Zukunft der Volksparteien in Europa im Mittelpunkt stand. In seiner Begrüßung benannte Prof. Michael May drei grundlegende Herausforderungen dazu: Die Tendenz der Auflösung der Milieu- und Parteibindung, den steigenden Anteil an Wechselwählern und die Schwierigkeiten der Parteien Nachwuchs zu gewinnen.

Diese Punkte griff Prof. Torsten Oppeland (Uni Jena) in seinem Plenarvortrag auf und leitete seine Ausführungen mit dem Ergebnis der Landtagswahl in Thüringen ein. Erstmals seit Gründung der Bundesrepublik erreichten beide Volksparteien bei einer Landtagswahl mit 30% so wenig Stimmen wie nie zuvor.

Doch worin liegen die Gründe? Nach der Klärung des Begriffes Volkspartei nach Otto Kirchheimer analysierte Oppeland die Ergebnisse der Wahlen zu den nationalen Parlamenten in Deutschland, den Niederlanden, Schweden, Portugal und Österreich vergleichend. Daraus leitete er ab, dass es keinen klassischen Verlauf des Niederganges der Volksparteien gibt, sondern ein wechselndes Auf und Ab in der Wählergunst zu verzeichnen ist. Zu erklären lässt sich diese Entwicklung aufgrund von drei gesellschaftlichen Mega-Trends, der Säkularisierung, der Individualisierung und der Medialisierung.

Jedoch seien diese Einflussgrößen nicht unabänderlich, da entsprechend der Michigan School die Wahlentscheidungen nicht nur von der Parteibindung, sondern auch von den Kandidaten und den Themen abhängen. Somit könnten Volksparteien auch weiterhin Wahlen gewinnen, wenn sie beispielsweise auf Spitzenkandidaten setzen oder aber auch in einem größeren Maße auf die inhaltlichen Bedürfnisse der Wählerschaft eingehen.

Fest steht jedoch, dass ohne Volksparteien eine Mehrheitsbildung in Parlamenten in Zukunft schwieriger werden wird.

An den Plenarvortrag schloss sich eine offene Gesprächsrunde mit allen Teilnehmern an.

Diese hatten anschließend die Gelegenheit auf dem Markt der Möglichkeiten Anregungen zur schulischen und außerschulischen Arbeit durch parteinahe Stiftungen, Schulbuchverlage und Gewerkschaften zu bekommen.

Im dritten Teil der Veranstaltung präsentierten Lehramtsanwärter vom Staatlichen Studienseminar Gera Unterrichtsskizzen zum Themenbereich „Politisches System der Bundesrepublik“. Mittels der Open Space Methode stellten sie 5 verschiedene Beispiele vor, zu denen die Gäste Rückfragen stellen und Kommentare geben konnten. Auf diese Weise bekamen die Teilnehmer Anregungen für ihren Unterricht.

Die Mischung aus fachwissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Perspektive der Veranstaltung würdigten die Teilnehmer im besonderen Maße und

äußerten am Ende der Tagung auch Themenwünsche für das kommende Jahr.

Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVBP Thüringen)

Gespräche zwischen DVBP und dem Thüringer Bildungsministerium

Das Leitfach der politischen Bildung, Sozialkunde, fristet in Thüringen ein Schattendasein. Im Vergleich mit den anderen Bundesländern weist Sozialkunde eine der geringsten Anteilsquoten an der Stundentafel auf. Damit bildet Thüringen zusammen mit Bayern das Schlusslicht des Ländervergleichs. Besonders im Thüringer Gymnasium ist Sozialkunde marginalisiert.

Im Zuge kontinuierlicher Verbandsarbeit (die POLIS berichtete) konnten nun mit dem Bildungsministerium Gespräche über eine mögliche Verbesserung des Stellenwerts von Sozialkunde aufgenommen werden. Im Rahmen einer Revision der Rahmenstundentafel wird die Möglichkeit in Erwägung gezogen, Sozialkunde mit mehr Stunden auszustatten. Dazu berief das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) eine Expertenkommission ein, in der die drei Landesvorsitzenden der DVBP gemeinsam mit Referats- und Abteilungsleitern des TMBJS Daten erheben und Argumente sammeln, um dauerhaft früher und mehr politische Bildung an den Thüringer Schulen zu etablieren.

Prof. Dr. Michael May
(2. Landesvorsitzender der DVBP Thüringen)

Tagung zur politischen Einstellung von Jugendlichen

Am 19. September luden das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS), das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und der Landesverband der DVBP zu einer hochkarätigen Konferenz nach Weimar ein.

„Naiv, gutgläubig und leider auch gleichgültig?“, so lautet die provokante Frage, die sich den politischen Einstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen in der Demokratie widmete. Welche Herausforderungen sich darauf für die historisch-politischen Bildung und Erziehung in der Schule ableiten lassen, interessierte die rund 100 Gäste der Tagung, die aus ganz Deutschland angereist waren.

Nach einführenden Worten des zweiten Landesvorsitzenden, Toralf Schenk, der die gesamte Tagung moderierte, wandte sich Bildungsminister Helmut Holter an das Auditorium, das sich v.a. aus schulischen aber auch außerschulischen Bildnern zusam-

mensetzte. Er hob die Bedeutung der Schule als Ort demokratischer Begegnung hervor und stellte u.a. die zahlreichen Unterstützungsangebote und Projekte zur Förderung von Demokratiekompetenz vor, die das TMBJS seit Jahren unterstützt.

Diesen Worten schloss sich der Direktor des ThILLM, Dr. Andreas Jantowski, an, überbrachte Grußworte und formulierte eigene Gedanken zum Thema der Tagung.

Diese nutzte drei verschiedene Zugänge zum Thema: Dr. Frithjof Reinhardt vom Institut Philosophie und Kulturgeschichte aus Bad Berka nutzte den historisch-philosophischen Zugang und blickte auf die Geschichte alternativer Bewegungen zur Jahrhundertwende zurück und nahm das tradierte Verständnis von politischer Bildung in den Fokus. Auch wenn sich Geschichte nicht wiederholt, kann man aus den Erfahrungen der Vergangenheit Antworten finden und Konzepte entwickeln, wie Demokraten gebildet werden könnten, so sein Standpunkt.

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann von der Hertie School of Governance aus Berlin wählte den empirischen Zugang und untersuchte Werteorientierungen von Jugendlichen. Er stellte die Frage, wie junge Menschen „politisch“ werden und stellte sechs unterschiedliche Phasen der Generationenforschung seit dem Zweiten Weltkrieg vor. Zugleich hob er die Zahl hervor, dass die Schule nur zu 15% die politische Sozialisation der Jugendlichen überhaupt beeinflusst.

Dr. Katrin Hahn-Laudenberg von der Bergischen Universität aus Wuppertal untersuchte auf Grundlage der International Civic and Citizenship Studie (ICCS 2016) aktuelle Ergebnisse zu der Frage, wie Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe auf die Rolle als Bürger*innen vorbereitet sind. Diese Ergebnisse stellte sie in den internationalen Vergleich und analysierte diese mit Hilfe der vier Dimensionen des politischen Mindsets der Jugendlichen – politisches und zivilgesellschaftliches Wissen und Argumentieren, Identität, Einstellungen und Partizipationsbereitschaft.

Die Fragen des Publikums wurden im abschließenden Podiumsgespräch geklärt. Diese reichten von Perspektiven der demokratischen Schul- und Unterrichtskultur, über die Entwicklung der Politischen Kultur in der Bundesrepublik bis hin zur Verantwortung des Faches Sozialkunde für die politische Sozialisation.

Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVBP Thüringen)



Toralf Schenk im Gespräch mit Dr. Frithjof Reinhardt, Dr. Andreas Jantowski, Dr. Katrin Hahn-Laudenberg, Anselm Cypionka, Prof. Dr. Abs (v.l.)



Literatur

Die Welt neu ordnen – holistische Gegenwartsanalyse und Perspektiven nachhaltiger Reform

Klaus Moegling: Neuordnung: Eine friedliche und nachhaltig entwickelte Welt ist (noch) möglich – Analyse, Vision und Entwicklungsschritte aus einer holistischen Sicht. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich 2018, 277 Seiten, 24,80 Euro

Die gegenwärtige Weltgesellschaft erscheint kritisch gestimmten Beobachter/innen zu Beginn des 21. Jahrhunderts als hochgradig paradox. Obwohl die technischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturell-kommunikativen und medizinischen Handlungsmöglichkeiten so groß wie noch nie in der Geschichte der Menschheit sein dürften, ist das globale Ausmaß an Armut, Gewalt, politischer Unterdrückung und irreversibler ökologischer Zerstörung noch immer die ertragene – oder bewusst in Kauf genommene – Normalität globaler und regionaler Ordnung.

Klaus Moegling analysiert in seinem Buch *Neuordnung* die gegenwärtigen Pathologien und Krisen-

dynamiken der Weltgesellschaft multiperspektivisch. Im ersten Hauptkapitel der politikwissenschaftlichen Monographie wird die Erosion sozialer und personaler Ordnungen in den Bereichen Ökonomie, Demokratie, internationales Staatensystem und Frieden, Ökologie, Kultur, Individuation/Sozialisation und Geschlechterverhältnisse vielschichtig herausgearbeitet, wobei der Autor die Komplexität und die zahlreichen Wechselwirkungen der Krisendynamiken eindringlich veranschaulicht.

Dass es sich bei diesen Entwicklungen nicht um kurzfristig kompensierbare oder eher periphere Strukturschwächen isolierter sozialer Systeme handelt, zeigt der Folgeabschnitt mit großer Klarheit: Wird Unordnung zum dominanten Strukturprinzip von Staaten-, Wirtschafts- und Gesellschaftswelt in ihrer Gesamtheit, dann ist mit militärischer und personaler Gewalt sowie Naturzerstörung in mannigfaltiger Weise mit weitreichenden und desaströsen Auswirkungen zu rechnen. Eine Überwindung dieser menschenunwürdigen Zustände ist laut Autor nicht nur normativ geboten, sondern aufgrund der eskalierenden Krisendynamik als rationale Alternative unabdingbar.

Doch wie ist die Neuordnung der Welt als demokratischer Prozess denkbar? Entgegen traditionellen Ansätzen politischer Systemkritik sieht der Autor die Voraussetzungen nicht zuerst im politischen Machterwerb, sondern vielmehr in der psychosozialen Bildung der Individuen. Voraussetzung demokratischer Partizipation und Gestaltungsfähigkeit ist dabei ein kognitiv und emotional stabiles, gewaltfreies Selbst- und Weltverhältnis von republikanisch gesinnten Demokrat/innen. Dieses kann Menschen ermöglichen, Demokratie in allen Lebensbereichen als persönliches Elementarbedürfnis zu empfinden und zudem dazu motivieren, sich kontinuierlich und mit Nachdruck für gerechte Lebensverhältnisse *politisch* einzusetzen. Doch Klaus Moegling vernachlässigt in seiner komplexen *Vision einer Neuordnung* die strukturellen Aspekte der internationalen Beziehungen keineswegs. Vielmehr werden die sozioökonomischen und sozialökologischen Grundlagen einer wirksamen Friedenspolitik in einem weiteren Teilkapitel umfangreich herausgearbeitet. Die im Zentrum der Publikation stehende Neuordnung des internationalen Systems projiziert der Autor als eine Kombination der Elemente Entnationalisierung, Stärkung von Global Governance und transnationaler Demokratie im Rahmen der EU, Demokratisierung der Vereinten Nationen sowie einer wirksamen Pazifizierung der Staatenwelt durch

Errichtung eines Gewaltmonopols. Die Anschlussfähigkeit dieser konstruktiv-kritischen Aspekte einer globalen Pazifizierungsstrategie an verschiedene Theorien der internationalen Beziehungen erläutert ein ergänzender Textabschnitt näher.

Klaus Moegling argumentiert im Epilog seiner Veröffentlichung entgegen dem zynischen Skeptizismus und der saturierten Indifferenz selbsternannter Realisten, dass gerade angesichts der komplexen und sich beschleunigenden globalen Krisendynamik derartige Visionen der Transformation politisch unabdingbar sind:

„Wo ist die Alternative? Ohne einen demokratisch kontrollierten globalen Zusammenschluss wird die Menschheit die Zukunft der kommenden Generationen nicht sichern können. Der Planet Erde wird im wahrsten Sinne über ökologische und militärische Katastrophen verbrennen. Die ersten Feuer brennen bereits. Wer ist eigentlich naiv? Derjenige, der die Entwicklungen sieht oder derjenige, der für ein weiter so plädiert?“

Auch wenn derartige – zugleich weitsichtige und mahnende – Worte eines politischen Bildners und Wissenschaftlers die Leserinnen und Leser politisch und moralisch fordern und herausfordern, unberührt und unmotiviert werden sie diesen komplexen und gut lesbaren Denkanstoß jenseits des politikwissenschaftlichen Normalbetriebs jedenfalls nicht beiseite legen können.

Andreas Füchter



Aus der Sicht von Referentinnen und Referenten der Jugendbildung

Rolf Ahlrichs: Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2019, 434 Seiten, 39,95 €

Gleich vorweg: Dieses Buch ist nur hartgesottenen Leserinnen und Lesern als Lektüre zu empfehlen. Aber wer es schafft, sich diszipliniert durch über 400 sperrige Seiten zu arbeiten, der hat sicherlich einen Lesegewinn. Denn der Autor holt weit aus, taucht mit seinen theoretischen Begründungen tief ein und stellt ausgiebig Methodik und Durchführung seiner



empirischen Analyse vor. Dabei stoßen Leser/-innen auf manche anregende Passage, auf viele interessante Verweise und bekommen detaillierte Einblicke in die demokratische Kultur von 16 unterschiedlichen Jugendverbänden aus Stuttgart. So viele Jugendbildungsreferent/-innen und Geschäftsführer hat der Autor im Rahmen seiner erziehungswissenschaftlichen Dissertation befragt, die von der Universität Hamburg angenommen wurde.

Rolf Ahlrichs versteht seine Arbeit „als Beitrag zu einem derzeit intensiv geführten Diskurs über Demokratie und Demokratiebildung“ und vertritt die These, „dass Jugendvereine/Jugendverbände Orte gelingender Demokratiebildung sind bzw. sein können, weil sie imstande sind, demokratische Erfahrungen [...] im Jugendarbeitsalltag zu vermitteln“ (160).

Um das zu belegen, bietet er zunächst ca. 150 Seiten demokratietheoretische Grundlagen, wobei er immer wieder auf Habermas und sein deliberatives Demokratiemodell sowie eine von Dewey abgeleitete Demokratiebildung rekurriert. Dazwischen werden Klassiker wie Aristoteles, Hobbes, Rousseau und de Tocqueville zitiert, so dass sich an dieser redundanten Hinführung beim Rezensenten einige Ermüdungserscheinungen und die Frage nach dem Sinn dieser ausladenden Explikation einstellt. Hier zeigt sich das Dilemma, das sich oft einstellt, wenn Dissertationen zu Büchern werden: Was, den akademischen Normen folgend, wissenschaftlich abgesichert werden muss, ist nicht unbedingt lesenswert für das allgemeine Publikum.

Dieses Problem ergibt sich auch bei den nachfolgenden Kapiteln, bei denen es einmal grundlegend um „Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit geht (105–159) – auch hier mit vielfacher Bezugnahme auf Referenzliteratur – und dem großen, in drei Kapitel gegliederten empirischen Teil. Da ist zwar manches auch für den nicht an der differenzierten Explikation der wissenschaftlichen Methodik der Arbeit interessierten Leser von Aussagewert – z. B. der Abschnitt über die „Kolonialisierung der Jugendverbandsarbeit“ (133–159). Doch auch hier stören langatmige und sich wiederholende Erklärungen und Begründungsabsichten sowie zahlreiche Kriterien der

Analyse den Lesefluss und die Suche nach dem roten Faden.

Dabei ist die Fragestellung der Arbeit so plausibel wie einfach: Es geht dem Verfasser nämlich darum, herauszufinden, „welches Demokratieverständnis die hauptamtlichen Jugendbildungsreferent/-innen äußern“ und „wie sie die Demokratiebildung in ihrem Verband erleben [...]“ (169). Demokratiebildung in Jugendverbänden ist – so das gut begründete Credo Ahlrichs – „eine der Kernaufgaben der Jugendverbandsarbeit“ (178). Doch auch hier müssen wieder lange Lese Strecken überwunden werden, bis handfeste Ergebnisse in Sicht kommen. Der Autor filtert aus seiner Befragung der Jugendbildungsreferent/-innen drei Typen von Demokratieerfahrungen (die Jugendliche in den Verbänden machen können) heraus: Demokratie als Lebensform, Demokratie als Regierungsform und Demokratie als Lebens- und Regierungsform (331). Nach der einführenden theoretischen Begründung seiner Arbeit verwundert es nicht, dass der Verfasser den „Idealtyp Demokratie als Lebens- und Regierungsform“ präferiert (393).

Ein Ergebnis der Erhebung: Die Schilderungen der Befragten haben gezeigt, dass die demokratischen Strukturen und Verfahren von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendverbände gemeinsam weiterentwickelt werden (393). „Elemente deliberativer Demokratie [sind] in den befragten Jugendverbänden mindestens als ‚Keimformen‘ [...] angelegt und zu entdecken [...]“ (404).

Ahlrichs schließt eine Arbeit mit dem Appell an alle Verantwortlichen, „das besondere Potenzial der Jugendverbandsarbeit zu erhalten und zu stärken. Nur in Jugendvereinen/Jugendverbänden können Kinder und Jugendliche zu Demokrat*innen werden, indem sie bereits Demokrat*innen sind und so den Wert einer demokratischen, solidarischen Gemeinschaft kennen und schätzen lernen“ (401).

Auch wenn dieses Postulat sehr absolut daherkommt – wieso „nur“ in den Verbänden? – und sich mir der Pleonasmus im Satz nicht erschließt, stimme ich dem Verfasser grundsätzlich zu.

Klaus-Peter Hufer

Ein Beitrag zur kritischen Wissenschaftsgeschichte der politischen Bildung

Sven Rößler: Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2019. 609 Seiten, 20,40 Euro

Mit einem Augenzwinkern ließe sich sagen, Sven Rößlers opulente Monographie hätte durchaus den Titel „Auch eine Geschichte der politischen Bildung“ tragen können. Denn tatsächlich legt Rößler eine äußerst materialreiche Rekonstruktion der politischen Bildung in Westdeutschland nach 1945 prägenden Debatten vor. Zugleich aber handelt es bei seinem Buch um weit mehr als um bloße Geschichtsschreibung. Der Titel, den es trägt, ist – wie Rößler in der Einleitung selbst betont – programmatisch: „Rationalität, Krise, Gewalt – dies ist der historische Dreischritt des Modernisierungsprozesses, das Zwin-

gende einer sich verselbständigenden Vernunft, in deren Bilanz der ausgewiesene Aus- und Überschuss der zu Überflüssigen Erklärten stetig sich vergrößert.“ (ebd.) Die „Moderne“, zu deren Didaktik der neuerliche Durchgang durch die Geschichte der Disziplin als Vorarbeit verstanden sein will, erscheint dem Autor somit keineswegs als Fortschritts- oder Emanzipationsgeschichte. Soweit es sich bei Rößlers Arbeit um Wissenschaftsgeschichtsschreibung handelt, folgt sie daher dem Bestreben eine Alternative zu solchen Darstellungen zu formulieren, die – wie etwa Wolfgang Iander, mit dem Rößler sich intensiv auseinandersetzt – die Geschichte politischer Bildung als Erfolgsgeschichte erzählen.

Die Wissenschaftsgeschichtsschreibung Rößlers versteht sich jedoch nicht nur als Kritik bisheriger Geschichtsschreibung, sondern mehr noch als Kritik an der Disziplin selbst, die – so Rößlers zentrale These – bislang lediglich eine *Didaktik in der Moderne* gewesen sei und sich, wenn auch zahlreiche Elemente hierzu vorzufinden seien, nicht habe zu jener Selbstreflexivität und Selbstkritik der Epoche emporschwingen können, die eine *Didaktik der Moderne* ausmache. Rößler stellt in dieser Arbeit insbesondere den Umgang mit der „Zivilisationsbarbarei“ des deutschen Faschismus ins Zentrum seiner Überlegungen. Auch hieraus begründet sich der zentrale theoretische Bezug zu Hannah Arendt, die Rößler als die Autorin einer „Kritischen Theorie der Moderne“ rezipiert und somit gegen solche Lesarten verteidigt, die sie umstandslos einem liberalen Mainstream zuschlagen. Der deutsche Faschismus und die von ihm begangenen Verbrechen erscheinen als jener Umschlag von Moderne in Destruktion, der ungebrochene Fortschrittserzählungen unmöglich macht. Gerade in Deutschland ist die von Rößler umrissene „Didaktik der Moderne“ auf eine politische Bildung bezogen, die vor dem Hintergrund des deutschen Faschismus und der postfaschistischen Ära (neu) begründet wurde und seither immer wieder um ihr Verhältnis zum bestehenden Staatswesen und zu weitergehenden Forderungen nach Emanzipation und Demokratisierung ringt.

Rößlers Buch, dies wäre ihm zu wünschen, könnte Auftakt zu einer weiterführenden Diskussion um



politische Bildung in der Moderne und einer Didaktik der Moderne sein. Dies gilt umso mehr als es auch zum Widerspruch herausfordert. So steht es mitunter in der Gefahr selbst dann, wenn es unabgeholte Emanzipationspotentiale in der Moderne aufblitzen sieht, die Arendt'sche Melancholie (wie Rößler betont eine Analyse- nicht eine Gemütskategorie) bisweilen in einen Pessimismus zu treiben, der es nahelegt, die Moderne insgesamt als einen fatalen Verhängniszusammenhang zu interpretieren – zumal die Häufung von Zitaten des im vergangenen Jahr verstorbenen Wolfgang Pohrt zuweilen die Grenzen zwischen Melancholie und Selbstgefälligkeit verwischt. Doch gerade solche Momente des Störenden und Widerborstigen können als Einladung verstanden werden, darüber zu diskutieren – und in einigen Punkten sicher auch zu streiten –, welche Ergänzungen, Theoriebezüge und Kategorien eine Didaktik politischer Bildung über Rößlers Vorschläge hinaus benötigt, um dem Anspruch eine „Didaktik der Moderne“ zu werden, zu genügen.

David Salomon

Hinweis – frisch aus der Druckerpresse:

Disziplinen des Politikunterrichts, hrsg. von Sabine Achour und Peter Massing. WOCHENSCHAU. Politik und Wirtschaft im Unterricht. 70. Jahrgang. Sek. I+II. Sonderausgabe, Juli/August 2019. 68 Seiten, als Einzelheft: 28,50 Euro

Schon seit 70 Jahren – solange wie die Bundesrepublik Deutschland existiert – erscheint die WOCHENSCHAU, jene Zeitschrift, die Themen in Hülle und Fülle für die politische Bildung aufbereitet. Aus Anlass dieses Geburtstages ist ein eher theoretisch angelegtes Heft zu der Frage herausgekommen, welche Wissenschaften „die Perspektiven des Politikunterrichts bereichern können“. Betont wird auch, dass es in dieser Ausgabe „sicherlich nicht um das Trennende“ (S. 2) zwischen den Disziplinen gehe.

Vorgestellt werden von zehn ausgewiesenen Fachvertreter*innen in kurzen, prägnanten Artikeln Politikwissenschaft, Geschichte, Soziologie, Geographie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Philosophie und Ethik, Theologie und Pädagogik; warum Philosophie

doppelt und z. B. Psychologie nicht, bleibt unerklärt. Der gemeinsame Fokus ist immer, was diese Wissenschaften zum Politikunterricht beitragen können. Ihre Fragestellung ist also nicht, wie sich verschiedene Unterrichtsfächer zum Politikunterricht verhalten; dies wird zum Beispiel im „Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung“ (Schwalbach/Ts. 2014) behandelt. Auch wird nicht systematisch erörtert, welche Bezugswissenschaften die politische Bildung (nicht der Politikunterricht) hat; dies konnte man zuletzt im „Handbuch Politische Bildung“ (4. Auflage, Schwalbach/Ts. 2014, S. 42ff.) nachlesen.

Vielmehr wird das Erkenntnis- und Lernpotential der ausgewählten Wissenschaften für den Politikunterricht nebeneinander dargelegt, ohne das Problem der Interdisziplinarität zu erörtern. Dazu gibt es offenbar unterschiedliche Auffassungen. Während in der Einleitung von Achour und Massing eine skeptische Haltung zur Integrierbarkeit der Fachperspektiven geäußert wird, lassen andere Autoren wie Grammes und Hedtke Optionen für koordinative Verknüpfungen erkennen.

vO

Die nächsten Hefte

POLIS 1/2020 (1. April): Neue Rechte, alte Ideologie

POLIS 2/2020 (1. Juli): Die deutsche Einheit erinnern

POLIS 3/2020 (1. Oktober): Sprachbildung im Politikunterricht

POLIS 4/2020 (22. Dezember): Citizenship Education

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur

Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Tonio Oeftering (www.dvpb.de)

23. Jahrgang 2019

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Luisa Girus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Armin Scherb / Nour El-Amine

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolek Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2019

Anzeigen

Christiane Klär
Tel.: 069 7880772-23
christiane.klaer@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNN
© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen zwei Werbemittel bei:
Werbekarte POLITIKUM 4/2019
Katalog Debus Pädagogik 2018

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po4_19

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com