

Heinrich Ammerer

Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern

„Wir sind empfindsames Fleisch, und ganz gleich wie trügerisch unsere Identitäten auch sind: Wir bilden diese Identitäten aus, indem wir Werturteile fällen. Jeder fällt Werturteile – die ganze Zeit. Und wenn du ein Problem damit hast, dann lebst du verkehrt.“

„True Detective“, USA 2014¹

„Wir haben auch wichtige Bücher: Das Strafgesetzbuch, das bürgerliche Gesetzbuch und die Verfassung. Und diese Bücher [...] haben wir geschrieben. Wir haben uns hingesetzt und wir haben gesagt: ‚So, wie mocht ma des? Wie wollen wir leben?‘ Und deswegen sind diese Bücher auch nicht heilig – was gut ist. Weil wenn wir draufkommen, dass es notwendig ist, können wir diese Bücher auch wieder umschreiben. Aber das, was in der letzten Fassung steht, gilt.“

Günther „Gunkl“ Paal²

Problematisierung: Das Comeback der Werte- und Normendebatte

Demokratische Grundwerte als Normen des Zusammenlebens

Ein zentraler Auftrag der Politischen Bildung ist die Vermittlung von demokratischen Grundwerten und die Beschäftigung mit den daraus ableitbaren Normen des Zusammenlebens (Verhaltensweisen, Sitten, Regeln, Rechtsnormen). Ohne solche Werte und Normen ist eine pluralistische Gesellschaft nicht funktionsfähig, ohne die Identifikation damit ist eine mündige Teilhabe an der Zivilgesellschaft kaum möglich.

Gesellschaftlich hat kaum ein anderes politisches Diskursfeld in den letzten Jahren ein solch spektakuläres Comeback erlebt wie jenes der Grundwerte. In der Auseinandersetzung mit ImmigrantInnen aus staatsreligiös, vaterrechtlich und/oder autoritär geprägten Gesellschaften, denen demokratische Werthaltungen vielfach fremd sind, begannen Medien und Öffentlichkeit verstärkt darüber nachzusinnen, welche Werte Europa ausmachen, was man den Neuankömmlingen an kultureller Anpassung und den Alteingesessenen an Aufgeschlossenheit abverlangen könne. Über Leit- und Willkommenskulturen, Wertekurse bzw. -fibeln³ und Hausordnungen wurde ebenso diskutiert wie über einen bedenklichen Anstieg an Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz in der Mitte der Gesellschaft. Zu Rechts- und Linksextremismus gesellte sich der Dschihadismus als neues ideologisches Angebot an labile Jugendliche, und mit Unbehagen wurde registriert, dass dieser totalitäre Gegenentwurf zum westlichen Gesellschaftsmodell trotz seiner ostentativen Auflösung moderner Zivilisationsnormen und seiner weitgehenden Verneinung von universellen Menschenrechten („Umwertung aller Werte“⁴) bei zu vielen von ihnen Sympathien genießt – nicht zuletzt bei jenen, die mit dem westlichen Freiheitsversprechen überfordert sind und Halt in dichotomen Weltbildern, strengen Regelwerken und bei unhinterfragbaren Autoritäten suchen, um ihr Leben zu bewältigen. Dass in den Herkunftsländern der aktuellen Migrations-

bewegungen individuelle Selbstbestimmungsrechte und Frauenrechte vielfach negiert werden,⁵ sahen manche in den epidemischen sexuellen Übergriffen auf Frauen durch junge Migranten in der Silvesternacht 2015 bestätigt.⁶ BeobachterInnen wie Leila Ahmed, Professorin für Frauenstudien und Religion in Harvard, interpretierten die Übergriffe denn auch als Ausdruck einer Wertekonfrontation, als „ein strategisches Mittel, das ganz gezielt ausdrückt: Wir achten eure Werte nicht“.⁷ Dass diese Vorfälle von einer überforderten Polizei kaum geahndet werden konnten, warf kein gutes Licht auf die Durchsetzung der geltenden Rechtsnormen: „Ich glaube, eure Regeln sind zu lasch“, befand etwa ein junger syrischer Flüchtling in einem Interview. „Bitte, bitte, verschärft eure Regeln. Ich habe sonst Angst, dass es noch mal passiert.“⁸

Für viele ist es naheliegend, diesen Wertekonflikt in den Linien eines neu aufgelegten säkular-religiösen Kulturkampfes zu zeichnen. In Österreich etwa sprach Ednan Aslan, Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, von einer „dramatische[n] Situation“: In vielen Moscheen sei vor Silvester 2015 vor westlichen Werten gewarnt worden, in einer im Netz zugänglichen Freitagspredigt eines österreichischen Verbandes seien Muslime angehalten worden, Nichtmuslime nicht als gleichwertige Menschen zu schätzen. „Wir haben insgesamt ein Problem. Sie werden in Wien in keiner Moschee jemanden finden, der auf die Frage ‚Wollen Sie einen islamischen Staat?‘ Nein sagt.“⁹ Der Migrationsforscher Ruud Koopmans warnte vor einem neu erstarkten religiösen Fundamentalismus, den eine seiner Studien insbesondere bei weiten Teilen der europäischen Muslime nachweist. Dieser sei „keine unschuldige Form strenger Religiosität“¹⁰, sondern richte sich politisch feindselig gegen all jene Gruppen, die vom eigenen Standard abweichen (z. B. Homosexuelle, Andersdenkende), er negiere das Prinzip der individuellen Freiheit und stelle die homogene Gemeinschaft über die heterogene Gesellschaft.

**Werte-
konflikte in
Migrationsge-
sellschaften**

Auch wenn man die Einschätzungen in dieser Drastik nicht teilt, sind die Herausforderungen für die Politische Bildung in dieser Situation doch unverkennbar. Ausgehend von der Annahme, dass bei einem signifikanten Teil der in Österreich lebenden Menschen ein grundsätzliches Verständnis für die Erfordernisse und die Funktionsweise einer pluralistischen Gesellschaft fehlt, muss sie es mehr denn je als ihre Kernaufgabe verstehen, SchülerInnen schon in jungen Lernaltern mit demokratischen Werthaltungen vertraut zu machen und zum Nachdenken über das Zustandekommen von Regeln anzuleiten. Nach Hans-Peter Bartels müssen LehrerInnen „dafür sorgen, dass Demokraten ‚nachwachsen‘, und die dafür notwendigen Kompetenzen müssen genauso erlernt werden wie die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens.“¹¹ Dies gilt nicht zuletzt für die steigende Zahl von Flüchtlingen im Pflichtschulalter, welche im heimischen Schulsystem erst im europäischen Werte- und Regelkanon sozialisiert werden müssen.¹² Vielen von ihnen muss anfangs erst klargemacht werden „dass diese Gesellschaft nicht von einer Religion beherrscht wird. Das ist für viele ein Schock“.¹³

**Aufgaben für
die Politische
Bildung**

Der Schule kommt in der Werteerziehung eine tragende Rolle zu. Wer höher gebildet ist, vertritt im Schnitt auch mehr Werte. Und wer trainiert hat, bei moralischen Entscheidungen seinen Verstand zu nutzen statt auf die Anleitung durch Autoritäten und tradierte Handlungsschemata zu setzen, handelt tendenziell prosozialer, toleranter, altruistischer – und letztlich demokratischer.¹⁴

Werte als Grundlage von Politik und Recht

Politische Systeme sind mehr als bloße Organisationsformen für das friktionsarme Zusammenleben von Menschen, mehr als bloße „Software“ für den Betrieb einer

Demokratisierung ist kein Top-down-Prozess	Gemeinschaft. Sie setzen ein spezifisches Weltbild um, das die Mitglieder der Gemeinschaft miteinander verbindet. Wie mächtig und träge politische Werthaltungen in einer Gemeinschaft sind, zeigen historisch die vielen erfolglosen Versuche, im Rahmen eines „regime change“ aus Obrigkeitsstaaten Demokratien zu machen. Sowohl die erste österreichische Republik als auch die Weimarer Republik waren als „Demokratien ohne DemokratInnen“ zum Scheitern verurteilt, und auch die afrikanische Dekolonialisierung, der Zusammenbruch der Sowjetunion oder der Arabische Frühling liefern Beispiele für Staaten, die sich durch einen spontanen Top-down-Prozess nicht über Nacht in funktionierende Demokratien, sondern in oligarchische, tribalistische, kleptokratisch-nepotistische oder schlicht autoritäre Pseudodemokratien verwandelten.
Demokratien stehen für Freiheit und Sicherheit	Anders als in obrigkeitsstaatlichen Systemen ist der Staat in der Demokratie kein Selbstzweck. Seine Existenz rechtfertigt sich einzig durch das Ziel, seinen BürgerInnen ein Leben in Freiheit, Sicherheit und Selbstentfaltung zu garantieren.¹⁵ Offene und demokratische Gesellschaften zeigen sich historisch als am besten geeignet, ihren Bevölkerungen Frieden, Wohlstand und hohe Lebensqualität zu verschaffen und sind daher auch die attraktivsten Einwanderungsziele. Der entscheidende Unterschied gegenüber allen anderen Herrschaftsformen ist der, dass sie das Individuum, seine Menschenwürde und seine Handlungsfreiheit (und damit auch seine produktiven Kräfte) in den Mittelpunkt rücken. Innerhalb demokratischer Systeme sind es nur die extremen Ränder, welche die individuelle Menschenwürde zugunsten eines Kollektivs (einer Ethnie, einer Klasse, einer Glaubensgemeinschaft) ablehnen. Das gilt gegenwärtig nicht zuletzt für religiös-fundamentalistische Splittergruppen: „Alle Sektierer hassen das Individuum. Sie wollen es vernichten“, beobachtete der französische Richter und Anti-Terror-Jurist Marc Trévidic hierzu.¹⁶ Folgende fünf Grundwerte¹⁷ sind in einer Demokratie zentral. Aus ihnen leiten sich die kodifizierten Regelwerke (vor allem die universellen Menschenrechte) und die bürgerlichen Freiheiten ab: ► Freiheit: Eine pluralistische Gesellschaft strebt danach, allen Mitgliedern möglichst viel Macht über sich selbst zu verschaffen. Erst aus der Freiheit können Mündigkeit und Menschenwürde erwachsen. ► Gleichheit: Menschen sind von Natur aus ungleich und haben dadurch unterschiedlichen Lebenserfolg, sollen aber in einer Demokratie als BürgerInnen unterschiedslos behandelt werden und sich politisch einbringen können (= Chancengleichheit). ► Solidarität: Die Solidargemeinschaft mildert die materiellen Lebensrisiken, denen der einzelne ausgesetzt ist, gleicht die Lebensverhältnisse an und fördert dadurch Freiheit und Gleichheit der sozial Schwächeren. ► Friede: Um die eigene Freiheit sicherzustellen, muss auch die Freiheit der anderen anerkannt werden. (Die Verpflichtung zur Toleranz hört freilich da auf, wo einem selbst keine Toleranz entgegengebracht wird.) Rechtsstaatlichkeit und Gewaltverzicht sorgen für inneren und äußeren Frieden. ► Leben: Das Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit und körperliche Selbstbestimmung ist die Grundlage für alle diese Werte.
Grundwerte einer Demokratie	

Nun sag, wie hast du's mit Beutelsbach? Die Grenzen der Wertevermittlung im Unterricht

Der Beutelsbacher Konsens, das Fundament der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum, fordert schon in seinem ersten Grundsatz („Überwältigungsverbot“) eine

ergebnisoffene, indoktrinationsfreie politische Diskussion im Unterricht. Das inkludiert auch die Werthaltungen: Niemand darf zur Übernahme von demokratischen Werten überredet, gedrängt, überrumpelt oder gezwungen werden. Das ergibt einen scheinbaren Konflikt mit der Werteerziehung, wie sie als Bildungs- und Erziehungsaufgabe den Schulen anvertraut wird.¹⁸

**Einüben
demokratischer
Spielregeln**

Der Widerspruch ist dadurch aufzulösen, indem die Werteerziehung im Unterricht auf das methodische Einüben von demokratischen Spielregeln bzw. Haltungen und deren (unvoreingenommene) Reflexion beschränkt wird. „Eine freiheitlich verfasste Demokratie muss aus freien Stücken auf Zwangsinstrumente verzichten, wenn es um Gesinnungen und Einstellungen geht. Sie darf mit Optimismus darauf vertrauen, dass sich die Kraft der guten Idee, die in der Praxis erfahrbar wird, gleichsam von alleine durchsetzt“¹⁹. Indem demokratische Prinzipien im Unterricht ausgeübt und diskutiert, jedoch ohne Zwang implementiert werden, erleben SchülerInnen Reflexions- und Beteiligungsprozesse, die auf gegenseitigem Respekt und auf vernunftbegründeten Regeln beruhen, als besser geeignet zur Lösung von Konflikten und zum Ausgleich von Interessen. Die Einhaltung demokratischer Prinzipien erscheint dann schon aus Gründen des Eigennutzes zweckdienlich, da „die Menschen auf der Grundlage ihres Interesses an Selbstverwirklichung, Selbstachtung und Selbstbehauptung das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung selbst zunehmend anerkennen“.²⁰

Wertevermittlung ohne moralischen Zeigefinger

Jede regelgeleitete und handlungsorientierte Methodik, die auf die Förderung von Empathie und politischer Urteilskompetenz abzielt (z. B. SchülerInnenparlament, Falldiskussion/Talkshow/Debatte, Rollenspiel, Perspektivenübernahme) und die Schule zu einem „demokratischen Probestaat“²¹ macht, ist als soziales Lernen auch für das Demokratielernen im obigen Sinn geeignet. Hinsichtlich der Wertereflexion ist ein historisierender Zugang, wie ihn u. a. Gotthart Breit zur Metareflexion demokratischer Grundwerte vorschlägt (u. a. Ideengeschichte der Demokratie, Obrigkeitshörigkeit im Untertanenstaat),²² vor allem in der Sekundarstufe II zweckdienlich, während bei jungen Lernaltern die Analyse von alltagstauglichen Fallbeispielen und die Regeln einer wertethisch-politischen Urteilsbildung (z. B. „Wie soll x in dieser Situation handeln? Sollen alle Menschen so handeln? Soll ein Gesetz beschlossen werden, das genau dies fordert?“) zweckmäßiger erscheint. Darüber hinaus bietet sich für SchülerInnen ab der fünften Schulstufe eine Vielzahl reflexiv-methodischer Zugänge an:

- ▶ *Heißluftballon*: Tugenden sind positive Charaktereigenschaften. Nicht alle Tugenden sind für das Zusammenleben ähnlich wichtig. Bei der Methode „Heißluftballon“ einigt sich die Klasse auf zwölf zentrale Tugenden eines moralisch guten Menschen, um dann eine Auswahl zu treffen: „Ihr befindet euch in einem Heißluftballon, zusammen mit den zwölf Tugenden. Der Ballon ist beschädigt und droht abzustürzen. Ihr müsst sechs weniger wichtige Tugenden abwerfen, um den Ballon und die wichtigeren sechs Tugenden zu retten. Diskutiert darüber, welche Tugenden wichtig genug sind, um an Bord zu bleiben, und findet eine Einigung. Warum sind gerade diese Tugenden so wichtig?“²³
- ▶ *Welche Normen braucht die Freiheit?* In einer Demokratie ist der/die mündige BürgerIn aufgrund seiner Freiheit angehalten, über das richtige Verhalten gegenüber anderen nachzudenken. Welche Verhaltensnormen, welche öffentlichen Tugenden (z. B. Fairness, Toleranz, Altruismus, Kompromissbereitschaft, Pflichtbewusstsein, Glaubwürdigkeit, Anstand etc.) machen das Zusammenleben von freien Menschen leichter? Welches Verhalten schadet der Gemeinschaft?

**Methoden zur
Reflexion von
Werten**

**Urteils-
kompetenz
stärken durch
moralische
Dilemmata**

► *Moralische/politische Dilemmata*: Lawrence Kohlberg skizzierte ein Entwicklungsmodell der Moral, bei dem auf der höchsten Stufe eine ethische Selbstreflexionsfähigkeit nach den Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und universellen Menschenrechten gegeben ist. Die moralische Reflexion über Wertekonflikte im Unterricht verbessert ihm zufolge die Urteilkraft von Kindern und Jugendlichen in sozialen Konflikten, weshalb auch PolitikdidaktikerInnen wie Sybille Reinhardt und Peter Döbbelstein-Osthoff den Einsatz von moralischen Dilemmata zur Förderung der politischen Urteilskompetenz empfehlen.²⁴ Bei moralischen Dilemmata handelt es sich um Entscheidungskonflikte, bei denen sich zwei gleichrangige Werte gegenüberstehen, die einzeln nicht verletzt werden würden. In einer Krisensituation muss jedoch einer der Werte missachtet werden, um zu einer Lösung zu gelangen. Der entwicklungsfördernde Faktor bei Moraldilemmata ist nicht die Entscheidung selbst, sondern der Prozess der Abwägung von Werten. Die von der Lehrperson geleitete Moraldiskussion sollte ergebnisoffen und von respektvoller Atmosphäre geprägt sein; die Rolle des Lehrers/der Lehrerin beschränkt sich darauf, das Dilemma vorzutragen und das anschließende Gespräch unter den SchülerInnen durch Nachfragen in Gang zu halten. Sollte keine Diskussion zu Stande kommen, können die Lernenden auch Pro- bzw. Contra-Argumente für die möglichen Entscheidungen anführen.

Moralische Dilemmata können beliebige politische Werte wie Wahrheit, Autorität, Vertragsbindung, BürgerInnenrechte anhand lebensnaher Dilemmasituationen (z. B. Organspende, Tierversuche, Umweltzerstörung u. Ä.) abwägen. Beispielhaft kann ab der sechsten Schulstufe das berühmteste Dilemma Kohlbergs, das „Heinz-Dilemma“²⁵, herangezogen werden: „Heinz ist verzweifelt. Seine Ehefrau leidet an einer seltsamen Krebserkrankung, an der sie sterben wird. Ein Apotheker hat zwar ein Medikament entwickelt, das die Frau heilen könnte, doch verlangt er einen so hohen Preis dafür, dass ihn Heinz sich nicht leisten könnte. Heinz ist arm und kann sich die Medizin nicht leisten. Er hat bereits beim Staat um Unterstützung angefragt und alle seine Bekannten um Geld gebeten, doch es reicht nicht. Der Apotheker möchte mit dem Medikament, dessen Herstellung ihn selbst wenig gekostet hat, viel Geld verdienen. Soll Heinz in die Apotheke einbrechen und dem Apotheker das Medikament stehlen?“

**Drei
Stufen der
Entwicklung**

Bei der Diskussion dieser Frage steht der Konflikt zwischen der Einhaltung von Gesetzen (Verbot des Einbrechens und Stehlens) und den Werten des Lebens bzw. der Verantwortung/Loyalität im Zentrum. Kohlberg definierte drei grobe Stufen der Entwicklung: Zu Beginn, auf dem präkonventionellen Entwicklungsniveau, haben Menschen das Normensystem der Gesellschaft noch nicht verinnerlicht und handeln egoistisch bzw. hedonistisch. Später, auf konventionellem Niveau angelangt, identifizieren sie sich mit den Normen und Werten der Gesellschaft und wollen sie auch durchsetzen. Einige gelangen schließlich noch auf ein postkonventionelles Niveau, wo sie unabhängig von den Erwartungen anderer eigene Prinzipien aufstellen, nach denen sie handeln (z. B. kategorischer Imperativ). Im Falle des Heinz-Dilemmas werden SchülerInnen, die sich auf einem präkonventionellen Entwicklungsniveau befinden, die drohende Strafe für den Gesetzesbruch, die Beziehung zur Ehefrau oder das moralische Verhalten des Apothekers bei ihrer Beurteilung besonders berücksichtigen, auf konventionellem Niveau werden sie insbesondere die Pflicht zur Einhaltung von Gesetzen und Regeln beherzigen, auf postkonventionellem Niveau eine Abwägung der Rechtsnormen gegen universelle ethische Prinzipien (z. B. Lebensrecht vor Eigentumsrecht) vollziehen.

Um das noch rein ethische Dilemma für den Politikunterricht zu legitimieren, muss es entweder in politische Kontexte gestellt werden oder es müssen „PolitikerInnen-Dilemmata“ verwendet werden, bei denen die Akteure Staaten oder gesellschaft-

liche Gruppen sind.²⁶ Allerdings sind genuin politische Dilemmata in der Regel zu komplex für niedrige Lernalter.²⁷ Für die erste Anbahnung von Urteilskompetenz erscheint es ausreichend, den Ertrag der Diskussion abschließend ins Politische zu wenden: Wäre es wünschenswert, wenn sich in einer Gesellschaft alle so wie Heinz verhalten, und wie müsste der Gesetzgeber darauf reagieren?

- ▶ *Werte-Mischpult*: Wie wichtig sind die fünf demokratischen Grundwerte jeweils für eine Gesellschaft? Am Mischpult sollen die Werte von den SchülerInnen „geregelt“ werden, indem sie den Grundwerten selbst Wertigkeiten (0–10 Punkte) zuweisen und die unterschiedlichen Ergebnisse dann im Plenum besprochen werden: Welche Auswirkungen hätte dieses Wertemuster, welche jenes? Wie würde etwa eine Gesellschaft aussehen, die den BürgerInnen maximale Freiheit und Gleichheit zugesteht, jedoch Frieden und Solidarität wenig achtet (Anarchismus, Libertarismus)? Wie sieht das in Österreich vorherrschende Grundwertemuster aus? Was würde es für eine Gesellschaft bedeuten, wenn jeweils einer dieser Grundwerte ganz wegfällt? Was würde es für eine Gesellschaft bedeuten, wenn andere Grundwerte hinzukommen und hoch bewertet werden (z. B. Nation, Familie, Religion, Ehre)?
- ▶ *Makro-Gesellschaftssimulationen*: Bei diesen Szenarien sollen SchülerInnen eine ideale Gesellschaft gründen, die aus einer überschaubaren Menge an Mitgliedern (ca. 1000) besteht und an einem isolierten Ort (z. B. Insel) eine neue Heimat findet.²⁸ Solche politischen Sandkastenspiele finden in der politischen Bildung in unterschiedlicher Form, etwa als Insel- oder Stadtsimulation, Anwendung.²⁹ Zentral ist dabei das Reflektieren über die vernünftigste Ordnung anhand eines ideellen Leitziels, z. B.: Wie müsste die Gesellschaft aufgebaut sein, um allen Mitgliedern ein möglichst gutes Leben zu ermöglichen?
- ▶ *Gleichheit schulen am Beispiel „Schleier des Nichtwissens“*: In einer Variante der Makro-Gesellschaftssimulationen kann auf den Ansatz des Gerechtigkeitstheoretikers John Rawles zurückgegriffen werden,³⁰ der eine Spielsituation konstruierte, bei der die TeilnehmerInnen überlegen sollten, nach welchen Grundsätzen eine gerechte Gesellschaft aufgebaut sein sollte, in der sie selbst leben wollten. Das wesentliche Element ist der „Schleier des Nichtwissens“: Keiner der TeilnehmerInnen weiß vorab, welchen Platz er/sie selbst in der Gesellschaft haben würde, welches Geschlecht und welche Herkunft er/sie hätte, über welche Intelligenz, welche Talente, welche Körperkraft und welchen Charakter er/sie verfügen würde. Nach Rawls würden TeilnehmerInnen die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen einer fiktiven Gesellschaft so gerecht anlegen, dass die Lebenschancen für alle Menschen ähnlich wären. Auf den Unterricht übertragen wird SchülerInnen nun beispielsweise der folgende Impuls gegeben: „Stell dir vor, du stirbst und wirst bald in einer anderen Gesellschaft noch einmal geboren werden – du weißt allerdings nicht, ob als Mädchen oder als Bub, ob arm oder reich, stark oder schwach, schlau oder nicht schlau. Du weißt nichts über deine zukünftige Familie oder welchen Beruf du einmal haben könntest – alles ist möglich. Wie sollte diese Gesellschaft aussehen, damit du in jedem Fall glücklich werden könntest?“ Anhand einer Reihe von allgemeinen Leitfragen (z. B. Sollen alle Menschen das Gleiche tun dürfen? Sollen sich die Stärkeren nehmen dürfen, was sie möchten? Soll jemand darüber bestimmen, was alle anderen sagen/glauben/tun dürfen? etc.) wird so über wünschenswerte Gesellschaftsformen reflektiert.
- ▶ *Freiheit schulen am Beispiel „Alternative Lebensentwürfe“*: Zu einer der Grunderfahrungen der Adoleszenz gehört für viele die Ablehnung des bestehenden Gesellschaftssystems und die Sehnsucht nach einer besseren Welt. Politischer Extremis-

**Gewichtung
der verschie-
denen Grund-
werte**

**Konstruktion
gerechter
Gesell-
schaften**

mus und der Wunsch nach einem allgemeinen Systembruch kann eine daraus resultierende Haltung sein. Durch die Begegnung mit alternativen Lebensformen im Unterricht (z. B. Kommunen, AussteigerInnenbiografien wie „Into the Wild“) kann aufgezeigt werden, dass gerade in einer libertären Gesellschaft Platz für radikal andere Lebensentwürfe ist, die nicht zu Lasten Andersdenkender ausgelebt werden.

Normenreflexion ohne Dogmen

Abgestufte Verbind- lichkeit von Normen

Werte konkretisieren sich in Normen, also in Verhaltensanweisungen (Gebote/Verbote) für die Mitglieder einer Gruppe. Diese können implizit vorherrschen, z. B. als moralische Normen („Man soll sich für ein Foul entschuldigen“) und damit verbundene Tugenden (z. B. Fairness), als Konventionen („zu feierlichen Anlässen trägt man einen Anzug bzw. ein Kleid/Kostüm“) oder als Sitten („Mütter dürfen hier in der Öffentlichkeit stillen“), aber auch verschriftlicht als Regeln bzw. kodifiziert als Rechtsnormen (Verordnungen, Gesetze) sein. In dieser Reihenfolge steigt die Verbindlichkeit der Normen für den/die Einzelnen und die Sanktionierung der Nichteinhaltung.

Politik ist nicht nur mit der Beschreibung, Auslegung und Anwendung (wie die Rechtskunde), sondern vor allem mit der Gestaltung und Veränderung von (Rechts-) Normen befasst. Politische Bildung darf sich folgerichtig nicht auf das bloße Beschreiben (Was muss/soll ich tun?) von Normen beschränken, sondern muss mit einer Diskussion über Begründungszusammenhänge und Veränderungswünsche (Warum soll/muss ich das tun? Sollte man diese Regel verändern?) einhergehen.

In einer ZDF-Dokumentation zu Werte-Parallelgesellschaften in Deutschland fand vor einigen Monaten ein interessantes Interview mit männlichen Grundschülern mit Migrationshintergrund statt. Interviewerin: „Muss [deine künftige Ehefrau] dir gehorchen?“ Schüler: „Ja, auf jeden Fall. Wenn eine Frau mit Männern rumgeht oder auch schläft, dann wird halt vielleicht auch Gewalt eingesetzt.“ „Im Grundgesetz steht: ‚Männer und Frauen sind gleichberechtigt‘. Und das akzeptierst du aber nicht?“ „Nein, akzeptier ich nicht.“ „Aber es ist unsere Verfassung! Also ist die Familie wichtiger als das Grundgesetz?“ „Ja, eigentlich schon.“³¹

An diesem Punkt könnte das Gespräch spannend werden: Warum sind, aus deiner Sicht, die Regeln einer vaterrechtlichen Ehrenkultur in Geschlechterfragen eine gute moralische Leitlinie, dem Selbstbestimmungsrecht einer egalitären Demokratie überlegen? Welches Modell ist besser geeignet, allen Menschen zu einem glücklichen Leben zu verhelfen? Wer profitiert von Ungleichheit in Geschlechterbeziehungen, zu wessen Lasten geht sie? Eine induktive Abstraktion der sittlichen Norm (Wäre es denn allgemein wünschenswert, dass in einer Gesellschaft ein Geschlecht – egal welches, das würde ausgewürfelt – lebenslang weniger Rechte, Macht und Freiheiten als das andere hat, und wenn ja warum?) könnte noch grundlegender zur Auseinandersetzung mit den Begründungszusammenhängen anregen.

Stattdessen endet das (gezeigte) Gespräch an dieser Stelle, die Beteiligten entziehen sich einer weiteren Diskussion: Es ist so, a) weil es bei uns zu Hause immer so war, b) weil es in der Verfassung steht. Schlimmer noch: Der dogmatische Abbruch des Gesprächs zwingt Beteiligte und ZuhörerInnen dazu, sich zwischen den Werten „Rechtsstaat“ und „Familie“ zu entscheiden, die hier gar nicht miteinander konkurrieren³² – ein tieferes Gespräch könnte aufzeigen, dass der eigentliche Konflikt zwischen den Werten „Rechtsstaat“ und „Ehrgefühl des Vaters/Bruders/Mannes“

bzw. – noch hintergründiger – zwischen einer modern-etatistischen und einer vor-modern-tribalistischen Normenordnung besteht.

Ein demokratiebildender Politikunterricht sollte bei der Behandlung des Basiskonzepts „Normen“ der Entstehung, Legitimierung, Auswirkung und Veränderbarkeit von Regeln besondere Aufmerksamkeit widmen. Jede Fragestellung und diskursive Methodik, die zur hintergründigen Auseinandersetzung mit Normen und den Prozessen der politischen Normenfestlegung beiträgt, ist hierfür geeignet. Als thematische Ansatzpunkte lassen sich beispielhaft vorschlagen:

**Veränder-
barkeit von
Normen
heraus-
arbeiten**

- ▶ Wozu überhaupt Regeln? Ausgehend von alltagsnahen Simulationen wird die Notwendigkeit von Regeln veranschaulicht: Wie würde ein Fußballspiel aussehen, bei dem es keine Regeln (bzw. doppelt so viele Regeln) gäbe? Wie würde ein Schultag aussehen, an dem keine Schulregeln (bzw. viele neue Regeln, etwa zur Sitzordnung oder Sprache) gelten? Nach welchen Regeln müsste man vorgehen, um eine bestimmte Menge Süßigkeiten in einer Klasse so zu verteilen, dass jede/r gleich viel erhält (bzw. die Durchsetzungsstärksten alles erhalten)? etc.
- ▶ Wie viele Regeln braucht es? Eine liberal orientierte Gesellschaft gesteht den Menschen möglichst viele Freiheiten und Grundrechte zu. Da jedoch die Freiheit des/der einen nicht die Freiheit und die Grundrechte eines/einer anderen verletzen darf, wird sie durch verschiedene Regeln eingeschränkt. Welche 5/10/15 Grundregeln („Du sollst... / Du sollst nicht... / Wenn x, dann...“) müsste eine Gesellschaft aufstellen, um zu funktionieren?
- ▶ „The masters make the rules for the wise men and the fools“: Wer soll in unterschiedlichen Gruppen (z. B. Familie, Schule, Sportverein, Staat) entscheiden dürfen, welche Regeln für alle gelten, und warum gerade diese? Sollen z. B. die Stärksten (Faustrecht), die Klügsten (Philosophenherrschaft), die Leistungsstärksten (Meritokratie) die Regeln festlegen? Soll getrennt sein, wer die Regeln aufstellt und wer sie dann durchsetzt?
- ▶ Historisierung: Wie werden Verfehlungen in unterschiedlichen Rechtsordnungen sanktioniert? Simulierte Gerichtsverhandlungen, bei denen dieselben Tatbestände (z. B. Diebstahl, Ehebruch, Totschlag) nach unterschiedlichen Rechtsnormen beurteilt werden (z. B. Codex Hammurapi, Sachsenspiegel, ABGB/StGB), machen die Veränderbarkeit von Regeln bewusst.
- ▶ Rechte und Pflichten: Das Recht des Einen ist die Pflicht des anderen. Am Beispiel der universellen Kinderrechte, die im neuen Lehrplan als Konkretisierung vorgeschlagen werden und didaktisch bereits gut aufbereitet sind, kann diskutiert werden, ob und warum bestimmte Personengruppen eine rechtliche Sonderschätzung erfahren sollen und welche Verpflichtungen damit für andere einhergehen.
- ▶ Regeln durchsetzen: Wie geht man als Privatperson mit Rechtsverstößen und aggressiven Konflikten im öffentlichen Raum (z. B. Belästigungen/Attacken gegen Mitreisende im Stadtbus) um? Bisweilen werden, etwa im Rollenspiel, im Unterricht Konfliktsituationen simuliert, bei denen PassantInnen Zivilcourage beweisen können. Dabei sollte jedoch auch zutage treten, dass Zivilcourage einer sensiblen Praxis bedarf und gerade bei Jugendlichen keinesfalls als moralische Verpflichtung zu gefährlichem Heldentum verstanden werden darf.³³
- ▶ Regeln brechen: Unter welchen Umständen ist es gerechtfertigt, Gesetze öffentlichkeitswirksam zu brechen, die z. B. ungerecht oder nicht menschenrechtskonform

**Auswirkung
von Regeln
auf andere
reflektieren**

sind? Historische Beispiele zu zivilem Ungehorsam (z. B. Thoreau, Gandhi, US-Bürgerrechtsbewegung) liefern hier ebenso Diskussionsanlässe wie aktuelle Gesetzesüberschreitungen mit dem Ziel der Gesetzesänderung (z. B. Tierrechtsaktivismus, AtomkraftgegnerInnen, Globalisierungskritik).

- 1 Aus der Serie „True Detective“, Staffel 1 Episode 8. USA 2014.
- 2 Aus dem Kabarettprogramm „Die großen Kränkungen der Menschheit – auch schon nicht leicht“, 27. August 2013, Auszüge online unter www.youtube.com/watch?v=3o27aOtBeGk, 9.2.2016
- 3 Wertvoll – auch für den Gebrauch im Religionsunterricht – erscheinen in diesem Zusammenhang interkulturelle Handreichungen für Flüchtlinge wie die Broschüre „Wegweisung für muslimische Migranten zu einem gelingenden Miteinander in Deutschland“ des Münchner Forums für Islam, in der europäische Werte wie Menschenwürde, Toleranz, Gleichberechtigung oder Umweltschutz erklärt und anhand von Koranversen legitimiert werden. Durch den Rückgriff auf den vertrauten moralischen Referenzrahmen können die Neuankömmlinge die ihnen unvertrauten Werthaltungen leichter in das bestehende Welterklärungsmodell integrieren und praktisch übernehmen. Freilich sollte eine solche Legitimierung aus Sicht der politischen Bildung nur ein pragmatischer Zwischenschritt sein, der einer vernunftbasierten und reflektierten Legitimation von Werten durch mündige Individuen vorangeht.
- 4 Vgl. Wergin, Clemens: So viel Nazi-Ideologie steckt im Islamismus. Die Welt Online, 20. April 2014, www.welt.de/debatte/kommentare/article134510985/So-viel-Nazi-Ideologie-steckt-im-Islamismus.html, zuletzt abgerufen, 25.1.2016. Das Konzept der „Umwertung aller Werte“ als Kulturbruch stammt von Friedrich Nietzsche.
- 5 Nach der jüngsten Evidenz sahen es Muslime in allen untersuchten Ländern Nordafrikas und des Nahen Osten (mit Ausnahme des Libanon) mehrheitlich als negativ an, wenn in einem Staat nicht die islamische Scharia die Rechtsgrundlage bildet. 99 % der AfghanInnen (die einen großen Teil der Flüchtlinge in Österreich ausmachen) und 91 % der IrakerInnen fordern die Einführung islamischen Rechts (in unterschiedlicher Ausprägung) ein, 85 % respektive 58 % betrachten in diesem Zusammenhang die Todesstrafe für EhebrecherInnen als angebracht. Mehr als 90 % der Befragten in den meisten nordafrikanischen Staaten, im Nahen Osten und Afghanistan bejahten die Frage, ob Frauen ihren Ehemännern stets gehorchen müssten. Vgl. Pew Research Center: The World’s Muslims: Religion, Politics and Society, April 2013, www.pewforum.org/files/2013/04/worlds-muslims-religion-politics-society-full-report.pdf, 26.1.2016
- 6 Zudem wurden Polizei, Politik und Medien Versäumnisse bei der Untersuchung und Mitteilung der Vorfälle vorgeworfen, wonach sie ihren Informationsauftrag und damit selbst demokratische Werte verletzt hätten. Der deutsche Ex-Innenminister Friedrich sprach von einem „Schweigekartell“. Die Welt Online, 6. Januar 2016, www.welt.de/politik/deutschland/article150686468/Ex-Minister-Friedrich-spricht-von-Schweigekartell.html, 26.1.2016
- 7 „Die Männer wussten genau, wie sie den Westen treffen“, Interview mit Leila Ahmed, Der Spiegel Online, 29. Januar 2016, www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/sexualitaet-und-islam-gewalt-gegen-frauen-ist-auch-hier-ein-strategisches-mittel-a-1074010.html, 29.1.2016
- 8 „Es war ekelerregend“, Interview mit Basel Esa. Die Zeit Online, 11. Januar 2016, www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/silvesternacht-koeln-fluechtlings-syrien-bericht, 26.1.2016
- 9 „Islam in Österreich: Wir haben eine dramatische Situation“, Interview mit Ednan Aslan, Der Standard Online, 22. Januar 2016, derstandard.at/2000029510023/Islam-in-Oesterreich-Wir-haben-eine-dramatische-Situation, 22.1.2016
- 10 Koopmans, Ruud: Fundamentalismus und Fremdenfeindlichkeit. Muslime und Christen im europäischen Vergleich, in: WZB Mitteilungen Heft 142, Dezember 2013, https://www.wzb.eu/sites/default/files/u252/s21-25_koopmans.pdf, 4.2.2016
- 11 Bartels, Hans-Peter: Weil sich Demokratie nicht vererbt. Argumente für zusätzliche Anstrengungen beim Demokratielernen, in: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard: Demokratiedidaktik, Wiesbaden 2010, S. 36.
- 12 Im Jänner 2016 waren dies immerhin 1,6 % der PflichtschülerInnen. Vgl. Der Standard Online, Gesamtstrategie für Flüchtlingskinder gefordert, 26. Januar 2016, derstandard.at/2000029778987/Gesamtstrategie-fuer-Fluechtlingskinder-gefordert, 26.1.2016
- 13 „Flüchtlinge in der Schule: ‚Auf kulturellen Bruch vorbereiten‘“, Interview mit Jürgen Oelkers, in: Der Standard Online, 9. März 2016, derstandard.at/2000032531762/Fluechtlinge-in-der-Schule-Auf-kulturellen-Bruch-vorbereiten
- 14 Vgl. zu ersterem Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000, Band 1, S. 115. Zu zweiterem: Eine US-Studie stellte unlängst fest (und bestätigte damit ähnliche frühere Untersuchungen), dass sich Fünf- bis Zwölfjährige aus atheistischem Elternhaus in einem spielerischen Testsetting freigiebiger, altruistischer und toleranter verhielten als jene AltersgenossInnen, die aus einem religiösen Umfeld stammten, und erklärten dies mit der Notwendigkeit verstärkter Empathie- und moralischer Reflexionsfähigkeit, den die Absenz eines dogmatischen Regelkanons mit sich bringt. Vgl. Decety, Jean et al.: The Negative Association between Religiousness and Children’s Altruism across the World, in: Current Biology, Band 25, Ausgabe 22, 2015, S. 2951–2955, dx.doi.org/10.1016/j.cub.2015.09.056, 22.1.2016
- 15 Angelehnt an Breit, Gotthard: Grundwerte im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 227.
- 16 Zitiert nach: Meister, Martina: Terroristen denken an etwas viel Größeres, in: Die Welt Online, 13. Januar 2016, www.welt.de/print/die_welt/politik/article150942223/Terroristen-denken-an-etwas-viel-Groesseres.html, 22.1.2016
- 17 Vgl. u. a. Schwan, Alexander: Die bindende Kraft der Grundwerte, in: Hempfer, Klaus/Schwan, Alexander (Hrsg.): Grundlagen der politischen Kultur des Westens, Berlin 1987, S. 333–343; Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 218–248.
- 18 Vgl. beispielhaft das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ oder die „Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“ der BildungsministerInnen der Europäischen Union vom 17. März 2015.
- 19 Schiele, Siegfried: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 11.
- 20 Himmelmann, Gerhard: Integration durch Wertebildung oder durch Einübung von demokratischen Verhaltensweisen? Ein Beitrag zum Konzept „Demokratie-Lernen“, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 260.
- 21 Vgl. Krammer, Reinhard: Demokratielernen durch politische Bildung, in: Ammerer, Heinrich/Fallend, Franz/Windischbauer, Elfriede: Demokratiebildung, Innsbruck/Wien/Bozen 2012, S. 34.
- 22 Vgl. Breit, Gotthard: Grundwerte im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 236.

- 23 Abgeleitet von einer Variante der Hot-Air-Balloon-Debate in Seixas, Peter/Morton, Tom: The Big Six Historical Thinking Concepts, Toronto 2012, S. 29.
- 24 Vgl. Döbelstein-Osthoff, Peter: Das Kohlberg-Konzept der moralischen Kompetenzentwicklung. Theorie und Ansatzpunkte einer schulpraktischen Umsetzung, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit, Bönen 1991, S. 38–77; Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung, Opladen 1999. Reinhardt schlägt in früheren Publikationen darüber hinaus auch andere Einsatzmöglichkeiten des Modells von Kohlberg vor, vornehmlich als Diagnoseinstrument für die moralische Qualität von Handlungen.
- 25 Vgl. Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main 1996.
- 26 Vgl. neben Reinhardt u. a. May, Michael: Intervention aus Humanität? Moralisch-politische Urteilsbildung am Beispiel des Kosovo, in: Gegenwartskunde, 1999, S. 85–97.
- 27 Die notwendige Simplifizierung ist einer der Gründe, weshalb KritikerInnen wie Joachim Detjen die Dilemmamethode im Politikunterricht als unzulässig betrachten. Vgl. Detjen, Joachim: Werteerziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralpsychologie in der Politischen Bildung, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 303–335.
- 28 Vgl. Grammes, Tilman: „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 354–373.
- 29 Vgl. u. a. Maus, Minni: Unsere Stadt. Ein Spiel und mehr als ein Spiel, in: Westermann Pädagogische Beiträge, 1951, S. 104–112; Adelson, Joseph: Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadolescenz, in: Döbert, Rainer et al. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs, Köln 1977, S. 272–293; Ammerer, Heinrich: Die Siedler von Banana Bay, in: Informationen zur Politischen Bildung, Band 29, hsg. vom Forum Politische Bildung, Wien 2008.
- 30 Vgl. Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt 1998.
- 31 Interview mit Grundschulern in der ZDF-Dokumentation „Ein Staat – zwei Welten? Einwanderer in Deutschland“, 2.9.2015
- 32 Diese beiden Werte gegeneinander auszuspielen wäre nicht zuletzt deshalb kontraproduktiv, da Familie der wichtigste Lebensbereich unter Jugendlichen ist; vgl. Institut für Jugendkulturforschung: Bericht zur Jugend-Wertestudie 2011, S. 30, jugendkultur.at/wp-content/uploads/Bericht_Jugendwerte_studie_2011.pdf, 27.1.2016
- 33 Hiervor warnen nicht zuletzt PolizistInnen, vgl. Sudhold, Eva: Zivilcourage als Heldentum ist völlig unbrauchbar, Die Welt online, 31. August 2015, www.welt.de/vermishtes/article145826090/Zivilcourage-als-Heldentum-ist-voellig-unbrauchbar.html, 5.2.2016