



YouTube-Video-Reihe

ABDEL KRATIE



*Eine Handreichung für die
schulische und außerschulische
politische Bildung*



„Deutsche Demokratie so abfeiern,
als wär's die Demokratie eines Landes,
das ich sehr geil finde? Kein Problem.“

/// ABDELKARIM

**ABDEL
KRATIE**

Editorial



Angesichts einer enthusiastischen Rückmeldung des Comedians Abdelkarim auf die Anfrage der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, ob man nicht mal ein gemeinsames YouTube-Videoprojekt an den Start bringen wolle, stand einer Zusammenarbeit nichts mehr im Wege. Das Ziel war und ist, Jugendlichen und jungen

Erwachsenen, die sich eher weniger für Politik interessieren, ein ebenso informatives wie unterhaltsames Angebot politischer Bildung zu machen, das sich mit den Grundlagen der Demokratie auseinandersetzt. Am 23. Mai 2020, dem Tag des Grundgesetzes, wurde auf einem eigens eingerichteten YouTube-Kanal die erste Folge der *Abdelkratie* hochgeladen.

Nach neun weiteren Folgen, entsprechenden Corona-Checks und Hintergrundartikeln sowie über 1,3 Millionen Aufrufen und dem Gewinn des YouTube Goldene Kamera Digital Awards als bester Newcomer liegt nun auch eine Handreichung für Lehrkräfte in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung vor. Der Bedarf an einer solchen Unterstützung für den Einsatz der Videos im Unterricht oder in anderen Formaten politischer Bildung wurde von verschiedenen Seiten an die bpb herangetragen. So schnell es die alles etwas verlangsamende Pandemie zuließ, kommen wir diesem Wunsch nun nach. Die vorliegende Handreichung arbeitet systematisch zu jedem Video Lerngelegenheiten heraus, vertieft grundlegende Sachaspekte und gibt Anregungen für Unterricht und außerschulische politische Bildung. Je nachdem, wie viel Zeit der Lehrplan zulässt und wo ein besonderes Interesse der Schülerinnen und Schüler vorliegt, können einzelne oder auch mehrere der Videos zurate gezogen werden.

Alle Videos lassen sich auf der Homepage der bpb streamen oder zur nichtkommerziellen Nutzung herunterladen (www.bpb.de/abdelkratie).

Ganz besonders möchte ich mich bei Thomas Goll von der Technischen Universität Dortmund bedanken, den wir nicht lange überreden mussten, die Handreichung als Autor zu verantworten. Sabine Achour, Angela Rosenlehner und Derviş Hızarcı haben mit ihren Gutachten im Rahmen der Qualitätssicherung noch mal wichtige Hinweise gegeben und auf diese Weise zum Gelingen des Projektes beigetragen; auch ihnen gilt unser Dank. Ebenso dankbar sind mein Team und ich aber auch Ihnen als Fachkräfte der politischen Bildung für Ihre Rückmeldungen zum Einsatz der Handreichung. Wir freuen uns über konstruktives Feedback an info@bpb.de!

Hanne Wurzel

Leiterin des Fachbereichs Extremismus
in der Bundeszentrale für politische Bildung

Einleitung

////////////////////////////////////

1. Das Projekt *Abdelkatie*

„Deutsche Demokratie so abfeiern, als wär's die Demokratie eines Landes, das ich sehr geil finde? Kein Problem.“ – Das Projekt *Abdelkatie* wählt einen ungewöhnlichen Weg, über die Demokratie in Deutschland zu informieren und über ihre Grundsätze aufzuklären. Auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de/abdelkatie) und auf YouTube (www.abdelkatie.de) stellt der Duisburger Comedian Abdelkarim Zemhoute (= Abdelkarim) in zehn Videos zentrale Aspekte des demokratischen Verfassungsstaats der Bundesrepublik Deutschland vor – satirisch und mit Hintersinn, aber immer in der vollen Überzeugung, dass Demokratie die „geilste“ Staatsform ist.

Dabei fungiert der vielen Jugendlichen bekannte Kabarettist als Role Model. Mit seinem deutsch-marokkanischen Hintergrund vermittelt er Authentizität und schafft es mit Ironie und Witz, etliche Stereotype (vermeintlich deutsche, muslimische, migrantische Eigenschaften) zu irritieren. Und genau mit diesen Irritationen beginnt ein Nach-Denken: Was hat mich gerade berührt, gestört, verwirrt? Warum ist das so?

Mit der Produktion der Videoreihe *Abdelkatie* für das Internet verfolgt die Bundeszentrale für politische Bildung das Ziel, positive und jugendaffine Narrative zu Demokratie und ihren

Merkmale als Deutungsangebote zu transportieren. Es geht darum, tragfähige Botschaften für integrierende Alternativen und alternative Deutungsmodelle auszusenden und im Nach-Denken darüber die Urteils- und Diskursfähigkeit der Nutzerinnen und Nutzer zu stärken. Insofern versteht sich das Projekt auch als Gegenentwurf zu der mitunter subtilen und professionell aufgemachten Propaganda extremistischer Gruppierungen im Netz.

Dreh- und Angelpunkt des Projektes ist die Erkenntnis, dass Online-Medien heutzutage ein prägender Teil der Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind und dass gerade humoristisch angelegte Formate bewährte Kanäle sind, über die netzaffine Zielgruppen erreicht werden können. Die Videos ermöglichen einen ebenso unterhaltsamen wie informativen Zugang zu den Grundlagen der deutschen Demokratie, um durch diese Verknüpfung von Entertainment und Wissensvermittlung Barrieren gegenüber politischer Bildung abzubauen.

Das Online-Format wird durch die Erstellung von dazugehörigen Hintergrundtexten und Schaubildern unterstützt, so dass eine ansprechende Mischung aus Unterhaltung und inhaltlicher Kontextualisierung im Rahmen politischer Bildung entsteht. Zusätzlich wird mit dieser Publikation didaktisches Begleitmaterial für den Einsatz des Produktes im (Schul-)Unterricht vorgelegt. Denn auch wenn die Videos nicht an erster Stelle für das schulische Lernen gedacht sind, können sie doch dadurch auch für eine schulische Zielgruppe nutzbar gemacht werden.





/// Das Gesicht der Videos

Als Gesicht der Videoreihe und damit als Botschafter für demokratische Werte, die er auf unkonventionelle Weise vermittelt, konnte der Kabarettist Abdelkarim gewonnen werden, der u. a. 2015 mit dem Bayerischen Kabarettpreis in der Sparte „Senkrechtstarter“ und 2018 für das Format „Endlich Klartext! – Der große RTL II Politiker-Check“ mit dem Deutschen Fernsehpreis in der Kategorie „Beste Information“ ausgezeichnet wurde. Der bekannte Kabarettist vermittelt nicht nur Wissen über die deutsche Demokratie, sondern vertritt beispielhaft eine positiv-bejahende wie auch kritisch-reflektierende Haltung zu deren Idee und Praxis. Abdelkarim erklärt in jedem einzelnen Video die Bedeutung von zentralen Begriffen, die in Beziehung zu den Grundlagen der Demokratie stehen, und setzt sie in den entsprechenden Kontext. Dabei wirbt er aktiv für demokratische Grundwerte und setzt sich kritisch-ironisch mit extremistischen Tendenzen bzw. extremistischen Interpretationen dieser Begriffe und Themen auseinander.

Er schließt damit inhaltlich an seine Programme wie z. B. die Deutschland-Tournee 2017 mit dem Titel „Staatsfreund Nr. 1“ an, in denen er aktuelle gesellschaftliche und politische Fragen aufgreift. Insbesondere durch die satirische Aufarbeitung seiner eigenen Erfahrungen als Deutscher mit Zuwanderungsgeschichte hat Abdelkarim eine breite Fangemeinde, die einfach Spaß daran hat, die gesell-

schaftliche Wirklichkeit durch den Spiegel von Comedy zu betrachten. So wird politische Bildung niederschwellig transportiert – humorvoll und ironisch gebrochen. Damit werden alle Menschen angesprochen, die in Deutschland leben und dieses Land erfahren. Nicht umsonst wurde Abdelkarim 2018 für sein „herausragendes gesellschaftliches Engagement“ mit dem Edzard-Reuter-Preis ausgezeichnet. In der Begründung der Preisjury heißt es, Abdelkarim habe die Auszeichnung für seinen Einsatz „für das friedliche Zusammenleben und die Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher ethnischer, kultureller oder religiöser Herkunft“ erhalten.

/// Das Online-Video-Format

Insgesamt besteht die 2020 mit dem „YouTube Goldene Kamera Digital Award“ in der Kategorie „Best Newcomer“ ausgezeichnete Videoreihe aus zwei einführenden und zehn inhaltlichen Clips mit jeweils einer Länge von sechs bis acht Minuten. Die Reihe ging zum 71. Jahrestag des deutschen Grundgesetzes am 23. Mai 2020 online. Jeden Samstag wurde in der Folge eines der zehn Videos der Reihe veröffentlicht. Die Bundeszentrale für politische Bildung leistete damit ihren besonderen Beitrag zur Feier des Verfassungstags.

Folgende inhaltliche **Schwerpunkte** werden in den jeweiligen Videos behandelt:

VIDEO 01:

Demokratie – Wer entscheidet, wie es läuft?

Nach Art. 20 Abs. 1 des Grundgesetzes ist die Bundesrepublik Deutschland eine Demokratie. In dieser Staatsform übt das Volk die Herrschaftsgewalt aus. Das Video klärt, was das eigentlich heißt und warum das so wichtig ist.

VIDEO 02:

Wahlen und Parteien – Wer darf regieren?

Endlich wählen dürfen. Aber was soll das überhaupt? Und wie genau funktioniert das eigentlich? – In diesem Video der *Abdelkratie*-Reihe erfährt man, wie man sich am besten für die nächsten Wahlen vorbereitet und warum es wichtig ist, eine Entscheidung zu treffen.

VIDEO 03:

Volk – Wer gehört dazu?

Ein Volk ist „ein irgendwie zusammen in einem Boot hängender Teil der Menschheit“. Dieses Video der Reihe beantwortet die Frage, wer damit gemeint ist, wenn man vom deutschen Volk spricht. Bunter ist es allemal, als manche denken, und das hat seine Gründe.

VIDEO 04:

Meinungsfreiheit – Was ist das?

Was Meinungsfreiheit eigentlich bedeutet und warum sie für die Demokratie so wichtig ist, ist Thema dieses Videos. Dabei geht es sowohl um ihre Bedeutung für die Demokratie als auch angesichts von Fake News und Hate Speech um ihre Grenzen.

VIDEO 05:

Religionsfreiheit – An was glaubst du?

Es gibt zahlreiche Religionen und Glaubensrichtungen, und aufgrund der Religionsfreiheit darf jede und jeder auch glauben, woran er oder sie will. Warum das wichtig ist und wo die Grenzen der Religionsfreiheit liegen, ist Gegenstand dieses Videos der Reihe.

VIDEO 06:

Menschenwürde – Warum ist sie unantastbar?

„Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ – So steht es wortwörtlich im Grundgesetz. Menschenwürde muss man sich nicht verdienen oder erarbeiten. Jeder besitzt sie von Anfang an. Doch leider wird die Menschenwürde weltweit trotzdem ziemlich oft angetastet. Diese Folge der Videoreihe erklärt, was es mit der Menschenwürde auf sich hat.

VIDEO 07:

Rechtsstaat – Ohne Gesetze geht nichts!

Der Duden sagt: „Staat, der [gemäß seiner Verfassung] das von seiner Volksvertretung gesetzte Recht verwirklicht und sich der Kontrolle unabhängiger Richter unterwirft.“ – Das klingt ganz schön kompliziert, aber keine Sorge. Dieses Video erklärt das alles ganz einfach.

VIDEO 08:

Widerstand und Protest – Zeigt eure Meinung!

Fridays for Future und Co. sind heute gar nicht mehr wegzudenken, aber was ist überhaupt alles erlaubt und wie kann ich mich konstruktiv beteiligen? – Das wird in diesem Video erklärt.

VIDEO 09:

Gleichheit und Gerechtigkeit – Wie sieht es damit in Deutschland aus?

Was genau sind Gleichheit und Gerechtigkeit noch mal? Was läuft ganz gut und wo könnte es besser werden? Und was hat das mit Bildung zu tun? – Genau das sind die Themen dieser Folge der Videoreihe.

VIDEO 10:

Menschenrechte – Was darfst du?

Menschenrechte hab' ich, klar. Aber was heißt das jetzt genau für die einzelne Person? – All das und warum sie den ersten Teil des Grundgesetzes bilden, wird in diesem Video der Reihe *Abdelkratie* geklärt.

/// Hintergrundinformationen

Die Videos der Reihe haben jeweils einen inhaltlichen Schwerpunkt. Dieser wird, soweit es das Online-Video-Format zulässt, auch in seiner Kontroversität dargestellt. Weil die Videos jedoch keine wissenschaftliche Abhandlung sein können und auch nicht wollen, müssen Begleitmaterialien bereitgestellt werden, um der Komplexität der Sachverhalte gerecht zu werden. Dazu dient die Rubrik Hintergrundinformationen auf der Projekt-Homepage. Dort werden – auch in einfacher Sprache – zusätzliche Informationen und Gedanken zu den Themen, die in den Clips behandelt werden, aufgegriffen.

/// **Abdelkatie und Corona**

Ergänzt wird die Videoreihe um den Corona-Check, d. h. um zehn aktuelle Clips zu den politischen und rechtlichen Auswirkungen von COVID-19. Wäre die Pandemie nicht zum Thema gemacht worden, wären Irritationen unvermeidlich gewesen, denn einige der in den Clips behandelten Grundrechte gelten unter Pandemie-Bedingungen nur eingeschränkt und zudem hat die Krise auch Auswirkungen auf Themen wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Rechtsstaat usw. Daher wurde zu jedem Clip der Reihe ein ergänzendes Video produziert, in dem Abdelkarim ein Gespräch mit ausgewiesenen Expertinnen und Experten zu den Auswirkungen der Pandemie vor dem Hintergrund der Thematik des jeweiligen Videos führt.

So entstand ein aktueller Begleitkommentar zur Videoreihe und zum Grundgesetz, der exemplarisch für denkbare weitere aktuelle Ergänzungen steht. Eine politische Ordnung ist eben nicht starr, sondern muss auf aktuelle Herausforderungen reagieren. Anders als in Diktaturen kann das im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung aber weder willkürlich noch ohne Beachtung der Grund- und Menschenrechte geschehen. Für den demokratischen Verfassungsstaat der Bundesrepublik Deutschland gilt eben nicht der Grundsatz „Not kennt kein Gebot“, sondern weiterhin Art. 1 GG.

/// **Die Zielgruppen**

Primäre Zielgruppe der Videoreihe sind junge Menschen (16 bis 25 Jahre) mit und ohne Vorkenntnisse zum politischen System der Bundesrepublik Deutschland, die Spaß daran haben, sich anders als in gängigen schulischen Formaten über Politik und Demokratie in Deutschland zu informieren. Diese Gruppe soll außerhalb etablierter Vermittlungsinstitutionen angesprochen und mittels Comedy, Witz und Ironie über Möglichkeiten der Teilhabe am demokratischen Verfassungsstaat aufgeklärt werden.

Die **sekundäre Zielgruppe**, die erreicht werden soll, sind diejenigen, die an politischer Bildung interessiert sind. Diese Gruppe soll mithilfe der Videos angesprochen werden, ihre eigenen Politikvorstellungen zu reflektieren, um so in ihrer Zustimmung zu den Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bestärkt zu werden. Im Idealfall wirkt diese Gruppe als Multiplikator für Format und Inhalte der *Abdelkatie*.

Tertiäre Zielgruppe ist schließlich die schulische wie außerschulische politische Bildung, deren Angebot durch die Videoreihe um ein zeitgemäßes und jugendkulturell verankertes Medium erweitert wird. Für diese Zielgruppe ist auch diese didaktische Handreichung gedacht, die hier in einer Kurzvariante vorliegt. Ergänzendes didaktisches Material, wie z. B. Vorschläge für Arbeitsblätter, wird in naher Zukunft vorliegen.



2. Didaktische Grundsätze

Grundlagen

Da das erklärte Ziel des Projektes ist, die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit der Nutzerinnen und Nutzer zu stärken, muss diese anspruchsvolle Zielsetzung einleitend umrissen werden, damit sie sowohl beim Umgang mit den Videos als auch für das Begleitmaterial zu den Clips Geltung entfalten kann.

Mit **Urteils-** und **Handlungsfähigkeit** sind zwei Kompetenzbereiche der politischen Bildung benannt, deren Grundzüge sich u. a. in den „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ (GPJE 2004, S. 13) wie folgt darstellen:

- a) **Politische Urteilsfähigkeit:** Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können.
- b) **Politische Handlungsfähigkeit:** Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können.

In dem in der Politikdidaktik verankerten Modell der Politikkompetenz werden diese Kompetenzbereiche entfaltet und aufeinander bezogen sowie mit der Wissensdimension einerseits und Einstellungen und Motivation andererseits verbunden (Detjen u. a. 2012, S. 25ff.). Durch die Verbindung aller vier Kompetenzdimensionen, d. h. der Bereiche Wissen, Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie Einstellungen und Motivation, wird das Begleitmaterial unmittelbar nutzbar für einen kompetenzorientierten Politikunterricht und ist damit anschlussfähig an die Lehrpläne und Richtlinien aller Schularten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

/// Politische Urteilsfähigkeit

Das Modell der Politikkompetenz beschreibt die politische Urteilsfähigkeit als mehrdimensional: Die Kompetenzdimension politische Urteilsfähigkeit entfaltet sich in unterschiedlichen Urteilsarten. Joachim Detjen hat sich intensiv mit diesen auseinandergesetzt. Er beschreibt sie wie folgt und leitet daraus methodische Implikationen ab (vgl. zum Folgenden: Detjen 2013b, S. 87ff.; Anwendungsbeispiele vom Verfasser):

FESTSTELLUNGSURTEILE

Für Detjen ergeben sich Feststellungsurteile aus zwei kognitiven Tätigkeiten: *Beschreiben* und *Kategorisieren*. Bei Ersterem geht es um das möglichst genaue und

informative Darstellen eines Sachverhalts (z. B.: „Beschreibe, welche Diskriminierungsverbote Art. 3 Abs. 3 GG benennt.“). Kategorisieren meint das Ordnen von Sachverhalten nach bestimmten Gesichtspunkten (z. B.: „Stelle dar, welche Grundrechte im Grundgesetz als allgemeine Menschenrechte und welche als Bürgerrechte formuliert sind.“). Daraus ergibt sich ein strukturierter Zugriff auf Sachverhalte, der die Verständigung fördert und solche Unterscheidungen (hier z. B.: allgemeine Menschenrechte – spezielle Rechte für Bürgerinnen und Bürger) und deren Folgen („Wer darf wählen und wer nicht? Welche Folgen hat das für die politische Bearbeitung von Sachverhalten?“) nicht einfach als gegeben hinnimmt, sondern als Gestaltungsauftrag betrachtet. Das zielt schon auf Erweiterungsurteile ab.

ERWEITERUNGSURTEILE

Bei Erweiterungsurteilen sieht Detjen drei kognitive Tätigkeiten angesprochen: *Vergleichen*, *Prüfen* und *Schließen*. Beim Vergleichen werden mindestens zwei, oft aber mehr Sachverhalte in Beziehung zueinander gesetzt, es geht um das Erfassen von Übereinstimmungen und / oder Unterschieden (z. B.: „Vergleiche die politischen Rechte von Staatsbürgerinnen und -bürgern mit denen von Ausländerinnen und Ausländern.“). Beim Prüfen geht es um die kritische Untersuchung eines Sachverhaltes, wobei sinnvolle Kriterien zum Einsatz kommen (z. B.: „Prüfe, ob die Partei XY auf der Basis der einschlägigen Rechtsnormen verboten werden darf.“). Beim Schließen geht es um die Übertragung von Erkenntnissen von einem bekannten auf einen anderen Sachverhalt, also um die Suche nach analogen Strukturen (z. B.: „Entspricht das angelsächsische Konzept des Rule of Law dem deutschen Konzept Rechtsstaat?“). Erweiterungsurteile bieten sich daher an, wenn es darum geht, neue problemhafte Situationen auf Analogien zu bekannten Szenarien zu prüfen (z. B.: „Kann man die Modelle von Sozialstaaten, mit Ungleichheit umzugehen, auch auf die Welt insgesamt übertragen? Sind hier dieselben Gerechtigkeitsüberlegungen anwendbar? Und was bedeutet das für mich?“). Besonders zum Tragen können Erweiterungsurteile daher im problemorientierten Unterricht und bei den ihm entsprechenden Methoden, z. B. Planspiel und Pro-Contra-Debatte. Diese werden daher im didaktischen Kommentar zu den Videos der *Abdelkratie* an passender Stelle als Unterrichtsmethoden vorgeschlagen.

WERTURTEILE

Bei Werturteilen geht es um *Bewerten* und *Stellungnehmen*, und zwar positiv (Lob, Befürwortung, Zustimmung usw.) wie negativ (Tadel, Ablehnung, Verurteilung usw.). Mit Bewerten ist das Billigen oder Missbilligen von Sachverhalten gemeint, wobei diese Bewertung Wertmaßstäbe benötigt, um überhaupt stattfinden zu können. Diese können sich auf politische Legitimationsideen (z. B. Menschenwürde), Ordnungsprinzipien (z. B. Gewaltenteilung) oder Zielvor-

stellungen (z. B. Gerechtigkeit) beziehen. Beim Bewerten wird ein Abgleich des jeweiligen Sachverhaltes mit den normativen Ansprüchen des vorgegebenen Wertmaßstabes vorgenommen (z. B.: „Führt eine Quotenregelung für Frauen in Unternehmensvorständen zu mehr Geschlechtergerechtigkeit?“). Eine solche Stellungnahme kann aus einer speziellen, vorgegebenen Perspektive heraus erfolgen (z. B.: „Du bist Vertreter*in eines Wirtschaftsverbandes. Nimm zur Quotenregelung für Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft Stellung.“). Das verlangt, dass beim Urteilen diese Position vergegenwärtigt werden kann. Möglich ist aber auch eine persönliche Stellungnahme (z. B.: „Was halte ich persönlich von Quotenregelungen?“). Das wiederum verlangt, dass sich die Urteilenden ihres eigenen Maßstabes bewusst werden. Die in den Videos der *Abdelkratie* angesprochenen Fragen und Themen (z. B. Gleichheit und Gerechtigkeit) bieten vielfältige Möglichkeiten, Werturteile abzugeben. Gerade dort, wo das Politische als das



Nicht-Entschiedene, Umstrittene und der Lösung Bedürftige erscheint (z. B. Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit oder von Gleichstellung), drängen sich Bewertungen oder Stellungnahmen unmittelbar auf. Das gilt aber auch für das scheinbar Selbstverständliche, wie z. B. den in Art. 1 Abs. 1 GG formulierten Grundsatz der unantastbaren Würde eines jeden Menschen (z. B.: „Warum gilt die Garantie der Menschenwürde auch für Massenmörder und Kriegsverbrecher?“).

ENTSCHEIDUNGSURTEILE

Entscheidungsurteile sind immer dann gefragt, wenn über das Tun oder Unterlassen in Bezug auf eine konkrete Handlung geurteilt wird. Sie basieren auf zwei kognitiven Akten, die einander folgen: *Abwägen* und *Sich-Entschließen*. Beim Abwägen setzt sich das urteilende Subjekt mit den Vor- und Nachteilen des „Handelns“ oder „Nicht-Handelns“ auseinander. Prinzipiell ist dabei auch eine Nicht-Entscheidung möglich, also eine „Enthaltung“. Diese überlässt dann aber anderen die Entscheidung. Bei der Abwägung werden Erfolgsaussichten geklärt und Nebenfolgen (auch unerwünschte) berücksichtigt. Ergebnis des Sich-Entschließens ist die Wahl der bevorzugten Option. Es handelt sich also um einen bewussten Willensakt (z. B.: „Soll eine allgemeine Impfpflicht zur Eindämmung gefährlicher Infektionskrankheiten eingeführt werden?“). Da solche Fragen in der Regel in der Politik mit Unsicherheit und Risiken verbunden sind, lassen sich Entscheidungsurteile nicht einfach so treffen, sondern setzen Zeit voraus, um eine Zielvorstellung zu entwickeln und eine Folgenabwägung vorzunehmen. Im Kontext der Videos der *Abdelkratie* können solche Entscheidungsurteile in Fallanalysen, Fallstudien, Planspielen und Pro-Contra-Debatten initiiert werden.

GESTALTUNGSURTEILE

Gestaltungsurteile sind sehr anspruchsvoll, da sie nicht nur auf eine Lösung im Sinne einer Entscheidung für oder gegen ein Handeln, sondern auf eine inhaltliche Lösung von politischen Problemen abzielen. Dazu bedarf es einer ausführlichen und bis ins Detail gehenden Ausgestaltung der gefundenen Lösung (z. B. Ausarbeitung von konkreten Maßnahmen zur Förderung von mehr Bildungsgerechtigkeit). Es geht also nach der Identifikation des Problems und dem prinzipiellen Entschluss, etwas zu tun, um die Entwicklung von umsetzbaren, wirksamen, verantwortungsvollen und rechtskonformen Maßnahmen bzw. Maßnahmenpaketen. Das beginnt bei Regelungen im persönlichen Umfeld der Lernenden (z. B.: „Wie können wir uns gegenseitig beim Lernen so unterstützen, dass insbesondere die, die sich damit schwertun, von den Maßnahmen profitieren?“) und geht über Entscheidungen der Kommunalpolitik (z. B. sozial eingebettete Ausstattung von Schulen und Lernenden mit technischen Mitteln) bis hin zu solchen der nationalen und internationalen Bildungspolitik (z. B. Mittelausstattung und Gestaltung von Bildungssystemen, Umsetzung der Kinderrechts- und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen). Gerade die in den Videos der *Abdelkratie* angesprochenen Themen und Fragen sind nicht mit punktuellen Einzelmaßnahmen zu bearbeiten (z. B. Gerechtigkeit, Gleichberechtigung). Sie sind komplex und erfordern entsprechende Gestaltungsanstrengungen. Methodisch sind dazu insbesondere die Fallstudie (z. B.: „Was waren konkrete Folgen bestimmter Maßnahmen in diesem Fall? Wie wurde mit nicht intendierten Folgen

umgegangen?“) und das Planspiel (z. B. Erarbeitung eines konkreten Maßnahmenpakets) geeignet. Aber vor allem auch Gründungssituationen, die nach dem genetischen Prinzip bearbeitet werden, erzwingen Gestaltungsurteile, denn in solchen Situationen ist noch nichts geregelt (z. B. Dorfgründungs- oder Inselspiel, „Schleier des Nichtwissens“).



/// Politische Handlungsfähigkeit

Zur politischen Handlungsfähigkeit heißt es im Modell der Politikkompetenz: „Politisches Handeln findet immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung statt. Es lässt sich analytisch unterscheiden in 1. kommunikatives politisches Handeln und in 2. partizipatives politisches Handeln“ (Detjen u. a. 2012, S. 65). Die Videos fordern zwar i. d. R. zu partizipatorischem Handeln auf, dieses lässt sich aber im Politikunterricht nicht unmittelbar umsetzen. Daher ist die Bezugnahme auf Diskursfähigkeit im Sinne kommunikativen Handelns ein realistisches und realisierbares Ziel der Begleitmaterialien. Gleichwohl lassen sich auch Anregungen und Impulse zu partizipatorischem Handeln integrieren.

Was aber sind diese Facetten bzw. Dimensionen der politischen Handlungsfähigkeit genau und wie lassen sie sich durch Unterricht fördern? Mit dieser Frage hat sich u. a. Peter Massing auseinandergesetzt (vgl. zum Folgenden: Massing 2013, S. 67ff.; Anwendungsbeispiele vom Verfasser):

KOMMUNIKATIVES POLITISCHES HANDELN

Peter Massing geht davon aus, dass Individuen in die politische Welt durch zwei unterscheidbare Formen der Kommunikation einbezogen werden: interpersonale Kommunikation und Massenkommunikation. Unter Ersterer wird der persönliche Austausch über Politik im Rahmen des sozialen Umfeldes verstanden (z. B. Gespräche in der Familie, im Freundeskreis, am Arbeitsplatz), unter Letzterer die Nutzung der Massenmedien zwecks politischer Information und

Urteilsbildung. Gelingt es den Videos der *Abdelkratie*, zum Gegenstand von Gesprächen in der Familie oder am Arbeitsplatz zu werden, ist die Brücke von der Massen- zur interpersonalen Kommunikation geschlagen. Zu ergänzen wäre noch die Kommunikation in sozialen Medien, die sowohl auf persönlichen Austausch (Chats) als auch auf Massenkommunikation ausgerichtet sein können (Kommentarfunktion) und die Sphären von beiden Kommunikationsformen verschwimmen lassen. In sozialen Medien werden vor allem auch durch ihre besondere Dynamik von Aktion und Reaktion Urteilsbildungsprozesse angeregt.

PARTIZIPATIVES POLITISCHES HANDELN

Während das kommunikative politische Handeln bei Massing nur in zwei Subfacetten auftritt, ist das partizipative politische Handeln wesentlich amorpher bzw. vielgestaltiger. Inhaltlich ist damit jedes politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger gemeint, das diese freiwillig auf sich nehmen, um politische Entscheidungen zu beeinflussen. Unterschieden werden u. a. legale (z. B. Wahlen) und illegale Handlungsformen (z. B. gewaltsamer Protest gegen politische Veranstaltungen) sowie konventionelles (z. B. Mitarbeit in Parteien) und unkonventionelles politisches Handeln (z. B. Teilnahme an einem Warenboykott). Seit Aufkommen des Internets kommen noch die Möglichkeiten digitaler Teilhabe bzw. der sozialen Medien dazu. Diese ermöglichen z. B. persönliche Teilhabe auf Distanz.

Eine von Massing vorgestellte Systematik unterscheidet konventionelles (Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen), parteibezogenes (z. B. Parteimitgliedschaft, Wahlkampf, Kandidatur für ein politisches Amt), demonstratives (z. B. Beteiligung an Unterschriftenkampagnen, in Bürgerinitiativen, an politischen Demonstrationen, an einem Warenboykott), konfrontatives (z. B. Zahlungsverweigerung von Abgaben, Verkehrsblockaden, Gebäudebesetzungen) und gewaltsames Handeln (Gewalt gegen Sachen, Gewalt gegen Personen). Zu ergänzen wäre noch die Unterscheidung von analoger (z. B. Anwesenheit vor Ort) und digitaler Teilhabe (z. B. Mitgliedschaft in virtuellen Communities).

Die Videos der *Abdelkratie* stellen Formen politischer Partizipation und sozialer Teilhabe vor. Dadurch eröffnen sie die Möglichkeit, über das eigene politische Handeln oder Nichthandeln nachzudenken (z. B.: „Würde ich mich in Online-Foren für eine politische Idee einsetzen? Bin ich bereit, negative Folgen, wie z. B. einen Shitstorm, dafür in Kauf zu nehmen?“).

KOMPETENZFACETTEN UND DEREN FÖRDERUNG

Auf jeden Fall ist das partizipative politische Handeln das zentrale politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie aus ihrer („Wir sind das Volk!“) wie auch aus Systemsicht (Abraham Lincoln: „government of the people, by the people, for the people“). Und damit ist der Auf- und Ausbau von politischer Handlungskompetenz

von zentraler Bedeutung für die Existenz der Demokratie selbst. Dazu gehört dann auch die Förderung ihrer Facetten: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden, die eng mit der politischen Urteilsfähigkeit verbunden sind:

- *Artikulieren* hat zum Ziel, die von einem selbst eingenommene politische Position, das eigene Meinen und Fühlen öffentlich zu machen. Das geht nur sinnvoll, wenn eine entsprechende Sprachkompetenz (z. B. Verfügen über angemessene Fachbegriffe) vorhanden ist.
- Das *Argumentieren* dient der Beeinflussung von anderen, um sie von der eigenen politischen Position zu überzeugen. Auch dies setzt Sprachkompetenz voraus, denn die Argumente, die die eigene Sicht stützen, müssen angemessen dargestellt werden. Hierzu werden neben dem Inhalt auch rhetorische Fähigkeiten benötigt.
- Beim *Verhandeln* geht es um die Verständigung über kontroverse bzw. divergierende Positionen mit dem Ziel, die eigene Position möglichst weitgehend, ggf. auch über Kompromisslösungen, durchzusetzen. Neben sprachlichen sind auch strategische Fähigkeiten notwendig, um erfolgreich zu sein.
- Beim *Entscheiden* wird die Nähe zur politischen Urteilsfähigkeit besonders deutlich. Es geht um die Erzielung eines konkreten Ergebnisses angesichts von Optionen, wobei Legitimität (z. B. zwecks Anerkennung der Entscheidung durch die Betroffenen) wie auch Effizienz (zwecks eines sinnvollen Einsatzes von Mitteln zum Erreichen der Ziele) als Kriterien zur Beurteilung der Lösung herangezogen werden.

Gut erkennbar ist, dass sprachliche Fähigkeiten für die politische Handlungsfähigkeit insgesamt von zentraler Bedeutung sind. Ihre Förderung gehört damit auch zu den wichtigsten Zielen, die mithilfe der Videos erreicht werden sollen: vom Aufbau eines Fachwortschatzes (= politische Fachkonzepte) über das Trainieren von Argumentationsmustern und die Erörterung von Pro- und Contra-Argumenten bis hin zum Führen von Aushandlungsprozessen. Methodisch können insbesondere kooperative und handlungsorientierte Methoden, wie z. B. die Talkshow, die Pro-Contra-Debatte sowie Konferenz-, Plan- und Entscheidungsspiele, eingesetzt werden. Dabei müssten in Hinsicht auf die konkrete Lerngruppe auch die sprachlichen Möglichkeiten mit bedacht und ggf. Anpassungsarbeit z. B. bei komplexen Satzstrukturen geleistet werden (z. B. Notwendigkeit von einfacher Sprache, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache).

/// Wissen als politische Fachkonzepte

Für die politische Urteils- wie auch Handlungsfähigkeit ist eine hinreichende Wissensbasis notwendig. Wissen wird hier verstanden als konzeptuelles Wissen, also als Wissen in Anwendung und nicht als totes enzyklopädisches Wissen. Die Idee, solches Wissen zu vermitteln, ergibt sich aus dem Auftrag der politischen Bildung, Menschen mit dem notwendigen Rüstzeug auszustatten, sich in der Welt der Politik zurechtzufinden, denn wenn sie „über konzeptuelles Politikwissen verfügen, können sie in späteren Anwendungssituationen [...] zu kontextadäquaten Lösungen kommen, obwohl sie eine konkrete Erfahrung mit der erforderlichen Lösung noch nicht gemacht haben“ (Detjen u. a. 2012, S. 29). Wer also *politische Fachkonzepte* (= grundlegende um einzelne Begriffe herum aufgespannte Vorstellungen von einem fachspezifischen Sachverhalt) wie Demokratie, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde und Rechtsstaat entwickelt hat, hat auch politisches Fachwissen erworben, das dazu dient, gesprächs- und urteilsfähig zu sein. Anders ausgedrückt: „Wird das konzeptuelle Wissen in einer Anforderungssituation abgerufen, werden die vorhandenen und zur Situation passenden Konzepte netzartig verknüpft. Es aktualisiert sich eine Wissensstruktur, die umso differenzierter ist, je mehr Konzepte vorhanden sind“ (ebd., S. 29). Daher wird in den didaktischen Kommentaren von politischen Fachkonzepten gesprochen, die erläutert und zum Objekt des Lernens gemacht werden sollen. Dabei geht es nie um reines Begriffslernen, sondern immer um die Auseinandersetzung mit dem damit verbundenen Sinn.

/// Politische Einstellungen und Motivation

In den Videoclips der *Abdelkralie* werden von Abdelkarim sehr häufig Einstellungen und Werthaltungen angesprochen. Dies ist nicht nur rein appellativ zu verstehen. Politische Einstellungen und die Motivation, sich politisch zu engagieren, können auch als Kompetenzdimension gefasst werden. Auch wenn dieser Bereich in der Politikdidaktik durchaus kontrovers diskutiert wird, besteht in ihr doch weitgehend Einigkeit darüber, „dass Grundwerte des staatlichen Gemeinwesens den Bürgerinnen und Bürgern Orientierung bei der Wahrnehmung ihrer Rolle in der Demokratie geben und dass politische Bürgertugenden für die Qualität und die Stabilität einer Demokratie erforderlich sind“ (ebd., S. 101). Dies gilt in abgewandelter Form auch für Menschen ohne Bürgerstatus, denn auch diese haben das Recht auf gesellschaftliche und politische Teilhabe und damit das Recht zur Mitgestaltung der Gesellschaftsordnung, in der sie leben. Politische Bildung ist mehr als staatsbürgerliche Bildung. Spätestens seit 2015/16 gibt es daher ein Bewusstsein für politische Bildung z. B. mit Geflüchteten und dafür, wie wichtig es ist, deren politische Teilhabe im Blick zu haben und zu fördern.



Lernpsychologisch gesehen sind weder politische Einstellungen noch die Motivation zur Partizipation instruktionell zu vermitteln oder gar aufzuoktroieren. Indem die Videos aber betonen, wieso es wichtig ist, sich zu engagieren, das aber keinesfalls im Modus der Überwältigung, leisten sie einen Beitrag zu einer demokratischen politischen Kultur. Dies wird unterstützt dadurch, dass die Videoclips immer wieder bemüht sind, an den Lebensumständen der Zuschauerinnen und Zuschauer anzusetzen. So verdeutlichen sie, wie Politik das Leben jedes Einzelnen beeinflussen kann, und tragen dazu bei, ein Verständnis für die Bedeutsamkeit von Politik aufzubauen, was wiederum Voraussetzung für persönliches Interesse und Engagement ist.

Gerade hier können die Videos ihr Potenzial entfalten, denn positive Einstellungen zur Idee der Demokratie und positive wie auch kritische Einstellungen zum aktuellen demokratischen System, seinen politischen Akteuren, demokratischen Institutionen und vor allem auch in Bezug auf die Handlungsergebnisse von Politik können in der politischen Bildung vor allem durch indirekte Strategien vermittelt werden. Das aber leisten die Videos dann am besten, wenn die Beschäftigung damit den Lernenden ihre eigenen politischen Einstellungen bewusst, d. h. kognitiv zugänglich, macht. Dann ist ihre Reflexion möglich.

Anspruch und Struktur der Begleitmaterialien

Die Videos setzen ein Mindestmaß an Weltwissen (z. B. zum Nationalsozialismus, über den Ku-Klux-Klan, zur Galerie der Diktatoren) und allgemeiner Urteilsfähigkeit (z. B. zur Unterscheidung von sachlichen und Comedy-Aspekten) voraus. Sie sind trotz aller illustrierenden Elemente (z. B. Verteilung des Stimmen-Kuchens, „braune Suppe“) von einer nicht zu unterschätzenden und sachlich nicht zu hintergehenden Komplexität und Begriffsdichte geprägt (z. B. Pluralismus, Staatsvolk/Demos). Die Videos sind damit anspruchsvoller, als das „leichte“ Format naheulegen

scheint. Aber die Lehrpläne der Bundesländer enthalten Anknüpfungsmöglichkeiten für die Videos (z. B. Grundrechte, Partizipation, Rechts- und Sozialstaat), die jeweils für den eigenen Unterricht zu erkennen wären. Überhaupt bieten die Clips der *Abdelkratie* eine Fülle von Lerngelegenheiten (auch Nichtwissen kann eine solche sein) und die Texte Vertiefungen und Erweiterungen des Fokus.

Die didaktische Handreichung, die hier wegen der starken Nachfrage zunächst noch ohne ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien vorliegt (diese sollen baldmöglichst erstellt werden), will vor allem den fachlichen Gehalt der Videos systematisch erschließen und auf das Anregungspotenzial der Videoclips hinweisen. Nicht nur fachfremd Unterrichtende können davon profitieren, sondern auch „gelernte Politiklehrkräfte“, denn auch für diese stellen die Inhalte der *Abdelkratie* mitunter eine größere Herausforderung dar.

Insgesamt bedeutet das für das Begleitmaterial eine differenzierte Herangehensweise: Die Anregungen und beispielhaften Impulse sind so angelegt, dass unterschiedliche methodische Zugänge möglich sind. Das Material ist durchgängig gleich strukturiert. Zu jedem Video erfolgt

- a) eine in sachlich begründeten Abschnitten vorgenommene sequenzielle Analyse der Clips, in der Lerngelegenheiten und mögliche Verständnisschwierigkeiten fachdidaktisch herausgearbeitet werden,
- b) eine fachliche Vertiefung zu den wesentlichen politischen Fachkonzepten, die für das Verständnis der Thematik wichtig sind,
- c) ein unterrichtspraktischer Teil, bestehend aus niveaudifferenzierten Impulsen und Anregungen für den schulischen Unterricht und die außerschulische politische Bildung.

Unterschieden werden dabei **drei schulische Niveaustufen**:

- a) **Basisniveau:** Dabei geht es um zentrale thematische Aspekte, die sich direkt aus den Videos ergeben und insbesondere die lebensweltliche Dimension der Lernenden einbeziehen.
- b) **Konsolidiertes Niveau:** Hier werden die grundsätzlichen Aspekte der in den Videos thematisierten Fragestellungen in einem größeren gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang zum Gegenstand der Auseinandersetzung.
- c) **Elaboriertes Niveau:** Dabei befassen sich die Impulse mit weiterführenden und vertiefenden Fragestellungen, die an den Videos ansetzen, darüber aber wesentlich hinausgehen und z. B. in die internationale Dimension ausgreifen.

Die Impulse für die außerschulische Bildung stellen z. B. auf projektförmige und ästhetische Zugänge ab. Sie sind grundsätzlich auch für die schulische Umsetzung geeignet, wenn die entsprechenden Möglichkeiten dazu bestehen.

Überhaupt verstehen sich die vorgeschlagenen Zugänge keineswegs als Vorgaben, sondern haben Anregungscharakter. Die vorgeschlagenen Niveaustufen dienen der grundsätzlichen Differenzierung und sollen die Breitenwirkung erhöhen. So können einerseits die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe (nicht jedoch einzelner Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Individualisierung) besser adressiert, andererseits thematische Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden.

Zusammenhänge und Brücken

Aus der Grundentscheidung, zu jedem Videoclip Analysen vorzunehmen und Unterrichtsvorschläge zu machen, ergeben sich Doppelungen und Überschneidungen. Diese Redundanzen können Lehrkräfte zur eigenen Montage der Clips und der Materialien nutzen. So erhöht diese Struktur die Freiheit der Lehrkräfte, ihre eigene Entscheidung zur Bündelung thematisch zusammengehöriger Videos zu treffen. Beispielsweise lassen sich die Themen Gleichheit und Gerechtigkeit (Video 09) ohne Bezüge zur Menschenwürde (Video 06) genauso wenig befriedigend bearbeiten (z. B.: „Wie muss eine existenzielle Grundsicherung aussehen, damit sie der personalen Würde eines Menschen entspricht und als fair empfunden wird?“) wie ohne deren konkrete Umsetzung in Recht, was dann auf die Formel vom sozialen Rechtsstaat (Art. 20 und 28 GG) hinausläuft. Nicht umsonst wird z. B. die Radbruch'sche Formel vom „gesetzlichen Unrecht“ in Video 09 und 10 gleichermaßen erwähnt.

Für den praktischen Zugang zum Material ergeben sich insgesamt mehrere Möglichkeiten zur Orientierung für Lehrkräfte:

- a) **Ausgangspunkt Video:** Ein Video wird in seiner Gesamtheit Gegenstand des Unterrichts. Hierzu bieten insbesondere die jeweils im ersten Teil des didaktischen Kommentars benannten Lerngelegenheiten Anregungen für die vertiefte Auseinandersetzung.
- b) **Ausgangspunkt Fachkonzepte:** Die Ausführungen zu grundlegenden Sachaspekten (zweiter Teil der didaktischen Hinweise) listen jeweils zu Beginn die zentralen politischen Fachkonzepte auf und erläutern diese anschließend unter Bezugnahme auf das Video. Dies bietet die Möglichkeit einer gezielten Thematisierung im Unterricht.
- c) **Ausgangspunkt Unterrichtsvorschläge:** Die jeweils im dritten Teil der didaktischen Handreichungen gemachten Vorschläge ermöglichen eine thematische und methodenorientierte Planung von Unterrichtseinheiten. Die Niveaudifferenzierungen geben dabei Hinweise auf Schwierigkeitsgrad und Zeitumfang.

Angemerkt werden muss zum Schluss noch, dass die Videos aufgrund ihres beschränkten Umfangs und wegen ihrer reduzierten Komplexität einige Aspekte kaum oder gar nicht berücksichtigen, die aber bei einer inhaltlich vertieften Beschäftigung mit der Thematik notwendig wären. So wird z. B. das Verfassungsprinzip Sozialstaat (Art. 20 Abs. 1 GG) im Kontext von Video 09 (Gleichheit und Gerechtigkeit) nur am Rande erwähnt und der gesellschaftliche Aushandlungsprozess in Video 01 (Demokratie) unmittelbar als Ergebnis dargestellt, auch wenn hier das Parlament und dessen Entscheidungswege gar nicht thematisiert wurden. Die Darstellung der Entwicklung des Parteiensystems in Deutschland ist deutlich verkürzt (Video 02: Wahlen und Parteien) und beim Rechtsstaat (Video 07) fehlen z. B. prozessuale Grundrechte. Video 08 (Widerstand und Protest) macht ein Grunddilemma nur bedingt deutlich: dass das Widerstandsrecht nur im rechtlosen Zustand greift; usw. Insbesondere auf elaboriertem Niveau ergeben sich so Impulse zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den aufgeworfenen Fragestellungen.

ABDEL KRATIE



Die Videos



„Demokratie ist ursprünglich griechisch und heißt „die Herrschaft des Volkes“. Bedeutet: Das Volk hat das Sagen. Geile Sache, oder? Wir ALLE entscheiden, was in Deutschland passiert.

Demokratie heißt auch Vielfalt. Es gibt zig unterschiedliche Menschen, also gibt es auch zig unterschiedliche Meinungen, Interessen und Ziele. Und wenn die Menschen die Demokratie nicht gefährden, dürfen sie all ihre Ideen, Vorstellungen und Ziele vertreten und dafür kämpfen. Alleine oder für mehr Power auch in Gruppen. Das nennt man Pluralismus, und Pluralismus ist sehr typisch für eine funktionierende Demokratie.“

/// ABDELKARIM

#DEMOKRATIE

Wer entscheidet, wie es läuft?

1. Lerngelegenheiten im Video

Das Video „Demokratie – Wer entscheidet, wie es läuft?“ fokussiert vor allem auf die politischen Fachkonzepte Demokratie und Pluralismus. Die didaktische Analyse des Videos zielt daher auf die Identifikation von Lerngelegenheiten zum Demokratiebegriff, zum Pluralismus und zur Begründung von Partizipation, reflektiert diese jedoch ergänzend in Hinsicht auf Verständnisschwierigkeiten, die im Video auftreten könnten.



ABSCHNITT 1:
Demokratie als Volksherrschaft: Können wirklich alle herrschen?
[00:42–01:40]

In diesem Abschnitt des Videos wird der Begriff **Demokratie** ganz klassisch als „Herrschaft des Volkes“ definiert. Am Anfang steht aber zunächst das Grundgesetz als Spielregelsamm-

lung für die Demokratie („Demokratie – wie ging das nochmal?“). Damit ist von Anfang an klar, dass Demokratie und **Verfassungsstaatlichkeit** zusammengehören. D. h., es gibt eine Verfassung, die die wesentlichen Regelungen für das Staatswesen enthält, und diese Regelungen entsprechen einer Demokratie. Das müsste auch für die Lernenden so deutlich werden. Und es geht um die Demokratie des Grundgesetzes, die deutsche Demokratie, und nicht um eine allgemeine Erörterung von Demokratie oder einen normativen Demokratiebegriff. Um die deutsche Demokratie jedoch einordnen und beurteilen zu können, braucht man ein allgemeineres Verständnis von Demokratie (► s. „Grundlegende Sachaspekte“).

Die wesentlichen Inhalte des Grundgesetzes werden als Garantie („Garantiequittung“) der Grundrechte der Bürger*innen, der Einhaltung rechtsstaatlicher Verfahren und der freien Wahlen zusammengefasst. Die „Spielregeln“ der deutschen Demokratie beruhen auf grundrechtlich geschützten Beteiligungsrechten und der Garantie einer formalen Möglichkeit zur politischen **Willensbildung**, dem Wahlrecht (Art. 20 Abs. 2 und Art. 38 Abs. 1 GG). Der Begriff „lebenslange Garantie“ verweist auf die **„Ewigkeitsklausel“** des Art. 79 Abs. 3 GG, nach der das Verfassungsprinzip Demokratie (Art. 20 Abs. 1 GG) selbst dem Zugriff einer verfassungsändernden Mehrheit entzogen und damit besonders geschützt ist.

Die Frage nach der Beteiligungsmöglichkeit für 80 Millionen führt zur Chor-Metapher und deren Visualisierung. Klar wird dadurch, dass in der **modernen Massendemokratie** das Volk nicht wie in der klassischen Demokratie nach dem Modell eines Stadtstaates im antiken Griechenland durch unmittelbare Kommunikation auf dem Marktplatz, der Agora, zur politischen Meinungsbildung kommt. Die Kakophonie, die durch die schiere Zahl der Beteiligten und deren Interessenvielfalt zustande kommt, muss also kanalisiert werden, damit daraus abgeleitet werden kann, was zumindest eine Mehrheit des Volkes tatsächlich will. Einen abstrakten und einheitlichen – d. h. „den“ – Volkswillen gibt es im Übrigen nur als Idee, nicht in der Realität pluralistischer Gesellschaften. Die moderne Demokratie setzt dafür auf Interessenbündelung in entsprechenden Vereinigungen und auf Repräsentation (► s. „Grundlegende Sachaspekte“). Ergänzend zum Video wird dieser Aspekt im ersten Abschnitt des Begleitmaterials („Die Demokratie ist die schwatzhafteste aller Regierungsformen ...“) thematisiert.

Schwierigkeiten könnten sich aus der Einleitung („Demokratie kann echt verdammt viel Spaß machen – WENN sich alle an die Regeln halten“) ergeben. Aufgegriffen werden sollte die Frage, wer mit „alle“ gemeint ist (alle Bürger*innen?) und wie das Verhältnis „aller“ zum Staat zu sehen ist. Mit diesen beiden Fragen lassen sich einerseits die Vorstellungen der Lernenden direkt ansprechen (Präkonzepte von Demokratie und Staatsvolk), andererseits auch unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten von Menschen mit und ohne Bürgerstatus in Deutschland thematisieren (► s. auch Video 10 „Menschenrechte“). Ebenso sollte problematisiert werden, dass das Grundgesetz keine Spielregeln für individuelles Verhalten vorgibt, sondern staatliches Handeln strukturiert und es im Verhältnis zur Bürgerschaft begrenzt.



ABSCHNITT 2:
Demokratie und Pluralismus: Pluralismus als „Gewürz der Demokratie“?
[01:50–03:20]

In diesem Videoabschnitt werden die Beteiligungsmöglichkeiten des Volkes in der **pluralistischen Demokratie** thematisiert. Neben dem **Wahlrecht** (Art. 20 Abs. 2 und

Art. 38 GG) bestehen diese vor allem in der **gesellschaftlichen Selbstorganisation** von Meinungen, Interessen und Zielen in Vereinigungen, um sich auch zwischen den

Wahlen für Dinge zu engagieren, die einem wichtig sind. Für diese Selbstorganisation hat sich der Begriff „Zivilgesellschaft“ eingebürgert (► s. „Grundlegende Sachaspekte“). Zentrale Merkmale von Beteiligung, die im Video benannt werden, sind Friedfertigkeit („wenn die Menschen die Demokratie nicht gefährden“, „Wir kämpfen mit Worten“) und die Möglichkeit zur Bildung von Vereinigungen („Alleine oder für mehr Power auch in Gruppen“), um den eigenen Interessen mehr Gewicht zu verleihen (Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit; Art. 8 und 9 GG).

Mögliche Schwierigkeiten liegen in der Metapher der Demokratie als Suppe, die weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ konnotiert ist. Unklar ist, ob die Komponenten der Suppe („Oregano“, „Ingwer“) als Interessen von der Zivilgesellschaft eingebracht werden oder selbst die Zivilgesellschaft sind. Zudem besteht kein wesentlicher Unterschied zum Bild des Chores. Wenn Pluralismus auf das uneingeschränkte Recht, sich und seine Ideen einzubringen, abhebt, dann entspricht das „fröhliche Würzen“ der Vieltimmigkeit des Chors und ein Überwürzen entspricht dem Missklang vieler Stimmen. Am Ende bleibt die Frage nach der Dirigentin oder dem Dirigenten bzw. dem Koch oder der Köchin, der bzw. die aus den Stimmen und den Zutaten etwas Hör- bzw. Genießbares herstellt. Diese Bilder mit den sich daraus ergebenden Fragen können als Lerngelegenheiten bzw. Diskussionsansätze aufgegriffen werden. Denn eine Demokratie bewegt sich in einem ständigen Spannungsverhältnis: Einerseits sollen sich möglichst viele Menschen beteiligen (► s. Diskussion um den Anteil der Nichtwähler*innen), andererseits ist die Beteiligung aller praktisch kaum zu organisieren. Für die Lernenden kann gerade die Frage nach der „richtigen“ Bandbreite von Beteiligung für den Fortbestand einer lebendigen Demokratie dazu anregen, sich mit dem eigenen Willen zur Partizipation auseinanderzusetzen. Sowohl für das eine wie auch das andere gibt es keine pauschalen Antworten, sondern nur plausible Antwortmöglichkeiten.

Ebenso böte sich die Möglichkeit an, die Wahlen als Beauftragung zu thematisieren. Am Ende wäre die Parlaments- bzw. Regierungsmehrheit damit beauftragt, aus dem Stimmenwirrwarr ein Chorwerk und aus dem Eintopf ein Gericht zu machen. Zur Wahl stünden Programme (Partitur, Kochbuch) und Personen, die nach dem Regelwerk z. B. des fairen Wettbewerbs (das dem demokratischen Verfassungsstaat entspräche) die Auswahl einzelner Komponenten begründen. Dass das Ergebnis nicht für alle gleichermaßen gut klingen und auch nicht allen schmecken wird, wäre die Entsprechung zum Regierungsprogramm und dessen Umsetzung. Man kann dann ja zum nächsten Wahltermin die Dirigentin oder den Koch wechseln.



ABSCHNITT 3:

Dieserverbot als Hip-Hop-Battle der besten Ideen

[03:21 – 05:26]

Dieser Videoabschnitt dient der idealtypischen Verdeutlichung der **politischen Meinungsbildung in der pluralistischen Demokratie**. Es existiert ein gesellschaftliches / politisches Problem (Nutzung von Dieselmotoren). Dazu treffen gesellschaftliche Interessen (Industrie, Arbeitnehmer, Umweltschutz) auf Politik und tauschen ihre Positionen aus. Am Ende steht ein Kompromiss.

Das entspricht einem **problemorientierten Ansatz**, dessen idealtypischer Verlauf aus (1) Situationsanalyse (Was ist das Problem?), (2) Möglichkeitserörterung (Was ist politisch möglich?) und (3) Urteilsbildung / Entscheidungsdiskussion (Was soll umgesetzt werden?) (vgl. Goll 2014, S. 263) hier herangezogen werden kann. Das gilt auch für die (4) Metaebene: Wie ist der Prozess der Problemlösung zu bewerten?

Folgende Fragestellungen bieten sich an:

- (1) Definiert das Thema „Umweltschutz statt Dieselaautos“ angemessen die Problemlage?
- (2) Sind alle denkbaren politischen Interessen und Möglichkeiten angesprochen?
- (3) Ist die gefundene Lösung sinnvoll und realistisch?
- (4) Handelt es sich um eine pluralistische und faire Problembearbeitung?

Mögliche Schwierigkeiten ergeben sich aus der Konstruktion des Beispiels und können mit den Lernenden ebenfalls auf einer Metaebene besprochen werden:

So ist die Lösung des Problems im Prinzip schon vorweggenommen. Keiner der Interessenvertreter hält am Dieselmotor fest. Es geht lediglich um ein Ausstiegsszenario und noch dazu zugunsten einer einzigen Lösung, des Elektroantriebs. Zudem ist eine Kompromissfindung schon deshalb leicht möglich, weil sowohl die Autoindustrie als auch die Politik bereit ist die Finanzierung der Umstellung zu übernehmen. Gerade darum wird aber im politischen Alltag am meisten gerungen. Schließlich ist das Beispiel so konstruiert, dass nur bestimmte politische Positionen vertreten sind. Es fehlen z. B. wirtschaftsliberale Stimmen, die ein staatliches

Eingreifen ablehnen. Dies könnte ebenfalls als Lerngelegenheit aufgegriffen und von den Lernenden oder der Lehrkraft ergänzt werden. Dementsprechend ist die Aussage, es handele sich hier um einen „sinnvollen Kompromiss“, eine Wertung und müsste als solche hinterfragt werden.

Und zu guter Letzt: Interessengruppierungen unterscheiden sich stark hinsichtlich ihrer faktischen Handlungsmöglichkeiten. Allerweltsinteressen (z. B. saubere Luft, gute Schulen) sind viel schwerer zu organisieren als Spezialinteressen. Zudem ist der Rückgriff auf Ressourcen (z. B. Kampagne- und Werbemittel) bei diesen leichter als bei jenen und es gibt eingespielte Wege der Einflussnahme (► s. Lobbyismus), die insbesondere neuen und kleinen Bewegungen nicht offenstehen. Daher darf nicht der Eindruck entstehen, die Interessengruppen seien „gleich stark“. Im Gegenteil müssen solche Aspekte wie Organisations- und Konfliktfähigkeit angesprochen werden.



ABSCHNITT 4:
**Parteien und Wahlen –
Politik stellt sich den Bürger*innen**
[05:27–06:31]

Parteien werden in diesem Abschnitt des Videos ganz im Sinne der politikwissenschaftlichen Theorie als Angebot an die Wählerinnen und Wähler dargestellt, Politik direkt zu beeinflussen. Die Möglichkeit zu wählen und ein etabliertes Mehrparteiensystem sind damit unmittelbarer Ausdruck von Demokratie. Wer diese Möglichkeiten nicht wahrnimmt, verhält sich nicht sinnvoll (Burger-Beispiel).

Eine solche Darstellung ist idealisierend. Natürlich sind die persönliche Freiheit und die Sicherheit vor staatlichen Übergriffen in der Demokratie wesentlich größer als in Autokratien, aber neben den in den Hintergrundinformationen genannten Schwächen realer Demokratien (Komplexität und Dauer der politischen Beratungs- und Entscheidungsprozesse; Problematik von Kompromisslösungen; vermittelte statt direkte Regierungsform) gibt es vor allem auch das Phänomen, dass die reale politische Partizipation nur bedingt dem demokratischen Gleichheitsideal folgt, denn weder sind alle Bürger*innen z. B. in ihren Möglichkeiten und Bedürftigkeiten gleich noch sind etwa alle Interessensvereinigungen hinsichtlich ihrer Durchsetzungsfähigkeit

gleichwertig u. v. m. (vgl. Borchert 2013). Jede Idealisierung, die sich an den Erfahrungen der politischen Wirklichkeit bricht, führt tendenziell zu Politikferne. Daher muss neben dem Anspruch („Das ist aber anspruchsvoll“; Abdelkarim: 07:06–07:12) auch dieser Aspekt in höheren Jahrgangsstufen thematisiert werden, damit Politikdistanz nicht allein als persönliches Versagen, sondern als strukturelles Problem (auch als Lerngelegenheit?) in den Blick genommen werden kann. Erst dann sind Fragen nach Ermächtigungsstrategien zur gelingenden politischen Partizipation auch politikferner Gruppen diskutierbar, denn ein reines „Ihr schafft das“ (Abdelkarim: 07:14) privatisiert ggf. ein gesellschaftliches Problem.

////////////////////////////////////

2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:
Demokratie, Parteien, Pluralismus, Wahlen.

Verankerung im Grundgesetz (in Auswahl):
Verfassungsgrundsatz Demokratie: Art. 20 Abs. 1; Art. 28 Abs. 1; demokratische Partizipationsrechte: Art. 5 Abs. 1; Art. 8 Abs. 1; Art. 9 Abs. 1; Art. 21 Abs. 1; Art. 38 Abs. 1; Ewigkeitsgarantie: Art. 79 Abs. 3.

Die Bundesrepublik Deutschland ist eine **Demokratie**. Das Demokratieprinzip gehört wie das Rechtsstaatsprinzip, das Sozialstaatsprinzip und der Föderalismus zu ihren elementaren Verfassungsgrundsätzen. Nicht von ungefähr kommt der Begriff „demokratisch“ 51-mal im Text des Grundgesetzes vor. Was aber ist Demokratie?

/// Was ist Demokratie?

Der Heidelberger Politikwissenschaftler Manfred G. Schmidt sieht darin einen „Schlüsselbegriff der politischen und der wissenschaftlichen Sprache. Er meint eine politische Ordnung, in der die große Masse der Staatsbürger das letzte Wort hat. [...] Im Unterschied zu anderen Staatsverfassungen [...] hat in der Demokratie letztlich das Volk, die große Masse der Stimmberechtigten, das Sagen: Sie entscheidet über Wahl und Abwahl der politischen Führung oder in Abstimmungen über Sachfragen“ (Schmidt 2019, S. 1). Die vielzitierte Lincoln'sche Formel „*government of the people, by the people, for the people*“, nach der die Regierung aus dem Volk hervorgeht (*of the people*) und durch das Volk (*by the people*) in seinem Interesse (*for the people*) ausgeübt wird, ist der normative Maßstab, an dem sich real existierende Demokratien messen lassen müssen (vgl. ebd.). Demokratie ist somit anders als Aristokratie und Monarchie, anders als Autokratie oder gar Diktatur eben eine vollumfängliche Herrschaft des Volkes.

Wie aber diese Demokratie im Einzelnen organisiert ist, kann ganz unterschiedlich aussehen. Seit ihrem ersten Auftreten in der antiken griechischen Polis bis in die Gegenwart hat sie ein breites Spektrum an Erscheinungsformen ausgebildet. Der Begriff Demokratie ist daher eher ein „Oberbegriff für eine Vielzahl politischer Ordnungsvorstellungen“ (Weißeno u. a. 2010, S. 61) als eine Blaupause für ein und dieselbe konkrete Ausprägung. Was Demokratie ist oder sein soll, ist im partei- und gesellschaftspolitischen Diskurs „zwischen unzweifelhaftem verfassungsrechtlichen Gebot und verfassungspolitischem Wunsch“ aufgespannt, „insbesondere, wenn man das Demokratieprinzip als ein teilweise noch der Verwirklichung harrendes Verfassungsziel versteht“ (Battis & Gusy 2018, S. 44). Allein die bloße Anzahl moderner Demokratietheorien (vgl. Massing, Breit & Buchstein 2011; Schmidt 2019) macht deutlich, dass es keinen allgemeinen Konsens darüber gibt, was mit Demokratie gemeint ist und sein soll. So geht es auch den Bürgerinnen und Bürgern, die höchst unterschiedliche Erwartungen mit ihrer konkret erlebten Demokratie verbinden, aber die Idee der Demokratie grundsätzlich gutheißen.

In der Shell-Studie 2019 wurde z. B. bestätigt, dass die überwältigende Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland die Demokratie für eine gute Staatsform hält, dass aber je nach politischer Orientierung und damit verbundenen Wertvorstellungen die Zustimmungswerte zur konkreten Demokratie der Bundesrepublik Deutschland ganz anders aussehen (vgl. Shell 2019, S. 92).

Die Bezugnahme auf die Shell-Studie ermöglicht zum einen den direkten Vergleich mit der eigenen Positionierung und zum anderen eine Erweiterung in Hinsicht auf Wertorientierungen: Was erwarte ich von der deutschen Demokratie für mein Leben?

/// Merkmale von Demokratie

Wie schwierig es im Einzelnen ist, den Inhalt des Demokratiekonzepts eindeutig und allgemein verbindlich zu bestimmen, zeigt sich in dem Versuch, Demokratie zu operationalisieren und darauf aufbauend den Demokratiegehalt von Staaten in Indizes zu messen (vgl. Schmidt 2019, S. 286–302).

/// Volkssouveränität

Grundsätzlich gehört das Prinzip der Volkssouveränität, dem zufolge alle Staatsgewalt vom Volk ausgeht (Art. 20 GG) und sich vor dem Volk legitimieren muss, zur Demokratie. Deshalb besteht Einigkeit darüber, dass das **allgemeine Wahlrecht** ein wichtiger Indikator für Demokratie ist, zeigt sich darin doch das Prinzip allgemeiner Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger. Das Grundgesetz legt dazu fest, dass die Abgeordneten des Bundestags in allgemeiner, unmittelbarer, freier, gleicher und geheimer Wahl gewählt werden (Art. 38 GG). Freie und faire Wahlen sind damit abgesichert.

Demokratiezufriedenheit nach Populismusaffinität

Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren

Spalten in %	GRUPPIERUNG*				
	Kosmopoliten	Weltoffene	Nicht eindeutig Positionierte	Populismus-Geneigte	Nationalpopulisten
Zufriedenheit mit Demokratie					
sehr zufrieden	26	16	10	7	3
eher zufrieden	62	72	68	65	29
eher unzufrieden	10	10	15	21	46
sehr unzufrieden	1	1	1	4	19
weiß nicht / keine Angabe	1	1	6	3	3
Demokratie als Staatsform					
gute Staatsform	96	94	83	82	62
keine gute Staatsform	1	1	4	8	23
weiß nicht / keine Angabe	3	4	13	10	15

* Gruppierung anhand der Antworten zu den Populismus-Statements (Summenscore)

Shell Jugendstudie 2019 – Kantar

Das Recht auf Wahlen ist das eine, reale politische Beteiligung das andere. Diese ist abhängig von den **faktischen Beteiligungsmöglichkeiten**, die rechtlich gesichert sein müssen. Das Grundgesetz garantiert z. B.

- das Recht, Vereinigungen (Art. 9 GG) und politische Parteien (Art. 21 GG) zu gründen, und
- das Recht, sich friedlich zu versammeln (Art. 8 GG).

Zudem müssen die Vereinigungen ihre Vorstellungen in einem **öffentlichen Wettbewerb** vertreten können, um so zur politischen Willensbildung beizutragen (z. B. über die Konkurrenz um unterschiedliche Politikprogramme).

/// **Verfassung**

Moderne Demokratien haben eine Verfassung (**Verfassungsstaatlichkeit**). Diese sichert die politische Partizipation ab und gibt dem öffentlichen Wettbewerb um politische Ziele den entsprechenden Rahmen. Diese Verbindung findet ihren Niederschlag in der Formel vom demokratischen Verfassungsstaat.

/// **Verfassungswirklichkeit**

Eine funktionierende Demokratie liegt dann vor, wenn die rechtlichen Möglichkeiten nicht nur vorhanden sind, sondern auch gelebt werden (können). Es geht eben nicht nur um den Verfassungstext, sondern auch um die Verfassungswirklichkeit. Daher sind grundsätzliche Fragen zu stellen, z. B. nach der tatsächlichen Wahlbeteiligung und nach dem faktischen Vorhandensein bürgerlicher Freiheitsrechte, aber auch nach der politischen Kultur und den Einstellungen der Bevölkerung zur Demokratie, um deren Qualität auch im Vergleich mit anderen Staaten zu bestimmen.

Wenn Teile der Bevölkerung sich politisch nicht repräsentiert sehen, dann besteht ein **Legitimationsproblem** für das politische System. Je größer diese Teile werden, desto mehr gerät Demokratie unter Druck. Sie muss responsiv sein, d. h. den fundamentalen Bedürfnissen und legitimen Interessen der Bürgerinnen und Bürger Rechnung tragen, und dies muss von den Bürger*innen auch so wahrgenommen werden.

/// **Pluralismus: Die Vielfalt der Interessen in der Massendemokratie**

Anders als Demokratiemodelle in der Tradition J.-J. Rousseaus, die auf die unmittelbare politische Willensbildung des Volkes abheben und allein Formen der direkten Demokratie für legitim halten, ist die moderne Massendemokratie repräsentativ verfasst. Sie geht nicht von einem homogenen „Volkskörper“ und „Volkswillen“ aus, sondern von gesellschaftlicher Heterogenität und weltanschaulichem **Pluralismus**.

Diesen angemessen in den politischen Willensbildungsprozess einzubinden, ist eine Lebensnotwendigkeit von und eine Legitimationsgrundlage für Demokratie und zugleich eine große Herausforderung. Pluralismus ist somit „ein zentrales Leitbild moderner Demokratien, deren politische Ordnung und Legitimität ausdrücklich auf der Anerkennung und dem Respekt vor den vielfältigen individuellen Meinungen, Überzeugungen, Interessen, Zielen und Hoffnungen beruhen“ (Schubert & Klein 2018, S. 259). Das heißt auch, dass Konkurrenz und Konflikt prägende Elemente moderner Demokratien sind und zu ihren Funktionsvoraussetzungen gehören. In der pluralistischen Demokratie versucht eine „Vielzahl verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Organisationen miteinander [...] ihren Einfluss in den politischen Prozess einzubringen und auf die staatliche Gewalt durchzusetzen“ (Woyke 2020, S. 1). Damit dieser Prozess nicht gefährdet wird, muss einerseits garantiert sein, dass keine gesellschaftliche (z. B. religiöse) oder politische Instanz (z. B. eine Partei) „in der Lage [ist], (allen) anderen ihre Überzeugung etc. aufzuzwingen, d. h. die prinzipielle Offenheit pluralistischer Demokratien zu gefährden“ (Schubert & Klein 2018, S. 259). Solcher Pluralismus ist mitunter schwierig auszuhalten. Und so suchen manche Menschen ihre Entlastung in vermeintlich einfachen Lösungen.

Andererseits muss auch gewährleistet sein, dass es nicht zu Chaos oder Anarchie kommt. D. h., es muss einen Ordnungsrahmen und Regeln für den Konfliktaustrag geben, die dessen friedlichen Charakter sichern und von den Konkurrenten anerkannt werden: „Voraussetzung für das Funktionieren des Pluralismus ist die Akzeptanz eines Ordnungskonzepts durch alle Teilnehmer, die sich auf die Grundregeln (Prinzipien) und auf die Institutionen des politischen Systems bezieht“ (Woyke 2020, S. 2), im Fall der Bundesrepublik Deutschland also auf die freiheitliche demokratische Grundordnung des Grundgesetzes.

/// **Zivilgesellschaft: Voraussetzung für die Lebendigkeit einer Demokratie**

Normative Demokratietheorien betonen die besondere Wichtigkeit einer lebendigen **Zivilgesellschaft**, die zwischen dem einzelnen Individuum und den politischen bzw. staatlichen Institutionen vermittelt. Der Idee nach werden ein politisch-öffentlicher und ein gesellschaftlich-privater Sektor unterschieden (vgl. Schubert & Klein 2018, S. 376), wobei letzterer durch eine Vielzahl von Vereinigungen geprägt wird, die – auch in Konkurrenz zueinander – ihre Angelegenheiten selbst regeln und ihre materiellen wie immateriellen Interessen geltend machen (vgl. Nohlen & Grotz 2015, S. 755).



Zur Zivilgesellschaft gehören z. B. Bürgerinitiativen, Bürgerrechts- und Umweltschutzgruppen, Kultur- und Bildungsträger, religiöse und dezidiert religionskritische Vereinigungen, Entwicklungs- und Fair-Trade-Organisationen sowie Selbsthilfegruppen, nicht jedoch politische Parteien und profitorientierte Akteure. Allerdings kann eine klare Trennung nicht immer erfolgen, da z. B. Akteur*innen aus den Parteien oft auch Mitglied in Organisationen der Zivilgesellschaft sind.

Basis des zivilgesellschaftlichen Wirkens ist das Streben nach politischer Einflussnahme, um Anliegen und Interessen politisch einzubringen, ohne selbst politische Macht anzustreben (ebd., S. 756). Eine funktionsfähige Zivilgesellschaft kann nur auf dem Boden einer freiheitlichen Demokratie gedeihen, setzt sie doch grundrechtlich garantierte und abgesicherte Partizipationsrechte und -chancen, Minderheitenschutz, eine diskursive Öffentlichkeit, kurz den demokratischen Verfassungsstaat voraus.

/// Parteidemokratie: Parteien als Akteure der politischen Willensbildung

Politiknah und damit nach der engeren Definition von Zivilgesellschaft nicht deren Bestandteil ist das Parteiensystem. Parteien streben nach politischer Macht, um die Ziele ihrer Anhängerschaft, deren Vorstellungen sie in Form eines Programms präsentieren, durchzusetzen. Nach Josef Schmid übernimmt der Wettbewerb zwischen Parteien eine Reihe von Funktionen, u. a.:

- Mobilisierung der Wählerschaft;
- Verarbeitung gesellschaftlicher Konflikte und Interessenunterschiede;
- Integration der Bürger in das politische System;
- Aggregation von Interessen;
- Beschaffung von Legitimation für staatliches Handeln;
- Ermöglichung der Aus- und Abwahl von politischen Führungspersonen und Programmen.

Indem das Parteiensystem so für die Verbindung von Volk und Staat (vgl. Parteiengesetz) sorgt, erbringt es gleichzeitig zwei sich auf den ersten Blick widersprechende Leistungen für das politische System: Stabilität und Wandel. Es sorgt für die Legitimation des Systems und trägt zu seiner Funktionsfähigkeit durch Anpassung an geänderte Rahmenbedingungen (z. B. nach Ende des Ost-West-Konflikts) und geänderte Präferenzen der Bürger*innen (z. B. Wertewandel) bei (vgl. Schmid 2019, S. 4).

/// Grenzen und Herausforderungen pluralistischer Demokratien

Eine pluralistische Demokratie steht auch für Konsensfindung und Koalitionsbildung als Möglichkeit friedlichen Konfliktausgleichs. Kompromisse gehören somit zum Wesenskern von Demokratie, da niemals alle Interessen abgebildet werden können. Insofern sind sie nicht „faul“, sondern notwendig, weil systemerhaltend. Wie die Entscheidungsfindung im Einzelnen ausgestaltet ist, ist jedoch u. a. von der konkreten Ausprägung des demokratischen Systems und den Traditionen der politischen Kultur abhängig. Hier unterscheiden sich konsensorientierte Demokratien (z. B. Schweiz, auch Deutschland) stark von konkurrenzorientierten (z. B. Großbritannien, USA).

Kritisch gesehen werden muss aber, dass es im etablierten Verbände- und Parteienwesen zu Vermachtung und Abschottung kommt (d. h., Gehör finden eher solche Interessen, die schon mächtig sind), dass Interessen unterschiedlich organisations- und konfliktfähig sind und dass allgemeine Interessen, wie z. B. Umweltschutz, relativ schwerer zu organisieren und in politische Willensbildung zu überführen sind als spezifische Gruppeninteressen, wie z. B. die der Automobilindustrie oder der Landwirtschaft (vgl. Woyke 2020, S. 2).

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Elementar für das Verständnis von Demokratie und Pluralismus sind die Anerkennung der grundsätzlichen Gleichheit aller Menschen sowie ein faires Regelwerk, nach dem ihre unterschiedlichen Interessen, Einstellungen und Werthaltungen in die politische Willensbildung eingebracht werden können. Zwar ist mit der Staatsbürgerschaft (► s. auch Video 03 „Volk“) ein Mehr an Partizipationsrechten gesichert (z. B. Wahlrecht, Recht auf Parteiengründung), aber auch für Menschen ohne Bürgerstatus ist eine Teilhabe am politischen Willensbildungsprozess möglich (vgl. Art. 5 GG, Möglichkeiten des Vereinsrechts). Zudem gilt innerhalb der Schule die Unterscheidung von Lernenden mit und ohne deutsche Staatsbürgerschaft nicht für die Abstimmungsprozesse in Lerngruppen bzw. Klassen sowie die Wahl der Klassensprecher*innen als Repräsentanten der Klasse. Hier haben alle Schüler*innen denselben Teilhabestatus. Zudem ist gelebte Demokratie in der Schule grundsätzlich eine wichtige Lernmöglichkeit.

Zum anderen kann sowohl das Bild des Chores als auch das der Suppe aufgegriffen werden, um das Problem der Aggregation und Artikulation gesellschaftlicher Interessen zu verdeutlichen. Denkbar sind spielerische Zugänge (z. B. „Erkennst du die Melodie?“, „Schmeckst du, was in der Suppe drin ist?“), um das Problembewusstsein für gesellschaftliche Pluralität und die Identifikation dringender gesellschaftlicher Anliegen zu fördern.

Die Frage nach den Qualifikationen von Dirigent*in, Koch/ Köchin oder Klassensprecher*in knüpft hier unmittelbar an: Wem soll von wem, warum, wie lange, auf welche Weise und mit welcher Begründung diese Funktion bzw. dieses Amt übertragen werden?

Konsolidiertes Niveau

Ist das Problembewusstsein für die Herausforderungen der modernen Demokratie durch die zunehmende gesellschaftliche Heterogenität vorhanden, kann das Regelwerk des demokratischen Verfassungsstaats im Sinne einer problemorientierten Herangehensweise Gegenstand einer Unterrichtseinheit zum Sinn demokratischer Institutionen (z. B. Meinungsfreiheit, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit) werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern diese politischen Grundrechte die politische Willensbildung in Sachen Klimaschutz ermöglichen, wo aber zugleich Schwächen des demokratischen politischen Prozesses (z. B. Dauer der Verfahren, Berücksichtigung von allgemeinen Interessen) festzustellen sind.

Dafür bietet sich das Beispiel „Umweltschutz statt Dieselautos“ an, das auch um weitere „Stimmen“ (z. B. liberale Positionen) erweitert werden kann. Hierzu lassen sich sowohl Problemstudien zur Problemdefinition und -beschreibung als auch das Modell des Politikzyklus zur Betrachtung des politischen Prozesses der Problembearbeitung einsetzen. Des Weiteren bieten sich urteilsförderliche Methoden, wie z. B. die Pro-Contra-Debatte, an, um die Problemlösung im konkreten Beispielfall zu bewerten. Um zu verdeutlichen, wie herausfordernd es ist, Kompromisse zu schließen, bieten sich Entscheidungsspiele an.

Elaboriertes Niveau

Das elaborierte Niveau fokussiert auf der Metaebene auf die Stärken und Schwächen der politischen Willensbildung in der repräsentativen Demokratie. Der nach dem Sinn fragende Ansatz des konsolidierten Niveaus wird von der Frage nach der Weiterentwicklung der bestehenden demokratischen Verfassungsordnung abgelöst. Fragen dazu könnten z. B. sein, wie die Zivilgesellschaft gestärkt werden kann, wie weniger organisations- und konfliktfähige Interessen besser in den Willensbildungsprozess eingebracht werden können oder wie die enge Zusammenarbeit von Ministerien und Lobbyismus transparenter gemacht werden kann.

Grundlegend für eine vertiefte Auseinandersetzung sind die Rezeption moderner Demokratietheorien (z. B. deliberative Demokratie, Theorie der starken Demokratie) sowie die Frage, in welchem Verhältnis die damit verbundenen Partizipationsmöglichkeiten zum Legitimitätsanspruch z. B. der gewählten Parlamente und ihrer Entscheidungen stehen (z. B. Schlichtungsverfahren vs. Parlamentsbeschluss) oder ob der Kreis der Teilhabeberechtigten nicht grundsätzlich ausgeweitet werden sollte (z. B. durch Absenken des Wahlalters, Wahlrecht für Nicht-EU-Bürger). Dies ließe sich z. B. in Form einer Podiumsdiskussion gestalten.

Außerschulische politische Bildung

Für die außerschulische politische Bildung bieten sich teilnehmer*innen- und handlungsorientierte Verfahren an. In einer Zukunftswerkstatt können sowohl politische Problemstellungen (z. B. Klimaschutzmaßnahmen) als auch die grundsätzliche Frage nach der Weiterentwicklung der Demokratie bearbeitet werden. Wichtig dabei ist der unmittelbare Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden (z. B. Absenkung des Wahlalters, Ausweitung der Anzahl der Wahlberechtigten, Einführung von Volksentscheiden für zentrale politische Fragestellungen).



„Super, [...] mit 18 beginnt die wirklich coole Zeit. Dann dürft ihr [...] wählen. Und zwar den Bundestag. Yeah! Endlich mitentscheiden, was in unserem Land passiert! [...]

Also, geht wählen. Ist geil! Aber wen wählen wir da? Im Prinzip kann sich jeder zur Wahl stellen [...] Ihr müsst dazu nicht mal in einer Partei sein. Ihr könnt auch parteilos antreten oder in einer Wählervereinigung. Parteimitglied werden ist aber auch nicht schlecht.

Informiert euch, lest Parteiprogramme, guckt, ob eine Partei einfach nur tolle Sachen verspricht, um eure Stimme zu kriegen, oder ob sie die Sachen auch wirklich umsetzen will.“

/// ABDELKARIM

#WAHLEN UND PARTEIEN

Wer darf regieren?

1. Lerngelegenheiten im Video

Grundsätzlich ist eine moderne Massendemokratie ohne Wahlen nicht denkbar. Daher ist es besonders wichtig, dem verbreiteten Vorurteil entgegenzutreten, „dass es sich nicht lohne, zu wählen“ (Weißeno u. a. 2010, S. 150). Dennoch droht die Emphase, mit der Abdelkarim in dem Video „Wahlen und Parteien“ für das Wählen und die Mitwirkung in Parteien eintritt, ins Leere zu laufen, wenn nicht zugleich auf die Vorurteile gegenüber insbesondere den etablierten Parteien (z. B. reines Machtstreben, Staat als „Beute“) eingegangen wird. Nur so kann die Chance genutzt werden, über das Aufgreifen dieser Vorurteile und die Irritation von Präkonzepten einen Denkprozess bei den Lernenden in Gang zu setzen.

Das Video „Wahlen und Parteien“ fokussiert vor allem auf die politischen Fachkonzepte parlamentarische Demokratie, Parteien und Wahlen. Die didaktische Analyse des Videos zielt daher auf die Identifikation von Lerngelegenheiten zur Bedeutung von Wahlen und zu den Leistungen der politischen Parteien für die parlamentarische Demokratie, reflektiert diese jedoch ergänzend in Hinsicht auf die Präkonzepte der Lernenden, um diese als Lernchance aufzugreifen.



ABSCHNITT 1:
Wahlen als die zentrale Möglichkeit, Politik mitzugestalten
[00:08–01:51]

In diesem Abschnitt betont Abdelkarim die Bedeutung der **Wahlen** und ihre Funktion für die **parlamentarische Demokratie**. Kontrastiert wird das Recht mitzuentcheiden, was in Deutschland

„passiert“, mit dem Vorurteil, dass Wahlen nichts ändern. Die Aufforderung, wählen zu gehen, also von seinem **aktiven Wahlrecht** tatsächlich auch Gebrauch zu machen, basiert im Kern auf zwei Argumenten: Erstens geht es darum, durch eine Wahl aktiv die Inhalte von Entscheidungen zu beeinflussen, die einen angehen (Bsp. Cannabis). Zweitens geht es darum, nicht anderen, die ggf. die Folgen von Entscheidungen gar nicht tragen müssen, aufgrund eigener Wahlverweigerung, also aus eigener *Passivität*, das Feld zu überlassen (Bsp. Altersstruktur der Wahlberechtigten). Direkt angesprochen sind damit insbesondere die **Artikulations-, Integrations- und Repräsentationsfunktion** von Wahlen, nicht jedoch die **Legitimations-**,

Kontroll-, Regierungsbildungs- und Machtverteilungsfunktion. Diese können und müssen jedoch ergänzt werden, damit das parlamentarische Regierungssystem mit seinem Zusammenspiel von Parlamentsmehrheit und Regierung sowie der Bedeutung von Opposition als Gegengewicht zu dieser Funktionseinheit verstanden wird.

Die **Repräsentationsfunktion** wird auch in dem Beispiel mit dem Freundeskreis deutlich („Das ist, als würde ich sagen: ‚Leute, ich entscheide, wo wir heute feiern gehen, aber ich komm nicht mit.‘ Sinnlos.“). Hier lassen sich grundsätzliche Fragen nach demokratischen Mitwirkungsrechten formulieren, z. B.: Ist es legitim, auch solche Personen an Abstimmungen zu beteiligen, die nichts mit der Sache zu tun haben? Erweiterbar wäre der Abschnitt durch einen Hinweis auf das sog. Familienwahlrecht, bei dem Eltern für ihre noch nicht volljährigen Kinder stellvertretend das Wahlrecht ausüben, da Politik z. B. häufig auch Kinder betrifft, diese aber gar nicht mitbestimmen können. Berührt sind damit zentrale Grundsätze des Wahlrechts, insbesondere die Gleichheit bzw. das Gewicht der Stimmen.

Schwierigkeiten und zugleich didaktische Chancen könnten sich aus der Vorurteile aufgreifenden Formel „Vorzeigemoslem“ und dem nicht begründeten Einstellungswandel („Das habe ich früher auch gedacht, aber das stimmt nicht.“) ergeben. Der Grund für den Wandel wird nicht genannt, es handelt sich also entweder um eine zu füllende Leerstelle oder die nachfolgende Begründung hängt in der Luft. Hier bietet es sich an, aus Abdelkarims Äußerungen mögliche Gründe für seinen Sinneswandel erschließen zu lassen. Im Übrigen ist auch der Zusammenhang von Wahlberechtigung und Staatsbürgerschaft hier kein Thema. Diese Thematik wird jedoch im ► Video 03 „Volk“ aufgegriffen.

Weitere Schwierigkeiten könnten sich aus der negativen Konnotation des Wahlvorgangs vor Ort („oldschoolmäßig“) und der Briefwahl („Oder noch tragischer: eine Briefwahl. Warum nicht gleich ’ne Brieftaube?“) ergeben. Auch hier stecken didaktische Möglichkeiten in der Erörterung, warum eine Wahl mit Stimmzettel in einem Wahllokal besser als andere technische Lösungen („App“) die Wahrung der Wahlrechtsgrundsätze ermöglicht und auch der Aufwand, persönlich im Wahllokal zu erscheinen, zur Legitimation der Wahl beiträgt. Schließlich ist ein Wahlvorgang immer auch ein soziales Ereignis: Man kann Bekannte treffen und kommt an Orte, mit denen man etwas verbindet (z. B. eigene Schule, Vereinsheim des Sportvereins).



ABSCHNITT 2:

Wer steht überhaupt zur Wahl? – Die Rolle der politischen Parteien

[01:52–02:56]

In diesem Abschnitt werden die **politischen Parteien** von Abdelkarim eingeführt und ihre Bedeutung für die Demokratie begründet. Die Verschränkung mit dem Wahlsystem erfolgt über die Thematisierung des **passiven Wahlrechts**, das einer Person sowie Kandidat*innen aus Wählervereinigungen und eben auch Parteien zukommt. Politische Parteien werden mit dem Wortlaut des Parteiengesetzes definiert und als „politische Handlungsbevollmächtigte“ (Jun 2016) beschrieben. Unmittelbar angesprochen werden die **Selektionsfunktion** (Personalbeschaffung: Man kann als Mitglied für Wahlen aufgestellt werden), die **Mediatisierungsfunktion** (Interessenartikulation: Parteien vertreten partikulare Interessen) und die **Partizipationsfunktion** (Parteien ermöglichen die politische Beteiligung von Einzelnen und Gruppen). Ihre Bedeutung wird daraus abgeleitet, dass freie Parteien in Autokratien Restriktionen erfahren und in Diktaturen verboten werden. Die Abschaffung der Demokratie geht Hand in Hand mit dem Verbot politischer Parteien. Ex negativo lassen sich so auch die **Integrationsfunktion** bzw. **Programmfunktion** (Parteien integrieren gesellschaftliche Interessen und stellen ihr Programm in freien Wahlen zur Abstimmung) und die **Legitimationsfunktion** (Parteien integrieren die Gesellschaft) ansprechen. Diese stehen in Zusammenhang mit den rechtlichen Vorgaben für politische Parteien (Stichwort: **innerparteiliche Demokratie**) und mit den hohen Hürden, die das Grundgesetz hinsichtlich eines **Parteienverbots** aufrichtet.

Schwierigkeiten könnten sich aus der Metapher „**Gang**“ ergeben, die einen negativen Bedeutungsgehalt im Sinne einer kriminellen Vereinigung hat. Das wird im Video später noch einmal aufgegriffen, dort aber aufgehoben (Abdelkarim, 05:03–05:11: „Diskurs, Baby! So richtig mit verschiedenen Positionen, und am Ende hat man einen Kompromiss! Weil im Gegensatz zum Gangmitglied muss man in einer Partei gar nicht immer die gleiche Meinung haben wie der Chef.“). Es empfiehlt sich daher, das Video hinsichtlich der Metaphorik als Ganzes in den Blick zu nehmen. Dies ist auch deshalb wichtig, weil die „Gang“-Metapher

in Zusammenhang mit problematischen bzw. als problematisch wahrgenommenen Aspekten der Parteiendemokratie (z. B. dem Stellenwert von Wahlversprechen im Kontext von Koalitionsverhandlungen oder Skandalen um Parteifinanzierung) gängige Vorurteile, die auch die mediale Kommentierung insbesondere von Parteipolitik durchziehen, bestätigen und bestärken kann. Die Idealisierung der Parteien in Abdelkarims Darstellung ist hier nicht zielführend, da sie einem Negativbild lediglich ein positives gegenüberstellt, die Probleme aber nicht thematisiert. Im Unterricht muss daher ein offener Diskurs über die Probleme, die eine Parteiendemokratie mit sich bringen kann, stattfinden.

Weitere Schwierigkeiten, aber auch didaktische Möglichkeiten erwachsen aus der „**Kachelwand der Diktatoren**“, die historisch anspruchsvoll ist. Den meisten Lernenden dürften nur Hitler und Kim Jong-un ein Begriff sein, während es wenig wahrscheinlich ist, dass Figuren wie z. B. Charles Taylor, Jean-Claude Duvalier oder Manuel Noriega bekannt sind. Der Sinn sollte dennoch klar sein. Zudem ergibt sich auch die Chance kollaborativer Recherche: Da auch nicht alle Lehrenden die Personen kennen werden (es sind einfach zu viele!), wird einerseits die Allgegenwart von Autokratien erfahrbar, andererseits auch die Frage thematisierbar, ob Personen wichtiger sind oder Strukturen.



ABSCHNITT 3:

Was für Parteien gibt es? Parteientypologie und -programm

[01:52–04:45]

Im Mittelpunkt des Abschnitts steht die **Programmfunktion** der politischen Parteien und das durch unterschiedliche Programmatik aufgespannte **Parteiensystem**. Der Begriff „**Volkspartei**“ wird eingeführt, aber lediglich vom Wahlergebnis her erläutert (03:00–03:04: „Früher war das einfach. Man entschied sich einfach für eine der beiden großen Volksparteien.“). Die Charakterisierung von **Volksparteien** allein als „**Catch-all**“-Parteien, die am Wahlerfolg gemessen werden, sieht jedoch von ihrer Leistung ab, unterschiedlichste gesellschaftliche Interessen zu integrieren und auszugleichen (vgl. zum Folgenden: Schmid 2019, S. 2ff.).

Die politikwissenschaftliche Literatur benennt vier Indikatoren für die **Charakterisierung von Volksparteien**:

1. heterogene Sozialstruktur der Mitglieder- und Wählerschaft bei gleichzeitiger Bewahrung eines „Markenkerns“;
2. Stammwählerschaft von 20–25 Prozent;
3. beständiger Wahlerfolg von mindestens 35 Prozent der Wähler*innen;
4. Fähigkeit zur Regierungsübernahme.

Die „Erosion der Volksparteien“ wird im Video deutlich herausgestellt, aber nicht begründet. Hier liegt eine inhaltliche Leerstelle, die gefüllt werden kann und sollte. Dazu können einerseits die Lernenden grundsätzliche Überlegungen anstellen, andererseits böten auch die Durchführung einer lerngruppeninternen Wahl und die anschließende Auseinandersetzung mit dem Wahlergebnis – mit oder ohne „Volkspartei“ – einen konkreten Gesprächsanlass dazu.

Die „bunte“ **Parteienlandschaft** in der Bundesrepublik Deutschland wird in der Folge mit pointierten und satirisch überzogenen Kurzcharakterisierungen der politischen Parteien vorgestellt (03:40–03:59: Farbe, Fähnchen, Statements). Am Beispiel einer „Kleinpartei“ bzw. „ganz albernem Splitterpartei“ („Aluhut“) wird die **Fünf-Prozent-Hürde** als „etwas sehr Sinnvolles“ dargestellt (04:03–04:20). Diese Darstellung ist nicht nur wertend, sondern muss hinsichtlich Inhalt, Bewertung und Art der Darstellung hinterfragt werden. Schließlich wird hier deutlich politische Position bezogen. Eine Sperrklausel ist und bleibt ein erheblicher Eingriff in das Wahlrechtsprinzip der Gleichheit und muss inhaltlich gerechtfertigt werden. Sie ist jedenfalls nicht zum Lachen, sondern hat politische Konsequenzen. Daher muss diese Thematik aufgegriffen werden, um die politische Urteilsfähigkeit der Lernenden zu schulen, d. h. hier die Fähigkeit, Einschränkungen zu begründen bzw. sie nicht einfach hinzunehmen.

Schwierigkeiten können sich aus den Anspielungen auf Parteifarben und der Kurzkenzeichnung der Parteien ergeben. Auch die Ebene der programmatischen Äußerungen ist unterschiedlich. Es stehen grundsätzliche Aussagen (z. B. Gleichheit aller) gegen Einzelaspekte (z. B. Kiffen). Hier bietet sich viel Raum zur Diskussion von Programmatik und Markenkern (z. B.: Ist Freiheit das Recht, zu tun, was man will, oder nicht das tun zu müssen, was man nicht will?). Auch die historischen Anspielungen (Papagei) könnten Schwierigkeiten bereiten. Auf jeden Fall sollte hinterfragt werden, ob die Kurzcharakterisierung von Abdelkarim ein (legitimes; satirisches?) Zerrbild ist (z. B. „für Kiffen“, „gegen Ausländer“) oder reale Bezugspunkte hat. Nötig ist jedenfalls die Erweiterung der Charakterisierung der Parteien durch Ergänzung weiterer von ihnen zentral verteilter Positionen, um ihnen gerecht zu werden.

Eine erhebliche Schwierigkeit steckt auch in der Schlussfolgerung: „Informiert euch, lest Parteiprogramme, guckt, ob eine Partei einfach nur tolle Sachen verspricht, um eure Stimme zu kriegen, oder ob sie die Sachen auch wirklich umsetzen will“ (04:24–04:32). Zum einen wären Partei- und Wahlprogramme zu unterscheiden, zum anderen ist die Umsetzung eigener Ziele in Zeiten bunter Koalitionen an Aushandlungsprozesse und Wahlergebnisse gebunden. Auch hier müsste das Video um eine differenzierende Sicht ergänzt werden. Dies ist jedoch sehr zeitaufwendig.



ABSCHNITT 4:
Komplexität und innerparteiliche Demokratie als Herausforderung
[04:45–05:26]

Dieser Abschnitt schließt das Video ab und führt den zweiten (Parteimitgliedschaft) und dritten Abschnitt (Programmatik) zusammen. In ihm geht es zentral um die prozedurale

Dimension von Politik („politics“) und damit um die Frage, wie angesichts von politischen Konflikten Meinungs- und Willensbildungsprozesse ablaufen, was daran anstrengend ist und wie die Ergebnisse zufriedenstellend ausfallen können. Allerdings enthält der Abschnitt eher Appelle als konkrete Inhalte. Diese bilden wiederum Leerstellen, um Diskurse anzuschließen:

- (1) Inwiefern und wann ist Komplexitätsreduktion durch politische Parteien notwendig und geboten, und wann ist sie problematisch und zu kritisieren?
- (2) Wieso wird Parteimitgliedschaft im Video grundsätzlich positiv gesehen, zugleich aber als problematisch gewertet?

Schwierigkeiten könnten aus der „Hinterzimmer“- und „Dorfkneipen“-Metaphorik entstehen. Obwohl der Sinn des Abschnitts darin besteht, dass Diskurse grundsätzlich positiv sind, trägt das evozierte Bild negative Bedeutungen in sich (Politik in Hinterzimmern und unter Dörlern). Wieso Abdelkarim also diese Orte wählt, könnte eine Frage für den Unterricht sein. Jedenfalls ist die Dorfkneipe nicht der gewöhnliche Aufenthaltsort gerade junger Menschen. Insofern dürfte der im Video enthaltene Appell, sich doch vor Ort zu engagieren, hier nicht der Lebenswelt der Adressaten entsprechen. Das führt unmittelbar zu der Frage, wo sich diese denn treffen würden, um politische Konflikte auszutragen und Lösungen dafür zu finden.

2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:

parlamentarische Demokratie, Parteien, Wahlen.

Verankerung im Grundgesetz:

Art. 20 Abs. 2; Art. 28 Abs. 1; Art. 21;
Art. 38 Abs. 1 und 2.

Die Bundesrepublik Deutschland ist eine **parlamentarische Demokratie**. D. h., der Kern des politischen Systems ist der Deutsche Bundestag, der von den volljährigen Bürgerinnen und Bürgern in der Regel alle vier Jahre neu gewählt wird. Seine Abgeordneten vertreten das deutsche Volk und aus ihm geht die Regierung hervor. Weil auf Bundesebene Volksentscheide nur im Falle der Neugliederung der Länder vorgesehen sind (Art. 29 Abs. 2 GG), existieren auf dieser Ebene so gut wie keine direktdemokratischen Beteiligungsmöglichkeiten – auch wenn deren Einführung immer wieder kontrovers diskutiert wird.

Das **Wahlrecht** (Art. 38 GG) ist also einerseits das entscheidende und andererseits ein zudem niedrighschwelliges Partizipationsrecht des Volkes zur unmittelbaren Beeinflussung der politischen Machtverhältnisse. Wählbar sind Einzelpersonen, Wählervereinigungen und politische Parteien. Bislang konnten sich nur Vertreterinnen und Vertreter von politischen Parteien bei Bundestagswahlen durchsetzen und Mandate erhalten. Daher kommt den **politischen Parteien** eine zentrale Bedeutung zu: „Sie haben faktisch das Monopol bei der Kandidatenauswahl“ und bestimmen den Wahlkampf (Weißeno u. a. 2010, S. 149). Dreh- und Angelpunkt für politische Richtungsentscheidungen im parlamentarischen Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland ist damit die Gestalt des bundesdeutschen Parteiensystems.

/// Auf die Wahlen kommt es an

„Politik ist organisierter Machtkampf“, so der Politikwissenschaftler Karl-Rudolf Korte, „[a]m Wahltag entscheiden die Wählerinnen und Wähler in demokratischen Verfassungsstaaten über die zukünftige Machtverteilung. Am Wahlsonntag stellen sie für einige Stunden den Souverän dar“ (2017, S. 7). Damit kommt den Wahlen zentrale Bedeutung für die moderne Massendemokratie zu: Wahlen „legitimieren das politische System (**Legitimationsfunktion**), sie ermöglichen durch periodische Wahl bzw. Abwahl der politischen Entscheidungsträger deren Kontrolle (**Kontrollfunktion**), sie dienen der Repräsentation der unterschiedlichen Meinungen und Interessen der Wählerschaft (**Repräsentationsfunktion**), sie mobilisieren die Wählerschaft für politische Ziele, Programme und Lösungsvorschläge (**Artikulationsfunktion**); sie integrieren den gesellschaftlichen Pluralismus durch die Bildung eines aktionsfähigen Mehrheitswillens und durch die Kanalisierung politischer Konflikte zu ihrer friedlichen Beilegung (**Integrationsfunktion**); sie entscheiden über Mehrheit und Minderheit, über Regierung und Opposition (**Regierungsbildungsfunktion**); sie ermöglichen Machtverschiebungen bis hin zum Machtwechsel (**Machtverteilungsfunktion**)“ (Weißeno u. a. 2010, S. 148; Hervorhebungen durch den Verfasser).



Wahlssysteme

Mehrheitswahl	Verhältnismahl	Personalisierte Verhältnismahl
Der Kandidat mit den meisten Stimmen im Wahlkreis zieht ins Parlament ein. Die übrigen Kandidaten gehen leer aus.	Die gesamten abgegebenen Stimmen eines Landes werden in Parlamentssitze umgerechnet. Häufig gibt es jedoch eine Prozenzhürde, ab der eine Partei ins Parlament einziehen kann.	Der Wähler hat zwei Stimmen. Die erste entspricht dem Mehrheitswahlrecht. Die zweite Stimme orientiert sich an der Verhältnismahl und bestimmt die Sitzverteilung im Parlament.
<u>Länder (Auswahl):</u> Vereinigtes Königreich, USA, Mexiko	<u>Länder (Auswahl):</u> Schweiz, Italien, Israel	<u>Land:</u> Deutschland

Notwendigerweise müssen Wahlen, damit sie die genannten Funktionen tatsächlich erfüllen können, bestimmten garantierten Qualitätsstandards folgen. Sie müssen eine tatsächliche freie Auswahl zwischen wirklichen Alternativen (Programmen, Personen) ermöglichen und verbindlichen und transparenten Regeln (z. B. hinsichtlich Wahlberechtigung, Wahl- und Auszählverfahren) gehorchen. Für die Bundestagswahlen sind diese **Wahlrechtsgrundsätze** im Grundgesetz geregelt (Art. 38 Abs. 1 GG; vgl. zum Folgenden: Korte 2017, S. 11f.; Degenhart 2017, S. 35ff.):

Allgemein: Dieser Grundsatz bedeutet, dass **alle** deutschen Staatsbürger*innen ab einem bestimmten Alter (für die Bundestagswahl 18 Jahre) das aktive und passive Stimmrecht besitzen, und zwar unabhängig z. B. von religiöser Zugehörigkeit und beruflicher Position, Einkommen und Besitz, Bildung und Herkunft, politischer Überzeugung und sexueller Identität.

Gleich: Ebenso wichtig wie das allgemeine Wahlrecht ist auch das gleiche. Es besagt, dass **jede** Stimme so viel zählt (Zählwertgleichheit) und so viel Gewicht (Erfolgswertgleichheit) hat wie jede andere. Jeder Wähler hat bei einer Wahl die gleiche Anzahl an Stimmen und die Wahl muss so organisiert sein, dass die Stimmen auch gleiche Erfolgsaussichten haben. So dürfen z. B. Wahlkreise nur in einer bestimmten Bandbreite in ihrer Wählerzahl divergieren.

Unmittelbar: Bei der Bundestagswahl wählen die Bürgerinnen und Bürger die Abgeordneten **direkt**. Es gibt anders als z. B. in den USA bei der Präsidentschaftswahl keine Zwischenschaltung von Wahlleuten. Unmittelbarkeit bedeutet aber auch, dass die Wählerin bzw. der Wähler vor seiner Stimmabgabe erkennen können muss, wer sich überhaupt um ein Mandat bewirbt und wie sich die Stimmabgabe darauf auswirkt.

Frei: Dieser Grundsatz ist für eine freiheitliche Demokratie essenziell. Die Wählerinnen und Wähler dürfen zu keinem Zeitpunkt, d. h. während der Vorbereitung, Durchführung und im Nachgang der Wahl, mittelbarem, geschweige denn unmittelbarem Zwang oder Druck ausgesetzt sein. Auch die Aufstellung von Kandidatinnen und Kandidaten darf **keinem Zwang oder Druck** unterliegen.

Geheim: Dieser Wahlrechtsgrundsatz besagt, dass gewährleistet sein muss, dass Dritte die Wahlentscheidung nicht beobachten oder erschließen können. Das schließt mit ein, dass die Stimmabgabe zwingend **verdeckt** erfolgen muss, die Wählerin bzw. der Wähler kann auf dieses Recht nicht verzichten.



Mit diesen Grundsätzen ist nach höchstrichterlicher Rechtsprechung auch die bei der Bundestagswahl geltende **Fünf-Prozent-Sperrklausel** (§ 6 Abs. 3 BWG) vereinbar, auch wenn durch sie das Prinzip der „Wahlrechtsgleichheit in erheblichem Maße eingeschränkt“ ist. Nur diejenigen Parteien erhalten danach Sitze im Deutschen Bundestag entsprechend ihrem Stimmenanteil, die mindestens fünf Prozent der gültigen Zweitstimmen (oder drei Direktmandate) erhalten haben. Damit wird zwar „die Chancengleichheit vor allem kleinerer und noch nicht etablierter Parteien beeinträchtigt“, aber das Bundesverfassungsgericht hält in einer Güterabwägung eine solche Sperrklausel von höchstens fünf Prozent für verfassungsrechtlich gerechtfertigt. Eine parlamentarische Demokratie braucht eben ein funktions-, handlungs- und entscheidungsfähiges Parlament (vgl. Degenhart 2017, S. 39).

Eine weitere Besonderheit des Wahlsystems zum Deutschen Bundestag ist die mit einer Personenwahl verbundene Verhältniswahl (§ 1 Abs. 1 S. 2 BWG). Bei dieser **personalisierten Verhältniswahl** (► s. Tabelle S. 28) haben die Wählerinnen und Wähler zwei Stimmen (§ 4 BWG), wobei die Zusammensetzung des Bundestags im Wesentlichen nach dem Anteil der abgegebenen Zweitstimmen errechnet wird (§ 6 BWG: Verhältniswahl), während die Erststimme es ermöglicht, eine Wahlkreiskandidatin bzw. einen Wahlkreiskandidaten direkt zu wählen (§ 5 BWG: Mehrheitswahl).



Prof. Dr. ABDELUS KARIMUS

/// Parteien: „Für die demokratische Willensbildung sind Parteien unverzichtbar, für den Wahlakt unersetzbar“

„Die Bundesrepublik Deutschland ist eine Parteiendemokratie: Für die demokratische Willensbildung sind Parteien unverzichtbar, für den Wahlakt unersetzbar“, so der Politikwissenschaftler Karl-Rudolf Korte (2017, S. 13). Aufgrund ihrer Bedeutung erfahren sie nicht nur in Art. 21 GG und im Parteiengesetz (PartG) spezifische Regelungen, sondern das Bundesverfassungsgericht hat sie auch in seiner ständigen Rechtsprechung „in den Rang einer verfassungsrechtlichen Institution erhoben“ (Degenhart 2017, S. 22). Das Parteiengesetz (PartG) beschreibt daher in § 1 Abs. 1 ihre verfassungsrechtliche Stellung folgendermaßen: „Die Parteien sind ein verfassungsrechtlich notwendiger Bestandteil der freiheitlichen demokratischen Grundordnung. Sie erfüllen mit ihrer freien, dauernden Mitwirkung an der politischen Willensbildung des Volkes eine ihnen nach dem Grundgesetz obliegende und von ihm verbürgte öffentliche Aufgabe.“

Anders als Bürgerinitiativen oder kommunale Wählervereinigungen sind „Parteien [...] Vereinigungen von Bürgern, die dauernd oder für längere Zeit für den Bereich des Bundes oder eines Landes auf die politische Willensbildung Einfluss nehmen und an der Vertretung des Volkes im Deutschen Bundestag oder einem Landtag mitwirken wollen [...]“ (§ 2 Abs. 1 PartG). Das Parteiengesetz bestimmt zudem, dass dieser Wille zur Mitwirkung ernsthaft sein muss, was sich u. a. an der Art der Parteiorganisation und der Zahl der Parteimitglieder festmacht. Diesen Zusammenhang von Funktion und verfassungsrechtlicher Begriffsbildung fasst der Leipziger Staatsrechtslehrer Christoph Degenhart in zwei Sätzen zusammen: „Das Staatsvolk äußert seinen politischen Willen in Wahlen. Für die Parteien bedeutet dies: sie müssen an Wahlen mitwirken; dies müssen sie anstreben, und zwar ernsthaft“ (Degenhart 2017, S. 23).

Zudem sind die Parteien als vermittelnde Organisationen zwischen politisch-administrativem System und Gesellschaft zwar keine staatlichen Organe, weisen jedoch eine besondere Nähe zum Staat auf: „Deshalb enthält das Grundgesetz ausdrückliche Vorgaben für ihre innere Organisation – während sonst private Vereine oder Verbände hier weitgehend frei sind: diese muss demokratischen Grundsätzen entsprechen, und es besteht auch öffentliche Rechenschaftspflicht für die Herkunft der finanziellen Mittel“ (ebd.).

D. h., Parteien müssen auch innerhalb ihrer Organisation demokratisch sein (z. B. freie Wahlen des Vorstands, Abstimmung über das Parteiprogramm durch Mitglieder oder gewählte Delegierte).

Ihre besondere Stellung wird auch dadurch deutlich, dass sie aufgrund ihrer herausragenden Bedeutung für die freiheitliche Demokratie in besonderer Weise geschützt sind. Anders als bei Vereinen kann ein Verbot ausschließlich vom Bundesverfassungsgericht ausgesprochen werden (Art. 21 Abs. 4 GG), und zwar nur dann, wenn Parteien „nach ihren Zielen oder nach dem Verhalten ihrer Anhänger darauf ausgehen, die freiheitliche demokratische Grundordnung zu beeinträchtigen oder zu beseitigen oder den Bestand der Bundesrepublik Deutschland zu gefährden“ (Art. 21 Abs. 2 GG). Bislang wurden zwei Parteien verboten: 1952 die Sozialistische Reichspartei (SRP) als Nachfolgepartei der NSDAP und 1956 die Kommunistische Partei Deutschlands (KPD).

Der **Kern der freiheitlichen demokratischen Grundordnung** besteht nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts in wenigen, dafür aber für den freiheitlichen Verfassungsstaat **zentralen Grundprinzipien** (vgl. Degenhart 2017, S. 25f.):

- a) **Menschenwürde:** Die Würde des Menschen ist der oberste Wert des Grundgesetzes. Aus ihm entspringen konkrete Menschenrechte (v. a. das Recht auf Leben und freie Entfaltung), die anerkannt werden müssen.
- b) **Demokratie:** Diese steht in engem Bezug zum Schutz der Menschenwürde und basiert auf der freien Selbstbestimmung der Bürgerinnen und Bürger. Unverzichtbar sind das Prinzip der Volkssouveränität und die gleichberechtigte Teilhabe der Bürger*innen, d. h. auch der Opposition, am politischen Prozess.
- c) **Rechtsstaatlichkeit:** Diese umfasst die Gesetzgebundenheit des Staates, den Schutz individueller Freiheit und den Rechtsschutz durch unabhängige Gerichte.

Auch ein Entzug der staatlichen Parteienfinanzierung und der steuerrechtlichen Privilegierung von Parteien sind von einem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts abhängig (Art. 21 Abs. 3 GG in Verbindung mit Art. 21 Abs. 4 GG). Es gelten dafür dieselben Bedingungen wie beim Parteienverbot. Es ist jedoch möglich, die Verfassungswidrigkeit von Parteien und ihren Ausschluss von der staatlichen Parteienfinanzierung festzustellen, ohne dass diese Partei verboten werden müsste: und zwar dann, wenn sie zwar verfassungsfeindliche Ziele verfolgt, diese aber mangels Potenzial gar nicht umsetzen könnte (► s. NPD-Urteil).

/// Funktionen von Parteien

Parteien sind also aufgrund ihrer Bedeutung und ihrer Leistungen für die Demokratie besonders privilegiert. In der politikwissenschaftlichen und politikdidaktischen Literatur werden die Funktionen von politischen Parteien folgendermaßen zusammengefasst (vgl. Korte 2017, S. 15; Weißeno u. a. 2010, S. 141):

- **Selektionsfunktion/Personalbeschaffung:** Rekrutierung und Auswahl der politischen Eliten auf allen Ebenen für Führungsämter in Parteien und Staat.
- **Integrations-/Programmfunktion:** Parteien integrieren unterschiedliche und zum Teil auch gegenläufige Interessen von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen innerhalb und außerhalb der Parteien, versuchen sie auszugleichen und in eine Gesamtvorstellung von Politik, in ein politisches Programm, umzuformen, für das sie in Wahlen um Zustimmung werben.
- **Mediatisierungsfunktion/Interessenartikulation:** Parteien vertreten partikulare Interessen. Sie speisen sie in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Parteien in den politischen Entscheidungsprozess ein und formulieren so gesellschaftliche Erwartungen und Forderungen an das politische System.
- **Partizipationsfunktion:** Parteien stellen eine Verbindung zwischen den Bürger*innen und dem politischen System her und ermöglichen die politische Beteiligung von Einzelnen und Gruppen. Dadurch fördern sie die politische Willensbildung.
- **Legitimationsfunktion/Friedensstiftung:** Durch die Verbindung von Bürger*innen, gesellschaftlichen Gruppen und politischem System tragen Parteien zur Verankerung der politischen Ordnung im Bewusstsein der Menschen (und im Bewusstsein der gesellschaftlichen Gruppen und Organisationen) bei und sorgen so für innergesellschaftlichen Frieden.

/// Wandel der Parteienlandschaft und dessen Konsequenzen

In einer freiheitlichen Demokratie sind zwar hohe Stimmenanteile für einzelne Parteien bis hin zu einer absoluten Mehrheit und eine Konzentration der Parlamentsparteien auf wenige möglich und auch schon vorgekommen. Die steigende gesellschaftliche Pluralität führt jedoch gegenwärtig zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Parteiensystems in der Bundesrepublik Deutschland, so dass Koalitionen von mehr als zwei Parteien zukünftig für eine Regierungsmehrheit in Bund und Ländern zum Regelfall und auch Minderheitsregierungen durchaus üblicher werden könnten. Die Regierungsbildung wird jedenfalls nicht einfacher, was exemplarisch an der Dauer der Koalitionsbildung nach der Bundestagswahl 2017 ablesbar ist. Gelingt es den demokratischen Parteien nicht, sich auf funktionsfähige und von der Wählerschaft akzeptierte Mehrheiten in den Parlamenten zu verständigen, dann kann es nicht nur zu einem Anwachsen der Politikdistanz kommen, sondern das Parteiensystem (z. B. Bedeutungsverlust der „Volksparteien“, Etablierung neuer Bewegungen mit dezidierter Ausrichtung gegen die etablierten Parteien und neuer Parteien mit dezidiert populistischer Ausrichtung) und die Legitimität der parlamentarischen Demokratie geraten unter Druck. Positiv gewendet liegt in der Veränderung des etablierten Parteiensystems aber auch eine Chance für neue politische Kräfte (vgl. Holtmann 2017, S. 295ff.).

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Wahlen gehören zu den Grunderfahrungen von Menschen in demokratischen Staaten. Die Schüler*innen kennen Wahlen aus ihrer Lebenswelt, etwa auch im Kontext der Schule (Klassensprecher*innenwahl). Daher lassen sich viele grundsätzliche Fragen (z. B. aktives und passives Wahlrecht) sowie die Wahlrechtsgrundsätze (allgemein, frei, gleich, geheim und unmittelbar) hieran festmachen. Die Schüler*innen könnten z. B. auf der Basis von Berichten von Wahlbeobachter*innen (Presseberichterstattung, Internet) über Probleme bei Wahlen diese einem Demokratie-Check vor dem Hintergrund der Wahlrechtsgrundsätze unterziehen und Verbesserungsvorschläge machen.

Etwas anders ist es mit der Erfahrung mit politischen Parteien und deren Funktion. Parteien bzw. Parteipolitiker sind in den Medien zwar omnipräsent, aber in der Regel dominieren in Nachrichtensendungen und im Wahlkampf Kurzaussagen und Slogans. Die Schüler*innen haben daher ein mehr oder weniger vages Bild von Parteien. Hier bietet es sich an, die Parteifarbenssequenz des Videos mit den Vorstellungen der Schüler*innen zu kontrastieren:



Erkennen sie die Parteien? Woran werden diese erkannt? Würden die Schüler*innen die Parteien auch so charakterisieren, wie es im Video geschieht? Es ließen sich Slogans formulieren und weitere Programmpunkte ergänzen (► s. o.). Interessant wäre dabei ggf. die jugendpolitische Programmatik der Parteien.

Konsolidiertes Niveau

Die zentrale Bedeutung von Wahlen und damit auch von Wahlkampf in der Massen- und Mediendemokratie ist der Ansatzpunkt für die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Thematik. Das betrifft einerseits die Frage nach der tatsächlichen Bedeutung von Wählerstimmen (Funktion von Wahlen) wie auch nach der Bewertung des Wahlkampfes (Information oder Manipulation?). Damit das gelingt, müssen Parteiprogramme und Werbemittel sowie Wahlkampf-formate in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dies kann z. B. durch die Analyse von Fernsehwerbung, Wahlkampf-reden, Wahlplakaten, Flyern erfolgen und handlungsorientiert in der eigenständigen Entwicklung von Reden und Slogans oder der Konzipierung von Wahlplakaten angewandt werden.

Zudem ist die Verbindung von Wahlen und Parteien mit dem politischen System relevant. Es geht dabei um die Koalitions- und Regierungsbildung, aber auch um den Wandel des Parteiensystems in Abhängigkeit von Veränderungen der Einstellungen und Präferenzen der Bevölkerung. Dies lässt sich z. B. über die Analyse von Wahlplakaten und Wahlprogrammen im Längsschnitt ebenso thematisieren wie über das Aufkommen und die (In-)Stabilität neuer politischer Parteien bzw. die Erosion der Volksparteien, ablesbar an Wahlergebnissen oder der Bilanzierung von Wählerwanderungen in der empirischen Wahlforschung.

Die grundsätzliche Berechtigung einer Prozent-Hürde kann Gegenstand einer Podiumsdiskussion oder einer Pro-Contra-Debatte werden. Hierfür gibt es z. B. aus der höchstrichterlichen Rechtsprechung der Bundesländer und deren Kommentierung viel leicht zugängliches Material (z. B. zum Kommunalwahlrecht in Nordrhein-Westfalen). Denkbar ist auch die Auseinandersetzung mit der Begründung des Bundesverfassungsgerichts, die NPD trotz Verfassungswidrigkeit nicht zu verbieten. Zwar ist die NPD gegenwärtig keine bedeutsame Größe, aber die Logik dieser Entscheidung gilt ja generell.

Elaboriertes Niveau

Hier kann das Wähler*innenverhalten zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden (z. B. der neue Wähler bzw. die neue Wählerin – von der Stammwähler*in zur Wechselwähler*in) oder auch der Umgang der politischen Parteien mit Milieuauflösungen und Wertewandel (z. B. SPD zwischen Grünen und Linkspartei, CDU – eine moderne

Großstadtpartei?). Wichtig ist dabei die Einbeziehung interdisziplinärer Ansätze und aktueller Forschungsergebnisse – auch im internationalen Vergleich (z. B. SPD – New Labour; Populismus in westlichen Demokratien im Vergleich). Es geht dabei um gesellschaftliche Konfliktlinien und die Legitimität der Parteiendemokratie.



Zudem können Fragen der Mobilisierung der Wähler*innenschaft (z. B. Wahlverhalten der Erstwähler*innen) und alternative Formen der Partizipation an der Willensbildung in politischen Parteien erörtert und im Gespräch mit Vertreter*innen der Parteien (z. B. Expert*innenbefragung) vertreten werden. Dazu gehören auch Fragen der digitalen Demokratie (z. B. Wählen mit App) und deren rechtliche Grundlagen und Grenzen (z. B. Sicherstellung des Wahlgeheimnisses).

Außerschulische politische Bildung

Die außerschulische politische Bildung kann z. B. in Simulationsformaten innerparteiliche Willensbildung ebenso thematisieren wie Koalitionsverhandlungen nachvollziehen und in Fallstudien mit realen Vorgängen vergleichen. Zudem bieten sich als Anknüpfungsmöglichkeiten auch projektorientierte Formate z. B. zu den im Video gezeigten Diktatoren an (Wand der Diktaturen: Ergänzung weiterer Beispiele; Erstellung von Steckbriefen der politischen Systeme und der Machthaber).



„Demos‘ kommt aus dem Griechischen und bedeutet Staatsvolk, bei uns herrscht also das Volk. [...] Das deutsche Volk ist keine stabile Größe, sondern immer in Bewegung, oder Veränderung [...], denn ein Volk ist vielfältig und bunt, es besteht aus der Gesamtmenge deutscher Staatsangehöriger. Und so ist es auch immer gewesen.“

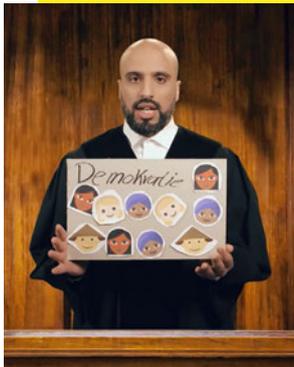
/// **ABDELKARIM**

#VOLK

Wer gehört dazu?

1. Lerngelegenheiten im Video

Das Video „Volk“ fokussiert vor allem auf die Unterscheidung von Volk als ethnischer Gruppe und Volk im Sinne der Gesamtheit der Staatsbürger*innen und problematisiert darauf aufbauend Exklusionsmechanismen (insbesondere von rechts). Anhand einer Fülle von regionalen und kulturellen Besonderheiten wird die Heterogenität des deutschen Volkes aufgezeigt und auf das Gemeinsame der Staatsbürgerschaft verwiesen. Deutsch zu sein ist damit eine Frage des Bekenntnisses zu den Werten des Grundgesetzes, nicht eine Frage der Abstammung.



ABSCHNITT 1:
Wer gehört zum deutschen Volk – die Antwort des Grundgesetzes
[00:00–01:43]

In diesem Abschnitt wird die Rechtslage nach Art. 116 GG vorgestellt und einem imaginierten biologischen Begriffs-

verständnis von „Volk“ entgegengestellt. Das deutsche Volk ist die Gesamtheit seiner Staatsangehörigen. Deutsch ist, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

Dem stehen andere Zugehörigkeitsbeschreibungen gegenüber, die Äußeres, Herkunft und Sprache als Kriterium verwenden, was aber auch für deutsche Regionalkulturen gilt (z. B. Dialekte, Gepflogenheiten und Trachten).

Besonders in der Thematisierung, was denn deutsch oder nicht-deutsch sei, und in der historischen Dimension (Bayern und Friesen) liegen Lerngelegenheiten. Volk ist eben keine statische Größe, sondern in Entwicklung. Und Volk war auch nie eine homogene Großgruppe von Menschen.

Mögliche Schwierigkeiten können sich aus der historischen Dimension ergeben. Schülerinnen und Schüler werden ebenso wenig wie Lehrkräfte ohne Geschichtsstudium über vertiefte Hintergrundinformationen z. B. zur deutschen „Ethnogenese“ seit der Spätantike (Völkerwanderung), zur Formierung des mittelalterlichen Reiches (fränkische Reichsteilungen, „ottonische“ Reichsidee) und zur Entwicklung einer „deutschen“ Identität in Auseinandersetzung mit den „Nachbarn“ verfügen (► s. „Grundlegende Sachaspekte“). Aber schon die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlich gut erschlossenen Germanenkult des 19. Jahrhunderts („Hermann der Cherusker“) bietet Anlass zur Reflexion über „das“ Deutsche und seine imaginären Wurzeln.



ABSCHNITT 2:
„Wie bekommt einer wie ich die deutsche Staatsangehörigkeit?“
[01:51–04:00]

In diesem Abschnitt des Videos werden die Möglichkeiten zum Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft vorgestellt: Das ist einerseits der

Erwerb nach dem **Abstammungs-**, andererseits der nach dem **Geburtsortsprinzip**. Schließlich besteht noch die Möglichkeit der **Einbürgerung**.

Insbesondere deren Bedingungen (z. B. Straffreiheit, Bekenntnis zum Grundgesetz, Einbürgerungstest) und der Sinn dieser Bedingungen werden dargelegt: „Diese Hürden sollen nur sicherstellen, dass ihr hier an einem guten Zusammenleben interessiert seid und euch integrieren wollt“ [03:51–03:56]. Lerngelegenheiten bietet einerseits der Vergleich der Darstellung mit dem Text des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG), andererseits die Erörterung der Frage, ob man über solche Regelungen einen Integrationswillen tatsächlich feststellen kann. Weitere Zugänge bietet der Vergleich der deutschen Regelungen mit solchen „klassischer“ Einwanderungsländer (z. B. USA, Kanada). Weiterführende Impulse ergeben sich zudem aus den materiellen Bestimmungen des StAG (z. B.: Was ist die Lebensgrundlage für eine mehrköpfige Familie?) und aus der Frage nach dem Verhältnis von Integrationswillen und transnationaler Identität (z. B. doppelte Staatsbürgerschaft).

Die Begründung, warum es sich lohnt, eine Einbürgerung anzustreben („Ihr fragt euch jetzt vielleicht: ‚Wozu das alles?‘ Ihr habt dann die Möglichkeit, das Land, in dem ihr lebt, aktiv und positiv mitzugestalten“; 02:54–03:00), öffnet die Außenperspektive: Welche Motivation sollte jemand haben, die deutsche Staatsbürgerschaft anzustreben? Gibt es andere als die politischen Motive? Und welche Möglichkeiten zur Mitgestaltung bestehen für Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft (z. B. Kandidatur für einen Integrationsrat)? Welche Motive bestimmen das Handeln von Menschen, die die deutsche Staatsangehörigkeit bewusst nicht anstreben (auch hier noch einmal: Ablegen der anderen Staatsbürgerschaft / transnationale Identität)? Und sind diese dann nicht integriert? Auch die Frage nach einem Wahlrecht für hier lebende nicht-deutsche Staatsbürger*innen (abgesehen von EU-Bürger*innen) könnte thematisiert werden.

Mögliche Schwierigkeiten könnten in Zusammenhang mit einzelnen Szenen des Videos bestehen. Das Video spielt mit Stereotypen und Vorurteilen (z. B. Passkauf, Socken in Sandalen). Das gibt Gelegenheit, sich einerseits über solche Vorstellungen auszutauschen und dabei andererseits die Machart des Videos zu reflektieren. Ist das Spiel mit Stereotypen eher hilfreich, weil bewusstseinsfördernd, oder eher kontraproduktiv, weil bewusstseinsbestätigend? Überhaupt die Fragen: Welche Funktion haben sozialpsychologische Zuschreibungen, was hat das mit Diskriminierung zu tun, warum lachen wir über die weißen Socken in Sandalen?



ABSCHNITT 3:
Das Volk ist bunt
 [04:00–07:11]

Der dritte Teil des Videos setzt sich mit dem Abstammungskonzept auseinander und demonstriert, dass es praktisch ins Leere laufen muss. Da schon für Individuen die Rückverfolgung der Abstammung bis zum Beginn der Kette unmöglich ist, ist es die Erstellung eines vollständigen Stammbaums für ein Volk noch viel mehr. Das eröffnet die Frage nach dem Sinn dieses Konzepts: Es konstruiert die Vorstellung einer Gemeinschaft über eine Abstammungsfiktion. Damit erfüllt es dieselbe Funktion, die auch antike Abstammungsmythen (z. B. Aeneas als sagenhafter Stammvater der Römer) hatten. Dies kann man z. B. durch den Vergleich von Stammbäumen der Lerngruppe, aber auch anhand von Familiennamen und deren Herkunft zeigen. Je nach Gegend und Sozialstruktur zeigen sich dabei extreme Unterschiede. Dies irritiert womöglich rassistisches Denken, indem es dessen scheinrationale Grundlage angreift.

Allerdings fokussiert rassistisches Denken weniger auf eine fiktive Abstammung als vielmehr auf andere soziale Konstruktionen, denn keineswegs bilden z. B. die Gruppen der Asylsuchenden oder Muslime homogene Ethnien (die es sowieso nicht gibt). So nehmen z. B. Antisemitismus, antiziganistischer und antimuslimischer Rassismus sowie andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit Zuschreibungen von imaginierten Eigenschaften vor, die bedrohlich wirken sollen. Der Begriff der „Umvolkung“ muss daher im Kontext der Auseinandersetzung mit dem

Video thematisiert und als gegenstandslos analysiert werden. Hier bieten sich Lerngelegenheiten zum Verständnis des instrumentellen Gebrauchs von Panikmache im rassistischen Populismus.

Zum Nachdenken führt auch die Beschäftigung mit dem Einbürgerungstest, der z. B. als App für alle Plattformen und über die Seiten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) frei zugänglich und online bearbeitbar ist (<http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=514:1:7767638992252>). Es kann einerseits um den Sinn des Tests gehen, andererseits um konkrete Fragen. Die Erweiterung des Fragenkatalogs um eigene Items führt zu einer Abwägung, welche Aspekte man weshalb für wichtig hält.

Schwierigkeiten könnten aus der Schlusssequenz und deren Wortwahl erwachsen, denn eine „Germanenvereinigung“ [06:59] ist das deutsche Volk, wie vorher erwiesen, ja gerade nicht. Auch die Formulierung „Jedes Volk hat von jeher Veränderungen durchlaufen. Und das nicht unbedingt zum Schlechten“ [05:45–05:49] könnte problematisch sein. Was ist mit „nicht unbedingt zum Schlechten“ gemeint, was sind die Kriterien für gut und schlecht? Das kann als Lerngelegenheit genutzt werden und von den Lernenden interpretiert werden.



2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:
 Staatsangehörigkeit, Volk.

Verankerung im Grundgesetz:
 Präambel; Art. 16 Abs. 1 und 2; Art. 20 Abs. 2;
 Art. 116 Abs. 1.

Juristisch ist die Sache klar: Nach der klassischen Dreielemente-Lehre gehören **Staatsvolk**, **Staatsgebiet** und **Staatsgewalt** zusammen. In der Republik ist das Volk der Inhaber der Staatsgewalt auf einem bestimmten Territorium, in der Demokratie herrscht es (► s. auch Video 01 „Demokratie“). Das Volk ist der Souverän. Von ihm geht die staatliche Willensbildung ebenso aus wie die Legitimation von Herrschaft (vgl. Francis & Hollerbach 1989, Sp. 770). In der modernen Massendemokratie übt das Volk seine Herrschaft jedoch in der Regel nicht unmittelbar aus, sondern durch seine gewählten Repräsentierenden (► s. auch Video 02 „Wahlen und Parteien“). Das Volk muss daher in freien Wahlen zumindest über die Zusammensetzung seiner Vertretungskörperschaft, also des Parlaments, abstimmen können. Zugleich sind auch unmittelbare Entscheidungen des Volkes (Volksbegehren, Volksabstimmungen) Ausdruck der **Volkssoveränität**. Daran beteiligt sind auf jeden Fall die Angehörigen des deutschen Volkes (darüber hinaus

verfügen auch EU-Bürger über politische Beteiligungsrechte, z. B. das Wahlrecht auf kommunaler Ebene). Daher ist es notwendig zu klären, wer mit Volk im Einzelnen gemeint ist. Zudem ist zu problematisieren, dass Wohn- und Wahlbevölkerung nicht dasselbe sind und dieser Unterschied Fragen der demokratischen Legitimation nach sich zieht. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Intention des Konzeptes Abdelkratie (Role Model).

/// Der schillernde Begriff „Volk“

Die Verwendung des Begriffs Volk ist überaus schillernd. Begriffsgeschichtlich meinte er ursprünglich eine konkrete Ansammlung von Menschen (z. B. Volksaufmarsch, Fußvolk), aber auch die Bevölkerung eines Gebiets, vornehmlich das sogenannte „einfache Volk“. Im 18. und 19. Jahrhundert bildeten sich zwei wesentliche Begriffsreihen aus: Die eine setzt Volk und Nation in eins und versteht unter Volk den Träger der Staatsgewalt, was mit der Durchsetzung des Demokratieprinzips letzten Endes alle Staatsbürger*innen meint. Die andere stellt dieser bürgerlichen Gesellschaft, die auf dem Willen beruht, Teil davon zu sein, „die von irrationalen Urkräften getragene Volksgemeinschaft als höchsten Wert gegenüber“ (vgl. Francis & Hollerbach 1989, Sp. 766ff.). Unschwer zu erkennen ist die Problematik, die mit solchen Gegensatzpaaren verbunden ist. Sie laden zum politischen Gebrauch bzw. Missbrauch ein, indem Wertsetzungen vorgenommen werden und das Natürliche gegen das Künstliche ausgespielt wird. Die Ideologie der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ treibt das in der Romantik angelegte Denken auf die Spitze, nimmt im Reichsbürgergesetz von 1935 allen Staatsangehörigen,

die nicht „deutschen oder artverwandten Blutes“ sind, ihre politischen Rechte und exkludiert die jüdische Bevölkerung in der Folge sukzessive aus dem gesellschaftlichen Leben. Am Ende steht ihre Ermordung in den nationalsozialistischen Vernichtungslagern (vgl. Wildt 2017, S. 65ff.). Dies kann sehr gut z. B. auf identitäre Deutungsangebote von rechten Gruppierungen bezogen werden.

Eine besondere Problematik besteht in der Benennung von Kriterien, die insbesondere eine biologische Volkszugehörigkeit ausmachen: Denn während eine auf einer Willenserklärung beruhende Zugehörigkeit sich an deren Äußerung festmachen lässt (z. B. Antrag auf Einbürgerung, Eid auf die Verfassung, Erlernen von Sprache ist hier ein zentrales Beispiel), ist die ethnische und auch kulturelle Homogenität einer modernen Gesellschaft eine reine Fiktion. Der Versuch, für eine Zugehörigkeit äußere (bzw. ererbte) Merkmale heranzuziehen (z. B. Sprache, Religion, Siedlungsgebiet, Kultur, Geschichte usw.), muss angesichts der Diversität der Verhältnisse als gescheitert angesehen werden. Zudem gilt auch hier das „Henne-Ei-Problem“: Es ist häufig nicht auszumachen, ob bestimmte Kennzeichen sich erst nach einem Zusammenschluss entwickelt haben oder aber zu einem Zusammenschluss geführt haben. Jeder Fall ist jeweils individuell hinsichtlich Geschichte und Entwicklung zu betrachten (vgl. Francis & Hollerbach 1989, Sp. 769).

Das betrifft z. B. auch das deutsche Volk und dessen Genese. Die Herleitung der Deutschen von „den“ Germanen ist eine geschichtskulturelle Konstruktion des 19. Jahrhunderts (vgl. Wiwiora 2020, S. 43ff.). Die spätantike Völkerwanderung, die der mittelalterlichen Reichsbildung voraus-



ging, wird heute nicht mehr als Wanderung einzelner „Stämme“ gedeutet, sondern Erzählungen über solche Wanderungsbewegungen werden als Aspekte einer „Ethnogenese“ verstanden, die wie die moderne „Nationsbildung“ vor allem „politischen Identifikationsbedürfnissen der jeweiligen Gegenwart entsprach“ (Fahrmeir 2018, S. 11). Insbesondere die Nationalstaatsgründung im 19. Jahrhundert benötigte solche Narrationen, die sich in staatlich organisierter und privat finanzierter Geschichtspolitik äußerten (z. B. Fiktion einer deutschen Ahnenreihe seit der Schlacht im Teutoburger Wald: Varusschlacht, Hermannsdenkmal). Solange aber keine politische Nation gegeben war, trat die „**Kulturnation**“, die insbesondere über die gemeinsame Sprache definiert wurde, an deren Stelle.



Ethnische Strukturen entspringen der Übertragung „genealogischer Zusammenhänge auf immer größere Populationen, deren genaue Verwandtschaftsbeziehungen unbekannt sind bzw. mehr oder weniger bewußt vernachlässigt werden“, was dazu führt, dass „soziale Systeme, die aus herkunftsverschiedenen Elementen auf Grund ganz anderer, z. B. religiöser, geographischer oder politischer Verbindungen entstanden sind, nach längerer Dauer als Volk umgedeutet werden“ (Francis & Hollerbach 1989, Sp. 768). So gesehen ist ein Volk keine stabile Größe, sondern unterliegt historischen Wandlungen: „Völker sind eben dynamische Sozialsysteme, die nicht nur entstehen und vergehen, sondern im Laufe der Geschichte ihren typischen Charakter verändern können“ (ebd.).

/// Der Unterschied von Ethnos und Demos

Das gegenwärtige Deutsche kennt fünf verschiedene Bedeutungen von „**Volk**“ (vgl. DWDS 2020), wobei im Kontext von Politik die ersten drei relevant sind (vgl. auch die Hintergrundinfos zu den Videos: Biskamp 2020; Wildt 2017, S. 15):

1. Gemeinschaft, Großgruppe von Menschen gleicher Abstammung, Sprache und Kultur (entspricht dem griechischen „ethnos“);
2. Gesamtheit der Staatsbürger eines Landes (entspricht dem griechischen „demos“);
3. breite Masse der (einfachen) Bevölkerung (entspricht dem griechischen „hoi polloi“ = die Vielen);
4. größere Ansammlung von Personen; Menschen(menge), Leute (mit ausgeprägten Eigenarten) (z. B. närrisches Volk);
5. [Zoologie] größere Gruppe, arbeitsteilige Gemeinschaft, Staat bestimmter Tierarten (insbesondere von bestimmten Insekten) (z. B. Bienenvolk).

Volk im Sinne des dritten Begriffs dient in der politischen Auseinandersetzung der Abgrenzung von den gesellschaftlichen und politischen Eliten. Davon lebt gegenwärtig insbesondere der Rechtspopulismus (vgl. Niehr & Reissen-Kosch 2019, S. 24ff.): Gegenüberstellung von „wahrer“ Politik für das Volk einerseits, „Lügenpresse“ sowie abgehobenen Systemparteien („Volksverräter“) andererseits. Aber auch sein linkes Pendant kennt diese Gegenüberstellung von unterdrückten Massen und unterdrückenden Mächtigen (vgl. Mannewitz & Thieme 2020, S. 28f.).

Mit den ersten beiden Bedeutungen geht eine je andere Vorstellung einher, wer zu einem Volk gehört:

- Für eine Abstammungsgemeinschaft gilt das Geburtsprinzip – deutsch ist daher, wer deutsche Eltern hat.
- Für die Staatsbürgerschaft gilt ein juristisches Prinzip – deutsch ist, wer bestimmte rechtlich definierte Eigenschaften aufweist.

Daher wird üblicherweise auch die Unterscheidung von Volk im Sinne einer **Abstammungsgemeinschaft (Ethnie)** und Staatsvolk im Sinne einer **rechtlichen Gemeinschaft (Demos)** zur Konkretisierung verwendet.

Was sich hier sprachwissenschaftlich nüchtern auflösen lässt, ist jedoch politisch brisant. Während die Staatsbürgerschaft prinzipiell erwerbbar ist, gilt das nicht für eine Abstammungsgemeinschaft – man gehört ihr an oder eben nicht. Insbesondere völkische und rechtspopulistische Politikkonzepte gehen von einer exklusiven Gemeinschaft der Deutschen aus (vgl. Wildt 2017, S. 104ff.), was an-



gesichts der deutschen Geschichte und der deutschen Staatswerdung eine ahistorische Konstruktion ist. Moderne Vorstellungen von Deutschland als Einwanderungsland mit Zuwanderungsgesellschaft halten hingegen den offenen und freien Zugang zur Staatsbürgerschaft für selbstverständlich und wünschenswert. Dies ist in Deutschland eine eher neue Errungenschaft im Vergleich mit klassischen Einwanderungsländern. Bis zu den 2000er Jahren war das Staatsangehörigkeitsrecht geprägt vom **ius sanguinis** (Abstammungsprinzip), nicht vom **ius soli** (Geburtsortsprinzip).

Eine politische Weiterführung dieser Entwicklung liegt in der Frage nach dem Kreis der partizipationsberechtigten Personen, z. B. beim Wahlrecht: Hier würde dann der Wohnort relevant und nicht die Staatsbürgerschaft. Solche Möglichkeiten bestehen in Deutschland z. B. bei Kommunalwahlen für EU-Bürger.

/// Wer hat warum die deutsche Staatsangehörigkeit?

Das deutsche Staatsangehörigkeitsrecht versucht beide Prinzipien miteinander zu verbinden. Zunächst zitiert das Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) in § 1 den Wortlaut des Grundgesetzes: „Deutscher im Sinne dieses Gesetzes ist, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt“ (vgl. Art. 116 Abs. 1 GG). Sodann werden in § 3 die Möglichkeiten zum Erwerb dieser Staatsangehörigkeit zusammengefasst, was im Wesentlichen den Erwerb durch Geburt oder durch Einbürgerung umfasst, wobei das traditionelle deutsche Abstammungsprinzip (*ius sanguinis* = Recht des Blutes) inzwischen durch das Geburtsortsprinzip (*ius soli* = Recht des Bodens) erweitert wurde.

Einschlägig ist hierbei § 4 StAG:

- (1) Durch die Geburt erwirbt ein Kind die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. [...]
- (2) Ein Kind, das im Inland aufgefunden wird (Findelkind), gilt bis zum Beweis des Gegenteils als Kind eines Deutschen. [...]
- (3) Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil
 1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und
 2. ein unbefristetes Aufenthaltsrecht [...] besitzt.

Der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit wird in dem Geburtenregister, in dem die Geburt des Kindes beurkundet ist, eingetragen.

Die Einbürgerung von nicht-deutschen Staatsbürger*innen ist in den §§ 8ff. geregelt. Hier werden die Voraussetzungen ebenso definiert wie auch das Verfahren: vorliegender Antrag, materielle Voraussetzungen (u. a. eigene Wohnung, eigenes Einkommen), keine Vorstrafe, Kenntnisse der deutschen Sprache und der deutschen Rechts- und Gesellschaftsordnung, Bekenntnis zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung. Weitere Regelungen werden für Ehepartner und Familienangehörige in den §§ 9 und 10 getroffen.



Schließlich wird eine mangelnde Verfassungs- und Gesetzes-treue ausdrücklich als Ausschlussgrund benannt, denn mit dem Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit ist zugleich das Recht zur vollumfänglichen politischen Partizipation verbunden. Zudem kann die Einbürgerung nicht nachträglich rückgängig gemacht und die deutsche Staatsbürgerschaft nicht „entzogen“ werden (vgl. Art. 16 GG). Daher richtet das Staatsangehörigkeitsgesetz in § 11 entsprechende Hürden auf.

Zusammenfassend kann man sagen: Die Staatsbürgerschaft ist „ein Rechts- und Schutzverhältnis zwischen einer natürlichen Person und einem Staat, aus dem sich bestimmte (staatsbürgerliche) Rechte (z. B. Wahlrecht) und Pflichten (z. B. Steuerpflicht) ergeben“ (Schubert & Klein 2018, S. 318).

Das StAG ist wie jedes Gesetz ein Zeitdokument. Es definiert einen Rechtszustand zu einem bestimmten Zeitpunkt. Wie jedes Gesetz kann es mit der entsprechenden Mehrheit geändert werden, wenn sich z. B. gesellschaftliche Vorstellungen ändern. Bedeutsam ist das u. a. bei den Bedingungen des Erwerbs der deutschen Staatsbürgerschaft oder bei der Frage der doppelten Staatsbürgerschaft. Hierzu gibt es politisch ganz unterschiedliche Vorstellungen, die in einem problemorientierten Politikunterricht aufgegriffen werden sollten, damit es nicht beim institutionenkundlichen Lernen bleibt.

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Auf dem Basisniveau geht es zunächst nicht um rechtliche Fragen, sondern um die Erfahrung von Diversität als selbstverständlichem Phänomen und um die Konsequenzen dieser Erfahrung für individuelle und kollektive Identität:

Dass Menschen unterschiedlich sind und sich dennoch als Einheit verstehen, gehört zu den Grunderfahrungen der Schüler*innen. Das kann ein Fußballteam und dessen Fangemeinde ebenso betreffen wie die Einwohner*innen eines Stadtteils oder einer ganzen Ortschaft wie auch Gruppen, die sich ethnisch oder über Sprache oder über gemeinsame Erfahrungen definieren. Durch einfache Positionierungsspiele (oder Soziometrie) lassen sich divergierende Zugehörigkeiten feststellen und einer Reflexion zuführen. Denkbare Fragen wären z. B.: Warum fühle ich mich zugehörig, warum nicht? Was wäre nötig, damit ich mich zugehörig fühlen kann? Will ich überhaupt dazugehören? Oder soll jemand dazugehören?

Auch eine Sammlung von Bräuchen (z. B. Martinsumzug am 11. November, Georgsritt am 23. April), Besonderheiten (z. B. schwäbische Kehrwoche, rheinischer Karneval), Verhaltensregeln (z. B. Tischsitten, Kleiderregeln) usw. und deren Kategorisierung nach festzulegenden und im Anschluss reflektierten Kriterien (z. B. typisch deutsch, typisch bayerisch) ermöglichen die Auseinandersetzung mit der Frage, was denn nun eine regionale, nationale oder transnationale Identität ausmacht, ob man sie braucht und wie z. B. regionales oder transnationales Brauchtum dabei identitätsstiftend wirkt. Daran anschließbar ist die Erörterung, wie man zugehörig werden kann, ob man sich verschiedenen Regionen oder Nationen gleichzeitig zugehörig fühlen kann und ob das erstrebenswert ist. Immer geht es um die Irritierung von Stereotypen, nicht um deren Bestätigung.

Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau geht es um die rechtliche Situation und deren Sinn. Dazu werden die rechtlichen Bestimmungen inhaltlich analysiert und hinsichtlich ihrer Zielsetzung beurteilt. Erweitert werden kann die Auseinandersetzung mit dem Staatsangehörigkeitsrecht durch eine historisch bzw. international vergleichende Perspektive. Im Mittelpunkt steht dabei die Erkenntnis, dass das Staatsangehörigkeitsrecht veränderlich ist und sich in ihm eine gewandelte Vorstellung von Deutschland als Einwanderungsland abbildet. Der Vergleich z. B. mit dem ursprünglichen in der Bundesrepublik geltenden Rechtsstand, der Reform von 2000 (erstmalige Einführung des Geburtsortsprinzips) und ggf. den folgenden Änderungen sowie der jetzigen Ausgestaltung (vgl. Übersicht auf <https://www.auswaertiges-amt.de/de/staatsangehoerigkeitsrecht/2088844>), ergänzt um zeitgenössische Kommentare (z. B. aus Massenmedien), macht deutlich, wie sehr das Staatsangehörigkeitsrecht politisch umstritten war und z. T. auch heute noch ist. Einzelne Bestimmungen sowie die grundlegenden Prinzipien können Gegenstand einer Podiumsdiskussion werden oder in einer Pro-Contra-Debatte erörtert werden (z. B. doppelte Staatsbürgerschaft).

Elaboriertes Niveau

Auf elaboriertem Niveau findet die Auseinandersetzung mit dem ideengeschichtlichen Hintergrund des Staatsangehörigkeitsrechts statt. Dabei können z. B. Stereotype und Vorstellungen der Neuen Rechten analysiert und mit ihrer Historie in Zusammenhang gebracht werden, so dass das „alte Denken der Neuen Rechten“ (vgl. Fücks & Becker 2020) sichtbar und seine Unvereinbarkeit mit der Werteordnung des Grundgesetzes untersucht werden kann. Dies kann durch die Analyse von Publikationen ebenso wie von anderen medialen Formaten, wie z. B. Reden und

Auftritten in sozialen Medien, geschehen. Es geht um die Argumentation und die stillschweigenden Vorannahmen und Folgen, die z. B. den sogenannten „Ethnopluralismus“ ausmachen. Der Entwurf z. B. eines „identitären“ Staatsangehörigkeitsrechts kann im Vergleich mit dem geltenden StAG die Konsequenzen dieses Denkens deutlich vor Augen führen. Auch der Begriff der „Umvolkung“ müsste in diesem Kontext kritisch aufgegriffen und dekonstruiert werden. Hilfreich dafür kann auch die Reflexion über das Spiel mit den Stereotypen im Video sein.



Außerschulische politische Bildung

In der außerschulischen politischen Bildung kann z. B. der Einbürgerungstest als Möglichkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit „dem Deutschen“ wie auch als Anlass zur Erstellung eines satirischen Alternativentwurfs genutzt werden.

Insbesondere Inklusions- und Exklusionserfahrungen, an individuelle Handlungen oder strukturelle Gegebenheiten anknüpfende Diskriminierung, können in handlungsorientierten Methoden (z. B. Standbild, Rollenspiel) zum Ausgangspunkt einer Zukunftswerkstatt für ein Deutschland der Akzeptanz werden. Darüber hinaus geht es auch um die Förderung von Handlungskompetenz, wie in konkreten Situationen professionell und im Sinne von Opferschutz mit Rassismus und menschenfeindlichen Situationen umgegangen werden kann (z. B. im Sinne eines Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen).



„Ist doch schön, wenn jeder seine Meinung sagen kann. Oder das, was er dafür hält. Aber ist Meinungsfreiheit jetzt wirklich so ein großes Ding? Aber hallo! Meinungsfreiheit ist ein Grundrecht. Mehr noch: Ein Menschenrecht! [...]

Du kannst dir deine Meinung frei bilden und auch frei äußern. Großartig! Aber darf Meinungsfreiheit alles? [...] Nein, natürlich nicht. Meinungsfreiheit hat auch Grenzen. Das Recht auf Meinungsfreiheit darf man nicht missbrauchen, um andere Rechte zu verletzen.

Übrigens ist es auch keine Meinung, wenn du Fakten über andere erfindest und verbreitest. Du hast dann einfach gelogen.“

/// ABDELKARIM

#MEINUNGSFREIHEIT

Was ist das?

1. Lerngelegenheiten im Video

Dass das Recht auf freie Meinungsäußerung für eine Demokratie konstitutiv ist, ergibt sich nicht nur aus der Geschichte der Menschenrechte und ihrer Kodifizierung, sondern auch aus der empirisch erweisbaren Tatsache, dass überall dort, wo Demokratie und Freiheit abgeschafft werden sollen, kritische Menschen, insbesondere Politiker*innen der Opposition und Journalist*innen, im wahren Sinne des Wortes mundtot gemacht werden sollen.

Anders ausgedrückt: „Wer in einer Diktatur lebte oder in einem politischen System, in dem man nicht frei sprechen kann, die Presse gelenkt ist, die Medien nur das ausstrahlen, was den Mächtigen genehm ist, und im Internet kritische oder oppositionelle Inhalte gesperrt sind, die bzw. der weiß, wie wertvoll die Freiheit ist, zu sagen, was man denkt“ (Gramm & Pieper 2018, S. 88). Dann ist man auch bereit, andere Meinungen als gleichberechtigt zu akzeptieren, wenn auch nicht zu teilen („We agree to disagree“).

Das Video zielt auf die Bedeutung der Meinungsfreiheit und genau diese Herausforderung für die eigene Anerkennung anderer Positionen ab. Den Schüler*innen soll erstens bewusst werden, dass Meinungsfreiheit nicht nur für jede*n selbst gilt, sondern immer auch für die anderen: „Faktisch ist die Meinungsfreiheit immer die Freiheit der abweichenden Meinung“ (Battis & Guy 2018, S. 397). Zweitens handelt es sich nicht um eine schrankenlose Freiheit, sondern um eine, die der demokratischen Kultur und des Schutzes besonderer Rechtsgüter (z. B. des Rechts der persönlichen Würde) wegen immanente und auch gesetzliche Schranken kennt (► s. u.).



ABSCHNITT 1:

Meinungsfreiheit – Was ist das?

[00:42–02:06]

Dieser Abschnitt dient der Definition des Begriffs Meinungsfreiheit, seiner Reichweite und seiner Grenzen. Anknüpfungspunkt sind Hate Speech und Cybermobbing in den sozialen Medien, die auch an die alltäglichen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern anschlussfähig sind. Damit bietet sich ein lebensweltlicher Einstieg, der nach

den eigenen Erfahrungen mit solchen Erlebnissen fragt, als Lerngelegenheit an. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass solche Anknüpfungen immer auch eine Gratwanderung darstellen, da sie für Schüler*innen eine Form der Überwältigung sein können, wenn sie selbst davon betroffen sind. Auflösbar wäre das durch eine „stille“ Umfrage.

Die drei „Fallbeispiele“ („Die da oben ...“, Deutsche als „Zivilpolizei“, „Man kann die Wahrheit nicht mehr aussprechen“), die der Definition vorausgehen [00:16–00:33], können als Analysebeispiele verwendet werden, inwiefern es sich hierbei um geschützte Meinungsäußerungen handelt. Es bietet sich an, weitere Beispiele aus sozialen Medien zu suchen, in denen Personen Positionen vertreten, die einen befremden oder verwundern. Die Frage „Darf der oder die das?“ kann mit Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG in Verbindung mit Art. 5 Abs. 2 GG und der Erläuterung von Abdelkarim zu den Grenzen der Meinungsfreiheit insbesondere anhand solcher Fälle diskutiert werden, in denen extreme Positionen vertreten werden oder die polemisch daherkommen.

Möglich sind auch Fallanalysen zu historischen Beispielen, die richtungsweisenden Charakter haben und daher regelmäßig in den juristischen Kommentaren zum Grundgesetz oder in Einführungen in das Staatsrecht zitiert werden (z. B. Beurteilung des Aufrufs, Filme des nationalsozialistischen Regisseurs Veit Harlan weder aufzuführen noch deren Aufführung zu besuchen; Beurteilung der Aussagen „Soldaten sind Mörder“ oder „ACAB – All cops are bastards“ vor dem Hintergrund des grundrechtlich verankerten Schutzes der persönlichen Ehre; vgl. Art. 5 Abs. 2 GG).

Mögliche Schwierigkeiten können sich aus der Unterscheidung von **Tatsache** und **Meinung** ergeben, wie am Beispiel der Debatte um den Klimawandel verdeutlicht werden kann. Handelt es sich bei wissenschaftlichen Modellen um reine Meinungsäußerungen oder um Fakten? Und kann man politisch mit der Verwischung von Tatsachenbehauptung und Meinungsäußerung „spielen“? Das wäre ein Ansatz, sich mit populistischen Strategien auseinanderzusetzen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Terminologie. Hier müsste erläutert werden, was die Begrifflichkeit „Artikel 5 Absatz 1 Satz 1 erste Variante Grundgesetz“ [00:54–00:55] eigentlich meint: „Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten [und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten].“ Damit unterscheidet Abdelkarim die beiden Rechtsnormen des Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG, nämlich die im ersten Halbsatz genannte Meinungsfreiheit von der im zweiten Halbsatz stehenden Informationsfreiheit, die im Zitat jedoch nicht genannt wird.



ABSCHNITT 2:
**Meinungsfreiheit:
ein Schutzrecht gegen
den Staat**

[02:07 – 03:48]

Dieser Abschnitt thematisiert einerseits die individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen für Meinungsfreiheit (v. a. Akzeptanz und Gewaltfreiheit), andererseits die

politische Bedeutung derselben als **Schutzrecht gegen staatliche Eingriffe** (z. B. persönliche Freiheit und körperliche Unversehrtheit). Beides ist notwendig, um eine demokratische Willensbildung überhaupt erst zu ermöglichen. Die zur Illustration genannten staatlichen Maßnahmen (z. B. Inhaftierung von Bloggern, Beschränkung von sozialen Medien) und die „Challenge“ laden dazu ein, weitere Beispiele im Internet zu recherchieren und vor dem Hintergrund von Art. 5 GG – oder wegen der internationalen Dimension eher vor dem Hintergrund der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen und weiterer Kodifizierungen von Menschenrechten – zu beurteilen.

Das wirft eine besondere Schwierigkeit auf, denn die Prüfung einer konkreten Menschenrechtsverletzung darf nicht auf der Stufe einer spontanen Meinungsäußerung verbleiben, sondern muss vielmehr auf der Basis einer verstandenen Rechtsnorm stattfinden. Es „ist vorab dem Eindruck entgegenzuwirken, dass schon jede Beschränkung von Menschenrechten eine Verletzung darstelle“, denn auch das Grundgesetz ermöglicht unter spezifischen Bedingungen (u. a. Gesetzesform, Wesensgehaltsgarantie) eine Einschränkung von Grundrechten (vgl. Fremuth 2015, S. 199).



ABSCHNITT 3:
**Ab wann findet Zensur
überhaupt statt?**

[03:49 – 04:39]

Der Abschnitt des Videos befasst sich mit Zensur. Abdelkarim macht mit Verweis auf Art. 5 Abs. 1 S. 3 GG klar, dass in der Bundesrepublik Deutschland eine Vorzensur grundsätzlich verboten ist. Nicht

untersagt sind jedoch Eingriffe nach einer Veröffentlichung, was mit drei Beispielen (Nutzungsbedingungen, Hassrede,

Jugendschutz) illustriert wird. Diese Beispiele verlangen nach Vertiefung, z. B. durch Analyse und Vergleich der Nutzungsbedingungen von sozialen Medien und deren „Zensurpraxis“ (z. B. Sperren von Inhalten). Hier bieten sich Fallstudien ebenso an wie das Entwerfen eigener Kataloge von Beschränkungen, z. B. für den eigenen Klassenchat auch im Vergleich mit anderen Peer-Chats (Was ist man bereit an Postings zu akzeptieren? Was führt zum Löschen von Inhalten oder gar zum Ausschluss von Teilnehmer*innen aus dem Chat?).

Eine Schwierigkeit besteht darin, staatliche und private Akteure zu unterscheiden. Gilt für beide gleichermaßen das Zensurverbot oder besteht privatrechtlich Vertragsfreiheit? Darf z. B. eine Redaktion Leserbriefe redaktionell bearbeiten oder wäre das ein Grundrechtseingriff? Zudem darf die Frage nach der Rechtsgrundlage z. B. bei internationalen Plattformanbietern nicht vernachlässigt werden (z. B. Youtube). Hieran könnte sich auch eine Intervention anschließen, z. B. die konkrete Forderung an Plattformen wie Twitter oder Facebook, mehr gegen Falschaussagen in den Kommentarspalten zu unternehmen und sie zu kennzeichnen bzw. zu löschen.



ABSCHNITT 4:
**Wie umgehen mit
der Meinungsfreiheit?**

[04:40 – 05:25]

Dieser Abschnitt fasst wesentliche Aspekte des Videos zusammen. Wie bei jeder Zusammenfassung besteht auch bei dieser die Gefahr einer Verkürzung. Das bietet eine Lerngelegenheit durch

Vergleich, z. B. von thesenförmigen Zusammenfassungen aus der Lerngruppe mit den fünf Punkten des Videos. Man könnte daraus auch eine Art „Fünf Gebote der Meinungsfreiheit“ machen bzw. Punkte ergänzen oder streichen.

Mögliche Schwierigkeiten könnten darin bestehen, dass nicht alle Punkte im Video auftauchen und zum Teil dessen Aussage sogar widersprechen. So fordert Punkt drei („Mach dich schlau, bevor du dir eine Meinung bildest.“) etwas, das nicht zwingend zur grundgesetzlich geschützten Meinungsfreiheit gehört, aber eine immanente Bedingung sinnvoller Positionierungen ist. Hier werden also zusätzliche Normen für einen rationalen Diskurs definiert und damit ein Anspruch erhoben, den das Grundgesetz gar nicht hat. Zwar profitieren auf den ersten Blick alle davon, wenn nur gehaltreiche Meinungen geäußert werden dürfen, aber es könnte auch sein, dass ein solches Gebot dazu

führt, dass Meinungsäußerungen von intellektuell unterlegenen Personen, die ein gewisses Sprach- und Argumentationsniveau nicht halten können, als vermeintlich minderwertig disqualifiziert und die Personen so zum Schweigen gebracht werden. Das ist nicht im Sinne des Rechts auf freie Meinungsäußerung. Diese Abwägung muss im Unterrecht erfolgen, weil sonst mit durchaus nachvollziehbaren Gründen Bedingungen für Meinungsfreiheit eingeführt werden, die auf eine Beschränkung derselben hinauslaufen. Das aber wäre ein Fehlkonzept.

////////////////////////////////////

2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:

Meinungsfreiheit, Grundrecht, Menschenrecht, Zensur.

Verankerung im Grundgesetz:

Art. 5 GG; Art. 19 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte; Art. 11 Charta der Grundrechte der Europäischen Union.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein **wertgebundener demokratischer Verfassungsstaat**. In Art. 1 Abs. 2 GG bekennt sich das Deutsche Volk „zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt“. Eines der ältesten dieser Rechte ist das Recht auf Meinungsfreiheit – mehr noch, es „steht im Zentrum der Herausbildung des Verfassungsstaats der Moderne“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 175) und ist damit nicht irgendein Recht, sondern „eines der zentralen Grund- und Menschenrechte“ (Schubert & Klein 2018, S. 220). Es ist nicht nur Bestandteil des Grundgesetzes, sondern auch der internationalen Grundrechts- (z. B. Charta der Grundrechte der Europäischen Union) und Menschenrechtsordnung (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen).

/// Grund- und Menschenrechte

Grundrechte sind zuallererst Rechte des Individuums. Sie binden den Staat: „Ihre Besonderheit gegenüber anderen subjektiven Rechten liegt in ihrem Verfassungsrang. Sie verlangen dem Staat Rechtfertigung ab und liegen ihm insofern voraus“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 14). D. h., die in der Verfassung stehenden Rechte beschränken allein dadurch, dass sie an höchster Stelle der staatlichen Rechtsordnung fixiert sind, staatliches Handeln. Er darf in diese Rechte nur mit besonderer Begründung eingreifen.

Menschenrechte wiederum sind „die allen Menschen kraft Geburt zustehenden, egalitären und vorstaatlichen Rechte, die auf Achtung, Schutz und Erfüllung an staatliche und überstaatliche Hoheitsgewalt gerichtet sind. Sie beanspruchen universale Geltung, sind unveräußerlich, unteilbar und interdependent“ (Fremuth 2015, S. 23). Anders als Grundrechte, die politisch definiert werden können, sind die Menschenrechte unabhängig von der Existenz einer Verfassung Rechte von Individuen. Der Staat macht sie nicht, es gibt sie.

Die Formel *Grund- und Menschenrechte* bezeichnet daher vorstaatliche Rechte, die dem Individuum Ansprüche sichern und die staatliche Gewalt verpflichten. Sie sind unteilbar und universell. Aber nicht alle Grundrechte sind Menschenrechte und nicht alle Menschenrechte sind unterschiedslos. Daher kann man **Grundrechtsfunktionen** unterscheiden (Kingreen & Poscher 2017, S. 34) sowie Grund- und Menschenrechte u. a. hinsichtlich Inhaberschaft, Beschränkbarkeit und Anspruchsinhalt klassifizieren (vgl. zum Folgenden: Fremuth 2015, S. 53ff.):

- Wenn z. B. **Bürgerrechte** von allgemeinen **Menschenrechten** abgegrenzt werden, dann sind damit i. d. R. spezifische politische Teilhaberechte bezeichnet, die den Staatsbürgern zukommen (z. B. das Versammlungsrecht im Grundgesetz: „Alle Deutschen haben das Recht, sich ohne Anmeldung oder Erlaubnis friedlich und ohne Waffen zu versammeln“; Art. 8 Abs. 1 GG).
- Wenn von **Beschränkbarkeit** die Rede ist, dann ist damit gemeint, dass der Schutz der Menschenwürde z. B. absolute Geltung beansprucht, wohingegen andere Rechte durchaus beschränkt werden können (z. B. enthält Art. 8 Abs. 1 GG Einschränkungen des Versammlungsrechts, d. h., nicht jede Versammlung ist erlaubt, sie muss vielmehr „friedlich und ohne Waffen“ stattfinden).
- Wenn vom **Anspruchsinhalt** die Rede ist, dann ist damit die Unterscheidung von Abwehrrecht (z. B. die Unverletzlichkeit des Briefgeheimnisses; Art. 10 GG), Anspruchsrecht (z. B. der Anspruch von Müttern auf „Schutz und Fürsorge der Gemeinschaft“; Art. 6 Abs. 4 GG) und Teilhaberecht (z. B. das Recht auf Teilnahme an Wahlen; Art. 38 Abs. 2 GG) gemeint.

In der klassischen Grundrechtssystematik findet sich sodann die Unterscheidung von „**Status negativus**“ (= Abwehrrechte), „**Status positivus**“ (= Anspruchsrechte) und „**Status activus**“ (= Teilhaberechte) sowie „**Einrichtungsgarantien**“ (z. B. Ehe und Familie; Art. 6 Abs. 1 GG). D. h., Ehe und Familie sind als Lebensform geschützt. In solchen Lebensformen lebende Menschen haben

Anspruch auf ein menschenwürdiges Leben (z. B. über die Sicherung des Existenzminimums für die Familie), ihre Privatsphäre darf nicht verletzt werden (z. B. Schutz der Wohnung) und selbstverständlich steht den Familienmitgliedern das Recht auf politische Partizipation zu, um z. B. die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Familien (z. B. Steuerrecht) mitzugestalten.



/// Die Meinungsfreiheit in der demokratischen Ordnung

Die Meinungsfreiheit nach Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG gehört zu den Grund- und Menschenrechten, die zugleich das Individuum schützen und Teilhabe ermöglichen (vgl. Hong 2020, S. 16). Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts und des Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte sind damit alle Meinungsäußerungen, egal wie skurril oder verstörend sie sein mögen, geschützt (vgl. Kingreen & Poscher 2017, S. 175). Es kommt dabei nicht auf die „Erfüllung irgendwelcher Qualitätsmaßstäbe“ an (vgl. Detjen 2009b, S. 104).

Die Meinungsfreiheit ist allerdings nur eines der Rechte, die in Art. 5 Abs. 1 GG enthalten sind. Dieser enthält deren fünf:

- Meinungsfreiheit (Art. 5 Abs. 1 S. 1 Hs. 1 GG):
Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten;
- Informationsfreiheit (Art. 5 Abs. 1 S. 1 Hs. 2 GG):
Recht, sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten;
- Pressefreiheit (Art. 5 Abs. 1 S. 2 Var. 1);
- Freiheit der Rundfunkberichterstattung
(Art. 5 Abs. 1 S. 2 Var. 2);
- Freiheit der Filmberichterstattung
(Art. 5 Abs. 1 S. 2 Var. 3).

Differenzieren muss man auch hinsichtlich der Form der Äußerung sowie des Unterschieds von „äußern“ und „verbreiten“. Mit „Wort, Schrift und Bild“ ist die Form der Meinungsäußerung im Sinne einer „beispielhafte[n] Aufzählung“ von „Kundgabemodalitäten“, nicht etwa eine abschließende Liste gemeint, d. h. auch die Meinungsäußerung in den sozialen Medien ist geschützt (Kingreen & Poscher 2017, S. 178). Positiv ist mit „Äußern“ das reine Artikulieren einer Meinung und mit „Verbreiten“ die bewusste „auf Außenwirkung angelegte Kundgabe“ (Detjen 2009b, S. 104) gemeint. Im Sinne eines negativen Grundrechts darf darüber hinaus niemand gezwungen werden, eine bestimmte Meinung zu äußern oder zu verbreiten (z. B. eine Dankadresse) (Kingreen & Poscher 2017, S. 179).

Zusammenfassend kann man von einer Absicherung der freien Kommunikation in ihrer individuellen wie auch massenmedialen Ausformung sprechen (vgl. Detjen 2009b, S. 103). Das ergibt sich daraus, dass die genannten Rechte politische Teilhaberechte sind: Zusammen mit der Versammlungsfreiheit „sind sie für unser demokratisches Staatswesen eine Grundvoraussetzung [...] Politische Meinungen und demokratische Entscheidungen sind auf freien [...] und unbeeinflussten Meinungs-austausch angewiesen“ (Gramm & Pieper 2018, S. 88).

/// Unterscheidung von Meinungen und Tatsachenbehauptungen

Als Meinung im weitesten Sinn wird eine subjektive, d. h. aus seiner Sicht bewertende Äußerung eines Individuums zu einem Gegenstand bezeichnet. Es handelt sich entweder um Ansichten zu, Urteile über oder Einschätzungen und Auffassungen von etwas, ganz gleichgültig worauf sich diese im Einzelnen beziehen (vgl. Detjen 2009, S. 104) und wie sie ausfallen. Sie können „politische oder unpolitische, öffentliche oder private Angelegenheiten betreffen, vernünftig oder unvernünftig“, ja „sogar beleidigend“ sein. Denn Meinungsäußerungen sind in erster Linie „Werturteile“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 176), d. h., für sie sind „Elemente der Stellungnahme und des Dafürhaltens [...] kennzeichnend – jenseits der Kategorien wahr oder unwahr. Es kommt nicht darauf an, ob die Äußerungen begründet oder grundlos, emotional oder rational sind, als wertvoll oder wertlos, gefährlich oder harmlos eingeschätzt werden“ (Gramm & Pieper 2018, S. 89).

In der Rechtswissenschaft wird darüber „[s]eit alters [...] diskutiert, ob auch Tatsachenbehauptungen unter die Meinungsäußerungen fallen. [...] Tatsachenbehauptungen sind wahr oder falsch, Meinungsäußerungen weder wahr noch falsch“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 176). Die rechtlichen Konsequenzen unterscheiden sich demnach, z. B. straf- (Betrugsdelikte) und presserechtlich (Recht auf Gegendarstellung). Da aber auch eine Tatsachen-

behauptung „regelmäßig (zumindest stillschweigend) mit einem Werturteil des Behauptenden verbunden [ist]“, ist die Abgrenzung von Tatsachenbehauptungen und Werturteilen zumindest nicht so einfach, wie es scheint. Das Bundesverfassungsgericht verwendet daher einen „weiten Meinungsbegriff“. Wo immer sich „Elemente der Stellungnahme, des Dafürhaltens“ mit solchen „einer Tatsachenmitteilung oder -behauptung verbinden oder vermischen“, ist von einer Meinungsäußerung auszugehen, d. h.: „Nur Tatsachenbehauptungen, die weder mit Werturteilen verbunden noch für die Bildung von Meinungen relevant sind, fallen aus dem Schutzbereich von Art. 5 Abs. 1 S. 1 Hs. 1 heraus“ (ebd., S. 177).

Im „postfaktischen Zeitalter“ ist die Frage nach Fakt oder Meinung nicht akademisch, sondern extrem politisch. Zwar lässt sich prinzipiell jede „Tatsachenbehauptung überprüfen [...], während eine Meinung nicht als eindeutig richtig oder falsch klassifiziert werden kann“ (Gensing 2020, S. 34), aber dafür braucht es juristisch gesehen ein zweistufiges Verfahren: „[E]rstens ist zu klären, ob es sich um eine Tatsachenbehauptung oder eine Meinungsäußerung handelt; handelt es sich um eine Tatsachenbehauptung, scheidet sie zweitens nur aus dem Schutzbereich [des Art. 5 GG] aus, wenn sie entweder in keiner Verbindung zu einer Meinungsäußerung steht oder bewusst unwahr ist. – Geschützt ist auch die Frage, die rhetorische wie die echte“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 177f.). Insbesondere im Kontext von Populismus werden einerseits Meinungen zu Fakten „veredelt“, andererseits unbequeme Erkenntnisse

zu bloßen Meinungsäußerungen „degradiert“ (Gensing 2020, S. 35ff.). Gegen Überzeugungstäter helfen Faktenchecks nur sehr bedingt. Und ganz grundsätzlich sieht die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts wie auch des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte „besonders wenig Spielraum für Meinungsbeschränkungen, wenn es um politische Rede (political speech) oder um Debatten über Fragen von öffentlichem Interesse (questions of public interest) geht“ (Hong 2020, S. 17).

/// Wo liegen die Grenzen der Meinungsäußerung?

Was sind nun aber die Grenzen der freien Meinungsäußerung? **Schranken** ergeben sich zum einen aus dem Wortlaut des Art. 5 Abs. 2 GG: „Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.“ So steht z. B. in Deutschland die Leugnung des Holocausts unter Strafe, besonders gewaltverherrlichende Darstellungen dürfen Kindern und Jugendlichen nicht zugänglich gemacht werden und persönliche Beleidigungen sind strafbar. Neben diesen Schranken sind im Grundgesetz weitere genannt, wie z. B. der Gesetzesvorbehalt von Art. 17a (Wehr- und Ersatzdienstleistende) sowie die Eingriffsermächtigungen der Art. 9 Abs. 2 (Verbot von Vereinigungen), Art. 18 (Grundrechtsverwirkung bei Missbrauch) und Art. 21 Abs. 2 (Verfassungswidrigkeit von Parteien) (vgl. Kingreen & Poscher 2017, S. 187).



Eine Beschränkung des Rechts auf freie Meinungsäußerung darf nur auf der Basis eines **allgemeinen Gesetzes** erfolgen, die Gesetze müssen allgemein und „meinungsneutral“ sein: D. h., nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts darf ein Gesetz weder zu einer bestimmten Meinung bekehren oder von anderen abbringen wollen, noch darf die angenommene Schädlichkeit einer Meinung zur Berechtigung von Eingriffen werden (vgl. ebd., S. 188f.). Die einzige Ausnahme davon besteht für solche Meinungsäußerungen, die die Geschichte des nationalsozialistischen Regimes verherrlichen. Hier lässt das Bundesverfassungsgericht aufgrund der historischen Dimension des NS-Unrechts und der politischen Bedeutung „Sonderrecht“ zu (ebd., S. 191).

Auch Einschränkungen der Meinungsfreiheit aufgrund des **Rechts der persönlichen Ehre und des Jugendschutzes** sind nicht ohne Weiteres möglich. Sie müssen verhältnismäßig sein und gelten nicht absolut, sondern bedürfen einer Güterabwägung. Hier gilt grundsätzlich, dass die Bildung und die Artikulation einer Meinung über eine Person in der Freiheit derer liegt, die diese Meinung haben, und nicht in der Freiheit der Person, auf welche die Meinungsäußerung bezogen ist (vgl. Battis & Gusy 2018, S. 401). Da die „freie politische Rede [...] das Gravitationszentrum der Meinungsfreiheit [ist]“ (Hong 2020, S. 16), „gilt die Vermutung für die Zulässigkeit der freien Rede; sie findet ihre Grenze, wenn die Meinungsäußerung kein Thema von allgemeiner, öffentlicher Bedeutung zum Gegenstand hat, die Menschenwürde angreift, eine Formalbeleidigung oder Schmähkritik darstellt, Erst- statt Gegenschlag ist, auf rechtswidrig erlangter Information beruht oder wenn ihr Tatsachengehalt unrichtig ist und nicht sorgfältig geprüft wurde“ oder im Falle des Jugendschutzes, wenn eine besondere Schutzwürdigkeit vorliegt (Kingreen & Poscher 2017, S. 191f.).

Allerdings ist z. B. bei Beleidigungsdelikten die Klassifizierung als Formalbeleidigung (= eine wahre Behauptung wird als Beleidigung verwendet) und Schmähkritik (= bei einer Äußerung geht es nicht um die Sache, sondern um die Person) juristisch diffizil und mitunter schwer nachvollziehbar, wie z. B. an den Entscheidungen der Berliner Justiz zur Herausgabe von IP-Adressen von Facebook-Kommentierenden an die Bündnis 90/Die Grünen-Politikerin Renate Künast exemplarisch abzulesen ist. Diese war auf Facebook heftigst beleidigt worden, konnte aber nur für einen Teil der Äußerungen die Herausgabe der Nutzerdaten durchsetzen (vgl. <https://www.faz.net/aktuell/politik/facebook-der-fall-kuenast-16396541.html>).

/// Was ist Zensur?

Mit Zensur werden alle Maßnahmen bezeichnet, die als (politische) Kontrolle der öffentlich geäußerten Meinung fungieren können (vgl. Schubert & Klein 2018, S. 374). Konkret sind damit Maßnahmen gemeint, die eine freie Meinungsäußerung von vornherein gar nicht erst möglich machen. Es geht also um solche präventive Verfahren, die einer Veröffentlichung vorausgehen und ohne deren erfolgreiches Durchlaufen eine Meinungsäußerung bzw. ein Werk welcher Art auch immer gar nicht erst das Licht der Öffentlichkeit erblicken darf. Dies war z. B. in der DDR selbst bei Lied- und Schlagertexten der Fall. Die Künstler*innen mussten sich einem Freigabeverfahren stellen.



Eine Zensur ist aufgrund von Art. 5 Abs. 1 S. 3 GG schlicht und ergreifend nicht erlaubt: „Eine Zensur findet nicht statt.“ Erlaubt sind jedoch „[n]achträgliche Kontroll- und Repressionsmaßnahmen (Nachzensur)“ jedenfalls dann, wenn sie sich „im Rahmen der dargestellten Schranken des Art. 5 Abs. 2 halten“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 194), also im Rahmen der allgemeinen Gesetze bzw. zum Schutz der persönlichen Ehre und der Jugend. Dies ist sogar zwingend nötig, da sonst die in Art. 5 Abs. 2 GG genannten Schranken „undurchsetzbar“ wären (Battis & Gusy 2018, S. 400). So müssen z. B. nach einem entsprechenden Gerichtsbeschluss Passagen von Büchern geschwärzt werden.

Es handelt sich beim Zensurverbot zudem nicht um ein „selbstständiges Grundrecht, sondern nur [um] eine für die Grundrechte des Art. 5 Abs. 1 geltende Schranken-Schranke“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 176).

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Insbesondere die alltägliche Erfahrung von wertenden Äußerungen über Personen und Vorgänge, Sachverhalte und Gegenstände lässt einen lebensweltlichen Zugang zur Meinungsfreiheit zu. Denkbar ist z. B. die Erörterung von Fragen wie: „Welche Erfahrung hat die Lerngruppe, haben Einzelne mit solchen Reaktionen auf eigene Äußerungen gemacht? Welche Äußerungen anderer haben selbst schon Reaktionen bei Mitgliedern der Lerngruppe ausgelöst oder zumindest darüber nachdenken lassen? Was war das Besondere an diesen Äußerungen?“ usw. Aus der Sammlung lassen sich dann Fallgruppen bilden, z. B. Meinungsäußerungen von Einzelpersonen über Einzelpersonen oder von Einzelpersonen über Gruppen oder von Einzelpersonen über politische Vorgänge und Amtsinhaber*innen usw. Sollte das nicht möglich sein, kann die Lehrkraft entsprechend ergänzen. Die Sammlung sollte im Falle von Betroffenheit im Zweifel anonymisiert, z. B. als schriftliches Brainstorming, erfolgen, um Überwältigung zu vermeiden.

Damit ist die Grundlage für Differenzierungen gelegt, etwa für die Kategorisierung von Fällen (z. B. privat vs. staatlich) oder für die Frage, inwiefern aus den Schranken des Art. 5 Abs. 2 GG auch eine „Schutzpflicht“ des Staates für einzelne Personen gegenüber Dritten, z. B. in Gestalt von Normen des Strafrechts, erwächst. Die ältere Literatur diskutiert solche Aspekte unter dem Begriff „mittelbare Drittwirkung“ von Grundrechten. Das führt unmittelbar auf die Notwendigkeit einer Güterabwägung hin. Schon auf dem Basisniveau kann so das Bewusstsein geschärft werden, dass das Grundgesetz nicht unmittelbar im Rechtsverhältnis zwischen Bürger*innen gilt, wohl aber vor staatlichen Übergriffen schützen soll.

Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau geht es um die politische Dimension der Meinungsfreiheit. Ein international und auch historisch angelegter Vergleich des Verfassungsrechts (z. B. Art. 5 GG im Vergleich mit Art. 27 der Verfassung der DDR i. d. F. vom 07.10.1974) und einzelner Rechtsnormen (z. B. Verunglimpfung des Bundespräsidenten nach § 90 StGB der Bundesrepublik Deutschland i. d. F. vom 13.11.1998; NS-„Heimtückegesetz“ i. d. F. vom 20.12.1934; Präsidentenbeleidigung nach Art. 299 des türkischen Strafgesetzbuchs i. d. F. vom 08.07.2005; Staatsfeindliche Hetze nach § 106 StGB der DDR i. d. F. vom 28.06.1979) ermöglicht es, eine Übersicht über die Möglichkeiten und

Grenzen der Meinungsfreiheit in Zusammenhang mit dem politischen System zu erstellen und z. B. in Beziehung zum Länderreport von Freedom House (freedomhouse.org) zu setzen. Deutlich wird durch die Recherche und den Vergleich, wie sehr die freie Meinungsäußerung zu den Grundelementen demokratischer Staaten gehört und dass autoritäre Regime und Diktaturen sie unterdrücken (wollen). Die jeweilige Rangfolge der Staaten kann zudem zum Anlass genommen werden, generell über die Konstruktion eines Freiheits- oder Demokratieindex nachzudenken und das Für und Wider einzelner Faktoren ebenso zu diskutieren wie deren Gewicht.

Elaboriertes Niveau

Auf elaboriertem Niveau rücken die Besonderheiten der Grundrechtsschranken und die Wechselwirkung der beteiligten Rechtsgüter in den Mittelpunkt: „Ein Recht, welches die Meinungsfreiheit einschränkt, wird seinerseits gleichzeitig durch die Meinungsfreiheit eingeschränkt“ (Battis & Gusy 2018, S. 404). Damit ist gemeint, dass solche Einschränkungen verhältnismäßig sein müssen. Grundsätzlich muss das Recht der freien Meinungsäußerung zur größtmöglichen Entfaltung kommen. Daher kann ein einschränkendes Gesetz nur in engen Grenzen wirksam sein. Die damit verbundene Güterabwägung lässt sich z. B. in Fallstudien zu Meinungsäußerungen über Berufsstände (z. B. Soldat*innen, Polizist*innen) oder zu den Schranken der freien Meinungsäußerung hinsichtlich der NS-Verbrechen anhand von Urteilen und Pressekommentaren nachvollziehen und die damit zusammenhängende Rechtsprechung beurteilen (z. B.: Sind die Urteile nachvollziehbar? Wo werden außerrechtliche Argumente verwendet und warum? Wie beurteile ich selbst die Rechtslage? Sollte sie geändert werden oder erhalten bleiben und warum?).

Außerschulische politische Bildung

In der außerschulischen politischen Bildung bieten sich nach Maßgabe der Teilnehmer*innen projektorientierte Verfahren an, die z. B. insbesondere die Sprache des Rechtspopulismus in Hinsicht auf das bewusste Verwischen des Unterschieds von Fakten und Meinungen und in Hinsicht auf Grenzverschiebungen durch provozierende Meinungsäußerungen zum Thema machen. Analysiert werden können Reden und andere Veröffentlichungen. Ein Faktencheck gibt Auskunft über das Ausmaß der Verwendung von „alternativen Fakten“ und ermöglicht das Entwickeln von Gegenargumenten und -strategien.



„Hier in Deutschland darfst du ab 14 selbst bestimmen, bei welcher Religion du mitmachen willst oder nicht mitmachen willst [...] Gleichzeitig darf natürlich meine Religion auch niemand anderen beeinträchtigen. [...]

Für dieses Recht sorgt natürlich unser Staat. Gleichzeitig sind Religion und Staat aber getrennt, damit mir von denen da oben keiner vorschreiben kann, an welchen Gott ich zu glauben habe.“

/// **ABDELKARIM**

#RELIGIONSFREIHEIT

An was glaubst du?

1. Lerngelegenheiten im Video

Das Video „Religionsfreiheit“ fokussiert sowohl auf die **positive und negative Religionsfreiheit** als auch auf die Trennung von Kirche und Staat. Exemplifiziert wird das einerseits an religiösen oder religionsähnlichen Praktiken, andererseits am **Neutralitätsgebot** für staatliche Institutionen.

Damit dabei keine Missverständnisse aufkommen, müssen die Begriffe „säkular“ und „laizistisch“ am Anfang geklärt sein (vgl. Große Kracht 2021): Ein **laizistisches Verständnis**, wie z. B. in Frankreich, meint die strenge Trennung von Religion und Staat. Der Staat soll vor religiösen Einflussnahmen geschützt werden. Religion gilt als reine Privatsache. Die Religionsgemeinschaften sind zivilrechtliche Vereinigungen. Das ist nicht das deutsche Modell, das auf staatliche Neutralität setzt und eher die Religionsgemeinschaften vor staatlichen Eingriffen sichert. Darüber hinaus kennt das deutsche staatskirchenrechtliche Kooperationsmodell viele Bereiche, in denen Staat und Religionsgemeinschaften zusammenarbeiten (sog. *res mixtae*, wie z. B. Krankenhausfinanzierung, Militärseelsorge, Religionsunterricht in staatlichen Schulen). Zudem sind die Kirchen Körperschaften des öffentlichen Rechts mit eigener Rechtssphäre (z. B. im Arbeitsrecht). Die Bundesrepublik ist eben kein laizistischer, sondern ein **säkularer Staat**. Sichtbarer Ausdruck dieses Unterschieds von säkular und laizistisch ist die Bezugnahme auf Gott, wie z. B. in der Präambel des Grundgesetzes und in einigen Länderverfassungen, die nach dem französischen Verständnis von *laïcité* unmöglich wäre. Aus diesem unterschiedlichen Verständnis heraus erklärt sich auch die heftige Debatte über den geplanten Gottesbezug in der gescheiterten Verfassung der Europäischen Union. Es gibt also mehr als nur eine Vorstellung davon, wie in einer Demokratie das Verhältnis von Staat und Religion gestaltet sein darf und soll.



ABSCHNITT 1:
Positive und negative Religionsfreiheit
[00:00–03:12]

Der erste Teil des Videos setzt sich mit der positiven und negativen Religionsfreiheit auseinander. **Positiv** meint, dass jeder Mensch seine Religion frei ausüben kann, **negativ**, dass er nicht zu einer religiösen Über-

zeugung gezwungen werden darf – erst recht nicht vom Staat. Die Religionsmündigkeit tritt mit 14 Jahren ein, d. h.

vier Jahre vor der Volljährigkeit. Das Diktatorenbeispiel ist hier ganz eindeutig. Der Staat kann und darf niemanden zwingen, einer Religion anzugehören oder sich von ihr loszusagen.

Ein didaktischer Mehrwert und damit eine Lernchance ergibt sich daraus, dass der vorgeführte Regentanz sichtlich keinen ernsthaften Hintergrund hat. Das ermöglicht es, die Frage zu stellen, wo die Religionsfreiheit beginnt und wie weit sie denn reicht, insbesondere dann, wenn daraus Eingriffe in die Rechtssphäre von Dritten (hier: Ruhestörung) folgen. Denn daraus, dass die Grundrechte des Art. 4 GG vorbehaltlos gewährleistet sind, kann keineswegs gefolgert werden, dass ihre Nutzung einfach so hingenommen werden muss. In jedem Fall ist Kritik an ihr möglich und kann nicht mit Berufung auf Art. 4 GG zurückgewiesen werden. In einer pluralistischen Gesellschaft treten eben Konflikte mit anderen Grundrechten auf. Man hat es mit **kollidierendem Verfassungsrecht** zu tun, so dass der Konfliktgegenstand im Zweifel einer höchstrichterlichen Beurteilung unterzogen werden muss. Die Aufklärung durch staatliche Stellen über sogenannte Sekten und Psychogruppen ist jedenfalls ebenso möglich und zum Schutz der Bürger*innen geboten wie eine Überwachung von Religionsgemeinschaften, die als nicht vereinbar mit den Verfassungsgrundsätzen gelten, wie z. B. Scientology. An diesen Beispielen und den in diesen Kontexten anhängigen Rechtstreitigkeiten kann man viel über Religionsfreiheit (und über Rechtsstaatlichkeit, ► s. Video 07) lernen.

Auch der Vergleich des Verhältnisses von Staat und Religion mit einem Spiegel- bzw. Rührei, so klar er auf den ersten Blick auch scheint, ist von der Alltagswahrnehmung der Schüler*innen her nicht unproblematisch. So wird den meisten etwa die staatliche Beteiligung an der Einziehung der Kirchensteuer bekannt sein, was der Aussage „Der gute Koch weiß, das Eigelb darf nicht ins Eiweiß fließen“ auf den ersten Blick widerspricht. Aber die Bundesrepublik Deutschland ist eben ein säkularer Staat und kein laizistischer wie Frankreich (► s. o.). Verfassungsrechtlich haben daher die Kirchen nach Art. 140 GG, der auf Art. 137 Abs. 6 WRV Bezug nimmt, das Recht, Steuern zu erheben. Der Einzug im Kontext der Lohn- und Einkommensteuererhebung erfolgt gegen eine Sachaufwandspauschale. Insofern erbringt der Staat hier eine Dienstleistung für Religionsgemeinschaften als Körperschaften des öffentlichen Rechts. Dies kann man als pragmatische Lösung oder eben auch als problematische Verquickung betrachten. Zudem ist auch die Aussage des Videos: „Der Staat darf nämlich keine Religion bevorzugen oder benachteiligen“ zu hinterfragen, denn Art. 137 Abs. 5 S. 2 WRV bindet die Körperschaftsfähigkeit von Religionsgesellschaften an ihre Dauerhaftigkeit. Ausschlaggebend dafür sind die Kriterien Organisationsstruktur und Mitgliederzahl.



ABSCHNITT 2:

Religionsfreiheit und staatliches Neutralitätsgebot

[03:13–06:59]

Dieser Abschnitt des Videos setzt sich vertiefend mit der Verpflichtung des Staates zu weltanschaulicher **Neutralität** auseinander, u. a. am Beispiel des Kreuzfix-Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG, 16.05.1995 – 1 BvR 1087/91). Vertieft wird der Sachverhalt durch „Abdelkarims Klamotten-Check – Religions-Edition!“. Kern der Darstellung ist in beiden Fällen, dass der Staat bzw. staatliche Amtsträger keine „Werbung“ für eine Religion machen oder eine religiöse Ausprägung bevorzugen dürfen. Der Sachverhalt scheint damit eindeutig geklärt, dennoch ergeben sich auch hier Lerngelegenheiten.

So ist der **Kreuzfix**-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zwar eindeutig: „Die Anbringung eines Kreuzes oder Kreuzfixes in den Räumen einer staatlichen Pflichtschule, die keine Bekenntnisschule ist, verstößt gegen Art. 4 Abs. 1 GG.“ Aber in der Praxis hat das Urteil kaum Relevanz, weil der Freistaat Bayern auf die Aufhebung des einschlägigen Paragraphen der Schulordnung mit der Einfügung eines den Sachverhalt neu aufgreifenden Satzes in das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz reagiert hat: „Angesichts der geschichtlichen und kulturellen Prägung Bayerns wird in jedem Klassenraum ein Kreuz angebracht“ (Art. 7 Abs. 4 S. 1 BayEUG). Da zugleich eine Rechtslösung für den Konfliktfall formuliert wurde, ist das Kreuz immer noch der Regelfall und die Abnahme eine Ausnahme. An diesem Beispiel (und an den sich widersprechenden Urteilen des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte zu einem italienischen Fall) lässt sich gut erarbeiten, wie sehr religiöse und kulturelle Aspekte bei religiösen Symbolen ineinandergreifen und wieso gesellschaftliche Lösungen bei solchen Konflikten unabdingbar sind.

Auch die „Kleiderfrage“ ist so eindeutig nicht, wie es auf den ersten Blick scheint. Zwar ist das Gebot strikter Neutralität nach dem Urteil des Zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 14. Januar 2020 (2 BvR 1333/17 – BVerfGE 153,1) für die rechtsprechende Gewalt verfassungsrechtlich nicht zu beanstanden, aber aus den

einschlägigen Urteilen über die Frage des **Kopftuch**tragens wurden für den Bereich der Schulen in den Bundesländern, die ja für Schulangelegenheiten zuständig sind, höchst unterschiedliche Konsequenzen gezogen: „Das Spektrum der Handlungsoptionen reicht von einem völligen Verbot bis hin zu einer eher liberalen Haltung“ (Deutscher Bundestag 2017, S. 4). Es bietet sich an, die unterschiedlichen Wege miteinander zu vergleichen und diesen Vergleich zur Förderung der politischen Urteilsfähigkeit zu nutzen. Es geht in solchen Fragen immer um Zweck- und Wertrationalität, d. h. um die Frage, ob damit ein definiertes Ziel (z. B. Sicherung des Schulfrieden) unter Berücksichtigung eines verhältnismäßigen Mitteleinsatzes tatsächlich erreicht wird (Kriterium der Effizienz) und ob das Ziel selbst bzw. die mit der Zielverfolgung verbundenen Folgen vor dem Hintergrund des Gemeinwohls gerechtfertigt werden können (Kriterium der Legitimität). Da diese Fragestellungen zudem noch auf drei Dimensionen bezogen werden müssen, nämlich auf a) die politischen Akteure, b) die von Politik Betroffenen und c) das politische System, ergibt sich eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabenstellung für die politische Bildung (vgl. Detjen 2013a, S. 233f.). Zu berücksichtigen ist auch der Aspekt der Zeit bzw. des historischen Wandels. Gesellschaften verändern sich und damit ihre Vorstellungen. Da sich Gerichte davon weder freimachen können noch sollen, kann als weiterführende Fragestellung genau dieser Wandel in den Blick genommen werden. Damit trägt der Unterricht dazu bei, Gesellschaft als gestaltbar wahrzunehmen und Gerichtsentscheidungen als Momentaufnahmen gesellschaftlichen Wandels (► s. Rechtsprechung zum Kopftuch).

////////////////////////////////////

2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:

positive Religionsfreiheit, negative Religionsfreiheit, Trennung von Kirche und Staat.

Verankerung im Grundgesetz:

Art 4; Art. 7 Abs. 2 und 3; Art 140.

„Die Glaubensfreiheit ist das älteste Grundrecht überhaupt“ (Stein & Frank 2010, S. 261). Ihren Ursprung hat sie im Ringen um den richtigen Glauben nach der Reformation und im machtpolitischen Patt des Westfälischen Friedens (1648). Dieser stand am Ende des Mitteleuropa verheerenden Dreißigjährigen Krieges, in dessen Verlauf immer deutlicher wurde, dass ohne Ablösung der religiösen Fragen von den politischen eine Friedensordnung nicht etabliert werden konnte. Damit war der Weg frei, Religion als private Angelegenheit zu betrachten und als solche zu gewähren. Es mussten aber noch mehr als 100 Jahre ins Land gehen,

bis die **Glaubensfreiheit** in Nordamerika erstmals Verfassungsstatus erreichte, und noch einmal Jahrzehnte, bis sie in Deutschland nicht nur für Katholiken, Protestanten und Reformierte gelten sollte, sondern für jede Religionsgemeinschaft. Nach dem Ende der Monarchie wurde 1919 in der Weimarer Reichsverfassung das Verhältnis von Staat und Kirchen neu definiert, und Staat und Religionen wurden als getrennte, wenn auch nicht feindliche Sphären konzipiert. Diese Trennung wurde ins Grundgesetz übernommen. Es ist zwar weltanschaulich neutral, aber grundsätzlich „religionsfreundlich“ (Gramm & Pleper 2018, S. 57).

Art. 4 GG enthält mehrere Rechte. Neben der **Glaubensfreiheit** sind das die **Freiheit des Gewissens, des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses** (Abs. 1) und **der ungestörten Religionsausübung** (Abs. 2). Anders ausgedrückt schützt der Staat „die Freiheit, einen Glauben oder eine Weltanschauung (religiöse bzw. areligiöse Sinndeutung von Welt und Mensch) zu *bilden*, zu *haben*, zu *äußern* und entsprechend zu *handeln*“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 163) bzw. neben der *Glaubensfreiheit* – im positiven wie im negativen Sinne – „die Freiheit den Glauben zu bekennen (*Bekenntnisfreiheit*), die Freiheit den Glauben auszuüben (*Freiheit der Religionsausübung*) und die Freiheit sich entsprechend seinen Glaubensüberzeugungen zu verhalten (*Gewissensfreiheit*)“ (Stein & Frank 2010, S. 262). Dabei bezieht sich die Freiheit der Religionsausübung nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts nicht nur auf kultische Handlungen und religiöse Gebräuche im engeren Sinn, sondern geht darüber hinaus,

indem sie das Recht des Einzelnen schützt, sein Leben „an den Lehren seines Glaubens auszurichten und seiner inneren Glaubensüberzeugung gemäß zu handeln“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 164).

Umgekehrt sind auch agnostische und atheistische Feierlichkeiten (z. B. Jugendweihe) geschützt. Es geht eben nicht nur um religiöse, sondern auch um dezidiert areligiöse Weltbilder, d. h. um Vorstellungen im Sinne „einer ganzheitlichen Lebens-, Sinn- und Wertordnung“ (Detjen 2009b, S. 94), ganz egal, ob transzendent oder weltimmanent.

/// Trennung von Kirche und Staat.

Das Neutralitätsgebot

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein säkularer Staat, der auch die Freiheit des Einzelnen schützt, keinerlei religiöse Überzeugungen zu haben. Art. 4 GG geht zudem über das individuelle Recht hinaus, indem er auch die gemeinschaftliche Religions- und Weltanschauungsfreiheit (Kingreen & Poscher 2017, S. 163ff.) schützt, wobei „der Glaube nach innen, das Bekenntnis nach außen gerichtet [ist]“ (Detjen 2009b, S. 94). Wenn also staatliche Hoheitsträger (z. B. Lehrkräfte, Angehörige der Justiz) gläubige Menschen sind, dann sind sie das als Privatpersonen und dürfen das auch sein (*forum internum*). Als Amtsträger darf ihr Glaube weder ihre Entscheidungen beeinflussen (z. B. Notengebung, Gerichtsurteile) noch von ihnen expressiv oder gar missionarisch nach außen (*forum externum*) getragen werden (z. B. religiös motivierte Kleidung). So macht es rechtlich gesehen einen Unterschied, ob



Menschen als Privatpersonen aus religiösen Gründen ein Kopftuch tragen (z. B. muslimische Schülerinnen) oder im Amt, wo sie weltanschauliche und religiöse Neutralität zu wahren haben (z. B. Richterinnen). Das Bundesverfassungsgericht hat z. B. zum Kopftuch von Musliminnen als Amtspersonen in verschiedenen Urteilen Stellung genommen, zuletzt der Zweite Senat am 14. Januar 2020 (► s. o.) zu der Frage, ob es Rechtsreferendarinnen vorgeschrieben werden darf, „bei Tätigkeiten, bei denen sie als Repräsentanten des Staates wahrgenommen werden oder wahrgenommen werden könnten, die eigene Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft nicht durch das Befolgen von religiös begründeten Bekleidungsregeln sichtbar werden zu lassen“. Weil es in dieser Frage keinen klaren Vorrang des Individualrechts gebe, bejaht dies der Senat: „Die Entscheidung des Gesetzgebers für eine Pflicht, sich im Rechtsreferendariat in weltanschaulich-religiöser Hinsicht neutral zu verhalten, ist daher aus verfassungsrechtlicher Sicht zu respektieren.“ Allerdings ist mit diesem Urteil erstens kein dauerhaftes Verbot des Kopftuchtragens ausgesprochen, denn das Gericht kann in Zukunft bei sich wandelnder Gesetzeslage oder einer veränderten Auslegung des Neutralitätsgebotes anders entscheiden. Und zweitens gibt es widerstreitende Urteile z. B. des Bundesarbeitsgerichts (Urteil vom 27.08.2020 – 8 AZR 62/19), das ein Verbot des Kopftuchtragens für Lehrerinnen im Dienst nur dann als gerechtfertigt ansieht, wenn davon eine konkrete Gefahr für den Schulfrieden oder die staatliche Neutralität

ausgeht. Gerade weil die Thematik sehr komplex ist und die Logik von Gerichtsentscheidungen nachvollzogen werden muss (z. B. Subsumtion im Urteilsstil, in die Prüfung einzubeziehende Rechtsnormen), um die Tragweite der Entscheidung beurteilen zu können, und zudem die gesellschaftlichen Debatten dazu hochemotional geführt werden, muss die Lehrkraft für ihre Lerngruppe entscheiden, ob sie dieses im Video angelegte Beispiel zum Thema macht.

/// Religionsfreiheit und gesellschaftlicher Wandel

In einer sich immer stärker weltanschaulich und religiös pluralisierenden Gesellschaft nimmt auch die Anzahl ähnlicher Abwägungsfragen zu: Schulpflicht in mit Kreuz oder Kruzifix ausgestatteten Schulräumen; Verbot nicht nur für Lehrerinnen, sondern auch für Erzieherinnen, um ihrer islamischen Religion willen ein Kopftuch zu tragen; Pflicht zur Teilnahme am Schwimm- und Sportunterricht, wenn dies mit islamischen Bekleidungs Vorschriften unvereinbar ist; Gebetsverbot in der Schule; prozessrechtliche Pflichten, die Glaubens- oder Gewissenspositionen widerstreiten, wie die Ableistung eines Eids und das Verhandeln unter einem Kruzifix; das Verbot der Beschneidung; das Verbot des für ein kultisches Opfer religiös gebotenen Schächtens bzw. des Schächtens für den Fleischgenuss (vgl. Kingreen & Poscher 2017, S. 171).



Noch ein weiteres Problem besteht: Der Schutzbereich droht konturlos zu werden, wenn keine **Kriterien** benennbar sind, was nun Kennzeichen von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungssystemen und der dazugehörigen Praktiken sind und was nicht (vgl. Diskussion um die „Kirche des Fliegenden Spaghettimonsters“). Das Bundesverfassungsgericht hat sich daher einige Mühe gegeben, Religionen und religiös bedingtes Tun zu definieren. Danach muss eine gewisse **Ernsthaftigkeit** nach Gehalt und Erscheinungsbild vorhanden sein, um von einer Religion sprechen zu können, und ein **Tun in zwingendem Zusammenhang mit religiösen Vorstellungen** stehen, damit es aus Glaubens- und Gewissensgründen geboten erscheint und geschützt ist (vgl. Kingreen & Poscher 2017, S. 164f.). Rein oder überwiegend wirtschaftlich motivierte Vereinigungen genießen nicht den Schutz des Art. 4 GG. Allerdings ist dies nicht immer ohne Weiteres zu entscheiden.

Dennoch ist diese Feststellung hochrelevant, weil Art. 4 GG anders als bei anderen Grundrechten keine Beschränkungen der dort verbrieften Freiheitsrechte kennt und auch Art. 18 GG (Grundrechtsverwirkung bei Missbrauch der Freiheitsrechte) die Religionsfreiheit nicht nennt. Der Grund liegt einerseits darin, dass die Glaubensüberzeugungen und kultischen Praktiken der zur Zeit der Gründung der Bundesrepublik etablierten Religionsgemeinschaften für die Mitglieder des Parlamentarischen Rats weder politisch gefährlich noch in anderer Weise anstoßerregend waren. Im Gegenteil galten vielen – trotz ihrer durchaus ambivalenten Rolle (z. B. in Hinsicht auf religiös motivierten Antisemitismus) – die Kirchen und Religionsgemeinschaften als Opfer des NS-Staats und Horte des Widerstands gegen die totalitäre Diktatur, so dass die Gewährleistung der Glaubens- und Gewissensfreiheit gerade auch angesichts des Holocausts ein besonders schützenswertes Gut war. So erklärte z. B. Hans-Christoph Seebohm (DP) im Hauptausschuss des Parlamentarischen Rats: „Die Kirchen sind Verteidiger des individuellen Rechts des Einzelnen, seiner Glaubens- und seiner Gewissensfreiheit geworden. Die Kirchen haben einen geradezu bewundernswerten Kampf gegen die Unterdrückung der Glaubens- und Gewissensfreiheit geführt“ (Deutscher Bundestag & Bundesarchiv 2009, S. 647).

/// Grenzen der Religionsfreiheit?

Ein in den Verfassungsentwürfen vorgesehener allgemeiner Gesetzesvorbehalt in Art. 4 GG wurde daher in der 24. Sitzung des Ausschusses für Grundsatzfragen des Parlamentarischen Rats breit diskutiert, aber mehrheitlich abgelehnt (vgl. Deutscher Bundestag & Bundesarchiv 1993, S. 621ff.). Indem die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts Art. 4 GG als „einheitlichen Bereich“ fasst, „der die Freiheit schützt, Glauben und Gewissen, Religion und Weltanschauung zu bilden, zu haben, zu äußern

und demgemäß zu handeln“, steht das Gericht angesichts des „Auftreten[s] von Religionen und Sekten, die der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland neu, fremd, konflikt- und kollisionsträchtig begegnen“, jedoch zunehmend in der Kritik (Kingreen & Poscher 2017, S. 163). Im Kern ist damit der Diskussionsfaden des Parlamentarischen Rats wieder aufgegriffen, wo Hermann von Mangoldt in der 26. Sitzung des Ausschusses für Grundsatzfragen als dessen Vorsitzender zu bedenken gab:



„An sich ist es möglich, daß die Religionsfreiheit zum Kampf gegen die Verfassung ausgenutzt wird, vor allen Dingen wenn man darunter auch das weltanschauliche Bekenntnis versteht. Mit dem weltanschaulichen Bekenntnis kann man geradezu einen neuen Nazismus aufmachen. Es könnte eine neue Weltanschauung sein, die sich religiös tarnt und auf Grund dieser Tarnung nachher die Verfassung bekämpft“ (Deutscher Bundestag & Bundesarchiv 1993, S. 755f.). Interessant wird sein, ob und wie das Bundesverfassungsgericht angesichts von religiösem **Fundamentalismus** und religiös begründetem **Extremismus** seine Rechtsprechung weiterentwickelt. Das Feld ist überaus heterogen: Es gibt bei allen religiösen Richtungen fundamentalistische Ausprägungen, wie z. B. die „Zwölf Stämme“, daneben u. a. Kreationisten und Scientologen sowie rechtseoterische Gruppierungen wie z. B. die Anastasia-Bewegung. Den religiösen Fundamentalismus prägt häufig ein antimodernistisches Weltbild, das auf einem wortwörtlichen Verständnis der „heiligen Schriften“ aufsetzt. Die Handlungsmuster reichen von Abschottung und damit verbundenen Praktiken (Homeschooling) bis hin zur Teilnahme an Gewaltakten und kriegerischen Auseinandersetzungen.

Jedenfalls ist durch die Inkorporierung von Artikeln der Weimarer Verfassung auch eine Schranke ins Grundgesetz aufgenommen worden, die zumindest für Religionsgemeinschaften gilt, denn hier gibt es nach Art. 140 GG, rückgreifend auf Art. 137 Abs. 3 S. 1 WRV, einen ausdrücklichen Vorbehalt hinsichtlich des „für alle geltenden Gesetzes“. Das können z. B. Vorgaben nach dem Bundesimmissionsschutzgesetz für das Glockenläuten oder den Ruf des Muezzins sowie baurechtliche Bestimmungen hinsichtlich der Höhe eines Minarets sein. Die sich daran entzündenden Diskussionen gehören mittlerweile zum Alltag und markieren gesellschaftliche Konfliktlinien. Um solche Konflikte nicht einfach in die Lerngruppen hinein zu verlängern, bietet sich die öffnende Fragestellung an, warum sich auch nach mehreren Jahrzehnten muslimischen Lebens z. B. in Deutschland eine Gesellschaft immer noch sehr schwer mit dieser Religion tut. Das wirft Fragen nach Zuschreibungen und Vorurteilen, nach gesellschaftlicher und politischer Integration sowie nach sozialen Exklusionsmechanismen auf, die nicht auf religiöse oder kulturelle Faktoren reduziert werden dürfen. Hier zeigen sich deutlich die Zentrifugalkräfte einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung. Diese ist auf Toleranz angewiesen.

////////////////////////////////////

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Für das elementare Niveau sind vor allem alltägliche Begegnungen mit religiösen und auch areligiösen Vorstellungen und Praktiken Ausgangspunkt des Lernens. Möglichkeiten bieten sich im eigenen Umfeld und Erlebensraum in Gestalt der Gegenwart oder Abwesenheit religiöser Symbole in Kindertagesstätten und Schulen bzw. von religiös und kulturell geprägten Kleidungsstilen in Kontrast zu dezidiert „weltlichen“ Modeerscheinungen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage der eigenen Toleranz bzw. des eigenen Umgangs mit solchen Symbolen und Praktiken.

Dabei sollte auch die Reflexion über die eigenen Einstellungen zu und das eigene Verhalten in religiösen Fragen in den Lehr-Lern-Prozess einbezogen werden: Was erscheint mir fremd, anderen aber ganz selbstverständlich und umgekehrt? Woran störe ich mich oder über was denke ich gar nicht nach, was scheint andere an mir zu stören oder erscheint ihnen selbstverständlich? Wie verhalte ich mich selbst und wie nehme ich andere wahr bzw. wie nehmen diese mich wahr? Warum mache ich das oder was sind die Beweggründe bei anderen? Nur im Gespräch – auch mit sich selbst – kann Verhalten begründet und reflektierbar

gemacht werden. Religiöse und kulturelle Vielfalt kann damit auf ein Gemeinsames zurückgeführt und als Bereicherung erfahren werden. Letzten Endes geht es dabei um Aushandlungsprozesse, die zu führen allein schon bereichernd ist, weil sie auf einer gemeinsamen Basis stattfinden.

Der sachliche Gehalt bezieht sich auf Art. 4 GG und dort insbesondere auf die positive wie negative Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sowie die ungestörte Religionsausübung.



Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau geht es um die Frage, wie der Staat mit einer weltanschaulich zunehmend heterogener werdenden Gesellschaft umgeht. Hier stehen einerseits das staatliche Neutralitätsgebot und andererseits die Kooperationsmöglichkeiten von Staat und Religionsgemeinschaften im Fokus.

Zum einen wird der Schutzanspruch des Art. 4 GG thematisiert. Wodurch gewährleistet der Staat die Freiheit, einen Glauben oder eine Weltanschauung zu bilden, zu haben, zu äußern und entsprechend zu handeln, bzw. die Glaubensfreiheit, die Bekenntnisfreiheit, die Freiheit der Religionsausübung und die Gewissensfreiheit? Um den Lehr-Lern-Prozess nicht rein abstrakt werden zu lassen, wird mit konkreten Fallbeispielen gearbeitet (z. B. Umgang mit

Psychosekten oder mit religiös motivierten Praktiken wie Kindstaufe, Beschneidung und Schächten). Religionsfreiheit wird so erfahrbar als eingebettet in eine umfassende Grundrechtsordnung, in der es regelmäßig zu Kollisionen von Grundrechten kommt, die ausgeglichen werden müssen.

Zum anderen kann das deutsche staatskirchenrechtliche Kooperationsmodell als Versuch bzw. Möglichkeit verstanden werden, Religionsgemeinschaften durch Kooperation gesellschaftlich einzubinden, um damit auch Probleme zu bearbeiten und Konflikte schon früh zu befrieden. Beispiele dafür könnten u. a. die Einführung eines spezifischen Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen, die Errichtung repräsentativer Bauwerke, die selbstverständliche Präsenz von Feiertagen und die Akzeptanz von religiösen Praktiken sein. Hier können die Schüler*innen ihre Ideen einbringen, wie Staat und Religionsgemeinschaften miteinander kooperieren können, indem z. B. Modelle dieser Kooperation von kirchlichen Trägern und Staat auf andere Religionsgemeinschaften übertragen werden (z. B. Mischfinanzierung von Schulen und Kindertagesstätten).

Elaboriertes Niveau

Das elaborierte Niveau fokussiert auf die grundsätzliche Trennung von Kirche und säkularem Staat in der Demokratie und die Frage, worin sich das bundesdeutsche Modell z. B. vom laizistischen Frankreich oder von der Praxis der Religionsfreiheit in den Vereinigten Staaten unterscheidet. Dazu ist es unabdingbar, die historische Genese des deutschen Staatskirchenrechts wie auch die Inkorporation kirchenrechtlicher Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung ins Grundgesetz zu thematisieren. Der Fokus könnte dabei auf der sehr politischen Frage liegen, wie sich Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften finanzieren und ob sie besondere rechtliche Privilegien genießen sollen, z. B. als Arbeitgeber, der seine Beschäftigten auf seine Sittenlehre verpflichtet. Hierzu gibt es eine Reihe einschlägiger Urteile.

Denkbar ist auch die Betrachtung der Religionsfreiheit in internationaler Perspektive. So kann z. B. einerseits ein systemvergleichender Blick auf den staatlichen Umgang mit religiösen Minderheiten, etwa den muslimischen Minderheiten in China oder den christlichen Minderheiten in muslimisch geprägten Staaten, wie z. B. Saudi-Arabien, geworfen werden, die ihre Religion nur bedingt oder gar nicht frei ausüben können oder sogar verfolgt werden. Dazu wäre es auch sinnvoll, die internationalen Menschenrechtsregime zu berücksichtigen. So wird einerseits das Grundbedürfnis nach Sicherheit der eigenen Glaubensüberzeugung wie auch andererseits deren politische Dimension deutlich. Die Sicherung der Religionsfreiheit bzw.

deren Verweigerung oder Kanalisierung wird damit zum Prüfstein für den Menschenrechtsschutz in der internationalen Staatenwelt.

Außerschulische politische Bildung

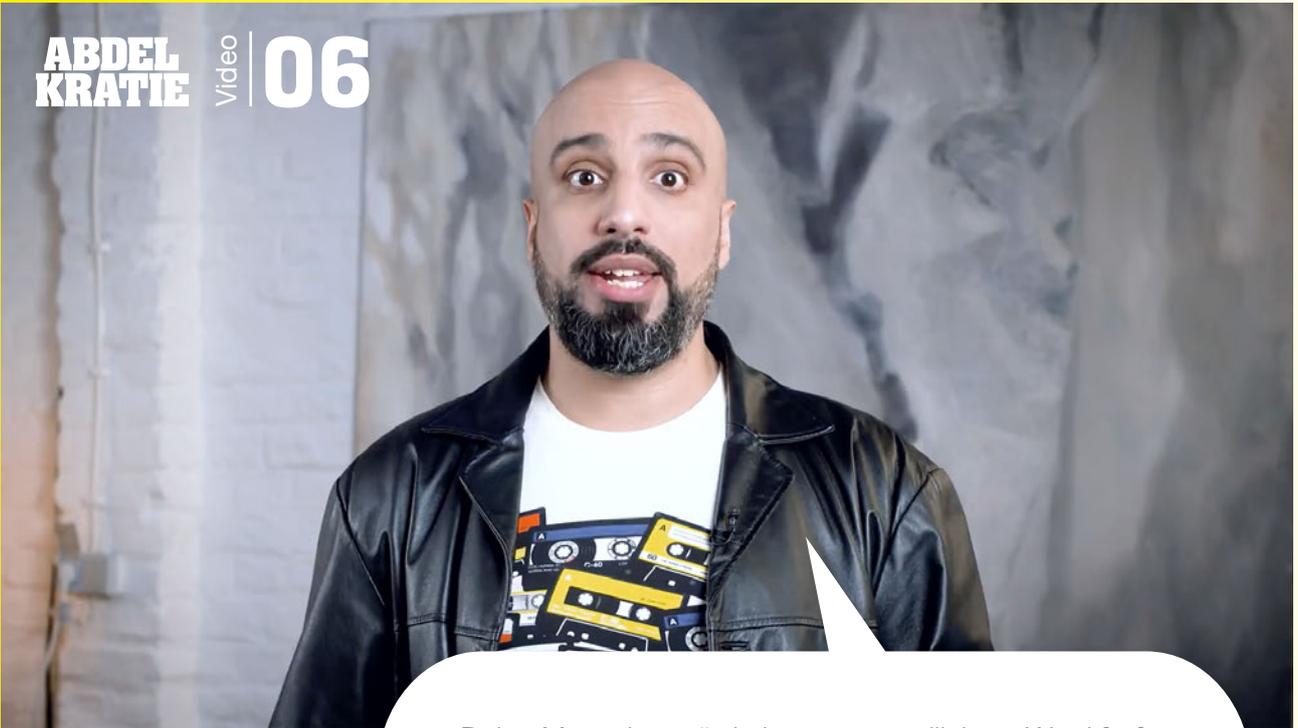
Für die außerschulische politische Bildung können existenzielle Erfahrungen zum Ausgangspunkt für die Bedeutung der Religionsfreiheit werden. Das können z. B. literarische oder gerichtliche Zeugnisse des kirchlichen Widerstands gegen die NS-Herrschaft sein, in denen die religiöse Motivierung deutlich zum Ausdruck kommt, wie z. B. bei Pater Rupert Mayer oder Vertretern der Bekennenden Kirche.

Umgekehrt gilt das aber auch für Bekenntnisse oder programmatische Äußerungen von religiös geleiteten Akteuren, wie z. B. den Mördern von Indiens Premierministerin Indira Gandhi (1984) oder von Ägyptens Machthaber Mohammed Anwar as-Sadat (1981) sowie den Terroristen, die 2015 die Redaktion des französischen Satiremagazins *Charlie Hebdo* überfielen und dabei zwanzig Menschen ermordeten.

Es geht dabei nicht um eine spezifische Religion, sondern um Rechtfertigungsmuster für das eigene Handeln, in denen sich häufig politische und religiöse Motive vermischen. In der konkreten Auseinandersetzung mit diesen Beispielen wird ersichtlich, wann religiös begründete Resistenz vor dem Hintergrund der Ideen von Menschenrechten und Demokratie legitim erscheint und wann sie deren Boden verlässt und zur Grundlage von Gewalt und Terrorismus wird.



Das wiederum wirft die weiterführende Frage auf, wie der säkulare demokratische Rechtsstaat zum Schutz seiner Bürgerinnen und Bürger auf solche Bedrohungen reagieren kann, ohne die Religionsfreiheit und weitere Grund- und Menschenrechte unverhältnismäßig einzuschränken oder Religionsgemeinschaften unter Generalverdacht zu stellen.



„Deine Menschenwürde ist von unendlichem Wert! [...] Denn Menschenwürde bedeutet: Jeder einzelne Mensch ist von Natur aus genauso viel wert wie jeder andere Mensch. [...] Das ist so wichtig, dass sogar der Staat deine Menschenwürde schützen muss. [...] Der Staat muss verhindern, dass irgendwer zum Objekt wird. Oder als Mittel zum Zweck missbraucht wird. [...] Diese staatliche Pflicht zur Wahrung der Menschenwürde garantiert auch unsere Grund- und Menschenrechte.“

/// **ABDELKARIM**

#MENSCHENWÜRDE

Warum ist sie unantastbar?

1. Lerngelegenheiten im Video

Indem der Parlamentarische Rat die Menschenwürde zum Eckstein des Grundrechtsteils des Grundgesetzes gemacht und die staatliche Gewalt auf ihre Achtung und ihren Schutz verpflichtet hat, traf er zugleich die Entscheidung für eine wertgebundene Verfassungsordnung. Dies äußert sich im Vergleich zur Weimarer Reichsverfassung z. B. in der Vorstellung der Grund- und Menschenrechte als Teil I des Grundgesetzes und in der „Ewigkeitsgarantie“ des Art. 79 Abs. 3 GG. Daher muss die Wertbindung des Grundgesetzes auch im Zentrum der schulischen (und außerschulischen) Auseinandersetzung mit der Verfassung stehen. Ohne ein Verständnis für die Reichweite, aber auch die Grenzen dieser Wertbindung lässt sich die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland nicht verstehen.

Das Video hat zwei klar unterscheidbare Inhalte. Im ersten Teil geht es um das Verhältnis zwischen Mensch und Staat, im zweiten um das der Menschen zueinander.



ABSCHNITT 1:

Menschenwürde als oberster Maßstab des Grundgesetzes

[00:00–03:35]

Das Video setzt ein mit einer gleichermaßen „feierlichen“ wie absurden Zeremonie: Abdelkarim verleiht einem Neugeborenen die „Menschenwürde“. Allerdings klärt er nach „Intervention von oben“ sogleich über die Nichtigkeit des Vorgangs auf. Menschenwürde kommt Menschen kraft ihres Menschseins zu, nicht durch einen staatlichen Akt.

In diesem Einstieg stecken zwei Lernchancen: Zum einen wäre er als Kontrast von Leistungs- und Mitgifttheorie (►s. „Grundlegende Sachaspekte“) diskutierbar, zum anderen im Kontext des vorgeburtlichen und lebensnachfolgenden Würdeschutzes (z. B. ethische Fragen einer „verbrauchenden“ Embryonenforschung oder des Schutzes der „Totenruhe“).

Die Bedeutung der Menschenwürde wird im weiteren Verlauf des Videos dadurch hervorgehoben, dass ein Countdown der Verfassungsartikel vollzogen und sie an Position 1 aller Rechte des Grundgesetzes eingeordnet wird. Mit der

Zitierung von Art. 1 Abs. 1 GG wird auch die doppelte Bindung des Staates an die Menschenwürde eingeführt: Er selbst muss Handlungen unterlassen, die die Menschenwürde verletzen, und eingreifen, wenn dies durch Handlungen Dritter geschieht. Dazu bedient sich Abdelkarim der sog. Objektformel (► s. „Grundlegende Sachaspekte“). Zur Illustration nennt er mehrere Beispiele: Menschenwürde als Basis der Grund- und Menschenrechte, Verbot der Folter und von bestimmten Überwachungspraktiken, Sicherung eines menschenwürdigen Existenzminimums.

Lerngelegenheiten ergeben sich aus der Systematisierung der genannten Beispiele: Was bietet Schutz vor staatlichem Handeln (z. B. Folterverbot), wo greift der Staat ein, um ein menschenwürdiges Leben zu gewährleisten (z. B. Sicherung des Existenzminimums)? Auch die Grundsatzfrage, wann jemand Subjekt, wann Objekt von staatlichem und auch nichtstaatlichem Handeln ist, stellt eine Lerngelegenheit dar. Wichtig ist auch die gleiche Geltung von Art. 1 Abs. 1 GG unterschiedslos für alle Menschen (► s. auch Video 09 „Gleichheit und Gerechtigkeit“).

Die Verwendung der Objektformel lädt womöglich aber auch zu Missverständnissen ein. Zum einen hat der Staat unter bestimmten Bedingungen das Recht, Menschen auch gegen deren Willen zu bestimmten Handlungen zu verpflichten (z. B. Steuerzahlung, Einhaltung der Verkehrsregeln) und kann Maßnahmen auch mit Zwang durchsetzen (z. B. Auflösung von Demonstrationen, Inhaftierung von Straftätern), zum anderen muss definiert sein, worin eine Verletzung der Menschenwürde besteht. Wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass eine solche Festlegung schwierig ist und sich auch mit einem Wertewandel verändern kann (z. B. drittes Geschlecht in Ausweisen, Adoptionsrecht für gleichgeschlechtliche Ehen). Das ist sehr anspruchsvoll, aber zugleich wieder mit einer Lerngelegenheit verbunden: Entwicklung oder Analyse von Dimensionen der Menschenwürde vor dem Hintergrund sich wandelnder Werteordnungen.

Eine andere Schwierigkeit könnte in der verwendeten Sprache begründet sein: „Sie ist quasi der Ehrenmann unter den Grundgesetzartikeln. Oder die Ehrenfrau. Oder die Ehren-Ehre.“ Hierbei handelt es sich um das Jugendwort 2018 (<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-11/ehrenmann-und-ehrenfrau-ist-jugendwort-des-jahres>). Gemeint ist damit, dass diese Person etwas Besonderes für einen tut. Fraglich ist, ob solche Bedeutungen sich längerfristig erhalten und ob der Bedeutungsgehalt von Ehre bzw. ehrenhaftem Benehmen oder Verhalten nicht kontraproduktiv sein kann, indem ein spezifisches Ehrverständnis z. B. gegen die grundsätzliche Gleichheit aller Menschen und das Gleichbehandlungsgebot ins Feld geführt wird. Das wiederum kann aber auch Lerngelegenheit sein, um die Idee einer Universalität der Menschenwürde und der Menschenrechte zu bestärken.



ABSCHNITT 2:
**Menschenwürde und
das eigene Verhalten**
[03:35–07:05]

Im Mittelpunkt des zweiten Teils von Video 06 steht die Anerkennungstheorie. War der Staat im ersten Teil des Videos der menschenwürdeverpflichtete Akteur, so ist deren Wahrung im zweiten Teil Aufgabe und

Verpflichtung der Bürgerinnen und Bürger untereinander. Die Verletzung der Menschenwürde beginnt beim Mobbing in der Schule und setzt sich fort in allen möglichen Ausprägungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (z. B. Rassismus, Antisemitismus, Homophobie und Sexismus). Am Beispiel eines Maklers, der Menschen mit fremd klingenden Namen sowie Frauen bei der Vergabe einer Wohnung benachteiligt, wird die Alltagswirksamkeit von Vorurteilen sichtbar (►s. „Grundlegende Sachaspekte“).

Lerngelegenheit und Schwierigkeit zugleich ist das hier geäußerte Verständnis einer unmittelbaren Drittwirkung des Art. 1 Abs. 1 GG für das Rechtsverhältnis von Menschen untereinander. Aus dem Verfassungsgebot („Im Indikativ steht, was der Sache nach Imperativ ist. Die deskriptive scheinende Sprachform macht das Kategorische der Norm besonders deutlich“; Isensee 2006, S. 174) leitet das Video eine Verpflichtung der Bürger*innen ab, menschenwürdekonform zu denken und sich auch so zu verhalten. Das aber ist nicht Gegenstand des Verfassungsrechts, sondern von Moral einerseits (betrifft individuelles Verhalten gegenüber anderen Menschen), von gesetzlichen Regelungen (z. B. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) andererseits. Dies entspricht dem Wertehorizont des Grundgesetzes, eine faktische Gleichbehandlung ist aber dort, wo die Einstellung dazu fehlt, nur bedingt erzwingbar (z. B.: Wie geht man effektiv gegen einen Arbeitgeber vor, der verschleiert bei Bewerbungen diskriminiert?). Am Beispiel des Maklers wird das deutlich: Welche Vorgaben darf oder muss der Gesetzgeber machen, um ungerechtfertigte Ungleichbehandlung bzw. Diskriminierung aus welchem Grund auch immer zu unterbinden? Und wie ist das einklagbar? Damit wäre die mittelbare Drittwirkung und ihre faktische Bindungswirkung angesprochen.

Lerngelegenheiten und mögliche Schwierigkeiten ergeben sich ggf. auch aus dem Vorschlag: „Einfach mal mehr miteinander reden anstatt übereinander. Dann lösen sich die meisten Vorurteile in Luft auf.“ Dies entspricht der schon 1954 von Allport formulierten Kontakthypothese. Zwar stimmt es, dass Bekanntschaft zu Verstehen führen kann, aber davon auszugehen, dass sich individuelle Vorurteile allein durch Kontakte reduzieren lassen und dies zu einer gerechteren Gesellschaft führt, ist vor dem Hintergrund neuerer soziologischer und sozialpsychologischer Theorien (z. B. Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes) zu einfach. Ohne die Berücksichtigung von kollektiven oder strukturellen Ursachen für Konfliktpotenziale zwischen Gruppen (z. B. ungleiche Ressourcen- oder Machtverteilung) lassen sich nur sehr eingeschränkt soziale Veränderungen erreichen. Zudem können soziale Kontakte, wenn sie mit negativen Erfahrungen verbunden sind, sogar „Vorurteile stärker ansteigen lassen, als positive Kontakt Erfahrungen zu einer Reduktion von Vorurteilen führen“; vgl. Stürmer & Kauff 2020, S. 334). Aber genau das lässt sich gut in Diskussionen im Lehr-Lern-Prozess bearbeiten.

////////////////////////////////////

2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:

Menschenwürde, Gleichheit, mittelbare Drittwirkung.

Verankerung im Grundgesetz:

Art. 1 Abs. 1 und 2; Art. 3.

„Die Statuierung von Grundrechten im Grundgesetz erfolgt [...] wesentlich zur Sicherung der Menschenwürde. Sie ist die oberste Maxime und der primäre Zweck staatlichen Handelns“ (Battis & Gusy 2018, S. 292). Aus ihr erwachsen sowohl unmittelbare Grenzen für staatliches Tun (z. B. Verbot unmenschlicher Behandlung durch staatliche Organe) als auch die Verpflichtung, ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen (z. B. materielle Hilfen des Sozialrechts). Die Menschenwürde ist somit keine empirische Tatsache, „sondern eine geglaubte und zu glaubende Wahrheit“. Es geht um ein „Sollen“, denn dass die Menschenwürde unantastbar sei, wird allzu oft durch „die Wirklichkeit dementiert: die Würde des Menschen ist antastbar, und sie wird immer wieder angetastet“ (Isensee 2006, S. 173f.) – so z. B. in ungeheurem Ausmaß im nationalsozialistischen Deutschland, aber auch immer noch im Alltag der Bundesrepublik Deutschland (►s. „Grundlegende Sachaspekte“).

/// Lernen aus der Geschichte –

Art. 1 GG als Reaktion auf die NS-Zeit

„Die Aufnahme der Menschenwürde in das Grundgesetz ist eine Folge der Entrechtung und Erniedrigung der Menschen in der nationalsozialistischen Diktatur. Zuvor war die Menschenwürde kein eigentliches Thema für die Verfassungsgebung“ (Detjen 2009a, S. 71). Die Erfahrung des nationalsozialistischen Unrechtsstaates, in dem Menschen wie Sachen behandelt und ihrer personalen Würde beraubt wurden, in dem sie, zynisch ausgedrückt und verschleierns gemeint, „Sonderbehandlungen“ (vgl. DWDS 2021) zugeführt und industriell ermordet wurden, führten im Verfassungskonvent von Herrenchiemsee zu dem Beschluss, die „Würde der menschlichen Persönlichkeit“ in Art. 1 des Verfassungsentwurfes aufzunehmen. Vorangestellt war eine klarstellende Formulierung:

Artikel 1

- (1) Der Staat ist um des Menschen willen da, nicht der Mensch um des Staates willen.
- (2) Die Würde der menschlichen Persönlichkeit ist unantastbar. Die öffentliche Gewalt ist in allen ihren Erscheinungsformen verpflichtet, die Menschenwürde zu achten und zu schützen.

(Deutscher Bundestag & Bundesarchiv 1981, S. 580)

Im Parlamentarischen Rat wurde Absatz 1 zwar nicht aufgegriffen, er wurde dem Sinn nach aber leitend für die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, das sich zur Feststellung, ob ein Eingriff in die Menschenwürde vorliegt, der sog. **Objektformel** bedient: „Der Mensch hat Würde als Subjekt; entsprechend widerspricht es seiner Würde, ihn zum ‚bloßen Objekt des Staates‘ zu machen“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 110).

Die Objektformel macht deutlich, dass der Zweck niemals die Mittel heiligen darf. Selbst der beste oder höchste Zweck macht einen Vorgang nicht menschenwürdeverträglich (vgl. die Diskussion um die sog. Rettungsfolter oder um das Luftsicherheitsgesetz): „Bei der Menschenwürde geht es [...] nicht um das Verhältnis zwischen Zweck und Mittel, nicht um Abwägung und Verhältnismäßigkeit, sondern um das Verbot der Behandlung als Objekt oder Instrument schlechthin“ (ebd., S. 111). Die Menschenwürde ist damit absolut und vorrangig gedacht, sie darf niemals zur Disposition gestellt oder gegen andere Rechtsgüter abgewogen werden. Die Menschenwürde ist „kein Rechtsgut, das gegen andere abgewogen und mit unverträglichen Gütern zu praktischer Konkordanz genötigt werden könnte [...] In einer Rechtsordnung der relativen Werte ist die Würde des Menschen ein absoluter Wert. Der einzige“ (Isensee 2006, S. 175).

Allerdings ist der Sachverhalt nicht ganz so einfach, denn wie immer steckt der Teufel in der Konkretisierung, so dass die Objektformel in der Staatsrechtslehre auch „als ein ebenso plakativer wie zugleich unzulänglicher Appell“ bezeichnet wird, denn: „Sie geht zu weit, weil Verpflichtungen auch gegen den Willen Betroffener und ggf. mit Zwang und Gewalt durchgesetzt werden müssen. Sie bleibt aber auch zu eng, weil sie etwa wichtige politische und soziale Dimensionen der Menschenwürde ausklammert“ (Battis & Gusy 2018, S. 293). So ist einerseits z. B. die Erhebung von Steuern und die Durchsetzung der Schulpflicht kein Verstoß gegen die Menschenwürde, andererseits sind mit der Objektformel strukturelle Verstöße gegen die Würde von Menschen, z. B. durch eine geschlechtliche Festlegung, nicht aus der Welt. Ohne inhaltliche Füllung der Menschenwürde wird es also nicht gehen.

/// Menschenwürde – Aspekte ihrer Konkretisierung

In Art. 1 Abs. 1 GG ist zwar festgelegt, dass die Menschenwürde der fundamentale Wert der verfassungsmäßigen Ordnung des Grundgesetzes ist, aber noch nicht, was sie ausmacht. Die staatsrechtliche Literatur fasst – auch auf der Basis von Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts – den Schutzbereich der Menschenwürde einmal enger, einmal weiter. Hier kann es aufgrund des begrenzten Platzes nur um die Umschreibung eines rechtlichen Minimalkonsenses gehen. Dieser könnte sich z. B. auf drei Teilbereiche beziehen, hier markiert durch typische Eingriffe in die Menschenwürde (zum Folgenden: Kingreen & Poscher, S. 111; Hervorhebung durch den Verfasser):

- „In die **körperliche und seelische Identität und Integrität** wird besonders durch Folter, Brechung des Willens durch Drogen oder Hypnose, heimliche oder gewaltsame medizinische Manipulation zu Forschungs- oder Züchtungszwecken, Zerstörung menschlicher Intimität,
- in die **prinzipielle rechtliche Gleichheit** besonders durch Sklaverei, Leibeigenschaft, Menschenhandel und andere systematische Diskriminierungen, Demütigungen und Erniedrigungen und
- in die **Gewährleistung des Existenzminimums** dadurch eingegriffen, dass die Möglichkeit, das Minimum der eigenen Bedürfnisse selbst zu befriedigen, vorenthalten oder die erforderlichen materiellen und kulturellen Ressourcen verweigert werden.“

Andere Aufzählungen (zum Folgenden: Battis & Gusy 2018, S. 293f.) sind detaillierter. Nach ihnen sind nachfolgende Dimensionen „rechtlich anerkannt“:

- **„Verbot unmenschlicher Behandlung**, insbesondere das Verbot der Folter, der Zerstörung der Persönlichkeit – etwa durch überlange Haftdauer – oder sonstige erniedrigende Behandlung oder Strafe. [...]
- **Recht auf Anerkennung als Rechtssubjekt:** Sklaverei, Leibeigenschaft u. ä. sind unzulässig. Jeder Mensch ist Träger von subjektiven öffentlichen und privaten Rechten, die er selbst geltend machen kann. Entmündigung, Betreuung oder sonstige Maßnahmen [...] sind nur zum Schutz des Betroffenen selbst zulässig. Am Verfahren ist er selbst zu beteiligen, seine Ersetzung durch einen amtlich bestellten Betreuer reicht nicht aus.
- **unantastbarer Kernbereich der Privatsphäre:** In ihm sind staatliche Ausforschungs- oder Überwachungseingriffe unzulässig. [...]
- **Recht auf gleiche soziale Achtung:** Der Staat darf Niemanden [sic] herabwürdigen, indem er ihm einen unzutreffenden oder lächerlichen Namen verleiht, der etwa das Geschlecht falsch wiedergibt, oder ihn nötigt, einen solchen Namen beizubehalten. Hierzu zählt auch das Verbot der Diskriminierung im Aussehen durch Kleidung oder Veränderungen der Frisur oder des Bartes.
- **Recht auf sozialen Kontakt:** Eine vollständige Isolierung ist auch in der Haft unzulässig, sofern sie länger als nur kurze Zeit dauert. [...]
- **Recht auf Selbstdarstellung:** Hierzu zählt neben dem Verbot, den Einzelnen durch staatliche Datenerhebung vollständig zu erfassen, insbesondere die Garantie, dass jedermann in ihn betreffenden staatlichen Verfahren das Recht haben muss, sich selbst zu beteiligen und nicht durch seinen Datenschatten verdrängt oder ersetzt zu werden. [...]
- **Recht auf eine ausreichende materielle Lebensgrundlage:** Hierfür ist der notwendige Bedarf wenigstens typisierend realitätsnah zu berücksichtigen. [...]

Der Gehalt der Menschenwürde ist damit in seinen wesentlichen Elementen positiv wie negativ umrissen. Eine detaillierte inhaltliche Füllung verbietet sich deshalb, weil sich z. B. die Vorstellung davon, was das Existenzminimum ausmacht bzw. was eine ausreichende materielle Lebensgrundlage ist, mit der Zeit wandelt.

/// Menschenwürde – eine Idee als Rechtsgrundsatz

Mit der Aufzählung ist noch keine Begründung für die Würde des Menschen benannt. Die Idee ist jedoch schon sehr alt. Sie reicht bis in die Antike zurück, wird aber erst im 17. Jahrhundert als juristischer Begriff gefasst und im 18. Jahrhundert in der Aufklärung als philosophisches Konzept umrissen. Zwar kann man sie als immanenten Gehalt der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und der französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte verstehen, explizit genannt und damit rechtlich kodifiziert wird der Begriff Menschenwürde aber zum ersten Mal in Art. 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“ Damit ist die Menschenwürde Gegenstand des internationalen Menschenrechtsschutzes (vgl. Weißeno u. a. 2010, S. 177). Zusammenfassend kann man daher von einem Durchgang durch zweieinhalbtausend Jahre Geistesgeschichte sprechen, in dem „verschiedene theologische, philosophische und soziologische Interpretationen gefunden [wurden], die, bis heute aktuell, auch verschiedene juristische Interpretationen nahelegen“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 107).

Die Rechtswissenschaft hat im Wesentlichen „drei Auffassungen, wie der Schutzbereich der Menschenwürde zu bestimmen ist“, hervorgebracht (zum Folgenden: Kingreen & Poscher 2017, S. 108f.):

- **Mitgifttheorie:** Entsprechend der christlichen und aufklärerischen Tradition schützt Art. 1 Abs. 1 GG das, „was den Menschen als Menschen auszeichnet – seine Gottebenbildlichkeit, seine Vernunftbegabtheit, seine Willens- und Entscheidungsfreiheit“. Es geht um die „Substanz“ des Menschseins, auch wenn der Mensch selbst sich z. B. aufgrund einer Krankheit oder einer anderen Beeinträchtigung dazu nicht äußern kann.
- **Leistungstheorie:** Gemäß Luhmanns Ansatz schützt Art. 1 Abs. 1 GG den Menschen vor dem Staat und seinen Eingriffen, nicht aber „in seiner Kommunikation mit anderen Menschen“. Würde entspricht der individuellen Selbstdefinition, die durch staatliches Handeln nicht verletzt werden darf. Ihm dürfen also keine Vorgaben staatlicherseits gemacht werden, wie er seine Würde darzustellen hat (z. B. Kleidervorschriften).
- **Anerkennungstheorie:** Hier entspringt die Würde des Einzelnen als geschuldete Gegenleistung aus der Anerkennung der Würde der anderen. Diese Anerkennungs- und Solidargemeinschaft aller Menschen verfasst sich also als Gemeinschaft von Freien und Gleichen über die gegenseitige Anerkennung ihrer Würde. Erst diese Anerkennung erfüllt einen formalen Anspruch mit Leben.

Diese Auffassungen machen deutlich, dass der Menschenwürde nicht nur von staatlicher Seite Gefahr droht, sondern auch von Dritten. Einerseits geht es also darum, dass der Staat alles unterlässt, „was die Würde beeinträchtigen könnte“, andererseits gilt es für ihn auch, „Übergriffe anderer, d. h. Privater, auf das Individuum zu verhindern“ (Detjen 2009a, S. 73). Es gibt nicht nur ein Recht auf Schutz vor staatlichem Handeln, sondern unter Umständen auch einen Anspruch auf staatlichen Schutz gegenüber nichtstaatlichen Akteuren, und zwar dann, „wenn Grundrechte gefährdet werden und die betroffenen Menschen nicht aus eigener Kraft zur Abwehr dieser Gefahr in der Lage sind, z. B. weil sie die Gefahr nicht rechtzeitig erkennen können, weil ihnen die zur Abwehr erforderlichen Mittel fehlen oder weil sie einer überlegenen gesellschaftlichen Macht gegenüberstehen“ (Stein & Frank 2010, S. 224). Freilich gelten für eine vor Gericht auch tatsächlich durchsetzbare Schutzpflicht sehr enge Voraussetzungen:

- (1) Das Recht muss einen hohen Verfassungsrang haben.
- (2) Es muss „ein eklatantes Machtungleichgewicht zwischen Privaten, welches rechtliche Selbstbestimmung in faktische Fremdbestimmung umschlagen lässt“, vorliegen.
- (3) Daraus muss sich die „Unmöglichkeit der schwächeren Seite, eine Freiheit auch wirklich auszuüben“, ergeben (Battis & Gusy 2018, S. 340).

/// Mittelbare Drittwirkung

Mit Drittwirkung ist der Sachverhalt bezeichnet, dass Grundrechte nicht nur das Rechtsverhältnis zwischen Mensch und Staat definieren, sondern auch von Menschen untereinander. Unterschieden werden „unmittelbare“ und „mittelbare“ Drittwirkung. Unmittelbar ist eine Drittwirkung dann, wenn „die Grundrechte von ihren Trägern auch ohne Beteiligung staatlicher Stellen gegen ihre Mitmenschen (also gegen ‚Dritte‘) geltend gemacht werden können“, d. h., diese sind wie der Staat verpflichtet, die Grundrechte zu beachten. Mittelbar ist eine Drittwirkung dann, wenn „Menschen (‚Dritte‘) durch Entscheidungen von Staatsorganen verpflichtet werden können, Grundrechte ihrer Mitmenschen zu beachten“ (Stein & Frank 2010, S. 223).

Auch wenn Art. 1 Abs. 1 und 3 GG eine unmittelbare Drittwirkung nicht vorsehen, besteht nach den Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts eine „Ausstrahlungswirkung“ der Grundrechte, denn die Grundrechte „sind objektiv wertvoll, sind die Wertordnung oder das Wertsystem des Gemeinwesens, und der Staat sei für sie verantwortlich“. Daher „strahlen sie auf die gesamte Rechtsordnung und damit auch auf das Privatrecht aus“, das „im Lichte“ eben dieser Grundrechtsordnung auszulegen sei (Kingreen & Poscher 2017, S. 38). Das zentrale „Einfallstor“ des Verfassungsrechts in das Zivilrecht sind dessen Generalklauseln. Darunter versteht man allgemeine

oder unbestimmt gefasste Rechtsnormen, wie z. B. „Treu und Glauben“ oder die „guten Sitten“. Aufgrund ihrer Offenheit – man kann diese auch Wertausfüllungsbedürftigkeit nennen – ist es möglich, das Recht durch Entscheidungen von Gerichten richterlich fortzubilden oder gar zu korrigieren (vgl. Auer 2019). D. h., Gerichte können in Einzelfallentscheidungen unter Nutzung dieser Generalklauseln gesetzliche Normen des Zivilrechts dahingehend prüfen, inwiefern sie die Menschenwürde auch im Rechtsverhältnis der Bürger*innen untereinander wahren.



/// Alltagswirksamkeit von Vorurteilen

Recht ist das eine, gelebte Praxis das andere. Kein noch so gut formulierter Rechtsgrundsatz kann der Menschenwürde Geltung verschaffen, wenn Personen diese bewusst missachten oder die Strukturen ein menschenwürdiges Leben unmöglich machen (z. B. wenn Wohnraum in sog. Schrottimmobilien an Migrant*innen vermietet wird, die aufgrund ihres Status Angst haben, Behörden einzuschalten, weil ihnen dann die Abschiebung droht). Könnte hier noch das Ordnungsamt von Amts wegen tätig werden, wenn dieser Vorgang publik wird, so sind verdeckte Praktiken der Diskriminierung nur schwer zu erfassen und zu verfolgen. Dass gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegengetreten werden muss, ist unstrittig, ob man ihrer aber allein mit den Mitteln des Rechts und der ausführenden Gewalt Herr werden kann, ist fraglich. Dies gilt umso mehr für menschliches Verhalten, das unerschwinglich von Vorurteilen bestimmt wird. Hier helfen nur Aufklärung und Bildung.



/// Grenzen des Schutzes der Menschenwürde

Art. 1 Abs. 1 GG enthält mit der Verpflichtung aller staatlichen Gewalt, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen, zwei fundamentale Rechte (► s. o.), aber eine Art „Grundpflicht“ der Bürger*innen enthält er nicht: „Eine Pflicht der Menschen, sich menschenwürdig zu verhalten, lässt sich dieser Verfassungsnorm nicht entnehmen“ (Battis & Gusy 2018, S. 295). Auch wenn diese Pflicht aus der Anerkennungstheorie im Sinne der Goldenen Regel „Was du nicht willst, dass man dir tu“, das füg’ auch keinem andern zu“ ableitbar ist, so ist sie doch keine grundrechtliche Verpflichtung.

Das Grundgesetz bietet somit auch keinen Maßstab, „vermeintlich schlechte Behandlungen (z. B. bei der Notengebung, am Arbeitsplatz) noch die Zurückweisung bestimmter Lebensformen [...] mit dem Hinweis auf Menschenwürde [zu kritisieren], da sich die Würde auf menschliche Grundbedürfnisse richtet und keine ‚Wunschliste‘ für angenehme Bedingungen des Lebens begründet“ (Weißeno u. a. 2010, S. 178). Hier droht die Gefahr, den Begriff der Menschenwürde zu bagatellisieren.

Das Bundesverfassungsgericht sieht sich dennoch mit einer Fülle von Verfassungsbeschwerden konfrontiert, die mit Bezug auf Art. 1 Abs. 1 GG begründet werden (z. B. geht es um die Zahlung einer Geldbuße in einem Ordnungswidrigkeitsverfahren, um eine Ladung zum Verkehrsunterricht, um eine Leichenöffnung in einem Ermittlungsverfahren oder um den Friedhofszwang für Urnen). Dies hängt mit dem „alltäglichen Sprachgebrauch“ zusammen, in dem der Begriff der Menschenwürde „immer häufiger auf periphere soziale Vorgänge“ bezogen wird und „staatliche Maßnahmen oft unter Berufung auf die Menschenwürde gerügt [werden], die von einer Verletzung der Menschenwürde weit entfernt sind“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 112f.). Dabei handelt es sich zwar um Eingriffe des Staates in die Rechtssphäre von Menschen. Diese sind aber unter Umständen vor dem Hintergrund einer Schutzverpflichtung des Staates für andere Menschen gerechtfertigt (z. B. Verkehrsunterricht) oder Folgen eines Rechtsbruchs (z. B. Bußgeld) oder dienen der Aufklärung einer möglichen Straftat bzw. gesundheitlichen Gefährdung (z. B. Leichenöffnung). In keinem dieser Fälle sind sie unverhältnismäßig oder unmenschlich und auch nicht der richterlichen Kontrolle entzogen.

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Auf dem Basisniveau bietet es sich an, die Menschenwürde im Zusammenhang mit konkreten Lebenslagen der Schüler*innen (z. B. Mobbing in der Schule, Diskriminierungserfahrungen im Alltag) oder auch mit Ereignissen aus ihrer medial vermittelten Erfahrungswelt aufzugreifen (z. B. Berichterstattung in Nachrichten oder in sozialen Medien). Um Bloßstellungen und Überwältigung zu vermeiden, sollten diese Erfahrungen ggf. anonymisiert in den Unterricht eingebracht und die Medieninformationen kritisch eingeordnet werden. Dabei wird auch deutlich, ob ein privates Verhalten oder strukturelle Ursachen für diese Situationen verantwortlich sind. Dementsprechend wären Handlungsempfehlungen bzw. politische Forderungen formulierbar, die der Problematik angemessen sind. In diesem Zusammenhang wären auch institutionenbezogene Zukunftswerkstätten möglich (z. B. „Schule der Menschenwürde“), die vor allem auf der Selbstverpflichtung der Beteiligten aufsetzen, zuallererst durch ihr eigenes Tun ein menschenwürdiges Zusammenleben zu sichern.

Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau ginge es um die Kodifizierung der Menschenwürde in den entsprechenden Menschenrechtsdokumenten z. B. der Vereinten Nationen und im Grundgesetz. Hier bietet sich die Methode des größtmöglichen Kontrasts an. Durch die Anschauung und Analyse von Negativbeispielen, insbesondere der NS-Diktatur und des Stalinismus, wird deutlich, aus welchen Überlegungen heraus die Würde jedes Menschen zu achten und zu schützen ist und wieso dieser Aspekt im Grundgesetz so stark ausgestaltet ist.

Aktuelle und historische Beispielfälle können als Verletzung der Menschenwürde eingeordnet und deren Achtung kann in entsprechenden Normen erkannt werden: z. B. Sklaverei in der Antike bis zur Neuzeit und der Versuch der Wahrung von menschenwürdigen Arbeitsbedingungen heute; Folter im Strafrecht der frühen Neuzeit und das Folterverbot im Grundgesetz, aber auch in Bezug zu geheimdienstlichen Praktiken wie etwa Waterboarding; Körperstrafen des Mittelalters, wie z. B. Verstümmelungen, und gegenwärtige Begrenzungen des Strafrahmens, wie etwa die Definition von „lebenslänglich“, aber auch die Todesstrafe in einigen Ländern der Welt; Menschenversuche in nationalsozialistischen Konzentrationslagern und die ethische Regulierung von Embryonenforschung heute.

Die Anzahl der möglichen Negativbeispiele und Kontrastmöglichkeiten ist groß. Immer kommt es darauf an, den Schutz der Menschenwürde als absolute Schranke für staatliches Tun zu verstehen, die als Grundsatzentscheidung Bestand haben muss, auch wenn sie mitunter (z. B. beim Kampf gegen Terrorismus) als Zumutung in Erscheinung tritt.

Elaboriertes Niveau

Auf elaboriertem Niveau werden die Schwierigkeiten zum Thema, die auftreten, wenn man das Gebot des Schutzes der Menschenwürde in positives Recht übersetzen will. Dies betrifft zum einen die Frage einer mittelbaren Drittwirkung, zum anderen die nach dem Dilemma, wie man z. B. in Zweier- und Dreierkonstellationen den Schutz der Menschenwürde jedes Beteiligten gewährleisten soll (z. B. Privatautonomie bei Vertragsabschlüssen, Wunsch nach Sterbehilfe, Notfallmedizinische Versorgung in Mangel-situationen).

Möglich ist dabei einerseits die Beschäftigung mit konkreten Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (z. B. zur Rechtmäßigkeit von Abtreibungen) oder andererseits mit noch nicht entschiedenen Problemfragen (z. B. ethische Dilemmata beim autonomen Fahren). Hier bietet es sich an, fächerübergreifende „Ethikkommissionen“ einzuberufen, die es ermöglichen, unterschiedliche Positionen zur Menschenwürde miteinander zu vergleichen (z. B. philosophische und theologische, medizinische und juristische).

Außerschulische politische Bildung

In der außerschulischen politischen Bildung sind vor allem die Erfahrungen der Teilnehmer*innen der Angelpunkt der Thematisierung. Es geht dabei immer um die politische Dimension individueller oder kollektiver Erfahrungen, die z. B. als Gegenstand von Standbildern oder Collagen offengelegt werden. Dabei ist immer darauf zu achten, dass es nicht zu Bloßstellungen, Überwältigung und (Re-)Traumatisierung kommt. Dies kann man mit Mitteln der Verfremdung oder Anonymisierung (z. B. Masken) erreichen.

Eine weitere Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der Thematik wäre z. B., Bilder des Übergangs von einer düstergrauen Welt der Menschenrechtsverletzungen zu einer hellen und bunten Welt der Menschenrechte zu gestalten. Dies ließe sich mit Bildmontagen oder in Bildbearbeitungsprogrammen umsetzen. Es sollte jedoch nicht bei der künstlerischen Gestaltung allein bleiben, da sonst die Rahmenbedingungen sowohl für die unmenschlichen Zustände als auch für jene Faktoren, die Menschenwürde sichern können, fehlen. Die Bilder könnte daher ein „Schwarz-/Weiß-Buch der Menschenwürde“ begleiten, das Zusatzinformationen zur Darstellung enthält und die Wege des Übergangs erläutert.



„Jeder weiß, dass ein Rechtsstaat ein solcher ist, der Grundrechte garantiert und die Freiheit des Einzelnen bewahrt. Wo vor dem Gesetz alle Bürgerinnen und Bürger gleich behandelt werden und wo jedem und jeder der Rechtsweg offensteht, wenn ihm oder ihr etwas gegen den Strich geht! [...]

Der Staat muss sich selber an Gesetze halten. Ganz nach Belieben die Untertanen regieren, wie man gerade will – is nicht! Und damit jemand überprüft, ob sich der Staat an die Gesetze hält, herrscht auch im Rechtsstaat Deutschland die sogenannte ‚Gewaltenteilung‘.“

/// ABDELKARIM

#RECHTSSTAAT

Ohne Gesetze geht nichts!

1. Lerngelegenheiten im Video

Das Video „Rechtsstaat“ enthält alle wesentlichen Aspekte von Rechtsstaatlichkeit als Prinzip der Grundrechtsordnung (nicht jedoch die im politischen und vopolitischen Raum anzusiedelnden Elemente Pluralismus und freie Medien). Der erste Teil fokussiert auf das Gewaltenteilungsprinzip, der zweite auf elementare Bestimmungen zum Schutz der Bürger*innen vor illegitimem Machtgebrauch durch die Staatsgewalt.



ABSCHNITT 1:
Ohne Gewaltenteilung geht es nicht
[00:00–03:28]

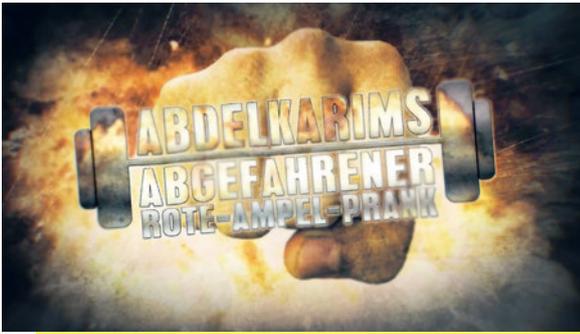
Der erste Teil des Videos ist nach einer knappen Vorstellung des Rechtsstaats ganz dem Prinzip der Gewaltenteilung als einem Element von Rechtsstaatlichkeit gewidmet. Dieses wird in Rezeption des klassischen Modells

von Montesquieu mit seinen lateinischen Bezeichnungen und in seiner Ausprägung nach Art. 20 Abs. 2 S. 2 GG vorgestellt. Den Kontrapunkt bildet eine Szenerie, die, den Filmen der „Herr der Ringe“-Trilogie nachgebildet, am Beispiel einer Ein-Personen-Diktatur („Sauron“) das Fehlen von **Gewaltenteilung** illustrieren soll.

Die einleitende Definition von **Rechtsstaat** (Grundrechtsgarantie, Freiheit der Person, Gleichheit der Bürger*innen vor dem Gesetz, Rechtsweggarantie) ist zwar noch nicht vollständig, bietet aber die Möglichkeit, die Rechtsstaatskonzepte der Lerngruppe in Kontrast dazu zu setzen bzw. das Vorverständnis der Schüler*innen z. B. zum Begriff ‚Rechtsweg‘ zu klären. Zudem ist es dadurch möglich, die entsprechenden Bestimmungen im Grundrechteteil des Grundgesetzes ausfindig zu machen, zu systematisieren und mit den Präkonzepten der Lerngruppe abzugleichen, um deren Vorstellungen weiter zu entwickeln. Das Konzept des Rechtsstaates ist somit keines des positiven Rechts allein, sondern entspricht auf der Basis der Grund- und Menschenrechte der notwendigen Bändigung der Staatsgewalt. Die Vorstellung der Definition ausgerechnet durch einen fiktiven Rechtsradikalen scheint auf den ersten Blick befremdlich, eröffnet aber die Lerngelegenheit, dass der Rechtsstaat ohne Ansehen der Person seine Geltung beansprucht.

Der Hauptteil des ersten Abschnitts ist jedoch der „fast schon kanonische Geltung beanspruchende[n]“ (Weißeno u. a. 2010, S. 70) Begriffstrias **Legislative, Exekutive** und **Judikative** gewidmet, wobei die den Abdelkarim-Professor ergänzenden Anmerkungen von Abdelkarim deutlich machen, dass es nicht nur um die völlig unterkomplexe Nennung von Parlament, Regierung und Gerichten (und auch nicht nur auf Bundesebene) geht, sondern dass die Staatsgewalt in der Bundesrepublik in vielfältigen Formen auftritt. Diese Erläuterungen von Legislative („Das ist die ganze ‚Abteilung‘, die in Deutschland Gesetze machen darf: Bundestag, Bundesrat, Landtage“), Exekutive („alle Leute, die Gesetze umsetzen: die Bundesregierung, Landesregierungen und Angestellte von zum Beispiel Ämtern und Behörden wie Polizei oder Gesundheitsamt“) und Judikative („verschiedene Gerichte [...], die Verbrecher bestrafen, sich mit streitenden Nachbarn rumschlagen müssen oder entscheiden, ob irgendwas gegen unsere Verfassung verstößt“) sind grundsätzlich hilfreich (weniger hilfreich ist jedoch der Begriff „Gedöns“ als Bezeichnung für Akteure der Exekutive).

Eine Lernschwierigkeit besteht aber darin, dass diese Aufzählung verkürzte Präkonzepte bestärken kann, wenn man sich dessen nicht bewusst ist und sie im Lehr-Lern-Prozess auch nicht erweitert. Das klassische Konzept von Gewaltenteilung entspricht nämlich nicht dem Modell der **parlamentarischen Demokratie** mit ihrer Funktionsgemeinschaft von Parlamentsmehrheit und Regierung und hat keinen Blick für die faktische Gesetzgebungsprärogative der Regierung, die eben nicht nur Gesetze ausführt, sondern diese maßgeblich initiiert und gestaltet. Da auch viele Schulbücher diese Vorstellungen transportieren und die dort vorhandenen Schemazeichnungen (► s. auch das Tafelbild des Abdelkarim-Professors) das bestärken (vgl. Weißeno u. a. 2010, S. 70f.), hat der Unterricht hier die verantwortliche Aufgabe, zu einer kritischen Rezeption der Gewaltenteilungslehre anzuregen. Eine Lektüre von Grundgesetzartikeln und eine unreflektierte Rezeption der Ausführungen von Montesquieu erschließen das Konzept jedenfalls nicht richtig. Sinnvoller ist es, von Gewaltentrennung und **Gewaltenverschränkung** statt von Gewaltenteilung zu sprechen (► s. „Grundlegende Sachaspekte“).



ABSCHNITT 2:

Elemente der Rechtsstaatlichkeit

[03:29–05:55]

Im zweiten Teil des Videos werden u. a. an einem lebensweltlichen Beispiel (Nichtbeachtung einer roten Ampel als Fußgänger) weitere Elemente der Rechtsstaatlichkeit eingeführt: Neben **Rechtssicherheit** (z. B. Möglichkeit zur Prüfung der angeführten Rechtsnormen), **Verhältnismäßigkeit** (hier z. B. das völlig überzogene Strafmaß), der **Unabhängigkeit der Gerichte** und der **Gleichheit vor dem Gesetz** ist das auch der absolute **Schutz des Verfassungsprinzips Rechtsstaat** nach Art. 79 Abs. 3 GG vor Abschaffung und Einschränkung.

Die Wahl des Beispiels (rote Ampel) ermöglicht das Anknüpfen an weitere lebensweltliche Situationen, deren Sinnhaftigkeit z. B. anhand des Jugendschutzgesetzes diskutiert werden kann. Wichtig ist bei der Behandlung der einzelnen Elemente des Rechtsstaats, dass dabei die Grundsätze hinter den Gesetzen identifiziert werden und nicht etwa Paragrafenreiterei betrieben wird. Das geht z. B. auch am Beispiel der Gleichheit vor dem Gesetz. Hier können nur die allgemeinen Rechtsverhältnisse geregelt werden, nicht jedoch eine gleiche anwaltliche Vertretung (► s. Bsp.: Putzfrau, Firmenchef). Gleichheit vor dem Gesetz bedeutet eben nicht soziale Gleichheit. Dass das im Video aufgegriffen wird, ist deshalb sinnvoll, weil so „unerfüllbaren Erwartungen an den Rechtsstaat“ vorgebeugt werden kann (vgl. Weißeno u. a. S. 85). Um die soziale Ungleichheit zumindest abzumildern, hat der Gesetzgeber Unterstützungsangebote, wie z. B. die Gewährung von Prozesskostenhilfe oder die Bestellung einer Pflichtverteidigung, eingeführt.

Dennoch ist vieles im Video nur angedeutet (z. B. Unabhängigkeit der Gerichte), und manches, was zur Rechtsstaatlichkeit dazugehört, wird gar nicht benannt (z. B. Rechtsschutz und die Verfahrensgarantien vor Gericht). Diese Elemente lassen sich jedoch fallweise ergänzen. Dies ist insbesondere auch im Zusammenhang mit der **Ewigkeitsgarantie** des Art. 79 Abs. 3 GG relevant, der grundlegend für alle Verfassungsprinzipien ist. Der Gedanke, dass in einer Demokratie eine gesetzgebende Mehrheit nicht die Hoheit über alle Verfassungsbestimmungen haben darf,

ist einer, der noch einmal die Bedeutung des Rechtsstaats- und Grundrechtsschutzes deutlich macht. Dies geht über die Aufforderung hinaus, das Video noch einmal anzusehen.

Ein weiterer Lernanlass wäre beispielsweise die Reflexion über den angemessenen Sprachgebrauch im Zusammenhang mit dem Ampel-Beispiel, denn das Bedeutungsspektrum des Begriffs „fair“ entspricht nur bedingt dem des Begriffs „gerecht“. Für den Rechtsstaat relevant wäre z. B. die Fragestellung, ob Regelkonformität (d. h. die faire Anwendung eines Rechtsgrundsatzes) ausreicht oder ob zur Gerechtigkeit mehr gehört, das vielleicht aber von einem Rechtssystem gar nicht hergestellt werden kann. Das verweist auf das Video 09 „Gleichheit und Gerechtigkeit“.

////////////////////////////////////

2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:

Rechtsstaat, Gewaltenteilung, Grundrechte, Gleichheit vor dem Gesetz, Rechtssicherheit, Verhältnismäßigkeit, Unabhängigkeit der Justiz, Bindung an die verfassungsmäßige Ordnung, Schutz des Verfassungskerns

Verankerung im Grundgesetz:

Art. 1; Art. 19; Art. 20; Art. 79 Abs. 3; Art. 97; Art. 101; Art. 103; Art. 104.

„Das Rechtsstaatsprinzip zählt zu den elementaren Prinzipien des Grundgesetzes. Es gilt als allgemeiner Rechtsgrundsatz“ (Battis & Gusy 2018, S. 195). Anders als die anderen Verfassungsprinzipien des Grundgesetzes ist es deutschen Ursprungs (vgl. Stein & Frank 2010, S. 151). Lange bevor Deutschland eine Republik oder gar Demokratie wurde und zu einer Zeit, als es zwar Armenfürsorge, aber noch keinen Sozialstaat gab, wurde in der Auseinandersetzung zwischen Feudalsystem und aufstrebendem Bürgertum die Idee allmählich durchgesetzt, dass die Macht des Staates der individuellen und wirtschaftlichen Freiheit, nicht jedoch der politischen Teilhabe seiner Bürger*innen wegen gezügelt werden müsse. Der Rechtsstaat „bildet damit das Gegenprinzip zum Willkürstaat, der die Staatsgewalt freisetzt von jeglicher rechtlichen Bindung“, entspricht aber nicht dem angelsächsischen „rule of law“, das viel stärker auf die politische Freiheit abhebt (Weißeno u. a. 2010, S. 83).

Im Kern gelang es aber dem deutschen Bürgertum aufgrund seiner wirtschaftlichen Bedeutung, drei Grundsätze durchzusetzen, die auch heute noch zu den Elementen des Rechtsstaates gehören: „[d]ie Ersetzung der Ständevertretung durch ein Parlament, die Bindung der gesamten Staatsverwaltung an die (in der Form von Gesetzen ergangenen) Beschlüsse des Parlaments und die Überwachung der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung durch unabhängige Gerichte“ (Stein & Frank 2010, S. 151). Aber erst seit das Parlament aus allgemeinen, freien, gleichen und geheimen Wahlen hervorgeht, ist die Demokratie die Schwester des Rechtsstaats, allerdings mit der nicht unwichtigen Konsequenz, dass auch dieses Gesetzgebungsorgan eingeehgt werden muss, damit es keine Beschlüsse fasst, die unverhältnismäßig in die bürgerliche Freiheitssphäre eingreifen. Rechtsstaat bedeutet daher in der modernen Auffassung nicht mehr allein die Bindung der Exekutive an die rechtmäßige Ordnung, sondern grundsätzlich die Bindung aller staatlichen Gewalt an die Grundrechte (Art. 1 Abs. 3 GG) sowie der Staatsgewalten in spezifischer Art und Weise: „Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden“ (Art. 20 Abs. 3 GG).

/// Elemente des Rechtsstaats

Die Staatsrechtslehre zählt u. a. folgende Aspekte als Elemente von Rechtsstaatlichkeit auf: Gewaltenteilung, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Rechtssicherheit und Verhältnismäßigkeit (vgl. Degenhart 2017, S. 116).

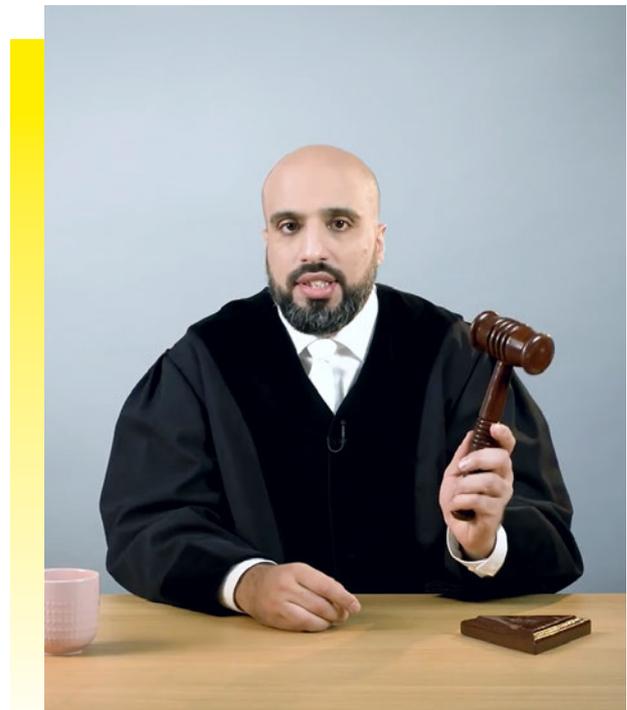
Aus politikdidaktischer Sicht gliedern Weißeno u. a. das Rechtsstaatsprinzip in sieben Elemente:

„Erstens die Geltung von Grundrechten als unmittelbar anzuwendendes und gegebenenfalls einzuklagendes Recht. Zweitens die Gewaltenteilung mit seiner [sic] machverteilenden und machtmäßigen Wirkung. Drittens die Unabhängigkeit der Richter/-innen: Sie sind sachlich und personell unabhängig, unterliegen jedoch der Bindung an das Gesetz. Viertens die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung: Jeder Eingriff in die Rechtssphäre des Einzelnen bedarf zwingend einer gesetzlichen Grundlage. Fünftens der gerichtliche Rechtsschutz gegen die öffentliche Gewalt: Hierfür steht der ordentliche Rechtsweg offen. Bei Verletzung von Grundrechten kann Verfassungsbeschwerde erhoben werden. Sechstens besondere Schutzbestimmungen bei Freiheitsentziehung sowie im Strafverfahren. Hierzu gehören das Recht auf den gesetzlichen Richter, der Anspruch auf rechtliches Gehör und die Öffentlichkeit des Gerichtsverfahrens. Siebentens der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit: Die Schwere eines Eingriffes und der dadurch bewirkte Nutzen müssen in einem angemessenen Verhältnis stehen. Das ist nur dann der Fall, wenn der durch den Eingriff bewirkte Nutzen den Nachteil des Eingriffes überwiegt“ (Weißeno u. a. 2010, S. 83f.).

Diese Auflistung macht jedoch unsichtbar, dass die zum Rechtsstaatsprinzip gezählten Normen nicht in einem einzigen Verfassungsartikel zusammengefasst, sondern breit über den Verfassungstext verteilt sind und über ihn hinausgehen (vgl. Battis & Gusy 2018, S. 195f.):

„Als seine wichtigsten Elemente gelten:

- die Bindung des Gesetzgebers an die verfassungsmäßige Ordnung, Art. 20 III GG,
- die Bindung der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung an Gesetz und Recht, Art. 20 III GG,
- der Vorbehalt des Gesetzes, demzufolge bestimmte Maßnahmen der Exekutive einer ausreichenden gesetzlichen Grundlage bedürfen,
- die Grundrechtsbindung nach Art. 1 III GG mit den Gesetzesvorbehalten in den Grundrechten, z. B. Art. 2 I GG,
- die Gewaltenteilung, Art. 20 II 2 GG,
- die Rechtsschutzgarantie, Art. 19 IV GG,
- die Justizgrundrechte, Art. 100, 101, 103, 104 GG
- das Bestimmtheitsgebot,
- das Gebot der Rechtssicherheit und des Vertrauensschutzes, einschließlich des Rückwirkungsverbots von Gesetzen,
- der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit und
- das Staatshaftungsrecht, Art. 34 GG.“



/// Gewaltenteilung – keine Trennung, sondern Checks and Balances

Im Kontext des Videos spielt vor allem der Begriff der Gewaltenteilung eine prominente Rolle. Damit wird ein „System der Hemmung und Balancierung der Staatsgewalt“ bezeichnet, dessen Zweck in der „Mäßigung staatlicher Herrschaft“ besteht. Dazu setzt die Gewaltenteilung, anders als ihr Name zunächst nahelegt, auf „zwei eng zusammengehörende Mechanismen [...], nämlich Gewaltentrennung und Gewaltenschränkung“ (Weißeno u. a. 2010, S. 69). Während die **Gewaltentrennung** die Staatsgewalt auf einer Ebene auf unterschiedliche Staatsorgane aufteilt, um eine missbrauchsanfällige Machtkonzentration zu vermeiden (horizontale Gewaltenteilung), setzt **Gewaltenschränkung** auf Mäßigung durch den Zwang zur Kooperation und Verantwortlichkeit. Macht wird also nicht etwa nur separiert, sondern aktiv geteilt und gegenseitig kontrolliert, und das im Bundesstaat auch noch dadurch, dass Zuständigkeiten auf unterschiedlichen staatlichen Ebenen angesiedelt sind (vertikale Gewaltenteilung). So sind ganz bewusst die Innenministerien der Länder für die Polizei verantwortlich und das Bildungswesen ist Ländersache.

Eine Erweiterung erfährt das System der Gewaltenteilung auch durch gesellschaftliche Akteure. Freie Presse („vierte Gewalt“) und Zivilgesellschaft stellen ein höchst wirksames Moment politischer Kontrolle dar. Nicht umsonst streben autoritäre politische Systeme und Diktaturen danach, die Presse zu beherrschen und die Zivilgesellschaft zu durchsetzen.

Nicht nur das Zusammenspiel von Gewaltentrennung und Gewaltenschränkung macht das Prinzip der Gewaltenteilung komplexer, als es auf den ersten Blick scheint. Der Bezug auf John Locke und Montesquieu müsste deren Gewaltbegriff stärker reflektieren, statt nur die bekannte Trias von Legislative, Exekutive und Judikative zu bemühen:

Zum einen sind Rechtsstaat und Gewaltenteilung ursprünglich keine widerspruchsfreien Prinzipien. Während Gewaltenteilung historisch gesehen auf eine Beteiligung von bislang ausgeschlossenen Ständen an der Herrschaft abzielte (z. B. niederer Adel, Bürgertum), also auf Teilung der Herrschaft, ging es beim Rechtsstaat nicht um die Teilung der Staatsgewalt, sondern um deren „äußere Begrenzung“. Damit keine konzeptuellen Schwierigkeiten auftreten, muss also darauf hingewiesen werden, dass die funktional unterscheidbaren Organe der Staatsgewalt nicht verschiedene Staatsgewalten ausüben, sondern „die eine Staatsgewalt“ (Battis & Gusy 2018, S. 218f.).

Zum anderen ist die Bundesrepublik kein Ständestaat mehr, sondern eine Demokratie, d. h. die ursprüngliche Vorstellung, dass das Parlament als Vertretung des Volkes (bzw. des Adels und des Bürgertums als des dritten Standes) der Regierung gegenübersteht, die der Monarch selbst leitet oder die von ihm beauftragt ist, entspricht nicht mehr den politischen Gegebenheiten. Zudem stehen sich im parlamentarischen Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland Regierungsmehrheit und Opposition gegenüber, die beide ihre Basis in der Anzahl der Parla-



mentssitze, also ihrem Wahlerfolg, haben (vgl. Weißeno u. a. 2010, S. 70).

Zusammengefasst bedeutet das, dass „**Sinn und Zweck der Gewaltenteilung** [...] für das Grundgesetz unter den besonderen Bedingungen der demokratischen Staatsform zu bestimmen [sind]“. Gewaltenteilung hat in der Bundesrepublik Deutschland drei Funktionen und nicht nur eine (Battis & Gusy 2018, S. 220):

- „Legitimation der Staatsgewalt durch organ- und funktionsgerechte **Verfahren, welche sicherstellen, dass die von den jeweiligen Organen ausgeübte Staatsgewalt tatsächlich auf das Volk rückführbar ist;**
- **Rationalisierung der Staatsgewalt** durch funktionsgerechte Zuordnung von Kompetenzen. [...]
- **Kontrolle der Staatsgewalt** durch organisatorisches Gegeneinander der verschiedenen Organe. Aus dem differenzierten Kontrollsystem im Grundgesetz ergibt sich insbesondere die **freiheitssichernde Funktion der Gewaltenteilung.**“

/// **Formaler und materialer Rechtsstaat**

Für Rechtsstaatlichkeit wichtig ist die Unterscheidung von formalem und materiellem Rechtsstaat. Während bei Erstem Recht ist, was in einem geregelten Verfahren korrekt gesetzt wurde (positives Recht), ist eine Rechtsnorm beim Letzteren an ihre Übereinstimmung mit zentralen Normen, z. B. den Grund- und Menschenrechten oder dem Demokratieprinzip, gebunden. Dies wurde z. B. bei den sog. „Mauerschützenprozessen“ bedeutsam, bei denen in der Bundesrepublik Deutschland unter Berücksichtigung des internationalen Menschenrechtsschutzes über die Anwendung von DDR-Recht geurteilt wurde. Hierbei fand die **Radbruch'sche Formel** Anwendung. Nach dieser darf Recht nicht angewandt werden, wenn es zu unerträglicher Ungerechtigkeit, hier zur Tötung von Menschen, führt (vgl. Dreier 1997).

Die Auswirkungen eines rechtspositivistischen Denkens, das durch solche Überlegungen nicht beschränkt wurde, kann insbesondere an den Verfassungsaushöhlungen und -durchbrechungen im Zuge des Untergangs der Weimarer Republik studiert werden. So hatte die Weimarer Verfassung auch während der NS-Herrschaft formal weiter Bestand, obwohl ihre Bestimmungen, insbesondere was die Grundrechte betrifft, durch Notverordnungen und Ausnahme-gesetze ausgehöhlt oder durch mit qualifizierter Mehrheit beschlossene Gesetze durchbrochen wurden (z. B. das Gesetz über das Staatsoberhaupt des Deutschen Reiches vom 1. August 1934, mit dem das Amt des Reichspräsidenten abgeschafft wurde und dessen Funktion auf den „Führer und Reichskanzler“ überging).

/// **Das Bundesverfassungsgericht – Hüter und Gestalter der Verfassung**

Ein zentrales Element der Rechtsstaatlichkeit ist das Bundesverfassungsgericht, das die Verfassungsordnung nicht nur behütet, sondern auch mitgestaltet. Der Politikwissenschaftler Manfred G. Schmidt überschreibt sein Kapitel zum Bundesverfassungsgericht in seiner Einführung in das politische System der Bundesrepublik Deutschland daher mit dem Titel „Regieren mit Richtern“ (Schmidt 2016, S. 225). Die Aufgaben, die dem Bundesverfassungsgericht zukommen, ergeben sich aus dem Grundgesetz. Im Wesentlichen sind das

- a) Verfassungsbeschwerden (Art. 93 Abs. 1 Nr. 4a und 4b GG);
- b) Organstreitverfahren zwischen obersten Bundesorganen (Art. 93 Abs. 1 Nr. 1 GG);
- c) Bund-Länder-Streitverfahren (Art. 93 Abs. 1 Nr. 3 GG);
- d) abstrakte Normenkontrollverfahren (Art. 93 Abs. 1 Nr. 2 und 2a GG);
- e) konkrete Normenkontrollverfahren (Art. 100 Abs. 1 GG);
- f) Parteiverbotsverfahren (Art. 21 Abs. 2 GG).

Insbesondere die Verfassungsbeschwerden, die von jedem Menschen angestrengt werden können, der sich durch die öffentliche Gewalt in seinen Grundrechten verletzt sieht, die Normenkontrollen, die der Klärung der Rechtmäßigkeit von Gesetzen dienen, und die Organstreitigkeiten, die der Kompetenzklärung zwischen Verfassungsorganen dienen, tragen durch höchstrichterliche Entscheidungen zur Konkretisierung und Weiterentwicklung der deutschen Rechtsordnung bei, auch wenn die Umsetzung der richterlichen Entscheidung in Recht mitunter sehr lange braucht, wie z. B. bei der schon 2012 angemahnten Reform des Wahlrechts zum Deutschen Bundestag.

Dass Rechtsstaatlichkeit ein allgemeiner Rechtsgrundsatz ist, kann man sehr gut an ihrer Bedeutung für die anderen Videos zeigen. In jedem wird explizit oder immanent z. B. auf Grund- und Menschenrechte, auf Gleichheit und Gerechtigkeit verwiesen. Daher kann auch beim Video zum Rechtsstaat dessen Zusammenhang mit diesen Aspekten reflektiert werden.

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Auf dem Basisniveau kann die Entwicklung eines angemessenen Verständnisses von Rechtsstaatlichkeit bei Verfahrensgrundsätzen ansetzen, die Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung zusammenführen. Das wären z. B. Elementarsituationen der Befangenheit in eigener Sache („Kann man ein guter Richter in eigener Sache sein?“) und Fragen danach, wie Entscheidungen unparteiisch zu treffen („Was zeichnet ein parteiisches bzw. unparteiisches Vorgehen aus?“) und damit zu legitimieren sind („Wem nutzt eine Entscheidung?“, „Was passiert, wenn auf Dauer immer nur ein Nutznießer vorhanden ist?“). Möglich ist auch die Frage, ob Regeln eingehalten werden, deren Einhaltung nicht kontrolliert wird („Was für Folgen sind zu erwarten, wenn eine Regel andauernd verletzt wird, niemand aber dagegen vorgeht?“ – z. B. keine Kontrolle der Straßenverkehrsordnung, ► s. rote Ampel).



Von ihren Prinzipien her gedacht und ggf. im sokratischen Gespräch mit der Lehrkraft können so auch tradierte Rechtsnormen mit den Schüler*innen an konkreten Fällen aus der Alltagswelt erarbeitet werden, wie z. B.: „Audiatur et altera pars“ („Auch die andere Seite soll gehört werden“) und „Nullum crimen, nulla poena sine lege“ („Kein Verbrechen, keine Strafe ohne Gesetz“, d. h. erst das Gesetz definiert sowohl die Straftat als auch die Strafe). Schließlich können selbstgesetzte Regeln und Sanktionsmechanismen anhand rechtsstaatlicher Anforderungen überprüft werden (z. B. allgemeine Verbindlichkeit, Rechtssicherheit, Unabhängigkeit der Streitschlichtung).

Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau wird die Verfassungs- und Rechtsordnung zum Gegenstand des Lehr-Lern-Prozesses. Dies betrifft zum einen rechtsstaatliche Grundsätze wie z. B. den Rechtsschutz gegen staatliches Handeln (z. B. Hinweis auf Widerspruchsmöglichkeiten bei Verwaltungsakten) und die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung (z. B. Benennung der Rechtsgrundlagen von Verwaltungsakten). Diese Hinweise finden sich z. B. auf jeder Steuererklärung und jeder Zahlungsaufforderung bei einer Ordnungswidrigkeit („Knöllchen“). Aus der Frage, was wäre, wenn diese Informationen fehlen würden, kann deren Bedeutung hergeleitet und auf andere Verfahrensgrundsätze übertragen werden.

Diese Aspekte können erweitert werden durch die Thematisierung von Grundsätzen rechtsstaatlicher Gerichtsverfahren, die kontrastiert werden können mit totalitären Schauprozessen (z. B. nationalsozialistischer Volksgerichtshof) oder Verfahren nach anderen Rechtsgrundsätzen (z. B. Gottesurteile) oder durch eine nichtstaatliche Gewalt (z. B. Ehrenrichter). So können sowohl die Verfassungsnormen der Art. 101, 103 und 104 GG als auch das Monopol legitimer physischer Gewaltsamkeit (Max Weber) nicht nur als rechtsstaatlich geboten, sondern auch als sinnvoll vermittelt werden.

Zudem kann und sollte thematisiert werden, dass die reale Gewaltenteilung der Bundesrepublik Deutschland nicht dem klassischen Modell nach Montesquieu entspricht. Dabei geht es nicht um Institutionenkunde im schlechten, weil lebensfernen Sinn, sondern um den Sinn der Regelungen. Diese sind am besten an konkreten Fällen der Gesetzgebung zu bearbeiten, wie z. B. der Einführung eines Mindestlohns, der Zuwanderung von Fachkräften aus dem Ausland oder der Verschärfung des Waffenrechts. Hieran können z. B. nicht nur die Verschränkung von Parlamentsmehrheit und Regierung im parlamentarischen Regierungssystem, sondern auch die vorstaatlichen Aspekte der Gewaltenteilung (z. B. Verbändeanhörung, Lobby, Medien) erarbeitet werden.



Elaboriertes Niveau

Auf elaboriertem Niveau kann die Auseinandersetzung einerseits mit politischen Ordnungsmodellen, andererseits mit Gerichtsentscheidungen bis hin zum Verfassungsgericht erfolgen:

Hinsichtlich der Ordnungsmodelle wären z. B. vermeintliche Schwächen demokratischer Entscheidungsverfahren (z. B. Dauer von Beteiligungsverfahren, Akzeptanz von Mehrheitsentscheidungen, Einfluss von Lobbyisten usw.) vor dem Hintergrund des umfassenden Gewaltenteilungsverständnisses (Gewaltentrennung und -verschränkung) zu diskutieren und hinsichtlich Effektivität und Effizienz zu hinterfragen.

Auch seit geraumer Zeit und aktuell etwa im Kontext der Themen Klimaschutz und Pandemiebekämpfung diskutierte Maßnahmen, die darauf hinauslaufen, spezifischer Güter wegen Freiheitsrechte anders zu gewichten oder einzuschränken (Negativbegriffe: „Ökodiktatur“, „Corona-Diktatur“), können so einer ordnungspolitischen und verfassungsrechtlichen Beurteilung zugeführt werden (z. B.: „Wo sind Möglichkeiten und Grenzen staatlichen Handelns bei der Einschränkung von Grundrechten gegeben?“, „Wie äußert sich das Prinzip Gewaltenteilung bei aktuellen Maßnahmen?“, „Widersprechen sich ggf. Individual- und Kollektivschutz und wie ist rechtsstaatlich darauf zu reagieren?“).

Bezüglich der Gerichtsentscheidungen könnten insbesondere Urteile des Bundesverfassungsgerichts erörtert werden, da in ihnen die Bedeutung des Verfassungsrechts als Basis des Rechtsstaats deutlich vor Augen tritt. Vor allem dann, wenn das Handeln von Verfassungsorganen (z. B. Gesetzgebung durch den Bundestag, Erlass von Verordnungen durch die Regierung) für unvereinbar mit dem Grundgesetz und damit für ungültig erklärt wird, zeigt sich die herausragende Bedeutung der Verfassungsstaatlichkeit. Ein Beispiel dafür ist z. B. die Entscheidung zum Luftsicherheitsgesetz 2005 (1 BvR 357/95 – BVerfGE 115, 118).

Außerschulische politische Bildung

In der außerschulischen politischen Bildung können z. B. in simulativen Verfahren historische und aktuelle Fälle aufgearbeitet werden, in denen Staatsgewalt ausgeübt wurde. Zum einen können das klassische Rechtsfälle sein, die aktualisierend vor einem bundesdeutschen Gericht nach den heute geltenden Rechtsnormen verhandelt würden (z. B. Prozess gegen Sokrates, Verurteilung von Personen wegen „Wehrkraftzersetzung“ usw.). Zum anderen kann anhand beispielgebender Verfahren (z. B. Umgang mit NS-Unrecht, Mauerschützenprozess, internationale Strafverfolgung im Inland) die Frage bearbeitet werden, wie und vor allem mit welchen Begründungen in der Bundesrepublik Deutschland mit Tatbeständen umgegangen wurde bzw. wird, die sich nicht im Geltungsbereich des Grundgesetzes ereignet haben.



„Widerstand wird also nötig, wenn unser Land dabei ist, sich zur Diktatur zu entwickeln.
Eben: Wenn unsere Demokratie in Gefahr ist. [...]

Aber: Damit das Recht zum Widerstand eintritt, müssen alle legalen Mittel wie Wahlen, Demonstrationen, Petitionen, Presse und Hilfe der Gerichte ausgeschöpft sein und – ganz wichtig – die Widerstandshandlungen müssen verhältnismäßig sein.“

/// **ABDELKARIM**

#WIDERSTAND UND PROTEST

Zeigt eure Meinung!

1. Lerngelegenheiten im Video

Wegen der umgangssprachlich bedingten konzeptuellen Unsicherheit, was mit **Widerstand** und **zivilem Ungehorsam** konkret gemeint ist und inwiefern sie gerechtfertigt sein könnten, ist das Video „Widerstand und Protest“ von besonderem Interesse für die politische Bildung. Denn in der modernen Mediendemokratie ist kaum etwas so wirksam wie eine gute Inszenierung. Darauf bauen und davon leben z. B. auch „professionalisierte Organisationen wie Greenpeace oder Robin Wood [...], die mit einer starken Mitgliederbasis einerseits Kampagnen finanzieren und organisieren, andererseits wissenschaftliche Expertisen in die politische Diskussion einbringen“ (Kleger 2013, S. 196).

Da bei Jugendlichen gegenwärtig immer stärker Umwelt- und Klimaschutz „in den Fokus der persönlichen Betroffenheit [rücken]“ (Shell 2019, S. 55f.), Umweltschutzgruppen hohes Vertrauen genießen (ebd., S. 93), Jugendliche in steigendem Maß bereit sind, sich dort zu engagieren (ebd., S. 101), aber immerhin auch 13 Prozent der in der Shell-Studie 2019 befragten Jugendlichen der Aussage „In jeder Gesellschaft gibt es Konflikte, die nur mit Gewalt ausgetragen werden können“ zustimmen (ebd., S. 94), ist davon auszugehen, dass die Thematik von **Protest**, **zivilem Ungehorsam** (s. auch die Schulstreiks der Fridays-for-Future-Bewegung) und **Widerstand** von besonderem Interesse für diese Altersgruppe ist.



ABSCHNITT 1:
Was ist Widerstand?
[00:00–02:11]

Das Video greift den alltäglichen Sprachgebrauch auf, nach dem man gegen alles Mögliche, was man ablehnt, Widerstand leistet, wenn man sich verweigert. Das ermöglicht einerseits ein Brainstorming (Was ist für euch Widerstand?

Wogegen habt ihr schon einmal Widerstand geleistet?), dem sich eine Wortfeldanalyse des Sprachgebrauchs anschließen kann, andererseits den Versuch einer Definition des Widerstandsverständnisses in der Lerngruppe als Arbeitsbegriff für den weiteren Unterrichtsverlauf.

In einer Erweiterung ließe sich in der Folge auch der Wortlaut des Grundgesetzes oder der eines juristischen Kommentars mit dem erarbeiteten Widerstandsverständnis der Lerngruppe abgleichen. Das Ziel dieses Schrittes ist, ein Ver-

ständnis dafür zu entwickeln, dass Begriffe in der Alltagssprache und in der Fachsprache mitunter Bedeutungsvarianzen aufweisen, die eine Verständigung erschweren können, und dass die Beschäftigung mit solchen Differenzen durchaus hilfreich ist, um Menschen und ihre Motivation zu verstehen.

Die Gegenüberstellung von antidemokratischem Protest und tatsächlichem Widerstandsfall ermöglicht die Kontrastierung von angemäßigtem und demokratisch legitimiertem Widerstandsrecht. Der „Grundgesetz-Man“ macht ein Identifikationsangebot, das zum Nachdenken darüber einlädt, ob man selbst zum „Retter der Demokratie“ (oder auch zu ihrer Retter*in) werden will und kann.

Eine Lernschwierigkeit könnte sich jedoch daraus ergeben, dass die drei Einstiegsbeispiele so überzeichnet und so wenig existenziell sind, dass der Widerstandsbegriff in seiner Brisanz gar nicht erst erfasst wird. Hier muss einerseits die paramilitärische Kostümierung Abdelkarims, andererseits die Schlussequenz des Ausschnitts fokussiert werden, um tiefer in die Thematik einzusteigen. Es geht eben nicht um Trivialitäten, sondern um „alles“. Die Lerngruppe kann dazu auch Szenarien diskutieren, die an vorhandene Kenntnisse anschließen, z. B. aus der Geschichte oder aus anderen Ländern, in denen die Demokratie wirklich in Gefahr ist (vgl. Abschnitt 2 des Videos).



ABSCHNITT 2:
Das Verfassungsrecht auf Widerstand
[02:12–03:31]

Der Diktatur-Check enthält vier Aspekte, die essenziell für die **freiheitlich-demokratische Grundordnung** sind: Meinungsfreiheit, freie Wahlen, Recht auf Opposition und Gewaltenteilung. Daher bietet es sich

an, danach zu fragen, ob damit der Wesenskern dieser Ordnung vollumfänglich beschrieben ist, wie er in Art. 20 Abs. 1 bis 3 GG enthalten ist („diese Ordnung“), oder ob wesentliche Aspekte fehlen. Denn das, worum es beim Widerstand geht, so Josef Isensee pointiert, ist „der Bestand der grundgesetzlichen Ordnung im Ganzen“.

Dazu gehört neben den Grundsätzen des Art. 20 Abs. 1 bis 3 GG auch „das Prinzip des Rechtsstaats, [...] ferner gehören dazu die Ideen der Menschenwürde und der Menschenrechte sowie die Bindung aller Staatsgewalt an die Grundrechte [...]. In ihrer Gesamtheit machen sie die Identität des Grundgesetzes aus und bilden so die ‚Ordnung‘,

auf die sich Art. 20 Abs. 4 GG bezieht. Das Schutzgut des Widerstandsrechts entspricht dem revisionsfesten Verfassungskern des Art. 79 Abs. 3 GG“ (Isensee 2013, S. 150).

Diese Liste kann mit selbst entwickelten Vorschlägen der Schüler*innen abgeglichen oder um weitere Aspekte, die ihnen wichtig sind, erweitert werden: „Was für mich den Kern unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung ausmacht – eine Checkliste“.

Dem kann die Liste der legalen Mittel („Wahlen, Demonstrationen, Petitionen, Presse und Hilfe der Gerichte“) gegenübergestellt werden, die auf der Basis des Grundgesetzes ergänzt werden kann. Die Komplementarität beider Listen ist evident. Nur im demokratischen Verfassungsstaat des Grundgesetzes sind die politischen Schutz- und Bürgerrechte gewährleistet, nur dort ist die Staatsgewalt eingehegt.

Auch hier können die Schüler*innen ihre Vorstellungen in eigene Szenarien einfließen lassen und diese vorstellen: „Was könnte bzw. würde ich tun, um gewaltfrei für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzutreten?“

Lernschwierigkeiten könnten sich dabei jedoch aus der Denkfigur ergeben, Widerstand sei nur dann erlaubt, „wenn die verfassungsmäßige Ordnung als Ganzes angegriffen wird“, nicht aber „angesichts des einzelnen (auch flagranten) Verfassungsverstoßes“ (Wittreck 2018, S. 55). Dem ist zu entgegnen, dass gegen einzelne Grundrechtsverstöße andere Abhilfe regelmäßig möglich ist, z. B. der Rechtsweg bis hin zum Bundesverfassungsgericht, denn die freiheitlich-demokratische Grundordnung als Ganzes ist ja intakt.



ABSCHNITT 3:

Protest und ziviler Ungehorsam: Was ist der Unterschied?

[03:32–06:02]

Der letzte Teil des Videos kontrastiert legale Formen des Protests mit zivilem Ungehorsam am Beispiel von Greta Thunberg. Da diese allen Mitgliedern der Lerngruppe bekannt sein wird, ist ein lebensweltlicher und ggf. biografischer Lernansatz möglich. Was bringt jemanden wie Greta Thunberg zum Mittel des Schulstreiks? Inwiefern ist dieses Mittel eines des zivilen Ungehorsams? Ist dieses

Mittel unter Umständen wirkungsvoller als legale Partizipationsformate und warum?

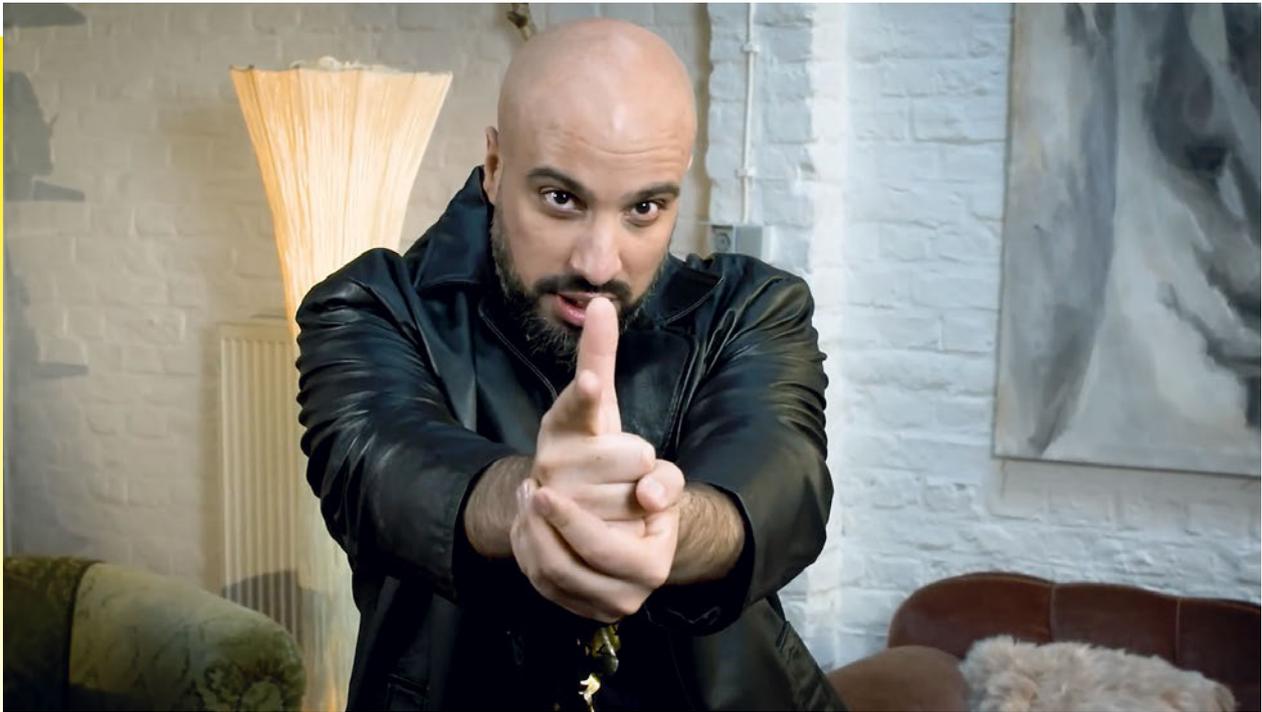
Neben **Effektivitäts-** und **Effizienz**gesichtspunkten darf die **ethische Dimension** nicht fehlen. Bei zivilem Ungehorsam geht es per definitionem um Rechtsbruch aus Gewissensgründen und um das Inkaufnehmen von entsprechenden Handlungsfolgen (z. B. Geld- und Freiheitsstrafen bei Verweigerung von Steuerzahlungen, solange Steuermittel auch für Waffen ausgegeben werden). Die Aussage von Abdelkarim („Aber keine Panik, es muss nicht immer direkt ziviler Ungehorsam sein [...]. Wie wär's denn mal mit ganz normalem ‚Protest‘ [...]“) darf daher nicht überhört bzw. überlesen werden.

Der Dreiklang „Protest – Mitarbeit – freie Presse“ bietet einen letzten Lernanlass. Durch **Protest** und **Mitarbeit** wird das ganze Spektrum von politischen Verhaltensweisen markiert, die es ermöglichen, innerhalb einer Verfassungsordnung politisch zu partizipieren. Die **freie Presse** stellt dabei die demokratische Öffentlichkeit her. Allerdings werden damit nur die „Überschriften“ markiert, nicht die konkreten Möglichkeiten. Diese können zusammengetragen und hinsichtlich ihres Potenzials, aber auch ihrer Problematik und ihrer Grenzen diskutiert und beurteilt werden.

Schwierigkeiten könnten sich aus der Heroisierung bzw. moralischen Überhöhung von zivilem Ungehorsam ergeben, so dass legale Partizipationsmöglichkeiten entweder als langweilig oder gar als ineffizient bzw. affirmativ erscheinen können. Hier ließen sich konkrete Fragestellungen, z. B. in Zusammenhang mit den Fridays-for-Future-Protesten, bearbeiten: „Freitag in die Schule oder nicht? Welche Konsequenzen hat das langfristig? Müssen/sollen/dürfen Schulen das unterstützen?“

Tatsächlich hat der zivile Ungehorsam aber systematische Grenzen, da er primär Zeichen setzen und keine Lösungen erarbeiten will. Ohne solche Überlegungen und die alltäglichen „Helden der Demokratie“, die z. B. fehlenden Erfolgsaussichten zum Trotz für politische Ämter kandidieren, damit es überhaupt Gegenkandidaturen gibt, würde die Demokratie nicht funktionieren. Regelverstöße sind und bleiben außeralltäglich. Der rechtliche Rahmen kennt genügend Möglichkeiten, Probleme zu artikulieren und zu ihrer Lösung aktiv zu werden. Diese Erkenntnis kann durch Methoden der politischen Urteilsbildung angebahnt oder vertieft werden.

Problematisiert werden müsste zudem der mögliche Missbrauch dieser Möglichkeiten. Das Recht auf die freie Artikulation seiner Meinung ermöglicht es ja prinzipiell – auch unter dem Deckmantel des Widerstands –, demokratiefeindliche Ziele zu verfolgen, insbesondere durch die Diskreditierung der Presseberichterstattung („Lügenpresse“) und unter Nutzung alternativer Informationskanäle (z. B. Blogs).



2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:

Widerstand, ziviler Ungehorsam, Protest.

Verankerung im Grundgesetz:

Widerstand: Art. 20 Abs. 4;

Protest / demokratische Partizipationsrechte:

Art. 5 Abs. 1; Art. 8 Abs. 1; Art. 9 Abs. 1; Art. 17;

Art. 19 Abs. 4; Art. 93 Abs. 1 Nr. 4a.

/// Das Widerstandsrecht – ein „Unding“?

Das **Widerstandsrecht** des Art. 20 Abs. 4 GG ist ein merkwürdiges Recht. Der Staatsrechtslehrer Josef Isensee nennt es sogar ein „Unding“, weil ein Recht auf etwas Illegales ein Widerspruch in sich selbst sei (Isensee 2013, S. 144). Art. 20 Abs. 4 GG will nämlich „eine Situation rechtlich regeln, in der die *rechtlichen Regelungen versagen*“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 322). Es greift erst, wenn die Ordnung des Grundgesetzes ernsthaft in Gefahr und die Rechtsgrundlage für das Widerstandsrecht mehr oder weniger beseitigt ist. Im Falle des Scheiterns eines Widerstands kann es somit auch keinen Schutz mehr entfalten. Nur wenn der Staatsstreich erfolgreich verhindert wurde, kann es der Legitimation der damit verbundenen Gewaltanwendung dienen. Aber wäre das dann überhaupt nötig? Warum also so ein Recht?

/// Zur Geschichte des Widerstandsrechts

In seiner ursprünglichen Fassung sah das Grundgesetz kein **Widerstandsrecht** vor. Der Parlamentarische Rat (1948/49) hatte eine solche Klausel verworfen, obwohl es dazu Vorschläge gab, so z. B. von Ludwig Bergsträsser (SPD) im Ausschuss für Grundsatzfragen mit Verweis auf die hessische Verfassung: „Jedermann hat das Recht, einzeln oder in Verbindung mit andern der Unterdrückung und der Tyrannei Widerstand zu leisten“ (Deutscher Bundestag & Bundesarchiv 1993, S. 26). In der Diskussion wurde das Ansinnen jedoch skeptisch betrachtet. So fragte Hans Wunderlich (SPD), „wie es zur Verwirklichung gebracht werden soll“, und Hermann von Mangoldt (CDU) wandte ein, „daß jeder Querulant dann dauernd vom Widerstandsrecht unter voller Berufung auf die Verfassung sprechen wird“ (ebd., S. 152). Auch im Hauptausschuss wurde das Widerstandsrecht diskutiert. Der Vorschlag stammte von Hans-Christoph Seebohm (DP): „Bei Verfassungsbruch sowie rechts- und sittenwidrigem Mißbrauch der Staatsgewalt wird ein Widerstandsrecht anerkannt.“ Dagegen wandte Carlo Schmid (SPD) ein, „dieser Artikel würde sich in praxi als Aufforderung zum Landfriedensbruch auswirken“ (Deutscher Bundestag & Bundesarchiv 2009, S. 1432). Daraufhin wurde der Vorschlag mit „überwältigender Mehrheit abgelehnt“ (ebd., S. 1433).

Im Jahr 1968 waren diese Argumente nicht vergessen, es gab jedoch gute Gründe, das Widerstandsrecht trotz andauernder Bedenken in die Verfassung aufzunehmen (vgl. zum Folgenden: Böckenförde 1970). Im Zuge der Ergänzung des Grundgesetzes um eine **Notstandsverfassung** wurde die Kodifizierung des Widerstandsrechts auch auf anhaltenden Wunsch der Gewerkschaften zu einer offiziellen Forderung der SPD-Fraktion. In Reaktion auf die studentischen Unruhen insbesondere in Berlin, wo sich einige Gruppen auf das landesrechtlich verankerte Widerstandsrecht beriefen, war auch die CDU/CSU in der Folge bereit, das Widerstandsrecht zwecks Klarstellung, was Widerstand denn sei, verfassungsrechtlich zu definieren. Nach anhaltenden und kontrovers geführten Diskussionen im Rechts- und Innenausschuss des Deutschen Bundestags sowie in der Öffentlichkeit wurde der Artikel 20 Abs. 4 GG in seiner jetzigen Form vom Deutschen Bundestag beschlossen: „Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.“

Das ist rechtslogisch nachvollziehbar, denn in der Notstandsverfassung werden Regelungen sowohl für den Katastrophenfall als auch für den inneren wie äußeren Notstand getroffen, um der staatlichen Gewalt Möglichkeiten zu geben, auf diese Herausforderungen zu reagieren, wenn reguläre Verfahren nicht mehr greifen. Die Notstandsverfassung gibt daher der staatlichen Gewalt erweiterte Handlungsbefugnisse und erleichtert deren Gebrauch.

Als Gegengewicht und **Mittel der letzten Wahl** („ultima ratio“) gibt die Verfassung über das Widerstandsrecht des Art. 20 Abs. 4 GG den Bürger*innen daher unter der Bedingung, dass „nichts anderes mehr hilft, [...] die Waffe des Widerstandsrechts in die Hand, um ihr eigenes Überleben zu sichern. Das Widerstandsrecht setzt private Gewalt frei, und es durchbricht die Bürgerpflicht zum Rechtsgehorsam zu dem Zweck, die Verfassung zu retten“ (Isensee 2013, S. 148). Das aber kann nur in absoluten Ausnahmesituationen der Fall sein. Anders ausgedrückt: „Aktiver Widerstand in einer freiheitlichen Ordnung ist Terrorismus“ (Ballestrem 2013, S. 72).

Christoph Böckenförde hat in einer zeitgenössischen Würdigung die Intention der Aufnahme des Widerstandsrechts ins Grundgesetz sowie die Argumente, die dafür und dagegen sprechen, zusammengefasst. Sowohl in den Beratungen der Ausschüsse als auch in den Gesprächen zwischen den Fraktionen seien sowohl die grundlegende rechtliche Problematik als auch die Schwierigkeiten einer angemessenen Formulierung durchaus gesehen worden, jedoch hätten demgegenüber die verfassungspolitischen Überlegungen überwogen. Es ging einerseits um eine Klarstellung gegenüber Missdeutungen (Widerstandsrecht nur dann, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist) und andererseits um „einen nützlichen Beitrag für die staatsbürgerliche Bildung“, indem die Staatsbürger*innen auf ihre „unmittelbare letzte Verantwortlichkeit für den Bestand der freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ hingewiesen werden (vgl. Böckenförde 1970, S. 172).



Das Widerstandsrecht des Grundgesetzes erweist sich damit vor allem als **Appell** an den Willen der deutschen Staatsbürger*innen, ihre freiheitliche Demokratie im Falle eines Staatsstreiches zu verteidigen. Praktische Bedeutung kann das Widerstandsrecht im demokratischen Alltag somit nicht entfalten, da dort andere Abhilfe ja jederzeit möglich ist, z. B. durch den Gang vor Gericht.

/// Eine Differenzierung:

Widerstand – ziviler Ungehorsam – Protest

Schon die Verfassungsmütter und -väter hatten ein Gespür dafür, dass der Begriff „Widerstand“ nicht ohne Erläuterung bleiben darf. Abgesehen vom elektrischen Widerstand trägt er insbesondere zwei Bedeutungsinhalte: 1. das Sich-entgegenstellen, Sich-widersetzen, die Gegenwehr, die Widerstandsbewegung und 2. die entgegenwirkende Kraft. Dementsprechend finden sich im Thesaurus Synonymengruppen einerseits mit Freiheitskampf, Partisanenkrieg, Résistance und Untergrundkampf, andererseits mit Behinderung, Blockierung, Obstruktion, Störung und Verzögerung sowie Aufbegehren, Aufmüpfigkeit, Gegenwehr, Insubordination, Unbotmäßigkeit, Unfolgsamkeit, Ungehorsam und Widersetzlichkeit (vgl. DWDS 2020). Die Alltagssprache verwischt also, was juristisch sauber getrennt werden muss: Widerstand, ziviler Ungehorsam und Protest.

- (1) **Widerstand:** „Widerstand“, so Josef Isensee, „ist seinem Wesen nach illegal. [...] Widerstand ist Rechtsbruch zu dem Zweck, der Gefahr eines anderen Rechtsbruchs, eines solchen von erheblich schlimmerer Art und Ausmaß, zu wehren“ (Isensee 2013, S. 144). Die Bandbreite der möglichen Formen reicht „vom passiven Widerstand über den (General-)Streik bis hin zum bewaffneten Kampf“ (Wittreck 2018, S. 56).

Die Frage, unter welchen Bedingungen man gegen eine Regierung legitimerweise Widerstand leisten und dabei zur Not auch Gewalt einsetzen darf, „ist so alt wie das politische Denken selbst“ (Höntzsch 2013, S. 76). Zwar hat Widerstand grundsätzlich bewahrenden Charakter, er will eine Ordnung gegen eine Machtaneignung aufrechterhalten, aber für den demokratischen, menschenrechtsbasierten Verfassungsstaat des Grundgesetzes ist er nicht unproblematisch, da er seine Legitimation aus einem höheren, eben nicht von Menschen gemachten Recht ableitet. Aber was könnte so ein Recht oberhalb der Grund- und Menschenrechte der Verfassung und außerhalb ihrer freiheitlich-demokratischen Grundordnung sein? Sollte es ein solches geben, wäre es gegen das Grundgesetz selbst gerichtet und somit auch nicht geeignet, die Verfassung zu schützen. Daher ist der Art. 20 Abs. 4 GG so formuliert, dass das dort kodifizierte Widerstandsrecht „sich

seinem Wesen nach vom ungeschriebenen Widerstandsrecht der abendländischen Tradition [unterscheidet]“, indem es sich nicht auf „ewige Werte“ bezieht, sondern auf die Verfassung selbst (vgl. Isensee 2013, S. 148).



- (2) **Ziviler Ungehorsam:** Ziviler Ungehorsam hat sich in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Aufkommen der neuen sozialen Bewegungen in den 1980er Jahren, wenn auch nicht ohne Widerspruch, eingebürgert (vgl. Kleger 2013, S. 164). Mit dem Widerstand hat er gemein, dass er als politisch motivierte Handlungsweise gegen geltendes Recht verstößt (Ladwig 2018, S. 3). Während aber dem Widerstandsrecht „spätestens mit seiner Kodifizierung in Art. 20 Abs. 4 GG nur noch Tatbestände unterstellt [wurden], die in irgendeiner Form verfassungsumwälzende, staatsstreich-ähnliche Vorgänge zur Voraussetzung hatten“, wurde „der Begriff ‚ziviler Ungehorsam‘ nach seiner Etablierung für alle sonstigen ‚Widerstandshandlungen‘ gebraucht, die sich systemimmanent unter grundsätzlicher Anerkennung der bestehenden Verfassung sowie des Staates und seiner Organe ergaben“ (Schieder 2018, S. 261). Ziviler Ungehorsam setzt also innerhalb der bestehenden Verfassungsordnung einen Verstoß gegen geltendes Recht bewusst ein, um eine politische Position stärker in die politische Öffentlichkeit zu bringen, als es ohne die Aufmerksamkeit für den Rechtsverstoß möglich wäre. Akte zivilen Ungehorsams können sein: Sit-ins in Hörsälen, Blockaden auf öffentlichen Straßen, die Besetzung von Baustellen, nicht genehmigte Demonstrationen usw.



Eine mögliche Definition ist: „Ziviler Ungehorsam ist eine öffentliche (1.), gewaltlose (2.), gewissenbestimmte (3.), aber politisch gesetzwidrige Handlung (4.), die gewöhnlich eine Änderung der Gesetze oder der Regierungspolitik herbeiführen will“ (Kleger 2013, S. 173f.). „Öffentlich“ bezieht sich auf den demokratischen Charakter, „gewaltlos“ auf die Art und Weise, „gewissenbestimmt“ auf die Legitimationsgrundlage und „gesetzwidrig“ auf den Unterschied zu legalen Protestformen. Leicht zu verstehen ist, dass insbesondere die Begriffe „gewaltlos“ (Gewalt gegen Sachen?) und „gewissenbestimmt“ (Was genau ist Gewissen?) eine gewisse Unschärfe ausmachen und man daher zur Legitimität des zivilen Ungehorsams unterschiedlicher Ansicht sein kann. Ob er „innerhalb einer rechtsstaatlichen Ordnung legitimiert sein kann, ist umstritten. Gegner verweisen auf die innerstaatliche Friedenspflicht und das demokratische Mehrheitsprinzip, Befürworter [...] auf die Unvollkommenheiten des demokratischen Willensbildungsprozesses als eines Prozesses von *trial and error*. Jedenfalls aber rechtfertigt ‚ziviler Ungehorsam‘ nicht die Rechtsverletzung, setzt sie vielmehr schon begrifflich voraus“ (Degenhardt 2017, S. 184).

Der Politikwissenschaftler Karl Graf Ballestrem (2013, S. 72f.) hat deshalb drei Argumente vorgebracht, mit zivilem Ungehorsam vorsichtig umzugehen:

Erstens verfüge auch eine noch so überzeugte Minderheit nicht über ein Wahrheitsmonopol. Zweitens unterlaufe das Beharren auf zivilem Ungehorsam die normalen Wege demokratischer Willensbildung und vor allem Kompromissfindung. Das könne die freiheitliche Demokratie delegitimieren. Und drittens bestehe die Gefahr von Trittbrettfahrern, die die Situation ausnutzen, um gewaltsame Aktionen durchzuführen.

- (3) **Protest:** Mit Protest oder Opposition sind alle legalen Möglichkeiten gemeint, gegen ein konkretes politisches Vorhaben oder politische Ziele vorzugehen. Das betrifft alle aus den demokratischen Freiheits- und den Aktivbürgerrechten entspringenden Formen. Dabei beziehen sich „die demokratischen Grundrechte [...] auf die Meinungs- und Willensbildung im vorstaatlichen Bereich der Gesellschaft, die Aktivbürgerrechte hingegen auf die staatliche Willensbildung“ (Stein & Frank 2010, S. 427f.).

Protest kann man als Einzelner (Art. 5 GG) oder in einer Versammlung (Art. 8 GG) frei artikulieren. Man kann ihn in Vereinigungen (Art. 9 GG) und Parteien (Art. 21 GG) organisieren. Man kann den Rechtsweg beschreiten (Art. 19 Abs. 4 GG) bis hin zur Verfassungsbeschwerde (Art. 93 Abs. 1 Nr. 4a GG) oder Petitionen einbringen (Art. 17 GG). Man kann ihm in Wahlen und Abstimmungen (Art. 20 Abs. 2 GG) Ausdruck verleihen.

/// Würdigung und Grenzen des Widerstandsrechts

In einer funktionierenden Demokratie haben alle Bürgerinnen und Bürger die Möglichkeit, legal gegen staatliche Pläne und Maßnahmen vorzugehen. Widerstand scheint in ihr also – erst einmal – weder nötig noch legitim.

Dennoch sollte man das Widerstandsrecht des Art. 20 Abs. 4 GG nicht als unbrauchbar oder unnötig bewerten, denn es greift „zentrale Einsichten der jahrhundertelangen Debatte über Tyrannenmord und den Widerstand der ‚Großen‘ wie der ‚Kleinen‘ auf [...]“: Dies ist „an erster Stelle die ebenso schlichte wie ernüchternde Erkenntnis, dass kein Recht der Welt den Missbrauch von Macht verhindern kann, sofern sich nicht Menschen finden, die es ausfüllen und einfordern“. Dadurch ist es „einerseits geronnene Verletzungserfahrung, andererseits bleibender Appell“ (Wittreck 2018, S. 63). Der freiheitlich-demokratische Staat ist damit spätestens im existenziellen Bedrohungsfall als Republik markiert, als „res publica“ (= öffentliche Sache / Sache der Öffentlichkeit), die alle Bürgerinnen und Bürger angeht. Das Widerstandsrecht hat somit eine **symbolische** und eine **rechtfertigende Funktion** (vgl. Gröschner 2017, S. 89f.).

Nicht verschwiegen werden dürfen an dieser Stelle die Debatten um **Postdemokratie** und „simulative Demokratie“, die sich darin treffen, dass demokratische Verfahren undemokratische Verhältnisse verdecken können, diese also innerhalb der Rechtsordnung nur schwer zu ändern sind. In diesen Debatten wird deutlich, dass man sich, zumindest was Protest und zivilen Ungehorsam betrifft, mitunter in einer Grauzone der Bewertung befindet.

Daher empfiehlt der Politikwissenschaftler Heinz Kleger, ein **abgestuftes Konzept von Widerstandsformen** zu entwickeln, das sich an der jeweiligen Verfassungsrealität orientiert (vgl. Kleger 2013, S. 167ff.):

- (1) **Funktionierende rechtsstaatliche Demokratie:** kein Recht auf Widerstand; ziviler Ungehorsam „als gut begründete Ausnahmemethode“ im Sinne eines Appells; funktionsfähiges Recht der Bürger*innen, bei Unzufriedenheitspotenzial ihre Vorstellungen und Ansprüche in Verfahren demokratischer Partizipation einzubringen.
- (2) **Demokratie im Verfall:** besondere Bedeutung des zivilen Widerstands als „einer moralischen Pflicht engagierter Bürger [insofern], als sie Bürger einer Demokratie bleiben wollen und nicht ‚freiwillige Untertanen‘ eines ‚oligarchischen Rechtsstaats‘, der weithin die Realität ausmacht“.
- (3) **„Hybride Systeme‘ im Grenzbereich zur Scheindemokratie und zur Diktatur:** Da dort die Gewalten- und Machtteilung abgeschafft ist, „werden sodann mutige Handlungen von einzelnen Bürgerrechtler*innen nötig“, die „das zynische Spiel mit simulierten demokratischen Verfahren [...] anprangern“.
- (4) **Etablierte Diktatur:** Wenn diese gewalttätig gegen friedliche Demonstrierende vorgeht, dann „wird schließlich auch der gezielte gewalttätige Widerstand legitim und der ‚regime change‘ zum strategischen Problem“, wobei dieser Widerstand „jedoch moralisch nicht mehr als bürgerliche Pflicht angemahnt oder gar gefordert werden [kann]“.



3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Auf dem Basisniveau geht es um ein Gespür für die prinzipielle Bedeutung von und die Möglichkeiten zur Beteiligung und Kritik im Rahmen des Grundgesetzes und um das Bewusstsein, dass Regelübertretungen nur in Ausnahmesituationen legitim oder sogar geboten sein können. Hier können z. B. die Rechtsfiguren der Notwehr und Nothilfe eine Rolle spielen.

Die eigene Position z. B. zu Formen des zivilen Ungehorsams (Schulstreik u. a.) und damit das Bewusstsein für die eigene Betroffenheit wird durch Methoden der Positionierung (z. B. Positionslinie, Meinungslinie, Vier-Ecken-Methode) sichtbar und mit der von anderen Mitgliedern der Lerngruppe vergleichbar gemacht. Die Auseinandersetzung mit



konkreten Situationen (z. B. Hambacher Forst) eröffnet die Gelegenheit zur Aussprache über Fragen wie z. B.: Ist gegen eine spezifische Anordnung Widerstand oder ziviler Ungehorsam erlaubt? Oder ist er gar geboten? Darf Gewalt eingesetzt werden oder nicht, und unter welchen Bedingungen? Und wenn ja, welche Art von Gewalt wäre erlaubt? Reichen normale Formen des Protests aus oder nicht?

In keinem Fall darf es jedoch allein bei der Positionierung bleiben. Politische Urteilsbildung wird erst durch Begründungen und deren Abwägung erreicht.

Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau steht einerseits die Klausel („wenn andere Abhilfe nicht möglich ist“) im Mittelpunkt der Beschäftigung mit Art. 20 Abs. 4 GG. An konkreten Fällen der Gegenwart und der Geschichte (z. B. Anti-AKW-Bewegung, Auseinandersetzung um die Startbahn West am Frankfurter Flughafen, Protest gegen Weltwirtschaftsgipfel, Terror der RAF) können sowohl Motivationen für Widerstandshandlungen als auch deren Legitimität erörtert werden. Das breite Spektrum an Reaktionsmöglichkeiten des legalen Protests einerseits wie auch des zivilen Ungehorsams andererseits sowie des angemessenen Widerstandsrechts kann dabei in Rollen- und Entscheidungsspielen erarbeitet werden.

Das konsolidierte Niveau zielt andererseits auf das zu schützende Gut ab und damit auf die Frage, was die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland ausmacht. Dazu kann auf Urteile des Bundesverfassungsgerichts zurückgegriffen werden, in denen die freiheitliche demokratische Grundordnung definiert wird (z. B. BVerfG vom 17.01.2017 – 2 BvB 1/13 – BVerfGE 144,20). Dies ermöglicht im Vergleich mit gesammelten Stichpunkten der Lerngruppe, was „schlechthin unentbehrlich“ für den freiheitlichen Verfassungsstaat sei, eine Diskussion über den Kern der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und damit eine Bewertung von Protest- und Widerstandshandlungen.

Elaboriertes Niveau

Auf elaboriertem Niveau geht es um den Sinn der Regelung vor dem Hintergrund der Debatte um das Widerstandsrecht und dessen konkrete Kodifizierung im Grundgesetz (vgl. Diskussion im Parlamentarischen Rat). Dabei könnte die Diskussion im Parlamentarischen Rat und im Deutschen Bundestag zur Einführung eines Widerstandsrechts im Grundgesetz Gegenstand eines historisierenden Rollenspiels sein. Dieses kann man z. B. durch die Rekonstruktion der Szenarien in den Ausschüssen ebenso umsetzen wie durch eine die Diskussion aktualisierende Talkshow (z. B.: Was sagen Sie zu den Corona-Demonstrationen, Herr Seehofer? Handelt es sich wirklich um Widerstand oder nicht vielmehr um Protest?). Die Vorbereitung auf beide Formate führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Argumenten und Personen.



Bei mehr Zeit und mit interessierten Lerngruppen ist auch eine ideengeschichtliche Aufarbeitung denkbar. Diese würde sich, z. B. beginnend mit der Systematisierung durch Thomas von Aquin, weitergeführt durch die Monarchomachen (z. B. François Hotman, Theodor Beza und Stephanus Junius Brutus) und die Vertragstheoretiker der frühen Neuzeit (z. B. Thomas Hobbes und John Locke), um das Recht auf Widerstand gegen ungerechte Herrschaft und seine gerechtfertigten Formen drehen (vgl. Höttsch 2013). Denkbar sind andererseits Erweiterungen über das Grundgesetz hinaus durch die Auseinandersetzung mit modernen Konzepten des Widerstands z. B. gegen Kolonialmächte (z. B. Dekolonialisierung im 20. Jahrhundert oder nach Ende der UdSSR im Kaukasus), gegen rassistische Unterdrückung (z. B. Apartheid) oder gegen als fremd empfundene Herrschaft über nationale Minderheiten (z. B. Basken, Kurden) – Widerstandsformen, die oftmals gewaltfrei, teils aber auch bewaffnet oder gar terroristisch gewesen sind. Unabhängig von der Bewertung dieser Handlungsformen wird das Streben nach Freiheit durch die Erweiterung der Perspektive über das deutsche Verfassungsrecht hinaus als ein universal menschliches deutlich.

Außerschulische politische Bildung

Für die außerschulische politische Bildung bieten sich neben den handlungsorientierten Methoden des elaborierten Niveaus (historisierendes Rollenspiel, Talkshow) auch solche mit dezidiert kunstorientiertem bzw. künstlerischem Zugang an. Ausgehend von der Figur des „Grundgesetz-Man“ ließen sich Comic-Szenen entwerfen, in denen dieser „Superheld“ die freiheitlich-demokratische Grundordnung retten müsste. Weitere Superheld*innen könnten ebenso auftreten, z. B. ein „Captain Germany“ in Anlehnung an „Captain America“. Die so entstehende Fortsetzungsgeschichte zu Gefährdungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verweist direkt auf Abdelkarim: „Superhelden kommen nur im Notfall.“ Ein wesentliches Kriterium für die Szenarien ist daher, ob es sich tatsächlich um einen Notfall, d. h. einen Staatsstreich handelt.



„Heute geht es um zwei wirklich wichtige Themen. Gleichheit und Gerechtigkeit [...] diese Worte muss man mit dem nötigen Pathos sprechen [...].

Wir sehen vielleicht nicht alle gleich aus, sind aber alle gleich viel wert. [...]

Man kann nicht andere Menschen diskriminieren wegen Geschlecht, Alter, sozialer Herkunft, Hautfarbe oder ob sie auf Männer oder Frauen stehen.“

/// **ABDELKARIM**

#GLEICHHEIT UND GERECHTIGKEIT

Wie sieht es damit in Deutschland aus?

1. Lerngelegenheiten im Video

Das Video „Gleichheit und Gerechtigkeit“ thematisiert vor allem die Spannung von **rechtlicher Gleichheit** und **sozialer Ungleichheit**. Damit ist die Gerechtigkeitsfrage in die Diskussion eingeführt. Am Beispiel der Schwierigkeiten des deutschen Schulwesens, zu einer Verringerung der sozialen Ungleichheit beizutragen, wird vor allem die **Chancengleichheit** diskutiert.



ABSCHNITT 1:
„Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“
[00:00–01:48]

Im Zentrum dieses Abschnitts stehen die rechtliche Gleichheit als Gleichheit vor dem Gesetz (Art. 3 Abs. 1 GG) und das Verbot der Diskriminierung aus den in Art. 3 Abs. 3 GG genannten Gründen Geschlecht, Abstammung,

Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glaube, religiöse oder politische Anschauungen, da solche Diskriminierung dem Gleichheitsprinzip zuwiderläuft. Als Gegenpol zum demokratischen Verfassungsstaat wird die Ständegesellschaft mit ihren Privilegien für einzelne Bevölkerungsgruppen (z. B. Adel) präsentiert.

Eine mögliche Lernschwierigkeit könnte jedoch darin bestehen, dass historische Staatsordnungen nicht weiter differenziert werden und die rechtlichen Unterschiede zwischen Untertanen im aufgeklärten Absolutismus und in der NS-Diktatur aus dem Blick geraten. Zudem müssten auch **Rechtssphären der Gleichheit** differenziert werden. So ist z. B. die Gleichheit vor dem Gesetz für einen Rechtsstaat grundlegend, ohne dass alle Menschen in ihm zwingend dieselben politischen Rechte haben müssen. Diese sind, wie z. B. das Wahlrecht, zumeist an die Staatsbürgerschaft gebunden. In Hinsicht auf die Weiterentwicklung der Demokratie kann das diskutiert werden, aber an diesem Beispiel wird deutlich, dass nicht jede Form von Ungleichbehandlung (z. B. auch die Festsetzung des Wahlalters) moralisch verwerflich ist.

Dies gilt umso mehr, als in dem Video die rechtliche Gleichheit sofort mit sozialer Gerechtigkeit kombiniert wird und die Begriffe „gleich“ und „gerecht“ auch in der Konzeption ausgleichender Gerechtigkeit in engem Bezug zueinander stehen. Diese Verbindung müsste auf jeden Fall kritisch

hinterfragt und die entsprechende Wortwahl (z. B. sozial gerecht, fair und unfair) reflektiert werden. Rechtliche Gleichheit und soziale Gerechtigkeit sind weder identisch noch konfliktfrei miteinander vereinbar. Das ermöglicht Lernchancen, wenn nach den Vereinbarkeitskriterien gefragt wird: Unter welchen Bedingungen erzeugen rechtliche Gleichsetzungen als gerecht oder auch ungerecht empfundene Verhältnisse? Kann man zum Zwecke des Ausgleichs als ungerecht empfundener Zustände eine Ungleichbehandlung rechtfertigen? Diese Fragen sind z. B. Gegenstand von Quotierungen (Frauenanteil in Aufsichtsräten usw.).



ABSCHNITT 2:
Bildung und sozialer Aufstieg
[01:49–05:47]

Dieser Abschnitt thematisiert breit am Beispiel des deutschen Bildungssystems die Begriffe Chancengleichheit und soziale Ungleichheit. **Chancengleichheit** wird hier verstanden als das Vorliegen gleicher Chancen, etwas aus seinem Leben zu machen, z. B. höhere Schulabschlüsse zu erwerben. Dass diese Chance zwar rechtlich gegeben sein kann, aber nicht den faktischen Lebenschancen von Menschen entspricht, wird am Beispiel der Schichtenabhängigkeit der Abiturquote illustriert. Chancengleichheit liegt dann nicht vor, wenn die Möglichkeit faktisch nicht gegeben ist, ein Recht gleichermaßen wahrzunehmen. Dies gilt zumindest dann, wenn die Gründe dafür nicht selbstverschuldet sind. Hier kommt die Leistungsgerechtigkeit ins Spiel.

Das Lernpotenzial des Abschnitts liegt in der Herausarbeitung unterschiedlicher **Gerechtigkeitskonzepte** (Leistungs- und Teilhabegerechtigkeit, Zugangs- und Verteilungsgerechtigkeit usw.). Diese in ihrer Konsequenz auf das Beispiel Bildungssystem anzuwenden, würde politische und nicht rein juristische Fragen in den Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses stellen. Dementsprechend kann die Einsicht bei den Lernenden wachsen, dass politische Urteile immer aus Sach- und Wertaspekten bestehen, die durchaus unterschiedliche Antworten auf Verteilungs- und damit Gerechtigkeitsfragen zulassen.

Während **Werturteile** z. B. auf das Gemeinwohl abheben und die Frage nach der Zumutbarkeit von Regelungen für die Betroffenen in die Urteilsbildung mit einschließen (z. B.: Welche Informationen muss ich über mich preisgeben, um eine besondere Förderung zu erhalten?), geht es bei **Sachurteilen** um die Effizienz einer Maßnahme, d. h. darum, ob sie unter Berücksichtigung des mit ihr verbundenen Aufwands eine hinreichend große Wirkung entfaltet (z. B.: Was bewirkt eine Anhebung des Kindergelds um 10 Euro pro Monat in Hinsicht auf sozialen Ausgleich?). So werden konkrete sozialpolitische Maßnahmen in ihren unterschiedlichen Dimensionen analysierbar und es wird deutlich, dass es nicht „die“ richtige Lösung, sondern viele verschiedene gut begründbare Lösungsansätze gibt. Deren Wirkung muss sich jedoch in der konkreten Umsetzung erst erweisen, denn nicht alle Folgen einer Entscheidung sind vorhersehbar. Sozialpolitik, um die es beim Thema Gleichheit und Gerechtigkeit vor allem auch geht, ist daher eine ständige Aufgabe, die permanenten Nachsteuerungsbedarf hat. Auch das ist eine wichtige Erkenntnis.

Lernschwierigkeiten könnten entstehen, wenn Gleichheit mit Gerechtigkeit gleichgesetzt wird. So wird z. B. vom Kampf gegen soziale Ungleichheit und nicht gegen soziale Ungerechtigkeit gesprochen (03:10). Zudem werden deutliche Wertungen vorgenommen, was aber auch Lernanlässe bieten kann. So enthält der Satz: „Dass ein so reiches Land wie Deutschland keine echte Chancengleichheit im Bildungssystem hinkriegt, das ist schon sehr peinlich“ (03:54–04:00) mehrere Leerstellen, da es auf den ersten Blick vorrangig um monetäre Fragen zu gehen scheint

(„ein so reiches Land“) und der Sprecher offensichtlich der Auffassung ist, dass „echte Chancengleichheit“ durch den richtigen Mitteleinsatz hergestellt werden könnte. Hier müsste der Terminus „reiches Land“ in einem weiteren Sinn reflektiert werden: Es geht nicht nur um direkte Transferleistungen, sondern auch um Aspekte der Infrastruktur (z. B. Dichte an Hochschulen, Ausbaustand des Bildungssystems), der gesellschaftlichen und politischen Stabilität (z. B. Sicherheit) und der konzeptionellen Entwicklung (z. B. zur Inklusion).

Insgesamt erweist sich laut Video die soziale Schichtung in der Bundesrepublik jedoch einerseits als stabil, d. h. soziale Ungleichheit bleibt bestehen (Bsp. Lachs- vs. Fleischwurstbrötchen; 03:55) – mehr noch, sie erscheint „immer extremer“ (03:26). Dies deckt sich auch mit Diagnosen der deutschen Gegenwartsgesellschaft, nach denen die „Armut in einem reichen Land“ (Butterwege 2012) eines ihrer zentralen Probleme ist. Da wirkt es nicht sehr überzeugend, auf Leistungsbereitschaft (04:10) zu setzen. Am Schluss des Videos wird diese zumindest im Sinne einer Übergangslösung als mögliche individuelle Antwort auf soziale Ungleichheit dargestellt, solange es noch keine tatsächliche Chancengleichheit gibt. Das ermöglicht es, noch einmal den Zusammenhang von strukturellen Aspekten und individuellen Entscheidungen zu thematisieren. Hier müssten auch die nichtmonetären Faktoren der Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit ergänzt werden. Dies gilt ebenso für die Diskriminierung bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen aufgrund ethnischer Herkunft (03:27–03:35).



2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:

Gleichheit, (soziale) Gerechtigkeit.

Verankerung im Grundgesetz:

Art. 1 Abs. 1; Art. 3; Art. 20 Abs. 1.

Die Bundesrepublik definiert sich nach Art. 20 Abs. 1 GG als **Sozialstaat**. In Verbindung mit dem grundlegenden Verfassungsgebot der Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1 GG) und dem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz des Art. 3 GG, insbesondere dem in Abs. 2 formulierten Ziel der aktiven Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter sowie dem Verbot der Diskriminierung aus den in Abs. 3 genannten Gründen (Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glaube und religiöse oder politische Anschauungen), ergibt sich ein weites Feld möglicher und ggf. sogar zwingend notwendiger Eingriffe des Staates in gesellschaftliche Verhältnisse und Strukturen. Dass das Verhältnis von **Freiheit** (Art. 2 GG) und **Gleichheit** (Art. 3 GG) unterschiedlich akzentuiert sein kann, zeigt ein Blick in die Geschichte.

/// Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit –

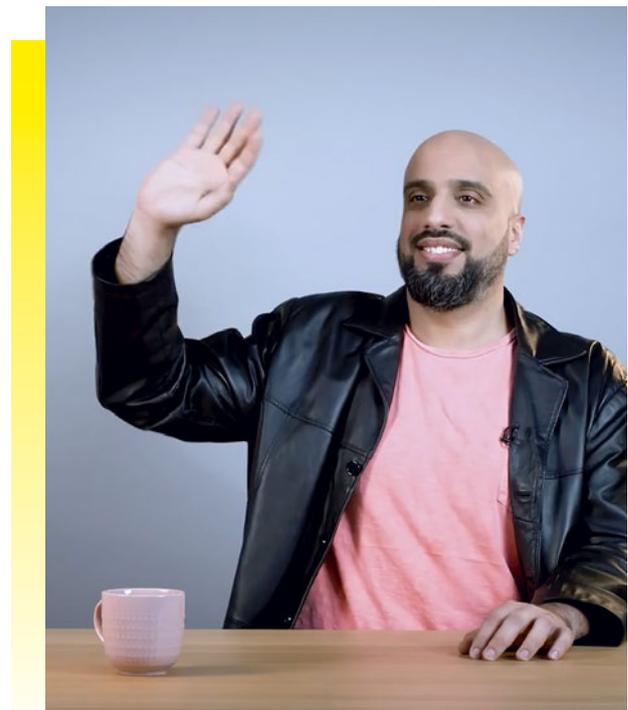
Akzentverschiebungen als historischer Lernprozess

Dominierte in der Staatstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts ursprünglich die liberale Vorstellung, die Freiheit der Bürger*innen sei vor allem eine Freiheit gegenüber dem Staat und Grundrechte seien daher primär Abwehrrechte gegen staatliche Eingriffe in die Privatsphäre, so setzte sich infolge der Krisen des 20. Jahrhunderts zunehmend die Einsicht durch, dass nicht jedes Individuum gleichermaßen die Freiheit nutzen kann, die ihm zugesprochen wird, weil es z. B. an den materiellen Möglichkeiten oder anderen Voraussetzungen mangelt, diese Freiheit auch zu leben. Als Folge dessen wurde die „Vorstellung, der **Rechtsstaat** dürfe als liberaler in die Freiheit des Einzelnen möglichst wenig eingreifen, [...] um die Vorstellung ergänzt, er müsse als sozialer überhaupt erst die *Bedingungen der Freiheit schaffen und sichern*“ (Kingreen & Poscher 2017, S. 31). In dieser Neuakzentuierung wird das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit nicht als Gegensatz verstanden, sondern als komplementär: „Je mehr Menschen tatsächlich Freiheit genießen, desto freier ist das Gemeinwesen. [...] Je gleicher die Chancen aller sind, desto größer ist die allgemeine Freiheit“ (Battis & Gusy 2018, S. 446). Dies scheint auch deshalb geboten, weil es fair gegenüber allen und damit gerecht für alle zu sein scheint. Inwiefern das auch im globalen Maßstab gilt, ist Gegenstand der Theorien globaler Gerechtigkeit (vgl. Hahn 2009). Die Diskussion um Gleichheit und Gerechtigkeit hat

jedenfalls den nationalstaatlichen Kontext überschritten. Was aber ist mit Gleichheit und Gerechtigkeit konkret gemeint?

/// Was ist Gleichheit?

Gleichheit bedeutet zunächst einmal nicht Gleichheit in einem absoluten Sinn des Identischseins, sondern Gleichheit an Rechten und Pflichten. In Reaktion auf das nationalsozialistische Unrecht machte Gustav Radbruch 1946 in seinem berühmt und wirkmächtig gewordenen Aufsatz „Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht“ auf die Verbindung von Gerechtigkeit und Gleichheit aufmerksam (► s. auch Video 07 „Rechtsstaat“). Er sieht die „gleiche Behandlung des Gleichen“ als „wesensbestimmende



Anforderung an die Gerechtigkeit“ an und erklärt: „[W]o Gerechtigkeit nicht einmal erstrebt wird, wo die Gleichheit, die den Kern der Gerechtigkeit ausmacht, bei der Setzung positiven Rechts bewußt verleugnet wurde, da ist das Gesetz nicht etwa nur ‚unrichtiges Recht‘, vielmehr entbehrt es überhaupt der Rechtsnatur“ (Radbruch 1946, S. 16). Das Gleichheitspostulat – und in Konsequenz auch das Streben nach Gerechtigkeit – gehört daher zu den unhintergehbaren Grundbedingungen des freiheitlichen Verfassungsstaats. Anders ausgedrückt:

„Der Gleichheitsgedanke geht als **grundlegendes Gerechtigkeitsprinzip** auf Wurzeln zurück, die schon älter sind als das Menschen- und Grundrechtsdenken überhaupt. Doch gehört die Gleichheit auch in diesem speziellen Kontext zu den entscheidenden Grundlagen. Wenn man Rechte aus der Natur des Menschen überhaupt ableitet

und sie dem Menschen an sich zuspricht, so gilt dies eben für alle Menschen. Menschenrechtliche Freiheit ist notwendig **für alle Menschen gleiche Freiheit**. Auch die wechselseitige Kompatibilität der Freiheiten der Einzelnen ist nur auf der Basis gleicher Freiheit denkbar. Von daher sind Freiheit und Gleichheit auf das engste verknüpft“ (Sachs 2017, S. 279) – und, so muss man ergänzen, auch Freiheit und Gerechtigkeit.

Nach der Logik des Grundgesetzes ist es daher evident, dass die Gleichheit (Art. 3 GG) zusammen mit der Freiheit (Art. 2 GG) als Ausdruck der Menschenwürde (Art. 1 GG) verstanden und festgeschrieben ist (vgl. Battis & Gusy 2018, S. 446). Zu unterscheiden wäre allerdings der allgemeine Gleichheitssatz des Art. 3 Abs. 1 GG von den besonderen Gleichheitssätzen des Art. 3 Abs. 2 und 3 GG. Während Art. 3 Abs. 1 GG ganz allgemein die Gleichheit vor dem Gesetz (*Rechtsanwendungsgleichheit*) und die Gleichheit des Gesetzes (*Rechtsetzungsgleichheit*) fest schreibt, verbieten die Bestimmungen des Art. 3 Abs. 2 und 3, dass die dort genannten Kriterien als Grund für Bevorzugungen oder Benachteiligungen genommen werden. In der Logik des Art. 3 geht es daher auch nicht um das völlige Verbot von Ungleichbehandlung, sondern darum, eine *grundlose Ungleichbehandlung* zu untersagen. Es muss für eine Ungleichbehandlung „rechtfertigende Gründe“ geben, wobei es allerdings auf keinen Fall die in Art. 3 Abs. 2 S. 1 und Abs. 3 S. 1 genannten Aspekte sein dürfen (vgl. Klinggreen & Poscher 2017, S. 136).



Als mit Art. 3 GG unvereinbar betrachtete es demgemäß das Bundesverfassungsgericht von Anfang an, „wesentlich Gleiches willkürlich ungleich und wesentlich Ungleiches willkürlich gleich zu behandeln“, wobei dann Willkür vorliegt, „wenn sich ein vernünftiger, sich aus der Natur der Sache ergebender oder sonstwie sachlich einleuchtender Grund für die Differenzierung oder Gleichbehandlung nicht finden [lässt]“. Weil letzten Endes die benannten Kriterien, wie z. B. „vernünftig“, „Natur der Sache“ oder „sachlich einleuchtend“, nicht wirklich objektiv bestimmbar waren (und sind), wandte das Gericht seit den 1980er Jahren die sogenannte „neue Formel“ an, nach der „eine Ungleichbehandlung verschiedener Gruppen von Adressaten nur

dann gerechtfertigt [ist], wenn zwischen ihnen ‚Unterschiede von solcher Art und solchem Gewicht bestehen, dass sie die ungleiche Behandlung rechtfertigen könnten‘“ (BVerfG zitiert nach Stein & Frank 2010, S. 403). Aber auch damit entkommt das Bundesverfassungsgericht nicht der grundlegenden Herausforderung, dass „es unmöglich [ist] zu bestimmen, was Gleichheit ausmacht, ohne auf externe Gerechtigkeitsmaßstäbe zurückzugreifen“ (Petersen 2018, S. 3f.). Diese aber werden von alters her höchst unterschiedlich diskutiert.

/// Was ist Gerechtigkeit?

Otfried Höffe zufolge gilt vielen „die soziale Gerechtigkeit für die der Demokratie eigentümliche Richtschnur politischen Handelns“ (Höffe 2015, S. 84). Da mag es seltsam anmuten, dass das Wort Gerechtigkeit im Grundgesetz nur an zwei Stellen auftaucht, nämlich in Art. 1 Abs. 2 GG (Menschenrechte „als Grundlage [...] der Gerechtigkeit in der Welt“) und in Art. 56 GG (Amtseid des Bundespräsidenten: „Ich schwöre, daß ich [...] Gerechtigkeit gegen jedermann üben werde.“). Deutlich wird dabei aber, dass der Begriff ein normativer ist, der einerseits eine personale, andererseits eine strukturelle Dimension hat. Es geht um die Forderung, sich in spezifischer Art zu verhalten (Amtseid des Bundespräsidenten), und um einen Maßstab für die Gestaltung von Beziehungen zwischen Menschen (hier im Weltmaßstab) (vgl. Weißeno u. a. 2010, S. 168f.).

Was aber konkret unter Gerechtigkeit je zu verstehen ist, das ist nicht so einfach, und das nicht erst in der Gegenwart. Gerechtigkeit war und ist wie kaum ein anderer Grundbegriff der praktischen Philosophie umstritten (vgl. Mazouz 2011, S. 371) und wird mindestens seit Platons Schrift *Politeia* (Der Staat) mit Politik unmittelbar zusammengedacht. Sie ist ein Dauerthema: Als Vertreter der Diskussion seien neben Platon nur Aristoteles und Thomas von Aquin, John Locke und Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant und Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx und John Stuart Mill, John Rawls und Ronald Dworkin genannt (vgl. Ebert 2015).

Allein die Namen und die Zahl der Denker sind beeindruckend und doch ist über die **Theorie der Gerechtigkeit** noch nicht das letzte Wort gesprochen – und wird auch nicht zu sprechen sein. So hat John Rawls, einer der gegenwärtig wohl bekanntesten Theoretiker der Gerechtigkeit, seine eigene Theorie von einem Gedankenexperiment („Schleier des Nichtwissens“) zu einer Diskursethik weiterentwickelt, die „Gerechtigkeit als Fairness“ entwirft (vgl. Funke 2017, S. 24ff.). Dabei geht es darum, dass Menschen, die sich gegenseitig als frei und gleich anerkennen, unter den Bedingungen der Chancengleichheit fair miteinander kooperieren, um die Lage derer, denen es schlechter geht, zu verbessern (vgl. Ebert 2015, S. 313).

Festzuhalten ist aber, dass es bis heute kein umfassendes und allgemein anerkanntes Konzept von Gerechtigkeit gibt (vgl. Funke 2017, S. 4). Was es aber gibt, das ist der Grundgedanke, Gerechtigkeit „intersubjektiv aufzufassen“, d. h. „dass sie auf andere bezogen ist“ (Mazouz 2011, S. 371). Ausgehend davon ist der Zugang zu der „kulturellen Universalfrage“, was denn nun Gerechtigkeit genau ist, am sinnvollsten interdisziplinär zu beantworten (vgl. Müller & Wagner 2019), weil alle Wissenschaften, die sich in irgendeiner Art und Weise mit dem Zusammen-



leben befassen, sich letzten Endes auch mit dem Thema Gerechtigkeit befassen müssen. Die Literatur zu Gerechtigkeit ist daher kaum überschaubar und entwirft je nach Hintergrund eine ganze Landschaft unterschiedlicher Gerechtigkeitskonzepte.

Aus Sicht der Sozialen Arbeit unterscheidet Claudia Funke folgende **Gerechtigkeitskonzepte**, deren Nähe zur Gleichheitsthematik evident ist (2017, S. 5):

- **Verteilungsgerechtigkeit** (distributive Gerechtigkeit): „Alle Ressourcen – materielle, geistige, kulturelle Güter sowie Ämter und Machtbefugnisse – sollen nach gerechten Regeln (Regelgerechtigkeit) mit einem gerechten Ergebnis (Ergebnisgerechtigkeit) verteilt werden. Dazu, welche Regeln zur Verteilung und auch welches Ergebnis hierbei gerecht sind, gibt es verschiedene Auffassungen, z. B. orientiert an Leistung oder Bedürftigkeit etc.“
- **Leistungsgerechtigkeit**: „Einkommen, Vermögen, Ämter und Machtbefugnisse sollen entsprechend der Leistung der jeweiligen Gesellschaftsmitglieder verteilt werden: wer mehr leistet, erhält mehr. Wie genau sich Leistung bemessen lässt, ist umstritten.“
- **Bedarfsgerechtigkeit**: „Einkommen, Vermögen, Ämter und Machtbefugnisse sollen entsprechend der Bedürfnisse der jeweiligen Gesellschaftsmitglieder verteilt werden: jeder bekommt in dem Bereich mehr, wo er mehr benötigt. Da Bedürfnisse individuell verschieden und daher nicht objektiv ermittelbar sind, ist deren Festlegung schwierig und im Grunde auf Dialog angewiesen.“

- **Chancengleichheit** (eigentlich **Chancengerechtigkeit**; A. d. V.): „Alle Menschen sollen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts, Alters, religiösen Zugehörigkeit oder anderer Unterschiede das Recht auf den gleichen Zugang zu Lebenschancen haben. In Deutschland ist dieses Recht im Grundgesetz festgehalten (GG Artikel 3, Diskriminierungsverbot).“
- **Zugangsgerechtigkeit**: „Jeder soll grundsätzlich den gleichen Zugang zu Ressourcen für seine Lebensgestaltung haben, inklusive Zugang zu Berufen und Ämtern.“
- **Teilhabegerechtigkeit**: „Jeder soll zur selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft befähigt werden, und zwar im wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Bereich. Gewährleistet wird dies über gesellschaftliche Strukturen und Institutionen. Der Teilhabebegriff bildet eine Alternative zum Konzept der ‚Fürsorge‘ in den Sozialwissenschaften.“
- **Generationen- und Familiengerechtigkeit**: „Derzeitige Generationen sollen so handeln, dass es kommenden Generationen genauso gut oder besser gehen kann als ihnen. Hierhin gehören u. a. die Diskussion um die Rentenreform, um Nachhaltigkeit und Staatsverschuldung.“

Aus Sicht der Politikdidaktik strukturieren Weißeno u. a. (2010, S. 168f.) das Feld um die „**personale Gerechtigkeit**“ in ihrer grundlegenden Form („jedem das Seine oder das ihm Zustehende“) und die „**strukturelle Gerechtigkeit**“ („Situation, in der konkurrierende Interessen und Ansprüche von Menschen in einem ausgeglichenen und daher akzeptierten Verhältnis zueinander stehen“) herum, wobei letztere unterschiedlich ausgeformt sein kann, nämlich u. a. als politische oder soziale Gerechtigkeit.

- **Politische Gerechtigkeit**: Hier geht es um „formale Gerechtigkeit“, die sich „auf die rechtsstaatliche Verfassung des Gemeinwesens [bezieht]. Politische Gerechtigkeit ist gegeben, wenn jeder die gleichen Rechte und Pflichten hat.“
- **Soziale Gerechtigkeit**: Hier geht es um „die Verteilung von Wohltaten und Lasten zwischen verschiedenen leistungsfähigen und bedürftigen Gruppen in der Gesellschaft“, also um „Verteilungsgerechtigkeit“. Diese ist wiederum im Wesentlichen dreigeteilt: Die „Leistungsgerechtigkeit“ (Anteil an Ressourcen gemäß den erbrachten Leistungen), die „Bedarfsgerechtigkeit“ (Anteil an den Ressourcen gemäß den Bedürfnissen) und die „Chancengerechtigkeit“ (Ausgleich von unverschuldeten Nachteilen, damit gleiche Startchancen bestehen) stehen sich gegenüber.

Einen etwas anderen Zugang zur Thematik der sozialen Gerechtigkeit wählt der politische Philosoph Otfried Höffe

(2015, S. 85ff.), indem er statt von Verteilungsgerechtigkeit von der **Tauschgerechtigkeit** ausgeht, denn die „zu verteilenden Mittel müssen [...] erst erarbeitet und im Fall einer Arbeitsteilung wechselseitig getauscht werden“. Diese Form der Gerechtigkeit sei die der Demokratie angemessene, denn in der Demokratie gehe es um Wechselseitigkeit, die das „Grundmuster der Kooperation unter Gleichen“ sei. Erst wenn die reine Tauschgerechtigkeit nicht mehr ausreiche, müsse man zur „ausgleichenden (korrektiven) Gerechtigkeit“ kommen. Der moderne Sozialstaat reagiere damit zu Recht auf gesellschaftliche Entwicklungen, indem er „Hilfe zur Selbsthilfe“ leiste: „teils indirekt, auf dem Weg von Sozialversicherungen, teils direkt, etwa durch eine Wirtschafts- und Sozialpolitik, die für allgemeinen Wohlstand sorgt, oder durch eine Bildungspolitik, die nicht allen dieselben, aber jedem eine seiner Begabung angemessene Bildungs- und Ausbildungschance bietet. Dieser Grundsatz gilt generell: Die soziale Gerechtigkeit gebietet schon deshalb keine gleichen Ergebnisse (,Ergebnisgerechtigkeit‘, besser: Ergebnisgleichheit), weil man sie aus eigener Verantwortung verspielen kann. Auch verlangt sie, weder Unterschiede der Begabung noch des ‚Arbeitseinsatzes‘ zu leugnen.“

Vor dem Hintergrund des Videos wird also deutlich, dass man durchaus andere Auffassungen davon haben kann, was jeweils gerecht ist oder wie man mehr Gerechtigkeit herstellen könnte. Es sind zum einen andere Bewertungen der sozialen Lage in Deutschland möglich: So spricht der Sozialwissenschaftler Christoph Butterwegge z. B. von einer Verdrängung der Armutproblematik in Deutschland (Butterwegge 2012), während der frühere Direktor der Caritas Georg Cremer postuliert: „Deutschland ist gerechter, als wir meinen“ (Cremer 2018). Die Gerechtigkeitsfrage ist damit eine Frage, die zu politischer Urteilsbildung einlädt und diese auch erfordert. Auf jeden Fall aber ist die Existenz der sozio-ökonomischen Benachteiligung von Individuen und Gruppen real und muss daher als politisch zu bearbeitendes Problem begriffen werden.

/// Gleichheit und Gerechtigkeit als politische Aufgaben

Gerechtigkeit und Gleichheit sind zwar nicht identisch, aber eng miteinander verschränkt. Während Gleichheitsmerkmale definiert und damit der Gesetzgebung direkt zugänglich gemacht werden können, ist Gerechtigkeit eine „verhandelbare Größe“ (Funke 2017, S. 2). In ihrer politischen Gestaltung erfordert sie Begründungen und ist veränderbar, was dann auch auf die rechtlichen Regelungen durchschlägt. Rechtliche Normen verändern sich, gut ablesbar an der Aufnahme der Behinderung in die Liste der Diskriminierungsverbote des Art. 3 Abs. 3 GG und an der Ergänzung in Art. 3 Abs. 2 GG, dass der Staat die Gleichberechtigung von Frauen und Männern aktiv zu fördern habe.

Auch kann das Grundgesetz zwar die rechtliche Diskriminierung aufgrund bestimmter Merkmale untersagen, nicht jedoch eine absolute Gleichbehandlung anordnen, denn „Menschen sind in der sozialen Wirklichkeit in vielen Beziehungen ungleich“ und das Gebot der Gerechtigkeit verlangt es, dass der Staat „wesentlich Gleiches gleich, wesentlich Ungleiches dagegen ungleich behandelt. Das bedeutet: Gleiche Sachverhalte dürfen nicht ungleich geregelt werden. Auf der anderen Seite ist eine Ungleichbehandlung geboten, wenn bei Vorliegen von erheblichen Unterschieden vernünftige Gründe für eine unterschiedliche Behandlung sprechen. Ein maßgebliches Kriterium für eine Ungleichbehandlung ist die Gerechtigkeit“ (Weißeno u. a. 2010, S. 173).

Da aber von der Idee der Gleichheit „eine große Faszinationskraft aus[geht]“, entfaltet sie Hand in Hand mit der Idee der Gerechtigkeit politisch enorme Wirkung, und zwar auf verschiedenen Ebenen: „Die zur politischen Gerechtigkeit gehörende Verfahrensgerechtigkeit fordert eine Gleichbehandlung der Menschen, was Unparteilichkeit voraussetzt und Willkür ausschließt. Die das gegenseitige Verhältnis der Individuen bestimmende Tauschgerechtigkeit verlangt eine strenge (arithmetische) Gleichheit im Sinne einer Gleichwertigkeit von Geben und Nehmen. Die zur sozialen Gerechtigkeit zählende Verteilungsgerechtigkeit zielt demgegenüber auf proportionale (geometrische) Gleichheit. Sie weist jedem seinen entweder an der eingebrachten Leistung oder an der Bedürftigkeit gewogenen Anteil an den zu verteilenden Gütern und Lasten zu. Politisch strittig ist, ob eine als gerecht empfundene Gleichheit eine ‚equality of opportunity‘ (Liberalismus) oder eine ‚equality of result‘ (Sozialismus) sein soll“ (Weißeno u. a. 2010, S. 169f.).

Wie Gleichheit und Gerechtigkeit so aufeinander bezogen werden können, dass das Verhältnis als angemessen und damit legitim erscheint, ist eine je neu zu stellende, immens politische und daher strittige Frage. Dies muss auch in politischen Lehr-Lern-Prozessen so thematisiert werden. Besonders ist dabei auch der Sprachgebrauch mit zu reflektieren, denn Gleichheit und Gerechtigkeit sind nicht identisch. Während rechtliche Gleichheit seit den Vertragstheorien des 17. und 18. Jahrhunderts und im Rahmen der modernen Verfassungsstaatlichkeit ein rechtsstaatlicher Grundsatz ist, kann das für soziale und ökonomische Gleichheit auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Gerechtigkeitsvorstellungen nicht gesagt werden. Gerade bei der Behandlung der sozialen Gerechtigkeit darf daher eine begriffliche Auseinandersetzung nicht fehlen. Diese muss zudem die Unterschiede von personaler und struktureller Gerechtigkeit aufgreifen, denn individuelle Lebensführung und gesellschaftliche, d. h. soziale Gerechtigkeit liegen auf unterschiedlichen Ebenen.



/// Bildungsgerechtigkeit

Im Video wird dezidiert die Frage der Bildungs(un)gerechtigkeit aufgeworfen. Diese wird in der Bundesrepublik Deutschland nicht erst seit PISA 2000 diskutiert, geriet aber seitdem stärker ins Bewusstsein. Einen guten Überblick über unterschiedliche Gerechtigkeitsdimensionen gibt der Chancenspiegel 2014 (Bertelsmann Stiftung u. a. 2014). Er unterscheidet **drei Dimensionen**, mit Ungleichheit umzugehen, um ein gerechteres Schulsystem zu etablieren, das die freie Teilhabe an der Gesellschaft sichert (S. 13f.):

- **Verteilungsansatz:** Dieser zielt auf Verteilungsgerechtigkeit, genauer auf institutionell gesicherte Fairness, ab. Pate dafür steht John Rawls mit seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ (1979). Hierbei geht es um die gezielte Förderung von weniger Begünstigten.
- **Befähigungsansatz:** Dabei geht es darum, Menschen die Befähigungen mitzugeben, die sie benötigen, um autonom an der Gesellschaft teilhaben zu können. Pate dafür ist Amartya Sen's „Idee der Gerechtigkeit“ (2019). Hierbei geht es um die Berücksichtigung der Umstände, die eine Schulleistung mitbedingen, und nicht allein um die Messung des Outputs.
- **Anerkennungsansatz:** Dieser betont, dass erst die Erfahrung von Anerkennung zur Ausbildung von Selbstvertrauen und Selbstachtung, kurz zu einer Identitätsbildung führt, die als Voraussetzung für die freie Teilhabe an der Gesellschaft hilfreich ist. Pate dafür steht Axel Honneth (2011). Schule muss daher alles tun, um z. B. Mobbing und Diskriminierung zu unterbinden und die Ausbildung positiver Selbstbeziehungen zu fördern.

Analytisch werden diese drei Gerechtigkeitsdimensionen nun in **vier schultheoretischen Dimensionen** wirksam, die anhand empirischer Indikatoren vermessen werden können (Bertelsmann Stiftung u. a. 2014, S. 16f.):

- **Integrationskraft:** Hierbei geht es um die tatsächliche Integration der Lernenden in das Schul- und Bildungssystem. Indikatoren sind z. B. Förderquote, Inklusionsanteile, Exklusionsrate, Ganztagsschulbesuch.
- **Durchlässigkeit:** Hierbei wird die Prozessqualität der Bildungseinrichtungen in den Blick genommen, also die Art und Weise, wie in ihnen Selektionsprozesse ablaufen. Indikatoren sind z. B. Übergangsquoten, Wiederholerquoten, Verhältnis von Auf- zu Abwärtswechseln im System.
- **Kompetenzförderung:** Hier geht es um den tatsächlichen Output der Bildungseinrichtungen, also um die Frage, inwiefern diese in der Lage sind, ihrem Bildungsauftrag nachzukommen. Indikatoren sind z. B. Kompetenzwerte, Leistungsstreuungen innerhalb von Jahrgangsstufen einer Schulart und zwischen Schulformen, Kompetenzverteilung vor dem Hintergrund unterschiedlicher soziostruktureller Merkmale.
- **Zertifikatsvergabe:** Hierbei werden die Bildungsabschlüsse in den Blick genommen. Indikatoren sind z. B. die Quote der Absolvent*innen mit Hochschulreife oder mit anderen Bildungsabschlüssen und die Quote der Absolvent*innen ohne Hauptschulabschluss, und zwar unter Berücksichtigung sozio-ökonomischer Aspekte.

Dieses Analyseraster erlaubt es nun, strukturelle Probleme des deutschen Bildungssystems unter Gerechtigkeitsfragen zu betrachten und gleichzeitig Lösungsvorschläge zu durchdenken (so z. B. die Frage von Schulgeld und Studiengebühren oder von höheren Personalschlüsseln in sog. Brennpunktschulen).

/// Globale Gerechtigkeit

Wie oben erwähnt, haben die Diskurse um Gleichheit und Gerechtigkeit längst den nationalstaatlichen Rahmen überschritten. Sie gehören zu den Grundfragen der Weltordnung, denn dabei geht es um Handlungsmöglichkeiten und Rechte, Ressourcen und Wohlstand, die auf der Welt ungleich verteilt sind. Angesichts von Armut und Hunger, von wirtschaftlicher Abhängigkeit und Globalisierungseffekten, von Klimawandel und Gewalt, von prekären Menschenrechtslagen und Migration stellt sich die Frage nach Gerechtigkeit im globalen Maßstab dringlicher denn je.

Die Konzepte, die dazu diskutiert werden (vgl. Hahn 2009), lehnen sich einerseits an die oben angeführten Konzeptionen an (z. B. an die von Rawls) und übertragen sie andererseits auf einen globalen Maßstab. Zudem gibt es originäre Entwürfe, die dem Paradigma des Kosmopolitismus folgen (z. B. von Martha Nussbaum) und dabei u. a. auf die weltweite und unteilbare Geltung der Menschenrechte pochen. Die Probleme sind jedoch offensichtlich, die damit verbundenen **Schlüsselfragen** nicht beantwortet. Einige davon wären z. B. (vgl. Brock 2017):

- Was sind die Ursachen für Wohlstand, und sind sie vollständig auf nationalstaatliche Faktoren zurückzuführen oder sind internationale Überlegungen relevant?
- Haben wir die Verpflichtung, sicherzustellen, dass die Grundbedürfnisse der Menschen erfüllt werden, oder geht es uns um die globale sozio-ökonomische Gleichstellung?
- Welche Verpflichtungen haben wir gegenüber jenen Völkern bzw. Nationen, die noch nicht das haben, was sie für Selbstbestimmung oder Wohlstand brauchen?
- Können wir Staaten dafür verantwortlich machen, dass sie vollständig für das Wohlergehen ihres Volkes sorgen, und wenn ja, unter welchen Bedingungen könnte dies sinnvoll sein?
- Wie ermutigen wir Staaten, Verantwortung für das Wohlergehen ihres Volkes zu übernehmen?
- Verdienen Landsleute besondere Beachtung, wenn wir überlegen, was wir uns gegenseitig schulden?

Diese Fragen gehen weit über das Video hinaus, sind aber eine logische Fortsetzung der Gerechtigkeitsdiskurse im globalen Maßstab und bilden damit eine sinnvolle und zwingend notwendige Erweiterungs- und Vertiefungsmöglichkeit für die Abdelkratie-Reihe.

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Auf dem Basisniveau kann die Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar Gleichheit und Gerechtigkeit mit der Beschreibung von erinnerten Situationen beginnen, die für Lernende mit den Attributen gerecht oder ungerecht verbunden sind. Neben Situationen, in denen die personale Gerechtigkeit angesprochen wird, also die Frage eines fairen Verhaltens gegenüber anderen, sind das vor allem Alltagsfragen aus der Lebenswelt der Schüler*innen, z. B. Fragen der Notengebung oder der Leistungsbewertung ganz allgemein. Scheinbar objektive Maßstäbe für Punktevergabe und deren Umsetzung in Ziffernoten sind Ausgangspunkt der Erörterung, ob tatsächlich gleiche Leistungen vorliegen und warum ggf. identische Noten bei Heranziehung unterschiedlicher Gerechtigkeitsmaßstäbe ungerecht sein können. Hier geht es also primär um Leistungsgerechtigkeit.

Diese lebensweltlichen Beispiele müssen jedoch erweitert werden auf solche mit grundsätzlichem Regelungsbedarf, da sonst die politische Ebene nicht erreicht wird. Es können neben schulrechtlichen Aspekten (z. B.: Warum benötigt man überhaupt Schulgesetze?) auch schon Grundsätze der Verteilungsgerechtigkeit (z. B.: Wer soll beim Distanzlernen für die technische Grundausstattung der Schüler*innen sorgen und warum?) erörtert werden. Schließlich ist auch denkbar, den Aspekt der Menschenrechte über die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen einzubringen und insbesondere die Frage zu erörtern, wie in dieser der Gleichheitsgrundsatz gefasst ist.

Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau können vor allem aktuelle Fragen der Sozialpolitik in Hinsicht auf die von den beteiligten Akteuren je angeführten Gerechtigkeitskriterien (z. B. in Parteiprogrammen oder Beiträgen zu Bundestagsdebatten) untersucht werden. Gegenstände können z. B. das bedingungslose Grundeinkommen ebenso sein wie mögliche Kürzungen der Hartz-IV-Regelsätze, wenn Leistungsberechtigte definierte Pflichten verletzen (z. B. eine zumutbare Arbeit nicht aufnehmen). Auch Schulgeld und Studiengebühren könnten unter dem Gesichtspunkt von sozialer Gerechtigkeit diskutiert werden.



Die grundlegende Fragestellung dabei ist die nach dem Verhältnis von Gleichheit und Freiheit im sozialen Rechtsstaat. Was kann, darf oder muss der Staat sogar unternehmen bzw. unterlassen, um mit sozialer Ungleichheit gerecht umzugehen? Angesprochen werden können Einzelfragen, wie z. B.: Welche Abgaben sind ungerecht, wenn sie allen oder nur wenigen auferlegt werden? Wie hoch sollte die Eigenbeteiligung von Personen sein, die staatliche Transferleistungen empfangen (wollen)? Ist es gerecht, Erbe zu besteuern, wenn es aus versteuertem Einkommen stammt? Immer geht es um Fragen der rechtlichen Gleichbehandlung und des sozialen Ausgleichs.

Elaboriertes Niveau

Auf elaboriertem Niveau ist die Beschäftigung mit Staatstheorien und Gerechtigkeitsvorstellungen möglich und sinnvoll, um die persönlich gebundene Sicht der Lernenden zu überschreiten. So können etwa Texte von Platon und Aristoteles, Thomas von Aquin, Thomas Hobbes und John Locke, Karl Marx und John Stuart Mill, John Rawls, Michael Walzer und Jürgen Habermas u. a. m. zum Gegenstand der Lehr-Lern-Prozesse gemacht werden. Immer geht es um das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit und wie dieses gerecht zu gestalten ist. Für den Einstieg eignet sich das Prinzip größtmöglichen Kontrasts (d. h. Ansätze, die weit auseinanderliegen, wie z. B. egalitäre und anti-egalitäre Gerechtigkeitskonzeptionen, werden gegenübergestellt), für die Vertiefung die Ausdifferenzierung der Nuancen (z. B. von libertären Gerechtigkeitskonzeptionen).

Neben der Auseinandersetzung mit innerstaatlichen Aspekten, wie z. B. der Frage, welchem Konzept von Sozialpolitik der Staat grundsätzlich folgen sollte, also ob eher liberale oder gleichheitsorientierte Vorstellungen politikbestimmend sein sollen, könnte auch das Thema der Gerechtigkeit im globalen Maßstab aufgegriffen werden. Sind z. B. die Prinzipien Souveränität und formale Gleichheit der Staaten in den internationalen Beziehungen angesichts einer faktischen Ungleichverteilung von Ressourcen und Wohlstand in der Welt Realfaktoren oder Fiktion? Welche Optionen von gerechter Weltpolitik sind möglich? – usw.

Außerschulische politische Bildung

Für die außerschulische politische Bildung bieten sich vor allem solche Formate an, die entweder auf die Gestaltung der eigenen Lebenswelt gerichtet sind, wie z. B. Planungs- oder Zukunftswerkstätten zum sozial gerechteren Nahraum, oder die problemorientiert in die Zukunft gerichtet sind und nach Lösungsmöglichkeiten für grundsätzliche Herausforderungen fragen, wie z. B. die Szenario-Technik. Diese lässt sich auf unterschiedlichen Maßstabsebenen durchführen, d. h. lokal, regional, national oder global. Dabei können Fragen wie z. B. Bildungsgerechtigkeit oder globale Gerechtigkeit bearbeitet werden.



„[...] Menschenrechte. Das sind Rechte, die dir ein freies und selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Und sie schützen dich vor ungerechter Behandlung durch den Staat. [...]

Die Vereinten Nationen haben 1948 erklärt, dass die Menschenrechte für alle Menschen auf der Welt gelten sollen. [...]

Also, es ist egal, welches Geschlecht du hast oder welche sexuelle Orientierung, welche Hautfarbe, welche Religion, du kannst arm sein oder reich, Deutsch sprechen oder Suaheli: Du hast Menschenrechte!“

/// **ABDELKARIM**

#MENSCHENRECHTE

Was darfst du?

1. Lerngelegenheiten im Video

Die Grund- und Menschenrechte bilden den zentralen Wertekern des Grundgesetzes. Sie stehen mit Bedacht den staatsorganisatorischen Bestimmungen voran (► s. Grundlegende Sachaspekte). Das in Art. 1 Abs. 2 GG formulierte Bekenntnis zu den Menschenrechten als unverletzlich und unveräußerlich bildet zugleich ein Anspruchsrecht für alle Menschen. Es ist nicht auf deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger beschränkt. Und es geht nicht nur um die Sicherung von grundlegenden Lebensbedingungen, sondern auch um ein Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, an Kultur und auch Politik. Menschenrechte sind weder zuweisbar noch aufteilbar oder graduierbar. Zwar wird ihre Verletzung besonders deutlich, wenn sie in schwerwiegender Weise geschieht (absichtliche Tötungen oder Folter, Herbeiführung von Hungersnöten u. a. m.), aber das Recht, auf Menschenrechte zu verweisen und auf deren Achtung zu pochen, beginnt nicht erst, wenn z. B. Leben bedroht oder Hunger gelitten wird. Das Video kann dafür ebenso sensibilisieren wie für die Universalität dieses Gedankens.



ABSCHNITT 1:
Universalität der Menschenrechte
[00:00–01:23]

Dieser Abschnitt beinhaltet die Universalität der Menschenrechte als grundlegende Idee. Mit Universalität ist die Reichweite der Geltung bezeichnet. Jeder Mensch hat ohne jegliche Differenzierung nach Geschlecht oder sexueller Orientierung, Hautfarbe oder Religion, Sprache oder Wohlstand usw. Anspruch auf sie. Das Video benennt zwei Dimensionen:

- Ermöglichung eines freien und selbstbestimmten Lebens;
- Schutz vor ungerechter Behandlung durch den Staat.

Damit lassen sich als Lerngelegenheiten einerseits Menschenrechtskataloge entwerfen (Was ist für dich nötig, um ein freies und selbstbestimmtes Leben zu führen? Was wäre für dich eine ungerechte Behandlung durch staatliche Organe?) und diese andererseits mit den klassischen und modernen internationalen, regionalen oder

nationalen Katalogen von Menschenrechten vergleichen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede können zum Gesprächsanlass werden, über die Entwicklung der **Menschenrechte (drei Generationen)**, deren Reichweite (**Bürgerrechte vs. Menschenrechte**) und deren Voraussetzungen nachzudenken und sie so nicht als selbstverständlich gegeben zu betrachten.

Freiheit und **Selbstbestimmung** sind inhaltlich offene und selbst zu füllende Konzepte. Daher muss der Unterricht auf die Präkonzepte der Lernenden eingehen, um von deren Verständnis her auch mögliche Konflikte bevormundungsfrei reflektieren zu können. Denn nicht nur hat jeder Mensch Bedürfnisse, die in Konflikt mit den Bedürfnissen anderer geraten können, sondern der Kern der Menschenrechte ist der Schutz vor Übergriffen und eine prinzipielle Entscheidungsfreiheit, die jedoch nicht als folgenlos gedacht ist. Wer z. B. für sich das Recht auf Meinungsfreiheit zu Recht einfordert, der muss es auch anderen zugestehen. Und mit diesem Recht ist nicht verbunden, alles über jeden und jede äußern zu dürfen oder alles hinnehmen zu müssen (► s. auch Video 04 „Meinungsfreiheit“).

Die **Idee universaler Menschenrechte** ist trotz ihrer antiken Wurzeln eine junge Idee, die sich erst gegen Widerstände durchsetzen musste (und noch muss) und die seit jeher faktisch fragil blieb, wenn nicht bestimmte Rahmenbedingungen herrschten. Daher sind Überlegungen, was denn notwendigerweise gegeben sein muss, damit sich Individuen und Gruppen nicht nur auf Menschenrechte berufen, sondern diese auch mit Erfolg einfordern können (z. B. ihre Achtung durch staatliche Instanzen und ihre Einklagbarkeit), eine sinnvolle Problematisierung des Universalitätspostulats und zugleich eine gute Überleitung zum zweiten Abschnitt des Videos.



ABSCHNITT 2:
Menschenrechte in Deutschland
[01:24–04:33]

Dieser Abschnitt kontrastiert die Menschenrechtssituation in Deutschland während der nationalsozialistischen Herrschaft mit der heutigen Lage. Aus der Gegenüberstellung wird deutlich, welcher

Unterschied aus der **bedingungslosen Garantie von universellen Menschenrechten** oder aus der Exklusivität von Rechtsansprüchen je nach Zugehörigkeit bzw. Zuschreibung erwächst. Als Lerngelegenheit bietet es sich an, Menschen- bzw. Bürgerrechtskataloge von freiheitlichen Verfassungs-

staaten mit solchen anderer politischer Systeme, die ebenfalls die Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen ratifiziert haben, zu vergleichen (z. B. Vergleich des Grundgesetzes mit der Verfassung der DDR, der Volksrepublik China oder von Saudi-Arabien). Somit ist unmittelbar erkennbar, dass Freiheitsrechte, wie z. B. das Recht auf freie Meinungsäußerung, in nichtdemokratischen Staaten schon in der Verfassung so formuliert sind, dass sie nur Menschen zukommen, die sich zu dieser Verfassung bekennen. Dieses exklusive Verständnis steht einem universalen Freiheitsanspruch, wie er etwa dem Grundgesetz zugrunde liegt, diametral entgegen.

Zwar sind die nationalsozialistischen Verbrechen gegen die Menschlichkeit, insbesondere die politisch und rassistisch motivierte Verfolgung vor und während des Zweiten Weltkrieges, gipfelnd in Versklavung und Ermordung von Millionen Menschen, der zentrale Ankerpunkt für die Kodifizierung der Menschenrechte nach 1945, aber die Beschränkung der unterrichtlichen Auseinandersetzung auf den NS-Staat würde die auch heute noch prekäre Situation der Menschenrechte in weiten Teilen der Welt, aber auch in der Bundesrepublik Deutschland womöglich aus dem Blick geraten lassen. Menschenrechte werden auch in freiheitlichen Demokratien verletzt, wenn z. B. Kindern das Recht auf Bildung vorenthalten wird oder Menschen auf eine ihnen fremde sexuelle Identität festgelegt werden. Das erkannt zu haben, ist die Basis dafür, dass der Menschenrechtsschutz nicht als „äußere Angelegenheit“ begriffen, sondern als im Alltag verankert verstanden wird.

Als Lerngelegenheit wie auch als Herausforderung erweist sich z. B. die Beschäftigung mit dem sehr gut dokumentierten Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof in Nürnberg vom 14. November 1945 bis zum 1. Oktober 1946. Einen ersten Zugang stellen die Reden der vier Hauptankläger dar (Nürnberger Menschenrechtszentrum 2015). Die zentrale Frage, wie man mit den Mitteln des Rechts gegen Unrechtsregime vorgehen kann, stellt sich auch heute noch, wie z. B. die internationalen Sondergerichtshöfe zum ehemaligen Jugoslawien und zu Ruanda sowie die Etablierung des **Internationalen Strafgerichtshofes** zeigen. Hier treffen politische und rechtliche Fragen zusammen, die sowohl Lernende als auch Lehrende fordern.

Eine weitere Lerngelegenheit ergibt sich aus dem Wortlaut des Videos. So sagt Abdelkarim in seiner Rolle als Professor: „Die deutsche Regierung hat sich verpflichtet, Menschenrechte einzuhalten und auch dafür zu sorgen, dass sie eingehalten werden“ [01:57–02:05]. Tatsächlich aber ist es nach dem Grundgesetz das deutsche Volk (Art. 1 Abs. 2 GG), das die Staatsgewalt zur Achtung und zum Schutz der Grundrechte (d. h. der in der Verfassung fixierten Menschen-

und Bürgerrechte) verpflichtet. Diese Verpflichtung des Volkes kann nicht auf die Regierung „abgewälzt“ werden. Hier bietet sich die Chance, nach der eigenen Rolle beim Menschenrechtsschutz zu fragen. Die gilt auch für Schüler*innen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Sehen diese sich auch in die Pflicht genommen oder handelt es sich um eine spezielle Verpflichtung für Deutsche – und wenn ja, warum?

Auch die **internationalen Menschenrechtsabkommen** bedürfen der Ratifizierung und der Umsetzung in nationales Recht durch den Deutschen Bundestag. Die Verpflichtung der Regierung allein schafft noch kein einklagbares Recht. Dazu muss die Verpflichtung in nationale Regelungen überführt und mit entsprechenden Sanktionen versehen werden. So ist z. B. mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen 2009 in Deutschland noch kein inklusives Bildungssystem geschaffen, wohl aber der Auftrag zu einer politischen Gestaltung eines solchen gegeben. Wie es am Ende aussehen wird, ist Gegenstand des nationalstaatlichen politischen Willensbildungsprozesses und damit auch durch die Schüler*innen beeinflussbar. Auch das ist eine Lerngelegenheit.

Weiterführende Diskussionsfragen richten sich auf die internationale Dimension der Menschenrechte und die im Zusammenhang mit der **nationalstaatlichen Souveränität** immer wieder diskutierte Problematik, was einzelne Akteure (Regierungen und internationale Nichtregierungsorganisationen) tun können, um gegen Menschenrechtsverletzungen vorzugehen. Da schon die Herstellung von Öffentlichkeit (z. B. durch Amnesty International) ein wichtiges Mittel zur Bildung eines Problembewusstseins ist, könnte sich hieran die Frage nach den eigenen Möglichkeiten zur Intervention und Verbesserung anschließen.

Die Schlussequenz des Ausschnitts listet konkrete Beispiele für Menschenrechte auf und grenzt sie schließlich von einem Beispiel ab, welches lediglich eine Unbequemlichkeit darstellt, nämlich langsames Internet: „Wir können frei wählen, wer uns regieren soll, wir werden vor Gericht fair behandelt, können im Krankheitsfall finanzielle Hilfe beantragen. Und Folter ist verboten. – Und nein, langsames Internet zählt noch nicht als Folter. Langsames Internet ist deutsches Kulturgut“ [04:17–04:32]. Diese Beispiele zählen noch einmal **Schranken gegen Menschenrechtsverletzungen** auf. Hier könnte nach deren Vollständigkeit und nach hier nicht thematisierten Aspekten der Ermöglichung eines freien und selbstbestimmten Lebens sowie des Schutzes vor ungerechter Behandlung durch den Staat gefragt werden.



ABSCHNITT 3:
**Menschenrechtsschutz
 als staatliche und zivil-
 gesellschaftliche Aufgabe**
 [04:34–08:31]

Dieser Abschnitt macht deutlich, dass innerstaatlich und regional die Menschenrechte zwar gut gewährleistet sein können, dass dies aber

keineswegs notwendigerweise jetzt und in aller Zukunft so ist, weder national noch international.

Um Menschenrechte zu sichern, ist neben juristischen Mitteln zu ihrer Verteidigung auch das zivilgesellschaftliche Engagement von Menschen nötig. Dies verhindert viel besser als Gerichtsverfahren, dass menschenrechtsnegierende Vorstellungen im Alltag um sich greifen können und z. B. die Idee der universellen Gleichheit aller Menschen und so das Fundament der Menschenrechte infrage gestellt wird.

Die verschiedenen **Dimensionen des Menschenrechtsschutzes** lassen sich auf zwei Achsen antragen (► s. u.). Das ermöglicht eine Zuordnung z. B. der internationalen und regionalen Menschenrechtskonventionen wie auch von Akteuren wie z. B. Amnesty International. Damit wird einerseits das Schutznetz der Menschenrechte sichtbar, andererseits aber auch dessen Lückenhaftigkeit, wenn z. B. Staaten wesentliche Abkommen nicht ratifizieren und die Aktivität von Menschenrechtsgruppen im Land unterbinden, wie z. B. in der Volksrepublik China. Die Schüler*innen können angesichts dieser Gefährdung von

Menschenrechtsaktivist*innen auf der Welt ein Gefühl dafür entwickeln, wie wichtig gerade die internationale Solidarität mit ihnen ist und wie wichtig die Möglichkeiten der Staatengemeinschaft sind, auf solche Vorgänge zu reagieren.

Dass die Universalität der Menschenrechte ideologisch auch in freiheitlichen Verfassungsstaaten in Frage gestellt wird, zeigt das Beispiel des „braunen Süppchens“. Die Ingredienzien (Überlegenheitsgefühl, Hass und Vorurteile) können als Elemente rassistischen bzw. rechtsextremen Gedankenguts in all diesen Ideologien identifiziert und damit zum Prüfstein ihrer Menschenrechtskonformität gemacht werden („Ideologie-Check“). Hier bietet es sich an, menschenfeindliche Programme, Reden und Ideologien der Ungleichwertigkeit insgesamt darauf hin abzuklopfen und hinsichtlich ihres menschenrechtsverletzenden Potenzials zu dekonstruieren.

Die Liste an **Reaktionsmöglichkeiten** (Argumentation gegen rassistische Sprüche, Teilnahme an Demonstrationen, Unterstützung von Menschenrechtsorganisationen, alltägliches Handeln, wie z. B. Grüßen) lässt sich ergänzen und zugleich im Alltag verankern. Während etwa die finanzielle Unterstützung von Institutionen (z. B. durch Spenden) keine massive persönliche Herausforderung darstellt, gilt das für persönliche Akte von Zivilcourage sehr wohl. Hier ist dann auch die Förderung von Handlungskompetenz möglich und nötig, z. B.: Welche Reaktion ist angemessen und sinnvoll, wenn ich mit einer gewaltbereiten Gruppe konfrontiert bin? Welche Hilfe gibt es, wenn ich Veränderungen in meiner Umgebung wahrnehme? (usw.). Der Schutz der Menschenrechte, so viel sollte aber klarwerden, ist nicht nur eine juristische Verpflichtung des Staates, sondern auch eine moralische Herausforderung für uns alle.

	<u>EBENE:</u> international
<u>AKTEURE:</u> zivilgesellschaftlich	staatlich
	national



Eine Gelegenheit zur Differenzierung ergibt sich aus dem Recht auf **Verfassungsbeschwerde**, so wie es im Video dargestellt wird: „Verglichen mit anderen Ländern ist Deutschland in dieser Hinsicht vorbildlich: Hier werden die Menschenrechte so wichtig genommen, dass sich jeder Bürger bei einem Verstoß an das Bundesverfassungsgericht wenden kann, also an das wichtigste deutsche Gericht überhaupt“ [05:30–05:39]. Zum einen ist in Art. 93 Abs. 1 Nr. 4a ausdrücklich die Rede davon, dass es um Verletzungen der Grundrechte „durch die öffentliche Gewalt“ geht, also keineswegs um Streitigkeiten zwischen Dritten, zum anderen ist eine Verfassungsbeschwerde an bedeutsame Voraussetzungen gebunden, z. B. die vollständige erfolglose Beschreitung des Rechtswegs.

////////////////////////////////////

2. Grundlegende Sachaspekte

Im Video angesprochene Fachkonzepte:
Menschenrechte, Menschenrechtsschutz.

Verankerung im Grundgesetz und in internationalen Konventionen:

Grundgesetz: Art. 1, Art. 19; Art. 79 Abs. 3;

Internationale Grundrechtsordnungen:

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948):

Präambel; Art. 1; Art. 2; Charta der Grundrechte der

Europäischen Union (2000): Präambel; Art. 1; Art. 6;

Art. 20; Art. 21 Abs. 1.

„Die Menschenrechte sind die mächtigste politische Idee der Gegenwart“ (Isensee 2009, S. 5). Ganz ohne Zweifel ist ihre Kodifizierung in der **Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen** 1948 ein Meilenstein ihrer Entwicklung. Nach dem Sieg über das nationalsozialistische Deutschland, dessen verbrecherischer Charakter während

des Zweiten Weltkriegs immer deutlicher zutage getreten war, gab es zumindest für die internationale Staatenwelt keine Alternative dazu, die rechtliche Verbindlichkeit der Menschenrechte zu vereinbaren. Es gab jedoch bei der Abstimmung bei 48 Ja-Stimmen und keiner Gegenstimme insgesamt acht Enthaltungen: die Sowjetunion mit der Ukraine und Weißrussland, ihre Verbündeten Polen und ČSSR, sowie Jugoslawien, Saudi-Arabien und Südafrika (vgl. Gareis & Varwick 2014, S. 187). Seitdem sind die Menschenrechte aber anerkannt als „die angeborenen unveräußerlichen Rechte eines jeden Menschen, die die moralische und rechtliche Basis der Menschheit bilden“ (Schubert & Klein 2018, S. 221).

/// Herkunft und Geschichte der Menschenrechtsidee

Die Idee ist freilich älter bzw. kann in der Rückschau in vielerlei Hinsicht rekonstruiert werden: In der ideengeschichtlichen Herleitung sind das vornehmlich antike und christliche Wurzeln, aber auch in anderen Religionen und philosophischen Systemen lässt sich auf „Affinitäten zwischen modernen Menschenrechten und bestimmten ethischen Lehren“ hinweisen (Bielefeldt 2008, S. 133). In der verbreitetsten Lesart ist sie aber eine „Erscheinungsform eines spezifisch neuzeitlichen Konzepts der Begründung von Recht und Staat. Als Resultat des Zusammenwirkens unterschiedlicher Traditionen liegt ihr die durch das Rechtsdenken der Aufklärung entscheidend geprägte Vorstellung vom Menschen als freiem und gleichem, zur Selbstbestimmung aufgefordertem Subjekt zugrunde, das die normative Basis aller sozialen Beziehungen bilden und im Rahmen der Ausgestaltung eines rationalen Staatsmodells zur institutionellen Gewährleistung grundlegender Freiheitsrechte des Menschen führen sollte“ (Hollerbach u. a. 1987, Sp. 1105).

Nach 1948 gab es eine **Vielzahl von internationalen Konventionen zum Menschenrechtsschutz** (in Auswahl; vgl. Gareis 2015, S. 292), worin sich einerseits die Dynamik dieser Idee, andererseits aber auch der offensichtliche Bedarf an Schutz- und Teilhabebestimmungen ausdrückt:

- 1951 Übereinkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (Flüchtlingskonvention),
- 1956 Zusatzübereinkommen über die Abschaffung der Sklaverei und des Sklavenhandels,
- 1965 Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung,
- 1966 Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt = Pakt I),
- 1966 Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (Pakt II),
- 1979 Übereinkommen über die Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau,
- 1984 Übereinkommen gegen Folter,
- 1989 Übereinkommen über die Rechte des Kindes,
- 1990 Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen (Wanderarbeiterkonvention),
- 2006 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung,
- 2006 Internationales Übereinkommen zum Schutz aller Personen gegen das Verschwindenlassen.

Man kann daher zu Recht davon sprechen, dass die Menschenrechtsidee „seit den späten 1940er Jahren des 20. Jahrhunderts eine beispiellose weltweite Verbreitung gefunden [hat]“ (Gareis & Varwick 2014, S. 180). Allerdings zeigt die Summe der Vereinbarungen zugleich, dass es um die globale Menschenrechtssituation keineswegs so gut bestellt ist, wie Dichte und Wortlaut der Konventionen es nahelegen: „Das größte Problem ist nach wie vor die fehlende Bereitschaft vieler Staaten, ihre völkerrechtlichen Pflichten zu Respektierung und Schutz zu erfüllen“ (Klein 2012, S. 128). Zumindest haben sich aber **gewohnheitsrechtlich Mindeststandards der Menschenrechtsgeltung** etabliert: z. B. die Verbote von Genozid, Folter, willkürlicher Tötung und rassistischer Diskriminierung, aber auch das Recht auf Rechtsschutz sowie bestimmte Verfahrensgrundsätze (vgl. ebd., S. 125).

Darüber gehen neben der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte insbesondere regionale Abkommen, wie z. B. die **Menschenrechtskonvention des Europarats** (1950), weit hinaus. Sie umfasst das Recht auf Leben (Art. 2), das Verbot der Folter (Art. 3), das Verbot von Sklaverei und Zwangsarbeit (Art. 4), das Recht auf Freiheit und Sicherheit (Art. 5), das Recht auf ein faires Verfahren (Art. 6), den Grundsatz „Keine Strafe ohne Gesetz“ (Art. 7), das Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens (Art. 8), die Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Art. 9), die Freiheit der Meinungsäußerung (Art. 10), die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit (Art. 11), das Recht auf Eheschließung (Art. 12), das Recht auf wirksame Beschwerde (Art. 13) und das Diskriminierungsverbot (Art. 14) (BGBl. 2002 II S. 1054–1061).

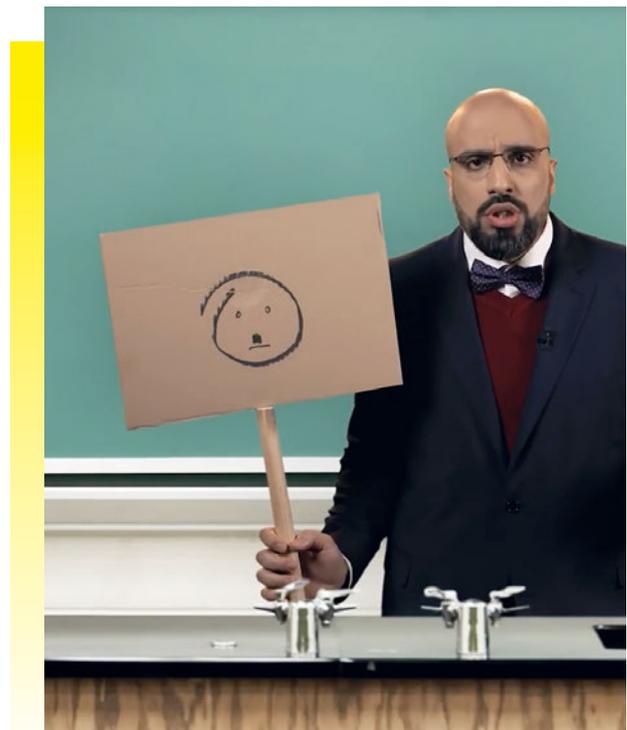


Im freiheitlichen Verfassungsstaat der Bundesrepublik Deutschland werden die Menschenrechte als Grundlage der verfassungsmäßigen Ordnung angesehen. In Art. 1 Abs. 2 GG bekennt sich das Deutsche Volk ausdrücklich „zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt“ und leitet daraus in Art. 1 Abs. 3 GG „Grundrechte [...] als unmittelbar geltendes Recht“ für die Staatsgewalt ab. Allen Menschen steht in der Bundesrepublik Deutschland der **Rechtsweg** bis hin zu Verfassungsbeschwerden offen, „die von jedermann mit der Behauptung erhoben werden können, durch die öffentliche Gewalt in einem seiner Grundrechte oder in einem seiner in Artikel 20 Abs. 4, 33, 38, 101, 103 und 104 enthaltenen Rechte verletzt zu sein“ (Art. 93 Abs. 1 Nr. 4a GG). Zudem hat sich die Bundesrepublik Deutschland in internationalen und regionalen Abkommen zum Schutz der Menschenrechte verpflichtet, bspw. 1952 die **Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten des Europarats** (1950) in eigenes Recht überführt (BGBl. 1952 II S. 685ff.; Neubekanntmachung: BGBl. 2002 II S. 1054–1079) und sich damit auch dem **Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte** unterworfen, der seit 1998 als ständiges Gericht tagt und für Individualbeschwerden bei Menschenrechtsverstößen zuständig ist. Nach Art. 34 kann der Gerichtshof „von jeder natürlichen Person, nichtstaatlichen Organisation oder Personengruppe, die behauptet, durch eine der Hohen Vertragsparteien in einem der in dieser Konvention oder den Protokollen dazu anerkannten Rechte verletzt zu sein, mit einer Beschwerde befasst werden“ (BGBl. 2002 II S. 1065). Der Menschenrechtsschutz in der Bundesrepublik Deutschland ist damit auch international gewährleistet.

/// Generationen von Menschenrechten

Man kann mehrere **Phasen der Menschenrechtsentwicklung** und damit **Typen von Menschenrechten** unterscheiden und muss auf die konzeptionellen Schwachpunkte der Menschenrechtsidee hinweisen, damit deutlich wird, dass sie z. B. hinsichtlich ihrer universalen Verbindlichkeit und allgemeinen Akzeptanz eine Daueraufgabe sind. Für einige Politikwissenschaftler*innen kann das Versprechen der Menschenrechte „am ehesten dadurch eingelöst werden, dass die Menschenrechte eine moralische Verpflichtung, ja Handlungsanleitung sind, die jedermann zu jeder Zeit einlösen und gewähren muss“ (Schwarz u. a. 2015, S. 117). Das ist eine moralische, keine juristische Positionierung. Auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte selbst hat zunächst nur – so wichtig und wirkmächtig sie auch wurde – „den Charakter einer formell nicht bindenden Empfehlung“ (Hollerbach 1987, Sp. 1111). Erst die Überführung in positives Recht macht aus moralischen Rechten auch juristische: „Der Rechtsanspruch, nicht in bestimmter

Weise behandelt zu werden, ist von einem vorrechtlichen Anspruch, dass Handlungen unterbleiben (oder Leistungen erfolgen) sollten, abzugrenzen. [...] Der alltagssprachlich unreflektiert verwendete (aber auch in philosophischen oder politikwissenschaftlichen Debatten nicht immer definierte) Begriff ‚Rechte‘ wird bei näherer Betrachtung unscharf. Beschäftigt man sich mit der Frage, was konstitutive, notwendige Elemente sind und wie eine möglichst trennscharfe Eingrenzung des Begriffs ‚Rechte‘ zu erreichen ist, gibt es durchaus gute Gründe dafür, im moralischen Bereich nicht von Rechten zu sprechen, sondern nur dann, wenn rechtlich verbürgte Ansprüche vorliegen. [...] Menschenrechte im *juridischen Sinn* sind Inhalt einer Rechtsnorm. Die Rechtsquelle kann nationales Recht sein oder ein völkerrechtliches Übereinkommen [...]. In den Mitgliedsstaaten, in denen solche Übereinkommen ratifiziert wurden, gelten sie als bindendes Recht“ (Hörnle 2017, S. 23f.). Die Ausgestaltung dieses Rechts ist wiederum ein längeres Unterfangen. So wurde z. B. die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen 2011 zum Gegenstand eines auf eine Dauer von zehn Jahren angelegten nationalen Aktionsplans.



Die Differenzierung zwischen **moralisch geforderten** und **juristisch verbindlichen** Rechten ist auch deshalb von Bedeutung, weil mit der in der Menschenrechtsdebatte eingebürgerten Unterscheidung von **drei ‚Generationen‘ von Menschenrechten** auch unterschiedliche Rechts-sphären und Rechtsträger adressiert sind: „In der historischen Perspektive stehen liberale Abwehrrechte sowie die



klassischen staatsbürgerlichen und politischen Freiheitsrechte an erster Stelle. Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte bilden die Rechte der zweiten Generation. Die Rechte der dritten Generation werden von umfassenden Rechten, die breitere Einzeldimensionen bündeln, wie dem Recht auf Entwicklung, dem Recht auf eine lebenswerte Umwelt oder dem Recht auf Frieden, gebildet“ (Weiß 2012, S. 228). Während die klassischen Rechte der ersten Dimension Individualrechte gegen staatliche Übergriffe und Beteiligungsrechte hinsichtlich der politischen Willensbildung enthalten, die rechtlich klar umrissen und damit innerstaatlich und auch international einklagbar gemacht worden sind, sah das bei den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten der zweiten Generation lange anders aus. Erst die Aushandlung eines **Fakultativprotokolls** (2008), d. h. eines ergänzenden Übereinkommens, zum Internationalen Pakt über soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte ermöglichte die Individualbeschwerde gegen Verstöße, etwa wenn ungleicher Lohn für dieselbe Tätigkeit gezahlt oder dem Recht auf die Bildung von Gewerkschaften sowie auf medizinische Versorgung für jedermann nicht entsprochen wird. Eine solche **Individualbeschwerde** ist bei den Rechten der dritten Generation aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich. Zum einen haben sie noch kaum Eingang in völkerrechtlich verbindliche Verträge gefunden, zum anderen weisen sie sowohl individuelle als auch kollektive Bezüge auf, wie z. B. das Recht auf Entwicklung. Das bewirkt, dass sie einerseits rechtlich schwer zu fassen sind, andererseits zu einem Gegenstand in den internationalen Beziehungen werden.

/// Grundsatzfragen und ungelöste Probleme der Menschenrechtsdiskussion

Zusammenfassend formuliert der Politikwissenschaftler Walter Reese-Schäfer „fünf ungelöste Probleme der Menschenrechtsdiskussion“. Bis dato sei „die Beantwortung folgender Fragen nicht überzeugend gelungen:

1. Gibt es für so weitreichende Rechtsansprüche wie die Menschenrechte eigentlich auch eine allgemeingültige, grundlegende und allgemein überzeugende Begründung?
2. Was ist überhaupt ein Menschenrecht? Welche Art von Rechten gehört dazu, welche nicht?
3. Sind Menschenrechte, wie es sich aus ihrer westlichen Herkunft ergibt, ausschließlich Individualrechte, oder kann es sich auch um Gruppenrechte handeln?
4. Gibt es ein grundlegendes Prinzip, welches die Entscheidung bei Gegensätzen oder Widersprüchen zwischen verschiedenen aus Menschenrechten resultierenden Ansprüchen ermöglicht [...]? Gibt es für den Konfliktfall Vorrangregeln für bestimmte elementare Menschenrechte wie etwa die Freiheitsrechte, oder sind die sozialen Rechte gleichrangig, die Menschenrechte also unteilbar, wie auf der Wiener Menschenrechtskonferenz von 1993 beschlossen worden ist?
5. Sind die Menschenrechte selber als Konzept uneingeschränkt gut, oder haben sie Risiken und Nebenwirkungen? [...] Sind die Menschenrechte ein absoluter und ausschließlicher Wertmaßstab, muss man also einen Monotheismus der Menschenrechte vertreten, oder kann es daneben noch andere Wertkonzepte mit dann wohl eigener, relativer Gültigkeit geben?“ (Reese-Schäfer 2007, S. 234)



Diese Punkte sind auch deshalb relevant, weil mit der Idee einer Universalität der Menschenrechte auch die Frage einhergeht, wie denn mit Staaten umzugehen sei, in denen Menschenrechte verletzt werden. Gibt es eine Pflicht zu intervenieren, und wenn ja, ab wann und mit welcher Konsequenz greift diese?

Noch immer haben die prinzipiell souveränen Nationalstaaten eine „vorrangige Verantwortung“ für den Menschenrechtsschutz, und gerade solche Staaten, die ihn nicht oder nur eingeschränkt gewährleisten, „[verbitten] sich Kritik an der eigenen Situation unter Berufung auf die staatliche Souveränität als unzulässige Einmischung“ (Fremuth 2015, S. 112 und 161f.). Angesichts der realen Machtverhältnisse auf der Welt, aber auch in Deutschland bleibt die Umsetzung der Menschenrechtsidee eine andauernde Herausforderung, die politische Lehr-Lern-Prozesse inspirieren kann.

////////////////////////////////////

3. Anregungen für Unterricht und außerschulische Bildung

Basisniveau

Elementar für das Verständnis der Menschenrechte ist deren Anspruch auf universelle Gültigkeit einerseits, ihre juristische Durchsetzbarkeit und inhaltliche Konkretisierung andererseits. Dies ist gut an der Kinder- und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen erarbeitbar. Zum einen werden in diesen Konventionen Rechte definiert (z. B. das Recht auf Freizeit, auf Bildung und auf Schutz vor Gewalt bzw. das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben, auf Chancengleichheit und Teilhabe), zum anderen Verpflichtungen der Vertragsstaaten, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um diese Rechte zur Geltung zu bringen. Exemplarisch können einzelne Rechte dieser Konventionen

auf der Basis eigener Erfahrungen in der Lerngruppe herausgegriffen und kann deren Umsetzung in nationales Recht näher betrachtet werden. Was bedeutet z. B. das Recht auf Bildung entsprechend den Fähigkeiten des Kindes bzw. das Recht auf einen gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für alle Menschen unabhängig von Behinderungen? Wichtig ist, dass moralische Ansprüche nicht mit juristischen Rechten verwechselt werden, dass Erstere aber der Rechtsentwicklung Impulse geben. Aus ihnen erwachsen Ansprüche, die auch von der Lerngruppe ausformuliert werden können: Was sollte konkret weiterentwickelt werden, damit die Rechte tatsächlich zum Tragen kommen? Hierzu können Lernende konkrete Vorschläge machen.

Konsolidiertes Niveau

Auf konsolidiertem Niveau ist das System des nationalen und internationalen Menschenrechtsschutzes Gegenstand der Auseinandersetzung. Hier werden Grundlagen der nationalstaatlichen Menschenrechtsgarantien (z. B. Kataloge von Grund- und Menschenrechten, gerichtlicher Menschenrechtsschutz) und der internationalen Menschenrechtsregime (z. B. Menschenrechtskonventionen, internationale Durchsetzbarkeit) vor dem Hintergrund der Grundzüge der internationalen Beziehungen (z. B. Souveränität der Staaten, Selbstverpflichtung über internationale Abkommen und Regime) thematisiert. Dieser systemische Blick macht deutlich, dass die Durchsetzung eines Menschenrechtsschutzes, wie er z. B. in der Bundesrepublik Deutschland gewährleistet ist, nicht selbstverständlich, sondern Ergebnis historischer Erfahrungen ist. An einzelnen Menschenrechtsregimen und ausgewählten Fallbeispielen kann das Zusammenwirken nationaler und internationaler Akteure untersucht und der Menschenrechtsschutz als dauerhafte Aufgabe der internationalen Zusammenarbeit erfasst werden. Dies lässt sich z. B. an der Genese der Fakultativprotokolle gut nachvollziehen.

Elaboriertes Niveau

Das elaborierte Niveau fokussiert auf die Identifikation der ideengeschichtlichen Grundlagen der Idee universaler Menschenrechte und deren Herausforderung z. B. durch kulturell oder politisch begründete Ideen eines eigenen Weges bei der Umsetzung von Menschenrechten. In die Auseinandersetzung eingebunden werden können regionale Menschenrechtsschutzsysteme, wie z. B. die Afrikanische Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker (Banjul-Charta) (1981), die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam (1990) oder die Arabische Menschenrechtscharta (2008) sowie die Charta der ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) (2007), wobei diese immer in den historisch-politischen Kontext eingeordnet werden müssten, um nicht der Gefahr einer kulturalistischen Deutung zu erliegen. D. h., die Beschäftigung mit all diesen Dokumenten darf nicht in eine reine Textarbeit münden, sondern muss die politische Zielsetzung und institutionelle Einbettung der Erklärungen berücksichtigen. Das ist sehr anspruchsvoll und setzt einen interdisziplinären Zugang voraus. Die Herausforderung dabei ist, nicht in einen Werte-relativismus zu geraten oder auf eine Hierarchisierung abzielen, sondern Brücken zu identifizieren, die für ein umfassendes, wenn auch basales Menschenrechtsverständnis tragfähig sind.

Denkbar ist aber auch die Auseinandersetzung mit den drei Generationen der Menschenrechte. Bauen sie aufeinander auf oder widersprechen sie sich? Warum sind die ersten beiden Generationen wesentlich stärker normiert

und auch einklagbar, warum verbleibt die dritte Generation vielfach im Ungefähren und beschreibt eher Zielsetzungen als Rechte? Was ist hier noch denkbar? Die Schülerinnen und Schüler könnten in Fortsetzung dazu auch die Ausweitung auf weitere Generationen von Menschenrechten diskutieren und dazu Vorstellungen entwickeln: Themen, die dabei erörtert werden, sind u. a. die Möglichkeiten der Gentechnik und der Digitalisierung oder auch Nachhaltigkeit.

Außerschulische politische Bildung

Für die außerschulische politische Bildung bieten sich projektförmige Vorhaben an. Denkbar ist die Umsetzung eigener Ideen für Straßen oder Stationen der Menschenrechte, für Landkarten der gesicherten oder gefährdeten Menschenrechte, für Clips oder Podcasts zu Menschenrechtsverletzungen. Mit Experten für die Menschenrechtssituation in einzelnen Staaten und Regionen der Welt lassen sich z. B. webbasierte Interventionen planen und durchführen, publikumswirksame Events oder Ausstellungen organisieren und individuelle Hilfsstrategien entwickeln.



Literatur

- Andersen, Uwe / Woyke, Wichard (Hrsg.) (2013): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. 7., aktualisierte Auflage Heidelberg: Springer VS.
- Auer, Marietta (2019): Generalklausel (Version 22.10.2019, 17.30 Uhr). In: *Staatslexikon* (<https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Generalklausel>); Abruf: 10.03.2021).
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2018): *Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. 70 Years Universal Declaration of Human Rights*. Berlin: Auswärtiges Amt.
- Ballestrem, Karl Graf (2013): Widerstand, Ziviler Ungehorsam, Opposition. Eine Typologie. In: Enzmann, Birgit (Hrsg.): *Handbuch Politische Gewalt. Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 67 – 74.
- Battis, Ulrich / Gusy, Christoph (2018): *Einführung in das Staatsrecht*. 6., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bertelsmann Stiftung / Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund / Institut für Erziehungswissenschaft Jena (Hrsg.) (2014): *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bielefeldt, Heiner (2008): Menschenrechtlicher Universalismus ohne eurozentrische Verkürzung. In: Nooke, Günter / Lohmann, Georg / Wahlers, Gerhard (Hrsg.): *Gelten Menschenrechte universal?* Freiburg: Herder, S. 98 – 141.
- Biskamp, Floris (2020): *Volk*. <https://www.bpb.de/lernen/projekte/311088/volk> (Abruf: 30.10.2020).
- Böckenförde, Christoph (1970): Die Kodifizierung des Widerstandsrechts im Grundgesetz. In: *Juristenzeitung* 1970, 25. Jg., Nr. 5/6, S. 168 – 172.
- Borchert, Jens (2013): Das demokratische Versprechen, der demokratische Zweifel und die drei Dimensionen politischer Gleichheit. In: Buchstein, Hubertus (Hrsg.): *Die Versprechen der Demokratie. 25. wissenschaftlicher Kongress der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft*. Baden-Baden: Nomos, S. 228 – 267.
- Brock, Gillian (2017): Global Justice. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/justice-global/>); Abruf: 15.03.2021).
- Bundeswahlgesetz* in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Juli 1993 (BGBl. I S. 1288, 1594), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 25. Juni 2020 (BGBl. I S. 1409).
- Butterwegge, Christoph (2012): *Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird*. 3., aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
- Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. DE (2012). Amtsblatt der Europäischen Union C 326, S. 391 – 407.
- Cremer, Georg (2018): *Deutschland ist gerechter, als wir meinen. Eine Bestandsaufnahme*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Originalausgabe: München: C. H. Beck).
- Degenhart, Christoph (2017): *Staatsrecht I. Staatsorganisationsrecht. Mit Bezügen zum Europarecht. Lehrbuch, Entscheidungen, Gesetzestexte*. 33., neu bearbeitete Auflage. Heidelberg: C. F. Müller.
- Detjen, Joachim (2009a): *Die Werteordnung des Grundgesetzes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Detjen, Joachim (2009b): *Verfassungswerte. Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Detjen, Joachim (2013a): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim (2013b): Was heißt politische Urteilskompetenz und wie kann sie gefördert werden? In: Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Kompetenzen fördern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 78 – 98.
- Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Dagmar / Weißeno, Georg (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag / Bundesarchiv (Hrsg.) (1981): *Der Parlamentarische Rat 1948 – 1949. Akten und Protokolle*, Band 2: *Der Verfassungskonvent auf Herrenchiemsee*. Bearbeitet von Peter Bücher. Boppard: Harald Boldt.
- Deutscher Bundestag / Bundesarchiv (Hrsg.) (1993): *Der Parlamentarische Rat 1948 – 1949. Akten und Protokolle*, Band 5 / 1: *Ausschuß für Grundsatzfragen*. Bearbeitet von Eberhard Pikart und Wolfram Werner. Boppard: Harald Boldt.
- Deutscher Bundestag / Bundesarchiv (Hrsg.) (2009): *Der Parlamentarische Rat 1948 – 1949. Akten und Protokolle*, Band 14: *Hauptausschuß*. Bearbeitet von Michael F. Feldkamp. München: Oldenbourg.
- Deutscher Bundestag (2017): *Zur Situation Kopftuch tragender Lehrerinnen in ausgewählten Bundesländern*. Wissenschaftliche Dienste: Dokumentation WD 8 – 3000 – 036 / 17.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2020): *Volk* (<https://www.dwds.de/wb/Volk>); Abruf: 30.10.2020).
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2021): *Sonderbehandlung* (<https://www.dwds.de/wb/Sonderbehandlung>); Abruf: 09.03.2021).
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2020): *Widerstand* (<https://www.dwds.de/wb/Widerstand>); Abruf: 09.11.2020).
- Dreier, Horst (1997): Gustav Radbruch und die Mauerschützen. In: *Juristenzeitung*, 52. Jg., Nr. 9, S. 421 – 434.
- Ebert, Thomas (2015): *Soziale Gerechtigkeit. Ideen, Geschichte, Kontroversen*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fahrmeir, Andreas (2018): *Deutsche Geschichte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Francis, Emerich / Hollerbach, Alexander (1989): *Volk*. In: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): *Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft*. Fünfter Band: *Sozialindikatoren – Zwingli*. 7., völlig neu bearbeitete Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, Sp. 766 – 771.

- Fremuth, Michael-Lysander (2015): *Menschenrechte. Grundlagen und Dokumente*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fücks, Ralf / Becker, Christoph (Hrsg.) (2020): *Das alte Denken der Neuen Rechten. Die langen Linien der anti-liberalen Revolte*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Funke, Claudia (2017): *Gerechtigkeit. Ein philosophischer Überblick für Pädagogen, Berater und Sozialarbeiter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gareis, Sven Bernhard / Varwick, Johannes (2014): *Die Vereinten Nationen. Aufgaben, Instrumente und Reformen*. 5. Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Gareis, Sven Bernhard (2015): Menschenrechte. In: Woyke, Wichard / Varwick, Johannes (Hrsg.): *Handwörterbuch Internationale Politik*. 13., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 287–297.
- Gensing, Patrick (2020): Faktum = Meinung? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte 12–13*, S. 34–38.
- Goll, Thomas (2014): Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 258–265.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (Hrsg.) (2004): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Gramm, Christof / Pieper, Stefan (2018): *Kompass für Deutschland. Orientierung im Staat des Grundgesetzes*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gröschner, Rolf (2017): Das Widerstandsrecht des Grundgesetzes. In: Zehnpfennig, Barbara (Hrsg.): *Politischer Widerstand. Allgemeine theoretische Grundlagen und praktische Erscheinungsformen in Nationalsozialismus und Kommunismus*. Baden-Baden: Nomos, S. 83–95.
- Große Kracht, Klaus (2021): Laizismus. In: *Staatslexikon 8* (<https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Laizismus>; Abruf: 14.03.2021).
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 15.11.2019 | 1546. Textausgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hahn, Henning (2009): *Globale Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Höffe, Otfried (2015): *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*. 5., durchgesehene Auflage. München: C. H. Beck.
- Hollerbach, Alexander / Luf, Gerhard / Frowein, Jochen Abraham / Huber, Wolfgang (1987): Menschenrechte. In: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): *Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft*. Dritter Band: *Hoffmann – Naturrecht*. 7., völlig neu bearbeitete Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, Sp. 1104–1118.
- Holtmann, Everhard (2017): *Der Parteienstaat in Deutschland. Erklärungen, Entwicklungen, Erscheinungsbilder*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hong, Mathias (2020): Meinungsfreiheit und ihre Grenzen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte 12–13*, S. 16–21.
- Höntzsch, Frauke (2013): Die klassische Lehre vom Widerstandsrecht. In: Enzmann, Birgit (Hrsg.): *Handbuch Politische Gewalt. Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–95.
- Hörnle, Tatjana (2017): Menschenrechte als universale Rechte? In: Seilmann, Kurt (Hrsg.): *Menschenrechte. Begründung – Universalisierbarkeit – Genese*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 23–40.
- Isensee, Josef (2006): Menschenwürde: die säkulare Gesellschaft auf der Suche nach dem Absoluten. In: *Archiv des öffentlichen Rechts*, Band 131, S. 173–218.
- Isensee, Josef (2009): Vorwort des Herausgebers. In: ders. (Hrsg.): *Menschenrechte als Weltmission*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 5–7.
- Isensee, Josef (2013): Widerstandsrecht im Grundgesetz. In: Enzmann, Birgit (Hrsg.): *Handbuch Politische Gewalt. Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–162.
- Jun, Uwe (2016): Grundlagen. In: *Parteien und Parteiensystem der Bundesrepublik Deutschland* (= Informationen zur politischen Bildung, Nr. 328). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/izpb/219173/grundlagen>; Abruf: 30.10.2020).
- Kingreen, Thorsten / Poscher, Ralf (2017): *Staatsrecht II. Grundrechte*. 33., neu bearbeitete Auflage. Heidelberg: C. F. Müller.
- Kleger, Heinz (2013): Widerstand und ziviler Ungehorsam im demokratischen Rechtsstaat. In: Enzmann, Birgit (Hrsg.): *Handbuch Politische Gewalt. Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–203.
- Klein, Eckart (2012): Die völkerrechtliche Entwicklung nach 1948. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hrsg.): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 123–128.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
- Korte, Karl-Rudolf (2017): *Wahlen in Deutschland. Grundsätze, Verfahren und Analysen* (Reihe: Zeitbilder). 9., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ladwig, Bernd (2018): Ziviler Ungehorsam und Widerstand. Begriffe und Begründungen politischer Regelverletzungen im demokratischen Rechtsstaat. In: Schweikard, David P. / Mooren, Nadine / Siep, Ludwig (Hrsg.): *Ein Recht auf Widerstand gegen den Staat? Verteidigung und Kritik des Widerstandsrechts seit der europäischen Aufklärung*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 3–29.
- Mannewitz, Tom / Thieme, Tom (2020): *Gegen das System. Linker Extremismus in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Massing, Peter (2013): Wie kann die politische Handlungsfähigkeit der Lernenden gefördert werden? In: Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Kompetenzen fördern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 60–77.

- Massing, Peter / Breit, Gotthard / Buchstein, Hubertus (Hrsg.) (2011): *Demokratiethorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Mazouz, Nadia (2011): Gerechtigkeit. In: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.): *Handbuch Ethik*. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 371–376.
- Müller, Wolfgang W. / Wagner, Franc (Hrsg.) (2019): *Was ist Gerechtigkeit? Interdisziplinäre Zugänge zu einer kulturellen Universalfrage*. Basel: Schwabe.
- Niehr, Thomas / Reissen-Koch, Jana (2019): *Volkes Stimme? Zur Sprache des Rechtspopulismus*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nohlen, Dieter / Grotz, Florian (Hrsg.) (2015): *Kleines Lexikon der Politik*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: C. H. Beck.
- Nolte, Paul (2012): *Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Nürnberger Menschenrechtszentrum (Hrsg.) (2015): *Das Internationale Militärtribunal von Nürnberg 1945/46. Die Reden der Hauptankläger*. Neu gelesen und kommentiert. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Parteiengesetz* in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Januar 1994 (BGBl. I S. 149), zuletzt geändert durch Artikel 13 der Verordnung vom 19. Juni 2020 (BGBl. I S. 1328).
- Petersen, Niels (2018): Gleichheitssatz und Einzelfallgerechtigkeit. Eine Rekonstruktion der gleichheitsrechtlichen Dogmatik durch einen Vergleich zur US-amerikanischen equal protection Doktrin. In: *Der Staat* 57 (3), S. 327–355.
- Radbruch, Gustav (1946): *Gesetzliches Unrecht und Übergesetzliches Recht*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Reese-Schäfer, Walter (2007): *Politisches Denken heute*. München, Wien: Oldenbourg.
- Sachs, Michael (2017): *Verfassungsrecht II – Grundrechte*. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schieder, Tobias (2018): *Ethisch motivierter Rechtsungehorsam. Rechtsdebatten zu Widerstandsrecht, Gewissensfreiheit und zivilem Ungehorsam in der Bundesrepublik Deutschland 1949–1989*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmid, Josef (2019): Parteien und Parteiensystem. In: Andersen, Uwe / Bogumil, Jörg / Marschall, Stefan / Woyke, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS (https://doi.org/10.1007/978-3-658-23670-0_106-1).
- Schmidt, Manfred G. (2019): *Demokratietheorien. Eine Einführung*. 6., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Gerd / Toyka-Seid, Christiane (2020): *Das junge Politik-Lexikon von www.hanisauland.de*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schubert, Klaus, / Klein, Martina (2018): *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Dietz.
- Schwabe, Winfried (2015): *Lernen mit Fällen. Staatsrecht II: Grundrechte und die Verfassungsbeschwerde. Materielles Recht & Klausurenlehre*. 7., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Boorberg.
- Schwarz, Martin / Breier, Karl-Heinz / Nitschke, Peter (2015): *Grundbegriffe der Politik*. Baden-Baden: Nomos.
- Shell Deutschland Holding / Kantar Public (Hrsg.) (2019): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Konzeption & Koordination: Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel. Weinheim, Basel: Beltz.
- Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG)* in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 102-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, zuletzt geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 19. Juni 2020 (BGBl. I S. 1328).
- Stein, Ekkehart / Frank, Götz (2010): *Staatsrecht*. 21., neubearbeitete Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stürmer, Stefan / Kauff, Mathias (2020): Die Kontakthypothese. In: Petersen, Lars-Eric / Six, Bernd (Hrsg.) (2020): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 327–338.
- Weiß, Norman (2012): Drei Generationen von Menschenrechten. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hrsg.): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 228–231.
- Weißeno, Georg / Detjen, Joachim / Juchler, Ingo / Massing, Peter / Richter, Dagmar (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wildt, Michael (2017): *Volk, Volksgemeinschaft, AfD*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wittreck, Fabian (2018): Verfassungsrechtliche Fragen des Widerstandsrechts heute. In: Schweikard, David P. / Mooren, Nadine / Siep, Ludwig (Hrsg.): *Ein Recht auf Widerstand gegen den Staat? Verteidigung und Kritik des Widerstandsrechts seit der europäischen Aufklärung*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 49–68.
- Wiwjorra, Ingo (2020): Der Germanenmythos in der deutschen Altertumforschung des 19. Jahrhunderts. In: Langebach, Martin (Hrsg.): *Germanenideologie. Einer völkischen Weltanschauung auf der Spur*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 40–68.
- Woyke, Wichard (2020): Pluralismus. In: Andersen, Uwe / Bogumil, Jörg / Marschall, Stefan / Woyke, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS (https://doi.org/10.1007/978-3-658-23670-0_107-1).



*Alle Videos zum Streamen
und als Download:
www.bpb.de/abdelkratie*

*YouTube-Kanal:
www.abdelkratie.de*

**ABDEL
KRATIE**

bpb:
Bundeszentrale für
politische Bildung