

„HE, RESPEKT ALTER!“

TOLERANZERZIEHUNG IN KULTUREN DER EHRE

Klaus Goergen

„Die Ehre – ist die Ehre“

G. E. Lessing: Minna v. Barnhelm

Als eine Reaktion auf den Ehrenmord an Hatun Sürücü kursierte in Berlin eine Postkarte, auf der zwei kurzgeschorene, südländisch aussehende junge Männer mit trotzigem Blick verkünden: „Ehre ist, für die Freiheit meiner Schwester zu kämpfen“. Die Karte wurde so populär, weil sie in doppelter Weise am wunden Punkt des Ehrbegriffs ansetzt: Sie nutzt dessen inhaltliche Unterbestimmtheit, um ihn neu und provokativ zu fassen und sie wendet sich gegen die üblichen Konnotationen von „Ehre“, die gerade nicht mit Freiheit, Toleranz und dem Kampf für Gleichberechtigung in Verbindung gebracht werden.

Schon Hegel hatte in seiner Analyse des Ehrbegriffs festgestellt, dass „der Inhalt der Ehre, da er nur durch das Subjekt und nicht nach seiner ihm selbst immanenten Wesentlichkeit gilt, der Zufälligkeit preisgegeben“¹ ist, und ein aktueller Erforscher des Ehrbegriffs stellt fest: „Ehre ist eher die Hülse als der Inhalt. Und die Hülse kann immer wieder neu gefüllt werden.“² Genau diese Chance nutzt die Postkartenaktion.

Wenn wir das, was Hegel als „romantische“ und Schopenhauer als „bürgerliche“ Ehre bezeichnet, mit Letzterem so definieren: „die Ehre ist, objektiv, die Meinung Anderer von unserm Werth, und subjektiv, unsere Furcht vor dieser Meinung.“³, so macht auch diese Bestimmung die Offenheit des Ehrbegriffs deutlich, denn nicht nur ist das, woraus sich die Bewertung anderer von uns speist, vollkommen kontingent, sondern auch das, was wir als Urteil befürchten oder erhoffen. Vor allem aber zeigt die Definition, dass Ehre, anders etwa als Würde, nur intersubjektiv zu bestimmen ist, nicht selbst- sondern fremdbestimmt ist, nicht „unantastbar“ im Sinne von verdienstfrei und qua Spezieszugehörigkeit gegeben, sondern dass sie verdient werden muss, in Frage gestellt werden und verloren gehen kann.

Die Frage nach Toleranzerziehung in Kulturen der Ehre soll in drei Einzelfragen aufgelöst werden: Was ist unter einer „Kultur der Ehre“ genauer hin zu verstehen? (1.) Welche Konsequenzen hat es für Schulbetrieb und Unterricht, wenn ein erheblicher Teil der Schülerschaft sich an einer Kultur der Ehre orientiert? (2.) Wie kann Toleranzerziehung unter dieser Bedingung gelingen? (3.)

1. Was ist unter einer „Kultur der Ehre“ zu verstehen?

¹Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Werke in 20 Bänden und Register*, Bd.14, *Vorlesungen über die Ästhetik II*. Frankfurt a.M. 2018, S. 178.

²Winfried Speitkamp: „Ehre ist eher die Hülse als der Inhalt.“ Interview mit Reinhard Jellen (telepolis) 06.12.2010: <https://www.heise.de/tp/features/Ehre-ist-eher-die-Huelse-als-der-Inhalt-3387818.html?seite=all> (20.05.2020)

³Arthur Schopenhauer: *Aphorismen zur Lebensweisheit* (1851) Hrsgg. von Hans-Peter Haack, Carmen Haack. Leipzig 2013, S. 59.

Zwei Einwände gegen die Rede von einer „Kultur der Ehre“ müssen vorab pariert werden. Wie lässt sich überhaupt rechtfertigen, bewertend über eine „Kultur der Ehre“ zu sprechen? Auch hier kann Schopenhauer einen Maßstab bieten: Seine Kritik der Ehre und insbesondere der „ritterlichen Ehre“ formuliert er im Rahmen seiner zwischen Deskription und Präskription changierenden Glückstheorie, die eine Orientierung an „Ehre, Glanz, Rang, Ruhm“ dem zuordnet, „was einer vorstellt“ und nicht dem, was für unser Glück viel bedeutender sei, nämlich dem „Was einer ist“ und „was einer hat.“⁴ Wer sich in seinem Selbstwertgefühl von fremdem Urteil abhängig macht, dessen Glücksverheißung steht auf sehr viel unsichererem Boden, als wer auf das vertraut, was in seiner Verfügungsmacht liegt. In Schopenhauers Worten:

„Dieserwegen wird es zu unserm Glücke beitragen, wenn wir bei Zeiten die simple Einsicht erlangen, daß Jeder zunächst und wirklich in seiner eigenen Haut lebt, nicht aber in der Meinung Anderer, und daß demnach unser realer und persönlicher Zustand, wie er durch Gesundheit, Temperament, Fähigkeiten, Einkommen, Weib, Kind, Freunde, Wohnort u. s. w. bestimmt wird, für unser Glück hundert Mal wichtiger ist, als was es Andern beliebt aus uns zu machen. Der entgegengesetzte Wahn macht unglücklich. Wird mit Emphase ausgerufen, ‚über's Leben geht noch die Ehre‘, so besagt dies eigentlich: ‚Daseyn und Wohlseyn sind nichts; sondern was die Andern von uns denken, das ist die Sache.‘“⁵

Es geht also bei der Rede von „Kulturen der Ehre“ nicht um kulturelle Diskriminierung, wie gelegentlich behauptet wird⁶, sondern um Aufklärung über Potentiale der Selbstbestimmung und um Anregungen zur Emanzipation und zur Steigerung von Lebenszufriedenheit. Es geht auch darum, die Idee der Aufklärung nicht preiszugeben oder sie auf dem Altar politisch korrekter Redeweise zu opfern. Wer etwa den zermürbenden politischen Kampf um die Überwindung einer Kultur der Ehre in Deutschland, der Mitte des 19. Jahrhunderts mit Schopenhauers Kritik einen ersten Höhepunkt erreicht, aber erst nach dem 1. Weltkrieg mit dem offiziellen Verbot des Duellierens gewonnen wurde, verfolgt, dem muss es bizarr erscheinen, wenn heute romantische Hüterinnen der Differenz und Diversität auf der Gleichwertigkeit und gleichen Anerkennungswürdigkeit jeder Art von Kultur bestehen. Fortschritt heißt schließlich auch, lebensfeindliche und reaktionäre Kulturen zu überwinden.

Zum zweiten wird, da Kulturen der Ehre im maghrebinischen und nahöstlichen Raum besonders weit verbreitet sind, der Vorwurf der Islamfeindlichkeit gegen die Verwendung des Begriffs erhoben. Aber sowohl in geografischer als auch in historischer Perspektive ist dieser Vorwurf unbegründet. Kulturen der Ehre finden sich bis heute auch im katholischen Sizilien, Portugal und Spanien, im katholischen und evangelikalen Lateinamerika, in Korsika oder im orthodoxen ländlichen Osteuropa. Und schließlich ist es, wie erwähnt, gerade 100 Jahre her, dass in Deutschland der „Ehrenhändel“, das Duellieren wegen verletzter Ehre, verboten wurde. Kulturen der Ehre basieren eben weniger auf einer bestimmten Religion als auf Patriarchalismus, Männlichkeitskult, Machotum, dem, was als „Panzerung“⁷ und autoritärer Charakter⁸

⁴ Arthur Schopenhauer: *Aphorismen* a.a.O. (s. Anm. 3), S. 49–60.

⁵ Ebd. S.51.

⁶ Stefan Marks: „Von der Beschämung zur Anerkennung“. In: *bildung & wissenschaft* 10 2005, S. 6—13.

⁷ Vgl. Klaus Theweleit: *Männerphantasien. 1. Frauen. Fluten. Körper. Geschichte*. Reinbek b. Hamburg 1980.

⁸ Vgl. Theodor W Adorno: *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a.M. 1976.

beschrieben wurde, und das fand und findet sich in vielen Weltregionen. Und dennoch berufen sich Vertreter einer Kultur der Ehre zur Legitimation ihrer Ansichten bevorzugt auf ein konservatives, fundamentalistisches Verständnis ihrer monotheistischen Religionen, deren „heilige Schriften“ dafür auch vielfältige Anknüpfungspunkte bieten.

Wer einer Kultur der Ehre anhängt, ist besonders besorgt um seine Reputation, die er ständig bedroht sieht und aggressiv verteidigen muss. Schon geringfügige Beleidigungen und Missachtungen führen zu starken emotionalen Reaktionen, ein stark ausgeprägtes Scham- und Pflichtgefühl und „männlicher“ Stolz verbieten es, sich an öffentliche Instanzen zu wenden. Die verletzte Ehre muss eigenhändig wiederhergestellt werden. Menschen, die sich einer solchen Kultur verpflichtet fühlen, sind stark außenfixiert, sowohl was die Festlegung dessen anbelangt, was als zu schützende Ehre gilt, als auch, was die Sanktionen bei Ehrverletzungen anbelangt. Die Familie, der Clan, die engere kulturell-religiöse Gemeinschaft legen fest, was die Reputation ausmacht, wodurch sie verletzt wird, wie die Verletzung zu ahnden ist und wann sie wiederhergestellt ist. Individuelle Autonomie, eine selbstbewusste und robuste, von außen nicht zu zerstörende Würde ist nicht vorgesehen. Scham ist die Hüterin der Ehre. Man spricht daher auch von „Kulturen der Ehre und der Scham“. Scham ist ein sehr starkes, erinnerungsmächtiges und Bewusstsein prägendes Gefühl: Wir erinnern uns oft ein Leben lang an Situationen, in denen wir uns schämten und wir verstehen uns als mehr oder weniger schamhafte Person. Und in Kulturen der Ehre entsteht ein Schamgefühl eben typischerweise nicht nur bei eigenem ehr-widrigen Verhalten, etwa wenn man sich ungebührlich, unhöflich, respektlos, nicht gastfreundlich verhält, wenn man lügt oder Versprechen bricht – es ist dies die innere Ehre, die Schopenhauer „bürgerlich“ nennt und die im Türkischen *şeref* heißt – sondern fatalerweise eben auch bei Verfehlungen von Familien- und Clanmitgliedern, vor allem der weiblichen.

Das ist jene Form von äußerer Ehre, die Schopenhauer als „ritterliche“ so scharf kritisiert, die im Türkischen *onur* oder *namus* heißt, und die in ausgeprägten Kulturen der Ehre die innere Ehre überlagert, bzw. verdrängt. Die Berliner Anwältin Seyran Ateş hat in ihrer Kanzlei ständig mit Ehrverletzungen dieser Art zu tun:

„In familienrechtlichen Fällen kann ich sagen, dass 95 Prozent der Fälle Ehrverletzungen sind von Männern, dass sie meinen, dass bestimmtes Verhalten ihre Ehre verletzt. Ja, also: ‚Das widerspricht meiner Ehre, wenn du arbeiten gehst, es widerspricht meiner Ehre, wenn du alleine ausgehst, es widerspricht meiner Ehre, wenn du im Bikini schwimmst‘, und so geht das immer fort.“⁹

Es widerspricht im Zweifel alles der äußeren Ehre, was einem patriarchalisch-konservativen, gottesfürchtigen Lebenswandel aller Familien- oder Clanmitglieder widerspricht und einen liberalen, emanzipierten, promiskuitiven oder homophilen Lebensstil pflegt. Das ist es, was den Schutz der Ehre und die Vermeidung von Scham und Schande, so aufwändig, aufreibend und letztlich Glücks verhindernd macht. Man muss nicht nur permanent bedacht sein, das eigene Verhalten am Ehrenkodex auszurichten, sondern auch die anderen Familienmitglieder ständig im Auge behalten: Kleidet sich die Schwester angemessen, vermeidet sie Kontakt zu Männern, insbesondere zu Nicht-Angehörigen der eigenen Religion; verhält sich der Sohn zu feminin;

⁹ Seyran Ates im Interview: Andrea und Justin Westhoff: „Der Kampf mit der Ehre.“ Deutschlandfunk Kultur. Beitrag vom 29.08.2018: https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-einen-schwierigen-begriff-der-kampf-mit-der-ehre.976.de.html?dram:article_id=426695 (22.05.2020)

ernährt sich der Bruder auch halal? etc. Den Überwachungs- und Kontrollstress, dem der Wächter der äußeren Ehre ausgesetzt ist, kann er nur zu vermindern suchen durch Arbeitsteilung, indem er möglichst viele Mit-Wächter innerhalb der Familie und des Clans findet und durch ein drakonisches Sanktionssystem bei vermeintlich scham- und ehrlosem Verhalten. Aber letztlich bleibt der Versuch, die äußere Ehre zu bewahren, zumal angesichts eines Umfelds, in dem die Mehrheit einen ganz anderen und für viele Jüngere hoch-attraktiven, freieren Lebensstil pflegt, hoffnungslos, ein Sisyphus-Unternehmen, weswegen Hegel zu recht feststellt, dass „die Ehre das schlechthin Verletzliche“¹⁰ sei. Verschärft wird die Situation dadurch, dass Ehrerhaltung und Schamvermeidung häufig als wichtigster Lebenszweck und Kern der Identität gesehen werden. Wenn Angst vor Kontrollverlust, vor Schande und Beschämung das Leben bestimmen, wenn zugleich der Inhalt des Lebenszwecks, die äußere Ehre, völlig unbeherrschbar und anfechtbar ist, spricht das für einen psychisch hoch belastenden Dauerzustand im tragischen Konflikt zwischen möglicher Preisgabe des Stellenwerts von Ehre oder deren Umdefinition. Entweder ich halte die Ehrbewahrung nicht mehr für essentiell oder ich verstehe Ehre nicht mehr im traditionellen Sinn. Beides böte einen Ausweg aus dem „Wahn“, der notwendig „unglücklich macht“, (Schopenhauer). Aber da sich viele zu keinem der beiden Auswege durchringen können, erscheint das verzweifelte Beharren auf einer essentialistischen, identitätssichernden Kultur der Ehre und deren aggressive Verteidigung und Zur-Schau-Stellung verstehbar, wenn auch nicht unbedingt verständlich.

2. Konsequenzen für Schulbetrieb und Unterricht¹¹

Der Umstand, dass eine Kultur der Ehre sich vermehrt auch als Problem im Bildungssystem zeigt, rührt von der Zunahme an Kindern und Jugendlichen, die in großer Zahl in den letzten Jahren aus anderen Kulturkreisen nach Deutschland kamen, andererseits von einer deutlich verstärkten religiösen Inbrunst und neuen Hinwendung zu einer Kultur der Ehre eines Teils der dritten und vierten Generation von Arbeitsmigranten, - überwiegend Deutsche, hier geboren und sozialisiert, deren Vorfahren in den 60er und 70er Jahren meist aus angestammten Kulturen der Ehre nach Deutschland kamen. Diese Jugendlichen verstehen ihre z. T. sehr aggressiv-ablehnende Haltung gegenüber westlicher Liberalität und weiblicher Emanzipation, ihre ostentativ hervorgekehrte Ehrorientierung, Religiosität und Demokratiedistanz auch als Provokation und Protest gegenüber den Generationen ihrer Eltern und Großeltern, die sich in ihren Augen zu angepasst und unterwürfig gegenüber den sie dennoch missachtenden Deutschen verhalten.¹² Die Erfahrung, als bewusst auftretender Angehöriger einer Kultur der Ehre eher geachtet und ehrfürchtig behandelt zu werden, denn als anpassungsbereiter Bürger, bestärkt sie in ihrer kritisch-distanzierten Position gegenüber den Werthaltungen und dem normativen Grundkonsens westlich-liberaler, säkularer Gesellschaften. Diese Entwicklungen führen dazu, dass ein Konsens zu zerbrechen droht, ein gemeinsamer Überzeugungs- und Orientierungshorizont der Gesellschaft, der, jenseits gängiger parteipolitischer und wertemäßiger Differenzen und Lebensstile, die eine plurale Gesellschaft immer schon auszeichnen, doch bislang bestand. Eine solche Spaltung zwischen diversen Kulturen der Ehre und einer liberalen Mehrheitskultur, für die

¹⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Vorlesungen* a.a.O. (S. Anm. 1) S. 180.

¹¹ Im Folgenden übernehme ich Teile aus: Klaus Goergen: „Wie kann normative Integration in der Schule gelingen?“ In: Seminar 3/2018: *Bildung, Kompetenzen, Persönlichkeit*. BAK-Vierteljahresschrift 24. Jg. S. 113—127.

¹² Vgl. Lamya Kaddor: *Zum Töten bereit. Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen*. München 2015.

„Ehre“ keine identitätsstiftende Bedeutung mehr hat, wird für die Gesamtgesellschaft neuerdings häufig diagnostiziert, dass sie sich auch in den Klassenzimmern immer deutlicher abzeichnet, ist daher wenig verwunderlich. Von einem „Kulturkampf im Klassenzimmer“ ist gar die Rede und von einer zunehmenden Überforderung der Schulen. (Siehe den Beitrag von Tim Pörschke in diesem Band.)

Konkret zeigen sich die Schwierigkeiten in der Schule u.a. in einer deutlichen Zunahme an aggressivem Verhalten, an körperlichen Angriffen, Beleidigungen, Demütigungen, Verunglimpfungen und Ausgrenzungen von Mitschülern und Lehrern. Wechselseitige Beschimpfungen als „Jude“, „Nazi“, „Araber“, „Türke“, „Behinderter“, „Schlampe“, „Hure“, „Schwuler“, „Opfer“, „Nigger“, „Schweinefresser“ etc. mögen noch als besonders rustikale Form von Jugendsprache durchgehen.¹³ Im Unterricht geäußerte „Statements“ wie die folgenden markieren aber eine so massive Verachtung eines demokratisch-liberalen Grundkonsenses und gesellschaftlicher Übereinkünfte, dass sie als Alarmsignal eines normativen Bruchs verstanden werden sollten.

Ich wische die Tafel nicht, es sind ja auch Mädchen in der Klasse. Ich interessiere mich nicht für eure Diskussion über Willensfreiheit, mir sagt mein Prophet, was ich tun darf. Das „Weltjudentum“ herrscht über die wichtigsten Medien, Finanzmärkte und Konzerne. Es ist unmöglich und verboten, einer Frau die Hand zu geben. Das Wichtigste ist, die Ehre der Familie zu schützen, dafür bin ich zu allem bereit. Natürlich entscheiden die Männer, was Frauen tun dürfen. Alle deutschen Mädchen sind Schlampen. Schwule sollte man kastrieren. Was richtig ist, sagt mir meine Religion, und nicht euer Grundgesetz. Mein Präsident heißt Erdoğan und nicht Merkel. Der Anschlag auf „Charlie Hebdo“ war halal, weil die ständig den Propheten beleidigen.

Solche rassistischen, aus einem kruden Ehrverständnis oder religiösem Fundamentalismus stammenden Schüleräußerungen stellen nur eine kleine Auswahl dessen dar, was Mitschüler zu hören bekommen¹⁴, was einige fasziniert und andere abstößt, und damit das Schulklima insgesamt vergiftet - und was Lehrer oft sprach- und hilflos zurücklässt. Einige Lehrkräfte und Mediatoren in Deutschland und Österreich haben über ihre einschlägigen Erfahrungen in Schulklassen, in denen eine Kultur der Ehre dominiert, berichtet.¹⁵ Sie fühlen sich oft hilflos, weil sie mit ihren Problemen auch im Kreis von Kollegen, bei Vorgesetzten und professionellen Trainern und Beratern für „kultursensibles Unterrichten“ auf wenig Verständnis treffen. Stattdessen bekommen sie etwa zu hören: „Probleme würden kulturalisiert und erst produziert, indem man als Lehrer oder Sozialarbeiter bestimmte Themen anspreche. Wer etwa mit Schülern

¹³ Zur Ambivalenz der Einschätzung sprachlicher Gewalt, die, anders als körperliche, bei Täter wie Opfer Willen und Gefühle voraussetzt -- der eine muss beleidigen wollen, die andere sich als beleidigt empfinden -- vgl: Sybille Krämer: „„Humane Dimensionen“ sprachlicher Gewalt. Warum symbolische und körperliche Gewalt wohl zu unterscheiden sind.“ In: Markus Tiedemann (Hrsg.) *Migration, Menschenrechte und Rassismus. Herausforderungen ethischer Bildung*. Paderborn 2020, S. 27—52.

¹⁴ Vgl. Kurt Edler: *Islamismus als pädagogische Herausforderung*. Stuttgart 2016; Ulrike Hinrichs, Nizar Romdhane & Markus Tiedemann: *Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil. 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet*. Mülheim 2012. Roland Willareth: „Diskriminierung durch Sprache. Antisemitismus an Schulen.“ In: Markus Tiedemann (Hrsg.) *Migration, Menschenrechte und Rassismus. Herausforderungen ethischer Bildung*. Paderborn 2020, S. 91—124.

¹⁵ Doris Unzeitig: *Eine Lehrerin sieht rot. Mini-Machos, Kultur-Clash, Gewalt in der Schule und das Versagen der Politik*. Kulmbach 2019; Susanne Wiesinger: *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*. Wien 2018; Ahmad Mansour: *Klartext zur Integration*. Frankfurt a.M. 2018.

über Gleichberechtigung reden wolle, der setze ja voraus, dass es bei ihnen keine Gleichberechtigung gebe. Und allein das sei schon diskriminierend.“¹⁶ Maßstab für das zu Lehrende ist demnach nicht mehr die Suche nach dem Wahren und Richtigen, vielmehr die, oft nur von außen unterstellte, emotionale Betroffenheit und Empfindlichkeit von Schutzbefohlenen.¹⁷

Damit sind wir, neben dem problematischen Verhalten der Schülerinnen und Schüler, bei einer der wichtigsten Konsequenzen der neuen Situation an den Schulen: der Desorientierung und Verunsicherung der Lehrkräfte, die nicht wissen, wie sie mit der veränderten kulturellen Zusammensetzung und wertmäßigen Orientierung ihrer Schülerschaft umgehen sollen. Verschärft wird diese Unsicherheit, weil sie zunehmend im Kontext einer „cancel culture“¹⁸ stattfindet, einer Atmosphäre moralischer Unerbittlichkeit, Intoleranz und Unduldsamkeit, in der jene, die sich identitätspolitisch im Recht wähnen, alle anderen mundtot machen, aus dem öffentlichen Diskurs und ihren Positionen und Ämtern entfernen wollen. Die Zweifel vieler Lehrkräfte rühren aber auch aus ihrer grundsätzlichen Unsicherheit darüber, welchem Gesellschafts- und Menschenbild, bzw. welchem philosophischen Argumentationsmuster sie folgen sollen: Es kann nämlich einerseits eine Verpflichtung, sich kritisch, aufklärend und gegebenenfalls belehrend und disziplinierend zu äußern und rassistische, antisemitische, antidemokratische, homophobe und misogyne Äußerungen und Verhaltensweisen von Seiten der Lehrperson zu untersagen, bzw. ihre Wiederholung zu verbieten und ihnen begründet und deutlich zu widersprechen, mit identitätspolitischen, mit kulturellrelativistischen oder mit Toleranz bezogenen Argumenten verneint oder sie kann andererseits mit kommunitaristischen Argumenten bejaht werden. Aus universalistischer, an Aufklärung und Emanzipation orientierter Sicht wiederum erscheint es sinnvoller, sich behutsam aber konsequent um eine Infragestellung des hinter den Äußerungen stehenden Ehrbegriffs zu kümmern, ihn zu „verflüssigen“, zu relativieren und ihm attraktivere Verhaltens- und Orientierungsangebote entgegenzuhalten. Aber kann man es einer Ethiklehrerin, einem Geschichtslehrer, einer Deutschlehrerin verdenken, wenn es ihnen angesichts dieser irritierenden philosophischen Uneinigkeit schwer fällt, eine klare Antwort auf provozierende Äußerungen und Handlungen, die mit stolzem Verweis auf Ehre, Schande, Scham und den Propheten begründet werden, zu finden? Ich halte nur die letzte, universalistische Argumentation für tragfähig. Diese Einschätzung wird im Folgenden begründet, indem die vier verfehlten unterschiedlichen Argumentationsmuster knapp skizziert und aus universalistischer Perspektive kritisiert werden. Hier Klarheit zu schaffen, scheint mir notwendig, weil die erste Voraussetzung für gelingende Toleranzerziehung darin besteht, dass die Lehrperson selbst normativ nicht verunsichert ist und weiß, was sie fordern darf und soll, und was nicht. Aus *identitätspolitischer* Sicht definieren sich Menschen vor allem über ihre kollektiven Identitäten. Gesellschaft und Politik haben daher die Pflicht, diese Identitäten zu schützen und zu

¹⁶ Ahmad Mansour: *Klartext*. A.a.O. (s. Anm. 15) S. 58.

¹⁷ Vgl: Gadi Taub: „Wenn die Wahrheit verboten ist.“ In: Eva Berendsen, Saba-Nur Cheema, Meron Mendel (Hrsg.): *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen*. Berlin 2019². S. 207—216.

¹⁸ Jens Berger: „Cancel Culture – Intoleranz im Namen der Toleranz.“ In: *Nachdenkseiten* vom 16. 07. 2020. <https://www.nachdenkseiten.de/?p=62972> (10.07.20)

stärken und auf die „Differenz“ Rücksicht zu nehmen. Die Argumentation für eine aktive Stärkung der Differenz lautet verkürzt: Weil es für die Würde¹⁹, die Selbstachtung²⁰ und das Lebensglück²¹ der Menschen wichtig ist, ihre Identität zu wahren und weil zur Identität wesentlich die kollektive Identität gehört, die durch das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe geprägt wird, weil schließlich diese kollektiven Identitäten vor allem in liberalen, differenzblinden, individualistischen Gesellschaften von Nivellierung und Integrationsdruck bedroht sind, ist es geboten, die Möglichkeiten der Gruppenidentifikation zu befördern. Dazu gehört wesentlich, keinerlei Druck auf Personen auszuüben, die abweichende Meinungen äußern, die aus ihrer kollektiven Identität, z. B. als Mitglied einer Kultur der Ehre, herrühren. Es könnte sie in ihrer Identität irritieren oder als „Mikroaggression“²² gedeutet werden.

Aus *kulturrelativistischer* Sicht können Werte und Normen stets nur innerhalb einer Kultur oder Religion Geltung beanspruchen. Sie werden innerhalb dieser Kultur oder Religion erworben, durch Sanktionen stabilisiert und tradiert. Kulturübergreifende - universalistische - Normen und Werte sind demnach eine Erfindung des Westens und dienen der imperialistischen Durchsetzung einer westlichen Ideologie. Das Einfordern von „Menschenrechten“ ist Kulturimperialismus, zumal es sehr selektiv und erkennbar interessengeleitet geschieht. Da aber alle Kulturen und Religionen gleichwertig sind, darf niemand gehindert werden, sich so zu äußern, wie es seiner Kultur/Religion entspricht, auch wenn dies der Kultur oder Religion des Landes widerspricht, in dem er sich gerade aufhält.

Aus *Toleranzgründen* müssen auch jene Äußerungen geduldet werden, die meinen Überzeugungen widersprechen, ja, eine „Ablehnungskomponente“²³ gehört wesentlich zur Definition von Toleranz: Nur das kann ich tolerieren, was ich eigentlich zutiefst ablehne. Aber zur Toleranz gehört auch eine Akzeptanz-Komponente: Sie beinhaltet Gründe, warum die von mir als falsch oder schlecht angesehenen Aussagen trotzdem ihre Berechtigung haben. Dafür ist keine Aufgabe des eigenen Standpunktes erforderlich, sondern nur Reziprozität: Die Bereitschaft, sich in den anderen hineinzudenken. Dann werde ich erkennen, dass aus seiner Perspektive nichts Verwerfliches an seiner Aussage ist.

Alle drei Sichtweisen legen mithin nahe, dass es keine Verpflichtung gibt, die inkriminierten Schüleräußerungen oder Verhaltensweisen von Seiten der Lehrkraft begründet zu untersagen oder auch nur zu thematisieren. Auch wenn theoretisch hier klar unterschiedene Argumentationsmuster vorliegen, werden sie sich in der schulischen Praxis überschneiden, ergänzen und wechselseitig bestärken, sodass für Lehrpersonen scheinbar genügend gute Gründe vorliegen, zögerlich oder abstinenz zu reagieren, wenn sie mit entsprechenden Aussagen oder Handlungsweisen von Schülern konfrontiert sind.

Aus *kommunitaristischer* Sicht lassen sich Normen und Werte zwar ebenfalls nur innerhalb von Gesellschaften begründen und können nur dort Geltung beanspruchen, aber der Kommunitaris-

¹⁹ Avishai Margalit: *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*, Berlin 1997.

²⁰ Axel Honneth: *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin 2010; Charles Taylor: „Die Politik der Anerkennung“. In: Ders.: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Berlin 2012, S. 11-68.

²¹ Martha Nussbaum: *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Berlin 2014.

²² Derald Wing Sue: *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken 2010.

²³ Rainer Forst: *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a. M. 2003, S. 32.

mus argumentiert weder kulturell relativistisch noch universalistisch. Den liberalen Individualismus lehnt er ebenso ab, wie den differenzorientierten Multikulturalismus, da sie ein gelingendes Leben in Gemeinschaft verhindern. Er verwirft die Vorstellung, dass jede Kultur innerhalb einer staatlichen Gemeinschaft die gleichen Rechte beanspruchen könne und beharrt auf den Normen und Werten der Gemeinschaft der Mehrheit. Wer nicht bereit ist, sich diesen Regeln unterzuordnen und sie zu akzeptieren, solle das Land wieder verlassen. Die normative und wertermäßige Homogenität der eigenen Gemeinschaft erscheint dem Kommunitarismus als wesentliche Bedingung für den Zusammenhalt der Gemeinschaft, für ihr Glück, ihre politische Stabilität und moralische Integrität. Äußerungen, die den Normen und Werten dieser Gemeinschaft radikal widersprechen, zeugen von einer Ablehnung dieser Gemeinschaft. Wer sie tätigt, muss weichen oder rasch lernen, die Regeln der Gemeinschaft zu akzeptieren. Jedenfalls müssen aus kommunitaristischer Sicht Äußerungen und Handlungsweisen, die sich auf eine Kultur der Ehre stützen, unbedingt klar zurückgewiesen werden, weil alle den Wertekonsens der Mehrheits-Gemeinschaft ablehnen.

Auch solche Positionen werden in deutschen Lehrerzimmern diskutiert und tragen zur Verunsicherung bei den Lehrpersonen bei. Sie finden sich dann, salopp gesagt, bei jenen Lehrern, die sich beharrlich weigern, die Namen ihrer türkischen Schülerinnen korrekt auszusprechen und die Murat bei gleicher Fehlerzahl wie bei Maximilian die schlechtere Note unter das Deutsch-Diktat schreiben²⁴.

Aus *universalistischer* Perspektive sind diese vier Sichtweisen alle schlecht begründet. Gegen eine Identitätspolitik spricht deren vormodernes Menschen- und Gesellschaftsbild, das den Einzelnen nicht als Individuum sieht, als Wesen, das sich auf seine Ich-Identität stützt, sondern nur die Wir-Identität der Kulturgemeinschaft als wesentlich versteht; zweitens wird kollektive Identität insgesamt in ihrer Bedeutung überschätzt, da die meisten Menschen heute mit instabilen Patchwork-Identitäten leben und ein gewisses Maß an Identitätsdistanz für das Selbstwertgefühl und das Glück mindestens ebenso wichtig ist wie das Zugehörigkeitsgefühl zu einer kollektiven Identität, wie einer Kultur der Ehre. Kein Mensch ist wesensmäßig so anders als andere, stellt Robert Pfaller fest, „dass sie nicht imstande wären, ihre Identitäten und ihre Befindlichkeiten im öffentlichen Raum hinter sich zu lassen. Respekt bedeutet darum nicht, auf ihre Identitäten einzugehen und ihre Empfindlichkeiten zu ermutigen, sondern umgekehrt: auf ihre Fähigkeit zu zählen, dies alles auch momentweise zugunsten von sachlicher Argumentation hintanzuhalten.“²⁵ Eine Identitätspolitik, die jede noch so subjektive Befindlichkeit und vermeintliche Kränkung eines kollektiven Ehrgefühls, die unter Berufung auf ein Kollektiv oder eine vor Schande zu schützende Ehre geäußert werden, sofort zum Anlass nimmt, zurückzuschrecken und auf Forderungen nach rationalem Verhalten zu verzichten, macht sich nicht nur lächerlich und unglaublich, sondern sie nimmt auch den anderen nicht ernst und infantilisiert

²⁴ Julia Bernewasser: „Rassismus an Schulen. Gleiche Leistung, schlechtere Note.“ In: Die Zeit 04.08.2018. Digital unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2018-08/rassismus-schule-metwo-diskriminierung-migrationshintergrund-namen/komplettansicht> (20.06.2020) Vgl. auch mit zahlreichen Belegen für schulische Diskriminierung von Migranten: Sven Jennessen, Nicole Kastirke, Jochem Kotthaus: *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Berlin 2013. Digital unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile (28.06.2020)

²⁵ Robert Pfaller: *Erwachsenensprache. Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur*. Frankfurt a.M. 2017, S. 62.

ihn. Drittens neigt eine identitätspolitische Vereinnahmung von Menschen zu „Unterlassungsrassismus“²⁶: Die Rechte einzelner Menschen werden nicht geschützt, ihre Interessen nicht beachtet, weil sie nur als Teil einer Minderheit gesehen werden. Im Namen der Nicht-Diskriminierung von Minderheiten werden die individuellen Mitglieder dieser Minderheiten diskriminiert. Wer sich als Einzelner aus den Zwängen einer Ehrkultur befreien will, wird im Namen eines vermeintlichen Schutzes kultureller Differenz in diese Kultur zurückgestoßen. Es gehört aber wesentlich zur Konzeption der Menschenrechte, dass es ein „Recht auf Exit“²⁷ gibt, die Möglichkeit, die angestammte Kultur oder Religion unbeschadet zu verlassen. Zudem droht ein, pädagogisch wohlmeinender, aber in der Wirkung fataler „Rassismus der gesenkten Erwartungshaltung“²⁸ immer dann, wenn an Muslime, Migranten, Anhänger einer Kultur der Ehre und andere Minderheitengruppen geringere Erwartungen gestellt werden, als an sich selbst oder das eigene Mittelschicht-Umfeld. Sie werden damit als Nicht-Gleiche behandelt und in einer Opferrolle bestätigt. Fatal wirkt schließlich das identitätspolitische Credo, nach dem es weniger darauf ankommt, was jemand sagt, als vielmehr, wer es sagt. Konkret zeugt die kulturessentialistische und genderpolitische Abwertung von „alten, weißen Männern“ und *vice versa* Aufwertung „junger schwarzer Frauen“ nicht nur grundsätzlich von einer befremdlich pauschalisierenden Diskriminierung, -- als ob kluge und dumme Äußerungen nicht ganz unabhängig von Alter, Geschlecht und Ethnie vorkämen --, sondern im schulischen Kontext kann dieses Credo auch als Ermunterung verstanden werden, den „alten, weißen Lehrer“ nicht ernst zu nehmen.

Gegen den Kulturrelativismus spricht dessen Selbstwidersprüchlichkeit: Er verneint die universale Gültigkeit von Menschenrechten, fordert aber das erste aller Menschenrechte, die Gleichheit, für die eigene Kultur. Zweitens führt der Relativismus, zuende gedacht, zur Auflösung jeglicher moralischer Verbindlichkeit, weil er auch jegliches lokale Brauchtum, letztlich jede willkürliche Privatmoral anerkennen muss – und damit Moral und ihren Geltungsanspruch überhaupt und sich selbst als eine ethische Position aufhebt. Drittens führt die „Gleichwertigkeitsdoktrin“²⁹ des Kultur-Relativismus zu einer Abwertung wissenschaftlicher Erkenntnis und vernünftig begründeten Wissens, weil jede noch so abstruse Idee, wird sie nur mit kulturellen oder religiösen Konventionen oder unter Berufung auf eine besondere Kultur der Ehre gerechtfertigt, ernstgenommen zu werden beansprucht. Schließlich verkennt der Vorwurf des Kulturimperialismus, bzw. Eurozentrismus gegen den Universalismus, dass historischer Ursprung und Geltungsanspruch logisch nicht zusammenhängen. Auch das Periodensystem der chemischen Elemente, die Sätze der Thermodynamik und die Regeln der Börse sind im Westen entwickelt worden, und doch wird niemand ihre universale Gültigkeit ernsthaft bestreiten. Der gewiss berechtigte Vorwurf selektiver Einforderungen von Menschenrechten aus geopolitischen Motiven -- gegenüber Russland und China werden sie erhoben, gegen Saudi-Arabien und der Türkei nicht -- muss als Appell verstanden werden, Glaubwürdigkeitslücken zu schließen, aber es wäre die falsche Reaktion, auf mangelnde Konsequenz der Anwendung mit der Preisgabe der Menschenrechtsidee zu antworten. Der ubiquitäre Anspruch der Menschenrechte wird auch nicht

²⁶ Markus Tiedemann: „Kampf der Kulturen oder Verteidigung eines weichen Universalismus.“ In: Ders. (Hrsg.): *Schule, Migration und ethische Bildung*. Stuttgart 2018, S.35-66. Hier S. 62.

²⁷ Georg Lohmann: „Unterschiedliche Kulturen – warum universelle Menschenrechte?“ In: Adrian Holderegger, Siegfried Weichlein, Simone Zurbuchen: (Hrsg.): *Humanismus. Sein kritisches Potential für Gegenwart und Zukunft*. Fribourg, Basel 2011, S. 217–232. Hier S. 230.

²⁸ Hamed Abdel-Samad: *Integration. Ein Protokoll des Scheiterns*. München 2018, S. 104.

²⁹ Jan Boghossian: *Angst vor der Wahrheit. Ein Plädoyer gegen Relativismus und Konstruktivismus*. Berlin 2013, S. 10.

dadurch gemindert, dass neuerdings versucht wird, ihn inter- kreuz- oder transkulturell aufzuweichen³⁰, indem nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner, nach Schnittmengen oder gemeinsamen Rechtsentwicklungsprojekten in den verschiedenen Kulturen gesucht wird. Was in dieser Weise als minimalistische oder kulturell angepasste Lesart von Menschenrechten übrigbleibt, verspielt nicht nur deren emanzipatorischen Anspruch und kritischen Stachel, sondern verwischt auch den Unterschied zwischen der normativen Begründungskraft kultureller/religiöser Regeln und Konventionen und universeller rechtlicher und moralischer Normen. Im Übrigen unterliegt der Verweis auf mangelnde Stichhaltigkeit von Menschenrechtsbegründungen als vermeintliche Rechtfertigung dafür, dass sie auch in Deutschland fragwürdig und daher nicht verbindlich seien, einem grundsätzlichen rechtlichen Irrtum. In Deutschland sind Menschenrechte positives Recht. Sie gelten hier und sind einzuhalten wie jedes andere Gesetz auch. Damit erübrigt sich jede Forderung nach „kultursensiblen“ Umgang mit Kulturen der Ehre, die einen Dispens von Rechtsforderungen nahelegen, sofern sie im Namen eines Kulturrelativismus erhoben wird.

Gegen eine Tolerierung von Äußerungen und Handlungen, die unter Berufung auf eine andere Kultur und Werthaltung eine inhumane, misogyne und anti-egalitäre Haltung offenbaren, spricht, dass neben der Ablehnungs- und der Akzeptanzkomponente zum Toleranzbegriff unbedingt auch eine „Zurückweisungs-Komponente“³¹ gehört. Denn Toleranz hat ihre Grenzen, wer sie missachtet, verwechselt Toleranz mit Beliebigkeit, Standpunktlosigkeit und löst damit den Toleranzgedanken auf. Zweitens macht das Paradoxon jeder Toleranz - ich akzeptiere, was ich eigentlich vollkommen ablehne - sie zu einem moralisch fragilen Instrument, das rasch zerbricht, wenn es überdehnt wird. Und schließlich müssen die Grenzen der Toleranz so definiert sein, dass die Gründe für die Zurückweisung des Toleranzanspruchs für jedermann vernünftig nachvollziehbar sind. Das kann aber nur mit der Berufung auf übergeordnete universelle Normen gelingen, die nicht im Verdacht stehen, ihrerseits toleranzbedürftig zu sein. Ansonsten droht der Vorwurf der Willkür, bzw. der Selbstwidersprüchlichkeit. Ein unverkürzter Toleranzbegriff ist mithin ohne Universalismus nicht zu haben.

Gegen den Kommunitarismus spricht, dass er in der Gefahr steht, übertriebene Anforderungen an Konformität mit den Gemeinschaftsregeln zu stellen und von Minderheiten eine Anpassung nicht nur an geltendes Recht, sondern auch an kulturelle Konventionen und Traditionen zu fordern, weil er solche kulturellen Regeln für gemeinschaftsstiftend hält und die kulturell homogene Gemeinschaft als Basiseinheit sieht. Zweitens kann er keine intrinsischen Grenzen der Konformität formulieren, da er universelle Normen als Rahmen ablehnt; drittens hält er gerade jene kulturellen Sitten und Gebräuche für wesentlich und sinnstiftend, die über die formalen staatlichen Gesetze hinausgehen. Aus kommunitaristischer Sicht entsteht ein Gemeinschaftsgefühl nicht durch das für alle geltende Recht, sondern durch eine gemeinschaftlich geteilte Lebenspraxis. Kulturelle und religiöse Minderheiten können dem Kommunitarismus daher zu recht Diskriminierung und unbegründeten Konformitätsdruck vorwerfen: Die kommunitaristische Gemeinschaft fordert für sich, was sie anderen verweigert.

³⁰ Vgl. Gregor Paul: *Einführung in die interkulturelle Philosophie*. Darmstadt 2008; Eva Maria Belzer: „Weshalb universelle Menschenrechte nicht notwendigerweise weltweit für Menschlichkeit sorgen.“ In: Adrian Holderegger, Siegfried Weichlein, Simone Zurbuchen (Hrsg.): *Humanismus. A.a.O.* (s. Anm. 27) S. 233—250.

³¹ Rainer Forst: *Toleranz im Konflikt*. A.a.O. (s. Anm. 23) S.38.

Im Übrigen heben sich identitätspolitische und kommunitaristische Argumentation gegenseitig auf. Beide betonen die überragende Rolle kollektiver Identität für ein gelingendes Leben - allerdings aus reziproker Perspektive: Identitätspolitik fordert Schutz und Freiheit für Identitäten von Minderheiten, der Kommunitarismus für die Mehrheit. Erstere warnt vor Diskriminierung kultureller „Differenz“, zweitere vor „Überfremdung“; erstere referiert auf eine multikulturelle, multiethnische und multireligiöse Gesellschaft, zweitere auf eine homogene Gemeinschaft. „Identitäre Bewegungen“, die gegenwärtig in vielen Ländern entstehen, könnten daher vom Begriff her in Deutschland sowohl den „GRÜNEN“ als auch der AfD nahestehen. Tatsächlich tun sie nur das zweite.

Der Universalismus stellt geringere Konformitätsansprüche als der Kommunitarismus. Er fordert nur eine Beachtung der Menschenrechte und der staatlichen Gesetze und Verordnungen. Innerhalb dieses weiten Rahmens können sich alle Kulturen und Religionen frei und gleich entfalten. Dem Freiheitsrecht korrespondiert allerdings die Pflicht, sich gesetzeskonform zu verhalten. Wer den Geltungsanspruch des Gesetzes insgesamt oder einzelner Menschenrechte explizit bestreitet, darf nicht mehr auf Toleranz hoffen und muss mit Sanktionen rechnen. Gerade weil der Rahmen für Konformitätsforderungen in einer universalistisch und pluralistisch orientierten Gesellschaft so weit gefasst ist, muss er sehr stabil sein: Er muss einen viel größeren Druck aushalten als der enge Rahmen der kommunitaristischen Gemeinschaft. Und da die Menschenrechte den Rahmen für erlaubtes Handeln definieren, muss ihr Geltungsanspruch auch sehr gut begründet sein.

Schließlich spricht gerade die Forderung nach Akzeptanz von „Differenz“ für ein Festhalten am Geltungsanspruch der Menschenrechte: Jenseits kultureller, ethnischer oder religiöser Besonderheiten verstehen sich alle Menschen als Wesen mit Körper und Geist und mit Interessen, die auf andere gerichtet sind. Eingriffe in diese Wesensmerkmale eines jeden werden seine Handlungsmöglichkeiten einschränken, auch seine Möglichkeiten, seine „Differenz“ zu leben. „Da die Menschenrechte genau diese Handlungsfähigkeit schützen, sind sie der Garant von Vielfalt und Verschiedenheit. [...] Wer das Recht verlangt, anders sein zu dürfen, will Menschenrechte.“³² Universelle Menschenrechte sind also die Bedingung der Möglichkeit kultureller Verschiedenheit.

Der universelle Geltungsanspruch der Menschenrechte ist mehrfach gut begründet und die alternativen Sichtweisen können als weniger überzeugend gelten - aber was heißt das nun für die konkreten Möglichkeiten von Toleranzerziehung in Kulturen der Ehre?

3. Wie kann Toleranzerziehung unter diesen Bedingungen gelingen?

Zunächst schafft dies Klarheit. Wenn die bisherigen Ausführungen stimmen, muss sich die Lehrperson nicht scheuen, eine klare Position zu beziehen - die wichtigste pädagogische Voraussetzung, um überzeugend zu unterrichten. Der Universalismus weist einen Weg aus der irritierenden philosophischen Uneinigkeit und ermöglicht einen festen Standpunkt, der Bedingung ist für einen angemessenen, klar begründeten Umgang mit Aussagen und Verhaltensweisen, die vorgeben, sich auf eine Kultur der Ehre zu stützen. Zudem zeugen solche Äußerungen überwiegend von einer autoritätsfixierten, in paternalistischem Denken gefangenen Geisteshaltung, aus deren Perspektive es ein klares Zeichen der Schwäche und normativen Unsicherheit

³² Markus Tiedemann: „Kampf der Kulturen“. A.a.O. (s. Anm. 26) S.54.

von Lehrpersonen wäre, sie nicht deutlich zurückzuweisen und dem Schüler klar zu machen, dass solche Aussagen und Verhaltensweisen zu unterlassen sind. Ein Schweigen, einfühlsames Erstaunen oder zaghaftes Relativieren würde hier nur der Bestärkung dienen.

Das angemessene pädagogische Konzept für einen Umgang mit problematischen und gewaltbereiten Jugendlichen scheint das der „neuen Autorität“³³, das, wiewohl wertschätzend und wohlwollend in der Zuwendung, konstruktiv und gewaltfrei im Vorgehen, sich dennoch nicht scheut, Konflikte klar zu benennen, auf Lösungen insistiert und entschlossen und beharrlich signalisiert, dass nicht hinnehmbares Verhalten geändert werden muss. Der in der deutschen Pädagogik lange verpönte Begriff der Autorität ist in diesem Konzept positiv gewendet, zielt nicht auf Anpassung, Gehorsam und Unterordnung, sondern auf Mündigkeit und Autonomie³⁴.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, die Orientierung an einer Kultur der Ehre, im Sinne der Bewahrung äußerer Ehre, in Frage zu stellen, eine intrinsische und eine extrinsische: Die intrinsische setzt auf eine Stärkung der inneren, „bürgerlichen“ Ehre, der *şeref*, gegenüber der äußeren „ritterlichen“ Ehre, *onur*. Der Charme dieser Strategie besteht darin, auf eine Infragestellung der Ehr-Orientierung im Ganzen verzichten zu können und stattdessen eine Revitalisierung eines Ehrbegriffs zu versuchen, der näher an einer Tugend-Orientierung oder gar Würde-Orientierung liegt. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es gelingt, bei den Schülerinnen und Schülern, die sich einer Kultur der Ehre verpflichtet fühlen, die Forderung nach ehrenhaftem Verhalten auf die Nicht-Mitglieder der Ehr-Gemeinschaft auszudehnen, sprich die Lehrpersonen und andere Mitschüler. „Es ist respektlos und unehrenhaft, deine Mitschülerinnen als Schlampen und Schweinefleischfresser, deine Lehrerin als Hure zu beschimpfen. Dafür solltest du dich schämen“³⁵. Das steht doch im Widerspruch zu deinem Ehrverständnis.“ Damit eine solche Redeweise verfängt, müssen die Beschimpften als in gleicher Weise beleidigbar und verletzbar eingeschätzt werden, wie die Mitglieder der eigenen community - früher hätte man gesagt, sie müssen „satisfaktionsfähig“ sein. Das ist leider nicht selbstverständlich.

Extrinsische Strategien rechnen daher realistischer Weise damit, dass es eben kaum gelingt, den Kreis der Mitglieder der eigenen Kultur der Ehre aufzubrechen.

Eine ziemlich schlechte Idee und pädagogisch hilflos wäre allerdings meistens die Vorstellung, es könnte hinreichen, solchen Äußerungen oder Handlungen einfach entgegenzuhalten, welchen konkreten Menschenrechten sie widersprechen, womöglich ergänzt um mehrere Begründungen dieser Rechte und den Appell zur Toleranz. Es mag wenige Fälle besonders fanatischer Verstocktheit oder bereits verfestigter ideologischer Verblendung und Fixierung auf die Forderungen einer Kultur der Ehre geben, die zu solchen Äußerungen führen. Dann wird mehr als ein klares Unterbinden solcher Aussagen kaum möglich und sinnvoll sein. Das Verbot zielt in diesen Fällen weniger auf jene, denen untersagt wird, ihre Aussagen zu wiederholen, als vielmehr auf alle Mitschüler, denen beispielhaft die Grenze des Tolerierbaren vor Augen geführt wird. Allerdings muss selbst bei einer reinen Belehrung und klaren Zurückweisung auf eine nicht-demütigende Ansprache geachtet werden, denn wer über Menschenrechte spricht, sollte auch in ihrem Geist unterrichten, um glaubwürdig zu bleiben.

³³ Haim Omer, Arist von Schlippe: *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen 2010.

³⁴ Vgl. auch: Richard Sennett: *Autorität*. Berlin 2008.

³⁵ Der Appell, sich für unverschämte Äußerungen zu schämen, sollte nicht mit Beschämung verwechselt werden, die zu Recht als Ausdruck ‚schwarzer Pädagogik‘ geächtet ist.

Aber in den allermeisten Fällen sollte die Hoffnung auf Einsicht und Änderung nicht aufgegeben werden. Dann empfiehlt sich vorderhand ein Vorgehen, das Markus Tiedemann „transzendente Toleranzerziehung“³⁶ nennt. Durch Argumentationsschulung sollen die Schüler selbst instand gesetzt werden, den Wahrheitsgehalt bzw. die normative Richtigkeit von Aussagen zu überprüfen. Wenn das gelingt, kann auf inhaltliche Vorgaben eines normativen Rahmens völlig verzichtet werden und die Schüler fragen selbst nach Definitionen, Prämissen, Begründungen, Belegen, Schlüssigkeit, Widerspruchsfreiheit, Kohärenz etc. von Behauptungen³⁷: „Was heißt denn für dich ‚Ehre der Familie‘?“. „Begründe mal, warum Frauen nicht selbst entscheiden sollen?“. „Woran zeigt sich denn, dass deutsche Mädchen Schlampe sein sollen?“. „Wie lauten denn Deine religiösen Regeln für das Asylrecht, die Meinungsfreiheit, die Religionsfreiheit?“, „Was fordert denn die Ehre der Familie, wenn man ganz alleine lebt?“. Ein Vorgehen, das dergestalt auf die Unwiderstehlichkeit rationaler Argumentation setzt, vertraut auf den „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ als besonders edle pädagogische Strategie, die den Vorteil hat, den pädagogischen Grundwiderspruch - ‚zur Mündigkeit erziehen‘, oder krasser: ‚zur Autonomie determinieren‘ zu wollen - zu vermeiden, weil sie den Schüler bereits als autonom Denkenden voraussetzt.

Aber ich fürchte, dass gerade in Schulklassen, in denen die o. g. Aussagen fallen könnten, die Schülerschaft schwerlich in der Lage sein wird, die Bedingungen der Möglichkeit zur Toleranz zu erfüllen, mithin einer „transzendentalen Toleranzerziehung“ überhaupt zugänglich zu sein. Im Leistungskurs Philosophie des humanistischen Gymnasiums funktioniert zwar rationale Argumentationsschulung vorzüglich, aber sie muss sich kaum an schlimmen Fällen normativen Tabubruchs beweisen; im Ethikunterricht der Hauptschule, in Berufsvorbereitungsklassen oder den berüchtigten VABO-Klassen (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf ohne Deutschkenntnisse) gibt es zwar genügend Fälle von krassen Aussagen und nicht hinnehmbaren Handlungen, aber rationale Argumentationsschulung ist, auch und besonders aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse, kaum möglich. Das scheint die ganze Crux negativer Dialektik in der Pädagogik zu sein: Wo Aufklärung möglich ist, ist sie unnötig, wo sie nötig wäre, ist sie unmöglich.

Auch wenn der pädagogische Alltag tatsächlich eher aus Grauzonen der Mündigkeit, denn aus so klaren Schwarz-weiß-Verhältnissen bestehen mag, gilt jedenfalls für jene Schüler, die sich als Vertreter einer „Kultur der Ehre“ fühlen und entsprechend benehmen, dass es, wenn wirklich eine Einsicht und Einstellungsänderung bei ihnen erzielt werden soll, es mit rationalen Argumentationsübungen nicht getan sein wird. Durch das Erkennen eines Fehlschlusses allein wird kein Vorurteil verschwinden, durch den Nachweis eines Selbstwiderspruchs keine Verachtung hinfällig. Es geht ja nicht nur darum, festzustellen, was stimmt, sondern um ein komplexes Umdenken und „Umfühlen“ als pädagogisches Ziel. Dass der „Kulturkampf im Klassenzimmer“ auch auf dem Hintergrund von Ängsten, von Ohnmachts- und Unterlegenheitsgefühlen³⁸, von Scham, Zorn, Neid und Abscheu stattfindet, ist offensichtlich.

³⁶ Markus Tiedemann: „Transzendente Toleranzerziehung“. In: ZDPE 2/2016, S. 16-25.

³⁷ Klaus Goergen: „Argumentationsschulung“. In: Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel & Markus Tiedemann (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn 2015, S. 214-223.

³⁸ Als Ausdruck von Ohnmachtserleben angesichts einer Gesellschaft, die einerseits vom einzelnen fordert, sein Leben selbst optimal zu gestalten, andererseits genau dies aufgrund ihrer Machtstrukturen verhindert, erklärt Katrin Henkelmann (Hrsg.): *Konformistische Rebellen. Zur Aktualität des autoritären Charakters*. Berlin 2020 die diffuse und meist falsch adressierte Wut und Aggressivität mancher Jugendlichen.

Nur wenn es gelingt, die Schüler über eine wertschätzende und achtsame Haltung zu Offenheit und freimütigem Sprechen über eigene kulturelle Prägungen, über Verletzungen und wechselseitige Vorurteile zu bewegen, wird der Unterricht an das Selbst- und Fremdbild der Schüler rühren und es behutsam öffnen können. Toleranzräume lassen sich nur in einem vertrauensvollen Rahmen vergrößern. Aber die Lehrpersonen sollten sich nicht scheuen, das Problem des Werte- und Normenkonflikts zu thematisieren, das immer dann virulent wird, wenn im Unterricht Positionen und Handlungen mit der Berufung auf eine Kultur der Ehre oder auf religiöse Gebote und Verbote gerechtfertigt werden.

Die Schüler sollen zu der Einsicht geführt werden, dass dort, wo kulturell oder religiös begründete Wertorientierungen, Konventionen und Traditionen in Konflikt geraten mit universellen Normen oder allgemeinen Menschenrechten, letzteren zu folgen ist. Auch wenn das selbstverständlich scheinen mag, ist es gerade für Schülerinnen und Schüler, die einer Kultur der Ehre entstammen, durchaus nicht evident und unbedingt begründungsbedürftig. Diese Einsicht ist zugleich die notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Toleranzerziehung.

Gelingt es aber, eine solche Einsicht plausibel zu vermitteln, kann sie zu einer starken normativen und emotionalen Entlastung bei jüngeren Schülern führen, die normativ noch auf der Suche und für Orientierungshilfe offen und dankbar sind, - zumal bei jenen, deren kulturelle „Zweiheimischkeit“³⁹ es ihnen besonders schwer macht, normative Gewissheit zu finden.

Trotz aller gebotenen Behutsamkeit leuchten Schülern aber sprachlich entschärfte und mit Veranschaulichungen und Fallbeispielen belegte kontraktualistische, pragmatische oder diskurs-ethische Argumente für einen moralischen Grundkonsens durchaus ein. Auch 16-Jährige verstehen, dass Traditionen, und seien sie noch so alt und ehrwürdig, keine moralischen Normen begründen; dass es in jedermanns Interesse liegt, jene Normen zu akzeptieren, deren Einhaltung jedem mehr nützen als ihre Nicht-Einhaltung; dass gerade in Gesellschaften, in denen unterschiedliche Religionen mit ihren je absoluten Wahrheitsansprüchen aufeinanderprallen, allgemein verbindliche Rechtsnormen nur durch einen neutralen, säkularen Staat festgelegt werden können und dass es letztlich zum Wesen moralischer Ansprüche gehört, sie als für jedermann geltend zu betrachten, bzw. dass ein konsequenter Relativismus zuletzt in die Aufhebung jedes intersubjektiven Geltungsanspruchs führt.

Der Weg von einer konservativ-kollektivistischen Kultur der Ehre zu einer liberal-individualistischen „Kultur der Würde“ führt aber nicht nur über den Kopf, sondern auch über das Herz. Wer ihn beschreiten will, braucht nicht nur gute, vernünftige Gründe, sondern muss seine emotional tief verankerten Werthaltungen in Frage stellen, muss Angst, Scham und Abscheu überwinden.

Aus zahlreichen empirischen Studien der Sozial- und Motivationspsychologie wissen wir längst, dass es zwei Prozesstypen der menschlichen Psyche sind, die zusammenwirken müssen, damit neue, kognitive Einsichten alte emotional verankerte und unbewusste Einstellungen nachhaltig und handlungswirksam verändern, dass Vorurteile überwunden und eingeschliffene Handlungsmuster aufgebrochen werden können.

Es ist das psychologische Modell von explizitem und implizitem Wissen, von starken Beharrungskräften der unbewussten Emotionen und Routinen im Erfahrungsgedächtnis und

³⁹ Cornelia Spohn (Hrsg.): *Zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland. 12 Porträts*. Hamburg 2006.

schwachen Veränderungskraften des bewusst Gelernten im Arbeitsgedächtnis, von Eingespieltem und von Überschreibungen, das es als naiv erscheinen lässt, eine nachhaltige Einstellungsänderung und Verhaltensanpassung lasse sich durch kognitive Aufklärung allein bewerkstelligen.

Zur Toleranzerziehung gehört daher neben der Argumentationsschulung unabdingbar auch eine Schulung der Emotionen⁴⁰. Sie muss ein Doppeltes leisten: Die negativen Gefühle von Angst, Neid, Scham und Abscheu müssen schrittweise überwunden und zugleich müssen positive Gefühle wie Mitgefühl, Gelassenheit, Großzügigkeit, Achtsamkeit, Solidarität, Gerechtigkeitsgefühl trainiert werden. Gelingen kann das, weil, anders als in frühen Affektenlehren angenommen, Gefühle stets auch einen kognitiven, intentionalen und referentiellen Anteil haben, die Anknüpfungspunkte bieten für entsprechende Übungen. Martha Nussbaum hat in mehreren Arbeiten der letzten Jahre gezeigt, wie eine solche Doppelstrategie der Emotionsschulung erfolgreich sein kann.⁴¹ „Wie würdest Du dich wohl fühlen, wenn Du dich in ein deutsches Mädchen verliebst?“; „Was empfindest Du, wenn Du liest: ‚Ehre ist, für die Freiheit meiner Schwester zu kämpfen?‘“; „Wovor fürchtest Du dich denn, wenn deine Schwester sich in einen ‚Ungläubigen‘ verliebt?“; „Was würde denn passieren, wenn Deine Ehre nicht mehr vom Wohlverhalten der Anderen abhinge?“ Fragen dieser Art können Verhärtungen lösen und Verstocktheit aufbrechen. Sie können im Rahmen von Rollenspielen gestellt werden, in inszenierten Mediationsverfahren, in selbstentworfenen und gefilmten Sketchs. Jeweils sollten die Rollen mit Vertretern sowie Kritikern einer Kultur der Ehre besetzt sein. Vorbildlich wirkt hier die Berliner Initiative der „Heroes“, die entsprechende rollenspielbasierte Schulprojekte anbietet, „gegen Unterdrückung im Namen der Ehre“⁴².

Zudem muss eine Verheißung angeboten werden, eine Perspektive auf ein gelasseneres, sichereres, komfortableres Leben, ohne die ständige Sorge um Kontrollverlust und die Angst vor der Schande, wenn die Enge kultureller und religiöser Gebote und Verbote überwunden wird und Freiheit und Gleichheit die zentralen Werte im Umgang der Menschen miteinander sind. Der menschenrechtliche Universalismus sollte also nicht nur dazu dienen, im Negativen die Grenzen des Tolerierbaren zu bestimmen, sondern im Positiven einen Weg zu einem glücklicheren Leben schmackhaft zu machen. „Wäre es nicht viel weniger stressig, nicht ständig die ‚Tugend‘ der Schwestern bewachen zu müssen?“; „Wäre es nicht angenehmer, alles essen, trinken, anziehen und ausziehen zu können, wozu man Lust hat?“; „Wäre es nicht ein befreiendes Gefühl, in dem Fremden keine Bedrohung, sondern eine Bereicherung zu sehen?“; „Wäre es nicht angenehmer, sich nicht ständig vor einer Schande fürchten zu müssen?“; „Wäre es nicht einfacher, wenn Deine Ehre nur von Deinem eigenen moralisch-korrekten Verhalten abhinge?“

In dieser Weise also kann pädagogisch versucht werden, es nicht einfach beim begründeten Verbot von unsäglichen Schüleräußerungen und Verhaltensweisen zu belassen oder durch schlichte Belehrung bestenfalls ein Lippenbekenntnis zu gleicher Achtung und Toleranz

⁴⁰ Irina Spiegel: „Empathie- und Compassionstraining“. In: Nida-Rümelin, Julian, Spiegel, Irina & Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie* a.a.O. (s. Anm. 37) S. 245- 251.

⁴¹ Vgl. Martha Nussbaum: *Die neue religiöse Intoleranz. Ein Ausweg aus der Politik der Angst*. Darmstadt: 2014.

Martha Nussbaum: *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Berlin 2014.

Martha Nussbaum: *Zorn und Vergebung. Plädoyer für eine Kultur der Gelassenheit*. Darmstadt 2017.

Martha Nussbaum: *Königreich der Angst. Gedanken zur aktuellen politischen Krise*. Darmstadt 2019.

Martha Nussbaum: *Kosmopolitismus. Revision eines Ideals*. Darmstadt 2020.

⁴²Vgl. Heroes: <https://www.heroes-net.de/> (25.07.2020)

zu erreichen, sondern echte, neue Einsichten zu gewinnen, eine neue, auch emotionale, Einstellung und Verhaltensänderung, eine Öffnung für Toleranz gegenüber dem ganz anderen.

Es sei denn, man verzichtet ganz auf das Ziel eines Einstellungswandels, also eigentlicher moralischer Erziehung, und begnügt sich achselzuckend damit, die Bedingungen der Möglichkeit zu vernünftiger Einsicht durch logische Übungen zu schaffen. Nur dann mag es plausibel sein, unter eine Klassenarbeit, die differenziert und tiefgründig argumentiert, aber zu moralisch inakzeptablen Ergebnissen gelangt, zu schreiben „15 Punkte, Sie Scheusal.“⁴³ Die provokante Bemerkung kann natürlich verstanden werden als epistemischer Bescheidenheitshinweis auf die Unmöglichkeit einer moralischen Letztbegründung oder auch als Warnung vor unterrichtlichen Scheindebatten, in denen nur das Erwartete und Erwünschte gesagt wird. Aber selbst für den reinen Philosophieunterricht scheint es dennoch zweifelhaft, ob es hinreicht eine Schülerarbeit mit „sehr gut“ zu bewerten, wenn nur „die formalen Kriterien stringenten und kohärenten Argumentierens erfüllt sind.“⁴⁴ Denn auch im Philosophiekurs der Oberstufe findet Unterricht statt, ein Unterrichten von jungen, emotional und kognitiv noch nicht gefestigten, nach Orientierung und Halt suchenden Menschen, auch er hat einen Erziehungsauftrag, ist nicht reine logische Trockenübung. Und für alle anderen Schularten, Unterrichtsfächer und Klassenstufen, einschließlich des Ethikunterrichts -- in denen, wie gesagt, die Gefahr von verbalen oder gar tätlichen Ausfällen höher sein wird -- scheint mir ein Rückzug auf Unterricht als „Arbeit am Logos“ nicht angemessen, um Toleranzerziehung in Kulturen der Ehre zu sichern.

Es droht ansonsten eine doppelte Kapitulation vor dem Erziehungsauftrag der Schule: Einerseits eine Verweigerung aus Unsicherheit, identitätspolitisch oder kulturell relativistisch begründet oder aus einem verkürzten Verständnis von Toleranz, und andererseits eine Verweigerung aus übermäßigem Vertrauen in die schiere Macht des besseren Arguments.

Wie also kann Toleranzerziehung in Schulklassen gelingen, in denen Schülerinnen und Schüler -- sei es mehrheitlich, wie in manchen großstädtischen „Problemschulen“, sei es als Minderheitengruppe -- unter Berufung auf eine Kultur der Ehre sich in einer Weise äußern oder verhalten, die von einer völligen Ablehnung eines demokratisch-liberalen, säkularen Systems zeugen?

Voraussetzung ist eine unmissverständliche Positionierung der Lehrperson, ein reflektierter aber nicht durch politische Pseudo-Korrektheit korumpierter Standpunkt, der auf eine einsichtige Begründung von Menschenrechten vertraut, auch weil gerade Situationen, in denen kulturelle und religiöse Werthaltungen im Klassenraum aufeinandertreffen, eine übergeordnete, neutrale Sicht erfordern, um glaubwürdig integrativ wirken zu können. Die Lehrperson darf sich nicht scheuen, inakzeptable Aussagen und Verhaltensweisen klar zurückzuweisen und zu untersagen. Allerdings muss beachtet werden, dass der Konformitätsdruck nicht kommunitaristisch überdehnt wird, um Spielraum zu lassen für Tolerierbares und um dem Vorwurf der Differenzblindheit zu entgehen. Ferner ist Argumentationsschulung immer dann sinnvoll, wenn sie Erfolg verspricht auf dem Weg zu neuen Einsichten, Einstellungen und Handlungsmustern. Aber sie wird diese Ziele kaum je alleine erreichen, sondern muss ergänzt werden um eine Doppelstrategie der Emotionsschulung: das Verlernen von negativen und das Erlernen von positiven Emotionen und Haltungen. Denn logisch versierte „Scheusale“ sind nicht tolerant. Und es braucht eine Verheißung eines glücklicheren Lebens für jene, die sich aus der Enge ihrer

⁴³ Markus Tiedemann: „Transzendente Toleranzerziehung“. A.a.O. (s. Anm. 37) S. 18.

⁴⁴ Ebd.

kollektiven Identität einer Kultur der Ehre befreien wollen. Denn das ist das Versprechen des Projekts der Aufklärung.

(Aus: Normative Integration. Kulturkampf in der Schule und netzgeprägte Schülerschaft. Hrsgg. von: Dieter Birnbacher, Klaus Goergen, Markus Tiedemann. Paderborn. 2021, S. 93-115.)