

**Carsten Passin
Wolfram Tschiche
Thomas Weiß**



Demokratie und Werte

**Praktisches Philosophieren
mit Jugendlichen**

Projekt des
„Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten - AdB“
in den neuen Bundesländern 1997 - 1998

Demokratie und Werte

Praktisches Philosophieren mit Jugendlichen

Impressum

Das AdB-Projekt „Jugend und Demokratie - Vermittlung demokratischer Werte in der politischen Bildung (in den neuen Bundesländern)“ und diese Dokumentation wurden gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Durch Mittel der Bundeszentrale für politische Bildung konnte die Auflage verdoppelt werden.

Die Mitarbeiter des Projekts:

Carsten Passin, Projektleiter
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V., Büro Erfurt

Wolfram Tschiche, wissenschaftlicher Begleiter
philoSOPHIA e.V.

Thomas Weiß, wissenschaftlicher Begleiter
Institut für Interdisziplinäre Kommunikation und Soziale Selbsterfahrung
IKSS e.V.

Herausgeber: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. - AdB
Haager Weg 44
53127 Bonn
Tel. 0228 / 9 10 28 - 0
Fax 0228 / 29 90 30

Redaktion: Carsten Passin, Thomas Weiß

Gestaltung, Layout: Thomas Weiß, Heike Krische

V.i.S.d.P.: Mechthild Merfeld

Druck: Druckerei Hahn
Steinbecker Weg
18107 Rostock - Elmenhorst

Auflage: 1.000 Stück

Vertrieb: über die Geschäftsstelle des AdB, die Bundeszentrale für politische Bildung und die Autoren

Inhaltsverzeichnis

Carsten Passin	
Entstehung und Entwicklung des Projekts	7
Reflexionen zum Hintergrund des Projekts	33
Thomas Weiß	
Was ist Bildung? - Kritische Anmerkungen zu einer inflationär gebrauchten Begrifflichkeit	33
Zur Frage nach dem Wesen von Bildung	33
Zur Frage nach dem Sein von Bildung	35
Zur Frage nach der Idee von Bildung	38
Bildung und Ausbildung	42
Wolfram Tschiche	
Philosophie und politische Bildung im Widerstand – persönliche Erfahrungen in der DDR	44
Darstellung und Auswertung der Projektarbeit – Inhalte, Erfahrungen, Anregungen	48
Carsten Passin	
Einleitung	48
Carsten Passin	
Die Seminare mit Jugendlichen	49
Vorwort	49
Themen, Termine und Kooperationspartner der Jugendseminare	51
Motive ostdeutscher Jugendlicher zur Teilnahme an den Veranstaltungen im Projekt	60
Zum Verständnis ostdeutscher Jugendlicher von Demokratie und Politik	66
Politik und Moral	68
Demokratie und Wahrheit, Kompetenz und Partizipation	71
Geschichtsverständnis und Sinnsuche	73
Umgang Jugendlicher mit Differenzen und Gegensätzen	80
Schule und demokratische Bildung	86

Demokratie versus Totalitarismus	87
Anarchismus und Demokratie	92
Tugenden und Lebenskunst in der politischen Bildung	97
Bildmeditation als Methode politischen Philosophierens mit Jugendlichen	99
Erfahrungen mit der Methode der Zukunftswerkstatt	107
Exkurs: Das sokratische Gespräch in der politischen Jugendbildung	110
Thomas Weiß	
Der Dekalog als Grundlage demokratischer Verfassung?	148
Carsten Passin	
Die Gesprächskreise mit Jugendlichen	153
Zur Weiterbildung in der Projektgruppe	170
Carsten Passin	
Einleitung	170
Wolfram Tschiche	
Demokratie und Menschenwürde - zur Begründung der Menschenrechte im europäischen Kontext	172
Problemhorizonte der Menschenrechte und Stand der Menschenrechtsentwicklung	172
Die philosophische Begründung der Menschenwürde bei Immanuel Kant	176
Zur Entstehungsgeschichte der Menschenrechte	185
Thomas Weiß	
Demokratie und Freiheit	203
Demokratie	203
Freiheit	211
Freiheit und Demokratie	221
Zusammenfassung	230
Literaturverzeichnis	234
Personenverzeichnis	237

Carsten Passin

Entstehung und Entwicklung des Projekts

In der vorliegenden Dokumentation beschreiben wir den Verlauf und wesentliche Ergebnisse des Projekts „Jugend und Demokratie - Vermittlung demokratischer Werte in der politischen Bildung (in den neuen Bundesländern)“. Es wurde im „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. - AdB“ von Januar 1997 bis Dezember 1998 in den neuen Bundesländern realisiert.

Möglich wurde es dank der Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Das Ministerium hat auch diese Dokumentation finanziert. Die Hälfte der Auflage wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung übernommen.

Wir wollen mit unserer Schrift nicht nur Rechenschaft über die geleistete Arbeit ablegen. Wir hoffen, unsere Kolleginnen und Kollegen in der politischen Jugendbildung anregen zu können, sich im Rahmen demokratischer Bildung ebenfalls philosophischen und ethischen Grundlagenthemen zuzuwenden oder, genauer, sich in ihren Seminaren mit Jugendlichen *auch philosophierend* den Problemen eines demokratischen Miteinanders zu nähern und so eine Ebene einzubeziehen, die zu selten eine angemessene Stelle in den Bildungsangeboten für Jugendliche findet.

Zu Beginn soll ein *herzlicher Dank* ausgesprochen werden an alle Kolleginnen und Kollegen im AdB und die Freundinnen und Freunde, die durch ihr Engagement und ihr Vertrauen das Projekt überhaupt ermöglicht bzw. es die ganze Zeit wohlwollend-kritisch begleitet haben. Der Dank gilt auch den jungen Frauen und Männern, die als Teilnehmende durch ihr Interesse, ihre Offenheit und ihr philosophisches Bemühen die Seminare gelingen und gar keinen Zweifel aufkommen ließen, daß unser Projekt realen Bedürfnissen ostdeutscher Jugendlicher entspricht.

Die Dokumentation wurde vom Projektleiter und den beiden wissenschaftlichen Begleitern erarbeitet. Die im Inhaltsverzeichnis namentlich gekennzeichneten Abschnitte geben die Meinung des jeweiligen Verfassers wieder. Unterschiedliche Sichtweisen widerspiegeln die gewollte Pluralität der Ansätze.

Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt von Wolfram Tschiche aus dem *philoSOPHIA e.V.* Erfurt und Thomas Weiß aus dem „IKKS – Institut für Interdisziplinäre Kommunikation und Soziale Selbsterfahrung e.V.“. Beide sind Philosophen und Theologen und verfügen über Erfahrungen im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Ohne ihre

Überzeugung von der Richtigkeit der Projektidee und ihr Engagement bei der Realisierung wäre das Projekt nicht so weit gediehen. Für den Projektleiter sehr wichtig war außerdem von philosophischer Seite die ehrenamtlich geleistete fachliche Beratung und freundschaftliche Motivation durch Dr. Gerd B. Achenbach, Vorsitzender der „Internationalen Gesellschaft für Philosophische Praxis“ in Bergisch-Gladbach.

Zum Aufbau der Dokumentation:

1. Wir beschreiben zunächst die Entstehung und allgemeine Entwicklung des Projektes.
2. Im zweiten Kapitel werden von Seiten der wissenschaftlichen Begleiter konzeptionelle Grundlagen reflektiert, um politiktheoretische, philosophische und auch biographische Hintergründe dieses Projekts zu verdeutlichen. Weitere leitende Ideen werden konkreter im folgenden Teil vom Projektleiter dargestellt.
3. Im dritten Teil, dem Hauptteil, stellen wir unsere Erfahrungen aus den Seminaren und Gesprächskreisen mit Jugendlichen sowie den Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb unserer Projektgruppe vor. Dies ist gedacht als mögliche Arbeitsgrundlage, Anregung und Diskussionsangebot für interessierte politische Bildnerinnen und Bildner im Osten und im Westen.
4. Den Abschluß der Dokumentation bildet das Verzeichnis der zitierten Literatur sowie ein Personenverzeichnis.

Wir haben im September 1998 alle Beteiligten - Jugendliche wie Projektgruppenmitglieder - um ihre Gesamteinschätzung des Projekts gebeten. Die eingegangenen Äußerungen haben wir als Belege im Originalton an verschiedenen Stellen in den Text eingefügt. Wir bedanken uns an dieser Stelle herzlich für die Meinungsäußerungen.

Das Projekt ist in der hier vorgestellten Form am 31.12. 1998 beendet. Wir werden die begonnene Arbeit in anderer Weise fortsetzen¹ in Kooperationen zwischen den beteiligten Personen und Einrichtungen, aber auch mit neuen Interessentinnen und Interessenten.

¹ Einzelne Vorstellungen und Möglichkeiten dazu sind im weiteren Text an entsprechender Stelle vermerkt.

Zur Entstehung des Projekts

Der „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. - AdB“, der 1999 sein 40jähriges Bestehen feiert, ist ein großer Bundesfachverband unabhängiger Einrichtungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Zu ihm gehören fast 200 Bildungseinrichtungen. Sein Hauptanliegen ist, mit Hilfe vielfältiger politischer Bildungsangebote in den verschiedenen Bildungsstätten einen geistigen und praktischen Beitrag zu leisten zur Bewahrung und Entwicklung demokratischer Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland².

Mit der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse in der DDR seit dem Herbst 1989 begann der AdB, aktiv am Aufbau einer demokratischen politischen Bildungslandschaft im Osten mitzuarbeiten und die Entwicklung und Konsolidierung von unabhängigen ostdeutschen Bildungsstätten zu unterstützen. Der Projektleiter, Carsten Passin, war von 1993 bis 1996 als Tutor bzw. Referent des AdB in Ostdeutschland an dieser Beratungs- und Bautätigkeit beteiligt. U.a. wurde versucht, eine kontinuierliche Diskussion aufzubauen zwischen den einzelnen Bildungsstätten im Osten zu den praktischen Fragen der Finanzierung und Organisation der Bildungsarbeit und zu den bildungstheoretischen, philosophischen und politiktheoretischen Grundlagen dieser Arbeit, um einen Selbstverständigungsprozeß zu demokratischer politischer Bildung in einer modernen Demokratie überhaupt und unter den Bedingungen der neuen Bundesländer zu entwickeln. Ergebnisse hiervon wurden besonders auf den Jahrestagungen des AdB 1994 und 1996 diskutiert. Die in diesen Diskussionsprozessen gesammelten Erfahrungen führten zu der Überlegung, ein speziell für Jugendliche in den neuen Bundesländern zugeschnittenes Projekt demokratischer politischer Bildung zu entwickeln und zu erproben.

Dieses wurde im Sommer und Herbst 1996 vom Projektleiter ausgearbeitet, vom AdB-Vorstand bestätigt und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit der Bitte um Förderung vorgelegt. Am 01. Januar 1997 konnte die Arbeit mit einem hauptamtlichen Projektleiter und zwei nebenamtlichen wissenschaftlichen Begleitern sowie organisatorischer und verwaltungstechnischer Hilfe aus der Geschäftsstelle des AdB begonnen werden.

² Vgl. hierzu die Stellungnahme des AdB „Die Demokratie braucht politische Bildung“, die 1995 einstimmig von der Mitgliederversammlung verabschiedet wurde. Sie ist über die Geschäftsstelle des AdB in Bonn erhältlich.

Unser Ausgangsproblem war:

Die Bewahrung und die Entwicklung der Demokratie ist auch im vereinigten Deutschland u.a. gebunden an die immer erneute Gewinnung jeder neuen Generation von Jungen und Mädchen zur grundsätzlichen Akzeptanz einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung und zum demokratischen Engagement für diese.

Besondere Aufmerksamkeit gilt hier den Jugendlichen in den neuen Bundesländern. Ihr Hineinwachsen in demokratisches Denken und Tun verläuft unter schwierigeren oder jedenfalls anderen Bedingungen, als das ihrer Altersgenossen in den alten Bundesländern.

Das undemokratische Erbe der DDR-Vergangenheit wirft noch immer seine Schatten auch auf die Möglichkeiten demokratischer Sozialisation von Jugendlichen im Beitrittsgebiet. Hinzuzurechnen sind widersprüchliche Erfahrungen ostdeutscher Jugendlicher seit 1990 mit dem Verlauf des deutschen Einigungsprozesses, die nicht immer förderlich für die Anerkennung der bundesrepublikanischen Demokratie in ihrer historisch vorliegenden Form, darüber hinaus aber auch der modernen Demokratie überhaupt waren und sind.

Auf der Seite von Bildung und Erziehung ist zu konstatieren, daß Ost-Jugendliche in Elternhaus und Schule weitgehend von Erwachsenen gebildet bzw. erzogen werden, die selbst oft noch immer Schwierigkeiten haben, demokratische Denk- und Verhaltensweisen zu realisieren und denen gegenüber die junge Generation oft Vorbehalte wegen ihrer Vergangenheit in der DDR und ihres Verhaltens als sogenannte Wendehälse nach dem Herbst 1989 hatten und haben. Häufig ist ein Vertrauensbruch zu beobachten zwischen der jungen und älteren Generation, Jugendliche fühlen sich oft alleingelassen mit der Fülle ihrer politischen und moralischen Fragen im Zusammenhang mit dem umfassenden gesellschaftlichen Wandel in den neuen Bundesländern und den vielfältigen Problemen, die national und global der Lösung harren.³

Begründete, einsehbare Orientierung tut not in unserer unübersichtlichen, tiefgreifenden Wandlungen unterliegenden modernen Welt. Gerade Jugendliche bedürfen eines akzeptierbaren Angebots an richtungsweisenden, strukturgebenden Wertschätzungen und Lebensentwürfen, in dem sie ihre eigenen Fragen und Probleme mit dem ihnen gebührenden Ernst behandelt sehen, ohne ideologischen Vereinnahmungen ausgesetzt zu sein.

Die moderne Demokratie als Idee stützt sich auf bestimmte, auch widersprüchliche Wertvorstellungen und Menschenbilder, wie sie in der Neu-

³ Vgl. u.a. 9. Jugendbericht, Bonn 1994, Seiten 125-127, 208

zeit, vor allem seit der Aufklärung, insbesondere im Entwurf der Menschenrechte entwickelt wurden. Ohne sie ist Demokratie nicht zu verstehen und noch weniger als unterstützenswerte politische Form der Gestaltung menschlichen Zusammenlebens einsehbar und handlungsmotivierend in Absetzung von diktatorischen Gesellschaftsmodellen. Diese erscheinen vielen Jugendlichen einfacher, effektiver und weniger problematisch, wie z.B. die in Ungeduld, Angst und Resignation wurzelnde Affinität vieler Jugendlichen zur Frage einer Öko-Diktatur zeigt.

Demokratische Wertschätzungen sind aber nur lebendig, wenn Menschen sie annehmen und zur Leitlinie, zur Maxime ihres Handelns machen. Beides gründet in praktischem Erleben und dieses begleitender politisch-ethischer Bildungsanstrengung in Elternhaus, Schule, berufsbezogener Bildung und besonders in der außerschulischen politischen, unmißverständlicher⁴ gesagt: demokratischen Bildung.

Genau zu diesem Zweck der Mitarbeit an der Förderung demokratischer Maximen bei ostdeutschen Jugendlichen wurde unser Projekt entwickelt und realisiert.

Ein weiteres wesentliches Anliegen war, die Kooperation und inhaltliche Qualifizierung der AdB-Mitgliedseinrichtungen in Ostdeutschland weiter zu unterstützen.

Die Konzentration auf ostdeutsche Jugendliche einerseits und Bildungseinrichtungen in den neuen Bundesländern andererseits hat neben den genannten Gründen auch ganz einfach den Hintergrund, daß wir uns in der Fülle der zu bewältigenden Aufgaben eingrenzen mußten. Es stellte sich in vielen Gesprächen innerhalb des AdB sehr bald heraus, daß, ungeachtet der vorhandenen bzw. zu vermutenden ostdeutschen Spezifik, ein ähnliches Projekt auch mit Jugendlichen und politisch Bildenden in den alten Bundesländern sinnvoll wäre.

Unser Konzept beruht auf drei inhaltlichen Eckpfeilern, zu denen Seminare für Jugendliche entwickelt und eine systematische Weiterbildung für interessierte Pädagoginnen und Pädagogen in Bildungsstätten im Osten angeboten wurden.

Durch die Förderung seitens des BMFSFJ konnten wir mit Jugendlichen 12 Seminare und mit der Projektgruppe 16 Weiterbildungsveranstaltungen bzw. Projektgruppentreffen realisieren. Darüber hinaus fanden über 50 abendliche Gesprächskreise mit Jugendlichen statt, in einigen Fällen durch diese selbst organisiert und gestaltet. Dank der Kooperation mit der Jugendbildungsstätte Hütten des Blitz e.V., dem *philoSOPHIA e.V.* in Thü-

⁴ vgl. hierzu den Beitrag von Carsten Passin: „Bildung tut not – ein Plädoyer für Abgrenzung und Öffnung politischer Bildung“ in: *Außerschulische Bildung* 3/97, S. 352-365

Die inhaltliche Struktur des Projekts

**gesellschaftliche Problemfelder
und persönliche Erfahrungen bzw. Interessen
der Jugendlichen als wesentliche Bezugspunkte**

Die Idee der Demokratie

politische Philosophie

historische und aktuelle pro und contra
zur Demokratie

Menschenbilder

anthropologische Hintergründe von
Demokratie,
Ziele, Methoden, Prinzipien
demokratischer Bildung

Ethik und Pädagogik

demokratische Wertschätzungen:
ihre Begründung, ihre Lebbarkeit,
ihre Vermittlung

ringen und Hessen, dem Jugendhof Dörnberg und Dr. Gerd B. Achenbach von der Internationalen Gesellschaft für philosophische Praxis konnten noch eine Reihe anderer Seminare mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen realisiert werden, die sich thematisch ebenfalls im Umfeld des Projektes bewegten und als Erfahrungshintergrund direkt oder indirekt in diese Dokumentation mit einfließen.

1. Die Idee der Demokratie in Geschichte und Gegenwart

Demokratie ist etwas historisch Gewordenes und kann auch nur von ihrer Geschichte her angemessen begriffen werden.

Anhand historisch und aktuell richtungsweisender und wirkungsmächtiger Diskussionen in der Geschichte der politischen Philosophie und Demokratietheorie wurde das Werden und die Begründung von Grundelementen der Idee der Demokratie nachvollzogen, ebenso wesentliche Argumente der Skeptiker und Gegner von Demokratie. Durchgehender Bezugspunkt waren dabei die kontroversen Vorstellungen vor allem zu Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Ordnung mit Blick auf die Frage der Partizipationsbefähigung und Partizipationsmotivation der Teilnehmenden.

2. Menschenbilder - Demokratie - demokratische Bildung

Mit diesem spezielleren, mehr philosophisch-anthropologischen Aspekt wurden zwei Linien verfolgt. Zum einen wurden die der Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen von Demokratie und demokratischem Handeln zugrundeliegenden Menschenbilder herausgearbeitet anhand der beiden Grundlinien eines pessimistischen und eines optimistischen Menschenbildes in den Traditionen von Thomas Hobbes (der Mensch ist dem Menschen ein Wolf) und von Jean Jacques Rousseau (der Mensch ist von Natur gut und wird durch die Gesellschaft schlecht). In solchen Menschenbildern wurzeln – wenn auch nicht eindeutig - Demokratievorstellungen bzw. ihre Gegenpositionen. Sie sind aber auch, meist unreflektiert, eklektisch und Veränderungen unterworfen, die Grundlage der politischen und moralischen Orientierung Jugendlicher und bestimmen wesentlich deren Optionen in konkreten Problem- und Entscheidungssituationen.

Diese bewußt werden zu lassen, war ein zentraler Bestandteil der Bildungsangebote im Projekt.

Zum anderen beruht eine demokratisch orientierte politische Bildung selbst auf bestimmten Menschenbildern, deren Klarheit und Reflektiertheit eine wichtige Arbeitsvoraussetzung für politische Bildnerinnen und Bildner ist. Diese wurden zum Thema in dem Weiterbildungsteil.

3. Demokratische Wertschätzungen - ihre Begründung, ihre

Lebbarkeit, ihre Vermittlung

Dieser Schwerpunkt beschreibt die pädagogisch-praktische Zielsetzung, zu deren Erreichung die beiden erstgenannten Schwerpunkte dienen. Hier leiteten uns vor allem solche Fragen:

Was sind demokratische Werte bzw. Wertschätzungen?

Worin bestand historisch und besteht heute ein demokratischer Minimalkonsens? Diesen sehen wir als notwendigen und unverzichtbaren Bestandteil der vielbeschworenen „Deutschen Einheit“ (aber auch der europäischen) auf geistiger Ebene.

Wie sind demokratische Wertvorstellungen begründet worden und wie können wir sie begründen in einer säkularen, durch Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen geprägten Gesellschaft, in der es keinen allgemeinverbindlichen, traditionell bzw. religiös fundierten längerfristig geltenden Konsens mehr gibt? Mit anderen Worten: worin besteht für Jugendliche (bzw. könnte bestehen) der Sinn und die Bindungskraft solcher fundamentalen demokratischen Wertsetzungen und Grundrechte⁵ wie z.B. Freiheit, Gleichheit, Gleichberechtigung, Toleranz, Gerechtigkeit, Würde des Menschen, Achtung Andersdenkender und Andersseiender, politische Beteiligung, Solidarität, Gemeinschaftssinn, Verantwortung, Friedfertigkeit u.a.m.. Für ostdeutsche Jugendliche, für die das Alte, die DDR- Orientierung, weggebrochen oder kaum faßbar ist und das Neue vielfach undurchsichtig und problematisch wurde, ist die historisch fundierte Rekonstruktion und der geistige (theoretisch wie praktisch erlebbare) Nachvollzug solcher damals in der DDR aber auch hier und heute vielfach ausgehöhelter und ihrer Bedeutung beraubter Begriffe von enormer Bedeutung.

Wie können Jugendliche mit ihrem starken Drang nach fester, sicherer, gewisser Orientierung damit umgehen lernen, daß es eine Vielfalt von Perspektiven und Optionen bei Sinn- und Wertfragen gibt, daß in einer überwiegend säkularen und demokratischen Gesellschaft kaum ein fester, allgemeinverbindlicher oder gar absoluter Wertehorizont in der Pluralität der Angebote und Möglichkeiten existiert, also Gewißheit und ein fest gegründeter Glaube an eine absolute Wahrheit für nicht bewußt religiös orientierte junge Menschen letztlich nicht zu erlangen sind? Wie können sie trotzdem ein gelingendes Lebenskonzept für sich entwickeln, ihrem Leben eine bejahenswerte Form geben?

Wie kann die Entstehung und persönliche Verankerung von für das Be-

⁵ „Das Bundesverfassungsgericht versteht die Grundrechte nicht nur als Freiheitsrechte, sondern gleichzeitig als eine objektive Wertordnung.“

In: Dieter Hesselberger, 1991, S. 58

stehen von Demokratie mindestens notwendigen Wertschätzungen auch pädagogisch unterstützt werden bzw. wie kann politische Bildung dazu beitragen, daß sie bei Jugendlichen handlungsleitend Geltung erlangen – also zu realen Handlungsmaximen werden - und auch in schwierigen Situationen nicht von den wohlfeilen, einfachen Deutungen anti-demokratischer Heilsbringer verdrängt werden? Kann, und wenn ja, wie kann so etwas wie demokratische Tugenden gelernt werden bzw. welche Tugenden sind auch und speziell in einer modernen Demokratie nötig?

Die Fülle der Fragen und der Umfang von über 2.500 Jahren Demokratie- und Philosophiegeschichte waren nur begrenzt zu bewältigen. Es galt, sehr gezielt auszuwählen, exemplarisch zu arbeiten, Unfertiges zu akzeptieren und an der Hoffnung festzuhalten, daß die begonnene Arbeit in irgendeiner Form weitergeführt werden kann und bei potentiellen Kooperationspartnern auf Resonanz stoßen wird.

Da wir unsere Projektidee in der Arbeit mit den Jugendlichen und der Projektgruppe bestätigt gefunden haben, wird die Arbeit weitergehen. Der Projektleiter wird sie in den nächsten Jahren in anderer Form fortsetzen können als Jugendbildungsreferent beim *philoSOPHIA e.V.* in Erfurt u.a. durch die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe der Jugendbildungsreferent/innen des AdB - „Begründung und Modelle demokratischer Beteiligung in der Gesellschaft“. Auch die beiden wissenschaftlichen Begleiter, die als freischaffende Philosophen und politische Bildner arbeiten, stehen für Bildungsveranstaltungen mit Jugendlichen bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu Themen aus dem Problemkreis des Projektes gern zur Verfügung⁶.

Das Projekt wurde in folgenden **Arbeitsphasen und Arbeitsbereichen** realisiert:

- Konzeptentwicklung, Beantragung der Fördermittel beim BMFSFJ (Sommer und Herbst 1996)
- Planung und Realisierung der kontinuierlichen wissenschaftlichen Begleitung und der internen Qualitätssicherung über 2 Jahre
- Aufbau, Planung und Realisierung der Projektgruppenarbeit incl. Weiterbildungsplanung
- Literaturstudien und eigene Weiterbildung des Projektleiters zu den

⁶ Bei Anfragen und Kooperationswünschen wenden Sie sich bitte an:

- Wolfram Tschiche, Dorfstraße 24, 39599 Klinke, Tel./Fax 039325/22359
- Thomas Weiß, Klosterstraße 9, 18356 Fuhlendorf, Tel. 038231/41355

Projektthemen (parallel zu allen Arbeitsphasen)

- Konzipierung, Organisation, Realisierung und Auswertung der Jugendseminare und Gesprächskreise
- Berichterstattung und Auswertung gegenüber dem Vorstand des AdB und dem BMFSFJ
- Dokumentation von Projektverlauf und Ergebnissen
- Entwicklung von Perspektiven einer weiteren Realisierung der Projektthemen nach Projektende

Die mehrtägigen Veranstaltungen innerhalb des Projekts wurden bewußt in **Bildungsstätten** in freier Trägerschaft realisiert, die bis auf eine Mitglied im AdB sind.

Es erwies sich wieder einmal mehr, daß diese Häuser im Unterschied zu Tagungshotels, Pensionen oder ähnlichen kommerzialisierten Einrichtungen durch ihre spezielle Ausstattung, die fachliche Qualifikation des Hauspersonals und die Organisation der Abläufe im Haus entsprechend der Priorität der pädagogischen Arbeit wesentliche Vorteile für Bildungsveranstaltungen aufweisen. Die für gelingende Bildungsprozesse unbedingt notwendige spezifische Verbindung von Arbeiten bzw. Bilden und Leben über mehrere Tage hinweg, ist in der nötigen Qualität nur unter den Bedingungen solcher Bildungsstätten möglich. Sie ist schon gar nicht zu ersetzen durch die manchmal von Geldgeberseite empfohlene ambulante Bildungsarbeit, bei der die Teilnehmenden nur einen Tag bleiben oder zwischendurch nach Hause geschickt werden. Wesentliche Teile der inhaltlichen Arbeit konnten auch in unseren Veranstaltungen nur realisiert werden, weil die Teilnehmenden mehrere Tage ununterbrochen einen gemeinsamen Arbeits- und Lebensprozeß bewältigten und bestimmte Fragen dann klären konnten, wenn sie an der Zeit waren, sei es auch kurz vor Mitternacht.

Unsere Gastgeber sollen an dieser Stelle zumindest genannt, für die freundliche Aufnahme und gute Betreuung auch im Namen der teilnehmenden Jugendlichen herzlich bedankt und hiermit weiterempfohlen sein:

- Begegnungszentrum im Dreieck e.V. Großhennersdorf
- Bildungs- und Freizeitzentrum Wolmirstedt
- Haus Steinstraße Leipzig
- Jugendbegegnungs- und Arbeitsstätte Quedlinburg
- Jugendbildungsstätte Hütten des Blitz e.V.
- Jugendbildungsstätte Kaubstraße Berlin
- Jugendhof Dörnberg
- Landesjugendbildungsstätte des DPWV Peseckendorf
- Parkhaus e.V. Jugendprojekt im Muskauer Park, Bad Muskau

- Villa Fohrde, Bildungs- und Kulturhaus e.V.

Der Projektleiter hat zu Beginn alle Mitglieder, Anwärter und Interessenten des AdB in den neuen Bundesländern über das Projekt informiert, um ehrenamtliche Mitarbeit in einer gemeinsamen **Projektgruppe** gebeten und projektbezogene Weiterbildung angeboten.

Aus 14 Einrichtungen meldeten 18 Kolleginnen und Kollegen ihr ernsthaftes Interesse an. Einige Interessierte konnten leider von vornherein wegen mangelnder Zeit bzw. absehbarer beruflicher Umorientierung nicht am Projekt teilnehmen.

Im April 1997 traf sich die Projektgruppe in der Jugendbildungsstätte Kaubstraße in Berlin das erste Mal zu einer gemeinsamen Besprechung, in der die Projektinhalte, die Interessen und Möglichkeiten der Teilnehmenden bezüglich der Mitwirkung geklärt wurden und eine Planung der Projektgruppenarbeit erfolgte. Die weiteren Projektgruppentreffen wurden aus Effektivitätsgründen mit den Weiterbildungen verbunden.

Es stellte sich schnell heraus, daß es ein Interesse in der Projektgruppe vor allem an den Projektthemen gibt, die mit den eigenen Arbeitsschwerpunkten zusammenhängen. Es wurde aber auch die Notwendigkeit der Klärung theoretischer Grundlagen der politischen Bildungsarbeit betont und der Wunsch nach einer systematischen, konzentrierten Weiterbildung zur Geschichte der politischen Philosophie bzw. Demokratietheorie geäußert und das entsprechende Angebot begrüßt.

Es wurde deutlich, daß die verfügbare Zeit der ehrenamtlich mitarbeitenden Projektgruppen-Mitglieder sehr begrenzt ist und die unterschiedlichen Arbeitsstrukturen Koordinations- und Termschwierigkeiten mit sich bringen werden (was dann auch, in höherem Maße als erwartet, der Fall war). Danach hatte sich die gemeinsame Arbeitsstruktur zu richten, um mit den vorhandenen Kapazitäten einen sinnvollen Effekt zu erzielen. Trotzdem stand am Anfang eine umfangreiche Planung und Aufgabenstellung mit 3 Schwerpunkten, die auch weitgehend realisiert wurde:

- Als notwendige Grundlage der Konzeptionsentwicklung wurde die fortlaufende empirische Erfassung von Bedürfnissen, Interessen, Haltungen und inhaltlichen Problemen der Jugendlichen im Osten, an die wir unsere Angebote richten, gesehen. Dies geschah neben dem Studium der Fachliteratur und einschlägiger soziologischer Untersuchungen, z.B. der 12. Shell-Jugendstudie, in einer Zukunftswerkstatt zu den Demokratievorstellungen und Lebensperspektiven ostdeutscher Jugendlicher, in Gesprächskreisen des Projektleiters mit Jugendlichen und durch die Reflexion der Erfahrungen in den Seminaren innerhalb

des Projektes bzw. in denen der Projektgruppenmitglieder in ihren Einrichtungen.

- Dem Bedarf nach Grundlagen-Weiterbildung wurde durch das Angebot eines systematischen Abrisses der Geschichte der politischen Philosophie für die Projektgruppe durch den Projektleiter und die wissenschaftlichen Begleiter entsprochen. Dieser crash-Kurs in mehreren mehrtägigen Veranstaltungen kann eine eigene intensive Beschäftigung mit den ideengeschichtlichen Problemstellungen nicht ersetzen. Er diente vor allem dazu, Impulse zu geben und die konzeptionelle Diskussion in der Projektgruppe anzuregen, Theorie und praktische Bildungserfahrung zusammenzubringen. Zugleich wurde durch die gemeinsame inhaltliche Arbeit ein Rahmen für weitergehende Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch der Projektgruppenmitglieder geboten.
- Entsprechend den inhaltlichen Interessen der Projektgruppenmitglieder wurden kleinere Arbeitsgruppen gebildet, die sich speziellen Fragestellungen widmeten, sowohl bei der konzeptionellen Arbeit für die Entwicklung von Jugendseminaren als auch in der eigenen Weiterbildung. Ursprünglich begannen 7 Gruppen mit je 2 - 4 Mitgliedern unter Leitung des Projektleiters bzw. der wissenschaftlichen Begleiter zu folgenden Themen mit der Arbeit: Menschenrechte; Partizipation; Wertevermittlung über Geschichte(n); Frankfurter Schule; Religiöse Wurzeln politischer Theorien; Qualitätssicherung des Projekts; Marketing der Projektthemen.

Zu der 18 Mitglieder umfassenden Projektgruppe gehörten seit dem 2. Halbjahr 1997 noch 10 Personen incl. dem Projektleiter und den wissenschaftlichen Begleitern. Sie konnte trotz entsprechender Werbung nicht erweitert werden. Das wäre auch für später neu hinzukommende Kolleginnen und Kollegen zunehmend schwierig gewesen. Praktisch arbeitsfähig waren daher von den themenbezogenen Projektgruppen durchgängig nur die Gruppen zu den Themen „religiöse Wurzeln politischer Theorien“, „Qualitätssicherung des Projektes“ und „Partizipation“.

Zu letzterer Fragestellung hat sich der Projektleiter der Gruppe der Jugendbildungsreferent/innen des AdB angeschlossen, die am selben Thema arbeiten. Die Weiterbildung wurde auch mit der kleiner gewordenen Gruppe weiter durchgeführt und für andere Interessierte geöffnet, was teilweise auch genutzt wurde.

Eine Analyse der Gründe und Motive der quantitativ geringen Beteiligung an der Arbeit der Projektgruppe hat - neben der Tatsache, daß einige Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeitsstelle verloren bzw. in ihrer Einrichtung Stellen wegfielen - als Hauptproblem ergeben:

Die meisten ehemaligen Interessentinnen und Interessenten waren durch

ihre eigene Arbeit so ausgelastet, daß sie keine Zeit zur Mitarbeit fanden oder von ihren Vorgesetzten zugestanden bekamen. Einige glaubten zunächst noch, wenigstens sporadisch an der Weiterbildung, wenn schon nicht mehr an der konzeptionellen Arbeit in den kleinen Projektgruppen teilnehmen zu können. Auch das erwies sich schnell als Illusion. Immerhin betrug der durchschnittliche ehrenamtliche Arbeitsaufwand für ein Projektgruppenmitglied mindestens 25-30 Tage im Verlauf des Projekts. Das verlangte nicht nur eine hohe Eigenmotivation, sondern auch ein solidarisches Mitziehen aller anderen Kolleginnen und Kollegen im jeweiligen Haus.

Die im Projekt verhandelten demokratiethoretischen Themen und bildnerischen Fragestellungen zu politisch-philosophischen Problemen sind in der Regel nicht unmittelbar und sofort in die laufenden Jahrespläne und Konzeptionen der Einrichtungen integrierbar. Eine fruchtbare Wirkung der Mitarbeit im Projekt für die eigene pädagogische Arbeit und das Profil des eigenen Hauses ist für die Beteiligten nicht kurzfristig erreichbar und für Außenstehende (z.B. Hausleiter, andere Kolleginnen und Kollegen) auch nicht so unmittelbar faßbar wie die Teilnahme an einem Methodentraining oder Computerkurs.

Leider zwingen aber die personelle und finanzielle Situation der meisten Bildungsstätten diese zu sehr kurzfristigen Arbeitsweisen und Entscheidungen bzw. sie fühlen sich dazu gezwungen, so daß grundlegendere Fragen der eigenen politischen Bildungsarbeit in den Hintergrund treten. Erschwerend kommt subjektiv hinzu, daß manchen Bildnerinnen und Bildnern nach eigener Aussage die im Projekt zur Debatte stehenden historischen, theoretischen und pädagogischen Grundsatzfragen politischer Theorie und Philosophie zu schwierig und zu fern von der eigenen unmittelbaren Arbeit erscheinen und sie sich nicht zutrauen, mit den Problemstellungen etwa von Platon, Machiavelli, Rousseau, Mill und anderen klar zu kommen und damit in der eigenen Bildungsarbeit direkt etwas anfangen zu können.

Daß diese Problemstellungen jedoch ständig, allerdings wohl weitgehend unreflektiert, im Seminar Gegenstand sind, zumindest insofern die pädagogische Arbeit *politisch* und *Bildung* ist, scheint dabei nicht im Blick zu sein. Dieses leider nicht seltene pragmatische Selbstmißverständnis vieler Bildnerinnen und Bildner ist argumentativ nur schwer aus der Welt zu schaffen, sprechen doch der Geist der Zeit wie die praktischen Zwänge dagegen.

Viele Einrichtungen haben mit schwindenden Teilnahmezahlen zu kämpfen. Einige glauben daher, sich immer mehr auf die oberflächlich sichtbaren unmittelbaren Bedürfnisse ihrer oft allein erlebnis- und spaßorientierten „Kunden“ einlassen zu müssen.

Diesem auch bei fördernden Stellen zunehmend beobachtbaren Glau-

ben steht das Projekt bewußt entgegen und genau das wird auch von den aktiven Projektgruppenmitgliedern und den teilnehmenden Jugendlichen gewürdigt und als notwendig angesehen, wie auch die zitierten O-Töne beider Personenkreise in dieser Dokumentation verdeutlichen.

Paradoxe Weise trafen wir mit unseren Themen und Inhalten das Interesse zumindest bestimmter Jugendlicher im Osten stärker als das Interesse derer, die mit Jugendlichen politische Bildung machen.

Wir meinen, daß der Projektverlauf und die Seminarergebnisse zeigen, daß mit Jugendlichen zu politisch-philosophischen Themen anhand der Geistes- und Ideengeschichte gearbeitet werden kann (entgegen der häufigen Unterschätzung Jugendlicher) und zum anderen, daß dies seitens der Bildenden keiner übermäßig ausgefeilten akademischen Bildung, sondern viel eher einer bestimmten Haltung und Interessiertheit bedarf. Wir meinen damit eine Offenheit, sich als Person vorbehaltlos und risikobereit den philosophischen Fragen und Problemen der Jugendlichen zu stellen und die Schwierigkeit der möglicherweise auch scheiternden Antworthaltung aushalten zu können, also auch eigenes Nichtwissen einzugestehen und eigene Ratlosigkeit angesichts der Fülle heutiger politischer Probleme.

Notwendig vorausgesetzt ist dabei, daß den zunächst sehr praxisfern erscheinenden philosophischen, ethischen oder existenziellen Fragen Jugendlicher eine ausreichende Bedeutung zugemessen wird, ja daß sie überhaupt als solche Fragen bemerkt werden.

Nötig sind ein bestimmtes frei verfügbares Wissen und eigenständige, reflektierte Positionen zu Grundfragen politischer Philosophie bei den Bildenden selbst.

Diejenigen, die bisher in der Projektgruppe kontinuierlich mitgearbeitet haben, hatten dieselben Bedenken wie oben beschrieben. Sie sind nun nach fast zwei Jahren der Anstrengung des Begriffs und des ernsthaften Gesprächs über Grundsatzprobleme der Meinung, daß diese Weiterbildung und die gemeinsame Nachdenklichkeit zur eigenen politischen pädagogischen Arbeit dieser wichtige Impulse und eine festere Grundlage gibt.

Es ging und geht ja nicht um ein Philosophie- oder politikwissenschaftliches Studium, sondern um eine schrittweise, wenn auch unabschließbare, Klärung der eigenen pädagogischen und politischen Grundlagen, um Weitung des geistigen Blicks und eine kritischere Haltung zu oft allzuschnell und ungeprüft vorgetragenen eigenen Thesen im Seminar. Wir halten das z.B. im Beutelsbacher Konsens festgehaltene, gerade für politisch Bildende aus dem Osten unmittelbar einsichtige Indoktrinationsverbot für ein unverzichtbares Qualitätskriterium politischer Bildung⁷. Wenn das Mo-

dewort „Lebenslanges Lernen“ einen Bildungsanspruch ausdrückt, dann sollte die kontinuierliche Selbstreflexion der Bildenden dazugehören.

In der Projektgruppe haben über längere Zeit folgende Kolleginnen und Kollegen mitgearbeitet (nicht aufgeführt ist, wer nur sporadisch zu einzelnen Weiterbildungen kam oder bereits im Sommer / Herbst 1997 seine bzw. ihre Mitarbeit wieder einstellen mußte). Auch Ihnen gilt seitens des Projektleiters ein ganz herzlicher Dank für die oft nicht einfach durchzuhaltende Beteiligung an der Arbeit der Projektgruppe. Ihr waches Interesse, ihre produktive Mitarbeit und auch ihre kritischen Anmerkungen haben viel zum Gelingen des Projektes beigetragen.

- 1 Katrin Bäumler – Haus Steinstraße Leipzig
- 1 Susanne Blome – Jugendbildungsstätte Kaubstraße Berlin
- 1 Silke Budde – Europa Zentrum Meißen
- 1 Sabine Kadelke - *philoSOPHIA e.V.*, Erfurt
- 1 Renate Kriegel – Bildungs- und Freizeitzentrum Wolmirstedt
- 1 Max Lorenzen - *philoSOPHIA e.V.*, Landesvereinigung Hessen
- 1 Carsten Passin – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Erfurt
- 1 Heiko Schenkendorf – *philoSOPHIA e.V.*, Erfurt
- 1 Wolfram Tschiche – *philoSOPHIA e.V.*, Erfurt
- 1 Thomas Weiß – Institut für Interdisziplinäre Kommunikation und Soziale Selbsterfahrung e.V.

Im Folgenden zitieren wir einige Meinungen von Kolleginnen und Kollegen, die zumindest zeitweise im Projekt an den Weiterbildungen teilgenommen haben und bedanken uns sehr für diese Einschätzung der Projektarbeit.

Katrin Bäumler, Haus Steinstraße Leipzig

Im Verlauf des Projektes habe ich einen intensiven Einblick in die Geschichte der politischen Philosophie erhalten. Durch den chronologischen Aufbau der Weiterbildungsseminare von Aristoteles bis zu den Philosophen der Neuzeit wurde für mich die historische Idee der Demokratie nachvollziehbar. Die Seminare waren stets so konzipiert, daß wir zuerst einen Überblick über die geschichtlichen Hintergründe bekamen, um in diesem

⁷ Daher halten wir es u.a. für begrüßenswert, daß aus dem Kreis der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten des AdB unter dem Stichwort „ressourcenorientierte Bildung“ genau solche Zusammenhänge problematisiert und theoretische Zugänge aus dem Bereich des (radikalen) Konstruktivismus zur Diskussion gestellt wurden, mag man zu den theoretischen Grundlagen stehen wie man will. Leider liegt dazu aus diesem Kreis noch keine Publikation vor. Es ist jedoch geplant, 1999 ein Heft der „Außerschulischen Bildung“ diesem Thema zu widmen.

Kontext einen oder zwei Staatstheoretiker vorgestellt zu bekommen. Dadurch wurden mir die Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlichen Problemen der damaligen Epoche und den in dieser Zeit entwickelten politischen Theorien besonders deutlich. Die gemeinsame Herausarbeitung der den Theorien zugrunde liegenden Menschenbilder ermöglichte es mir, mich in die jeweilige Denkweise hineinzusetzen.

Die Beschäftigung mit der Geschichte der politischen Philosophie in der Bildungsarbeit halte ich für absolut wesentlich, da die Begründung der heutigen demokratischen Verhältnisse auf diese historischen Ereignisse zurückzuführen ist. Die Möglichkeit der intensiven Auseinandersetzung mit den Grundelementen der Demokratie haben mich stark angeregt über meine eigene Haltung nachzudenken und mir über mein demokratisches Handeln und dem damit verbundenen Menschenbild mehr Klarheit zu verschaffen.

In Diskussionen mit Jugendlichen über ihr demokratisches Verständnis und ihre Einstellung zu fundamentalen Werten wie Toleranz, Gleichberechtigung, Verantwortung, Freiheit, Solidarität ist es wichtig, eine reflektierte Einstellung zu diesen Themen zu haben. Daher ist die eigene Auseinandersetzung eine notwendige Arbeitsvoraussetzung in der politischen Bildungsarbeit. Der Arbeitsalltag lässt solch ein intensives Engagement mit diesen grundlegenden Theorien oftmals nicht zu, daher habe ich gerade diese Freiheit in der Weiterbildung sehr genossen.

In zwei aus der Weiterbildung heraus entwickelten Seminaren mit Jugendlichen konnte ich direkt diese Erlebnisse anwenden. Ich fühlte mich durch das Erfahrene wesentlich freier und offener, mit kontroversen Meinungen der Jugendlichen umzugehen. Zudem habe ich durch den Projektleiter und die Referenten eine gewisse Methodik kennengelernt, sich gegenseitig zum Denken und Hinterfragen der eigenen Vorannahmen anzuregen. Dies führte bei mir zu einem wesentlichen Abbau von Hemmungen, mich als Laie mit politischer Philosophie zu beschäftigen und ich habe das Gefühl bekommen, mitdenken und mitreden zu können.

Das starke Interesse von Jugendlichen an Diskussionen über grundsätzliche Gesellschaftsmodelle erstaunt mich immer wieder. Der Bedarf an Freiräumen, auch über alternative Lebensentwürfe nachzudenken und sprechen zu können, ist groß, und die außerschulische Bildungsarbeit bietet hierfür gute Voraussetzungen. Daher hat mich das Projekt "Demokratie und Werte" sehr dazu angeregt, politisch-philosophische Themen in unserer Bildungsstätte anzubieten. Der Zeitraum des Projekts über zwei Jahre hat es zudem ermöglicht, die Teilnehmer/innen der Weiterbildung näher kennenzulernen. Über diesen persönlichen Kontakt haben wir einige Ideen für Kooperationsprojekte entwickelt, von denen einige schon umgesetzt wurden.

Renate Kriegel, Freizeit- und Begegnungszentrum Wolmirstedt

„Ich bin froh, daß die Seminare zu „Demokratie und Werte“ stattgefunden haben. Sie haben mir doch gezeigt, daß man Fragen im gesellschaftlichen Bereich durchaus beantworten kann. Dazu benötigt man ein großes Rüstzeug an Grundkenntnissen. In verschiedenen Referaten wurde uns ein Überblick über das Demokratieverständnis und die Geschichte der Demokratie gegeben. Diesen Überblick habe ich als roten Faden aus unseren Veranstaltungen mitgenommen. Für ein tiefgreifendes Verständnis war mir die Zeit, die ich persönlich einbringen konnte, einfach zu kurz. Für die Auswertung habe ich mir einige Schwerpunkte ausgesucht.

Teilnahme:

Als ich mich für die Weiterbildung entschied, war ich fest überzeugt, daß ich alle Seminare besuchen werde. Das habe ich leider nicht geschafft. Hier spielt der Zeitfonds eine große Rolle. Ich konnte meine Projekte bei uns im BFZ Wolmirstedt nicht alle an andere Kollegen weiterreichen. Oft waren auch die Anreisezeiten zum Seminarort zu lang. Reisezeit und Seminarzeit waren nicht genügend ausgeglichen.

Persönliches Interesse:

Ich habe Russisch und Geschichte studiert. Natürlich habe ich auch M/L belegt. Jetzt arbeite ich in einer Jugendeinrichtung. Die Teilnehmer an meinen Projekten sind meist zwischen 12 und 20 Jahren alt. Ihre Fragen auf gesellschaftlichem Gebiet sind oft komplex, manchmal ganz detailliert und immer schwierig. Wenn man darauf reagieren möchte, benötigt man Beispiele, Gleichnisse aus der Geschichte. Im selben Zuge muß man in der Lage sein, mit ihnen gemeinsam eine mögliche Antwort zu entwickeln. Genau diesen Punkt habe ich versucht, in den Seminaren zu lernen.

Nutzen der Weiterbildung:

Ich halte diese Art von Weiterbildungen für sehr nützlich. Sie fördern das Demokratieverständnis der Teilnehmer und haben Multiplikatoreneffekt. Ich würde mir wünschen, daß in Zusammenarbeit mit dem AdB in unserem Hause weitere Veranstaltungen dieser Art angeboten werden könnten.“

Sabine Kadelke, philoSOPHIA e.V. Erfurt

„Persönliches Statement zu Eindrücken und Erfahrungen in Seminaren des Projekts „Demokratie und Werte“

Zu philosophischen Seminaren für Jugendliche gehe ich

- a) weil ich für Erwachsene bisher nichts dieser Art finden konnte, insbesondere im Bezug auf Kontinuität und Intensität des Denkens zu philosophischen Fragen.*
- b) Weil die Gedanken Jugendlicher auf mich noch einen von der „Knote des Alltags“ unverdorbenen Eindruck machen. Erwachsene erlebe ich oft ungeduldiger, pragmatischer, weniger gründlich, starsinniger und*

unkonzentrierter, wenn es an die **Wurzeln** politischer Haltungen und Handlungsmotivationen geht.

Entsprechend sind Bildungsangebote für Erwachsene überwiegend als Informationsveranstaltung konzipiert und haben recht pragmatische Themen wie z.B. Regionalentwicklung, soziale Marktwirtschaft, internationale Rolle der EU u.ä. Damit bleiben **Ursprünge** eigener politischer Anschauungen kaum reflektiert, worin ich einen Mangel und eine Gefahr sehe. Z.B. die Gefahr der Neigung zu kurzfristigem, schnell Wirkung versprechendem Engagement (das langfristig zu ethischen, politischen, ökonomischen und ökologischen Problemen führt) oder gar keinem Engagement.

Mir ist durch die Seminare auf überraschende Weise der Zusammenhang von Werten und Demokratie klar geworden, wie sehr eigene Demokratieakzeptanz von persönlich favorisierten Werten abhängt und vom „eigenen“ Menschenbild. Und wie sehr dieses „eigen“ anzuzweifeln ist und damit durchaus kritisch geprüft werden muß.

Die Seminare haben meine Autoritätsgläubigkeit ausgehebelt (als gelernte DDR-Bürgerin saß sie tief und war mir nicht als verhängnisvoll **bewußt**, nur erahnt) und sie haben meinen kritischen Blick befördert. Zu Beginn der regelmäßigen Teilnahme an den Seminaren und der Weiterbildung war ich sehr angetan von alternativen Lebensformen, speziell in Kommunen. Hauptsache **anders, konsumbeschränkt und ökologischer**. Inzwischen fallen mir Ansätze totalitärer Strukturen, Dogmen und Scheindemokratie in einigen Gemeinschaften auf. Meine grundsätzliche Sympathie für gemeinschaftliche Lebensformen ist damit nicht aufgehoben, aber die Beurteilung einzelner Gemeinschaften kritischer geworden.

Bei meinem Besuch im ZEGG (Zentrum für alternative Gesellschaftsgestaltung) las ich in den 12 Leitsätzen der Gemeinschaft u.a. folgendes: „... Nur in organischen Gemeinschaften können die natürlichen Werte von Wahrheit, Vertrauen, Solidarität und verantwortlicher Teilnahme verwirklicht werden. Schafft funktionierende Gemeinschaften....“ Ohne die Schulung des kritischen Blicks auf den Seminaren wäre mir entgangen, daß die Autoren es sich zu leicht machen mit wohlklingenden Schlagwörtern wie „organische Gemeinschaften“ und „natürlicher Wert von Wahrheit“.

Insgesamt verdanke ich dem Projekt, skeptisch gegenüber „Wahrheitswissern“ geworden zu sein, auf Wurzeln politischer Haltungen aufmerksam gemacht worden zu sein, Anregungen zu politisch - philosophischen Fragen und zentralen Begriffen (z.B. Verantwortung, Gerechtigkeit, Freiheit, Moral) erhalten zu haben, meine Meinung als vorläufige zu akzeptieren und bei mangelnder Plausibilität vertrauter Argumente sie korrigieren zu dürfen, und nicht zuletzt Freude am Denken und an kulti-

vierter Auseinandersetzung.

In der Sicht auf die Gesellschaft ist mir in den Seminaren plausibel geworden, daß unter demokratischen Verhältnissen gesellschaftliches (in meinem Fall ökologisches) Engagement „kleine Brötchen backen“ heißt und einen langen Atem braucht und im Tempo überzogene Forderungen nach gesellschaftlicher Veränderung Demokratie gefährden.

Mich haben besonders die Themen „Totalitarismus“, „Anarchismus“ und Themen zu Menschenbildern (z.B. Rousseau, Hobbes) und Werten interessiert. Letztere waren mir Anstoß, mein eigenes Menschenbild zu reflektieren und mir der Werte bewußt zu werden, die ich für wichtig und anstrebenswert halte.

*Dabei ist mir auch aufgefallen, daß ich nie **bewußt** und **begründet** Wertebildung in der Erziehung meiner Kinder praktiziert habe und diese Generation (zw. 12 und 20 Jahre) mehrheitlich damit wenig am Hut zu haben scheint, außer mit dem Wert „Spaß und Unterhaltung“ im Hier und Jetzt. Bis zum Projektbeginn waren mir aus Seminaren nur die Methode des Vortragens ggf. mit anschließender Diskussion und Methoden der Assoziation, wie etwas malen, formen, spielen, dichten, in Töne umsetzen, bekannt. Da letzteres Herangehen statt konzentriertes Denken beschwingten Wandel in der Phantasie, meist mit beliebigem Ergebnis befördert, das mir zu vielen Themen nicht passend scheint, bin ich sehr froh, eine Methode des Denkens kennengelernt zu haben, die ich außerdem als hervorragende Übung von Kommunikationskultur beurteile.*

Leider kenne ich nur wenige westdeutsche Jugendliche. Ich habe den Eindruck, daß es im politischen Engagement keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ost- und Westjugendlichen gibt, philosophisches Nachdenken jedoch westdeutschen Jugendlichen unvertrauter ist. Sie scheinen mir mehr als Ostjugendliche auf Spaß, Erlebnis, Karriere, Prestige und persönlichen Unterhaltungswert ausgerichtet als auf Nachdenken. Wessis haben das Philosophieren also auch nötig und deshalb wäre es sehr wichtig, daß mit dem Ende des Projekts unbedingt mit Jugendlichen weiter philosophiert wird und dies auch finanzielle Unterstützung findet. Philosophische, demokratietheoretische und werteorientierte Themen sollten unbedingt auch künftig angeboten werden, über welche Träger auch immer. Mir persönlich ist philoSOPHIA der bekannteste. Die Menschen, die er angezogen, die Referenten und die Themen die er ausgewählt hat, haben mich immer angenehm berührt, so daß ich eher bereit war, den Haushalt am Wochenende im argen zu lassen, als ein Seminar zu versäumen. Ich würde demnächst Ökologie im Zusammenhang mit Ethik thematisieren. Mir scheint dieses Thema höchst dringlich, besonders unter der Zunahme der Anzeichen klimatischer Unregelmäßigkeit.

ten, deren Ursachen auf menschlichen Größenwahn in Produktion und Konsumtion zurückzuführen sind. Gerade mit jungen Menschen ist dies Thema wichtig, die ihren persönlichen Lebensstil, ihre persönliche Haushaltsführung, ihre „Mikroökonomie“ und „Mikroökologie“ beginnen, einzurichten. Plausible Argumente für einen ressourcenschonenden Lebensstil, der dennoch oder gerade lebensfroh ist, zu „erdenken“, scheint mir sinnvoll. Es könnte außerdem helfen, lähmende Zukunftsangst in Engagement umzuwandeln und auch kleine Brötchen sind besser als keine.“

Barbara Thimm, Jugendbegegnungsstätte Buchenwald

„Ich mag mir kein Urteil über die Veranstaltungsreihe erlauben, da ich ja nur an einem Treffen teilgenommen habe. Von diesem Treffen hatte ich den Eindruck, daß es sehr schwierig werden würde, die Beschäftigung mit politischen Theorien in konkrete didaktische Konzepte zu übertragen. Die Beschäftigung mit Theorien zur Wahrung der Menschenrechte an diesem Ort - Gedenkstätte - halten wir nach wie vor für notwendig, ohne daß wir in unserem Arbeitsalltag schon wirklich dazu gekommen wären.“

Susanne Blome, Jugendbildungsstätte Hütten

Für mich sind zwei Dinge in dem Projekt besonders wichtig und auch ungewöhnlich gewesen: das gemeinsame Philosophieren und in einem Projekt mitzumachen, in dem die Mehrzahl der Teilnehmenden aus Ostdeutschland kamen, die Leiter/Referenten alle „Ossis“ waren.

Das gemeinsame Philosophieren war für mich etwas Neues, weil es eben nicht in der üblichen Für-und-Wider-Diskussion anhand bestimmter Texte bestand, sondern immer wieder ein Prozeß entstand, den ich am ehesten als „gemeinsames Denken“ charakterisieren könnte. Diese Gespräche, diese Art philosophische Texte zu besprechen, war für mich ungeheuer anregend, hat mir das Gefühl gegeben, theoretisch-philosophische Gedankengänge zu verstehen. Dieses „gemeinsame Denken“ bzw. „selbst zu denken“ und nicht nur Wissen zu konsumieren, ist meiner Meinung nach vor allem Tom Weiß und Carsten Passin zu verdanken, die als Referent und Projektleiter so frei waren von Profilerungs- und Belehrungsansprüchen, und ich möchte mich an dieser Stelle dafür bei euch bedanken. Leider gab es für mich zum Ende des Projektes weniger solcher geistiger Erhellungen und Glücksgefühle, was in der Tatsache begründet liegt, daß durch neue Mitglieder in der Gruppe die Bedürfnisse und Gespräche sich stärker in Richtung Fachdiskussion bewegten, mir das eigene Denken dabei zu kurz kam.

Die Teilnahme an diesem Projekt hat mein philosophisches Wissen erweitert, und was mir noch viel wertvoller ist, mich die Erfahrung machen lassen, wie miteinander gedacht, miteinander philosophiert werden kann.

Und ich hoffe, die Gelegenheit zu bekommen, diese Erfahrung zusammen mit einem kompetenten Referenten auch einmal in einem Gesprächskreis mit Jugendlichen ermöglichen zu können.

Max Lorenzen, philoSOPHIA e.V. Landesvereinigung Hessen

„Der Beitrag der Philosophie zur politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen besteht meines Erachtens darin, den Punkt des Übergangs vom persönlichen und allgemeinen Interesse genau zu fixieren. In der Regel argumentieren Jugendliche zunächst unreflektiert von ihrem Standpunkt aus – dessen Erweiterung ins Allgemeine, ohne das kein Gemeinwesen existieren kann, schwächt zunächst das Engagement. Aber die philosophische Diskussion kann zeigen, daß ein richtig verstandenes Allgemeines selber einer Rückbindung an den so komplex gewordenen subjektiven Bereich bedarf.

In der Praxis der Seminararbeit liegt hierin immer erneut die Herausforderung für den Leiter, gleichsam den Begegnungsort vom Persönlichen, Besonderen und dem Allgemeinen entstehen zu lassen und so an der Bildung eines lebendigen Engagements für demokratische Strukturen mitzuwirken.“

Ein wichtiges Ziel des Projektes war die inhaltliche Qualifizierung der politischen Bildungsarbeit ostdeutscher Bildungsstätten und die Förderung der Kooperation- bzw. Vernetzung zwischen ihnen. Dies wurde bei den Beteiligten erreicht. Die Arbeit an den Projektinhalten ist mit dem Ende des Projektes nicht beendet, sondern führt in beteiligten Einrichtungen zu entsprechenden Themenangeboten und Zusammenarbeit über 1998 hinaus.

Zentraler Teil des Projektes war die Bildungsarbeit mit ostdeutschen Jugendlichen.

Die Angebote waren an weibliche und männliche Jugendliche ab 15-16 Jahre gerichtet. Eine spezielle Hinwendung zu bestimmten Jugendgruppen haben wir nicht direkt vorgenommen. Indirekt ergab sie sich durch die Einhaltung des Freiwilligkeitsprinzips, die damit verbundenen Formen der Werbung sowie die begrenzte Möglichkeit einer Ausbreitung unserer Aktivitäten gleichmäßig auf alle neuen Bundesländer, auf Stadt und Land usw. Der regionale Schwerpunkt unserer Arbeit, gemessen an den realisierten Jugendseminaren und Gesprächskreisen lag in Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt.

Die Werbung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Jugendseminaren erfolgte durch öffentliche Ausschreibungen in der lokalen und regionalen Presse, Verteilung von Einladungen in öffentlichen Einrichtungen wie Bibliotheken, Jugendtreffs und Kneipen, die Nutzung der Se-

minare und Verteiler der beteiligten Bildungsstätten und Werbung durch einige interessierte Ethiklehrer/innen in ihren Schulen.

Die Anmeldequote über diese Wege war sehr unterschiedlich. Als besonders sinnvoll erwies sich der Weg der direkten Ansprache von Jugendlichen über die beteiligten Bildungseinrichtungen, da hier schon eine gewisse Vertrautheit mit dem Träger gegeben war und detailliertere Erklärungen zu den jeweiligen Seminarvorhaben möglich waren. Der erfahrungsgemäß ebenfalls recht sinnreiche Weg über die Vorstellung der Seminarthemen in Schulen konnte im Projekt kaum besprochen werden, da der Zeitaufwand für die Organisation einfach zu hoch war. Sehr erfolgreich und dem pädagogischen Konzept des Projektes am meisten entsprechend war die Werbung von neuen Teilnehmenden durch Jugendliche, die bereits einmal oder mehrfach an einem der Seminare oder Gesprächskreise teilgenommen hatten und so authentisch über Sinn, Zweck und Nutzen der Seminare reden konnten.

Es liegt entsprechend dem Freiwilligkeitsprinzip und den Werbemöglichkeiten auf der Hand und ist im Verlauf der Projektarbeit mehrfach auch von nichtbeteiligten Kolleginnen und Kollegen als Frage oder Einwand vorgebracht worden, daß bei den Teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien dominierten und der Anteil z.B. von Hauptschüler/innen verschwindend klein war.

Die von uns angebotenen Themen und Veranstaltungsformen sprechen vorrangig Jugendliche an, die bereits von solchen politischen, philosophischen, ethischen Problemen bewußt berührt sind. Diese finden sich faktisch vorwiegend, aber nicht nur an Gymnasien. Bei etwas älteren kommen noch Zivildienstleistende, Studentinnen und Studenten sowie einige Auszubildende hinzu. Andere Jugendliche verirren sich selten in solche Seminare. **Dies sehen wir nicht als Manko.** Nicht jede Form von Bildung trifft auf Interesse bei jeder und jedem bzw. ist für jede/n geeignet. Unser Angebot findet am ehesten Anklang bei jenen, die von sich aus an allgemeineren Fragen interessiert und teilweise auch schon politisch aktiv sind⁸. Diese bilden das, was der Vorsitzende des AdB, Moritz von Engelhardt, gern das „Salz in der Suppe“ nennt. Wir halten es für ausgesprochen wichtig, auch diejenigen Jugendlichen zu unterstützen und zu

⁸ Es gilt jedoch nicht in einem umgekehrten Sinne, daß die politisch aktiven Jugendlichen immer auch an Bildungsangeboten interessiert sind. Es ist wie bei vielen Erwachsenen: sie haben volle Terminkalender aber keine Zeit zur eigenen politischen Weiterbildung oder sie sind so überzeugt von der Wahrheit und Richtigkeit ihrer Ideen, daß sie es nicht für nötig erachten. Ein dritter beobachtbarer Grund ist: Bildung distanziert. Aktivismus ist mit ihr nicht vereinbar. Wozu sich in Seminaren quälen, wo es doch gilt, „die Welt zu retten“.

stärken, die durch Interessiertheit, Engagement, Nachdenklichkeit und intellektuelle Offenheit und Neugier herausragen, damit sie für die Demokratie gewonnen werden können und ihr als Idee auch treu bleiben. Die Kritik an der Arbeit mit den scheinbar Privilegierten und Starken scheint manchmal zu unterstellen, daß die Bejahung der Demokratie und das Engagement für sie angeboren ist, sich von selbst erhält, weil es ja doch irgendwie selbstverständlich erscheint, daß ein intelligenter, gebildeter Mensch auch Demokrat/in ist. Weder das eine noch das andere ist automatisch der Fall. Bildungsinteresse und Demokratiezustimmung müssen gepflegt werden durch Eröffnung entsprechender, freiwillig nutzbarer Angebote über das Maß hinaus, was ein interessierter Mensch selbst sich in unserer Gesellschaft erarbeiten und organisieren kann. Dazu gehört u.a. das gemeinsame Bildungserlebnis in einem mehrtägigen Seminar mit gleichermaßen interessierten Jugendlichen und entsprechenden Bildner/innen.

Ein Blick in diverse Veröffentlichungen junger, sich demonstrativ als rechts hinstellender Autor/innen⁹ zeigt auch, daß Intellektualität und Demokratiebegeisterung nicht unbedingt zusammenfallen müssen. Es kann nicht einerseits behauptet oder der These zugestimmt werden, es gäbe im demokratiefeindlichen politischen Lager Bestrebungen, im Sinne Gramsci's die geistige Hegemonie zu erringen und andererseits aus welchen Gründen auch immer, die politische Bildung einer demokratischen Elite im besten Sinne des Wortes kritisiert werden, mag das unter dem Stichwort „Kritik der Verkopfung“ geschehen oder mit dem Hinweis, Philosophie oder politische Theorie z.B. sei doch etwas für Wenige, für Leute, die sonst keine Probleme hätten und sich den Luxus metaphysischer Gedankenspielerlei leisten können. Es liegt wenig Tröstliches in dem Gedanken, daß Freud möglicherweise recht hatte mit seiner Theorie, daß Verdrängtes uns in anderer, unvorhergesehener und vielleicht sehr viel unangenehmerer Form einholt und sich Ausdruck verschafft. Das einprägsame Bild, daß eine Gesellschaft an ihren Rändern zu bröckeln beginnt, wird sofort in seiner Einseitigkeit falsch, wenn es nicht den gegensätzlichen Aspekt aufnimmt, daß Ränder immer die Umgrenzung *ihrer* Mitte sind, von deren Qualität Bedeutung und Maß des Bröckelns abhängig sind.

Was ist eigentlich gegen gebildete und politisch gut ausgebildete Eliten einzuwenden? Wir sollten nicht vergessen, daß deren Existenz und deren geistige Wirksamkeit und Kraft geradezu eine Existenzbedingung für Demokratie ist. Denn ohne sie gäbe es keine Gewaltenteilung im Geisti-

⁹ vgl. z.B. Roland Bubik u.a., „Wir 89er. Wer wir sind und was wir wollen.“, 1995

gen¹⁰. Es gäbe vielmehr die Gefahr dogmatischer Verabsolutierung einer Ideologie oder eines Wertsystems gerade durch jene, die alle sozialen Möglichkeiten haben, sich zu bilden, politisch auszubilden, die gesellschaftlichen Machtpositionen zu besetzen und kulturelle Hegemonie zu erringen. Wir brauchen kluge, gebildete Eliten in allen Bereichen, sozialen Gruppen und auf allen gesellschaftlichen Ebenen.

Mit anderen Jugendlichen, die nicht von sich aus zu einem Seminar etwa über Rousseau oder zu einem sokratischen Gespräch kommen, müssen und können andere Bildungswege gegangen werden, wie sie etwa in den Versuchen einer Verbindung von sozialpädagogischen und politisch bildenden Ansätzen praktiziert werden.

Wir sind der Überzeugung, daß eine gezielte methodische Aufbereitung und angemessene Werbung auch Jugendliche z.B. in Hauptschulen ansprechen und den schrittweisen Zugang zu Bildungsveranstaltungen mit politisch-philosophischen oder ethischen Inhalten für sie öffnen könnte. Der praktische Aufwand für diese Spezialisierung ist allerdings so hoch, daß er im Rahmen dieses Projektes keinesfalls zu leisten war, da wir zunächst einmal Grundlagenarbeit zu realisieren hatten.

Zur Qualitätssicherung im Projekt

Um eine der Bedürfnislage bei den Teilnehmenden und Trägern angemessene Konzeptentwicklung zu gewährleisten, bemühten wir uns im Prozeß der Arbeit auf der Grundlage der im AdB diskutierten Qualitätsstandards und Evaluationsinstrumente um eine kontinuierliche Qualitätssicherung.

Ein wesentliches Qualitätskriterium war von vornherein, daß sowohl die kooperative Arbeit in der Projektphase als auch die anschließende praktische Umsetzung der Konzepte bei freien Trägern der politischen Jugendbildung darauf gerichtet waren, einen überregionalen Arbeitszusammenhang zwischen den Trägern herzustellen. Das Projekt hat bei den beteiligten Trägern erreicht, was wir uns vorgenommen haben:

- 1 Es hat beigetragen zur theoretisch-methodischen Entwicklung und Konsolidierung der Arbeit, indem Grundlagen und Grundfragen der eigenen demokratischen Bildungsarbeit stärker als bisher und in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit ihnen bearbeitet wurden durch Weiterbildung und eigene Seminararbeit. Damit wurden auch die Begründungskompetenzen der Träger in Bezug auf die Notwen-

¹⁰ Diese Formulierung verdanken wir Odo Marquard.

digkeit und Bedeutung ihrer Arbeit gegenüber fördernden Stellen gestärkt.

- 1 Es hat beigetragen zur Vernetzung der Träger untereinander durch gemeinsame Konzeptentwicklung und Erfahrungsaustausch zwischen den Einrichtungen.
- 1 Es hat dazu beigetragen, Möglichkeiten zu erschließen, längerfristig Jugendliche an die jeweilige Einrichtung zu binden, indem durch die Bearbeitung grundlegender Fragen des Themenfeldes „Demokratie und Werte“ mit Jugendlichen deren Interesse für weitergehende Bildungsveranstaltungen geweckt wurde. Das betrifft besonders das Haus Steinstraße, den *philoSOPHIA e. V.* und den Jugendhof Dörnberg.
- 1 Es hat beigetragen zur inhaltlichen und methodischen Qualifizierung der Arbeit an anderen Themen der politischen Jugendbildung, indem mit Hilfe der realisierten Weiterbildung und der Erfahrungen und Materialien Impulse gegeben wurden, auch in sehr konkreten, sehr auf unmittelbar praktisch-politische Fragen gerichteten Themen den Bezug zu den ihnen zugrundeliegenden normativen und demokratietheoretischen Zusammenhängen herzustellen. Dies ist um so wichtiger, als immer wieder festgestellt wird, daß die gesellschaftliche Entwicklung zunehmend mehr Fragen aufwirft, zu denen es immer weniger klare, gültige Antworten aus Wissenschaft, Politik und Medien gibt und es daher darauf ankommt, die Kompetenzen der Teilnehmenden (und auch der Pädagoginnen und Pädagogen) zu selbständiger Auseinandersetzung mit den Fragen der Zeit zu unterstützen.

Die Qualitätssicherung im Projekt durch den Projektleiter, die wissenschaftlichen Begleiter und die Projektgruppe erfolgte über verschiedene Wege mittels folgender Evaluationsinstrumente:

1. Kontinuierliche Beratung und Fachdiskussion mit den beiden wissenschaftlichen Begleitern und mit den Projektgruppenmitgliedern zu inhaltlichen Fragen mit Blick auf die gesetzten Zielstellungen.
2. Rezeption der Fachliteratur und eigene Weiterbildung des Projektleiters in Vorträgen, Seminaren und Fachgesprächen zu politisch-philosophischen Themen.
3. Absprache der Weiterbildungsthemen mit der Projektgruppe und Nachbereitung mit den wissenschaftlichen Begleitern.
4. Analyse der Gesprächskreise und Seminare auf thematische Interessen und Wünsche Jugendlicher, direkte Befragungen und Interviews zu interessierenden Problemstellungen, direkte Themenfestlegung durch die teilnehmenden Jugendlichen selbst bei Gesprächskreisen und sokratischen Gesprächen.

5. Regelmäßige Auswertung der Seminare, Gesprächskreise und Weiterbildungen durch mündliche und z.T. auch schriftliche Befragungen während und am Ende der Veranstaltung und Auswertung der Videodokumentationen bzw. Audiomitschnitte der Seminare.
6. Fragebogenaktion und abschließende allgemeine Umfrage mit jugendlichen Teilnehmenden zur Gesamtauswertung und Perspektivplanung.
7. Regelmäßige Berichte über die Arbeit an Vorstand und Geschäftsführung des AdB.

Ein wichtiger Teil der Qualitätssicherung des Projekts wurde durch die Mitarbeit der beiden wissenschaftlichen Begleiter Wolfram Tschiche und Thomas Weiß gewährleistet. Sie haben in den Weiterbildungen und zum Teil auch in den Jugendseminaren Wesentliches zur inhaltlichen Gestaltung und damit zum Gelingen des Projekts beigetragen.

Dank ihrer prozeßbegleitenden kritischen Aufmerksamkeit konnte manche Hürde umgangen und manche Sackgasse vermieden werden.

Nicht zuletzt war ihr Einstehen für die Idee des Projekts auch in unvermeidlichen Krisensituationen sehr hilfreich.

Reflexionen zum Projektkonzept

Thomas Weiß

Was ist Bildung? - Kritische Anmerkungen zu einer inflationär gebrauchten Begrifflichkeit

Seit der Zeit der Aufklärung geistert das Thema Bildung durch Deutschland, und bis zum heutigen Tage ist das humanistische Bildungsideal genauso wenig aus den Köpfen verschwunden, wie das Gewalt- und Ideologiepotezial, welches besagter Begriff in sich birgt.¹ Die einfache Frage: 'Was ist...?' stellt die Schwierigkeit dar, denn sie fragt nach dem Wesen und zugleich nach dem Sein einer Idee, die mit dem Begriff 'Bildung' ausgedrückt werden soll.

Im folgenden wollen wir versuchen, anhand der Frage 'Was ist Bildung?' das Wesen (von Bildung), das Sein (von Bildung) und die Idee (von Bildung) zu diskutieren. Zum Schluß wollen wir die theoretischen Überlegungen an einem Beispiel (Bildung / Ausbildung) verdeutlichen. Antworten auf die Frage sind weniger zu erwarten. Was dieser Beitrag allerdings leisten möchte, ist ein Verstehen der für das Thema Bildung notwendigen Weite.

1. Zur Frage nach dem Wesen von Bildung

Bildung ist ein Prozeß der Weltaneignung. Mit diesem kurzen Satz ist der Begriff 'Bildung' umfassend beschrieben. Dennoch tritt uns durch den Begriff 'Bildung' ein Phänomen entgegen, daß jedesmal entschwindet, wenn man meint, es zu haben.

Wir erweitern also gleich den knappen Satz und sagen: Bildung ist ein dialektischer und somit unendlicher Prozeß von Weltaneignung. Welt wird gebildet von uns Menschen als Subjekte der Geschichte. Auf die schwierige Diskussion, ob der moderne westeuropäische Mensch noch als Subjekt bezeichnet werden darf oder nicht, möchten wir uns an dieser Stelle nicht einlassen.²

Daß der Mensch die Welt bildet, scheint eine verständliche Sache zu sein. Für 'bilden' können wir auch andere Verba einsetzen, z. B. 'formen, umwandeln' etc. Der Begriff 'Bildung, bilden' ist also übersetzbar durch Handlungsverba. Freilich ist damit dieser Begriff nicht erschöpfend formuliert. 'Bildung, bilden' hat etwas mit Handlungsfeldern, Handlungs-

¹ Für den ideengeschichtlichen Zusammenhang verweisen wir auf: Otto Brunner u. a. (Hrsg.), 1994.

² Vgl. zu dieser Problematik: Hans Ebeling, 1993.

rahmen gemeinsam. Dies bedeutet, in Erweiterung unseres Satzes: Bildung ist ein dialektischer und somit unendlicher Prozeß, innerhalb dessen in noch näher zu bestimmenden Handlungsfeldern Welt angeeignet wird.

Wenden wir uns der anderen Seite zu: Welt bildet uns. Wie, so taucht hier sofort die Frage auf, kann Welt uns Menschen, als bewußtseins-tragende, subjektive Wesen bilden? Mit Welt freilich meinen wir mehr als nur die Materie. Unter Welt verstehen wir die Gesamtheit aller organischen und anorganischen Bezüge, deren wechselseitige Durchdringung, Belebung und Vernichtung. Unter diesen Weltbegriff fallen also auch alle sozialen, politischen, religiösen, etc. Befindlichkeiten. Aus der Wesensfrage haben sich andere Fragestellungen ergeben. Schauen wir näher hin, so lassen diese anderen Fragen ein Verhältnisvergleich (zwischen Mensch und Welt) erwarten. Diesen wollen wir jetzt geben.

1. 1. Bildung als Prozeß der Menschwerdung

Es wurde behauptet, daß wir Menschen die Welt bilden und diese Welt uns. Der Mensch ist, ganz allgemein gesprochen ein Wesen, welches sich in Existenz und Essenz unterscheiden läßt. Unter Existenz verstehen wir das bloße Da einer Seinsweise, welche nicht die Möglichkeit der Wahl von Ort und Zeitpunkt hat. Unter Essenz verstehen wir das dem Menschen Wesentliche, welches er sich z. T. im Laufe seines Lebens aneignet (z.B. in Lernprozessen) und welchem er z.T. im Laufe seines Lebens hinterherläuft (z. B. Sollensansprüche). Die Unterscheidung von Essenz und Existenz beruht auf einer Sichtweise, der zufolge der Mensch nie dasjenige ist, was er sein soll, d.h., er ist immer auf der Suche nach einem (seinem?) Etwas, welches ihm von außen einen Anspruch an seine Existenz auferlegt. Daß ein Mensch ist, hängt nur von biologischen Geschehnissen ab, welche er selbst nicht beeinflussen kann. Er ist, wie M. Heidegger³ betont, ein in das jeweilige Dasein-Geworfener. Aus dieser Situation muß und soll der Mensch etwas machen, d. h. über Wahrnehmung und Erfahrung, Denken und Werden, Sein und Sollen, werden dem Menschen soziale, juristische, ethische, wirtschaftliche etc. Strukturen bekannt gemacht. Mit diesen einzelnen Strukturen, welche man grob Sozialisationsstrukturen nennen kann, wird der Mensch von außen nach innen hin gebildet: und zwar als Mensch. Mit dieser Gabe ausgestattet, versucht der Mensch seine Existenz zu vervollkommen, sicher seinen Weg im Wirrwarr der einzelnen (z. B. politischen) Systeme zu finden. Dieses 'Finden' wird dann erfolgreich sein, wenn aus dem 'Außen' ein

³ Vgl. Martin Heidegger, 1986.

‘Innen’ wird, welches auf das ‘Außen’ einzuwirken vermag.

Der Mensch als Subjekt findet also in seiner Welt ein Objekt, nämlich die Welt selbst. Diese tritt ihm gegenüber als ein Fremdes. Nun befindet sich der Mensch aber schon in der Welt, welche sich ihm gegenüber als ein Fremdes verhält, d.h., der Mensch selbst ist als Subjekt sich selbst ein Objekt. Dieser unendliche Prozeß ist es, der den Menschen ständig gegenwärtig ist bzw. sein soll. Innerhalb dieses Prozesses bildet (formt, gestaltet, erarbeitet) sich der Mensch seine Welt. Aber durch die unendliche Reihe der Welt-Möglichkeiten bildet (formt, gestaltet, bearbeitet) Welt den Menschen selbst. Ein Ausdruck dafür ist der dem Menschen eigene Forscherdrang. Immer wieder gibt Welt, durch eigene Umbildung / Umgestaltung dem Menschen neue Anhaltspunkte für sein Forschen. Damit aber bildet sie den Menschen. Dasjenige, was von ‘Außen’ auf den Menschen kommt, wird von ihm zu einem ‘Innen’ gemacht, welches wieder in das ‘Außen’ entlassen wird. Mit dieser Gedankenstruktur haben wir den unendlichen und als Dialektik zu beschreibenden Weg von Bildung allgemein ausgedrückt. Zugleich haben wir einen wichtigen Gedankengang gewonnen: Bildung als unendlicher und dialektischer Prozeß ist in der Lage, eine bestimmte Seinschicht des Menschen zu beschreiben, d. h. durch die Möglichkeit des Menschen, sich und Welt zu bilden und gebildet zu werden, offenbart sich Bildung als ein menschlicher Terminus für seine (des Menschen) ureigene Seinsverfaßtheit. Stellen wir also die allgemeine Frage ‘Was ist Bildung?’, so wird mit dieser Frage eine Seinsweise des Menschen selbst schon im Voraus beschrieben. Aus der Wesensfrage ergibt sich zwangsläufig die Seinsfrage. ‘**Was** Bildung sei’ ist also gebunden an ein ‘**Daß** Bildung ist’. Natürlich kann die Seinsfrage nicht gestellt werden, ohne die Wesensfrage mitzudenken bzw. den Versuch zu unternehmen, die Wesensfrage zu beantworten. Allerdings hat das ‘ist’ in der gestellten Frage schon jetzt einen anderen Klang als das bloße Hilfsverb erhalten. Das ‘ist’ bedeutet also eher die mögliche Kopula zwischen dem Prozeß (Bildung) und dem (Mensch), der darinnen selbst steht. Wenden wir uns der Seinsfrage zu.

2. Zur Frage nach dem Sein von Bildung

Bildung, ihrem Wesen nach, hat sich als eine Schicht des menschlichen Seinsprozesses selbst herausgestellt. Wenn wir uns jetzt der Seinsfrage (von Bildung) zuwenden, so muß im Vorfeld auf das ‘wie’ verwiesen werden. Der Mensch ist aufgrund seiner Endlichkeit nämlich nicht in der Lage, **das** Sein darzustellen, sondern er kann immer nur das Da-Sein von Sein zur Darstellung bringen. Freilich verweist dieses Da auf das Sein, aber eben nur in der Form des ‘**es** ist’. Was also zur Darstellung gebracht werden kann, ist immer eine bestimmte Partizipation am Sein. Und dies

geschieht u. E. am besten durch den Begriff selbst. Bisher wurde der Begriff 'Bildung' so gebraucht, als ob er allen verständlich ist. Aber wissen wir wirklich, was gemeint sein könnte mit Bildung? Suchen wir Äquivalente zur Bildung, so kommen wir bei der reinen Wortstambetrachtung zu: 'sich ein Bild (oder eben keines) machen. Sich ein Bild von etwas machen, heißt: sich von etwas überzeugen, es glaubwürdig zur Darstellung bringen und eben dadurch einengen. Das jüdische Bilderverbot des ersten Wortes⁴ macht auf diese Schwierigkeit aufmerksam. Es ist entstanden aus der Furcht, das Falsche mit Gott anzusprechen. Hierin liegt nämlich der eigentliche Sinn des jüdischen Gottesnamens Jahwe (ich bin). Der Mensch freilich ist gezwungen, sich ein Bild zu machen. Er bildet, wie schon erläutert, die Welt. Dieses Bild entsteht durch Erfahrung, Wahrnehmung, Denken und Handeln. Ein Bild kann als Grundlage von Wahrnehmung und diese wiederum als grundlegende Voraussetzung von Kommunikation betrachtet werden. Der Mensch wird ja erst zu dem, was er ist, durch sein Vermögen, seine Welt in Bildern zu fassen, diese Bilder zu artikulieren und mittels Symbolen, Metaphern und/oder Zeichen anderen zu vermitteln. Dieser Prozeß rührt aus dem räumlichen und zeitlichen Erinnerungsvermögen des Menschen sowie aus seiner Kommunikationsweise, in welcher er sein abstraktes Denkenkönnen betätigt und dadurch bestätigt. Die Sprache ist also das zentrale Organ der menschlichen Denk- und Handlungsweise. Zugleich zeugt die Sprache von der Möglichkeit des Menschen, vernünftig zu sein. Vernunft ist u. E. derart an Sprache gebunden, daß ohne Sprachvermögen, sich Vernunft nicht entfalten kann. Freilich muß an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen Sprache und Kommunikation getroffen werden, d. h., wir verstehen unter Sprache weit mehr als die Verbalisierung auf uns zukommender Ereignisse, Begebenheiten, etc. Die nonverbale Sprache, in Form von Mimik und Gestik, Körpersprache im allgemeinen und Kunst zählen wir mit zu den sprachlichen Möglichkeiten des Menschen, die ihn gerade auch dadurch als Mensch auszeichnet, weil er diese Art der Sprache gedanklich und somit verbal deuten kann. Die verbalisierte Sprache bzw. Kommunikation als spezielle Sprachform durch Sprechakte ist darauf aus, Wahrgenommenes und Erfahrenes zu bündeln und mittels Konvention weiterzugeben. Nur durch Konvention ist der vernünftige sprachlich-verbale Ausdruck der Vernunft möglich, nämlich dann, wenn ein A zu B spricht und B versteht, was A mit seinem Gesprochenen meint. B hat also schon im Vorfeld ein ähnliches (nicht adäquates) Bild von dem, was A meint. Diese Ähnlichkeit ist freilich nicht mehr als ein Äquivok, denn sie

⁴ Vgl. Lutherausgabe, Buch Exodus, Kap. 20 Verse 1- 4.

kann bei A und B mindestens zweideutig oder sogar mehrdeutig ausgelegt werden. Durch die Fähigkeit des Menschen, seine Wahrnehmungen bildhaft auszudrücken und somit an andere weiterzugeben, entsteht etwas Neues. Dieses Neue liegt darin, daß ein A sein sich selbst gemachtes Bild an B so weitergibt, daß B sich selbst ein Bild machen kann. Es entsteht in dem Prozeß der 'Bilderweitergabe' also ständig ein neues, dem Vorgänger nicht kongruentes Bild. Dieses neue Bild ermöglicht den Menschen in einem sozialen Gefüge einen ähnlichen Weltzugang.⁵ Was dieser (ähnliche) Weltzugang ermöglicht, ist nichts anderes, als die unendliche dialektische Struktur des Prozesses 'Bildung' selbst. Dies bedeutet: Wesensfrage und Seinsfrage präsentieren den Begriff 'Bildung' von je zwei möglichen Fragestrukturen aus betrachtet. Während die Wesensfrage darauf aus ist, die Unendlichkeit, die Prozeßhaftigkeit, die Dialektik zwischen Mensch und Welt als zum Begriff 'Bildung' dazugehörig herauszustellen, ist die Frage nach dem Sein von Bildung streng gebunden an die sprachlich-kommunikative Fähigkeit der menschlichen Vernunft, sowie an die Erkenntnis, daß mit dem Sein von Bildung nur ihr 'ist', also ihre jeweilige Da-Seins-Weise beschrieben werden kann. Diese jeweilige Da-Seins-Weise von Bildung wird in verschiedenen Epochen verschieden beantwortet. Dies bedeutet doch aber: Von der Seinsfrage allein aus betrachtet, kann man nicht die Frage 'Was ist Bildung?' allgemeingültig beantworten. Dies gilt auch von der Frage nach dem Wesen von Bildung. Zwar schafft die Wesensfrage Klarheit zum 'was' von Bildung, aber nicht vom 'daß' von Bildung. Hierzu ist die Seinsfrage nötig, welche wiederum keine Aussage vom 'was' von Bildung machen kann. Damit ist gezeigt, daß beide Fragen sich wechselseitig bedingen. Dieser Wechselseitigkeit fehlt allerdings noch ein drittes Moment: die Gültigkeit. Wie aber, so läßt sich sofort die Frage stellen, kann ein Etwas (Bildung) Gültigkeit erlangen? Wenn wir diese Frage stellen, kommen wir unweigerlich zur Idee von Bildung.

⁵ Da es sich nur um Ähnlichkeiten handelt, liegt u. E. genau hier die Wurzel von Vorurteilen. Eine Übereinstimmung von Bildern wird ja nur erzeugt durch die schon erwähnten Konventionen. Diese freilich unterliegen sowohl dem Ideologieverdacht, als auch der Möglichkeit einer falschen Übernahme bzw. einer eben nicht vorurteilsfreien Übernahme. Der Gipfel dieser Lesart zum Thema Bild springt uns täglich ins Gesicht: 'Bild Dir Deine Meinung'. Es ist egal, ob man einem Außen, nämlich der Bildzeitung die Meinungsbildung überläßt, oder ob man diesen Werbeslogan mit Komma (Bild, Dir Deine Meinung) liest. Beide Varianten suggerieren ein Bild, welches von vornherein ein von außen gemachtes ist, ohne Ansprüche an die Eigenüberzeugung überhaupt in Erwägung zu ziehen.

3. Zur Frage nach der Idee von Bildung

“Der Begriff [Bildung] setzt sich in der zweiten Hälfte des 18. Jh. als in seiner pädagogischen und idealistischen Bedeutung neues Grundwort durch ... und wird zwischen 1770 und 1830 mit der Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland zum Leitbegriff eines in der geschichtlichen Situation des Übergangs zu einer offenen Gesellschaft sozial ermöglichten Ideals einer geistigen Individualität, freier Geselligkeit und ideennormativer Selbstbestimmung einer bürgerliche Oberschicht, der “Gebildeten”.⁶ Bildung, so wie sie hier (historisch) beschrieben wird, ist ein Leitbegriff für eine neue Situation innerhalb eines ganz konkreten, soziologisch bestimmbar Gebildes: dem/den deutschen Staat/en. In der damaligen Zeit, also dem Übergang von der absolutistischen zur bürgerlichen Gesellschaft, war ‘Bildung’, ‘gebildet sein’, ein Privileg für eine ganz bestimmte Schicht innerhalb eines konkreten Bezugsrahmens. Bildung als Ideal dieser Schicht war zugleich die Idee des Besonderen. Dieses Bildungsideal hat sich gewandelt. Im Heute sprechen alle von Bildung.⁷ Auf dem ‘Bildungsmarkt’ freilich lassen sich zur Idee von Bildung wenig prinzipielle Überlegungen zum Thema finden. Dies liegt einfach an der Tatsache, daß im Bildungsbereich (und hier meinen wir den außerschulischen) keine oder kaum noch Notiz von prinzipiellen Überlegungen genommen wird, weil dieses Thema mit einer Pragmatik behandelt wird, welche dem Anspruch von Bildung in keiner Weise mehr gerecht wird. Diese Nebenbemerkung war notwendig, um den Gedankengang zur Idee von Bildung vorzubereiten. Wie beschreiben wir nun die Idee von Bildung? Am besten so, daß wir davon sprechen, daß **Bildung ein Ausdruck der geistigen Beweglichkeit** ist.⁸ Wir wollen jetzt also einen neuen Gedankengang entwickeln. Unter neu verstehen wir dabei produktiv neu, nicht prinzipiell neu.⁹ Bildung, so wie wir sie begreifen, ergreifen und

⁶ Ritter, 1971 ff, Sp. 921.

⁷ So ist es innerhalb der Entwicklung von Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg zu einem Bildungssystem gekommen. Dieses Bildungssystem spricht alle Prozesse, die mit Lernen, Erziehung, Ausbildung etc. zu tun haben mit Bildung an. Freilich hat sich im Laufe der Zeit eine Unterscheidung zwischen schulischer und außerschulischer Bildung herauskristalisiert. Die angesprochenen Subsumtion verweist dennoch auf den inflationären Gebrauch des Begriffs ‘Bildung’. Dies wiederum ist ein Fingerzeig für die Frage: Ist heute überhaupt noch jemand in der Lage, eine Unterscheidung (z. B. Bildung und Ausbildung) zu treffen? Aus unserem Blickwinkel können wir diese Frage nur verneinen.

⁸ Diese Formulierung hat also nichts gemeinsam mit Wissensstand, Lernerfolgen oder ähnlichem.

⁹ Der Unterschied zwischen produktiv und prinzipiell neu liegt u. E. darin, daß das zuerst Genannte im Laufe von zweitausend Jahren Geistesgeschichte schon gedacht und mit “Lösungsvorschlägen” versehen ist. Unter prinzipiell neu verstehen wir einen völlig neuen Gedanken, eine Erfindung oder Entdeckung.

uns von ihr ergreifen lassen, soll ein Ausdruck sein. Etwas ausdrücken zu können, hat zur Voraussetzung, das Auszudrückende verstanden zu haben, damit umgehen zu können und manchmal auch damit umgehen zu müssen. Im strengen terminologischen Sinne ist dasjenige Unternehmen selbst, welchem wir uns gerade widmen, der Versuch, einem Etwas (Bildung) einen Ausdruck zu verleihen. Etwas einen Ausdruck verleihen, hat allerdings bestimmte Voraussetzungen: z. B. der Sprache mächtig zu sein, oder, und darauf wollen wir hinaus: den Geist. Es ist ziemlich schwierig, mit dem Begriff 'Geist' zu arbeiten, da eine lange und breite Debatte um diesen Begriff geführt wurde und immer noch geführt wird.¹⁰ Mit dem Begriff 'der Geist', und diese Abgrenzung ist uns wichtig, wollen wir nicht eine religiöse Deutung der Problematik andeuten. 'Geist' bedeutet für uns vielmehr die mögliche Weite des Fragens. Der Begriff 'Geist' ist ein menschlicher Versuch, einen umfassenden Ausdruck für das menschliche Vermögen einer Orientierung in seiner Welt als Teil der Welt selbst zu finden. Geist also nicht das psychologische Moment im menschlichen Leben, sondern Grundlage für menschliches Leben selbst. Der Geist entäußert sich und dies geschieht in Freiheit. Freiheit als die Substanz des Geistes und Geist als Ausdruck von Freiheit. Wir können auch näher bestimmend sagen: Der Geist ist nicht abhängig von einem Anderen, in ihm selbst nicht Wiederzufindendem. Diese kurzen Erläuterungen zeigen wohl die Problematik zum Begriff 'Geist' an. Um keine Verwirrung anzustiften, wollen wir deshalb im folgenden eher von 'geistig' sprechen im Zusammenhang mit Beweglichkeit.

Bildung ist ein Ausdruck der geistigen Beweglichkeit des Menschen. Ist dies eine Antwort auf die Frage nach der Idee von Bildung? Wir denken ja und wollen dies näher erläutern. Im Begriff Geist kommt das zum Ausdruck, was mit Bildung gemeint sein könnte: ein ständiger, nicht enden wollender (und sollender) Prozeß einer wesensgemäßen Art der Weltaneignung. Dies ist ein Anspruch, denn Welt wird von uns Menschen nicht unbedingt wesensgemäß angeeignet. Ein Blick in die alltägliche Praxis, in Wissenschaft und Technik, in Ethik und Moralität zeigt diese nicht wesensgemäße Aneignung von Welt.¹¹ Genau an diesem Punkt aber trifft

¹⁰ Vgl. dazu: Ritter, 1971 ff, Bd. III.

¹¹ Wesensmäßige Aneignung von Welt wäre z. B. ein Einsehen in die Erschöpflichkeit von Ressourcen. Dieses Einsehen hat zur ersten Voraussetzung, daß der Mensch von Welt abhängig ist und zwar mehr als er selber glauben will. Die zweite Voraussetzung dieses Einsehens wäre, daß Welt als vom Menschen unabhängiges Gebilde anerkannt werden würde, d. h. Welt ist nicht abhängig vom Vorhandensein des Menschen. Aber Welt wird immer noch (trotz verstärkter Bemühungen von seiten ökologischer Gruppierungen) angesehen als hemmungslos auszubeutende Materie; ein Fehlschluß, welcher sich schon heute deutlich zeigt und in Zukunft zeigen wird, wenn nicht ernst gemacht wird mit einer Ethik der Verantwortung gegenüber den nächsten Generationen.

sich Bildung und geistige Beweglichkeit. Die Idee von Bildung als unendlicher Prozeß der Weltaneignung wäre dann wirklich mit bzw. als Bildung zu beschreiben, wenn sie zu einer wesensgemäßen Aneignung von Welt beitragen würde. Und Welt, die uns bildet, heißt Anerkennung ihrer Eigenarten und Einfügung in einen Prozeß, der nicht vom Menschen allein bestimmbar ist. Bildung ist also mehr als Wissensvermittlung. Bildung ist Handeln in Besonnenheit. Sie ist Reflexion der Relativität, oder, um mit den weiter oben genannten Begrifflichkeiten zu arbeiten: Präsentation einer Seinsschicht des Menschen. In der Formulierung 'Bildung als Ausdruck der geistigen Beweglichkeit des Menschen' kann sich genau dasjenige Moment der menschlichen Tätigkeit verwirklichen, was eine Antwort auf die Frage 'Was ist Bildung?' ermöglicht - unendliche Tätigkeit, welche aus sich selbst heraus in sich selbst wirkt. Diese Tätigkeit findet sich in der Natur als Potenz und im Menschen als geistiger Ausdruck dieser Potenz.¹² Was da bewegt wird, ist nichts anderes als Welt selbst und diese Welt bewegt das Individuum. 'Sich bilden' und 'sich bilden lassen' erhalten in diesem Gedankengang die für den Bildungsprozeß nötige unendliche Weite. Im Moment der geistigen Beweglichkeit des Menschen finden konkrete Bildungsmodelle ihren Abschluß und zwar dadurch, daß der Geist das konkrete Moment selbst zu negieren weiß. Immer dann, wenn sich Bildung als Prozeß ihrer Prozeßhaftigkeit bewußt wird bzw. bewußt bleibt, wird sie zu einem Moment der menschlichen Vernunft und diese drückt sich aus durch den Geist. Dies bedeutet: Bildung ist nicht nur ein Vorgang zur Erlangung eines sittlichen und/oder ethischen Ideals, auch keine Wissensaneignung und Umsetzung in alltäglichen Praxisfeldern. Dies ist sie auch, aber sie ist immer zugleich Negation des jeweiligen Konkreten und des darin enthaltenen Anspruchs. Im Gewahrwerden dieser Negation entfaltet sich dann dasjenige, was wir mit Bildung als Prozeß der Weltaneignung beschrieben. In diesen Prozeß fallen dann all diejenigen Klassifizierungen, die für die Übersichtlichkeit innerhalb des menschlichen Lebens notwendig sind.¹³ Bleibt die konkrete Bildungspraxis in dieser (geistigen) Beweglichkeit, so wird sie immer in der Lage sein, durch Selbstrelativierung der Bildung auf den rechten Weg zu helfen. Bildung, so können wir zum Abschluß auf die Frage nach der Idee von Bildung sagen, ist also ein Begriff, welcher die menschlichen Rahmenbezüge im

¹² Der Potenzgedanke stammt von Schelling, welcher Geist auch in der Natur wirken sah. Dort freilich 'nur' als Potenz, noch nicht in den Aktus gehoben, was erst durch die menschliche Möglichkeit der Freiheit geschieht

¹³ Hier, aber nur hier ist der Punkt, an welchem man von politischer Bildung und deren Kriterien sprechen darf. Natürlich nicht ohne den gesamten Prozeß im Auge zu behalten. Denn auch ein konkreter Versuch von politischer Bildung ist die Negation dessen, was sie will: Bildung.

Prozeß der Weltaneignung zu ziehen in der Lage ist. Wenn aus diesen Bezügen ein Handeln im Sinne des Menschen und seiner Welt geschieht, dann hat Bildung dasjenige erreicht, was als 'Telos' ihrer selbst sich der Ausdrückbarkeit entzieht. Diese Formulierung ist ein Anspruch und dieser Anspruch kann das Recht auf Gültigkeit erheben, nämlich dann, wenn dieser Anspruch die Negation seiner selbst ist. Diese Negation treibt im unendlichen Prozeß von Weltaneignung zu immer neuen Formulierungen auf eine Gültiges. So schrieb schon E. Griesbach im Jahre 1928: "Ein B.(ildungs)-Ideal, das für die Gegenwart gilt, kann es nicht geben."¹⁴ Auf die Frage nach der Idee von Bildung stoßen wir also immer wieder auf den Widerspruch zwischen Anspruch / Idee und Realisierung / Verwirklichung.

Wir sind der Frage 'Was ist Bildung?' nachgegangen und können folgendes festhalten: Die Frage selbst hat sich als Möglichkeit herausgestellt, Bildung von drei Seiten zu beleuchten. Die Wesensfrage klärt dabei das Allgemeine, dasjenige, was sich hinter dem 'was?' versteckt. Herausgearbeitet wurde hier die Unendlichkeit des Prozesses der Weltaneignung und dieser Prozeß ist ein Moment dessen, was man Bildung nennen kann. Die Seinsfrage, das 'daß' hat gezeigt: dasjenige, was mit Bildung gemeint sein könnte, ist streng gebunden an das menschliche Vermögen der kommunikativen Vernunft. Die Wesens- und die Seinsfrage bedingen sich gegenseitig. Beide Fragetypen zusammengenommen erreichen allerdings noch nicht den Status von Gültigkeit. Dies geschieht erst, wenn man der Idee von Bildung nachgeht. Hier haben wir Formulierungen gefunden, die geeignet sind, Bildung als Ausdruck einer geistigen Beweglichkeit des Menschen zu beschreiben. Dieser Ausdruck kann Anspruch auf Gültigkeit erheben und zwar dann, wenn die jeweilige Bildungspraxis die Negation ihrer selbst enthält. Diese, letztlich dialektische Struktur, die der Begriff 'Bildung' in sich enthält, läßt auch keine Klassifikation im positiven Sinne, wie politische, ökologische, kreative etc. Bildung zu, außer man ist sich der Tatsache der Negation des jeweils konkreten Momentes bewußt. Wir wollen das Gesagte noch an einem Beispiel verdeutlichen und zwar an den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Bildung und Ausbildung.

¹⁴ Zitiert nach: Ritter, 1971 ff, Bd I, Sp. 932.

4. Bildung und Ausbildung

Läßt sich die Frage stellen 'Was ist Bildung?' so kann man auch fragen: 'Was ist Ausbildung?' - ist sie ein Gegensatz oder eine Äquivalent zur Bildung?

Wir denken sie ist beides: Einerseits hat Ausbildung etwas mit Bildung gemeinsam, nämlich die Prozeßhaftigkeit und die daraus resultierende Weltaneignung bzw. Formung meiner selbst durch die Welt. Andererseits wird Bildung und Ausbildung ständig miteinander verwechselt, sowohl inhaltlich wie auch formal-begrifflich.

Schon die zu stellende Frage, was Ausbildung sei, deutet Unterscheidungsmöglichkeiten an, die eventuell sogar Unterscheidungskriterien werden könnten. M. a. W.: die einen sprechen von Bildung und meinen Ausbildung (z. B. Schule oder Universität) die anderen reden von Ausbildung, müßten aber von Bildung sprechen. Nehmen wir einmal das 'Aus' der Bildung wörtlich, so ergibt sich ein klarer Zusammenhang und ein klarer Unterschied zur Bildung. Ein 'Aus' ist ein 'aus-etwas-heraus' und das bedeutet: eine Teilmenge soll und wird aus einer größeren oder Gesamtmenge genommen. Ausbildung hat als Qualitätsmerkmal ein genau zu bestimmendes Telos (Ziel) sowie eine genau zu bestimmende Zweckmäßigkeit. Nehmen wir ein Beispiel: Ein A soll ausgebildet werden zum Maurer. Die Ausbildung ist also speziell auf ein ganz genau definierbares Gewerk hin ausgelegt und hört an dem Punkt auf, an dem A einen bestimmten Arbeitsgang oder mehrere genau zu bestimmende Arbeitsgänge fachgerecht auszuführen in der Lage ist. Dies ist das schon vor dem Beginn der Ausbildung genau definierte Telos der (Maurer)-Ausbildung. A weiß also schon, bevor die Ausbildung beginnt, was am Ende herauskommen soll. Und B als Ausbilder weiß, wie er die Ausbildung zu steuern und zu lenken hat, um bei A keine Enttäuschung über das Telos herbeizuführen, und zugleich, um A für das Telos bereitzumachen.

Dies bedeutet: Ausbildung als quantitativ und qualitativ genau zu bestimmendes Vorgehen auf ein Telos hin, schneidet den Rest der Weltwirklichkeit ab, um eben jenes definierte Telos zu erreichen. Ist das vorgegebene Telos erreicht, wird dadurch kein Neues gesetzt, sondern eine Ausbildung gilt als abgeschlossen, wenn bestimmte, in unserem Beispiel eben Maurerarbeiten, hinreichend ausgeführt werden können. Natürlich müssen wir dieses 'kein Neues gesetzt' insofern zurücknehmen, als in der Ausbildung eben auch gebildet wird. Denn auch die Lehrzeit ist ein Prozeß der Weltaneignung. Was diesem Prozeß fehlt, ist die Unendlichkeit - damit aber zugleich die dialektische Struktur. Ausbildung ist ein Herausnehmen eines Teils, der prinzipiell in einen Gesamtprozeß eingliederbar ist und eingliedert werden muß.

Weshalb legen wir so großen Wert auf diese Unterscheidung? Der Grund

dafür ist eine Erfahrungstatsache: **Bildung**, so wie wir sie bisher definiert haben, ist nicht teleologisch bestimmbar. Genau dies aber ist das dialektische Moment des Prozesses 'Bildung'. Auf der einen Seite läßt Bildung eine teleologische Bestimmung nicht zu, auf der anderen Seite ist das Telos von Bildung die Weltaneignung. Scheinbar ein Widerspruch! Keineswegs: Weltaneignung als Telos zu begreifen, setzt unweigerlich eine Position voraus, nämlich die Unendlichkeit von Welt selbst. Wenn wir also sagen, daß durch Bildung Welt angeeignet wird und dies als Telos von Bildung beschreiben, so präsentiert dieses Telos selbst die nicht-teleologische Bestimmtheit von Bildung aufgrund der Unendlichkeit der Welt selbst. Für unser Thema 'Bildung' bedeutet dies: sie beginnt mit dem schon erwähnten Geworfensein in die jeweilige Da-Seins-Weise und endet, im systematisch strengen Sinne betrachtet, mit dem Tod des Individuums.¹⁵

Und noch eine Konsequenz ist aus dieser dialektischen Struktur zu ziehen. Diese Konsequenz betrifft die angestellte Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung. Es ist nicht so zu verstehen, daß die Summe aller Ausbildung Bildung ergibt. Dies wäre zwar ein quantitatives Merkmal, trifft aber auf unseren Gedankengang nicht zu. In jeder Ausbildung steckt natürlich immer ein Anteil von Bildung, denn mit der Ausbildung eignet sich der Auszubildende ja auch Welt an bzw. formt und gestaltet Welt. Und auch der Umkehrschluß ist zu ziehen: Welt formt auch den Auszubildenden während der Ausbildung. Bildung durchbricht hingegen den eindimensionalen Prozeß der Aus-Bildung. Dies bedeutet: Bildung ist eine Idee, welche sich in der Wirklichkeit zwar zeigen läßt, besser: in Erfahrung bringen läßt, aber nicht durch den Begriff selbst.¹⁶ Natürlich ist die Idee von Bildung ein Begriff. Aber Begrifflichkeiten nützen in diesem Zusammenhang nur dann etwas, wenn sie verwirklicht werden. Zu dieser Verwirklichung tragen die abstrakten Gedankengebäude zum Thema Bildung genauso bei, wie die praktische Umsetzung theoretisch gewonnener Erkenntnisse.

Und: die Rückführung aus der Erfahrung der (Bildungs-) Praxis in die theoretische Überlegung ist eine Voraussetzung für die theoretischen Überlegungen selbst. Bildung ist also ein unendlicher Prozeß, der den Menschen

¹⁵ Diese Betrachtungsweise hat nichts mit dem Gerede vom 'lebenslangen Lernprozeß' gemeinsam, da dieser Aussage die dialektische Struktur fehlt. Lernen setzt nämlich immer einen ganz bestimmten Status quo (Lehrer) voraus. Bildung hingegen ereignet sich nicht nur in der Wissensvermittlung, sondern gerade durch sie hindurch geht der Prozeß, welchen wir mit 'Bildung' ansprechen.

¹⁶ Dem/der aufmerksamen Leser/in ist es bestimmt nicht entgangen, daß die hier erläuterte dialektische Struktur letztlich auf die Beschränktheit der menschlichen Sprache und damit aber auch auf die Beschränktheit der menschlichen Vernunft hinweist.

zum Menschen macht. Und der Mensch ist gerade dadurch Mensch, daß er geistige Beweglichkeit aufweisen kann. In alle Bereiche menschlichen Lebens greift dieser Prozeß hinein und er findet seine singuläre Erfüllung genau dort, wo an der Idee von Bildung konkret partizipiert wird, z. B. durch Ausbildung, politische Bildung etc. Wer gebildet ist und wer nicht, läßt sich nicht am jeweiligen Wissenstand entscheiden, sondern nur an seinem Umgang mit anderen Individuen, kulturellen und naturellen Gegebenheiten, Traditionen etc.

In dem Versuch zu definieren, was Bildung ist, steckt also die menschliche Unmöglichkeit, einen Ausdruck für dasjenige zu finden, was schon mit dem Ausdrücken selbst ausgedrückt werden soll, d. h. der Mensch läuft dem Bildungsanspruch immer hinterher, weil er nicht in der Lage ist, das Telos von Bildung konkret zu formulieren. Die Dynamik unserer Beschreibung, nämlich: 'Bildung ist ein Ausdruck geistiger Beweglichkeit des Menschen', ist ein Schweben zwischen Begriff und Erfahrung, Anschauung und Denken, Ideal und Wirklichkeit, Sein und Sollen. Nur wenn diese Dynamik dem Bildungsgedanken innewohnend bleibt, läßt sich für eine ganz konkrete Situation sagen: Diese oder jenes ist Bildung. Die Dynamik selbst fordert den Menschen immer wieder zum Hinterfragen seines eigenen Schaffens auf. Der Mensch steht also, gerade durch Bildung, selbst in der Schwebelage zwischen Anspruch und Verwirklichung und Bildung scheint uns als dialektischer Prozeß dazu geeignet zu sein, dem Menschen seine ihm eigene Ambivalenz zu verdeutlichen.

Wolfram Tschiche

Philosophie und politische Bildung im Widerstand – persönliche Erfahrungen in der DDR

Wer in der DDR darauf bestand, eine eigene politische Meinung oder ein eigenständiges kulturell-geistiges Konzept auch öffentlich zu vertreten, bekam es schnell mit der Staatsmacht zu tun. Diese beanspruchte bekanntermaßen das Monopol auf gesamtgesellschaftliche Gestaltung. Wer dies – wie ich – nicht akzeptierte, war als „Staatsfeind“ ausgemacht und hatte entsprechende Folgen zu tragen, wie z. B.: Unterbindung von beruflicher Entwicklung, Überwachung, vorübergehende Festnahmen und schlimmstenfalls: Haft.

Zweifellos war die DDR ein „vormundschaftlicher“ Staat, der seinen Bürgern elementare Freiheitsrechte vorenthielt. Dafür verantwortlich, daß es in der DDR keine demokratischen Strukturen gab, war die Abwesenheit von verbürgten politischen Freiheitsrechten und echter gesellschaftlicher Mitgestaltung. Verletzte Bürger- und Menschenrechte konnte kein Bürger vor Gericht einklagen, weil die DDR über keine unabhängige Justiz nach dem Prinzip der Gewaltenteilung verfügte und die regelmäßig wie-

derkehrenden Wahlen waren, weil letztlich nichts zur Wahl stand, bloße Akklamationen. Demokratischer Zentralismus – so die offizielle Selbstbezeichnung des Regierungs- und Staatssystems – bedeutete nach Abzug des ideologischen Nebels im Klartext: die politische Entmündigung der Gesellschaft durch ein kooperatives Interessengebilde, „Partei und Regierung“ genannt.

Was mich an den damaligen gesellschaftlichen Verhältnissen besonders empörte, war nicht so sehr die teilweise miserable Versorgung der Bevölkerung mit Wirtschafts- und Konsumgütern, als vielmehr der politisch-moralische Skandal, daß die DDR-Führung Bürger wie Leibeigene behandelte, beispielsweise indem sie sie an der stacheldraht- und minenbewehrten Staatsgrenze bei Fluchtversuchen verhaften oder gar erschießen ließ oder politische Häftlinge wohlfeil gegen Devisen an den „Klassenfeind“ verkaufte. Hinzu kam – für mich damals inakzeptabel -, daß sich die allgemeine Lüge, die sich ideologisch als die Wahrheit schlechthin spreizte, wie Mehltau auf das kulturelle und geistige Leben der DDR gelegt hatte. Vor allem gegen diejenigen, die trotz bzw. wegen dieser Umstände auf kultureller und geistiger Eigenständigkeit beharrten, bzw. gar den Versuch unternahmten, staatsunabhängige Gruppen oder Plattformen zu organisieren, war ein riesiger Überwachungsapparat - Staatsapparat und ihr Spitzelheer - aufgeboten.

Abgelehnt habe ich damals nicht nur eine Industrie- und Wirtschaftspolitik, die ganze Landschaften mit einem umweltzerstörerischen und gesundheitsbelastenden Giftmüllcocktail belastete und viele Städte in Ruinen verwandelte, sondern auch, daß die DDR einem Militärbündnis angehörte, das unter der Vormachtstellung der Sowjetunion – in der Konfrontation mit der ebenfalls hochrüstenden NATO – ein menschenheitsgefährdendes atomares Vabanquespiel betrieb.

Der Einmarsch der „Bruderarmeen“ des „Warschauer Paktes“ in die damalige CSSR, um den „Prager Frühling“ niederzuschlagen, hatte nicht nur meine Hoffnung auf einen „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“ zerstört, sondern mir auch verdeutlicht, daß die damaligen Ostblockstaaten nicht wirklich souverän, sondern als Vasallen den Hegemonialansprüchen der Sowjetunion unterworfen waren.

Dieses Ereignis, das ähnlich wie z. B. zuvor der Ungarnaufstand 1956 und später 1980/81 die Solidarnosc-Bewegung das sozialistische Lager erschütterte, Widerspruch und Widerstand seiner Bürger hervorrief, hat mich in meiner oppositionellen Haltung bestärkt. Ich suchte nach Möglichkeiten, wie dieser – auf Grund meiner Mittel und Fähigkeiten – im konkreten DDR-Kontext Ausdruck verliehen werden könnte. Diese Haltung führte mich über verschiedene konfliktreiche Etappen zum politischen Engagement in der Friedens- und Bürgerrechtsbewegung, die sich seit Beginn der 80er Jahre mit öffentlichen Äußerungen zu brisanten in-

nen- und außenpolitischen Ereignissen zu Wort meldete.

Widerstand bedeutete für mich kein Haften an der tagespolitischen Auseinandersetzung, kein kurzatmiger Konfrontationskurs mit der Staatsmacht, sondern mußte als geistige Auseinandersetzung langfristig angelegt werden. Die ideologische Lüge in ihrer staatstragenden Funktion, wie sie unter anderem die offiziellen Verlautbarungen, das geistige Klima an Universitäten und Schulen beherrschte, mußte von „innen“ her, d. h. hinsichtlich ihrer historischen Wurzeln, ihrer ideologischen Konstitution und Legitimationsfunktion durchleuchtet und kritisiert werden. Ein solcher Versuch konnte auf Grund der politischen Rahmenbedingungen nur auf zwei Ebenen unternommen werden: im privaten Kreis und innerhalb (bestimmter) kirchlicher Organisationen. Seit Beginn der 80er Jahre habe ich auf privater Basis philosophische Arbeitskreise organisiert, die sich regelmäßig vor allem in Halle/S., Magdeburg, Erfurt und Berlin zu philosophischen Diskussionen trafen. Ende der 80er Jahre wurde von der Evangelischen Kirche in Magdeburg für die drei Städte Magdeburg, Halle und Erfurt eine Seminarreihe mit dem Arbeitstitel „Philosophische Kontroverse“ in Gang gesetzt, die inhaltlich von Ulrich Stockmann (damals Studentenparrer in Naumburg, heute Europaabgeordneter der SPD) und mir bestritten wurde.

Diese philosophischen Arbeitskreise wurden selbstverständlich observiert, unter anderem dadurch, daß sich in allen Arbeitskreisen mindestens ein Spitzel („Informeller Mitarbeiter“(IM) der Staatssicherheit) befand. Grundsätzlich verfolgte ich damals das Ziel, gegen die allgegenwärtige ideologische Indoktrination und faktische Zensur - nicht nur gegen die nicht-marxistische philosophische Literatur - die eigenständige Urteilsfähigkeit in geistiger und auch politischer Hinsicht zurückzugewinnen bzw. zu verteidigen. **Denn Denken ist der Ort, wo der homogenisierende Außendruck außer Kraft gesetzt werden kann.** Der Versuch einer von Bevormundung freien Information und Diskussion stellte sich für mich als eine Form der Selbstbefreiung dar. Im Einzelnen beschäftigten sich jene philosophischen Arbeits- und Gesprächskreise

1. mit der europäischen Philosophiegeschichte;
2. mit der Gegenwartsphilosophie und ihren Vertretern;
3. speziell mit der marxistisch geprägten philosophischen Tradition, um gewissermaßen „intensiv“ den Absolutheitsanspruch des „Marxismus-Leninismus“ zurückzuweisen.

Was die Staatsmacht von meinen damaligen Aktivitäten – eingeschlossen die philosophischen Arbeitskreise – hielt, soll mit einer summarischen Beurteilung dessen durch die Staatssicherheit anhand eines Auszuges aus meiner Stasi-Akte gezeigt werden, die zu meiner Person ca. 20 Jahre geführt wurde.

„TSCHICHE; Wolfram (36)
Samswagen und Berlin
Praktikant Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt
(Scheinarbeitsverhältnis)
Sohn des Pfarrers TSCHICHE, Hans-Jochen

TSCHICHE zählt zu den maßgeblichen Exponenten politischer Untergrundtätigkeit.

Er ist Mitorganisator regelmäßiger „politischer Schulungen“ für feindlich-negative Kräfte in Form von „Philosophiezirkeln“ in Berlin, Leipzig, Magdeburg, Halle, Stendal bzw. tritt dort als Referent auf.

Seit 1985 engagiert er sich zunehmend für Bestrebungen feindlich-negativer Kräfte zur Herausbildung einer antisozialistischen „Menschenrechtsbewegung“ in der DDR und beteiligt sich an provokativen Aktivitäten im Sinne „blockübergreifender Friedensaktivitäten“.

TSCHICHE ist Mitglied der sog. DDR-„Kontaktgruppe zu Charta 77“.

Gemeinsam mit anderen Exponenten politischer Untergrundtätigkeit wirkt er eng mit antikommunistischen Kräften der Partei „Die Grünen“ in der BRD zusammen. TSCHICHE ist aktiv beteiligt an der Ausarbeitung, Verbreitung und Unterzeichnung provokativer Pamphlete, Eingaben und Diskussionspapieren, so z. B.

- Unterzeichner der provokatorischen Grußbotschaft an die Weltkonferenz gegen Atombomben in Japan 1983;
- Initiator der provokativen Grußadresse von DDR-Bürgern an den Kongreß der Partei „Die Grünen“ 1984;
- Unterzeichner der provokatorischen Petition zum 8. Mai 1985, die von Vertretern der Partei „Die Grünen“ an die Botschaft der UdSSR in der BRD und von feindlich-negativen DDR-Bürgern u. a. an die Botschaft der USA in der DDR übergeben wurde;
- Unterzeichner der sogenannten Positionspapiere feindlich-negativer Kräfte in der DDR zum Aufruf der „Charta 77“ anlässlich des 4. Spalterkonvents in Amsterdam / Niederlande 1985;
- aktiv an der Erarbeitung des als „Eingabe an den XI. Parteitag der SED“ deklarierten Pamphlets beteiligt.“

Ich habe hier keineswegs der Staatssicherheit das Schlußwort erteilen wollen. Vielmehr hoffe ich, dem Leser und der Leserin einen Eindruck dadurch vermitteln können, unter welchen Umständen damals Menschen agieren mußten, denen Schweigen wie ein kleiner Tod erschien und die den Versuch des aufrechten Ganges wie Luft zum Atmen brauchten.

Das Schlußwort über die Verantwortlichen, die dieses neurotische Überwachungssystem zu verantworten hatten, ist inzwischen von jemandem gesprochen worden, in dessen Namen sie stets zu handeln vorgaben: durch den Gang der historischen Ereignisse.

Darstellung und Auswertung der Projektarbeit – Inhalte, Erfahrungen, Anregungen

Carsten Passin

Einleitung

Im Projekt wurden vom Projektleiter, den wissenschaftlichen Begleitern und einzelnen Gastreferenten insgesamt 12 Seminare und ca. 50 abendliche Gesprächskreise mit Jugendlichen sowie 16 Weiterbildungsveranstaltungen und Arbeitsgruppentreffen mit der Projektgruppe realisiert. Im Februar 1999 wird eine weitere Bildungswoche „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“ in Kooperation mit der Forschungsgruppe Jugend und Europa aus München folgen.

Die in den Veranstaltungen gesammelten Erfahrungen sind im folgenden ausgewertet und sollen als Arbeitsmittel und Anregung für politische Bildnerinnen und Bildner dienen. Im Rahmen dieser Dokumentation kann nicht jede einzelne Veranstaltung im Detail dargestellt und ausgewertet werden. Dies würde ihren Rahmen und den der Aufmerksamkeit der interessierten Leserinnen und Leser sprengen. Wir konzentrieren uns auf grundlegende, aus unserer Sicht bemerkenswerte Erfahrungen und auf relativ verallgemeinerbare Zusammenhänge. Einzelne methodische und inhaltliche Aspekte, von denen wir annehmen, daß sie auf allgemeineres Interesse stoßen bzw. erfahrungsgemäß individuell für einige Kolleginnen und Kollegen nicht nur im Osten einen echten Neuigkeitswert in der politischen Jugendbildung beanspruchen können, werden detaillierter beleuchtet.

Um den Überblick zu erleichtern, folgt die Auswertung der Dreiteilung

1. Jugendseminare
2. Jugendgesprächskreise
3. Weiterbildung der Projektgruppe.

Jeder der beiden wissenschaftlichen Begleiter, die maßgeblich die Weiterbildung mitgestaltet haben, konzentriert sich als Autor seines Abschnitts zur Auswertung der Weiterbildung auf ein Zentralthema politischer Philosophie und Demokratietheorie und unternimmt von dort Ausflüge zu den behandelten Denkern und geistigen Strömungen. Wolfram Tschiche stellt die Frage der Menschenrechte in den Mittelpunkt seiner Auswertung und Thomas Weiß das Problem der Freiheit.

Wir hoffen, mit dieser Art der Darstellung zumindest an zwei zentralen Punkten politischer Theorie vorführen zu können, wie wichtig diese theoretischen Grundlagen für eine fundierte politische Bildungsarbeit sind bzw. wie wenig diese philosophischer Selbstverständigung entraten kann.

Carsten Passin

Die Seminare mit Jugendlichen

Vorwort

Die im Projekt realisierten Seminare mit Jugendlichen hatten neben ihrem Eigenwert als politisch-philosophische Jugendseminare den Zweck der Prüfung und Weiterentwicklung der konzeptionellen Ideen.

Die Seminare wurden sehr stark danach konzipiert, die Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen mit ihren Fragestellungen, Interessen, Ideen und Perspektiven. Dies diente zugleich dazu, die empirische Grundlage zur Erarbeitung von angemessenen Projektthemen zu erweitern.

Die Seminare - ebenso wie die Gesprächskreise - dienten auch der Bindung und Gewinnung von Teilnehmenden für weiterführende Bildungsveranstaltungen, um so eine längerfristige, kontinuierlichere Arbeit mit denselben Jugendlichen zu ermöglichen, denn Bildung ist ein Prozeß, der kaum in wenigen Stunden oder Tagen initiiert oder wirksam voran gebracht werden kann. Diese Bindung von Teilnehmenden an die jeweiligen Einrichtungen entspricht auch einem Zweck des Projekts, die beteiligten Träger bei ihrer Entwicklung zu unterstützen und mit Hilfe der Projektangebote die eigene Arbeit zu qualifizieren und zu stabilisieren. So konnte besonders beim Haus Steinstraße in Leipzig, dem *philoSOPHIA e.V.* in Erfurt und auch beim Bildungs- und Freizeitzentrum Wolmirstedt eine Unterstützung der regionalen Teilnehmendenbindung erreicht werden, so daß es für 1999 bereits erste Überlegungen für weitere Seminarangebote gibt.

Die Beteiligung bzw. das Interesse der Jugendlichen an den ausgeschriebenen Themen war, wenn auch unterschiedlich, erfreulich hoch. Es kann jetzt bereits gesagt werden, daß viele der Jugendlichen weitergehende Angebote aus dem Bereich der Projektthemen wünschen und sich der Kreis der Interessentinnen und Interessenten noch erweitern wird. Diesem Bedürfnis wird der Projektleiter in seiner weiteren Tätigkeit als Jugendbildungsreferent beim *philoSOPHIA e.V.* in Erfurt gerecht werden.

Die Erfahrungen dieses Vereins in den letzten 7 Jahren im Osten zeigen ebenso wie unsere Erfahrungen in den Projektseminaren mit Jugendlichen, daß bei vielen Jugendlichen ein Bedarf nach derartigen Themen besteht und zwar gebunden an Personen, denen sie aus eigener Seminarerfahrung Vertrauen entgegenbringen und gebunden an Institutionen bzw. Häuser, die sie kennen- und schätzen gelernt haben als Orte des Ernstnehmens ihrer Fragen und ihres Soseins, als Orte des offenen und achtungsvollen Disputs und auch als Orte der ungestörten Nachdenklichkeit und des Ausprobierens der eigenen Haltungen, Sprache und Ideen.

In gewisser Weise suchen sie offenbar in dieser unbehausten Zeit eine Art Zuhause mit jederzeit weit offenem Ausgang.

Das hat z.B. bei *philoSOPHIA e. V.* zu dem Effekt geführt, daß viele dieser z.T. seit einigen Jahren kommenden Jugendlichen die Seminare und den sie tragenden Verein insofern als eigenen begreifen, daß sie sowohl Themen mitbestimmen und einfordern (z.T. sogar Teile davon selbst vorbereiten und gestalten) als auch selbständig dafür sorgen, daß die Seminare genügend Teilnehmende haben und die Bildungsarbeit kontinuierlich fortgeführt werden kann. Um im og. Bild zu bleiben: sie sind nicht nur das Salz, sondern kochen sich inzwischen z.T. auch ihre Suppe selbst.

In den innerhalb des Projektes realisierten Seminaren konnten wir diese Effekte ebenfalls bereits beobachten und nutzen sie für die weitere Arbeit mit solchen Themen nach Projektende.

Erwähnt werden muß auch: Die Einladungen fanden eine gute Resonanz auch deshalb, weil die Seminare im Projekt – eine seltene Ausnahme in unserer Förderlandschaft - für die Jugendlichen kostenlos waren. Dies hat ihre Teilnahmeentscheidung nach eigenen Aussagen deutlich begünstigt. Die sozialen Verhältnissen einiger der anwesenden Mädchen und Jungen hätten eine Teilnahme mit Seminargebühr und/oder selbst zu entrichtenden Fahrtkosten nicht zugelassen. Trotzdem war niemand dabei, der/die als Seminartourist/in gekommen wäre, um ein billiges Wochenende zu erleben.

Im Projekt fanden insgesamt 10 Seminare mit Jugendlichen ausschließlich aus den neuen Bundesländern und 2 als Ost-West-Seminare statt. Bei diesen 12 Veranstaltungen, die jeweils von Freitag nachmittag bis Sonntag nachmittag liefen, nahmen insgesamt 235 Jugendliche teil, davon 122 Mädchen und 113 Jungen.

Die Jugendlichen sind Schüler/innen von Gymnasien und Mittel- bzw. Realschulen, Auszubildende, Studierende und Zivildienstleistende. Nur ein kleiner Teil von ihnen stammt aus dem ländlichen Bereich.

Der überwiegende Teil der Jugendlichen war zwischen 16 und 18 Jahren alt. Die 19 - 23jährigen waren mit ca. 20% die zweitgrößte Altersgruppe, gefolgt von den 14 - 15jährigen mit ca 18%.

Diese Verteilung entspricht unseren anfänglichen Erwartungen. Unser Angebot wurde vor allem von jenen Jugendlichen aufgegriffen,

- deren ernsthafteres Interesse an politischen und philosophischen Fragen erfahrungsbedingt bereits erwacht ist,
- deren Abstraktionsvermögen soweit entwickelt ist, daß sie gedanklich bereit und fähig sind, aus einer vorrangig aufs Individuelle bzw. unmittelbar auf ihre private Sphäre bezogenen Sichtweise in Richtung auf politische und ethische Fragen herauszutreten und
- die andererseits aber noch nicht so stark in die praktischen Fragen

des Berufsbegins bzw. der Arbeitsuche, des Studiums oder der Familiengründung einbezogen sind, daß sich ihr Blick wieder verengt bzw.

- die ihre politischen und philosophischen Positionen zunächst so weitgehend geklärt haben, daß nun erst einmal nach einer Zeit des Suchens und der Selbstklärung andere Fragen eine größere Rolle spielen.

Themen, Termine und Kooperationspartner der Jugendseminare

07. – 09. November 1997, Jugendbildungsstätte Hütten

„Wir wollen eine Zukunft in unserem Land – so *soll* sie aussehen – was können wir tun!?“

Zukunftswerkstatt in Kooperation mit Katrin Bäumler / Haus Steinstraße

14. – 16. November 1997, Jugendbildungsstätte Hütten

„Sokrates und der Beginn der politischen Philosophie in der antiken Demokratie. Sokratisches Gespräch: Was ist Glück?“

Kooperation mit Thomas Weiß / IKSS e.V. und
Heiko Schenkendorf / *philoSOPHIA e.V.*

21.-23. November 1997, Jugendbildungsstätte Hütten

Sokratisches Gespräch: Was ist Freiheit?“

Kooperation mit Wolfram Tschiche / *philoSOPHIA e.V.* und
Heiko Schenkendorf / *philoSOPHIA e.V.*

28. – 30. November 1997,

Begegnungszentrum im Dreieck Großhennersdorf

„Ursprünge demokratischen Lebens in den Wertvorstellungen des Dekalog“

Kooperation mit Silke Budde / Europa-Zentrum-Meißen und
Thomas Weiß / IKKS e.V.

05.-07. Dezember 1997 Lohra-Willershausen bei Marburg

„Die Vielfalt des ICH in unserer Zeit – Chancen und Risiken von Autonomie und Freiheit. Oder: Demokratie beginnt auch von innen.“

Kooperation mit Max Lorenzen / *philoSOPHIA e.V.* Landesvereinigung
Hessen

13.-15. Februar 1998, Jugendbildungsstätte Hütten

„Was ist Totalitarismus? – philosophische und künstlerische Reflexionen von Aldous Huxley und Günther Anders“

Kooperation mit Wolfram Tschiche / *philoSOPHIA e.V.*

- 27.02. – 01. März 1998, Parkhaus e.V. Bad Muskau
 „Der Dekalog als Grundlage demokratischer Verfassungen“
 Kooperation mit Silke Budde / Europa-Zentrum-Meißen und
 Thomas Weiß / IKSS e.V.
24. – 26. April 1998, Bildungs- und Freizeitzentrum Wolmirstedt
 „Ich will nicht werden, was mein Alter ist ...“
 Kooperation mit Max Lorenzen / *philoSOPHIA e.V.* Landesvereinigung
 Hessen
- 08.-10. Mai 1998, Jugendhof Dörnberg
 „Mit dem Staunen fängt es an – eine Einführung in die praktische Philo-
 sophie“
 Kooperation mit Max Lorenzen / *philoSOPHIA e.V.* Landesvereinigung
 Hessen und Michael Kelbling / Jugendhof Dörnberg
12. – 14. Juni, Jugendbildungsstätte Hütten
 Der Traum von Frieden und einem Leben in Sicherheit – die politische
 Philosophie von Th.Hobbes und J.J.Rousseau
 Kooperation mit Max Lorenzen / *philoSOPHIA e.V.* Landesvereinigung
 Hessen
01. – 05. Juli 1997, Jugendbildungsstätte Hütten
 Anarchie und Anarchismus
 Kooperation mit Katrin Bäumler / Haus Steinstraße
10. – 12. Juli 1998 Jugendbildungsstätte Hütten
 Was ist Totalitarismus? Teil 2, Philosophische und künstlerische Refle-
 xionen bei Hannah Ahrend und Georg Orwell
 Kooperation mit Wolfram Tschiche / *philoSOPHIA e.V.*

Die Themen unserer Seminare und ihre Abfolge scheinen, im Unterschied zu der zwar ebenfalls sehr unvollständigen, aber systematischeren Vorgehensweise in der Weiterbildung nicht durchgängig dem konzeptionellen Anspruch einer Beschäftigung mit den Knotenpunkten der Geschichte der Idee der Demokratie zu entsprechen – vieles ist nicht thematisiert, es geht nicht chronologisch und auch nicht themenlogisch vor sich. Das war aber auch nicht unser Anspruch.¹

¹ Realisierbar wäre dies ohnehin nur in Form einer längerfristigen systematischen Themenreihe mit derselben Gruppe Jugendlicher. Das wäre jedoch ein anderes, und ein sehr reizvolles Projekt, allerdings mit sehr wenig Chancen auf Realisierung wegen des erforderlichen hohen Maßes an Planung und Zeitdisziplin seitens der Teilnehmenden.

Die Jugendseminare dienen der Erprobung von Ideen zu Themen und Methoden. Wir wollten herausfinden, was Jugendliche im Osten beim Thema Demokratie und demokratische Werte umtreibt, was sie beschäftigt und interessiert und welche Zugänge dazu über die Geschichte der politischen Philosophie und Demokratieidee mit Jugendlichen gangbar sind.

Insofern ergaben sich die Themen und ihre Abfolge weniger aus systematisch-logischen Überlegungen, als aus dem aufmerksamen Hinhören auf die Interessen der Teilnehmenden. Es war weitgehend eine rollende Planung im Gespräch mit Jugendlichen und der Projektgruppe.

Wesentlicher aber ist, daß es in Seminaren mit Jugendlichen - zu welchem demokratiebezogenen Thema auch immer -, insbesondere bei dem Anspruch, demokratische Wertschätzungen und -haltungen zu befördern, nicht vorrangig auf das spezielle Thema ankommt. Alles bildet den Menschen, aber sehr wenig, fast nichts veredelt ihn.² Entscheidend ist die Art und Weise der Themenbearbeitung³.

Das meint nicht nur die notwendige Stimmigkeit solcher Seminare in der Einheit von demokratiebezogenem Inhalt und demokratischer Form. Es meint auch, daß bestimmte grundlegende demokratietheoretische Problemstellungen und paradigmatische Antworten in der Ideengeschichte relativ frei verfügbar sind bei den Seminarleitenden, d.h. daß sie diese situativ mit dem konkreten Diskussionsverlauf und dem von den Teilnehmenden aktuell angeschnittenen Problem verbinden können⁴.

Mit anderen Worten: insofern es in einem Jugendseminar um demokratische Wertvorstellungen geht, ist es relativ egal, ob es speziell um die antike Demokratie oder die modernen Probleme der Globalisierung, um die Möglichkeiten und Grenzen basisdemokratischer Beteiligungsformen, die Bewältigung ökologischer Probleme oder Fragen der Lebenskunst in der Moderne geht. Wichtiger mit Blick auf die Zielstellung ist dabei immer, die den Argumenten der Jugendlichen und die den von ihnen bezugten Haltungen zugrundeliegenden (nicht nur rationalen) Gründe und

² Vgl. Hartmut von Hentig, 1996, S. 15 ff.

³ Siehe hierzu besonders auch unsere Ausführungen zum sokratischen Gespräch.

⁴ Bei der Arbeit in Bildungsstätten hätten wir uns manchmal eine Handbibliothek mit einigen Standardwerken und Lexika zu Politik, Philosophie und Geschichte gewünscht, um spontan etwas nachzuschlagen bzw. die Teilnehmenden damit arbeiten zu lassen (auch mit dem methodischen Hintergrund, die schwindende Kulturtechnik des selbstverständlichen Umgangs mit Büchern zu fördern). Man kann nicht alles vorhersehen und auch nicht immer dabei haben. Solche Handbibliotheken mit entsprechenden Fachlexika gibt es leider in den Häusern noch zu selten, zumindest im Osten. Mit der zunehmenden Anbindung an das Internet und die absehbar kostengünstiger werdenden Publikationen solcher Standards auf CD-ROM (die ja auch von den Referent/innen mitgebracht werden können), wird sich dieses Problem aber wahrscheinlich lösen.

Begründungen (bzw. auch ihr Fehlen) bewußt werden zu lassen und in deren individueller Form ihren allgemeinen, oft historisch schon diskutierten Gehalt, ihre Widersprüchlichkeit und ihre Beziehung z.B. zu anderen Wertvorstellungen und Zusammenhängen gemeinsam zu verstehen. **Nicht das Abarbeiten von Ideengeschichte haben wir versucht, sondern ihr konkretes, situativ zutreffendes Einarbeiten in den Bildungsprozeß.**

Dabei war immer ein doppelter Blick nötig: der Blick auf die Logik des bearbeiteten Gegenstands im gesamten Seminar und der Blick auf die vorhandene Logik der Erfahrungen und Denkweisen der anwesenden Jugendlichen. Beides traf oft nicht zusammen. Das machte eine der Schwierigkeiten, aber auch einen besonderen Reiz des gemeinsamen Philosophierens aus.

Eine Teilnehmerin, Ines Braune, schrieb uns zu ihren Erfahrungen in unseren Seminaren:

„Die Welt als Puzzle mit unendlich vielen Teilen

Die Teilnahme an Seminaren bzw. Gesprächskreisen bedeutet mir in der Welt als Puzzle:

*Das **Auffinden vollkommen neuer Puzzleteile**, die ich während der Seminare finden kann. Wobei es mir Spaß macht, Wege anderer Ideen, Vorstellungen und Konzepte zu begehen, mit dem Bewußtsein, daß Anders-sein keine Wertung von schlechter oder besser, falsch oder richtig enthält. Denn es scheint mir, daß Viele sich andere Wege verbauen, weil sie aus einer anderen Meinung oder Idee, womöglich noch fremden Meinung oder Idee bestehen und sofort der Wertung unterzogen werden auf einer Skala, wo es nur falsch oder richtig gibt.*

*Die neu gewonnenen Puzzleteile **bereichern mich**, weil sie mir ein winzig kleines Stückchen Welt zugänglich gemacht haben und ich mir die Möglichkeit nehme, auf die schon etwas vertrautere mit anderer Sichtweise zu blicken. Das hilft mir zu verstehen.*

*Nicht nur das Finden neuer Puzzleteile machen für mich den Wert der Seminare aus, sondern auch die **Anregungen** zur weiteren Beschäftigung mit einem Thema und darüber hinaus das Einpassen von Puzzleteilen in einen neuen Kontext.*

*Fast jeden Tag begegne ich Puzzleteilen in Form von Schlagwörtern, wie z.B. Werteverfall. Doch was sind Werte, was verfällt da überhaupt? Oder man zitiert Rousseau, beruft sich auf die Logik von Aristoteles und spricht selbstverständlich von dem „Ding an sich“ im Kant'schen Sinne. Darüber mehr zu erfahren und mit anderen Jugendlichen darüber zu diskutieren, läßt mich das tagtäglich benutzte Puzzleteil in ein **neues Bild** einfügen; es wird an einigen Stellen ein zusammenhängendes Muster für mich erkennbar.*

Die **Sensibilisierung** für Puzzleteile, die ich sonst nicht wahrgenommen habe. Dabei habe ich besonders von den verschiedenen Arten und Weisen, sich über ein Thema auszutauschen, profitiert; genauer heißt das für mich:

- Wie sind Diskussionen strukturiert?
- Wie kann ich meine Meinung für andere verständlich äußern oder sie aber zurückhalten und festhalten, weil sie momentan vom eigentlichen Thema abweicht und nicht dazu beiträgt sich dem Thema in tiefere Gefilde zu nähern, sondern nur einen weiteren Kreis um das Thema herumziehen?

Ich denke, daß ich aufmerksam gemacht wurde auf das Verhalten der Teilnehmer während einer Diskussion, aber auch auf die Bedeutung des genauen Zuhörens.

So tauchen **neue Ausschnitte in meiner Welt** auf, verdichten sich zum Teil zu einem größer zusammenhängenden Muster und ergeben an einigen Stellen auch ein Bild.“

Am Ende unserer Probeseminarreihe stehen weitaus mehr Ideen und Themenmöglichkeiten, als realisierbar waren. Sie werden z.T. Eingang finden in die weitere Seminararbeit der Projektgruppenmitglieder und die weitere Tätigkeit des Projektleiters als Jugendbildungsreferent. Daher war es auch für das Gelingen des Projektes hilfreich, daß in Kooperation mit dem *philoSOPHIA e.V.*, der Jugendbildungsstätte des Blitz e.V. in Hütten, dem Jugendhof Dörnberg und Dr. Gerd B.Achenbach von der Internationalen Gesellschaft für philosophische Praxis 1997/1998 außer den eigentlichen Projektseminaren noch andere Wochenendseminare mit Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen vorwiegend aus den neuen Bundesländern realisiert werden konnten.

Für diese wurden bewußt Themen gewählt, die das Projekt ergänzend begleitet haben bzw. einzelne Projektthemen weiterführten.

Die hier gesammelten Erfahrungen gehen in diese Auswertung mit ein. Die Themen dieser Kooperationsseminare waren in ihrer zeitlichen Reihenfolge:

- Günther Anders – Von der Selbstzerstörung des Menschen und der Demokratie
- Ernst Bloch – Das Prinzip Hoffnung
- Sprache der Macht – Macht der Sprache: geschlechtsspezifische Fragen
- Identität – Autonomie - Demokratie
- Sexualität und Macht bei Michel Foucault
- Die deutsche Frage und der Ost-West-Konflikt in der Perspektive von Karl Jaspers

- Pessimismus – Signum unserer Zeit. Ein Zeichen der Reife?
Zur Philosophie und Ethik Arthur Schopenhauers
- Demokratie im Spannungsgeflecht von Sozialisierung und Individualisierung von Gefühlen
- Vorstellungen vom guten Leben in einer guten Gesellschaft - Philosophische Lebenskunst in der Moderne
- Der Mensch als zoon politicon – die Entstehung der Demokratie in der Antike
- „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ – Karl Popper als Verteidiger von Demokratie und Freiheit
- Von dem, wer einer ist, was einer hat und was einer vorstellt. Arthur Schopenhauers „Aphorismen zur Lebenskunst“
- Matriarchat – ein Mythos?
- Tugend der Orientierungslosigkeit ?
- Vom Umgang mit sich selbst und anderen – eine Einführung in die praktische Philosophie
- Erich Fromm – Die Kunst des Liebens und die Angst vor der Freiheit
- Über das Gewissen (zu M. Walsers Friedenspreisrede)
- Steht uns ein „Kampf der Kulturen“ bevor?
- Anarchismus – Theorien, Geschichten, Erfahrungen
- Hegels Analyse der bürgerlichen Gesellschaft und des Individualismus
- Gewalt und Gewaltlosigkeit in der Politik – in memoriam Mahatma Gandhi

Als besonders geeignet für die politisch-philosophische Jugendbildungsarbeit mit demokratischer Zielstellung hat sich die Methode des sokratischen Gesprächs⁵ erwiesen. Wir haben sie zweimal als durchgehende Methode eingesetzt und haben in den anderen Seminaren einen sokratischen Geist walten lassen, ohne die Regeln eines sokratischen Gesprächs in der Tradition der Nelson/Heckmann-Schule im engeren Sinn immer streng einzuhalten.

Außer den sokratisch orientierten Gesprächsformen, welche die wichtigste Arbeitsform darstellten und der Methode der Zukunftswerkstatt, nutzten wir in der Gruppenarbeit wie im Plenum methodisch solche Formen:

- Vorträge
- theoretische Exkurse
- Textarbeit
- pro-contra-Diskussionen

⁵ Genaueres dazu siehe unten in unserem Exkurs zum sokratischen Gespräch.

- unterschiedliche Schreibtechniken⁶
- Bildmeditation
- bildliche Gestaltung (Malen, Collagen)
- Formgestaltung mit Ton
- Auswertung von Spiel- und Dokumentarfilmen
- Assoziationstechniken.

Im Folgenden beschreiben wir wichtige Erkenntnisse und allgemeine Schlußfolgerungen aus den Seminaren. Dies verbinden wir mit der exemplarischen Darstellung und Reflexion von Seminarinhalten bzw. – ablaufen und der Beschreibung von aus unserer Sicht wichtigen Erfahrungen mit Ostjugendlichen. Hier fließen auch Erkenntnisse aus dem Erfurter Gesprächskreis ein, der weiter unten als Veranstaltungsform noch einmal genauer vorgestellt wird. Zunächst aber sollen beteiligte Jugendliche selbst zu Wort kommen. Sie hatten sich auf unsere Bitte hin nach Ablauf der Seminarreihe schriftlich geäußert und ihr Einverständnis zum Zitieren ihrer Meinungen gegeben.

Maria Götte

Zu philosophischen Seminaren gehe ich nun schon seit drei Jahren. Der Gründe gibt es viele – Ruhe vom Alltag, nette Leute und eine Umgebung, die einen nicht gleich blöd ansieht, wenn man mal nachfragt. Das zeigt mir, daß ich nicht ganz verschroben bin bzw. daß es wenigstens noch andere gibt, die ähnlich sind. Dadurch zweifelt man weniger an sich. Außerdem lernt man Menschen kennen, die andere Ansichten haben, da der eigene Freundeskreis oft in wichtigen Dingen übereinstimmt. Zum Beispiel erinnere ich mich an die drei Dresdner, die beim Marburger Seminar dabei waren. Die fanden es ganz klar, daß Aufrüstung bzw. Modernisierung der Armee, wie sie es nannten, sein muß. Ich empfand die Gegenmeinung als unbestritten. Das bringt einen zum neuerlichen Nachdenken über starre Ansichten. Und das ist wichtig, um kritisch (auch an sich selbst) zu bleiben.

Ich kenne zu wenige Wessis, um einschätzen zu können, ob es große Unterschiede gibt. Wenn ich von mir ausgehe, dann glaube ich nicht, daß Ossis es besonders nötig haben, über Politik etc. nachzudenken. Man muß sich doch in irgendeiner Weise mit dem neuen System beschäftigt haben und sich über die neue Situation Gedanken gemacht haben. Ich glaube, daß da nicht viel Nachholbedarf besteht.

Es ist zu loben, daß für wenig Geld den jungen Leuten der Zugang zur

⁶ Zum Schreiben als Methode hat Lutz von Werder interessante Anregungen veröffentlicht, siehe Literaturverzeichnis. Daher gehen wir auch auf diese Methodik in unserer Dokumentation nicht weiter ein.

Philosophie erleichtert wurde. Gerade wenn man jung ist, steht man vor vielen Fragen, die das Fundament unserer Lebensweise ausmachen und diese Fragen sollte man mit einem offenen Intellekt für sich beantworten, um gerade dort nicht unbedacht die Meinungen der Elterngeneration für sich zu übernehmen. Gerade wenn andere junge Leute bei der Beantwortung dieser Fragen Gedankenanstöße geben, ist es für uns einfach, eine Antwort zu finden oder zu akzeptieren.

Es war auch oft so, daß wir uns in der Gruppe Geschriebenes vorgenommen haben, von dem man glaubt, durch dessen Alter sei es schon längst überholt, aber dann stellte sich heraus, welche grundlegenden „zeitlosen“ Probleme dort verankert waren.

Falk Jähnigen

Was finde ich so gut an der Philosophie? Es ist in mir das Interesse an Fragen nach der Freiheit, der Moral, nach dem Glauben, nach Gott und nach der Liebe ... Diese „großen“ Fragen zerfallen wieder in Unterfragen und manche von denen zerfallen wieder in Unterfragen und dort muß man mit Akribie und Genauigkeit nach Antworten suchen und teilweise mit sich selbst ins Gericht gehen. So entdeckt man oft Widersprüche, die die Antwort ausdrücken.

Aber Philosophie besteht für mich nicht nur aus Fragen und Antworten, sie ist auch die Umsetzung einer Lebensweise oder besser gesagt, die Umsetzungen verschiedener Lebenskünste. Erst wenn man beide Seiten eines Widerspruchs selbst erlebt oder gelebt hat, hat man die Erfahrungen der Extreme. Diese Erfahrungen tragen ein großes Stück zur Weisheit bei, die ja den Grundstein zur Philosophie bildet.

Markus Schirmer

Im wesentlichen habe ich mir die Frage gestellt, warum ich das Philosophieren wichtig finde und inwiefern das einen Beitrag zur politischen Bildung leistet.

- *Ich gehe zu Philosophie-Seminaren, um meine eigenen Gedanken immer mal wieder in „Unordnung“ zu bringen. Für mich ergeben sich dadurch immer neue Denkprozesse, mit neuen Ideen und anderen Standpunkten.*

- *Die Auseinandersetzung mit philosophischen Themen hilft mir, einige sehr wichtige Fähigkeiten zu trainieren. Als wichtigstes sehe ich die Fähigkeit, andere Gedanken und Meinungen anzuerkennen **und** kritisch zu reflektieren – eine Kombination, die im Alltag häufig nicht erreicht wird. Als zweites wäre da das ständige Kommunikationstraining zu nennen, denn aus den professionell geführten Diskussionen kann man auch viele Einsichten für den Alltag mitnehmen – oft natürlich dann besonders, wenn es zu Mißverständnissen o.ä. kommt.*

- *Die Maßstäbe unserer Gesellschaft werden sehr häufig über die traditionellen christlichen Werte definiert. In jüngerer Zeit verlieren die großen Kirchen jedoch immer mehr an Zuspruch, viele Jugendliche in meinem Umfeld können sich nicht mit dem christlichen Glauben identifizieren. Damit verlieren jedoch auch die gesellschaftlichen Maßstäbe ganz wesentlich an inhaltlicher Substanz – **diese Verluste kann nur die Philosophie ausgleichen. Ich bin der Meinung, daß genau dabei das Philosophieren einen ganz wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung leistet.***
- *Demokratie braucht Menschen, die mit den ihnen angebotenen Entscheidungsmöglichkeiten auch kritisch umgehen können und sich nicht einfach der Meinung anschließen, deren Vertreter am lautesten schreien. Je anfälliger Menschen für „richtige Wege“ und „einzige Wahrheiten“ (z.B. von Sekten oder totalitären Strömungen) sind, um so weniger sind sie fähig, demokratisch zusammen zu leben. Deshalb ist für mich die wichtigste Aufgabe der politischen Bildung die Förderung von Kritikfähigkeit, in Verbindung mit Toleranz.*
- *Kein Thema kann aus seinem Umfeld herausgerissen betrachtet werden. Bei den Seminaren habe ich immer auch sehr viel zu den gesellschaftlichen und geschichtlichen Hintergründen gelernt. Ich finde, daß ich bei solchen Seminaren häufig wesentlich mehr lerne, als bei irgendwelchen akademischen Veranstaltungen im Studium.*
- *Ich würde mir wünschen, daß es nicht nur dem Projekt und dem Verein **philoSOPHIA** vorbehalten bleibt, Jugendliche ganz zwanglos an philosophische Gedanken heranzuführen. Vielmehr sollte die Einsicht in ein breites Spektrum unterschiedlicher philosophischer Sichtweisen ebenso auch in der Schule eine wichtige Rolle spielen, um eine kritische Art des Selbst- Denkens für möglichst viele Jugendliche zu fördern.*

Sylvia Ziegler und Albrecht Hempel

Wir fahren zu Seminaren, weil uns Thema oder Form (sokratisches Gespräch) ansprechen. Dabei entstehen in uns neue Fragen und alte, teilweise schon fast vergessene, werden wieder aktuell. Der Versuch der Beantwortung erfolgt innerhalb des Seminars mit Hilfe philosophischer Texte und des gemeinsamen Gesprächs. Hierbei werden die gefundenen Antworten immer wieder hinterfragt und nicht als statisches Wissen abgelegt. Wir verstehen die Philosophie als Liebe zur Weisheit, die sich auf alle Lebensbereiche erstreckt (Politik, Alltag) und nicht als verstaubtes Wissen. D.h., die Seminare befähigen uns, eine eigene Meinung zu entwickeln und diese gegenüber anderen vertreten zu können (in Bezug auf Rechtsradikalismus, deutsche Geschichte, politisches Geschehen ...). Außerdem lernt man in der Diskussion den Umgang mit anderen Menschen und deren Meinung (aktives Zuhören und Tolerieren).

Unsere Beschreibung ist mit aller gebotenen Vorsicht vor Verallgemeinerungen zu lesen. Es gilt auch hier, was für alle Überlegungen in dieser Dokumentation gilt: es handelt sich um Anregungen, um in einem begrenzten Erfahrungsfundus begründete Schlüsse und um diskutierbare Vorschläge.

Dogmen oder Gewißeheiten haben wir nicht zu verkünden. Es galt, mit gegensätzlichen, sich in Bewegung befindlichen Haltungen, Positionen, Sichtweisen in ein und derselben Person und Gruppe immer wieder neu klar zu kommen und sie zu verstehen.

Ganz allgemein halten wir als Ergebnis fest: Es hat sich bestätigt, daß die Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten der Idee der Demokratie in ihren historischen Gestalten in Zusammenhang mit den aktuellen Fragen der Jugendlichen in mehrfacher Hinsicht zur Klärung ihres Demokratieverständnisses und auch ihrer Motivation zu demokratischer Beteiligung beigetragen hat.

Wir sind sicher, daß wir erreichen konnten, daß bei vielen der beteiligten Jugendlichen zum einen eine realistischere Sicht auf die historisch gewachsene politische Form „Demokratie“ hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, ihrer Aufgaben und Möglichkeiten erreicht wurde. Es ist dabei deutlich geworden, daß Demokratie nicht der Normalfall der Geschichte, also nicht selbstverständlich und schon gar nicht ungefährdet ist. Wenn sie erhalten und entwickelt werden soll, muß das von ihren Bürgerinnen und Bürgern nicht nur gewünscht, sondern gewollt, d.h. auch durch Entwicklung eigener Mündigkeit und engagierte Beteiligung gesichert werden. Die vorgefundenen, abstrakten Abwertungen und Überschätzungen von Demokratie wurden relativiert in Richtung einer angemesseneren, konkreteren⁷ Sicht.

Zum anderen wurde durch die Form der Seminare und den hohen Anspruch an das gemeinsame Philosophieren demokratisches Verhalten wiederholt geübt, auf seine Stärken und Schwächen hin geprüft und positiv erlebt.

Motive ostdeutscher Jugendlicher zur Teilnahme an den Veranstaltungen im Projekt

Es gibt bei den Jugendlichen, die wir durch unsere Angebote erreichen konnten, ein sehr unterschiedlich ausgeprägtes Interesse an politischen Themen. Ein Teil von ihnen ist politisch sehr engagiert in Menschenrechts- und Umweltgruppen, als Schülervertreter/innen, in der autonomen bzw.

⁷ Zur politischen Bedeutung einer „konkreten“ Sicht vgl. unsere Ausführungen in der Auswertung der Gesprächskreise zur Beschäftigung mit Hegel's Artikel „Wer denkt abstrakt?“

Antifa-Szene, in kirchlichen Gruppen und einige wenige auch in Jugendorganisationen der Parteien bzw. in diesen selbst. Mitgliedschaften in Jugendverbänden waren nicht häufig, wohl aber in wenigen Fällen die Mitarbeit in kleineren lokalen oder regionalen Jugendvereinen. Diese Jugendlichen kommen auch zu unseren Veranstaltungen, um mit anderen Jugendlichen ihre Ziele und Probleme auszutauschen, sich an anderen Positionen und Argumenten zu reiben und um sich theoretisch zu stärken für das eigene Engagement. Für sie waren und sind die Seminare u.a. als politische (Selbst-)Klärung wichtig. Mancher Dogmatismus wurde zuschanden, aber es wurde wohl auch Kraft, Mut und etwas Gelassenheit für die politische Tätigkeit und die anderen Lebensbereiche getankt.

Andere haben zunächst ein recht mäßiges bis gar kein politisches, dafür aber ein um so stärkeres philosophisches Interesse auf der Suche nach Sinn, Existenzklärung und grundlegender moralischer Lebensorientierung. Ihnen wurde sicher etwas klarer, daß die individuelle Orientierungssuche die politischen, gesellschaftlichen Zusammenhänge wohl oder übel nicht ignorieren kann, weder theoretisch noch praktisch.

Neben dem inhaltlichen Interesse war eine allen Jugendlichen gemeinsame Motivation die Freude am Gedankenaustausch mit anderen Jugendlichen und überhaupt die Möglichkeit des Kennenlernens anderer Mädchen und Jungen mit ähnlichen und gleichen Interessen. Es war ihnen wichtig, dafür genügend Ruhe, Zeit und günstige äußere Bedingungen zu haben, wie sie in Bildungsstätten zu finden sind.

Der isolierende und separierende Alltag Jugendlicher insbesondere in den größeren Städten läßt solche Möglichkeiten zunehmend wichtiger werden, in denen Jugendliche gemeinsam geistige Bedürfnisse befriedigen und inhaltliche Interessen pflegen können, mit denen sie in ihrem alltäglichen Umfeld meist allein gelassen sind. Unser Angebot war darauf zugeschnitten und wurde auch unter diesem Gesichtspunkt von ihnen honoriert. Das zeigt sich u.a. auch in den geäußerten Bedürfnissen nach weiteren Seminaren mit ähnlichen Problem- und Themenstellungen.

Wir haben einmal unsystematisch und unvollständig aufgelistet, welche Probleme bzw. Themen in und nach den Seminaren von Jugendlichen formuliert wurden, mit denen sie sich gern beschäftigen würden. Wir haben vieles davon in den Seminaren mehr oder weniger intensiv besprochen und dabei festgehalten, was weiterhin und darüber hinaus von allgemeinerem Interesse ist. Das reicht von konkreten politischen und historischen Themen, über Fragestellungen aus den Bereichen von Ethik und Lebenskunst, die die Jugendlichen offenbar am meisten beschäftigen, bis zu metaphysischen und ontologischen Problemen.

Hier ist ein sehr weites Feld zu bearbeiten:

Als Themen wurden genannt:

- Was heißt Mündigkeit und Autonomie?
- Wie ist das Verhältnis von privatem Interesse und Gemeinwohl bzw. Sorge um sich selbst und Sorge um andere?
- Ehrlichkeit und Standfestigkeit – was gehört dazu, ist das überhaupt realisierbar in unserer angepassten Gesellschaft?
- Was ist eine Nation? Kann man stolz auf ein Land sein? Warum tun sich die Deutschen heute noch so schwer mit ihrer nationalen Identität?
- Wann weiß ich, ob meine Meinung meine eigene ist?
- Was ist individuell und gesellschaftlich vernünftig?
- Wozu ist Selbstbeherrschung nötig?
- Was hat uns „Der kleine Prinz“ zu sagen?
- Was ist Verantwortung?
- Kann Chaos Grundlage einer Gesellschaft sein?
- Was geschah unter Stalin?
- Wie entstehen Anerkennung und Akzeptanz zwischen Menschen?
- Wie kommt man auf solche Ideen wie Sokrates (wie wird man solch ein Mensch)?
- Wohin führt die Globalisierung? Wie kann man sich wehren gegen ihre negativen Auswirkungen?
- Wie kann ich mit der Informationsflut fertig werden?
- Wie lebe ich richtig?
- Was ist positives Denken? Hilft es wirklich?
- Was ist der Mensch?
- Kann man ohne Eifersucht leben?
- Utopien heute?
- Was ist real?
- Gibt es ein Recht auf Rausch?
- Können / müssen politische Entschlüsse in einer Demokratie immer richtig sein?
- Brauchen wir einen „Fürsten der ökologischen Wende“ (R.Bahro) bzw. eine Öko-Diktatur angesichts der ökologischen Selbstbedrohung der Menschheit? Kann das gerechtfertigt werden?
- Gibt es eine natürliche Moral?
- Was ist wirklich wichtig im Leben / Was ist der Sinn des Lebens?
- Der Sinn des Nichts / der Negation?
- Was ist Selbstbestimmung?
- Was ist Wahrheit, gibt es eine objektive Wahrheit?
- Was ist Freiheit, gibt es einen freien Willen?
- Was ist gut, was ist das Gute?
- Was ist böse / was ist das Böse / woher kommt das Böse?

- Warum sind Menschen aggressiv?
- Warum gibt es Kriege?
- Ist es notwendig, egoistisch zu sein?
- Wie entstehen Werte?
- Woher weiß man, was richtig / was wichtig ist?
- Was ist Glück?
- Was ist Zufriedenheit?
- Was sind Ideale, wie wichtig sind sie und wie können sie auf demokratische Weise verwirklicht werden?
- Wie können Kompromisse geschlossen bzw. Konsens gefunden werden?
- Was ist Toleranz?
- Einladung von Bundestagsabgeordneten zum Seminarthema: Ende der Parteiendemokratie oder: wie ernst nehmen Sie eigentlich noch die Wählermeinung?

Eine interessante und des weiteren Nachdenkens wertige Erfahrung bezüglich der beobachteten Teilnahmemotivation soll noch erwähnt werden, auch wenn sie in keinem direkten Zusammenhang mit dem Projektziel steht. Sie hat jedoch Bezüge zur Diskussion um die Schnittstellen politischer und anderer Bildung.

Ein pädagogischer Leitsatz sagt, die Jugendlichen seien da abzuholen, wo sie sind. Dies ist richtig, doch zu fordern ist mehr: wir haben für die Jugendlichen dort zu sein, wo sie von selbst hingehen wollen !

Sowohl in den Jugendseminaren als auch in den Gesprächskreisen insbesondere zur Ethik oder zu Fragen der Lebenskunst fällt auf: es gibt ein Bedürfnis⁸ vieler Jugendlicher nach persönlichen *Gesprächen*⁹ unter vier

⁸ Manchmal wäre es angebracht gewesen, das Seminar Seminar sein zu lassen und diesem im Folgenden beschriebenen Bedürfnis nachzugehen.

⁹ Die Betonung von Gespräch ist hier zu unterstreichen. Jugendliche entwickeln in ihrem Alltag nicht selten auch (selbst-)destruktive Wege im Umgang mit den Problemen, die sie umtreiben. Und wo es ihnen an eigenen Ideen mangelt, stehen schon an jeder Ecke zwei Anbieter von Lösungen bereit, die in der Regel eines gemeinsam haben: sie bieten alles Mögliche an, nur nicht die Unterstützung des eigenen, selbständigen, reflexiven Denkens der suchenden Jugendlichen. Brecht hat zu Recht darauf hingewiesen, daß man sich abgewöhnen sollte, Probleme durch Denken lösen zu wollen, die nicht durch Denken zu lösen sind. Genauso richtig ist aber auch die Umkehrung und wird von Jugendlichen nach unserer Erfahrung gewünscht, nämlich daß es für die Probleme, die durch Denken gelöst werden können, auch hinreichend Raum gibt, sie durch Denken zu lösen. Das ist in aller Regel die humanere und sozial verträglichere Variante. Dieser Raum ist das philosophische Gespräch. Dazu muß es Möglichkeiten geben, wenn Mündigkeit ein schätzenswertes Gut ist. Nachsatz zu Brecht: es ist auch nur durch Denken herauszufinden, was durch Denken zu lösen ist.

Augen, zu existenziellen Problemen - Sinn-, Wert- und Entscheidungsfragen -, die sich im schulischen Alltag, in der Familie, im Freundeskreis oder durch die Arbeit ergeben.

Diese Fragen lassen sich hinlänglich weder pragmatisch noch psychologisch auflösen. Vielmehr darf sich für das hilfreiche Verständnis dieser Fragen allein die Philosophie für zuständig halten.

Oftmals finden Jugendliche weder zu Hause, noch im Freundeskreis oder in der Schule die Gesprächspartner, die sie akzeptieren¹⁰. Auch der traditionell zuständige Seelsorgedienst der Kirchen (insofern sie dort überhaupt noch gebunden sind) kommt in dieser Hinsicht für sie kaum in Betracht. Solche Gespräche mit Jugendlichen, über deren institutionelle Form man sich Gedanken machen muß, hätten den latent philosophischen Gehalt der genannten Probleme in angemessener Weise zu reflektieren. Die Jugendlichen haben meist gar nicht den Anspruch auf fertige Lösungen. Sie möchten neuartige, ihnen noch nicht geläufige Sichtweisen, die ihnen erlauben, ihr Problem aus veränderter Perspektive zu sehen und es vielleicht aus festgefahrenen Denkwegen, Empfindungslagen und Verhaltensmustern herauszuführen¹¹. Primär ist ihnen daran gelegen, ihre Fragen im geschützten Raum des vertrauensvollen gemeinsamen Philosophierens gründlich zu durchdenken und so gegebenenfalls einen Ausweg zu eröffnen. Nicht fertige Antworten sind nötig, sondern eine Unterstützung, die sie auf Sackgassen und Schlingen in ihrem Denken und Fragen aufmerksam macht. Sie möchten und sollen selbst einer Antwort näher kommen.

Die existenziell bedeutsamen Fragen der Jugendlichen verlangen also keine Handlungsanleitungen, sondern Klärung durch begründete Einsicht: Warum soll etwas (nicht) getan werden? Warum darf oder muß etwas getan oder unterlassen werden?, Woher kann ich dies wissen?, Welche Rolle spielt das Gewissen?, Was ist meine Verantwortung?, Welches Recht haben andere, mein Leben zu bestimmen, sei es privat, politisch oder ökonomisch?...

Es zeigt sich hier ein Bedürfnis Jugendlicher auf einer prinzipiell anderen Ebene, als es durch die traditionellen Formen der Jugendsozialarbeit oder

¹⁰ Selbst wenn es z.B. enge Freunde gibt, die ein offenes Ohr haben, so sind diese durch ihre emotionale Nähe und aus anderen Gründen oft nicht als Gesprächspartner gewünscht und geeignet. Nicht alles kann ein Freund leisten und nicht mit allem sollte eine Freundschaft belastet werden.

¹¹ Das ist eine genuine Aufgabe des Philosophierens: Denken in Bewegung bringen.

Therapieangebote für Jugendliche abgedeckt werden kann, da hier inhaltliche und personelle Anforderungen gestellt werden, die nur in einem speziellen Konzept von philosophischer Lebensberatung für Jugendliche realisiert werden können. Ein solches Modell müßte besonders für Jugendliche im Osten unter speziellen philosophisch-praktischen Fragestellungen erst noch entwickelt und erprobt werden¹².

Ein wesentlicher Bestandteil dessen wäre aus Sicht und Erfahrung des Projektleiters die wechselweise Verbindung von individuell bezogener Gesprächspraxis und Gruppenseminaren bzw. Gesprächs- und Lektürekreisen zu gemeinsam interessierenden Problemen, um durch die *bildnerische* (nicht therapeutische!) Gruppenarbeit die möglicherweise eintretende Grenze einer rein individuellen Bezüglichkeit, aber auch die Grenze, die im Generationsunterschied zwischen Berater/in und Jugendlichen besteht, zu überschreiten und den für Jugendliche besonders wichtigen Bezugs- und Reibungspunkt zu und mit ähnlich interessierten Gleichaltrigen zu ermöglichen.¹³

¹² Hierzu kann in hohem Maße angeknüpft werden an das seit 17 Jahren vorliegende und inzwischen durch eine Fülle von Erfahrungen angereicherte Konzept der „Philosophischen Praxis“, das von Gerd B. Achenbach entwickelt wurde und inzwischen in z.T. sehr unterschiedlichen Formen international realisiert wird, auch mit jugendlichen Praxisgästen. Seminare mit Jugendlichen z.B. zu Fragen der philosophischen Lebenskunst, die der *philoSOPHIA e.V.* gemeinsam mit Dr. Achenbach realisiert, sind nicht nur über voll, sondern zeigen auch in ihrem Verlauf, daß hier ein spezifisches Interesse ostdeutscher Jugendlicher angesprochen ist, denn im Westen ist der Bedarf in dieser Weise nicht bemerkbar, auch wenn wir den Ost-West-Unterschied nicht überbetonen wollen.

¹³ Unsere Erfahrung und Überlegung wird u.a. bestätigt durch die Beobachtung, daß besonders in den letzten beiden Jahren nach den literarischen und praktischen Anfängen in den USA, der Schweiz und Österreich auch in Deutschland eine Flut von Literatur auf den Markt gebracht wurde, die sich mit der Frage „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ und in allgemeinerem Sinne „Philosophie für Anfänger“ beschäftigt. Eine Vielzahl von Artikeln sind diesem Phänomen unterdessen gewidmet. Auch in deutschen Großstädten gibt es inzwischen außerdem philosophische Cafés mit vielen jungen Besucher/innen und in diversen Bundesländern tut sich sogar manches zur Einführung bzw. Entwicklung des schulischen Philosophieunterrichts. Was hier z.T. in Gestalt einer Modewelle, ähnlich dem Esoterik-Boom, daherkommt, ist, so kann wohl vermutet werden, Symptom für ein Bedürfnis, daß selbst nicht als modisches angesehen werden kann, sondern tiefergehende Probleme signalisiert, die durch die herkömmlichen Problemlösungsstrategien nicht mehr zu bewältigen sind; zumindest durch einen Teil der „Kinder der Freiheit“ (U. Beck) nicht.

Zum Verständnis ostdeutscher Jugendlicher von Demokratie und Politik

Die DDR-Vergangenheit und damit auch die Frage „Demokratie-Diktatur“ war für die meisten Jugendlichen vordergründig kaum ein Thema, hatten sie doch nur noch wenig konkrete Erinnerungen daran. Viel mehr interessierte sie ihr heutiges Leben in einer Gesellschaft, die sie nicht durchschauen, in der sie sich weitgehend als Personen und politische Subjekte nicht ernst genommen fühlen, und wenn sie Beachtung erfahren, dann oft nur als zu Belehrende und als Konsumentinnen und Konsumenten oder als Gegenstand jugendpolitischer oder sozialwissenschaftlicher Überlegungen, aus denen nach ihrer Sicht nicht viel folgt, wenn sie diese überhaupt bemerken.

Die Gesellschaft wirkt auf sie insofern oft bedrohlich, als die von ihnen wahrgenommene Politik mit ihrer Zukunft zu spielen scheint, aber für sie kaum durchschaubar und beeinflussbar ist. Was ihnen in der Bundesrepublik Deutschland als politische Realität begegnet, wird von vielen Jugendlichen kaum mit dem Begriff „Demokratie“ in Verbindung gebracht bzw. läßt sie „Demokratie“ zunächst einmal eher abschätzig bewerten bzw. manchmal auch als gescheitert ansehen, was die Frage nach ihren Maßstäben von Demokratie aufwirft.

Wenn sie artikulierbare Vorstellungen von Demokratie mitbringen, dann in der Regel als auswendig gelerntes abstraktes Schulwissen über „die fdGO“ oder/und auch oft als hohes Ideal reiner, unverfälschter, wahrer, direkter, absoluter, paradiesischer Demokratie im Wortsinn von „Herrschaft des Volkes“, wo alle alles zu sagen und zu bestimmen haben und niemand unterdrückt ist. Eine selbständige Reflexion von „Volk“ und von „Herrschaft“ findet dabei selten statt.

Politik erscheint vielen in hohem Maße als undurchdringliches, unbeeinflussbares „*Gewusel fremdartiger Kräfte*“, das die bestehenden, in vielerlei Hinsicht kritikwürdigen Zustände maximal ein bißchen reformieren kann, aber nichts an den „wirklichen Problemen“, am existenziell empfundenen Problem der Perspektivlosigkeit, der Kälte und Isolation, der Kommerzverfallenheit und der bedrohlichen Langeweile und Sinnlosigkeit ändern kann.

Dies mag als ein jugendspezifisches Weltschmerzproblem angesehen werden, das „*sich auswächst*“ bzw. das unter der bunten Hülle einer vielfältigen Jugendkultur schnell aus dem Blick gerät. Wir haben in vielen Gesprächen mit Jugendlichen gelernt, daß es ernst genommen werden muß.

Zugleich zeigt sich hier anhand der Zuspitzung auch eine prinzipielle Grenze politischer Jugendbildung, die dann eintritt, wenn sie „nur“ politisch ist:

Politik ist zumindest für einen großen Teil der an Bildungsangeboten interessierteren Jugendlichen etwas sekundäres, was mit ihren eigentlichen, innerlich drängenden Problemen zunächst einmal subjektiv gar nichts oder nur am Rande zu tun hat. Das muß man anerkennen und mit ihnen an ihren persönlichen, aus subjektiver Sicht vor- oder außerpolitischen Problemen arbeiten. Dann werden sie auch fähig, das Politische als Teil ihres Problem und sich selbst als Teil des Politischen zu begreifen.

Die Motivierung zu Partizipation muß also nicht nur insofern redlich bleiben, als sie nicht Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen und Erfolgchancen vorgaukelt, die es real in unserer Demokratie und in ihrer derzeitigen Verfaßtheit nicht geben kann. Uns als politisch Bildenden sollte auch klar sein: Beschäftigung mit politischen Fragen bzw. Partizipation ist wie jede andere alltagspraktische Beschäftigung für junge Menschen, die mit der Bewältigung ihres Daseins als Problem zu tun haben, zunächst auch nichts anderes, als irgendwie die Zeit zu verbringen, sich Ablenkung zu verschaffen, mit „Aufgaben“ die inneren Löcher zu stopfen und die Langeweile zu vertreiben, Ideale auszuprobieren, seinen Spaß zu haben, Freunde zu treffen usw.. Aber lösen oder wirksam beiseiteschieben kann Politik, soweit zu sehen ist, die tieferen existenziellen Probleme nicht. Es ist viel gewonnen, wenn Jugendlichen klar wird, daß dies auch nicht Aufgabe von Politik sein und daher auch nicht von ihr erwartet werden kann und sollte. In dieser Erwartung mag bei ostdeutschen Jugendlichen, zumindest bei den Älteren unter ihnen, noch ein Rest von marxistisch-leninistischem Heilsversprechen weiterleben. Wirksamer in dieser Hinsicht, weil sich mit ihren Hoffnungen auf ein gutes Leben verbündend, ist aber die alltägliche Konfrontation mit den Fortschrittsversprechen von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik bzw. ihrer Aufbereitung durch die Massenmedien. Die „Risikogesellschaft“ erscheint hierin oftmals als Übertreibung oder als bloßes Durchgangsstadium, das mit dem weltweiten historischen Sieg der kapitalistischen Marktwirtschaft überwindbar wird. So gab es nicht nur kurz nach der Wende die verbreitete Erwartung in Ostdeutschland, nun würden, wie versprochen und erhofft, paradiesische Zeiten in „blühenden Landschaften“ anbrechen. Der Maßstab ist geblieben, weil er weiter gepflegt wird, trotz permanenter Katastrophenmeldungen aller Art, vielleicht auch gerade genährt durch diese. In dem Versprechen, das jeweils beste, letztlich das heilbringende System zu sein, haben sich Sozialismus und Kapitalismus wohl ideologisch nie unterschieden, nur in den Wegen und Begründungen dazu. Das macht es Jugendlichen nicht gerade leichter, sich zurechtzufinden und eine realistische Sicht auf Politik und ihre Möglichkeiten zu entwickeln. Diese Verwechslung von Politik mit grundsätzlicher Lösung existenzieller

ler Grundfragen wie Einsamkeit, Verunsicherung, Sorge, Angst, Krankheit, Leid, Tod, Gewalt, Verzweiflung ... (nicht zu verwechseln mit ihren konkreten historischen Formen wie Hunger, Krieg, physische und geistige Freiheitsberaubung, materielle Not, Bedrohung der persönlichen Sicherheit und Würde..., die in ihrer Konkretetheit eminent politische Gegenstände sind) hat nicht nur den jungen Nietzsche schon umgetrieben¹⁴, sondern zeigte sich bei unseren Teilnehmer/innen auch in der folgenden Problematik.

Politik und Moral

Ein zentraler Punkt in den politischen Herangehensweisen der Jugendlichen ist nach unserem selektiven Eindruck: Demokratie, wie das Politische überhaupt, wird sehr stark moralisch gesehen, also einseitig dem Primat der Moral unterstellt, die wiederum oft sehr abstrakt und apodiktisch daherkommt. Das Politische wird meist entsprechend seinem öffentlich vorherrschenden Bild reduziert auf Handlungen demokratischer Repräsentantinnen und Repräsentanten bzw. von Parteien. Die Moralisierung des Politischen betrifft dabei nicht nur die Art und Weise, wie politisch gehandelt wird, welche Mittel eingesetzt und welche Wege beschritten werden. Die Maßstäbe der (eigenen) Moral werden auch angelegt an die besonderen und allgemeinen Ziele und Aufgaben von Politik.

Es war uns in unseren Seminaren und Gesprächskreisen sehr wichtig, das ethische Bewußtsein der Jugendlichen zu stärken.

Zugleich haben wir dessen Widersprüchlichkeit und Frag-Würdigkeit herauszuarbeiten versucht. Denn diese Sicht ostdeutscher Jugendlicher, die im Verhältnis von Moral und Politik eine einseitige, unreflektierte Priorität auf das Moralische setzt, führt bei ihnen oftmals in Erwartungshaltungen, die uns problematisch erscheinen, sowohl hinsichtlich des Verständnisses von Politik und Moral als auch hinsichtlich der persönlichen Konsequenzen für das eigene Leben in der Gesellschaft.

Erwartet wird demnach oft, daß Demokratie dazu da sei - wir spitzen das etwas zu -, Glück und Heil für jeden sowie Freiheit, Gerechtigkeit und

¹⁴ So notiert er in seiner dritten „Unzeitgemäßen Betrachtung“ 1874 „Schopenhauer als Erzieher“ in: KSA 1, S.365: „Jede Philosophie, welche durch ein politisches Ereignis das Problem des Daseins verrückt oder gar gelöst glaubt, ist eine Spaass- und Afterphilosophie. Es sind schon öfter, seit die Welt steht, Staaten gegründet worden; das ist ein altes Stück. Wie sollte eine politische Neuerung ausreichen, um die Menschen ein für alle Mal zu vergnügten Erdenbewohnern zu machen? Glaubt aber jemand recht von Herzen, dass dies möglich sei, so soll er sich nur melden: denn er verdient wahrhaftig, Professor der Philosophie ... an einer deutschen Universität zu werden.“

Gleichheit zugleich und für alle auf hohem Niveau sofort und hier zu garantieren.

Dem entspricht auch die moralisierende Sicht auf gewählte politische Vertreter/innen. Diese erscheinen weniger als konkrete Menschen, die arbeitsteilig eine spezifische Arbeit zu tun haben, sondern sollen Inkarnationen eines guten bzw. hochmoralischen Menschen sein¹⁵. Damit ist natürlich ein realistisches Demokratieverständnis verstellt, in dem es keineswegs ohne moralische Maßstäbe zugeht, dem aber ein anderes, weniger ideales Menschenbild zugrundeliegt.

Diese vorwiegend gesinnungsethische¹⁶ Haltung ostdeutscher Jugendlicher geht nicht selten einher mit einer deutlichen Abwertung demokratischer Regeln durch die Jugendlichen, insofern es um die Durchsetzung eigener, favorisierter Standpunkte geht. So wird z.B. Gerechtigkeit (wie auch immer jeweils konkret verstanden) gegen und höher als Rechtsstaatlichkeit gestellt, als könne es je eine ideal verwirklichte Gerechtigkeit in einer menschlichen Gesellschaft geben. Sie ist und bleibt eine regulative Idee, nicht mehr und nicht weniger. Die PDS hat in ihrem Bundestagswahlkampf im Osten die beschriebene Sicht sehr genau auf den Punkt gebracht¹⁷, indem sie auf zwei Buchstaben in ihrer plakativen Positionsbestimmung verzichtete und damit einen Unterschied ums Ganze setzte: „Für eine gerechte Gesellschaft“ hieß es. Einziger sinnvoll wäre gewesen: „Für eine gerechtere Gesellschaft“.

Häufig wird von Jugendlichen Gerechtigkeit dann aber gar nicht in diesem idealen Sinne einer allgemeinen, auf alle Menschen zutreffenden Idee verstanden, sondern als Gerechtigkeit für das Eigene. Oder anders ausgedrückt: zur Not könne und müsse man die Menschen zur Wahrheit – nämlich der gerade selbst vertretenen - und zu einem vernünftigen Verhalten – bzw. was man dafür hält - zwingen, um das richtige Ziel zu erreichen oder/und das Schlimmste zu verhindern.

Dieses Denkmuster, das vermutlich eine notwendige Gestalt der geisti-

¹⁵ Die u.a. kürzlich auch hierzulande geführte massenmediale Ausschachtung des Sexuallebens des amerikanischen Präsidenten Bill Clinton z.B. zeigt (neben dem, was sie noch über unsere geistige Verfassung sagt), daß diese Sichtweise keine jugendspezifische ist. Für Jugendliche ist jedoch in ihrem Alter die moralisierende Sicht auf Politik und Personen entwicklungslogisch gesehen typisch und gewissermaßen notwendig.

¹⁶ Wir gebrauchen den Begriff in Anlehnung an Max Webers Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik u.a. in seiner Rede „Politik als Beruf“, die er im Winter 1919 in München hielt.

¹⁷ Ob aus werbepsychologischen Gründen oder philosophischer Unbedarftheit sei dahingestellt.

gen Entwicklung Jugendlicher darstellt, finden wir in vielen persönlichen wie politischen Problemzusammenhängen, die wir diskutiert haben. Am klarsten tritt es in der Auseinandersetzung mit der ökologischen Problematik auf. Hier ist die Ungeduld, der gesinnungsethische Anspruch und die Wahrheitsgewißheit am deutlichsten spürbar. D.h., hier werden demokratische Spielregeln am schnellsten und unreflektiertesten außer Kraft gesetzt. Unsere Schlußfolgerung daraus ist, daß die Frage nach der ökologischen Problemlösungsfähigkeit einer demokratisch verfaßten Gesellschaft für einen großen Teil der Jugendlichen eine der zentralen, weil existenziell bedeutsamen Fragen ist und noch stärker werden wird. An ihnen werden sie ihr Verhältnis zur Demokratie messen und praktisch bestimmen. Mit anderen Worten: welche realen Möglichkeiten haben sie, ihr Interesse am Überleben und an einem guten Leben¹⁸ politisch ernsthaft zur Sprache zu bringen und reale Veränderungen mitzubestimmen? Partizipation bedarf aber nicht nur der realen Möglichkeiten sondern auch der Klärung und vernünftigen Begründung ihres Warum und Wozu, ihrer Ziele und Mittel. Für die politische Bildung sind damit Fragen ökologischer Ethik und Lebenskunst als philosophischer Problematik mit höchst politischen Konsequenzen bedeutsam, die in vielen Konzepten einer Umweltbildung oder ökologischen Bildung oftmals nur unbewußt mittransportiert werden. Über die Möglichkeit der Sensibilisierung für Natur können auch politische Fragestellungen und ethische Probleme thematisiert werden. So erfolgt beispielsweise eine praktisch erzwungene Konfrontation mit ethischen Problemen demokratischer politischer Betätigung bei besonders stark engagierten, widerstandsbereiten Jugendlichen zunächst oft in rechtlicher Form in Konflikten mit den bestehenden Gesetzen und deren Hütern, etwa bei Baumbesetzungen oder Blockaden. Hier wären z.B. wichtige Ansatzpunkte, die ethischen Gehalte und nicht nur die parteipolitischen und juristischen Probleme in der Durchsetzung der eigenen Sicht auf die Dinge zu diskutieren.

¹⁸ Ihre Vorstellungen vom guten Leben fallen oftmals keineswegs zusammen mit dem in der westlichen Gesellschaft herrschenden konsumistischen Prinzip. Jugendliche sehen recht sensibel, daß Politik abnehmende Gestaltungschancen gegenüber der Tendenz einer umfassenden Ökonomisierung national wie global hat und es kann von ihnen schlechterdings kaum erwartet werden, daß sie die resignative Gelassenheit eines Max Weber aufbringen und sich beim „Bohren dicker Bretter“ gedulden, während die künftigen Toten irreversibel die Weichen für die dann noch Lebenden und deren Kinder stellen.

Demokratie und Wahrheit, Kompetenz und Partizipation

Das Wahrheitsproblem erwies sich durchweg als eines der zentralen philosophischen Probleme mit politischen Implikationen und kam in jeder unserer Veranstaltungen immer wieder zur Sprache. Das war auch zu erwarten, hängen doch an seinem Verständnis und der eigenen Fähigkeit zum Umgang mit Wahrheit, Gewißheit, Irrtum und Lüge alle Grundpfeiler des Politikverständnisses, also auch eines demokratischen. Dieses ist von der Wahrheitsfrage ganz besonders betroffen, bewegt sich Demokratie als pluralistisches Konzept doch in dem Paradox, mit Wahrheitsanspruch zu behaupten, daß es letzte Wahrheiten nicht gibt. Insofern könnte behauptet werden: ein gutes erkenntnistheoretisches Seminar zum Wahrheitsproblem ist ein hochpolitisches Seminar, vorausgesetzt, es wird dabei Wahrheit in ihren praktischen Handlungsbezügen thematisiert.

So hat uns z.B. in vielen Veranstaltungen immer wieder Immanuel Kants grundlegende Begrenzung des menschlichen Erkenntnisvermögens in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ beschäftigt¹⁹ bzw. in unseren Diskussionen vor unkritischen An-sich-Behauptungen gewarnt. Ja selbst ein so ausgewiesener Demokratie-Gegner wie Friedrich Nietzsche konnte mit seiner kleinen Schrift „Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne“²⁰ viele Impulse z.B. für einen zurückhaltenderen Umgang mit eigenen Dogmen bei den Jugendlichen geben.

Die Problematisierung der Wahrheitsfrage war mit den Jugendlichen immer eine gewisse Gratwanderung. Ihrer häufig naiv-dogmatischen Sicht sollte deren Relativierung entgegengesetzt werden. Zugleich galt es aber, nicht das Abgleiten in übermäßigen Relativismus und Zynismus zu unterstützen. Wir bemühten uns, die Fähigkeit zum Leben mit begründeten jedoch provisorischen, vorläufigen, riskanten und kritikfähigen Wahrheiten und der Offenheit der letzten und meist auch vorletzten Fragen zu stärken, ohne bequemer Beliebigkeit eine Chance zu geben. Beim Thema Demokratie tendiert dies eher in die Richtung der Überlegung Winston Churchills, daß die Demokratie eine durchaus schlechte, aber von den existierenden die bestmögliche politische Form sei.

Demokratische Entscheidungsfindung wird von Jugendlichen häufig gleichgesetzt nicht nur mit der Suche nach Wahrheit sondern auch mit

¹⁹ Als recht nützlich erwies sich die Einführungsschrift von Ralf Ludwig „Kant für Anfänger. Die Kritik der reinen Vernunft“.

²⁰ KSA 1

ihrem Finden. D.h., demokratisch getroffene Entscheidungen werden von ihnen nur anerkannt, wenn sie subjektiv als wahr und richtig angesehen werden können. Hieraus leiten Jugendliche oft überdimensionierte Ansprüche an die Kompetenzen der Menschen ab, die sich politisch betätigen, seien es „*die da oben*“ oder „*wir hier unten*“. Was folgt, ist nicht selten Resignation (die allerdings nicht nur hierin ihre Gründe hat): „*Für politische Beteiligung bin ich zu dumm, weiß ich zu wenig, habe ich zu wenig Ahnung, ist mir alles zu unübersichtlich und kompliziert.*“ und auch: „*Demokratie kann auf Dauer nicht funktionieren*“, da es prinzipiell an ausreichender Kompetenz zur Bewältigung der komplexen Sachfragen bei den Wählenden und den Gewählten fehle.²¹

Zugleich - aber unvermittelt - wird das Ausgeliefertsein an die Expertenkultur²² der Erwachsenen allgemein sehr kritisch und diese selbst oftmals als demokratie-gefährdend gesehen, da hier Mitsprache und Kontrolle „*von unten*“ außer Kraft gesetzt werden.²³

Demokratie ist kaum faßbar und durchschaubar für Jugendliche als beeinflussbare politische Form der Erwachsenen. Ihre Haltung ist weitgehend: „*ich kann nichts tun*“ (Resignation und mangelndes Selbstvertrauen) und zugleich die meist wenig hoffnungsvolle und oft enttäuschte Erwartung: „*die da oben müssen doch dies oder jenes tun*“.

Wenn überhaupt selbständig Partizipationsvorstellungen geäußert werden, dann wird regelmäßig auf kleine Schritte im Nahbereich, überschaubare Zusammenhänge, kurzfristiges Engagement, kurz auf sehr direkte, dezentrale demokratische Formen gesetzt, ähnlich, wie es in der 12. Shell-Jugendstudie beschrieben wurde. Eine Vermittlung mit gesamtgesellschaftlichen Problemen erscheint zunächst nicht möglich, gerät als Problem auch selten von selbst in den Blick.

²¹ Dieses Problem wird schon am historischen Anfang des theoretischen Nachdenkens über Demokratie diskutiert, Prägnante Stellen dazu, die man mit Jugendlichen gut gemeinsam lesen und auswerten kann, finden sich z.B. im Dialog „*Protagoras*“ von Platon und in seinem „*Staat*“.

²² In diesem Zusammenhang sind zur Arbeit mit Jugendlichen die zu Unrecht viel zu wenig beachteten politisch-philosophischen Texte von Günther Anders gut geeignet (siehe Literaturverzeichnis). Günther Anders hat nicht nur einen radikalen, unbestechlichen Blick auf die modernen Selbstgefährdungen der Demokratie, sondern – im Unterschied zu vielen anderen – schreibt er auch verständlich und an konkreten, praktischen Fragen orientiert.

²³ Aus dieser Problemsicht entstand u.a. auch die Methode der Zukunftswerkstatt bei Robert Jungk. Unsere Erfahrungen mit ihr beschreiben wir weiter unten.

Geschichtsverständnis und Sinnsuche

Dem oftmals moralisierenden Politikverständnis Jugendlicher entspricht nach unserer Erfahrung häufig ein lineares, fortschrittsfixiertes Geschichtsverständnis, das auf ein bestimmtes, oft paradiesisch vorgestelltes Ziel weist und damit auch eine Art Sinn und Erfüllung in der Geschichte vermutet. Wir können jedoch nur spekulieren, inwiefern hier etwa unterschwellig Fragmente einer marxistisch geprägten Geschichtsauffassung eine Rolle spielen. Zumindest haben wir festgestellt, daß Marx bei ostdeutschen Jugendlichen wenig bekannt ist.²⁴

Die Offenheit und Riskantheit von Geschichte, von menschlichem Leben überhaupt, auch seine Kontingenz ist von Jugendlichen zumindest emotional schwer faßbar, da sie u.a. daran die Sinnfrage für ihr Leben knüpfen. Das bedeutet im Zusammenhang mit dem Projektthema u.a.: Demokratie erscheint oftmals als selbstverständlich und historisch gesichert. Sie erhält sich aus jugendlicher Sicht nicht vorrangig durch die Partizipation ihrer Bürger/innen und die Existenz demokratischer Institutionen, sondern durch sich selbst; sie ist einfach irgendwie da. Demokratie erscheint dabei weder als etwas besonders Wertvolles noch gibt es ein nennenswertes Gefährdungsbewußtsein. Beides bedingt einander.

Dieser abstrakten, ahistorischen Sicht entgegenzuwirken, war ein Anliegen unseres gesamten Projekts. Darin liegt ein Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Demokratie und den unterschiedlichen Positionen in der Ideengeschichte.

Wichtig war uns daher, die den Argumenten der Jugendlichen zugrundeliegenden (nicht nur rationalen) Gründe und Begründungen (bzw. auch ihr Fehlen) bewußt werden zu lassen. Wir haben in deren individueller Form ihren allgemeinen, historisch schon diskutierten Gehalt, ihre Widersprüchlichkeit und ihre Beziehung z.B. zu anderen Wertvorstellungen

²⁴ Selbst ein so klassischer, für das Verständnis der DDR-Vergangenheit so wichtiger und – im ersten Kapitel - unsere heutige Situation in vielerlei Hinsicht verblüffend treffsicher beschreibender Text wie das „Kommunistische Manifest“, ist weitgehend nur dem Namen nach bekannt. Der Gesprächsleiter hat ihn im Erfurter Gesprächskreis zum Thema eines Abends gemacht. Neben einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage der Globalisierung hat die Diskussion auch noch einmal die Bestätigung gebracht, daß ostdeutsche Jugendliche ausgesprochen wenig wissen über die Folgen der praktischen Umsetzungen der Marx'schen Theorie im 20. Jahrhundert. Sie wissen oft mehr über z.B. den 30jährigen Krieg als über den Stalinismus, geschweige denn über die blutigen chinesischen oder kambodschanischen Lesarten von Marx. Was sie in der Regel mitbekommen haben, sind ideologische Sprüche aus Schulbüchern und Massenmedien und die Erfahrung der Feigheit ihrer Lehrer/innen, sich diesem Thema zu stellen. Woran aber, so kann man hier fragen, sollen sich demokratische Wertvorstellungen denn messen und ihre innere motivierende Kraft erhalten und entfalten, wenn nicht an dem Anderen ihrer Selbst?

und Zusammenhängen zu verstehen versucht und in Form kleiner Exkurse und Vorträge an passender Stelle eingefügt.

So wurden auch historisch neue Problemstellungen als solche sichtbar. Warum diese relative Unterscheidung von neuen und alten Problemen? Einmal deshalb, weil die Beachtung der alten, doch darum nicht notwendig bereits veralteten Überlegungen zu einem gesellschaftlichen und menschlichen Problem zum einen hilft, die Vielfalt der Facetten eines Themas zu erschließen und so auch der mannigfaltigen Individualität der Teilnehmenden und ihren unterschiedlichen Denkweisen besser gerecht werden zu können.

Zur Erfassung der Komplexität eines Themas gehört auch der kritische Blick auf die jeweils hier und heute herrschenden, üblichen, unbefragt in Geltung seienden Meinungen und Ansichten. Dieser kritische Blick ist erst möglich mit Hilfe einer gewissen Distanz, die die Geschichte gibt. Gerade in unserer Zeit der Herrschaft des Modischen auch in geistigen und politischen Fragen ist Unzeitgemäßheit nötig, um die eigenen Maßstäbe nicht zu sehr zu vereinfachen und Vereinnahmungen zu lassen vom Geist der Zeit. Das hat weder mit Arroganz, mit Luxus, noch mit elitärem Gehabe zu tun.

Es ist eine Notwendigkeit, wenn humanistisches Potential – und das ist immer in hohem Maße etwas Geistiges – bewahrt, entwickelt oder wiederbelebt werden soll.

Das Wissen um die Neuheit eines Problems ist überhaupt erst möglich aus dem Wissen um die Geschichte. Warum aber ist es gerade für Jugendliche wichtig, daß sie ein Problem als relativ neues oder als ein bereits vielfach Bedachtes verstehen? Keineswegs nur wegen des nicht zu unterschätzenden selbstbewußtseinsfördernden Effektes, wenn sie entdecken können, daß ihre selbsterarbeitete Antwort oder Idee bereits in dieser oder ähnlicher Weise bei einem der Großen der Geistesgeschichte ge- und bedacht wurde (nach dem augenzwinkernden Motto: „wie Sokrates, Machiavelli und ich bereits bemerkten ...“).

Der Grund ist letztlich ein praktischer. Motivation zum politischen, besonders zum demokratischen Handeln - insofern sie nicht einen allein trotzigen oder einen zynischen Impetus hat - unterliegt einer wichtigen Bedingung: das Handeln, das Engagement muß als sinnvoll erscheinen, es muß ein Ergebnis, ein Erfolg zumindest denkbar oder gar sichtbar sein. Die Kenntnis der widersprüchlichen Vielfalt des historischen Suchens um die Lösung z.B. solcher kardinaler Fragen wie Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Toleranz usw., die Vielfalt der positiven und negativen historischen Erfahrungen mit einem „alten“ Problem können z.B. die wenig hilfreiche Resignation aus erwiesenermaßen falschen, unsinnigen Zielstellungen und verqueren Handlungsstrategien verhindern und ein Verständnis eröffnen für die Komplexität und historische Geschwindigkeit politisch

zu bewältigender Prozesse. Das Wissen um die Neuheit, sprich Ungeklärtheit, Offenheit und Veränderlichkeit von gesellschaftlichen, politischen Problemen kann helfen, überzogene Vorstellungen, Hoffnungen und Wünsche, aber auch das Verzagen, die auf schlechte Erfahrungen gründende Verzweiflung und Resignation einzudämmen. Wo es historisch z.B. noch nie eine so durchgreifende, viele traditionelle Politik-Formen wahrscheinlich sehr umfassend und sehr massiv außer Kraft setzende Ökonomisierung aller Lebenssphären und geographische Entgrenzung von Politik gab, kann weder (zumindest logisch, rational) behauptet werden, das könne nur schiefgehen, weil sowas schon immer schiefgegangen sei, wir seien dem ausgeliefert und sollten uns nun tunlichst um unsere privaten Angelegenheiten kümmern. Andererseits kann aber der interessierte Optimismus der Globalisierer und Modernisierer aller Art ebensowenig irgendwelche sicheren Gründe für sich beanspruchen etwa in der Form: wir haben da unsere Erfahrungen, das haben wir schon öfter so gemacht und dergleichen Beruhigungsfloskeln mehr. Gerade bei den vor uns stehenden neuartigen gesellschaftlichen Fragestellungen hemmt die Berufung auf Experten als die allein Wissenden und Problemlösungsbefähigten im Gegensatz zu den „normalen, einfachen“ Leuten die Aktivierung demokratischer Potentiale im Denken und Handeln der Politik-, Parteien- und sonstwie Verdrossenen. Aus solchen Überlegungen u.a. haben wir auch den Schwerpunkt in unserem Projekt nicht in die historisch und logisch möglichst stringente Themenabfolge bei der Planung der Seminare gesetzt, sondern Wert gelegt auf die Vielfalt der geistesgeschichtlich-demokratiegeschichtlichen Bezüge in den Seminaren.

Historischer Sinn ist bei ostdeutschen Jugendlichen nur gering ausgeprägt. Woher sollte er auch kommen? Aber Jugendliche – und da kann pädagogisch gut angesetzt werden – stehen, bei aller Bezogenheit auf das Heute und den nächsten Tag, selbst auch subjektiv in der Geschichte. Zunächst ist Geschichte für sie faßbar in der Vergangenheit ihres eigenen Lebens und als Wahrnehmung der Perspektiven für ihr Leben, der Wahrnehmung ihrer Möglichkeiten, Chancen und Grenzen in ihrer Zukunft. Hieran haben wir anzuknüpfen versucht.

In zwei Seminaren war dies direkt unser Thema bzw. der zentrale Bezugspunkt. In einer **Zukunftswerkstatt** haben wir an allgemeinen Perspektivvorstellungen ostdeutscher Jugendlicher gearbeitet. Diese ist bereits dokumentiert. Wir ergänzen das dort Beschriebene weiter unten durch einige verallgemeinerbare Erfahrungen mit der Methode der Zukunftswerkstatt. Ein anderes Seminar in diesem Sinne lief unter dem Namen „**Ich will nicht werden, was mein Alter ist ...**“. Der Titel ent-

stammt einem Song der von Jugendlichen im Osten wieder entdeckten und beliebten westdeutschen Anarcho-Rockband „Ton Steine Scherben“, die in den 70er Jahren ihre große Zeit hatte. Wie im Song, so ging es auch in unserem Seminar um das Thema Lebensperspektiven, an dem uns hier das Problem Arbeit und Arbeitslosigkeit besonders interessieren soll.

Ursprünglich war für dieses Seminar geplant, eine Gruppe Ostjugendliche in Wolmirstedt und eine Gruppe Westjugendliche in Marburg zeitgleich zu demselben Thema arbeiten zu lassen und in bestimmten Abständen während des Seminars Informationen zwischen den Gruppen per Email, Fax oder Internet auszutauschen und so eine Ost-West-Gruppen-diskussion auf virtueller Ebene zu realisieren. Dem sollte dann einige Monate später ein zweites und drittes Seminar als reale Begegnung und Themenfortsetzung folgen. Leider konnte diese Idee nicht realisiert werden. Es war nicht möglich, genügend Westjugendliche für das Seminar zu werben.

Die Enttäuschung unter den Ostjugendlichen war groß. Wir beschlossen, das Seminar zum Thema mit ihnen trotzdem durchzuführen.

Die Teilnehmenden waren 14-15 Jahre alt und besuchen die Realschule. Ein Teil von ihnen arbeitet relativ regelmäßig in der Ökologie-Arbeitsgruppe in der gastgebenden Bildungsstätte in Wolmirstedt mit. Das Seminar wurde geleitet vom Projektleiter und von seiten der Bildungsstätte durch Renate Kriegel. Aus dem *philoSOPHIA e.V.* in Hessen war Max Lorenzen dabei.

Nach einer mündlichen Vorstellungsrunde wurden zunächst in 4 Kleingruppen und dann zusammenfassend im Plenum in einem offenen Gespräch der Themenrahmen und die Interessenschwerpunkte der Gruppe bezüglich der Lebensperspektiven und grundlegenden Problemstellungen der Jugendlichen erarbeitet.

Es kristallisierten sich 3 Themenkreise heraus. Nach der Reihenfolge ihrer durch Punktierung festgelegten Wichtigkeit waren das:

1. Vernünftig Leben, soziale Beziehungen (14)
2. Politik, DVU²⁵ (12)
3. Beruf, Vereinbarkeit von Beruf und Familie (10)

Da die Gruppe nicht sehr groß war, konnten wir weitgehend im Plenum arbeiten.

In der Diskussion wurde immer wieder versucht, die in den geäußerten Vorstellungen und Ideen wirkenden Wertvorstellungen der Jugendlichen

²⁵ Der Sonntag, an dem das Seminar stattfand, war der Tag der Wahl in Sachsen-Anhalt, nach der die DVU in den Landtag einzog. Wir haben diesem Thema den ganzen Sonntag vormittag gewidmet. Da unter den Teilnehmenden keine Befürworter der DVU

herauszufiltern und bewußt zu machen. Dies erwies sich als eine für die Teilnehmenden ungewöhnliche bzw. bisher unbekannte, anstrengende, aber zunehmend auch mit Interesse angenommene Art der Selbstreflexion. Das Anstrengende führte zwischendurch auch immer wieder zu ausweichendem Verhalten, aber – außer beim Themenkomplex Politik, wo sich zwei Mädchen demonstrativ aus der Gruppe herausnahmen, weil diese Thematik sie nicht interessierte – die Teilnehmenden blieben am Ball und erfuhren so auch etwas wie einen Erfolg auf der Basis eigener geistiger Anstrengung.

Die Diskussion der Themenkomplexe "Leben" und "Beruf" ließ sich kaum getrennt realisieren. Das Gespräch kreiste vorrangig um die Frage, welche Rolle eigentlich Arbeit in unserem Leben spielt, eine zumindest für ostdeutsche Jugendliche auf Grund von Ängsten vor Arbeitslosigkeit sehr wichtige Frage. Es bildeten sich zwei Fraktionen mit unterschiedlicher Sicht auf das Verhältnis von Arbeit und Leben. Die einen sahen in der Arbeit vor allem und fast ausschließlich ein notwendiges Übel, einen sauren Apfel, in den zu beißen man nicht umgehen kann, wenn man das nötige Geld verdienen, sich Genüsse leisten und seinen Spaß finanzieren will. Arbeit kostet Lebenszeit, trennt von der Familie bzw. beschneidet die Zeit für Partner und Kinder, sie macht keinen Spaß. Man muß sich abfinden mit ihr. Deshalb muß man möglichst jetzt aus dem Vollen leben, solange man jung ist, denn mit dem Eintritt in das Erwerbsleben ist der Spaß, eigentlich das Leben, vorbei.

Ein Teil der Gruppe stellte diese Position vehement in Frage. Es kommt

waren, bestand keine Kontroverse zu dieser Partei aber etlicher Klärungsbedarf zu Sachfragen über Faschismus, die Differenzierung von rechts, rechtsextremistisch und rechtsradikal, Weimarer Republik, ob alle DVU-Wähler rechtsradikal sind u.ä.m.. Eine wichtige Frage war, wie Jugendliche in der rechtsradikalen Szene, die da nicht mehr mitmachen wollen, unterstützt und in ihrem Entschluß bestärkt werden können. Die Teilnehmenden berichteten von relativ starken Gruppierungen rechtsradikaler Jugendlicher an ihren Schulen und im Wohngebiet, in denen aber auch, überdeckt durch den Gruppendruck, eine deutliche Fluktuation zu beobachten sei. Es bedurfte einiger Diskussion, um klar zu machen, daß die vorhandene Wut und Abneigung der anwesenden Jugendlichen nicht bedeuten sollte, daß sie die Aussteiger aus der rechtsradikalen Jugendszene abstempeln und isolieren, statt sie in ihre eigenen Gruppenzusammenhänge aufzunehmen und ihnen damit eine Chance zu geben, was eine Menge Zivilcourage verlangt.

Die Frage, wieso es möglich sei, daß eine Demokratie es sich leistet, eine antidemokratische Partei wie die DVU überhaupt zuzulassen, führte zu der viel grundsätzlicheren Frage, was eigentlich überhaupt Demokratie und was Politik sei. In der verbleibenden Zeit wurde deutlich, daß die Jugendlichen einiges über Institutionen und Verfahren der bundesdeutschen Demokratie wissen, aber welcher Geist dahinter steht, was der Sinn dessen ist, das ist kaum im Blick. In einem für 1999 vorgesehenen Seminar in Wolmirstedt werden wir diesen Fragen stärker nachgehen.

darauf an, Arbeit und Leben, Beruf und Genuß zu verbinden, also beide nicht zeitlich zu trennen, sondern nach Möglichkeiten zu suchen, eine erfüllende Arbeit zu finden.

Einig waren sich beide Gruppen, daß Arbeit Sinn gibt bzw. macht im Leben und daß Sinn im Leben nicht allein im Spaß-Haben beruht und nicht nur durch Spaß allein erreichbar ist, sondern verantwortliches Tun und auch eigene Anstrengung verlangt.

Angesichts des allen als bedrohlich erscheinenden Problems der Arbeitslosigkeit entstand die Frage, was an der These dran sei, daß ohne Arbeit, genauer ohne Erwerbsarbeit das Leben sinnlos sei. Viele berichteten aus Familie und Bekanntenkreis darüber, daß hier arbeitslos oft gleichbedeutend erlebt werde nicht nur mit materiell und sozial schwach, sondern auch mit sinnlos, wertlos, identitätslos.

Um der Problematik näher zu kommen und diese Sichtweisen nicht unbefragt durchgehen zu lassen, wurde dies problematisiert in methodischer Ableitung aus dem Kerngedanken des Stoikers Epiktet unter der Überschrift "Ängstige dich nicht": "Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern die Vorstellung von den Dingen."²⁶ Wir stellten daher die Frage: **Warum wollen Menschen eigentlich arbeiten?** In einem sokratisch orientierten Gespräch wurden einzelne wesentliche Motive und Gründe zusammengetragen und auf ihren Realitätsgehalt geprüft.

Das Ergebnis in Kurzfassung: Menschen wollen arbeiten, einen Job haben, um

- Geld zu verdienen für Lebenserhalt und Genuß
- Unabhängig zu sein
- Anerkennung zu erhalten (ich verdiene, was ich verdiene), stolz sein zu können (ich bin wer, ich bin wichtig, ich werde bzw. meine Fähigkeiten werden gebraucht)
- Identität der eigenen Person zu ermöglichen z.B. durch die Erfahrung der Unersetzbarkeit der eigenen beruflichen Qualitäten
- Zeit ausfüllen, Langeweile verhindern
- Sinn für mich und Sinn für die Gesellschaft zu realisieren.

Ein kurzer Exkurs zur historischen Wandlung der Vorstellungen von Arbeit in der europäischen Geschichte und in verschiedenen Kulturen, diene dazu, das Relative, die historische Neuheit des bürgerlichen, modernen Arbeitsverständnisses deutlich zu machen.

Zum einen half dies, die vorhandene Fixierung der Jugendlichen auf die Frage der Erwerbsarbeitssicherung zu problematisieren, war doch zu

²⁶ Epiktet, 1987, S. 18

bemerken, daß diese ein mögliches politisches Engagement ebenso wie eine selbstbewußte, eigene Stärken und potentielle Chancen in den Blick nehmende Lebensgestaltung geradezu ausschloß.

Zum anderen initiierte unsere kurze historische Erinnerung eine genauere Untersuchung der genannten Gründe und Motive für Erwerbsarbeit. An deren Ende stand, etwas zugespitzt: eigentlich kann unter heutigen Verhältnissen nur das Motiv des Geldverdienens als unabtrennbar von Erwerbsarbeit betrachtet werden, während alle anderen Motive sich als fragwürdig und zumindest diskutabel erwiesen in dem Sinne, ob sie nicht auch und vielleicht sogar besser auf anderen Wegen als auf dem der Erwerbsarbeit zu erlangen sind und daher nicht schicksalhaft an sie geknüpft werden müssen im eigenen Selbstverständnis.

Wir gelangten bei der Prüfung der Stichhaltigkeit der einzelnen Antworten zur Frage, warum Menschen arbeiten wollen, zu folgenden widersprüchlichen Ergebnissen:

- **Unabhängig zu sein** - dem steht die zunehmende Abhängigkeit in vielfältigen ökonomischen, sozialen, Bedürfnis-, Konsum- u.a. Zusammenhängen entgegen (z.B. , als typische Sicht unter gelernten DDR-Bürgern: „Früher durftest du nichts über die Politik sagen, aber im Betrieb alles kritisieren. Heute ist es umgekehrt“)
- **Anerkennung zu erhalten, Stolz sein zu können** – problematisiert wurde hier die Selbstwertschätzung über das verdiente Geld und die Verwechslung des Gebrauchtwertes bestimmter einzelner Fähigkeiten eines Menschen mit der Anerkennung der Person
- **Identität der eigenen Person zu ermöglichen** – ähnlich wie im vorhergehenden Punkt wurde diskutiert, inwiefern Erwerbsarbeit wirklich die eigene Identität befördert oder anerkennt oder es sich eher um eine Identität des Erfolges handelt – „ich bin, was ich erreiche“ -, so daß genau hier dann die Gleichsetzung von arbeitslos = versagen = Versager entspringt. Deutlich wurde auch, daß das, was u.a. mit Identität der Person gemeint ist, nämlich die Unersetzbarkeit genau dieses Individuums gerade in den modernen Formen der Erwerbsarbeit keine Rolle spielt bis vielleicht auf wenige Ausnahmen in sog. kreativen Bereichen.
- **Zeit ausfüllen, Langeweile verhindern** – dies wurde im Zusammenhang mit der Sinnfrage problematisiert: womit ist es sinnvoll, seine Zeit auszufüllen?
- **Sinn für mich und Sinn für die Gesellschaft zu realisieren** – mit der Diskussion der vorigen Punkte war der Sinn der Erwerbsarbeit für das Individuum und damit auch die Gleichsetzung von arbeitslos = sinnlos problematisiert; die Diskussion des Sinns bestimmter Arbeiten für die Gesellschaft wurde dann relativ bald abgebrochen, da dies

zu einem eigenständigen und in der verbleibenden Zeit nicht sinnvoll zu bearbeitenden Thema auswuchs.

Zur Abrundung der gesamten Problematik „Lebensvorstellungen“ und um die rauchenden Köpfe etwas abkühlen zu lassen, baten wir zum Abschluß dieses Komplexes die Jugendlichen, sich in kleinen Gruppen in eine Art Timetunnel zu begeben und anhand ihrer auf Plakate gemalten Körperumrisse ihre Zukunftsvisionen zum eigenen Leben, ihre Sinn- und Wertvorstellungen aufzumalen und dabei verschiedenen Körperteilen wie Kopf, Herz und Hand je nach Bedeutung zuzuordnen. Der humorvollen Präsentation folgte am Abend noch eine „Gutenachtgeschichte“. Wir wählten aus Michael Ende „Die unendliche Geschichte“ - einem der philosophisch gehaltvollsten neueren Märchenbücher - eine unser Thema recht gut ergänzende Szene aus.²⁷ Es handelt sich um die in ihrer Lustigkeit doppelt beklemmende Beschreibung des Schicksals der schwer arbeitenden, ungeheuer häßlichen, aber sehr geschickten „Acharei“, die in die clownesken, nur auf Spaß und Leichtigkeit fixierten „Schlamuffen“ verwandelt werden und am Ende in der Haltlosigkeit ihrer bloßen Spaßorientierung verzweifelt nach einem Führer rufen und ihn recht brutal einfordern.

Umgang Jugendlicher mit Differenzen und Gegensätzen

Ein ganz zentrales und für demokratisches Verhalten grundlegendes Problem scheint bei Jugendlichen die Schwierigkeit zu sein, die Spannung der Gegensätze, in denen sie alltäglich leben, aushalten bzw. sie vermitteln zu können. Z.B. solcher Gegensätze wie

- Selbst- und Fremdbestimmung,
- Freiheit und Bindung bzw. Ordnung,
- Eigennutz und Gemeinwohl,
- Gleichheit und Gerechtigkeit
- Sein-bei-sich und Sein-bei-und-mit-anderen (E.Vollrath),
- Toleranz und Sehnsucht nach festem Halt,
- Offenheit und Gewißheit / Sicherheit,
- Herz und Verstand,
- Gesinnung und Verantwortung,
- Pflicht und Neigung,
- Dogmatismus und Zynismus usw.

²⁷ Michael Ende, 1987, S. 315 - 323 und 463 - 465

Hier erfolgt in der Regel allzusehnell die Fixierung auf eine Seite bzw. das unvermittelte Hin-und-Her zwischen beiden Gegensätzen. Das Denken bleibt weitgehend abstrakt, es wird beherrscht vom „Entweder-Oder“ und seiner Kehrseite, dem „Sowohl - Als auch“.

In der Auswertung unserer Gesprächskreise beschreiben wir einige Möglichkeiten, die ein kleiner Text von Hegel („Wer denkt abstrakt?“) zur direkten Diskussion dieser dialektischen Problematik in der politischen Jugendbildung hergeben kann.

In dem Zusammenhang „innere Zerrissenheit“ und bezogen auf die Verhältnisse von Demokratie und Wahrheit sowie Demokratie und Moral realisierten wir auch ein Seminar gemeinsam mit Ost- und Westjünglichen in der Nähe von Marburg.

Sein Titel war: **„Die Vielfalt des ICH in unserer Zeit: Chancen und Risiken von Autonomie und Freiheit. Oder - Demokratie beginnt auch von Innen..“**

Wir haben es in Kooperation mit der Landesvereinigung Hessen des *philoSOPHIA e.V.* vorbereitet und durchgeführt. Von dort kam unser Referent Max Lorenzen, der ebenfalls in der Projektgruppe mitarbeitete.

Das Seminar stützte sich vom Ansatz her auf Überlegungen des Referenten in seinem in Arbeit befindlichen Buchprojekt zu Möglichkeiten des Erwerbs demokratischer, d.h. nichthierarchischer bzw. nichtautoritärer²⁸ moralischer Haltungen und Verhaltensweisen in unserer Zeit, die er als Übergangszeit bzw. Nachmoderne begreift.

Nützlich für die Einheit von Inhalt und Form des Seminars war, daß der Projektleiter (aus dem Osten) und der Referent (aus dem Westen) zwar teilweise sehr konträre Ansichten hatten, aber durch ihre gelassene Art und Weise des Ausdiskutierens der Gegensätze selbst zeigen konnten, wie ein demokratischer Umgang miteinander möglich ist. Wir haben dabei demonstriert, wie mit Differenzen umgegangen werden kann, ohne eine Seite zum Sieg führen zu müssen, indem in der gegenteiligen Position deren Wahrheitsgehalt anerkannt und in die eigene hineingenommen wird, so daß sich beide verwandeln – und wie wichtig dabei die Tugend der Aufmerksamkeit und Gelassenheit ist. Das fruchtete noch in diesem Seminar bei den Jünglichen, wie unten gezeigt wird.

Anhand der bahnbrechenden Ethik von Immanuel Kant²⁹ im Zeitalter der Aufklärung wurde zunächst erörtert, inwieweit diese Ethik, trotz ihrer auf die Achtung der Würde der Person zielenden Ausrichtung, letztlich eine autoritäre Struktur beinhaltet, die eine innere demokratische Ausrichtung

²⁸ Nichtautoritär - nicht antiautoritär !

²⁹ Wir verweisen hier für die schnelle Orientierung auf eine im Literaturverzeichnis angegebene Einführungsschrift von Ralf Ludwig: „Kant für Anfänger. Der kategorische Imperativ“.

behindert. bzw. behindern kann. Indem Kant auf der Suche nach den Möglichkeiten einer allgemein gelten könnenden Moral in seiner Ethik die Vernunft „auf den Richterstuhl“ als alleinige und ausschließliche, also autoritäre Gesetzgeberin einsetzt, so der Referent, werden andere „Teile“ des Menschen als unvernünftig unterdrückt. Es wird ein unüberbrückbarer Gegensatz zwischen Vernunft und Neigung / Begierde / Sinnlichkeit oder Geist und Natur, physis und nomos gesetzt.³⁰ Dieses Gegensatzdenken wurde als typisch für die Moderne diskutiert und als ein geistiges Hindernis für einen demokratischen Umgang miteinander betrachtet.

Die mit Freuds Theorie der Psychoanalyse dem Menschen zugefügte narzistische Kränkung, daß der Verstand bzw. die Vernunft nicht Herr im eigenen Hause ist und vor allem die Beobachtung unserer Zeit, genauer der Entwicklungen in den westlichen Industriegesellschaften, insbesondere nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation, zeigt, daß diese alten Strukturen zumindest tendenziell in Auflösung zu sein scheinen, daß sich gesellschaftlich wie in der inneren Struktur der Menschen selbst etwas Neues, nicht so sehr auf Gegensatz und Hierarchie, auf Ausschluß von Anderem und auf die Wahrung von Wahrheitsmonopolen Gerichtetes zu entwickeln scheint. Bekannte Schlagworte hierfür sind u.a. Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen, der sog. Werteverfall oder neuerdings die „Tugend der Orientierungslosigkeit“³¹.

Diese Tendenzen werden oft nur negativ diskutiert, als Krise, Verfall, Endzeit, Orientierungslosigkeit, innere Auflösung, Haltlosigkeit, Entsolidarisierung, Unverbindlichkeit, Beliebigkeit, Gleichgültigkeit usw.

Diese Aspekte spielten auch in unserer Diskussion wie in fast allen unse-

³⁰ Als eine prinzipiell mögliche Gegenreaktion wurde die antiegoistische, an den Buddhismus angelehnte Mitleidsethik von Schopenhauer kurz diskutiert. Da sie aber auf einer radikalen Verwerfung des principio individuationis basiert und außerdem auch als Flucht in eine quasi-kollektivistische Auflösung des Ichs - ganz im Gegensatz zu Schopenhauers Intentionen - mißverstanden werden könnte, schien sie den Teilnehmenden als ethisches Angebot für „normale“ Sterbliche bzw. westlich sozialisierte Menschen kaum geeignet.

³¹ So der Titel einer Neuerscheinung (1997) von Christoph Clermont und Johannes Goebel auf dem Büchermarkt, deren zusammenfassende Darstellung in einem „Die Zeit“-Artikel bei den Jugendlichen heftige Kontroversen auslöste, da sich viele darin nicht wiederfanden. Bei philoSOPHIA wurde 1998 das Buch in einem Seminar zum Thema gemacht und stieß auch hier auf weitgehende Ablehnung bei den Jugendlichen, von denen doch angeblich die Rede ist. Es ist aber nach unserer Beobachtung weniger der Inhalt dieses sehr zeittypischen und vor allem darum beachtenswerten Buches, sondern der verkündende Ton und der aufgesetzt wirkende, auf Jugendlichkeit getrimmte Stil, der zumindest ostdeutsche Jugendliche – jedenfalls solche, die derartige Seminare wie unsere besuchen - sich darin nicht wiederfinden läßt. Mag sein, daß hier ihre Zukunft beschrieben ist. Jetzt betreffen die lifestyle-Probleme des „Lebensästheten“ sie nicht in ihrem Innersten, auch wenn es in ihrer Lebenspraxis hin und wieder schwerwiegende Entscheidungsprobleme hinsichtlich der zu bevorzugenden Joghurtsorte gibt.

ren Seminaren eine wichtige Rolle. Eingedenk der Doppelbedeutung von „Krise“ als Katastrophe und Chance zugleich, war unser Blick aber be-
wußt stärker darauf gerichtet, welche demokratischen Potentiale in die-
ser Entwicklung liegen können und wie diese auch ganz individuell zu
stärken seien.

So wie ein modernes demokratisches Verständnis davon ausgeht, daß
es keinen alleinigen Herrscher und Gesetzgeber geben darf, so sollte
auch die innere Struktur des Ich angesehen werden, so der Referent in
seinen Thesen. Es komme auf die demokratische Gestaltung des inne-
ren Dialogs, der Kommunikation zwischen den verschiedenen „Teilen“
des Ich an, wenn Entscheidungen zu treffen und innere Gegensätze aus-
zutragen sind. Es sei undemokratisch und autoritär, wenn, wie in der al-
ten Ich-Struktur, eine beschränkte und eben nicht absolut wahrheitsfähige
Instanz (z.B. die Vernunft oder in anderen Konzepten die Lust, das Ge-
wissen, das Selbst, die ideologische Linie der eigenen Partei, Kirche oder
Sekte ...) allein bestimmend sein soll. Ein neues, demokratischeres, der
Nachmoderne angemesseneres Ich sei so strukturiert und das könne auch
geübt werden, daß es nicht im Entweder-Oder, in der fixen Ausschließ-
lichkeit und Abgrenzungsnotwendigkeit verbleibt, sondern Anderes zu-
lassen, integrieren und zugleich anerkennen kann, innerlich bei sich selbst
wie außen, bei anderen Menschen. Damit sei zugleich das Überkommene,
Alte und oft als Veraltetes Beiseitegeworfene (z.B. ethische Konzepte
der Selbstbeherrschung, der Beschränkung der Toleranz gegenüber
menschenverachtenden Handlungen und Denkweisen, die Frage des
Charakters u.a.) integrierbar, ohne erneut zu Verkrustungen oder dog-
matischen Leitideen zu führen, da ja auch das Verhältnis von Altem und
Neuem nach dieser Sichtweise nicht als ausschließender Gegensatz be-
trachtet werden kann.

Mit all dem sei der Begriff der „einen Wahrheit“ obsolet, ohne damit gleich
in konstruktivistischen Radikalismus verfallen zu müssen. Es komme auf
ein verändertes, weniger absolutes und ausschließliches, sondern
situativeres, relatives Verständnis unserer allgemeinen Begriffe wie Tole-
ranz, Freiheit, Demokratie, Glück, Gerechtigkeit ... an. Dieses Verständ-
nis ermögliche, flexibler damit umzugehen und sich nicht starren Dog-
men beugen zu müssen.

Solche Thesen riefen unter den Teilnehmenden heftige Kontroversen
hervor, die hier nicht im einzelnen wiedergegeben werden können. Ein-
ige der zentralen Fragestellungen der Jugendlichen aus der Diskussion
waren:

- Wann handle ich eigentlich moralisch – wenn ich mich an meine ethi-
schen Vorstellungen halte oder wenn ich sie situativ bedingt durch-
breche: z.B. wenn ich Lügen als moralisch verwerflich ansehe aber

jemanden mit einer Lüge vor Verfolgung rette? (Beispiel von Kant)

- Was ist Egoismus, gibt es einen vernünftigen, klugen Egoismus? Kann es Altruismus geben?
- Sind Ideale prinzipiell autoritär bzw. kann ich gegensätzliche Ideale in mir oder im Verhalten zu anderen vereinbaren? Wie kann ich etwas als richtig und wahr ansehen und trotzdem bei anderen das Gegenteil oder etwas Verschiedenes anerkennen, tolerieren – wo bleibt da die Wahrheit meiner Sicht? Kann ein Ideal liberales bzw. demokratisches Verhalten begründen, da es doch etwas ausschließliches ist? Wie ist z.B. Toleranz und Demokratie vereinbar mit dem Verbot faschistischer Ideen und Gruppierungen?
- Was bedeutet moralisch flexibel sein, wenn es nicht Beliebigkeit, Gleichgültigkeit, Manipulierbarkeit bedeuten soll? Welche Rolle spielt das Gewissen?
- Was heißt, Kompromisse schließen, was ist ein Konsens?
- Gibt es ein Ich, wo bleibt meine Identität in der Kommunikation der „Teile“ meines Ich? Wer moderiert eigentlich dieses innere Gespräch? Ist diese innere moderierende Instanz und überhaupt die „neue“ Idee der Notwendigkeit eines demokratischen inneren Gesprächs der Ich-„Teile“ nicht selbst etwas Autoritäres, weil es das Gegenteil nicht zulassen kann?
- Braucht die Demokratie nur flexible, tolerante, jederzeit fast alles anerkennensbereite Menschen, oder sind auch solche Eigenschaften genauso wichtig wie: erkennbares Festhalten an bestimmten Ideen oder Maximen, sichtbarer, klarer Charakter und politische Kontinuität, Beständigkeit, ein langer Willen, der versprechen darf (Nietzsche)?

Ein wichtiger Teil der Diskussion soll besonders herausgehoben werden, da er demokratischen Umgang in einer besonders heiklen Situation positiv erfahrbar machte und von den Jugendlichen ohne große Eingriffe seitens der Seminarleiter selbständig bewältigt wurde:

Es wurde von einem Teilnehmer die Frage aufgeworfen, was eigentlich Demokratie sei bzw. was unsere Demokratie wert sei, wenn es in ihr möglich ist, daß im Bundestag entgegen einer öffentlich sichtbaren Bevölkerungsmehrheitsmeinung die Anschaffung von teuren Eurofightern beschlossen werde, die keineswegs der Friedenssicherung dienlich seien, aber den maroden Bundeshaushalt ungeheuer belasten und dringend notwendige Investitionen im sozialen, kulturellen und Bildungsbereich, in der Unterstützung von friedensschaffenden Aktivitäten usw. verhindern.

Ein heftiger Streit entbrannte zwischen einer Gruppe sich als links bezeichnender Mädchen und Jungen und einer anderen Gruppe von männ-

lichen Jugendlichen, die offenbar bei der Bundeswehr im politischen Unterricht hingehört hatten und den Kauf der Eurofighter kräftig verteidigten.

Die Kontroverse ging um die Frage, ob andere Staaten oder Völker Deutschland bedrohen und demzufolge neue Waffensysteme nötig seien oder nicht bzw. ob es nicht besser sei, anderen durch eigene Abrüstung ein friedvolles Zeichen zu geben.

Beide Seiten schaukelten sich in ihren Äußerungen in ziemlich radikale Höhen, z.B. stand einerseits eine an Gandhi angelehnte Gewaltfreiheitsüberzeugung („*Lieber frei, d.h. selbst den Tod wählen, als gewalttätig sein*“) gegen die ähnlich bei K. Jaspers zu findende These „*Lieber im Kampf sterben, als unfrei leben*“. Auch prägten einige harsche rassistische Ressentiments gegen angeblich kriegslüsterne islamische Völker die Heftigkeit der Auseinandersetzung. Trotzdem ließen sich beide Seiten meist ausreden, hörten aufmerksam zu und gingen aufeinander ein, statt aufeinander los, u.a. auch – das war sichtbar - in Reaktion auf die vorher diskutierten Fragen eines demokratischeren Umgangs miteinander und die Einübung desselben.

Ein sehr wichtiges Ergebnis in Bezug auf unser direktes Seminarthema, das den Jugendlichen selbst deutlich wurde, war, daß beide Seiten kaum um Fakten bzw. wißbare, wahrheitsfähige Sachverhalte stritten, auch wenn sie sich weitgehend so verhielten, als könne hier eine richtige Antwort gefunden werden. Es wurde klar, daß sie über Wertentscheidungen, Vorurteile, Halbwissen, Gefühle und Ressentiments im Streit lagen und daher auch zu keiner, und schon gar nicht zu einer eindeutigen Lösung kommen konnten. Am Ende wurde dann nicht mehr auf der Ebene diskutiert: „*Das ist so*“ sondern: „*Warum siehst Du das so und nicht anders, wie kann ich das verstehen? Versuch doch mal, meine Sicht zu verstehen!*“ Es wurden also Gründe eingefordert und benannt. Auch die rassistischen Vorurteile wurden zumindest verbal stark zurückgenommen.

Es konnten in diesem Seminar kaum Unterschiede in den Ansichten und Herangehensweisen der West- und Ostjugendlichen beobachtet werden, die eindeutig ihrer West- oder Ostsozialisation zuzuordnen gewesen wären. Bemerkenswert ist die Tatsache, daß entgegen der landläufigen Meinung, die Ostjugendlichen offensiver, selbstbewußter und aktiver auftraten in den Diskussionen. Von ihrer Seite aus wurde der Ost-West-Unterschied kaum thematisiert und spielte nur in wenigen Nebensätzen eine Rolle. Das Interesse war eindeutig sachlich bestimmt.

Schule und demokratische Bildung

Die Schule scheint bei vielen beteiligten Jugendlichen bezüglich der politischen Bildung wenig Positives erreicht zu haben, dafür aber Abwehrlhaltung gegenüber weitergehender Beschäftigung mit politischen Fragen. Sie hat ein abstraktes, sehr oberflächliches, unverarbeitetes Halbwissen hinsichtlich politischer und erst recht historischer, philosophischer, ethischer Grundkenntnisse hinterlassen, das kaum handlungswirksam ist und nicht wenig falsche, weil oftmals ideologisch geprägte Urteile über politisches Denken und historische Zusammenhänge beinhaltet.

Am deutlichsten wird letzteres bei Nachfragen zu den beiden politischen Hauptschrecknissen dieses Jahrhunderts, dem Nationalsozialismus und dem Stalinismus. Hier ist großes Interesse und eine gewisse „Faszination durch das Böse“ bei Jugendlichen festzustellen, aber nur äußerst holzschnittartiges, unkonkretes, oberflächliches, emotional überlagertes Wissen, das (wie schon zu DDR-Zeiten) kaum etwas zum Begreifen dieser Phänomene beiträgt und erst recht kaum ermöglicht, daß Jugendliche selbständig Ansätze zu totalitären Denk- und Verhaltensstrukturen erkennen, bei sich selbst und bei anderen.

Die Erzählungen ostdeutscher Jugendlicher aus ihrem Schulalltag lassen diesen Zustand auch nicht weiter verwunderlich erscheinen. Natürlich muß betont werden, daß es sehr engagierte und gute Lehrerinnen und Lehrer in den Fächern Ethik, Sozial- oder Gesellschaftskunde, Philosophie und Religion, aber auch in den anderen Fächern gibt, die den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern gute und aufgeschlossene Gesprächspartner/innen in politischen und ethischen Fragen sind. Die Normalität scheint aber nach wie vor zu sein, daß die meisten Pädagoginnen und Pädagogen aus welchen inneren und äußeren Gründen auch immer, keine Position beziehen, d.h. als Person nicht kenntlich sind, ihre Lehrtätigkeit weitgehend als Job absolvieren, oder/und eine völlig unkritische, opportunistische Ja-Sage-Haltung an den Tag legen, wie es viele von ihnen schon zu DDR-Zeiten praktizierten. Wir teilen nicht die grob verallgemeinernde Vermutung von Freya Klier und anderen, die ostdeutschen Schulen seien PDS-unterwandert. Das scheint uns viel zu kurzschlüssig und strukturell – nicht inhaltlich - nicht allzu weit von jenem doktrinären Denken entfernt, das von ihnen angeprangert wird. Es scheint nach den Erzählungen Jugendlicher vielfach viel banaler und schlimmer. Schon Kant hatte als zentrale Hindernisse für Mündigkeit lakonisch Faulheit und Feigheit benannt. Seit 1784 scheint sich da nicht viel geändert zu haben, auch nicht bei jenen, die u.a. für die Beförderung der Mündigkeit junger Menschen in staatlichen Einrichtungen bezahlt werden. Wir übersehen dabei nicht, daß die Struktur der Schule die Lehrer/innen vor Überforderungen stellt.

Auch daher ist es eine unabdingbare Notwendigkeit, daß es politische Bildung in freier Trägerschaft außerhalb der Schule mit einem inhaltlich und methodisch breit gefächerten, pluralen, allen interessierten Jugendlichen gut zugänglichen, also auch bezahlbaren Angebot gibt. Die Schulen täten gut daran, die Kooperationsangebote aus diesem Bereich aufzugreifen und sich für Anregungen von dort zu öffnen, auch wenn das den gewohnten Ablauf des Schulunterrichts nachweislich irritieren wird und manche Schüler dann plötzlich anfangen, ihre demokratischen Rechte in der Schule einzufordern.³²

Demokratie versus Totalitarismus

Um dem beschriebenen Mangel hinsichtlich der Themen Stalinismus und Faschismus etwas entgegenzuhalten und weil es sich hier um einen zentralen Topos demokratischer Selbstverständigung in unserem Jahrhundert handelt, haben wir im Projekt zwei Seminare zum Thema „**Totalitarismus**“ angeboten. Nicht vorrangig als historische Seminare, sondern unter prinzipiellen und aktuellen Gesichtspunkten. Sie wurden realisiert von Wolfram Tschiche, *philoSOPHIA e.V.*, und dem Projektleiter. Als inhaltliche Bezugspunkte wählten wir eine Mischung von Theorie (Günther Anders „Die Antiquiertheit des Menschen“, Hannah Ahrend „Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft“) und literarischer bzw. filmischer Umsetzung des Themas (Aldous Huxley „Schöne neue Welt“, Georg Orwell „1984“ und „Die Farm der Tiere“ und zur Entspannung bei diesem düsteren Thema Woody Allen`s Parodie einer schwarzen Utopie „Der Schläfer“).

Ausgangspunkt waren aber zunächst die vorhandenen Vorstellungen von totalitären Systemen bei den Teilnehmenden. Anhand dieser konnten einige wesentliche Bestimmungen herausgearbeitet werden wie individueller Freiheitsverlust, die Unkontrollierbarkeit von Herrschaft und die durchgehende, alle Lebensbereiche ergreifende Herrschaft einer Ideologie. Mit Hilfe z.B. von Günther Anders³³ Thesen zur „Antiquiertheit der Privatheit“, die ein gerade wieder sehr aktuelles Thema: den „großen Lauschangriff“ betrachten, war es möglich, diese abstrakten Themen auf die Erfahrungs-

³² Uns wurde z.B. einmal berichtet, daß nach einem Seminar, in dem auch die oben zitierte Aufklärungsschrift von Kant eine wichtige Rolle spielte, Schüler/innen in ihrer Schule unter der groß an die Wand gegenüber dem Lehrerzimmer gemalten Kantischen Losung „sapere aude“ („Habe Mut, Dich deines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“) ein eigenes schwarzes Brett zur Diskussion der Verhältnisse in ihrer Schule anbrachten. Dieses konnte erst nach einigen Auseinandersetzungen mit der Schulleitung hängen bleiben.

³³ Günther Anders, 1992 Band 2, S. 210ff.

ebene zu holen. Naturgemäß gab es in der intensiven Auseinandersetzung keine Einigung, wohl aber eine verstärkte Aufmerksamkeit auf den Gehalt und die Gefährdungsmöglichkeiten von Grund- und Bürgerrechten und die Bedeutung solcher neuzeitlicher Wertvorstellungen wie Privatheit und Individualität, Unantastbarkeit der Person, der Wohnung, der Intimsphäre, das Briefgeheimnis u.ä.m.

Die Abgrenzung totalitärer Herrschaft von Diktatur, Autokratie, Absolutismus und Tyrannis als anderen nichtdemokratischen Herrschaftsformen gelang mit dem vorhandenen Wissen nicht. Das geschah per Vortrag, wäre aber z.B. in einer Projektwoche auch gut durch Literaturstudien durch die Jugendlichen selbst zu klären gewesen.

Breiten Raum nahm die Frage nach dem Verhältnis bzw. der Vergleichbarkeit von Nationalsozialismus und Stalinismus in der Sowjetunion ein. Hier konnten nur erste Ansätze diskutiert werden, da sehr schnell klar wurde, daß die Teilnehmenden zum überwiegenden Teil in ihrem Schulunterricht vom Stalinismus so gut wie nichts gehört hatten und der Nationalsozialismus auch nur eine oberflächliche Behandlung erfahren hatte. Eine nicht unwichtige Folge dieser Auseinandersetzung war, daß wir später von einigen Jugendlichen mitbekamen, daß sie sich, initiiert durch das Seminar, für die Diskussion über das „Schwarzbuch des Kommunismus“ interessierten. Als wichtige Idee für ein späteres Seminar stellte sich heraus, sich einmal genauer mit dem sog. „Historikerstreit“ zu beschäftigen. Diese für das Verständnis der politischen Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und die aktuellen Kontroversen z.B. um das „Holocaust-Denkmal“ wichtige Debatte ist ostdeutschen Jugendlichen überhaupt kein Begriff. Das zeigte sich auch in einem späteren Seminar, in dem wir die von Martin Walser in seiner Friedenspreisrede³⁴ aufgeworfene politische Gewissensfrage diskutierten.

Für die seminaristische Bearbeitung solch schwieriger und stoffreicher Themen wie dem Totalitarismus war es besonders notwendig, sie in sinnlicher Form faßbar zu machen³⁵. Dafür waren die Bücher und Filme von bzw. nach Huxley und Orwell gut geeignet und z.T. den Teilnehmenden bereits bekannt. Anhand der beiden Filme nach Büchern von George Orwell – „1984“ und „Die Farm der Tiere“ – wurde eine Vorstellung von dem gegeben, was es für die/den Einzelne/n praktisch und alltäglich be-

³⁴ FAZ vom 12.10.1998, S. N6

³⁵ Die Idee, dies z.B. durch eine „umgekehrte Zukunftswerkstatt“, sprich den eigenen Entwurf einer schwarzen Utopie, durch die Jugendlichen selbst zu realisieren, entstand erst im Seminar und konnte von uns noch nicht ausprobiert werden.

deutet, unter totalitären Verhältnissen ohne gesicherte Grundrechte zu leben. „1984“ initiierte auch eine intensive Diskussion der Möglichkeiten neuer, modernerer Formen des Totalitarismus in einer durch ökonomische Nutzenkalküle beherrschten Welt bzw. in Form alter und neuer Fundamentalismen. Anhand der „Farm der Tiere“ wurde die Frage erörtert, wie sich politische Macht durch unkritische Faszination für bestimmte Ideen und Führer sowie widerstandslose Resignation und Rückzug ins Private etablieren, verfestigen und ausweiten kann.

Die Auseinandersetzung mit den Verfilmungen der beiden Bücher von Orwell gaben auch Anlaß, in Erinnerungen an den Alltag in der DDR ähnliche Strukturen und Mechanismen zu beschreiben, wie sie insbesondere in „1984“ utopisch dargestellt sind. Die Referenten fungierten hier als Zeitzeugen, die Jugendlichen konnten vieles nur noch aus Erzählungen ihrer Eltern nachvollziehen, aber nicht aus eigener Erinnerung. Wir stellten aber hier und auch bei anderen Gelegenheiten fest, daß es eine verbreitete Müdigkeit bei ostdeutschen Jugendlichen gibt, was das Thema „DDR“ betrifft. *„Wir können es langsam nicht mehr hören.“* *„Uns betrifft dieses ganze Ost-West-Gerede nicht.“* - so die Jugendlichen selbst. Es ist wie mit dem Thema „Gewalt“, das sozusagen totthematisiert wurde³⁶. Die Vergangenheit wird für sie jedoch wieder interessant durch Geschichten, persönliche Erzählungen, die in gemeinsamen Diskussionsprozessen da eingeflochten werden können, wo sie am Platz sind.³⁷

Huxleys schwarze Utopie der „Schönen neuen Welt“ wurde von den Jugendlichen als den heutigen Verhältnissen und Problemen näherstehend angesehen als Orwell. Mit ihr arbeiteten wir, u.a. auch wieder in sokratischer Frageweise an folgenden Problemstellungen:

- Wesensmerkmale und Sinn von Utopien
- Spezialisierung / Arbeitsteilung als Effektivierung und Verarmung / Verkümmern menschlicher Potentiale
- Wie ist das „Glück des goldenen Käfigs“ zu bewerten? Ist es nicht besser, wenn alle rundum zufrieden, aber unbewußt und heteronom,

³⁶ In diesem Zusammenhang ließe sich auch Bundespräsident Herzog zitieren, der in seiner Rede am 9.11.98 in der Berliner Synagoge u.a. eine Dosierung im Umgang mit bestimmten Themen forderte.

³⁷ Überhaupt scheint uns, daß das Geschichtenerzählen ein ausgezeichnetes Mittel in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen ist, wenn man es kann. Leider gibt es bisher kaum Weiterbildungsangebote, wie Geschichten erzählt werden können. Die Frage ist, ob es überhaupt erlernbar ist. Es mag ungewohnt klingen, aber Geschichten erzählen als Einübung konkreten Denkens hat, weit mehr als Geschichte zu lernen, einen förderlichen Effekt auch für demokratische Wertschätzungen bei Jugendlichen. Näheres dazu in der Auswertung unserer Gesprächskreise im Zusammenhang mit dem Bericht über ein Gespräch zu Hegels kleinem Artikel „Wer denkt abstrakt?“.

statt frei und autonom, aber nur selten und ausnahmsweise glücklich sind?

- Wie verhalten sich der Wert „Stabilität / Ordnung“ zu Liberalität und Demokratie, ist Stabilität wichtiger als Freiheit?³⁸
- Mechanismen zur Verankerung der totalitären Macht in Hirnen und Herzen der Menschen statt physischem Terror – die politische Funktionalisierung von Sexualität, Drogen / Rausch und Religion
- Massenkonsum - der ideale Verbraucher als der ideale Untertan ?

Ein zentraler Diskussionspunkt für die Arbeit an einem genaueren Verständnis von Demokratie im Gegensatz zu totalitären Systemen war die Frage nach dem Sinn und Zweck eines totalitären Herrschaftssystems, wie es bei Huxley und Orwell literarisch entworfen ist. Hier konnten wir in einer Mischung aus sokratischem Fragen und theoretischer Information einen spürbaren Aha-Effekt erreichen. Mit Hilfe eines Vergleichs mit historischen Staatsauffassungen und anknüpfend an die besprochenen Realitäten von Nationalsozialismus und Stalinismus arbeiteten die Jugendlichen als einen wesentlichen Punkt heraus, daß es sich bei allen Unterschieden undemokratischer Staatsauffassungen und politischer Systeme immer auch darum handelte, einen zentralen Wert als letzten und obersten zu setzen und davon praktisch alles Politische bestimmen zu lassen, was letztlich in mehr oder weniger terroristischen Durchsetzungsformen gegen Vertreter/innen anderer bzw. differenzierterer Wertvorstellungen endet: bei Platon - Gerechtigkeit; bei Machiavelli - Erfolg bzw. Machterhalt; bei Hobbes - Frieden bzw. Sicherheit; bei Rousseau – Einheit in Form von Gleichheit; Marx / Lenin / Stalin – Gleichheit bzw. (Klassen-)Wahrheit; im Nationalsozialismus – Einheit auf Grund von Rasse und Weltanschauung.

In einer heftigen Diskussion wurde geklärt, was denn eine Demokratie davon unterscheidet, da sie doch auch *einen* zentralen Wert habe, nämlich sich selbst, sprich z.B. Pluralität oder die Menschenrechte und diesen auch gewaltsam gegen Gegner durchsetze (wehrhafte Demokratie). Als Aha-Effekt der Gruppe erwies sich die im Gespräch unter den Teilnehmer/innen geborene Erkenntnis, daß es in einer funktionierenden Demokratie gerade im Unterschied zu totalitären Systemen idealtypisch mindestens zwei wesentliche Unterschiede festzuhalten gilt:

1. daß es niemanden gibt, der politisch einen alleinigen Wahrheitsanspruch erheben und zugleich auch realisieren kann, es also keine ausschließliche einzelne politische Definitions- und Gestaltungsmacht gibt und

³⁸ Dieses Thema spielte auch in unserem unten beschriebenen Seminar zu Thomas Hobbes eine zentrale Rolle.

2. daß Kennzeichen der modernen Demokratie gerade die gleichberechtigte Verankerung bzw. Anerkennung gegensätzlicher Werte wie Freiheit und Gleichheit oder Ordnung und Autonomie ist und nicht eines monolithischen Zentralwerts, der alle anderen subsumieren und die Funktion von Demokratie gerade in der friedlichen Vermittlung gegensätzlicher bzw. unterschiedener Wertvorstellungen, Interessen und Bedürfnisse besteht.

Das Thema der „Entmonopolisierung der Werte“³⁹ führte zu einer weiteren Grundsatzdiskussion über die Frage, wie denn Werte existieren, insofern sie nicht nur schöne Worte und Willensbekundungen sein sollen, denn von wirklich durchgesetzten Menschenrechten wie Freiheit und Gleichheit oder Würde des Menschen z.B. könne ja real schon allein deshalb keine Rede sein, weil solche Werte keineswegs allen Menschen individuell wertvoll seien (wie ihr gegenseitiges Verhalten zeige) und sie auch auf politischer und vor allem ökonomischer Ebene allzuoft mißachtet würden. Sie sind also stets gefährdet.

Damit gelangten wir zu einem für die Jugendlichen sonst sehr fremden und ungeliebten Thema, das sie aber an dieser Stelle aus der Sache selbst ansprachen und daher aufmerksamer betrachteten. Eine spontan entstandene spielerische Situation erleichterte den Übergang: eine Teilnehmerin schlüpfte als Gag in die Rolle der Freiheit als ein kleines Mädchen, das von bösen Menschen um sie her bedroht ist. Hilfe und Rettung ward ihr geboten durch einen abwehrenden Regenschirm und die Flucht in einen schützenden Schrank. Damit waren wir bei der Bedeutung von politischen und gesellschaftlichen Institutionen i.w.S. (Verfassung, Rechtsstaat, Gewaltenteilung, Organisationen und Verbände ...) als geronnene bzw. objektivierete Wertschätzungen, die, wie ein Bild in unserem Gespräch beschrieb, funktionieren wie das Haus einer Schnecke oder die Schalen einer Muschel zum Schutz des weichen, verletzbaren Körpers oder wie jemand anders beschrieb, wie die Krücken eines Menschen, dessen Beine zu schwach sind, die Last des Körpers allein zu tragen.

Das Schneckenhaus ist naturwüchsig, so wurde das Bild weitergesponnen, demokratische Institutionen sind aber Menschenwerk, wie der Schrank aus unserer Spielsituation. Sie existieren und bleiben nur lebendig und funktional, wenn sie von engagierten Demokratinnen und Demokraten getragen und weiterentwickelt werden.

³⁹ Odo Marquard hat die Formulierung „Abschied vom Prinzipiellen“ geprägt. Einige seiner unter diesem und anderen Titeln erschienenen skeptischen Aufsätze haben wir in Gesprächskreisen und Seminaren wiederholt als Texte zugrunde gelegt. Allein deren sprachliche Form macht sie auch für Jugendliche zum Erlebnis und befördert ihr Interesse an den Thesen des „Transzendentalbelletristen“ zur Zivilcourage, zur notwendigen „Gewaltenteilung im Geiste“ u.a.m..

Anarchismus und Demokratie

Wie ein Gegenpart zum Totalitarismusthema wirkt unser Seminar „**Anarchie und Anarchismus**“. Es wurde konzipiert und geleitet von Katrin Bäumler, Haus Steinstraße Leipzig und dem Projektleiter. Dem ging eine Weiterbildung in der Projektgruppe voraus, bei der Thomas Weiß vom IKSS e.V. zum Thema referierte und uns anschließend in einer spielerischen parlamentarischen Situation zu einer politischen Frage verschiedene – anarchistische, liberale, konservative, sozialistische - Positionen vertreten und zu einer politischen Entscheidung führen ließ. Hierbei war erlebbar, welche engen Grenzen das u.a. von Anarchisten vertretene Konsensprinzip in der politischen Praxis hat.

Bei der Realisierung dieses Themas mit Jugendlichen geschah etwas, das wir so nicht erwartet hatten. Es war relativ klar, daß das Thema „Anarchie und Anarchismus“ bei Jugendlichen auf Interesse stößt. Das zeigte sich auch im Erfurter Gesprächskreis.

Überrascht hat uns dann aber doch, daß unser Seminar soviel Zuspruch fand. Bereits wenige Tage nach der öffentlichen Einladung hatten wir so viele Anmeldungen, daß wir die geplante Gruppengröße um ein Drittel vergrößern und trotzdem noch einigen absagen mußten. Das zweite, ein halbes Jahr später über *philoSOPHIA* in Zusammenarbeit mit der Jugendbildungsstätte Hütten und dem Haus Steinstraße angebotene Theorie-Seminar war ebenfalls innerhalb kurzer Zeit ausgebucht. Das hat beachtenswerte Gründe. Den Gesprächen in unseren Seminaren entnahmen wir dazu:

Es ist zum einen die allgemeine jugendliche Sehnsucht nach dem ganz Anderen, die dieses Thema interessant erscheinen läßt. Mit dem Thema wurde ein breiteres Interesse getroffen insbesondere bei solchen Jugendlichen, die auf der Suche nach Lebensmodellen alternativ zur Konsum- und Spaßgesellschaft sind und die andererseits für sich überwiegend keine (!) Alternative in gewaltbereiten Jugendszenen sehen. Es ist aber auch der Ausdruck einer starken Unzufriedenheit mit dem bestehenden demokratischen System, in dem Jugendliche wenig zu sagen haben und sich nur wenig beteiligen können. „Anarchismus“ oder was dafür gehalten wird⁴⁰, ist offenbar für viele - trotz verbreiteter Skepsis gegenüber seiner

⁴⁰ Jugendliche halten den Anarchismus in den seltensten Fällen für das Schreckgespenst, das in ihrer Elterngeneration verbreitet ist, nämlich für ein bombenlegendes Ungeheuer. Sie sind da offener und weniger vorgeprägt durch die allgemein übliche, aber sehr uninformierte Verteufelung anarchistischer Ideen. Im Osten fehlt auch die hautnahe Erfahrung mit der terroristischen RAF, deren Aktivitäten bis heute mit dem medienwirksamen, aber darum noch nicht zutreffenden Etikett „Anarchismus“ behaftet werden.

Realisierbarkeit - Ausdruck der guten Alternative zu Demokratie. Damit ist idealerweise eine realisierte Anerkennung des Individuums gemeint, reale persönliche Mitwirkungsmöglichkeiten in allen individuellen Interessen betreffenden Angelegenheiten der Allgemeinheit, sowie ein funktionierender Minderheitenschutz ohne Unterordnung der Minderheit unter die Mehrheit. Oder kurz gesagt: Jugendliche wollen (mitentscheiden) dürfen und sie wollen gebraucht werden.

Die Idee zu diesem Seminarthema entstand bei der Zukunftswerkstatt innerhalb des Projekts. Unter den Teilnehmenden waren zu etwa einem Drittel Jugendliche, die sich bereits selbständig mit dem Thema „Anarchismus“ intensiver auseinandergesetzt hatten. Sie brachten viele diskussionswerte und -anregende Erfahrungen aus ihrem Lebensumfeld mit, wie etwa das Leben in kommune-ähnlichen Strukturen oder die Mitarbeit in selbstorganisierten kulturellen und politischen Zusammenhängen z.B. in der Punk- und Antifa-Szene. Die Mehrzahl der anwesenden Jugendlichen hatte z.T. nur sehr vage Vorstellungen, dafür um so mehr Neugier, etwas über ein Thema zu erfahren, das in der Öffentlichkeit so gar keine Rolle spielt bzw. von vielen Erwachsenen nur abwertend und abweisend behandelt wird, was sicher auch einen nicht unbedeutenden Teil des Reizes ausmacht.

Den ursprünglichen Ansatz des Seminars, die Jugendlichen eingehender mit der Geschichte und Theorienvielfalt des Anarchismus bekannt zu machen, verschoben wir aus methodischen Gründen – wir wollten der Erfahrung den Vortritt vor der Theorie lassen - auf das oben erwähnte Kooperationsseminar.

Die freiheitlichen Grundanliegen anarchistischen Denkens – Herrschaftslosigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverwaltung – ermöglichten geradezu ideal die Verbindung von Inhalt und Form bzw. von Bildungs-Gegenstand und Erfahrung im Seminar.

Wir wagten das Experiment, die Jugendlichen nach einer kurzen gemeinsamen Verständigung über Grundanliegen des Anarchismus dessen Anspruch von Herrschaftsfreiheit und Selbstorganisation konsequent auszusetzen. Demgemäß haben wir der Form nach ein anarchistisches Seminar gestaltet mit dem Ziel, Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Risiken von selbstbestimmten Formen des Miteinander zu erleben und praktisch-geistig be-greif-en zu können.

Vorweg: das Experiment glückte viel besser als erhofft.

Die beiden Teamer/innen stellten Materialien (Texte, Filme, Schreibmaterial) zur Verfügung und fügten sich, allerdings zurückhaltend, soweit dies möglich und zu verantworten war, als normale Teilnehmende in den Gruppenprozeß ein. Das ganze Wochenende war von großer Arbeits-

intensität geprägt. Nach einer Klärung der organisatorischen Rahmenbedingungen (Essenszeiten, Weckdienst, Aufteilung Gruppen- und Plenumszeiten) wurde zunächst im Plenum eine Klärung der vorhandenen Vorstellungen von Anarchie und Anarchismus sowie eine Eingrenzung der Themen für das Wochenende angestrebt.

Es bildeten sich sehr schnell 3 Diskussionsgruppen. Eine Gruppe beschäftigte sich anhand des vorhandenen Filmmaterials mit der Geschichte der Punkbewegung im Osten. Hier waren vor allem Konflikte zwischen jungen Punker/innen und ihrem Lebensumfeld (Schule, Wohnen, Arbeiten, kommunale Öffentlichkeit) und die Frage nach Möglichkeiten gegenseitigen achtungsvollen oder zumindest akzeptierenden Miteinanders das Thema. Da beide Seiten leibhaftig anwesend waren – junge Punks und junge „normale“ Menschen – war die Diskussion keine über diese Probleme, sondern die Form der Problemlösungssuche selbst. Die beteiligten Jugendlichen fanden von selbst akzeptable vernünftige Formen der Artikulation und Verständigung über divergierende Interessen und gelangten zu bemerkenswerten Einsichten über die jeweilige Berechtigung der gegenteiligen Positionen und die Begrenztheit der eigenen Standpunkte.

Die anderen beiden Gruppen diskutierten, angeregt durch die Impulse aus der vorhergehenden Plenumsdiskussion, vor allem solche zentralen Themen wie

- die Rolle von Hierarchien in der Gesellschaft,
- das Verständnis des Zusammenhangs von Freiheit - Gesetz (Ordnung) - Gewalt,
- Erziehungsfragen,
- Formen der Entscheidungsfindung (Konsens und Kompromiß) und Austragung von Interessenkonflikten,
- Verhältnis Mehrheit - Minderheit, Minderheitenschutz,
- Eigentum, Technik / Produktivität und Arbeitsteilung in einer vorgestellten anarchistischen Gesellschaft.

Bezugs- und auch Streitpunkt blieb dabei immer wieder das optimistische Menschenbild, das in anarchistischen Vorstellungen meist zugrunde gelegt wird. Es spricht den Menschen eine ausgesprochen hohe Freiheitsfähigkeit zu und enthält ein eminentes Vertrauen in die gewissermaßen sich spontan einstellende Realisierung der Identität von Allgemeinwohl und individuellem Wohl. Die damit verbundenen Hoffnungen und Visionen wurden als humanistisches Potential sehr ernst genommen und entsprechend gewürdigt.

Es konnte hier, wie bei allen solchen letztlich philosophischen Fragen nicht darum gehen, zu irgendwelchen Entscheidungen zu gelangen, wel-

ches Menschenbild und welche politische oder gesellschaftliche Zukunftsvision richtig oder falsch ist, sondern nur um eine Verständigung darüber, warum jemand bestimmte Positionen favorisiert und andere ablehnt und welche Konsequenzen sich weiterdenkend ergeben können. In diesem Zusammenhang wurden zumindest ansatzweise Hinweise auf ideengeschichtliche Bezüge und Vergleichbarkeiten auch außerhalb des Anarchismus zu einzelnen der vertretenen Vorstellungen gegeben. So konnte z.B. beim klassischen Liberalismus eines John Stuart Mill etwa, was die Achtung der Freiheit, personalen Würde und die Staatsablehnung betrifft, oder in der Frage der diskutierten gemeinschaftlichen Erziehung in manchen anarchistischen Vorstellungen auf Parallelen zu einer wahrlich nicht als anarchistisch anzusehenden Erziehungskonzeption, nämlich zu Platons idealem Staat verwiesen werden. Eine guten, strukturierenden Bezug zum Thema fanden wir auch bei Immanuel Kant in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“. Dort unterscheidet er 4 Formen der Verfaßtheit menschlicher Gesellschaften nach dem jeweils herrschenden Verhältnis von Freiheit-Gesetz-Gewalt.

„A. Gesetz und Freiheit ohne Gewalt (Anarchie).

B. Gesetz und Gewalt ohne Freiheit (Despotism).

C. Gewalt ohne Freiheit und Gesetz (Barbarei).

D. Gewalt mit Freiheit und Gesetz (Republik). ...“⁴¹

Bei diesem Thema (wie überhaupt bei jeder gesinnungsethisch aufgela- denen Frage) konnte auch ein anderer grundsätzlicher Gedanke in Kants Ethik fruchtbar gemacht und als politisch-moralische Idee den Jugendlichen mit auf ihren Weg gegeben werden. Übersetzt auf unser Thema: es ist relativ leicht, große Visionen und Modelle zu entwerfen bzw. „die Revolution zu planen“. Es kommt aber, moralisch gesehen, zunächst darauf an, sich ihrer als Person auch würdig zu erweisen, also das angestrebte Menschenbild vor allem selbst zu leben bzw. dies zumindest ernsthaft zu versuchen. Dies war auch gewissermaßen ein Hintergedanke bei der pädagogischen Entscheidung, dieses Seminar in anarchistischer Form zu realisieren.

Durchgehend blieb bei vielen Teilnehmenden der Zweifel, inwiefern anarchistische Lebensformen in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen lebbar sind. Das Seminarerlebnis selbst zeigte die hohe Anforderung an Individuen, selbstbestimmt ihr Miteinander zu gestalten. Wichtig war auch die Frage, wie denn zu sichern sei, daß die anarchistische Freiheit und Gewaltlosigkeit nicht von „Menschen alten Schlages“ ausgenutzt und für eigene Machtspiele gegen die Interessen der Allgemeinheit mißbraucht werden.

⁴¹ Kant, 1983, S. 289

Sehr vieles mußte in der kurzen Zeit offen bleiben. Um so mehr wurde ein Folgeseminar erwartet, das sich dann gezielt einzelnen anarchistischen Theorien in der Geschichte und heute zuwenden wird und sich speziell mit der Frage der Realisier- bzw. Organisierbarkeit anarchistischer Lebensmodelle auseinandersetzen wird.

Leider findet es erst nach Redaktionsschluß statt.

Die Reflexion auf die Erfahrungen mit der gewählten anarchistischen Seminarform ergab eine ungeteilte Zustimmung und positive Erfahrung, verbunden mit dem Wunsch, diese Form in künftigen Seminaren beizubehalten, mit folgenden, fast durchgehend von allen Teilnehmenden gemachten Einschränkungen:

- Gewünscht wurde ein stärkerer Input an Informationen über einzelne anarchistische Konzeptionen zu Beginn als Diskussionsgrundlage bzw. zwischendurch als Vertiefung und Erweiterung der Diskussion – hier wurde die Erfahrung mitgenommen, daß man sich um benötigte Informationen auch aus eigener Verantwortung kümmern muß. Literatur und der/die auskunftsbereite Teamer/in wären jederzeit verfügbar gewesen. Als bedauerlicher Mangel wurde auch gesehen, daß wir in der kurzen Zeit zu wenig auf Fragen der Realisierbarkeit und Organisierbarkeit anarchistischen Miteinanders eingehen konnten. Beide Probleme wurden relativiert durch die Erwartung eines Theorie-Geschichte-Seminars zum Anarchismus.
- Durchgehende Erfahrung war, daß die Diskussion im Plenum auf wenige notwendige Fragen beschränkt bleiben sollte, die Kleingruppendiskussion wurde demgegenüber absolut bevorzugt, da hier erst eine gleichberechtigte und für Alle mögliche Mitarbeit, d.h. der Anspruch eines anarchistischen Seminars zu realisieren sei. Die Diskussion im Plenum habe nicht alle zu Wort kommen lassen und z.T. der Gewalt der Sprachgewaltigen ein Forum geboten. Allerdings wurde auch keine effektive Methode der Informationsvermittlung aus den Gruppen in die anderen Gruppen bzw. das Plenum gefunden. Hierzu war das Seminar leider auch viel zu kurz.
- Es sollte mehr Zeit zum individuellen Nachdenken und zur Besinnung zwischen den einzelnen Themendiskussionen in den Kleingruppen bleiben, um die Fülle der Anregungen und Gedanken verdauen zu können.

Aus der Sicht des Projektziels sehen wir als wichtigstes Ergebnis die gestiegene Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf Fragen der persönlichen und politischen Interessenartikulation und Interessenvertretung in menschlichen Gemeinschaften bzw. der Gesellschaft sowie eine deutliche Sensibilisierung für den Umgang mit Minderheiten in Entscheidungsprozessen unter gleichberechtigten Personen.

Tugenden und Lebenskunst in der politischen Bildung

Bei einem großen Teil der Jugendlichen, die an unseren Seminaren teilnahmen, fanden wir eine These, die der Projektleiter in einem Artikel als kritische Anmerkung zur AdB-Stellungnahme „Demokratie braucht politische Bildung“ so formulierte: „Das Wesentliche der sog. Politischen Bildung im Bezug auf ihr Hauptziel „Mündigkeit“ ist nicht, daß sie politisch ist und sein soll, sondern, daß es sich um Bildung handelt...

Es wäre meist besser, wenn man in Bildungsprozessen nicht direkt auf Politisches abzielt bzw. abzielen muß, weil man sonst kein Geld bekommt. Es ist mit dem Politischen⁴² ein wenig wie mit dem Glück. Als solches ist es nicht erreichbar und daher sinnvollerweise auch nicht direkt zu intendieren und „didaktisch-methodisch geleitet“ zu lernen. Man kann nur in einzelnen Situationen, Handlungen, Erlebnissen glücklich sein, ohne diesen begleitenden Effekt direkt bewußt hervorrufen zu können: er stellt sich ein, wenn etwas gut gelingt.⁴³

So stellt sich auch politische Mündigkeit ein, wenn Bildung gelingt, sie muß und darf dazu nicht vordergründig und immer auf Politisches gerichtet sein. Der Mensch als politisches Tier braucht, um ein solches sein oder werden zu können, viel mehr an Bildung als nur politische.

Wie soll er z.B. politische Tugenden erwerben und leben, wenn es ihm an grundlegenden menschlichen ermangelt?

Z.B. solchen

- Redlichkeit und Wahrhaftigkeit,
- Aufmerksamkeit und Höflichkeit,
- Mut und Tapferkeit,
- Geduld und Humor,
- Liebesfähigkeit und Einfühlungsvermögen,
- Standhaftigkeit und Verbindlichkeit,
- Differenziertheit und Genußfähigkeit,
- Neugier und Altgier,
- Distanzierungsvermögen, Einsamkeitsfähigkeit, die Kraft, Verluste zu ertragen und noch manches andere mehr.⁴⁴

In unseren Seminaren haben solche und andere Tugenden eine große Rolle gespielt und am hilfreichsten dabei waren die Texte der alten griechischen und römischen Philosophen, insbesondere der sokratischen,

⁴² In diesem Zusammenhang gemeint als Zweck von Bildung in Form von politischer Motivation, Haltung, Engagement.

⁴³ Zum Unsinn der direkten Sinn- bzw. Glücksintention vgl. den anregenden Aufsatz von Odo Marquardt „Zur Diätetik der Sinnerwartung“ in : Apologie des Zufälligen, Stuttgart, 1986.

⁴⁴ Carsten Passin, 1997, S. 363

stoischen und skeptischen Tradition. Deutlicher als zuvor ist jetzt nach dieser intensiven Erfahrung mit ostdeutschen Jugendlichen sichtbar, daß es unter den modernen Bedingungen der Individualisierung und Pluralisierung für den Erhalt und Ausbau der existierenden Demokratie wichtig ist, nicht nur demokratische politische Haltungen und politische Wissensbestände im engeren Sinne als Inhalt politischer Bildung zu realisieren, sondern daß es sehr stark darauf ankommt, die historisch erreichten humanistischen Wertschätzungen lebendig zu erhalten, solche wie die genannten Tugenden als Leitlinien eines verantwortungsbewußten Lebens nicht im Strudel der Modernisierung dem Vergessen oder der Abmagerung anheimfallen zu lassen.

Kurz, es hat sich als wesentliche Erfahrung ergeben, daß die in den seit Jahrhunderten entwickelten philosophischen Konzepten der Lebenskunst⁴⁵ enthaltenen Ideen zu einer Führung und Formgebung des eigenen Lebens unter heutigen demokratischen Verhältnissen neue Aktualität gerade für Jugendliche in einer säkularen Welt gewinnen und in die demokratische Jugendbildung einfließen sollten, auch wenn die Seminare dann nicht auf den ersten Blick einen politischen Namen tragen. Nur wenn wir diese Fragen einer philosophischen Lebenskunst in der Moderne in der politischen Bildung ernstnehmen und entsprechend aufgreifen⁴⁶, können wir eine Alternative bieten zu den Ideologie- und Weltanschauungsangeboten, wie sie vorliegen in religiösen oder sich religiös gebenden Sekten im negativen Sinne des Wortes, in der allgegenwärtigen Psychorathgeberie von naivem „positiven Denken“ bis zu übelster Indoktrinations-Esoterik und nicht zuletzt in antidemokratischen, extremistischen politischen Bewegungen. Diesen macht- und geldgierigen Zumutungen gegenüber sind viele ostdeutsche Jugendliche relativ aufgeschlossen auf ihrer Suche nach Sinn, Halt, Gewißheit und Orientierung. Das haben wir auch im Projekt bemerken können. Es kann nicht darum gehen, sie mit erhobenem pädagogischen Zeigefinger davon fernhalten zu wollen. Es liegt aber in unserer Verantwortung in der politischen Bildung, akzeptable, vernünftige Angebote als Alternative zu machen.

⁴⁵ Vgl. hierzu die einschlägigen Veröffentlichungen von Alain, Michel Foucault, Pierre Hadot, Gerd B. Achenbach, Andre Comte-Sponville, Wilhelm Schmid u.a..

⁴⁶ Jugendliche sind nach unseren Befragungen sehr stark an praktischen Fragen und Hilfen, an der auf Reflexion beruhenden Einübung von konkreten Formen philosophisch begründeter Lebensführung – was früher einmal Exerzitien hieß - interessiert. Da dies erst am Ende des Projektes richtig deutlich wurde, wird darüber in der Weiterarbeit nach Projektende nachzudenken sein. Wir sehen darin eine genuine, auch politische Bildungsaufgabe und nicht, wie vielleicht zunächst zu vermuten wäre, ein sozialpädagogisches Projekt. In diesem Bedürfnis zeigt sich etwas Ähnliches wie das, was unter dem Stichwort Teilnahmemotivation beschrieben wurde als Nachfrage nach einer individuellen philosophischen Lebensberatung für Jugendliche.

Bildmeditation als Methode politischen Philosophierens mit Jugendlichen

Für die bildnerische Arbeit mit Jugendlichen zu den zunächst sehr abstrakt erscheinenden Grundfragen politischer Philosophie ist es sehr wichtig, die theoretischen Überlegungen und Begriffe in Verbindung zu bringen mit sinnlichen Vorstellungen und praktischen Erfahrungen. Das kann auf vielfältige Weise geschehen. Ein möglicher methodischer Weg dazu ist die gemeinsame Bildmeditation.

Hier wird ein thematisch aussagekräftiges, gehaltvolles Bild – Gemälde, Graphik, Foto - der Analyse unterzogen und mit diesem Material schrittweise die betreffende Thematik erarbeitet.

Das Sammeln und Ordnen von Assoziationen zum betrachteten Bild steht am Anfang. Es kann gemeinsam in der Gruppe, in kleinen Gruppen oder individuell erfolgen. Mündliche und schriftliche Formen sind dabei möglich. Nötig für die weitere Reflexion ist die gemeinsame und wiederholte Analyse der gebotenen Bildinterpretationen hinsichtlich ihrer Verständlichkeit für alle Anwesenden, auch um weitere assoziative Verbindungen hervorzurufen. Das so erarbeitete Ideenmaterial wird nun einer Prüfung, Klärung und Ordnung unterzogen und dabei durch notwendige Inhalte bereichert, die von der Gruppe nicht selbständig erarbeitet wurden bzw. nicht erarbeitet werden konnten. Das setzt eine vorbereitende, intensive Strukturierung des Bildgehaltes durch die Bildner/in voraus, auch wenn dann nicht alles im Seminar zur Sprache kommen wird.

Wahrscheinlich kommt aber mehr zur Sprache, als man sich vorher selbst vorstellen kann. Im gemeinsamen Reflexionsprozeß ist wiederum am wichtigsten nicht die Vollständigkeit der Erfassung der Bildgehalte, sondern die konsequente Einforderung der Begründungen für die von den Teilnehmenden abgegebenen Urteile, Wertschätzungen, Thesen und hergestellten Zusammenhänge.

Eine Bildmeditation aus unserem Seminar „Der Traum von Frieden und einem Leben in Sicherheit – die politische Philosophie von Th.Hobbes und J.J.Rousseau“ wollen wir hier exemplarisch vorstellen⁴⁷.

⁴⁷ Wertvolle Informationen und den eigentlichen Anstoß zu dieser Bildmeditation bekam der Projektleiter von Dr. Gerd B. Achenbach, dem Begründer der „Philosophischen Praxis“. Dieser hielt in seinem regelmäßig stattfindenden philosophischen Freitagseminar in Bergisch-Gladbach am 27. März 1993 einen Vortrag über die politische Philosophie von Thomas Hobbes, in dem er auch das Titelkupfer des „Leviathan“ einer Analyse unterzog. Dr. Achenbach stellte diesen leider nicht veröffentlichten Vortrag dem Projektleiter als Tonbandmitschnitt zur Verfügung. Ergänzende Anregungen entnahmen wir dem in der Reihe „Klassiker auslegen“ als Band 5 erschienenen Buch zum „Leviathan“. Hierin ist ein sehr informativer Artikel von Reinhard Brandt über „Das Titelblatt des Leviathan“ enthalten. In der FAZ vom 04.11.1998, S. N6, erschien ein Artikel

Gesprächsleiter waren Dr. Max Lorenzen vom *philoSOPHIA e. V.* Landesvereinigung Hessen und der Projektleiter. Wir haben uns bei der Erarbeitung der Grundideen der politischen Philosophie von Thomas Hobbes (1588-1679) in seinem „Leviathan“ einem Bild gewidmet, das wohl eine einzigartige Stellung in der Geschichte der politischen Philosophie der Neuzeit und der Philosophiegeschichte überhaupt einnimmt. Es gibt unseres Wissens nichts vergleichbares. Es handelt sich um das Titelblatt der englischen Erstausgabe der genannten Schrift von 1651, das unter Mitwirkung von Thomas Hobbes entweder durch den böhmischen Kupferstecher Wenceslaus Hollar (1607-1667) oder Abraham Besse in Paris angefertigt wurde. Es bildet, unterstützt durch die geometrischen Verhältnisse des Bildes, gleichsam das Eingangsportal zum Buch⁴⁸. Wir finden in diesem Kupferstich die im „Leviathan“ ausgeführten Grundideen der politischen Philosophie von Thomas Hobbes ins Bild gesetzt und können sie im Prinzip daraus rekonstruieren.

Das haben wir in einer Gruppe von 19 Jugendlichen im Verlauf von ca. 4 Stunden getan und waren begeistert über die von den Jugendlichen erzielten Ergebnisse. Die Mehrzahl der wesentlichen Gedanken und Zusammenhänge wurden von ihnen selbst in einem Gespräch herausgearbeitet. Wir mußten natürlich sachliche Hintergrundinformationen geben, die nicht visuell erschließbar waren oder die modernen, insbesondere Ost-Jugendlichen nicht mehr bekannt sein können, z.B. was die biblische Gestalt des Leviathan bedeutet. Auch waren z.T. inhaltlich lenkende Fragen nötig, was die Analyse des Bildes betrifft. Wir haben die jeweils anhand des Bildes erarbeiteten politischen Ideen und anthropologischen Hintergründe durch entsprechende Stellen aus dem Text bestätigt, ergänzt und konkretisiert. Wie bei allen unseren Seminaren haben wir jeweils, soweit dies möglich war, Zusammenhänge zum heutigen politischen Geschehen und den Lebenserfahrungen der Jugendlichen einbezogen und immer wieder die vertretenen Meinungen auf ihre Begründungen hin gemeinsam geprüft.

Der Sinn einer seminaristischen Beschäftigung mit Thomas Hobbes innerhalb eines Demokratie-Projektes mag manchem nicht ganz einleuchten. Hobbes als Begründer eines absolutistischen Staatskonzeptes kann ja nun wirklich nicht zu den Stammvätern der modernen Demokratie gezählt werden. Eine Wertschätzung von Demokratie jedoch nur aus der Beschäftigung mit befürwortenden Stimmen entwickeln zu wollen, mag

von Hans Jakob Meier zur Ikonographie von Hobbes' Leviathan. Hierin bezieht sich Meier auf eine neu erschienene Publikation von Horst Bredekamp, der darin den Veränderungen des Titelblatts in späteren Ausgaben des Leviathan nachgegangen ist. (siehe Literaturverzeichnis)

⁴⁸ Vgl. Brandt, S. 48

zwar politisch korrekt erscheinen, wäre aber unsinnig, arrogant und zeugte von unhaltbarer Ignoranz gegenüber geistigen historischen Leistungen, die zunächst einmal angeeignet sein müssen, ehe sie kritisiert werden können. Wir würden pädagogisch sehr viel verschenken an inhaltlichen Anregungen und gedanklichen Provokationen. Von und mit Hobbes ist sehr viel zu lernen über Politisches. Nicht umsonst gilt er als einer der wichtigsten politischen Philosophen der Neuzeit, der nach wie vor unabgeholte Grundsatzfragen der politischen Theorie aufgeworfen hat. Uns haben im Seminar als fruchtbare Anregung eigener Positionsgewinnung seine Überlegungen zu folgenden Fragestellungen interessiert:

- Wie hängen Menschenbild und politische Positionen zusammen?
- Was ist ein Staat, warum gibt es ihn, welche Aufgaben hat er? Was ist der Sinn des staatlichen Gewaltmonopols, was bedeutet Souveränität?
- Worauf beruhen Staat und Recht, wann sind sie legitim bzw. welche Vorstellungen von Legitimität gibt es?
- Was sind Vertragstheorien? Welchen Sinn hat die Konstruktion von praktisch so nicht existierenden Gesellschafts – und Herrschaftsverträgen im Kontraktualismus? (als ein weiteres Beispiel betrachten wir in unserem Seminar Rousseau`s contrat social)
- Welche Probleme stecken in der politischen Realisierung der widersprüchlichen Anforderungen von Freiheit und Ordnung? Wie ist in einem bzw. durch einen Staat innerer Frieden und Sicherheit möglich?
- Wie kann das Verhältnis von Staat und Bürgerinnen bzw. Bürgern bestimmt werden?

Wir können hier nicht den konkreten Diskussionsverlauf nachvollziehen. Wir möchten aber – ohne zu sehr ins Detail zu gehen - grundsätzlich wichtige Teile der von den Jugendlichen gegebenen Bildbeschreibung und Hintergrundinformationen in Thesenform wiedergeben, die hilfreich sein können bei einem eigenen Versuch. Beim Lesen werden hoffentlich die vielfältig möglichen Diskussionsansätze zu vielen Grundfragen politischer Theorie und für unser eigenes Demokratieverständnis deutlich.

- Hobbes, der am Beginn der neuzeitlichen politischen Philosophie steht, nutzt die Symbolik des damals allgemein bekannten biblischen Seeungeheuers Leviathan (vgl. Hiob 40 und 41) für eine allgemeine symbolische Darstellung vom säkularen Staat überhaupt. Es geht also nicht um einen bestimmten historischen Staat.
- Wichtiger historischer Hintergrund ist die Erfahrung des offenen Bürgerkrieges in England. Die Hobbessche Staatstheorie ist wesentlich

davon geprägt. Grundfrage ist, wie Frieden, Sicherheit und Ordnung gewährleistet werden können. Diese sind als die höchsten anzustrebenden Ziele gesetzt. Wir Heutigen schätzen dagegen meist Freiheit und Gerechtigkeit bzw. Gleichheit höher, so scheint es zumindest.

- Leviathan ist nach Hiob 40 und 41 ein Seeungeheuer, das - wie auf dem Bild zu sehen - dem Wasser entsteigt und das den Gegenpart zu Behemoth bildet, einem Landungeheuer, hier das Symbol für den Bürgerkrieg. Beide sind von Gott geschaffen und nur durch ihn besiegtbar, stellen also die beiden mächtigsten Gewalten auf Erden dar. Dem Behemoth ist nur der Leviathan überlegen. Auf die unvergleichliche Stärke des Leviathan verweist der lateinische Spruch am oberen Bildrand aus Hiob 41.24, der ein Gotteswort wiedergibt: „Keine Herrschaft ist auf Erden, die mit ihm verglichen werden kann.“. Hier erweist sich Hobbes als ein Denker der Neuzeit. Denn bis dato galt im christlichen Europa als das Mächtigste auf Erden der „Leib Christi“, die Kirche. Nun ist es der Staat, der als einziges die Verhinderung des Bürgerkrieges garantieren kann. Das ist auch sein Kern. Die Staatstheorie zentriert sich mit Hobbes um die Machtfrage und wird funktionalistisch: zur wichtigsten Funktion des Staates wird die Friedenssicherung. Funktionalistisch heißt aber auch Anwendung von Effektivitätskriterien, aktuell gesprochen, der Staat wird evaluierbar. Hier u.a. kommt die damals einsetzende naturwissenschaftliche, alles vermessen wollende Methode bei Hobbes zum Tragen, der meint, den Staat *ordo geometrico* konstruieren zu können.
- Einsetzung des Leviathan, um Behemoth im Zaum zu halten! Darin liegt so etwas wie die Austreibung des Teufels durch den Beelzebub. Es handelt sich schließlich um zwei Ungeheuer. Hierin ist eine je nach Geschmack pessimistisch oder realistisch zu nennende Grundstimmung in Hobbes` politischer Philosophie angezeigt. Das Titelbild zeigt symbolisch die Gefahr des Bürgerkrieges u.a. mit dem Schwert und in den beiden Reihen der weltlichen und kirchlichen Gewaltsymbole. Es gibt aber nicht den Grund an. Dieser liegt nach Hobbes` Menschenbild darin, daß die Menschen im Naturzustand einander wie Wölfe begegnen (*homo homini lupus*) und sich daher in einem permanenten Krieg aller gegen alle befinden (*bellum omnium contra omnes*), der nur unterbunden werden kann, wenn die Individuen ihre persönliche Gewaltausübung durch einen Gesellschafts- und Herrschaftsvertrag (Kontraktualismus) vollständig abtreten an eine zentrale Gewalt, den Souverän, sprich Leviathan. Der letzte Grund, warum sie das freiwillig tun, worauf also der moderne Staat nach Hobbes basiert und worin er sein entscheidendes Herrschaftsmittel findet, ist die Angst, und zwar die einzige Angst, die den Egoismus wirklich überwinden kann, die

vor dem Tod. Wer den Tod nicht fürchtet, ist durch keine Gewalt zu ängstigen. Diese Gewalt des Souveräns und alles, was mit ihr mitgedacht werden kann (Frieden, Sicherheit, Vertrag, Gesetz, citoyen vs. bourgeois) ist etwas Künstliches und somit stets Gefährdetes gegenüber dem natürlichen Zustand, dem des Bürgerkrieges. Diese Zweiteilung findet sich auch in der vieldeutigen Teilung des Bildes in oben und unten wieder.

Das Bild selbst kann schrittweise über seine Grundstrukturen, Einteilungen und Details erschlossen werden.

- Auffällig zunächst die einzelne Person im Zentrum. Hobbes favorisiert den Souverän in Gestalt des absoluten Herrschers als Monarchen, weil bei einer aristokratischen oder demokratischen Form das Problem des bellum omnium contra omnes (der Kampf aller gegen alle) im Staat selbst weiter existieren würde; innerstaatliche Souveränität, sprich der Frieden, die Sicherheit und Ordnung also, gefährdet wären. Diese sind wertvoller für Hobbes als Freiheit, die sich, ohne Ordnung, ohnehin sofort wieder auflösen würde, wenn die Gewalt der einzelnen triumphiert⁴⁹. Hieran hängt bei Hobbes auch das Widerstandsrecht der Staatsbürger, das eingeräumt wird für den einen Fall, daß der Staat seiner einzigen Legitimation, nämlich inneren Frieden zu schaffen, nicht gerecht wird. Für Hobbes ist der Staat nur gerechtfertigt, wenn er der Stärkste ist.
- Die eine Person symbolisiert zugleich eine politische Fundamentalfrage der Neuzeit, vor der unsere heutigen Demokratien immer noch und im Zuge der Modernisierung verschärft stehen. Es ist die nach der Zusammenfassung, dem Zusammenhalt der Vielen, der Integration der Verschiedenen, der Einheit in einem Staat. Deutlich sichtbar ist dies symbolisch daran, daß der eine Makroanthropos aus vielen einzelnen Menschenleibern gebildet wird, die ihm Gestalt und Substanz

⁴⁹ Für Jugendliche, die sich oftmals gern an Science-Fiction-Filmen vergnügen, liegen zu diesem Umschlag von Freiheit ohne Gesetz in Unfreiheit und Gewalt eine Vielzahl von seminaristisch verwendbaren Streifen in Form eines „Mad Max“ oder ähnliches vor, die alle das selbe von Hobbes beschriebene Muster verfolgen: Auf Grund einer Katastrophe sind die Menschen wieder in den vorstaatlichen Naturzustand verfallen und kämpfen nun gegeneinander um die Ressourcen und um ihr Leben, das sie sich gegenseitig bedrohen. Freiheit – sofern davon überhaupt noch die Rede sein kann - ist hier nur noch in bestimmter Form möglich, nämlich für den einsamen Stärkeren: für den Bösen wie - und da verabschiedet man sich dann von Hobbes und kommt wieder zu Rousseau - den Guten, der natürlich nach vielen Abenteuern siegreich ist. Es lohnt sich, mit Jugendlichen auch darüber nachzudenken, warum in einer Zeit, in der das genaue Gegenteil von Hobbes' Menschenbild, nämlich das von Rousseau, herrschend ist, gerade solche Filme und entsprechende andere massenmediale Produkte solche Faszination auf die Käuferscharen ausüben.

geben. Sie wirken auch wie die Schuppen eines gegen äußere Gewalt schützenden Panzers. In diesem aus Vielen gebildeten Staatskörper ist auch der kontraktualistische Ansatz von Hobbes symbolisiert: Der Staat ist Ergebnis des allseitigen Vertrages seiner Bürger (die Bürgerinnen waren hier noch kein Thema) über den gegenseitigen Verzicht auf die Ausübung von Gewalt und ihre Abgabe an das Monopol des Souveräns. Die den Körper des Leviathan bildenden Menschen sind ohne Hab und Gut dargestellt, nur ihre Körper spielen bei der Staatsbildung also eine Rolle. Das verweist auf den og. Zusammenhang, daß die Angst vor dem Tod letztlich die Grundlage des Staates ist und nicht die vor dem Verlust von Hab und Gut, von Prestige oder persönlicher Macht, so bedeutsam diese Triebfedern menschlicher Größe und Schande auch sein mögen. Es geht um Leib und Leben. Es verweist aber im Zusammenspiel mit vielen anderen Bildelementen auch auf die neuzeitliche Unterscheidung und künstliche Trennung von bourgeois und citoyen. Der Staat ist nicht zuständig für das bürgerliche Leben seiner Angehörigen, ihre soziale Lage, ihren wirtschaftlichen Erfolg oder gar ihre ganz individuellen Probleme in Familie und Partnerschaften. Das sind ihre Privatangelegenheiten, soweit sie nicht die Souveränität des Staates in Fragen des inneren Friedens berühren. Staat und Staatsbürger haben nur außerhalb (im Bild oberhalb) ihres bürgerlichen Lebens miteinander zu tun. Im Bild haben sie letzteres, indem sie den Makroantropos des Leviathan bilden, sich also als Staatsbürger aufführen, unten im Tal zurückgelassen. Dort stehen ihre Häuser, ihre Kirche, dort sind die Felder und Manufakturen.

- Die Menschenkörper, die den Rumpf des Leviathan bilden, sind nicht einander zugewandt, sondern blicken und stehen alle in eine Richtung, zum Gesicht des Leviathan. Im radikalisierten Titelblatt der zweiten Ausgabe des Buches noch im selben Jahr 1651 haben die Untertanen keine Körper mehr, sind ihrer Gliedmaßen beraubt, nur gequält und ängstlich aussehende Köpfe bilden den Rumpf des Souveräns. Im stark veränderten Titelbild der französischen Ausgabe ein Jahr später wiederum scheint es, als würden die citoyens miteinander reden, sich die Hände geben, gar tanzen miteinander.⁵⁰
- Die Gestalt des Leviathan, des Souveräns trägt, sehr deutlich zu sehen, in einer ganz bestimmten Weise drei Insignien der Macht: Schwert, Bischofsstab und Krone. Den ersten beiden, scheinbar getrennt voneinander, sind unten je 5 Symbole zugeordnet, die Formen der weltli-

⁵⁰ Die Abbildungen finden sich in dem genannten FAZ-Artikel.

chen und kirchlichen bzw. allgemeiner der geistigen Macht des Souveräns darstellen. Ihre Interpretation ist relativ leicht. Dazu nur ein Hinweis, den wir, wie viele andere auch, Gerd B. Achenbach verdanken: die seltsamen gezackten Gebilde rechts, zweites Bild von unten, sollen geistige Waffen der Logik darstellen, Schlußformen, Syllogismen. Wichtiger ist aber hier die neue Idee von Hobbes, den Souverän als Einheit zweier Mächte darzustellen, symbolisiert durch den einen Leib des Leviathan und den zwischen beiden Symbolreihen vermittelnden Banner mit dem vollständigen Titel "Leviathan. Or the Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiasticall an Civil". Der Staat ist nicht die weltliche Macht oder die kirchliche, sondern beides zusammen. In dieser Einheit gibt es eine klare Priorität, die kennzeichnend ist für Hobbes' Staatstheorie und die einen Bruch mit der Tradition darstellt. Sie ist symbolisiert durch das Schwert in der rechten Hand. Rechts war bis dahin nicht die richtende, sondern die Gnadenseite. Jesus nahm zur Rechten Gottes Platz. Gesagt ist damit: Der Staat beruht in erster Linie auf Gewalt, die Politik hat die Oberhand über Religion und Moral, die ja beide den Bürgerkrieg nicht verhinderten. Das ist, wie auch bildlich leicht angedeutet durch Asymmetrie, nicht so gemeint, daß allzeit und allerorten die Staatsmacht ihre Muskeln spielen läßt. Das Schwert ist etwas abseits, der Bischofsstab wirkt eher wie ein Schutz über der Stadt. Man mag sich, soweit es geht, auf Moral und Bürgersinn stützen, der gute Geist mag führen, aber im Hintergrund, als letzte Sicherung und Friedensgarantie steht klar die Gewalt und muß sie entsprechend des Hobbesschen Menschenbildes stehen. Daher kommt auch Hobbes zu seinem vielgescholtenen aber darum nicht erledigten Diktum: "auctoritas non veritas facit legem" - das Recht gründet nicht auf Wahrheit sondern auf Autorität, auf Macht. Auch Mehrheit ist eine Macht, die nicht mit Wahrheit verwechselt werden sollte. In der französischen Ausgabe von 1652 ist dann der Bischofsstab ersetzt durch eine Waage, dem Sinnbild der Gerechtigkeit, wobei auch hier die Rolle des Schwertes geradezu aufdringlich ins Auge springt.

- Eine geometrische Betrachtung des Bildes zeigt weitere interessante Details. Der Souverän steht nicht symmetrisch im Bild. Dadurch rückt sein Herz in die Mitte. Der Souverän als Herz und Seele des Zusammenlebens, denn das Herz galt als Sitz der Seele. Dieses Herz liegt genau in Blickrichtung vom Turm der Kirche. Das Gesicht des Souveräns befindet sich da, wo die Sonne stehen könnte. Die Sonne war bei Platon, den Hobbes sehr verehrt und als den größten griechischen Philosophen angesehen hat, das Symbol der Idee des Guten, die zu erkennen bzw. nach deren Erkenntnis zu streben, Aufgabe der Philosophen ist. Die von Platon formulierte Idee der Philosophenkönige

findet sich auch bei Hobbes in Form der Einheit weltlicher und geistlicher Macht. Sie ist hier noch mehrfach symbolisiert. So bilden Schwert und Bischofsstab gemeinsam eine Art Schirm über der unten liegenden Stadt. Zugleich bildet ihre Verlängerung die Form eines Zeltes⁵¹, ihr Schnittpunkt liegt jedoch oberhalb und außerhalb des Bildes. Gott ist nicht mehr in der Darstellung, wie im Mittelalter, sondern außerhalb. Verfolgt man die durch den Oberkörper vorgegebenen Proportionen des Gesamtkörpers, zeigt sich, daß der politische Leib genau über dem Schriftzug "by Thomas Hobbes" schwebt, wie der Leib Christi. Das Zusammenspiel von weltlicher und kirchlicher Macht findet seinen Ausdruck auch bis hin zu musiktheoretischen Bezügen, auf die Brandt aufmerksam macht (S.45). Bei ihm finden sich auch noch viele Hinweise auf kleine Details, die wir hier nicht weiter verfolgen wollen.

Als weiteres Beispiel für eine sehr umfassend durchgeführte und sehr anregende Bildmeditation – allerdings nicht in Seminarform sondern als Buch - mit vielfältigen Bezügen zu wichtigen Themen politischer Bildung, empfehlen wir außerdem die von Wilhelm Schmid in seiner 1998 erschienenen „Philosophie der Lebenskunst“ vorgelegte Auseinandersetzung mit Edward Hoppers Gemälde „Excursion into Philosophy“ von 1959. Was Schmid hier unternimmt, ist u.a., mit Hilfe dieses Gemäldes die Situation des Menschen in der Moderne zu beschreiben und Vorschläge zu einer philosophischen Lebenskunst in unserer Zeit zu entwickeln, die auf der Grundlage des Eigeninteresses der Individuen auch politische Verhaltensoptionen als integralen Bestandteil eines, wie Schmid es nennt, „schönen Lebens“ umfaßt. Man muß nicht mit den philosophischen und politischen Ideen und Schlußfolgerungen von Schmid einverstanden sein, um hier viele interessante Anregungen für die eigene Sicht der Moderne und für die politische Bildung gerade mit Jugendlichen zu gewinnen und vielleicht auch einmal selbst das Gemälde von Hopper zur Grundlage einer Bildmeditation im Seminar zu machen. Wir haben Wilhelm Schmid auch in unseren Erfurter Jugendgesprächskreis eingeladen und eine sehr anregende und intensive Diskussion mit ihm über Fragen einer ökologischen Lebenskunst in unserer Zeit geführt.

⁵¹ Brandt, S. 42 verweist auf den Talmud, in dem steht, daß Gott den Leviathan besiegte und aus seiner Haut ein Zelt fertigte für die Gerechten.

Erfahrungen mit der Methode der Zukunftswerkstatt

Die Methode der Zukunftswerkstatt ist eine von Jugendlichen gern angenommene Arbeitsform. Sie erlaubt ihnen einen großen Freiraum für eigene Ideen und Gestaltungsweisen. Für die Vermittlung demokratischer Werte bietet sie ausgezeichnete Möglichkeiten der Erfahrung eigener Stärken und Grenzen, der Sinnhaftigkeit von demokratischen Umgangsweisen in Form bestimmter Regeln der Anerkennung Anderer und vor allem der eigenen Fähigkeit, eigenständig zu denken, über Vorgegebenes hinauszugehen und Selbstverständliches zu befragen.

Zukunftswerkstätten machen dem/der Einzelnen Mut, stärken Menschen und ermöglichen demokratische Gemeinschaftserfahrungen.

Das Grundprinzip einer Zukunftswerkstatt ist denkbar einfach und mit vielfältigen methodischen Möglichkeiten in den einzelnen Phasen bereicherbar. Das Konzept wurde im wesentlichen durch Robert Jungk in den 60er und 70er Jahren entwickelt und ausgebaut. Es beruht auf drei Grundüberzeugungen:

1. Menschen sollen sich nicht ausliefern an die Entscheidung von politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Experten, die oftmals nicht die Interessen derjenigen beachten, über deren Lebensmöglichkeiten sie entscheiden. Es kommt darauf an, als Bürgerinnen und Bürger die eigenen Interessen auch selbst zu vertreten und dafür kluge Ideen zu entwickeln.
2. Menschen sind prinzipiell als vernünftige Wesen dazu in der Lage.
3. Viele der bisher gefundenen Lösungen zur Bewältigung der verschiedensten Probleme im Zusammenleben der Menschen, insbesondere in sozialen und ökologischen Belangen haben sich als unzureichend und teilweise lebensbedrohlich erwiesen. Die Problemlösungsvorschläge, die in der Regel sog. Experten überlassen bleiben, bewegen sich allzuoft und zu sehr auf ausgetretenen Pfaden, so daß nichts wirklich Neues entstehen kann.

Robert Jungk suchte daher nach einer Möglichkeit, wie *neue* Ideen entwickelbar sind, und zwar durch die Menschen selbst, die von anstehenden und nach Lösung rufenden Problemen betroffen sind.

Er fand diesen Weg in der methodischen Aufteilung der Problemlösungssuche in einer Gruppe von Menschen, die im normalen Verfahren im Alltag sehr verworren vonstatten geht. Er trennte diesen Prozeß in drei, nach spezifischen Regeln ablaufenden Phasen. Dahinter stand ein prinzipiell anderes Herangehen als üblich, das eine Art Perspektivwechsel darstellt. Man bleibt nicht bei üblichen Denk- und Verfahrensweisen, geltenden Normen und Wertvorstellungen stehen. Jungk empfiehlt, aus der möglichen Zukunft her zu denken und nicht sich durch das Festkleben am Gewohnten, scheinbar Feststehenden beschränken zu lassen. Nur

so könne zunächst im Bewußtsein wirklich Neues, durch prinzipielles Überschreiten des Bestehenden gewonnen werden. Die methodische Phaseneinteilung dient als Mittel der Überschreitung dieser Grenzen.

- a) Kritik – in dieser Phase erfolgt die tiefgehende und rücksichtslose Analyse des Problems.
- b) Phantasie – hier werden mit Hilfe kreativer Methoden, die Rationalität und Sinnlichkeit umfassen unter Ausschaltung des Realitätsprinzips phantastische Ideen zur Überwindung des kritisierten Problems entwickelt.
- c) Realisierung – die praktische Übersetzung der gewonnenen Ideen in konkrete Praxis.

Die Zukunftswerkstatt, die wir im Projekt durchgeführt haben, ist in einer kleinen Broschüre dokumentiert, die inzwischen leider schon vergriffen ist. Besonders hervorhebenswert und von allgemeinerem Interesse scheinen uns folgende Erfahrungen zu sein:

- Wenn, wie im klassischen Fall, die praktische Handlungs- und Ergebnisorientierung bei einer Zukunftswerkstatt im Vordergrund steht, empfiehlt es sich, ein möglichst konkretes, „anfaßbares“ Thema aus dem Umfeld der Teilnehmenden zu wählen. Dies wird aber nur dann wirklich produktiv, wenn die Teilnehmenden danach real zusammenarbeiten können und wollen. Ideal ist, wenn eine bestehende Gruppe mit einem bestimmten, bisher unlösbar scheinenden, aber zu einer Lösung drängenden Problem z.B. bezüglich ihres Stadtteils oder ihrer Schule kommt und mit Hilfe einer Zukunftswerkstatt eine konkrete Lösung suchen möchte. Ideal ist weiterhin, wenn der Realisierungsprozeß nach dem Ende der Zukunftswerkstatt vor Ort weiter begleitet werden kann. Möglicherweise ergibt sich sogar die Notwendigkeit und Möglichkeit einer fortsetzenden und erweiternden Zukunftswerkstatt, etwa wenn in der Realisierung Probleme auftauchen, für die es keine gängige Lösung gibt.
- Anders gestaltet werden müssen die eher themen- und klärungsorientierten Zukunftswerkstätten, die nicht unbedingt auf ein konkretes gemeinsames Projekt hinauslaufen, sondern vielleicht „nur“ individuelle Sicht- und Verhaltensweisen klären und verändern / bestätigen helfen. Deren Themen können durchaus ähnliche sein wie bei einem sokratischen Gespräch, wie z.B. „Realistische Formen von Zivilcourage in schwierigen Situationen“ oder als Frage nach ganz konkreten, alltagspraktischen, individuellen und zugleich politischen Formen einer ökologischen Lebenskunst „Was gehört zu einem klugen Egoismus?“. Für diese Art von Zukunftswerkstatt ist es sehr sinnvoll, den strengen Zeit- und Phasenrahmen zugunsten einer vertiefenden in-

haltlichen Diskussion zu relativieren und die Regeln aus Kritik- und Phantasiephase für die inhaltliche Anreicherung und Gestaltung der Diskussion zu nutzen. Aber auch hier ist der Realisierungsphase ausreichend Platz einzuräumen, damit die Diskussion nicht in schönen Träumen und geistigen Unverbindlichkeiten hängen bleibt.

- Bei einer großen und heterogenen Gruppe sollte auf eine ausreichende Zahl von Teamer/innen geachtet werden, um die Gruppenprozesse intensiv, aber zurückhaltend begleiten zu können. Dies ist besonders in den Anfängen der einzelnen Arbeitsphasen nötig. Diese entscheiden maßgeblich über den weiteren Verlauf und dessen Ergebnisse. Ideal ist hier ein Schlüssel von 1 zu 7-10 oder darunter. Wird die Gruppe allerdings zu klein, mangelt es möglicherweise an Substanz und der mögliche Synergieeffekt wird verschenkt.

Eine große Gruppe, etwa von über 30 Teilnehmenden bei einer Zukunftswerkstatt hat einen nicht zu unterschätzenden Vorteil durch die darin liegende Bestätigung der eigenen Beschäftigung mit dem angekündigten Thema, durch die entstehende stärkere Wettbewerbssituation in den Kleingruppen und durch die bedeutend größere Fülle der erarbeiteten Ideen und Präsentationsformen. Es entstehen auch mehr Möglichkeiten, den Gruppenprozeß insgesamt unter dem Gesichtspunkt eines demokratischen Miteinander zu gestalten und zu reflektieren. Diese Vorteile sind aber nur nutzbar, wenn dem Zeitfaktor Rechnung getragen wird vor allem bei der Planung von ausreichenden Möglichkeiten der gegenseitigen Kenntnisnahme, der Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse und der Kommunikation auch außerhalb des festen Zeitrahmens, in den Pausen, abends usw..

- Der Zeitfaktor ist insgesamt sehr wichtig, wenn die Zukunftswerkstatt ein bestimmtes Problem zu einer praktischen Lösung führen soll. Es muß genügend Zeit für eine entspannte, nichthektische Arbeitsweise eingeplant werden. Vor allem gilt es, die Realisierungsphase zu ihrem Recht kommen zu lassen und dies strikt einzuplanen und durchzuführen, denn sie rutscht am ehesten weg, wenn der Arbeitsprozeß seine Eigendynamik entfaltet.

Exkurs:

Das sokratische Gespräch in der politischen Jugendbildung

In der politischen Bildung hat bisher ein methodisches Herangehen, das wir als sokratisches Gespräch bezeichnen, wenig Verbreitung gefunden, noch weniger in der politischen Jugendbildung und unseres Wissens nach fast gar keine in der politischen Jugendbildung in den neuen Bundesländern, außer in unserem Projekt und, schon etwas länger, in der Arbeit des *philoSOPHIA e.V.* in Thüringen. Wir sehen in ihm ein sehr wichtiges methodisches Moment demokratischer Bildung und haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht. Daher wollen wir diese Form des gemeinsamen Vernunftgebrauchs etwas ausführlicher vorstellen und empfehlen. Uns ist dabei selbstverständlich bewußt, daß eine Methode nur sehr begrenzt durch Beschreibung und Erklärung faßbar wird, sie muß praktisch vollzogen werden.

Wie bei allen Methoden muß auch hier betont werden, daß sie kein universelles Mittel für alle Themen, Situationen und Teilnehmenden ist, sondern spezifischen Zielen dient und bestimmter Voraussetzungen bedarf. Betont werden muß auch, daß die Bezeichnung „sokratisch“ und „sokratisches Gespräch“ nicht eindeutig ist, sondern verschiedene Ansätze beschreibt¹. Was jeweils gemeint ist, ergibt sich im weiteren aus dem Zusammenhang.

¹ In unserem Zusammenhang muß mindestens folgendes unterschieden werden, wenn von der sokratischen Methode oder dem sokratischen Gespräch die Rede ist:

1. Die von dem historischen Sokrates praktizierte Form des sokratischen Gesprächs („Sokratischer Dialog“), wie es uns vor allem von seinem Schüler Platon in dessen Dialogen überliefert ist und auch für uns in der Projektarbeit einen wesentlichen Ausgangspunkt bildete.

2. Die im 20. Jahrhundert von den beiden Philosophen Leonard Nelson und Gustav Heckmann in Anschluß an Sokrates, Immanuel Kant und Jakob Friedrich Fries entwickelte Form des sokratischen Gesprächs in streng durchgeregelter Form, die durch die Philosophisch-Politische Akademie (PPA) in Bonn und der mit ihr eng verbundenen Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP) in Hannover in der Art einer Schulbildung gepflegt wird (im folgenden nach einem Formulierungsvorschlag von Rainer Loska (1995, S.148) benannt als „Neosokratisches Gespräch“)

3. Die sich als Weiterentwicklung oder Erweiterung des neosokratischen Gesprächs verstehenden Formen des sokratischen Gesprächs aus dem Umfeld von Detlef Horster und – in anderer Hinsicht - bei einigen Mitgliedern der PPA/GSP in den Niederlanden Das sind nicht die einzigen historischen und aktuellen Formen eines sokratischen Philosophierens bzw. einer sokratisch inspirierten politischen und philosophischen Bildungsarbeit. Darauf können wir hier aber nicht näher eingehen.

Für die im folgenden näher betrachtete Form des neosokratischen Gesprächs verweisen wir auf die Publikationen der PPA/GSP, insbesondere – als empfehlenswerter Einführung und Überblick zum Thema - die Schrift von Ute Siebert von 1996, in der sie einige unterschiedliche Standpunkte referiert und aus der Sicht der Nelson-Heckmann-Konzeption bewertet.

Laut unseren Befragungen der beteiligten Jugendlichen, stößt ein sokratisch orientiertes Philosophieren zu Themen aus ihrem Interessenskreis auf außerordentlich hohe Akzeptanz. Dies liegt u.E. hauptsächlich daran, daß in einem gelingenden sokratischen Gespräch zweierlei passiert, was genau der widersprüchlichen Bedürfnislage modernitätsgebeutelter Jugendlicher entspricht, sofern sie schon oder noch gewisse geistige Interessen haben:

1. Sie können einerseits die große Freiheit incl. der Grenzen des „Selberdenkens“ auskosten. Sie können sich selbst mit ihren – oft als höchster Wert gehandelten - ganz „eigenen“ Ideen und Gedanken voll zur Geltung bringen und dabei relativ geschützt die Erfahrungen des Gelingens und Scheiterns machen.
2. Sie sind aber andererseits damit nicht allein gelassen, nicht allein dem Strudel der subjektiven Bodenlosigkeit und Beliebigkeit ausgesetzt. Sie kreisen nicht halt- und ziellos in sich selbst², denn sie müssen sich – freiwillig gewählt – in starke Regeln und Bindungen³ einlassen für eine bestimmte absehbare Zeit. Das wird in der Regel als sehr befriedigende und beruhigende Entlastung empfunden und als sehr fördernd für die Entwicklung der Gedanken zum Thema in der Gruppe angesehen.

So bietet ein sokratisches Gespräch neben deutlichen Bestätigungen eigener Stärken und der toleranzfördernden Erfahrung der Schwierigkeiten der Wahrheitssuche ein kaum ersetzbares live-Erlebnis der Freiheits-Dialektik, dem viele Jugendliche gern das als modernes Hauptkriterium akzeptabler und aner kennenswerter Lebensabschnittsgestaltung geltende Lob spenden: „Das hat Spaß gemacht.“

Was ist mit „sokratischem Gespräch“ gemeint?

Wie der Name bereits andeutet, geht diese Methode des gemeinsamen Nachdenkens und Philosophierens auf Sokrates zurück.

² Die meisten von ihnen vermögen auch nicht, in dieser weitgehenden inneren Orientierungslosigkeit eine Tugend zu entdecken, wie das Christoph Clermont und Johannes Goebel („Die Tugend der Orientierungslosigkeit“) in den letzten Monaten so wortreich, mediengerecht und geschäftstüchtig der Öffentlichkeit anzubieten versuchten. Das mag aber, wie wohl zu erwarten ist, gerade noch eine gewisse Ostspezifik sein.

³ Diese starke Durchregelung ist natürlich zugleich auch die Grenze der Methode, weshalb sie schwerlich als „die“ Methode des Philosophierens bezeichnet werden kann, wie das gern in der Nelson/Heckmann-Schule geschieht. Sie ist und bleibt eine ausgezeichnete Schule des Denkens und der Selbststärkung sowie des selbständigen und kommunikativen Verstandes- und Vernunftgebrauchs. Kurz: sie fördert ohne Zweifel in hohem Maße das „Selbstvertrauen der Vernunft“ (L.Nelson), dessen wir auch politisch so sehr bedürfen. Daher widmen wir ihr hier auch so viel Platz.

Sokrates (470 –399 v.u.Z.), von vielen als Stammvater der abendländischen Philosophie betrachtet, wurde u.a. dadurch berühmt, daß er einen großen Teil seines Lebens bis zum Ende desselben damit verbrachte, in der Öffentlichkeit von Athen Bürger aller Schichten in Gespräche zu verwickeln über ihr Tun und Treiben, die Art ihres Lebens und die Bedeutung wichtiger Ideen und Wertschätzungen, auf denen sie ganz selbstverständlich ihr Handeln gründeten. Er redete gern mit sog. Experten über ihr spezifisches Tun und die tragenden Ideen und Wertvorstellungen. So sprach er mit Militärs über die Tapferkeit, mit politischen Funktionsträgern über die Gerechtigkeit, mit bekannten Sophisten über Wahrheit und mit allen darüber, was Tugend und wie ein gutes, gelingendes, tugendhaftes Leben möglich sei. Ergebnis dieser Gespräche war im allgemeinen:

1. Es stellte sich immer wieder heraus, daß niemand wirklich wußte, was ihm bisher so selbstverständlich schien, was also Tugend, Gerechtigkeit, Wahrheit usw. sei.
2. Es ging den Gesprächspartnern so, wie es einer von ihnen in Platons Dialog „Laches“ beschreibt: „Nikias: Du scheinst gar nicht zu wissen, daß, wer der Rede des Sokrates nahe genug kommt und sich mit ihm einläßt ins Gespräch, unvermeidlich, wenn er auch von etwas ganz anderem zuerst angefangen hat zu reden, von diesem so lange in Ruhe herumgeführt wird, bis er ihn da hat, daß er Rede stehen muß über sich selbst, auf welche Weise er jetzt lebt und auf welche er das vorige gelebt hat; wenn ihn aber Sokrates da hat, daß er ihn dann gewiß nicht eher herausläßt, bis er dies alles gut und gründlich untersucht hat.“⁴
3. Es kam in den Gesprächen nie zu abschließenden, klaren Definitionen der diskutierten Begriffe, die man getrost hätte nach Hause tragen können, sondern den Beteiligten wurde ein guter Teil ihrer Vorurteile, unbegründeten Behauptungen, festsitzenden Meinungen verwirrt und fraglich gemacht, ohne eine klare Antwort zu bieten.
4. Und es ergab sich auch daher nicht selten, daß die bei den Gesprächspartnern angerichtete Verwirrung weniger zum Nach- und Weiterdenken, als vielmehr zu einer handfesten Tracht Prügel⁵ für den Philoso-

⁴ Platon 1990 Bd. 1, Laches, 187e - 188a

⁵ Am Ende war es nicht nur Prügel, sondern, von Sokrates selbst auch bewußt provoziert, die Verurteilung zum Tode vor dem Volksgericht in Athen. Der demokratisch beschlossene Tod des Sokrates und sein bewußtes Hinnehmen des Sterben-Sollens waren und blieben ein Stachel für das Nachdenken, sowohl über die Demokratie wie über die Philosophie als Lebensform in Gestalt des Sokrates. Platon hat verallgemeinernd einige recht gesundheitsschädliche Folgen der Wahrheitssuche für die Philosophen in seinem Höhlengleichnis zu Beginn des 7. Buches seiner „Politeia“ eindringlich beschrieben.

phen führte, der sich selbst als Geschenk für die Stadt Athen ansah, die ein Gott ihr wie eine Bremse einem zur Trägheit neigenden Pferd in den Nacken gesetzt habe, um sie „zu wecken, zu mahnen, zu schelten“⁶, allerdings nicht von der Position des Wahrheitsträgers und Besserwissenden aus.

Sokrates – und darauf kommt es uns bezüglich der Methode vor allem an - erreichte das Wissen des Nichtwissens bei seinen Gesprächspartnern nicht durch Belehrung, sondern durch seine Art des beharrlichen Fragens und seine ironische Haltung. Wenn er sah, daß seine Gesprächspartner mit Gedanken schwanger gingen, betätigte er sich wie eine Hebamme bei der Geburt eines Kindes, weshalb seine Form des philosophischen Gesprächs von ihm selbst auch als Hebammenkunst (Meieutik) bezeichnet wurde. Im Dialog „Thäetet“ läßt Platon dies den Sokrates so erläutern:

„Theät. Glaube mir, mein lieber Sokrates, schon oft habe ich den Versuch gemacht, über die Sache ins Klare zu kommen, wenn mir Kunde zukam von den von dir in Umlauf gesetzten Fragen. Aber ich halte mich weder selbst für befähigt, etwas Genügendes darüber vorzubringen, noch glaube ich von anderen eine Antwort gehört zu haben, die deinen Anforderungen entspricht. Andererseits kann ich doch von dem Verlangen danach nicht loskommen.

Sokr. Du hast eben Wehen, lieber Theätet, weil du nicht leer, sondern schwanger bist.

Theät. Das weiß ich nicht, lieber Sokrates, ich sage einfach, wie es mir geht.

Sokr. So hast du närrischer Gesell wohl nicht gehört, daß ich der Sohn einer sehr wackeren und ehrwürdigen Hebamme, der Phänarete, bin?

Theät. Ja, das habe ich schon gehört.

Sokr. Hast du auch gehört, daß ich die nämliche Kunst betreibe?

Theät. Niemals.

Sokr. Es ist die volle Wahrheit. Doch bringe mich damit nicht ins Gerede bei anderen, denn diese meine Kunstfertigkeit ist geheim geblieben. Die Welt weiß nichts davon, und darum sagen die Leute auch nichts dergleichen von mir, wohl aber, daß ich ein Ausbund an Wunderlichkeit sei und die Menschen an sich irre mache. Hast du das auch gehört?

Theät. Ja.

Sokr. Soll ich dir den Grund sagen?

⁶ Platon 1988 Bd. 1, Apologie S.46

Theät. Unbedingt.

Sokr. Vergegenwärtige dir denn das ganze Hebammengeschäft; dann wirst du leichter verstehen, worauf ich hinaus will. Du weißt doch wohl, daß keine Frau, die selbst noch schwanger wird und gebären kann, andere entbindet, sondern nur solche, die selbst nicht mehr gebären können.

Theät. Gewiß.

Sokr. Schuld daran, sagt man, sei die Artemis, weil sie, selbst unvermählt, zur Schützerin der Geburtshilfe gemacht wurde. Ganz Unfruchtbaren versagt sie die Entbindungskunst, in Rücksicht auf die Schwäche der menschlichen Natur, die bei mangelnder eigener Erfahrung eine Kunst nicht erlernen kann. Dagegen hat sie den wegen ihres Alters Unfruchtbaren diese Kunst zugewiesen: Eine Huldigung an den dem ihrigen verwandten Zustand.

Theät. Wohl glaublich.

Sokr. Ist nicht auch das glaublich und notwendig, daß das Vorhandensein von Schwangerschaft oder ihr Fehlen, besser von den Hebammen erkannt wird als von anderen?

Theät. Gewiß.

Sokr. Und können die Hebammen nicht auch durch die Verabreichung von Mittelchen und durch Zaubersprüche die Schmerzen erregen und sie nach Belieben auch mildern und bei Schweregebärenden die Geburt ermöglichen und, wenn die Leibesfrucht noch nicht weit entwickelt ist, eine Fehlgeburt erfolgen lassen?

Theät. So ist's.

Sokr. Mit meiner Entbindungskunst steht es nun im übrigen so wie bei jenen; der Unterschied ist aber der, das meine Kunst Männer, nicht Weiber entbindet, und das es die Seelen der Männer sind, auf deren Geburtswehen sie ihr Augenmerk richtet, nicht die Leiber. Der wichtigste Teil aber meiner Kunst ist die Fähigkeit, auf jede Weise zu prüfen, ob der Geist des Jünglings eine Schein- oder Lügengeburt zutage bringt, oder etwas Echtes und Wahres. Denn in folgendem Punkte gleiche ich ganz den Hebammen: ich selbst bin unfruchtbar an Weisheit, und mit dem Vorwurf, den mir schon viele gemacht haben, daß ich nämlich zwar die anderen frage, selbst aber keinerlei Antwort gebe, weil ich über keine Weisheit gebiete, hat es seine volle Richtigkeit. Der Grund ist folgender: zu entbinden zwingt mich der Gott, selbst aber zu gebären hat er mir versagt. Demgemäß bin ich selbst aller Weisheit bar, auch habe ich nicht irgendwelchen Fund aufzuweisen, der als Frucht meiner Seele gelten könnte. Diejenigen aber, die mit mir verkehren, erscheinen anfänglich zum Teil völlig unwissend, alle aber, denen Gott es vergönnt, machen im Verlauf unseres Verkehrs wunderbare Fortschritte nach ihrem eigenen

Zeugnis und dem anderer, und zwar offenbar ohne von mir je etwas gelernt zu haben; vielmehr haben sie selbst aus sich viel Schönes herausgefunden und halten es fest. Die Entbindung aber ist des Gottes und mein Werk. Das zeigt sich an folgendem: Schon viele, die dies nicht erkannten und sich selbst für die Urheber (ihrer Geburten) hielten, mich aber verachteten, gaben entweder aus eigenem Antrieb, oder von anderen überredet, vorzeitig den Umgang mit mir auf. Die Folge davon war, daß sie nicht nur, was in ihrer Seele zurückgeblieben war, infolge schlechten Umgangs als Fehlgeburt an den Tag brachten, sondern auch das durch meine Kunst glücklich an den Tag Gebrachte durch schlechte Pflege verkommen ließen, indem sie Trug und Schein höher hielten als die Wahrheit, und schließlich sich selbst und anderen unwissend vorkamen. Es machten nun aber auch die mit mir Verkehrenden in folgender Beziehung die nämliche Erfahrung wie die gebärenden Weiber: sie leiden an Wehen und werden Tag und Nacht von Zweifelsschmerzen geplagt, weit mehr als jene. Diesen Schmerz aber vermag meine Kunst zu wecken und auch zu stillen. ...“⁷

Dies Herangehen ist eine Konsequenz der philosophischen Konzeption des Sokrates, wie wir sie von Platon her kennen.

Als junger Mann beschäftigte Sokrates sich mit naturphilosophischen Fragen. Dieses Feld verließ er, weil aus der Natur nichts zu lernen sei darüber, wie man richtig lebt. Die Natur lehrt keine Moral. Was Sokrates suchte, waren Antworten auf die Frage nach dem guten Leben, nach einem tugendhaften Leben. Wie sollen Menschen leben, damit das Leben nicht vertan ist, was ist das eigentlich Wichtige im Leben, wie kann das Leben gelingen – von diesen Fragen nach einer philosophisch begründeten Lebenskunst und Selbstsorge wurde er immer wieder umgetrieben. Selbst sein Tod noch war eine praktische philosophische Antwort auf diese Fragen. Hervorgehoben werden muß für uns Heutige – u.a. auch hierdurch bekommt die Beschäftigung mit Sokrates bzw. der antiken Philosophie mit Jugendlichen in der politischen Bildung einen besonderen Stellenwert –, daß die Frage nach dem guten Leben keine private, keine rein individuelle war. Ein gutes Leben war nur denkbar in Bezug auf die Polis. Für das damalige griechische Denken war die heute übliche Trennung von politisch und privat gar nicht als sinnvolles Lebenskonzept denkbar. Der Mensch war prinzipiell gedacht als politisches Wesen (*zoon politicon*). Das hieß im übrigen jedoch nicht, daß alles Private politisch sei, wie ein moderner Slogan behauptet. Wer sich als Bür-

⁷ Vgl. das 6. und 7. Kapitel des „Thäetet“

ger aus politischen Zusammenhängen herausnahm und nur privatisierte war ein „Idiot“ (idiotes – griech.: Abgetrennter, Einzelner, Privatmann, Laie; solche, die sich abspalten und zwar nicht nur von der Polis sondern von ihrem menschlichen Wesen⁸).

Sokrates fragender Weg bei der Antwortsuche beruhte auf der Überzeugung, daß es das Nichtwissen sei, das der Untugend zugrunde liege, denn es tue niemand wissentlich etwas Schlechtes. Wissen von Tugend, tugendhaftes Wollen und Handeln fallen hier in einer bestimmten Weise zusammen; auch die Suche nach Wissen und Wahrheit selbst wird so zur Tugend.

Insofern Tugend ein Wissen ist, ist es auch lehrbar, es muß aber zunächst einmal gefunden werden.

Hier liegt wohl der entscheidende Unterschied zu aller bloßen Belehrungspädagogik: Sokrates war philosophisch der Ansicht, daß den Menschen Vernunft innewohnt, daß sie über das nötige Tugendwissen bereits verfügen in den Tiefen ihrer Seele, daß sie es aber (noch) nicht (bzw. nicht mehr) verfügbar haben⁹. Dazu diente seine meitische Bemühung, ans Licht zu ziehen, was als ethisches Wissen dunkel im Einzelnen schon vorhanden ist.

Dabei war er keineswegs der Meinung, zu wissen, was da konkret als Ergebnis vorliegen werde oder gar vorzuliegen habe! Das unterscheidet den Aufklärer Sokrates wesentlich von seinen sophistischen Zeitgenossen und manchen späteren Aufklärern.

Für sich selbst behauptete er: Ich weiß, daß ich nichts weiß, was genauer gesagt meint: Ich behaupte und glaube auch nicht, da etwas zu wissen, wo ich nichts weiß. Ich werte die Wahrheit so hoch, daß ich sie mir nicht anmaße, wo ich sie nicht erkannt habe. Aber ich suche unentwegt nach ihr. Dafür wurde er nach einem Orakelspruch aus Delphi als der Weiseste der Weisen in Griechenland tituliert, worin ja selbst sehr viel Weisheit steckt.

Nun zeigt aber eine genauere Betrachtung der platonischen Dialoge¹⁰, daß Sokrates selbst oft nicht sehr meitisch herangeht in seinen Gesprächen. Er lenkt seine Gesprächspartner recht deutlich mit inhaltlichen

⁸ Es wahr wohl Rousseau, der sich dieser Konzeption des Menschen als zoon politicon mit seinem individualistischen und optimistischen Menschenbild am prägendsten für die heute herrschende Vorstellung von Freiheit in der modernen Gesellschaft entgegenstellte.

⁹ Dies hängt mit dem dann in der Ideenlehre Platons ausführlich entwickelten Gedanken der Wiedererinnerung zusammen, der hier aber nicht weiter verfolgt werden kann.

¹⁰ Da Sokrates nichts Schriftliches hinterließ und weder Video- noch Tonaufzeichnungen von seinem realen Gesprächsverhalten Kunde geben können, müssen wir uns auf die zeitgenössischen Quellen berufen, wovon die bedeutendste Platon ist, der seinem Lehrer ein Denkmal setzte mit seinen Dialogen.

Fragen. Er läßt sie nicht wirklich selbst den Gedanken finden und entwickeln, sondern weist ihnen häufig die Rolle des bloßen Bestätigers und Zustimmers zu. So erscheint es zumindest nicht selten aus der literarischen Dialogform bei Platon.

Dem in der Tradition von Kant und Fries stehenden Philosophen Leonard Nelson (1882-1927), waren im 20. Jahrhundert diese widersprüchlichen Momente in den platonisch-sokratischen Dialogen Anlaß, die sokratische Methode auf ihren meietischen Kern und in eine diesem entsprechende Form zu bringen.

Er hat damit ein Paradigma geschaffen¹¹, das von seinem Schüler Gustav Heckmann (1898-1996) und in der von Nelson 1922 gegründeten und nach 1945 wiederbelebten Philosophisch-Politischen Akademie (PPA) weiterentwickelt und gepflegt wurde und wird. Seit 1994 gibt es außerdem einen Zusammenschluß sokratischer Gesprächsleiter/innen in der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP) e.V. mit Sitz in Hannover, die eng mit der in Bonn ansässigen PPA zusammenarbeitet¹².

Der Projektleiter hat 1997 zur PPA und GSP Kontakt aufgenommen und eine Fachtagung und eine neosokratische Gesprächswoche besucht. Daraus entstand ein Arbeitskontakt, der von beiden Seiten weitergeführt werden soll und wird.

Nelson und Heckmann haben dem sokratischen Gespräch eine Form gegeben, die sehr gut auch im Bereich der politischen Bildung realisiert werden kann und das keineswegs nur mit Erwachsenen, wie es bisher wohl überwiegend der Fall ist.

Wurde bei Sokrates häufig in einem stark induktiven Verfahren meietisch der Frage nachgegangen, was etwas ist, worin das Wesen von etwas besteht, so hat Nelson einen anderen methodischen Weg eingeschlagen, den der sog. „regressiven Abstraktion“. Hier stehen nicht Begriffsbestimmungen im Mittelpunkt, sondern die Suche nach den meist nicht deutlich oder gar nicht bewußten¹³ Gründen von Urteilen, Meinungen, Wert-

¹¹ Vgl. vor allem Nelsons berühmte Rede in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen am 11.12.1922 „Die sokratische Methode“.

¹² Zu Nelson, Heckmann, der PPA und GSP, ihrer Geschichte usw. liegt so viel Literatur vor und wurde auch z.T. im Literaturverzeichnis angegeben, daß wir uns entsprechende Ausführungen hier sparen. Nähere Informationen können erfragt werden bei der PPA c/o Nora Walter, Berliner Straße 19, 30952 Ronnenberg, Tel./Fax 0511/434787 und bei der GSP c/o Dr. Dieter Krohn, An den Papenstücken 21, 30455 Hannover, Tel. 0511/496914, Fax 0511/471700. Hier ist auch eine Literaturliste mit Publikationen zum sokratischen Gespräch erhältlich, die z.T. nicht im Handel vorhanden sind.

¹³ Es handelt sich hier nicht um ein „Unbewußtes“ etwa im Sinne Freuds und auch nicht um eine therapeutische Methode.

schätzungen oder Haltungen. Es geht nicht um Erweiterung des Wissens der Teilnehmenden, sondern darum, wie Nelson schreibt, „das Wissen, das wir schon besitzen, zur Klarheit des Bewußtseins zu erheben.“ Am Ende stehen nicht „Lehrsätze“ sondern „Grundsätze“. ¹⁴

Ausgangspunkt (und ständiger Bezugspunkt) sind eigene Erfahrungen der Teilnehmenden in Form selbsterlebter Beispiele zum in Frage stehenden Problem, von denen zunächst eines ausgewählt wird, das dann auch den steten Bezugspunkt bildet.

Das Problem kann vielfältiger Art sein. Philosophische, ethische, politische, mathematische Fragen sind die gängigsten. Was als Problem bearbeitet werden kann, mißt sich daran, ob es eines ist, das allgemein genug ist und durch Nachdenken gelöst werden kann. Es können also weder Probleme Gegenstand eines solchen sokratischen Gesprächs sein, die empirischer Untersuchungen oder spezieller, nicht allen Anwesenden verfügbarer Fachkenntnisse bedürfen, noch solche, die rein subjektiv nur beantwortbar sind, wie Geschmacksfragen oder individuell zu entscheidende Fragen im Gefühlsbereich etwa. So kann z.B. in einem sokratischen Gespräch nicht erörtert werden, ob derzeit die Mehrzahl der Ostdeutschen die deutsche Einheit begrüßen, ob bzw. warum sie der bestehenden deutschen Demokratie zustimmen oder ähnliches. Solche Fragen bedürfen der empirischen Untersuchung. Besprochen werden kann aber hingegen eine Frage wie: Wann können wir von einer realisierten deutschen Einheit sprechen? Oder: Soll ich mich politisch beteiligen? ¹⁵ Nun wird in einem sehr genauen, intensiven Verständigungsprozeß zwischen den Teilnehmenden die vorliegende Erfahrung anhand des Beispiels zergliedert mit dem Ziel, die in den Bewertungen dieses Beispiels liegenden Urteile und Wertschätzungen herauszuarbeiten, bewußt zu machen und argumentativ zu begründen mit dem idealen, im Sinne einer regulativen Idee gedachten Ziel, am Ende zu einem Konsens in der behandelten Frage zu gelangen (was wohl kaum jemals oder nur mit sehr großem Zeitaufwand erreichbar ist, aber der Sache kaum einen Abbruch tut. Wesentlich ist hier der Prozeß und nicht so sehr das festhaltbare und vorweisbare Ergebnis, so daß man sich Zeit lassen kann und nicht unruhig zu werden braucht).

Nelson war noch der Meinung, auf diesem Wege letztlich zu allgemeingültigen ethischen Wahrheiten gelangen zu können, mit Heckmann wur-

¹⁴ Vgl. u.a. den Exkurs zu Nelsons regressiver Abstraktion bei Ute Siebert 1996, S.32f.

¹⁵ Für Anregungen zu möglichen Themenstellungen kann die Auflistung der von der PPA ausgerichteten sokratischen Gespräche von 1966 bis 1994 herangezogen werden (in: Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson, 1996, S. 135ff.). Im weiteren wurden in dieser Dokumentation von Jugendlichen vorgeschlagene Themen benannt, die ebenfalls Gegenstand sokratischer Gespräche sein können.

de die Methode modernisiert, d.h. losgelöst von dieser Wahrheitsauffassung. Nun gilt als wahr, was in der Gruppe gemeinsam erarbeitet und von allen nach Ausräumung jedes Zweifels, also konsensuell eingesehen werden konnte – eine Wahrheit bis auf weiteres, jederzeit wieder in Frage zu stellen.

Der springende Punkt ist, daß bei der Gestaltung des Gesprächsprozesses der Gedanke der Meieutik sehr ernst genommen wird. Die Teilnehmenden werden als vernunftfähige Menschen anerkannt und sollen/können selbst denken, sollen/können ihre Vernunft aktivieren und sollen/können zutage fördern, was dunkel an Gedanken und Urteilen bereits in ihnen liegt und ihr Denken, Werten und Tun mitbestimmt. Es wird ihnen die Möglichkeit genommen, sich fremder, geborgter Meinungen und Autoritäten zu bedienen bzw., da wir dies kaum vermeiden können, werden diese im Gesprächsprozeß als solche erkannt und reflektiert (zumindest wird das versucht). Es gibt aber genauso wenig die Möglichkeit, sich selbst als Autorität zu setzen, da ja die eigene Meinung begründet werden muß und die alltäglich übliche Berufung auf das Gefühl als Wahrheitsinstanz hier nur insofern akzeptiert wird, als es im Sinne eines Anzeigers für möglicherweise berechnete, aber noch nicht artikulierbare Zweifel und Gegenpositionen genommen wird („Wahrheitsgefühl“).

Um diese Gesprächsweise zu erreichen, wurde im Nelson-Heckmann-Kreis dem Gespräch eine strenge Form gegeben und Regeln erarbeitet, die für das neosokratische Gespräch als konstitutiv angesehen werden. Daneben gibt es regulative Regeln, die nicht so eng mit dem Kern der Sache verbunden sind und kontingenten Charakter tragen¹⁶.

Konstitutiv ist mindestens:

1. Diejenigen, die ein solches Gespräch leiten, enthalten sich bei der Steuerung des Gesprächs jeglicher inhaltlicher Äußerungen, auch dann, wenn die Gruppe sich absehbar in inhaltliche Sackgassen verrennt und in tiefe Irrtümer verstrickt. „Gelingt die Ausschaltung dieses Einflusses nicht, dann ist alle weitere Mühe eitel. Der Lehrer hat alles getan, was an ihm ist, dem eigenen Urteil des Schülers durch Anbieten eines Vorurteils zuvorzukommen.“¹⁷ Diese Haltung ist der konsequente Abschied von jedem Gedanken der inhaltlichen und prozessualen Planbarkeit und Zielstrebigkeit eines seminaristischen Gesprächs oder gar der Meßbarkeit seines Verlaufs und seiner Ergebnisse. Andererseits heißt das aber nicht, daß von den Gesprächsleiterinnen und

¹⁶ Zur Unterscheidung von konstitutiven und regulativen Regeln des Sokratischen Gesprächs in der Tradition von Nelson und Heckmann vgl. u.a. Raupach-Strey 1997, S. 145ff.

¹⁷ Leonard Nelson 1996, S. 24

Gesprächsleitern „nur“ Gesprächsführungskompetenzen allgemeiner Art verlangt würden. Auch wenn inhaltlich nicht eingegriffen werden darf, sollte doch einigermaßen klar sein, wo die Gruppe gerade ist bei der Problemlösung, was in einem vorgebrachten Argument steckt, wohin der gerade eingeschlagene Weg führt, welche Konsequenzen und Zusammenhänge ein bestimmter Gedanke hat u.v.a.m.. Das verhindert – glücklicherweise – keine Überraschungen, hilft aber, sich auf den Gang des Gesprächs und nicht auf die inhaltlichen Probleme zu konzentrieren. Von Gustav Heckmann wird berichtet, daß er sich vor einem sokratischen Gespräch mehrere Tage Zeit nahm, um das zu verhandelnde philosophische oder sonstige Problem mit dem/der Gesprächsleiter/in durchzusprechen, es in seiner Struktur zu verstehen und die verschiedenen logisch und philosophisch möglichen Antwortwege durchzugehen. Nora Walter, sie arbeitet im Vorstand der PPA und hat seit vielen Jahren einen wesentlichen Anteil an der Organisation und Durchführung sokratischer Gesprächswochen, berichtete, daß sie sich ebenfalls auf diese Weise vorbereitet.

2. Das neosokratische Gespräch findet in einer Gruppe statt. Im Unterschied zum historischen Sokrates, dessen Gespräche im wesentlichen Dialoge zwischen ihm und einem anderen waren, ist das neosokratische Gespräch ein Gedankenaustausch zwischen den Teilnehmenden und nicht zwischen ihnen und dem/der Gesprächsleiter/in. Letztere/r greift nicht inhaltlich ein, sondern achtet auf den Gang des Gesprächs und steuert diesen. Dies wäre in einem Dialog weit aus schwieriger zu realisieren, wenn auch nicht unmöglich. Der Dialog kann in Bezug auf das neosokratische Gespräch als Grenzfall gelten.
3. Das neosokratische Gespräch soll von realer Erfahrung ausgehen und das jeweils Gesagte soll immer wieder im Kontakt bleiben mit ihr. Das spricht nicht gegen philosophische Höhenflüge wohl aber gegen deren Verselbständigung in reinen Begriffsdiskussionen, Wortklärungen und Spekulationen ohne Erfahrungsbezug. Das ist eine der Voraussetzungen für ein weiteres wesentliches Merkmal, welchem gerade in der politischen Bildung hohe Aufmerksamkeit geschenkt werden muß.
4. Es geht um eine genaue Verständigung untereinander in einem emphatischen Sinn des Wortes. Das bedeutet nicht nur, sich sehr klar und immer wieder neu bis zu hinreichender Klarheit für sich selbst und die anderen auszudrücken¹⁸ und den anderen sehr aufmerksam und offen zuzuhören. Es bedeutet auch das konsequente Nachfragen

¹⁸ Dies immer wieder einzufordern ist eine der Aufgaben der Gesprächsleiterin oder des Gesprächsleiters.

bei Unverständlichem, nicht locker zu lassen, wenn eine Aussage nicht mit eigenen Erfahrungen verbunden und so erst verstanden werden kann. Es soll auch nicht um des lieben Friedens willen einfach zugestimmt werden, damit das Gespräch fortgeführt werden kann, damit man „endlich weiterkommt“, was immer diese Floskel auch bedeuten mag. Es bedeutet schließlich, sich von sich selbst und eigenen Beschränktheiten distanzieren zu können, die eigenen ideologischen Brillen abzusetzen, um die Auffassungen anderer verstehen zu können bzw. sie selbst dem Gespräch auszusetzen. Es soll wirklich ernsthaft um Antworten und Klärungen in jeder Teilfrage gerungen werden, d.h., daß nicht aufgegeben wird, wenn es schwierig wird und es scheinbar nicht vorwärts geht. Es gilt, die hoffentlich eintretende sokratische Verwirrung, das Wegbrechen von Selbstverständlichkeiten und Gewißheiten, das Ausgeliefertsein an das eigene Denkvermögen statt der beruhigenden Ruhe im Schoße geborgter Autoritäten und Sicherheiten auszuhalten. Hinter all dem steht als Ernsthaftigkeitsbedingung das Hinstreben auf Konsensfindung und ein hoher Anspruch an die Ehrlichkeit der Teilnehmenden.

Von den regulativen Regeln, von denen sich sinnvollerweise viele im Gesprächsverlauf anhand konkreter Erfahrungen der jeweiligen Gruppe mit sich selbst entwickeln und als verbindlich beschließen lassen, sollen an dieser Stelle nur drei noch besonders hervorgehoben werden.

Gustav Heckmann hat in seinen sokratischen Gesprächen eine zeitliche Trennung vorgenommen zwischen Sachgespräch und **Metagespräch**, um, anders als z.B. in der therapeutisch orientierten TZI (Themenzentrierte Interaktion), den „Störungen“ nicht den Vorrang vor der Sache, wohl aber einen angemessenen Platz zukommen zu lassen. Im Metagespräch kann all das besprochen werden, was die sog. Beziehungsebene betrifft, aber auch der inhaltliche Gesprächsverlauf selbst und das weitere Vorgehen. Das entlastet das Sachgespräch und ermöglicht eine stärkere Konzentration auf den gemeinsamen Denkprozeß.

Um die genannten hohen Ansprüche an die Ernsthaftigkeit des Gesprächs realisieren zu können, ist traditionell vorher eine Art **Arbeitsvertrag** mit den Teilnehmenden sinnvoll, der insbesondere die Verpflichtung beinhaltet, am Gespräch von Anfang bis Ende durchgehend und aktiv mitzumachen und die vereinbarten Anfangszeiten einzuhalten. Dies klingt schulmeisterlich, hat sich aber bewährt und wird auch selten von den ja freiwillig Teilnehmenden als Bevormundung empfunden. Allerdings schränkt das von vornherein den Kreis der potentiellen Teilnehmer/innen noch weiter ein, möglicherweise hat es aber auch einen Werbeeffect.

Es kann auch recht sinnvoll sein und ist der Ernsthaftigkeit und

Tiefgründigkeit des Gesprächs auf alle Fälle sehr förderlich, die – bei den Teilnehmenden sehr unbeliebte - Tradition aufzugreifen, daß sie nach jeder abgeschlossenen längeren Gesprächsphase ein **Protokoll** des Gesprächsverlaufs für sich erstellen. Ein/e Gesprächsleiter/in sollte dies ohnehin für sich tun. Diese Protokolle können auch zum Beginn der nächsten Runde des Gesprächs gemeinsam ausgewertet werden.

Aus dem Gesagten dürfte deutlich sein, inwiefern es sich hier um eine interessante und wichtige Methode für eine demokratische politische Bildung handelt und daß sie nicht verwechselt werden sollte mit anderen, scheinbar ähnlichen Gesprächsformen aus dem Bereich der Mediation, der TZI oder der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie.

Wir möchten, auch aus eigener Erfahrung, einige Aspekte des sokratischen Gesprächs *als politische Bildung* besonders hervorheben, u.a. als Argumentationshilfe gegenüber fördernden Stellen, wenn in der eigenen Einrichtung sokratische Gespräche durchgeführt werden sollen¹⁹.

Abgesehen von den möglichen politischen Inhalten, die durch das Thema des Gesprächs gegeben sind, geben der typische Gesprächsverlauf, die darin institutionalisierten philosophischen und politischen Ideen sowie die möglichen Erfahrungen der Teilnehmenden genug Grund, diese Bildungsmethode auch unabhängig vom Thema als eine mit eminent politischem, genauer: demokratischem Gehalt zu bewerten und zu akzeptieren²⁰.

- Wie Nelson schon sehr deutlich hervorhob, ist die sokratische Methode das genaue Gegenteil einer dogmatischen²¹. Dadurch empfiehlt sie sich nicht nur für die demokratische Bildung allgemein (vgl. z.B. Beutelsbacher Konsens) sondern gerade auch für Bildungsangebote an Jugendliche, denen nach wie vor weitgehend ein dogmatischer Schulunterricht zuteil wird und deren Lebenswelt oftmals weitgehend durchdogmatisiert ist (z.B. Stichwort „Markenklamotten“). Nicht zuletzt deshalb finden sokratische Gespräche solchen Anklang bei ihnen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Stärkung ihres Selbst.
- Es wird real Verständigung praktiziert anhand eines Dritten, eines

¹⁹ Vgl. hierzu auch Joachim Fischer 1989, Gisela Raupach-Strey 1989 und Will Cremer u.a. 1991

²⁰ Daher sind u.E. auch deutlich unpolitische Themen, die ansonsten kaum der Anerkennung im Rahmen politischer Bildung teilhaftig würden, möglich im Rahmen politischer Bildung in Form sokratischer Gespräche, mag es sich hier um anthropologische, ethische, erkenntnistheoretische, logische, metaphysische oder gar mathematische Fragen handeln.

²¹ Leonard Nelson 1996, S. 7, 23, 29

Themas, wobei es weniger darum geht, was besprochen wird, als um die, die sprechen. Dies aber nicht unpolitisch im Sinne ihrer Befindlichkeit, sondern, als Voraussetzung politischer Urteilskraft, der Klärung der mehr oder weniger verborgenen Gründe ihrer (Vor-)Urteile und Meinungen.

- Der Gesprächsprozeß beruht auf gegenseitiger Achtung und Anerkennung der Würde der jeweils Anderen als Personen und vernünftige Wesen. Hier wird ein Grundprinzip der Menschenrechte zumindest in europäischer und nordamerikanischer Tradition geübt.
- Praktiziert und geübt wird Offenheit für Eigenes und Fremdes, das Aushalten und Tolerieren von geprüften Differenzen und zugleich die Standfestigkeit bei eigenen Gedanken und Überzeugungen bis zur einsehbaren Begründung des Gegenteils. Häufig reden wir von der Notwendigkeit des Dialogs und der Gesprächsfähigkeit zwischen Menschen, deren Verschiedenheit wir besonders betonen: wir und die Fremden, Männer und Frauen, Junge und Alte. Die hohe Kunst des demokratischen Miteinander beginnt aber nicht erst beim schwierigen Umgang mit dem sehr Fremdem, sondern im Bereich des Eigenen, Nahen, Vertrauten, d.h. die Dialogfähigkeit für spezielle Situationen bedarf der grundlegenden Fähigkeit, überhaupt ein demokratisches Gesprächsverhalten an den Tag legen zu können. Das übt ein sokratisches Gespräch. Auch dann sogar, wenn es z.B. „nur“ einem mathematischen oder erkenntnistheoretischen Problem gewidmet wäre.
- Willensstärke und Beharrlichkeit wird trainiert im Festhalten an Themen und Gedanken entgegen der einem Mißverständnis von Pluralität und Liberalität entspringenden Wertschätzung von Beliebigkeit, Gleich-Gültigkeit und Willkürlichkeit von Meinungen und Optionen, wie sie gerade bei Jugendlichen in ihrem Verhalten häufig zu finden sind. Demokratie z.B. ist nichts beliebiges, keine Option, die aus Spaß heute mal gewählt und morgen schon wieder vergessen werden sollte. Meinungen werden im sokratischen Gespräch genauestens geprüft und nicht einfach etwa als modisch geltende übernommen, geglaubt oder verordnet.
- Nicht Meinungen von Autoritäten und Experten werden übernommen, sondern die eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden sind der Bezugspunkt. Wir vertreten nicht den Standpunkt, daß das Private zugleich auch schon das Politische sei – zwischen dem „Sein-bei-mir-selbst“ und dem „Sein-bei-und-mit-anderen“ (Ernst Vollrath) liegen Welten. Aber die sokratische Verarbeitung auch ganz privater Erfahrungen eröffnet politische Dimensionen für die beteiligten Subjekte, da hier durch die Orientierung auf Vernunft der Schritt getan werden

muß zum Allgemeinen, weg von der bloßen „Pflege des zarten Selbst“ (Schopenhauer), so wichtig diese auch ist.

- Es geht, wie in der (Idee der) modernen Demokratie auch, nicht vorrangig um Wahrheit und Gewißheit, sondern um die Erarbeitung einer Legitimation bestimmter Sichtweisen und Entscheidungen durch Zustimmung auf der Grundlage argumentativer Begründung und Prüfung.²² Der Unterschied besteht allerdings darin, daß im sokratischen Gespräch kein Mehrheitsprinzip gilt, sondern Konsens angestrebt wird, da es hier ja nicht um praktisch zu fällende Entscheidungen in einem begrenzten Zeithorizont geht. Die Unterordnung der Minderheit unter die Mehrheit kann hier also (außer in der Einhaltung des Arbeitsvertrages) kaum geübt werden, was durchaus demokratieförderliche Potenzen hat.
- In sokratischen Gesprächen kann Resistenz gegen ideologische Vereinnahmungen entwickelt werden, indem die Fähigkeit zum eigenen Denken gestärkt wird. Aber auch die Erfahrung, die in solchen Gesprächen unweigerlich und verlässlich auftretenden Gegensätze und Krisen mit sich selbst, den anderen und dem Gesprächsverlauf gemeistert zu haben, ist in solcher Hinsicht resistenzfördernd.
- Im sokratischen Gespräch wird entgegen der Kritik an der sog. „Verkopfung“ das rationale Denken gepflegt. Es wird argumentiert, mit rationalen Gründen abgewogen, geklärt, verworfen und akzeptiert²³. D.h. u.a. auch, die Teilnehmenden müssen sich verständlich machen mit Hilfe einer klaren, für alle Anwesenden verstehbaren Sprache (und können dies auch in Ruhe²⁴). Was Sprache bzw. Sprachbeherrschung in unserem demokratiebezogenen Themenzusammenhang bedeutet, ergibt sich aus der Überlegung, daß Demokratie auch verstanden werden kann als weitgehender Ersatz der rohen physischen Gewalt als politischem Mittel durch die Sprache.
- Die Tugend des genauen Zuhörens wird wichtig und zugleich die Fähigkeit zum Dolmetschen unterschiedlicher Ausdrucks- und Denkweisen. Letzteres ist z.B. besonders wichtig im Umgang von Ost- und

²² Diese Gründung auf rationale Einsicht ist nicht die einzige Legitimationsgrundlage in einer Demokratie, aber wohl die erstrebenswerteste.

²³ Nebenbei: die im „verkopften“ Gespräch sich einstellenden Gefühle, Aha-Erlebnisse und Selbsterfahrungen sind so in einseitig erlebnisbetonten pädagogischen Formen nicht zu haben. „*Denken macht ja Spaß*“ hieß das mit leichter Verwunderung vorgetragene Resümee einiger Seminarteilnehmer/innen.

²⁴ Insofern heute so etwas wie „Entschleunigung“ als politisches Gebot der Zeit (und als das einer Lebenskunst ohnehin) nötig ist, kann das sokratische Gespräch, wie überhaupt jede gelassene Form von Bildung, zu den Realisierungs- und Einübungsformen gerechnet werden.

Westdeutschen miteinander, die häufig unterschiedliche deutsche Sprachen sprechen. D.h. auch, es muß nicht bloß Wissen und schon gar nicht bloß angelesenes aktiviert werden. Es kommt auf den Gebrauch der eigenen Urteilskraft²⁵ an.

- Unter geschlechtsspezifischem Gesichtspunkt kann nach eigenen Aussagen von beteiligten Mädchen und Frauen gesagt werden, daß ein sokratisches Gespräch zumindest zweierlei aus weiblicher Sicht ermöglicht: es kann die häufige männliche Gesprächsdominanz eingeschränkt werden und es erfolgt im subjektiven Erleben oft ein starker Schub hinsichtlich der Stärkung des eigenen Selbstbewußtseins und der Entdeckung bisher ungeahnter oder von außen unterdrückter bzw. mangels Zutrauen brachliegender geistiger und sprachlicher Fähigkeiten. Das geht Jungen und Männern ähnlich, nur erleben sie dies manchmal nicht so stark als besonderen Effekt eines sokratischen Gesprächs.

Wir fassen zusammen:

Wenn es stimmt, daß Demokratie mündige Bürger/innen braucht und Mündigkeit etwas damit zu tun hat - wie es Kant formulierte - sich des eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, dann ist ein sokratisches Gespräch – unabhängig von seinem Thema - eine adäquate Form, Mündigkeit zu befördern.

Es ist eine mögliche Lösung für das Paradox jeglicher Bildungsanstrengung, nämlich jemanden zum Selbstdenken zu bringen, ihn oder sie „zur Freiheit zu zwingen“²⁶, „durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen“²⁷. Gute sokratische Gespräche sind Teil der „Kunst ..., die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das Selbstgehen zu lehren, ohne daß sie darum *allein* gehen, und diese Selbständigkeit so zu entwickeln, daß sie eines Tages das Alleingehen wagen dürfen, weil sie die Obacht des Lehrers durch die eigene Obacht ersetzen“²⁸.

Eine Teilnehmerin, Maria Götte, sieht das so:

„Das sokratische Gespräch halte ich für einen sehr geeigneten Einstieg in die Philosophie, weil kein Vorwissen über Philosophie nötig ist und man gleichberechtigt mitdiskutieren kann. Außerdem kann es nie scha-

²⁵ Die politische Bedeutung des Gebrauchs der eigenen Urteilskraft ist besonders bei Ernst Vollrath in seiner „Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen“ in Weiterführung von Immanuel Kant und Hannah Ahrendt herausgearbeitet worden.

²⁶ Leonard Nelson 1996, S. 20

²⁷ Leonard Nelson 1996, S. 23

²⁸ Leonard Nelson 1996, S. 25, Die Hervorhebungen stammen von Nelson selbst.

den, die Gesprächskultur (Ausreden lassen etc.) zu fördern. Gerade für Seminare, die mit Demokratie und Werten zu tun haben, ist meiner Meinung nach das sokratische Gespräch sinnvoll, weil man sich bei solch praktisch relevanten Themen oftmals selber klar werden muß und sich nicht in eine Richtung drängen lassen will, wie es manchmal zu sein scheint, wenn man Texte liest. Man möchte eben selbst auf eine befriedigende Lösung kommen.“

Nachdem wir dem sokratischen Gespräch soviel Lobendes zugesprochen haben, sollen auch innere und äußere **Grenzen und Kritisches** diskutiert werden. Am auffallendsten ist, daß gerade **die Stärke der Methode des sokratischen Gesprächs seine größte Schwäche ist**. Es ist das Selbstdenken, was sie so wichtig macht. Es ist auch das Selbstdenken, bzw. das, was hier meist mit Selbstdenken, nämlich Selbstproduzieren, gemeint ist, worin ihre innere Grenze liegt.

Im sokratischen Gespräch wird ans Licht geholt, was noch verborgen an Gründen in den Teilnehmenden ruht. Das ist viel, sehr viel, angesichts der das gegenwärtige geistige Klima bestimmenden massenmedial zelebrierten Oberflächlichkeit und Unverbindlichkeit. Ans Licht gebracht wird aber per definitionem auch nur das, was da ruht, nicht mehr, meist wohl eher weniger. Ein tieferes Eindringen in das anstehende Problem, als es die Potenzen der Anwesenden hergeben, ist nicht möglich.

Wer wollte aber behaupten, daß er/sie bei einer beliebigen philosophischen oder politischen Grundfrage selbstdenkend die gedankliche Tiefe und Fülle beispielsweise eines Aristoteles, Montaigne, Marx oder einer Hannah Arendt und anderer Großer der Geistesgeschichte erreicht oder auch nur annähernd selbstdenkend die Komplexität der Problem-entwicklung leisten oder verstehen kann, wie sie in dieser Geschichte vor uns ausgebreitet liegt?

Hegel schrieb dazu in seinem Privatgutachten zum „Vortrag der Philosophie an Gymnasien“: „Die philosophischen Szientien enthalten von ihren Gegenständen die allgemeinen wahren Gedanken; sie sind das resultierende Erzeugnis der Arbeit der denkenden Genies aller Zeiten; diese wahren Gedanken übertreffen das, was ein ungebildeter junger Mensch mit seinem Denken herausbringt, um ebensoviel, als jene Masse von genialischer Arbeit die Bemühung eines solchen Menschen übertrifft.“²⁹

²⁹ Hegel, 1996, Werke 4, S.412

Gerade in der Bildungsarbeit mit jungen Menschen hieße die Vernachlässigung dieser geistesgeschichtlichen Dimension, die im bloßen Selbstdenken angelegte Naivität und Abstraktheit der Problemsichten als Kriterium von Mündigkeit anzuerkennen und eine unkritische Verbeugung zu machen vor dem verbreiteten Unsinn der Verankerung des Denkens, Fühlens und Wollens im reinen „Hier und Jetzt“, mit dessen bekannter Folge der sehr unpolitischen und darüber hinaus daseinsvermiesenden³⁰ Forderung: „Alles. Für mich. Und zwar sofort“. Diese Haltung gründet ja im Fehlen der Reflexion des eigenen Zusammenhangs mit einem Allgemeinen, wie es z.B. in verschiedener Gestalt in der Geistesgeschichte existiert.

So wichtig also sokratische Gespräche im Sinne des Nelson-Heckmann-Kreises sind, so wenig können sie einen Alleinvertretungsanspruch erheben als die einzig richtige Methode des Philosophierens, der Entwicklung von Mündigkeit und selbständigem Denken. Es hat nichts mit Autoritätsgläubigkeit und Elitarismus zu tun, wenn die Aneignung der Geistesgeschichte nicht als überflüssig erachtet wird. Ohne diese ist Bildung nicht denkbar.

Ein bloßes Setzen auf Selbstdenken im oben beschriebenen Sinne kann im schlimmen Falle hinten wieder einreißen, was es vorne aufbaut. Dann nämlich, wenn aus dem selbstdenkenden ein selbstherrliches Subjekt wird, das nur noch anerkennt, was es allein selbst mit seinen immer begrenzten Fähigkeiten einsehen kann. Für ein solches wäre alles unvernünftig und damit abgewertet, was sich dem Kreis des (ihm) Begründbaren, rational Faßbaren, Einsehbaren entzieht, bzw. was dieses selbstdenkende Subjekt dazuzählt. So schliche sich von hinten die blinde subjektive Beliebigkeit und Willkür wieder ein, die doch in Gestalt geborgter Autoritäten ausgeschlossen werden sollte.

Wir zitieren noch einmal abschließend Hegel zur Frage des Selbstdenkens: „Der unglückselige Pruritus, zum Selbstdenken und eigenen Produzieren zu erziehen, hat diese Wahrheit (daß eine gehaltvolle Philosophie gelehrt und gelernt werden muß - der Verf.) in Schatten gestellt, - als ob, wenn ich, was Substanz, Ursache, oder was es sei, lerne, ich nicht selbst dächte, als ob ich diese Bestimmungen nicht selbst in meinem Denken produzierte, sondern dieselben als Steine in dasselbe geworfen würden, - als ob ferner, indem ich ihre Wahrheit, die Beweise ihrer synthetischen Beziehungen, oder ihr dialektisches Übergehen einsehe, nicht selbst diese Einsicht erhalte, nicht selbst von diesen Wahrheiten überzeuge. ... Sosehr an und für sich das philosophische Studium Selbst-

³⁰ Die Formulierung „Daseinsvermiesung“ verdanken wir Odo Marquard.

tun ist, ebenso sehr ist es ein Lernen - das Lernen einer bereits vorhandenen, ausgebildeten Wissenschaft. Diese ist ein Schatz von erworbenem, herausbereitetem, gebildetem Inhalt; dieses vorhandene Erbgut soll vom Einzelnen erworben, d.h. gelernt werden.“³¹

Eine weitere Grenze tut sich bei genauerem Hinsehen in dem auf, was die Stärke der Methode ausmacht. Bei allem notwendigen und von uns hier hoffentlich auch werbewirksam geleisteten Plädoyer für den weiteren intensiven Gebrauch des Kopfes in der politischen Bildung muß festgehalten werden: nicht alle denken auf gleiche Weise und nicht alle werden sich auf gleiche Weise und denselben Wegen ihrer selbst, ihrer Gründe und Wertschätzungen bewußt. Der Respekt vor der ungeheuren individuellen Vielfalt der Menschen gebietet zumindest folgende Einschränkung: Das beschriebene sokratische Gespräch ist als Methode des gemeinsamen Vernunftgebrauchs nicht für alle Menschen gleichermaßen sinnvoll, möglich, ertragreich, anwendbar und angebracht, und das nicht, weil sie nicht über eine Mindestmenge von Erfahrungen oder bestimmte Abstraktionsfähigkeiten verfügen – die wohl vorhanden sein müssen, aber wer legt eigentlich das Maß fest? – sondern weil die Vernunft (und das Philosophieren) wohl mehr individuelle Gesichter hat, als auf dem Wege der geregelten gemeinsamen regressiven Abstraktion in einer Gruppe sichtbar werden und zu ihrem Recht kommen. Das klingt trivial, scheint aber manchmal vergessen zu werden, wenn man die Literatur aus dem Nelson-Heckmann-Kreis verfolgt.

Wir werden uns jedenfalls in der weiteren Arbeit mit ostdeutschen Jugendlichen bemühen, diese Grenzen zu beachten und nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines sokratischen Philosophierens mit Jugendlichen in der politischen Bildung suchen.

Als letztes eine Grenze, die nicht auf das Konto der Methode geht. Die Methode ist für gelernte Kinder unserer Zeit zunächst wenig attraktiv und scheint daher im Zuge der „Bedarfsorientierung“ von Bildung von vornherein kaum oder nur mit großem Marketingaufwand einsetzbar.

Sie verspricht weder Spaß noch action, zeigt keinen Unterhaltungswert, hat also kaum Erlebnischarakter im gängigen Sinne. Von Selbsterfahrung, positivem Denken oder dem schnellen Weg in das Glück, den Karriere-Erfolg oder den himmlischsten Orgasmus aller Zeiten ist auch nichts angekündigt. Dafür drohen aber Anstrengung und solch unbeliebte Zumutungen wie Disziplin, Einhalten von Verpflichtungen und ein geregelter Ablauf. Kurz: ziemlich uncool das Ganze.

³¹ Hegel, 1996, Werke 4, S.411 f.

Tatsächlich ist es aber so, daß nach eigenen Erfahrungen und laut den Aussagen von Jugendlichen, die an sokratischen Gesprächen teilnahmen, ein sokratisch orientiertes Philosophieren zu Themen aus ihrem Interessenkreis auf außerordentlich hohe Akzeptanz stößt, wie wir bereits eingangs beschrieben haben. Das betrifft aber nur einen begrenzten Kreis Jugendlicher, nämlich diejenigen, die bereits von sich aus an einer geistigen Auseinandersetzung mit bestimmten Themen interessiert sind. Diese gibt es sozialisationsbedingt im Osten vermutlich (noch) häufiger als im Westen. Wir diskutieren das weiter unten anhand eines gescheiterten eigenen sokratischen Gesprächsversuchs. Dies spricht nicht gegen die Methode. Es bringt nur die Notwendigkeit mit sich, genauer zu bedenken, welche spezifischen Wege und Möglichkeiten es gibt, Jugendliche für geistige Fragen zu interessieren, ohne diese Bemühung durch eine überzogene „bedarfsorientierte“ Anpassung an die Freizeitkultur von vornherein ihres Sinnes zu berauben.

Im Projekt haben wir in allen Seminaren und Gesprächskreisen mit Jugendlichen versucht, einen sokratischen Geist walten zu lassen, indem in möglichst vielen und ausgedehnten Phasen ein meitutesches Herangehen praktiziert wurde. Im strengen Sinne eines neosokratischen Gesprächs haben wir zwei Wochenendseminare durchgeführt, die natürlich viel zu kurz waren. Aber das läßt sich wohl bei den meisten Seminaren sagen. Ein Versuch zu einem sokratischen Gespräch ist kläglich gescheitert. Auch daraus war für uns zu lernen.

Bei den gelungenen sokratischen Gesprächen sind wir so vorgegangen: Beide Seminare hatten kein vorgegebenes Thema. Dies wurde gemeinsam festgelegt. Zur Einstimmung in die Seminarform schlossen wir am Freitag abend zunächst Bekanntschaft mit dem historischen Sokrates. Ausgangspunkt waren die vorhandenen Schulkenntnisse der Teilnehmenden, die im offenen Gespräch Schritt für Schritt angereichert wurden mit ausgewählten Informationen zum Leben und zur Philosophie des Sokrates. Diese wurden in Thesenform an der Pinwand festgehalten, so daß im weiteren immer wieder der Bezug zu Sokrates hergestellt werden konnte.

Die Erklärung der sokratischen Gesprächsmethode wurde eingeleitet mit dem oben zitierten Text aus dem Dialog „Theätet“, in dem Platon den Sokrates seine „Hebammenkunst“ zur Wahrheitssuche selbst erläutern läßt. Daran anknüpfend konnte der Sinn und das Ziel eines sokratischen Gesprächs angeeignet werden.

Nach der Erläuterung einiger grundlegender Regeln eines sokratischen Gesprächs³², wählten die Teilnehmenden im ersten Gespräch aus 10 von

³² Siehe Kapitelende.

ihnen selbst vorgeschlagenen Themen³³ eines aus, das mit 17 Punkten mit Abstand der Favorit war: „**Was ist Glück?**“. Im zweiten Seminar waren es 12 vorgeschlagene Themen³⁴. Nach zwei Abstimmungsrunden war der Favorit: „**Was ist Freiheit?**“. Sämtliche vorgeschlagenen Themen wären geeignet gewesen, zu ihnen ein sokratisches Gespräch zu führen. Fast durchweg waren es aber auch Themen von so kolossalem Umfang³⁵, daß sie geradezu Lebensthemen darstellen. Ihre Beantwortung in einem sokratischen Gespräch zu erwarten, wäre vermessen. Aber das ist ja auch nicht das vorrangige Ziel. Was möglich ist in begrenztem Umfang sind Klärungen, Anregungen, Motivierung zum Weiterdenken und Prüfen des eigenen Verhaltens.

Die gewählten Themen wurden in jeweils 3 Gesprächsabschnitten in sokratischer Weise, nicht unbedingt idealtypisch, aber doch gut gelungen diskutiert.

Zum Verlauf insgesamt ist zu sagen: Die Gruppen haben sehr schnell die Regeln eines sokratischen Gesprächs erfaßt und sich sehr konzentriert und auf hohem Niveau um die Problemlösung bemüht. Der wesentliche Effekt eines sokratischen Gesprächs neben der Klärung der Sachfrage ist ja der tolerante, akzeptierende, aufmerksame, besonnene Umgang der Gesprächsteilnehmenden in einem Prozeß gegenseitiger Verständigung, die gemeinsame Suche nach einem möglichen Konsens – kurz: ein demokratischer Umgang miteinander. Das ist in diesen beiden Fällen gelungen.

Auch die erwartungsgemäß einsetzende Krise etwa in der Mitte des Gesprächsverlaufs am Samstag abend konnte gemeinsam gut bewältigt werden. Im ersten Gespräch war einigen Teilnehmenden der mühsame Prozeß der ständigen Vergewisserung, ob man sich gegenseitig verstanden hat, ob alle die geäußerte Meinung teilen können, die genaue Suche

³³ Die anderen Themen, mit entsprechender Punktezahl in Klammern, waren: Was ist Verantwortung? (12), Kann Chaos Grundlage einer Gesellschaft sein? (1), Was ist Totalitarismus? (0), Wie entstehen Anerkennung und Akzeptanz zwischen Menschen? (2), Wie kommt man auf solche Ideen wie Sokrates (wie wird man solch ein Mensch)? (4), Wie lebe ich richtig? (10) Was ist der Mensch? (3); Utopien heute? (7); Was ist real? (3);

³⁴ Die anderen Themen waren (römische Ziffern geben das Punktergebnis der zweiten Auswahlrunde unter den ersten 4 Plätzen der ersten Auswahl an – das zeigt, wie überraschend sich Optionen in kurzer Zeit ändern können): Was ist Verantwortung?(2), Gibt es eine natürliche Moral? (4), Was ist wirklich wichtig im Leben / Was ist der Sinn des Lebens? (5), Der Sinn des Nichts/der Negation? (1), Was ist Selbstbestimmung? (10 - IV), Was ist Wahrheit, gibt es eine objektive Wahrheit? (12 - II); Was ist Freiheit, gibt es einen freien Willen (8 - VI) Was ist gut, was ist das Gute? (0); Was ist böse/was ist das Böse? (5); Wie entstehen Werte? (2); Was ist Glück? (11 - I); Was ist Zufriedenheit?(0)

³⁵ Das ist typisch für Jugendliche. Sie haben noch so viel Leben vor sich und wollen natürlich wissen, was sie da insgesamt erwartet.

nach Argumenten und Gründen für die eigene Meinung usw. usf. dann doch etwas zu mühsam. In einem Metagespräch wurde dieses Problem weitgehend durch die Gruppe selbst gelöst, ohne die „Störer/innen“ auszugrenzen. Im Gegenteil, diese machten dann motivierter und aktiver als vorher weiter mit, nachdem ihnen von der Gruppe der Sinn eines demokratischen Verfahrens bei der Wahrheitssuche geduldig erläutert wurde. Deutlich wurde hier die Prägung heutiger Jugendlicher durch die Schnelligkeit und Wechselhaftigkeit des modernen Alltags, wie er am ausgeprägtesten vielleicht in den schnellen Schnitten der Musikvideoclips und den TV-Ultrakurznachrichten der Privatsender sichtbar wird. Es fiel einigen zumindest in der ersten Gesprächshälfte sehr schwer, sich mit Geduld und Ausdauer über längere Zeit einem Thema zu widmen, nicht vor schnell ein Ergebnis zu fixieren und Meinungen wirklich zu prüfen und mit anderen Erfahrungen zu vergleichen, statt sie beliebig und bequem nebeneinander stehen oder gelten zu lassen.

Auch im zweiten Gespräch gab es am Samstag abend eine kräftige Krise. Einige Teilnehmende waren in der Diskussion so engagiert, daß sie kaum noch zur Einhaltung der Regeln zu bringen waren. Vor allem das lange Warten darauf, im Gespräch wieder an die Reihe zu kommen, war für einige sehr schwer auszuhalten. Hinzu kamen subjektive Animositäten zwischen Jungen und Mädchen bzw. zwei Pärchen, die glaubten, ihre jeweiligen Partner/innen gegen „Angriffe“ anderer verteidigen zu müssen.

Der Fehler des Gesprächsleiters hierbei war, daß er z.T. die neutrale Position aufgab und eine inhaltliche Position stärker forcierte als die gegenteilige. Zu spät wurde auch eine Gesprächsunterbrechung durch ein Metagespräch herbeigeführt, das dann dennoch die Aggressionen entspannen und die sachliche Ebene wieder herstellen half.

Ein sokratisches Gespräch in seinem Verlauf jemandem adäquat wiederzugeben, der nicht dabei war, ist unmöglich. Dies wäre auch mit einem Wortprotokoll nicht machbar, sondern würde wohl eher einen falschen Eindruck bei der Leserschaft bewirken. Daher verzichteten wir hier auch auf jeden Versuch dazu.

Wichtig für die Verwendung des sokratischen Gesprächs in der politischen Bildung ist die Bestätigung der Vermutung, daß auch ein so scheinbar privates Thema wie „Glück“ bei einer ernsthaften geistigen Bearbeitung ganz wie von selbst auf seine sozialen, gesellschaftlichen und politischen Aspekte verweist. So stellten die Diskutierenden Bezüge her zu Themen, die zu Beginn ebenfalls interessierten, wie Verantwortung für das eigene und das Glück anderer, Anerkennung und Akzeptanz in der Gesellschaft, Zusammenhänge von Glück und sozialer Position.

Die Seminarkritik ergab in beiden Seminaren ein positives Bild von Seiten der Teilnehmenden. Gewünscht wurden weitere derartige Gespräche und Seminarangebote zu einzelnen, in den Gesprächen bereits angerissenen Themen wie Menschenbild, Gerechtigkeit, Zukunftschancen und –risiken, hierarchischen und nichthierarchischen Lebensformen oder auch die Fortsetzung der Freiheitsdiskussion in der gleichen Gruppe, was wir leider nicht realisieren konnten.

Besonders wurde von den Jugendlichen die Erfahrung der Achtung unterschiedlicher Positionen hervorgehoben und die Möglichkeit, selbst eigene Gedanken und Ideen zu entwickeln, statt sie vorgesetzt zu bekommen. Im zweiten Gespräch entstand auch der Wunsch, sokratische Gespräche über einen längeren Zeitraum (mindestens eine Woche, was erfahrungsgemäß eine gute Zeitspanne dafür ist) anzubieten und die Idee, das Gespräch am Ende zu ergänzen bzw. zu bereichern durch die Aneignung von verschiedenen geistesgeschichtlich vorliegenden Positionen zur jeweiligen Thematik. Dies nicht, um dann zu sagen, wir hatten recht oder nicht, sondern das Gesprächsergebnis mit Anregungen zu bereichern durch ein weiteres, über die Zeiten hinweg geführtes „Gespräch“. Dies ist besonders für Jugendliche wichtig, da sie durch die Bekanntschaft mit geistigen Errungenschaften außerhalb des „hier und jetzt“ Kriterien und Maßstäbe bekommen, an denen sie die selbst gewonnenen Ergebnisse weiter prüfen und abarbeiten können und zugleich hilfreiche Hinweise erhalten, zu selbständiger Beschäftigung mit dem Themenkreis.

Ein Teilnehmer an einem sokratischen Gespräch in der Jugendbildungsstätte Hütten, Ronald Bär, schrieb uns:

„Hütten hat die besten Voraussetzungen für erfolgreiche Seminare. Die Lage ist abgelegen von Städten, inmitten großer Waldflächen und die Täler durchziehende Felder. Die Gegend lädt nach vielem Denken zum Spazieren ein. Um meinen Eindruck wiederzugeben, greife ich ein Seminar heraus, das mir besonders gut gefiel. Im Herbst des letzten Jahres (1997) nahm ich an einem „Sokratischen Gespräch“ teil. Diese Seminarform ist vielleicht die typischste, denn sie zeigt, glaube ich, am ehesten, um was es beim Philosophieren mit Jugendlichen geht. Wie verlief dieses Wochenende? Am Freitagabend, als alle angekommen waren, trugen wir zuallererst zusammen, was jeder über Sokrates wußte. Und wir stellten fest, er fragte die Menschen aus. Das besondere an ihm war, er fragte nicht, was sie wissen, sondern was ihr Wissen bedeutet. Er zweifelte eben das an, was allen als Selbstverständlichkeit erschien und fragte danach. Und eben dieses wollten wir, auf einem an diesem Abend noch gewählten Gebiet, an jenem Wochenende versuchen. Wir wollten das Selbstverständliche befragen.“

Wir wählten den „freien Willen“.

Wir trugen Dinge im Gespräch zusammen, die wir wahrnahmen, versuchten diese zu verallgemeinern und festzuhalten, um an anderen Stellen wieder etwas zusammenzutragen. Wir umkreisten dieses Phänomen, daß wir einen „freien“ Willen haben und uns entscheiden können, ganz langsam und gelangten schließlich zum Zweifel ob unserer Freiheit.

Das besondere dieser Form ist das Selberdenken. Wir benutzen nur jenes, was wir an der Welt selber beobachtet haben. Freilich, dies heißt das Fahrrad zweimal zu erfinden, doch wer das Fahrrad nicht selber erfunden hat, kennt es nicht. Er kennt die Verbindungen des Fahrrads mit der Welt nicht. Also weiß er auch nicht, welche Auswirkungen diese Verbindungen auf die Welt haben. Philosophieren heißt, diese Verbindungen mit der Welt kennenzulernen. Und was wir an jenem Wochenende taten, war ursprüngliches Philosophieren. In der Regel werden die Teilnehmer mit dem konfrontiert, was andere an der Welt wahrgenommen haben. Und auch das ist wichtig, denn wir blicken so mit Sichten auf die Welt, die uns möglicherweise entgangen wären.

Warum ist dies aber wichtig für mich? Es ist wichtig, weil ich so lerne, bewußter zu handeln.

Viele Seminare beinhalten ein Nachdenken über Werte.

Was ist ein Wert? Was schätze ich wert? Sind meine Werte austauschbar (Joghurt oder Quark)? Nach was kann ich meine Werte richten? Solcherlei Fragen macht den Fragenden verantwortungsbewußt. Und das ist, so meine ich, gerade in der heutigen Zeit wichtig.“

Als weitere, ins einzelne gehende **praktische Erfahrungen und Schlußfolgerungen** für sokratische Gespräche mit Jugendlichen möchten wir hervorheben:

- Die Gruppe sollte bei einem sokratischen Gespräch auf gar keinen Fall größer als 15 Teilnehmende sein, ideal ist eine Gruppengröße zwischen 8 und 12 Personen.
- Eine Mischung der Teilnehmenden nach Herkunft, Alter, Bildung usw. ist wünschenswert, weil produktiv und sinnvoll hinsichtlich der Übung demokratischen Verhaltens. Zu große Differenzen etwa zwischen 14 und 18jährigen machen allerdings das Gespräch unmöglich. Hier muß die Gruppe geteilt werden.
- Die Befürchtung, mit Jugendlichen könnten keine oder nur in einem begrenzten Sinne sokratische Gespräche geführt werden, weil sie nicht über genügend Lebenserfahrung und Abstraktionsvermögen verfügen, können wir so allgemein nicht teilen, auch wenn wir, wie weiter unten berichtet, genau an diesem Punkt in einem Gespräch gescheitert sind.
- Die Realisierung eines sokratischen Gesprächs mit 2 Teamer/innen in

einer Gruppe hat Vor- und Nachteile und hängt sehr von der Fähigkeit beider zur Kooperation ab. Voraussetzung ist eine klare Absprache zur Arbeitsteilung, die dann auch konsequent durchgehalten werden und der Gruppe bekannt sein muß. Vorteil: Ein/e Teamer/in kann als stummer Gast des Gesprächs sehr wertvolle Hilfen beim Festhalten und bei der Visualisierung schwieriger Gesprächsverläufe, im klärenden Metagespräch und bei der Rekapitulation des roten Fadens und der wesentlichen Kreuzungspunkte im Gespräch sein. Das ist besonders für Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleiter mit wenig Erfahrung sehr hilfreich und Sicherheit gebend. Voraussetzung ist vollständige Zurückhaltung bei inhaltlichen Diskussionen und bei der Leitung im Gespräch selbst, dies ist eine reine Beobachtungs- und Hilfsrolle. Nachteil: der stumme Gast kann sehr störend und hemmend auf einzelne Teilnehmer/innen wirken; es können in den Zwischenauswertungen im Team und in der Gruppe dem Gesprächsverlauf äußerliche, fremde inhaltliche Momente hinzukommen, die nicht in der Gruppe selbst entstanden sind und den Prozeß des Selbst-Denkens durch das „Angebot eines Vorurteils“ (Nelson) stören.

- Als störend und kontraproduktiv erwies sich die zunächst ganz sinnvoll erscheinende Idee, in Gesprächspausen vergangene Gesprächsabschnitte per Videoaufzeichnung in der Gruppe auszuwerten. Nicht das Aufnehmen des Gesprächsverlaufs mit der Kamera selbst war bei uns ein Problem, sondern das Ansehen des eigenen Gesprächsverhaltens. Diese Art Spiegelung wirkte auf viele hemmend und hätte in einer anderen Gruppe möglicherweise sogar das weitere Gespräch verhindern können.
- Der Zeitrahmen für die Thematik muß nach Möglichkeit sehr großzügig geplant werden. Ideal wäre eine Woche oder mehr, um zum einen in Ruhe und mit den nötigen Protokoll- und Besinnungspausen die Gedankenentwicklung im sokratischen Gespräch „zu Ende“ führen zu können und zum anderen, Zeit für die vertiefende Beschäftigung mit Ideen aus der Geistesgeschichte zum Thema am Ende des Gesprächs zu haben. Wichtig ist ausreichende Zeit für das sokratische Gespräch auch deshalb, weil bei Jugendlichen die Gefahr besteht, daß sie stark verunsichert werden, wenn für sie das Gesprächsergebnis durch vorzeitigen Abbruch des Gesprächs noch zu sehr in der pluralistischen Schwebe hängt, wenn es noch nicht klar genug für sie ist. Insofern ist besonders mit Jugendlichen eine möglichst konkrete Thematik für das Gespräch anzuraten. So wäre die Frage nach der Freiheit mit Jugendlichen leichter und befriedigender sokratisch zu besprechen, wenn nicht gefragt wird „Was ist Freiheit?“ sondern konkreter: „Kann ich tun, was ich will?“, „Muß man sich an Vereinbarungen halten?“, „Soll man sei-

ne Gefühle beherrschen?“, „Soll ich mich der Mehrheit unterordnen?“ oder ähnliche Fragestellungen. Die zeitliche Schwierigkeit liegt darin, daß während der Schulzeit Jugendliche für eine ganze Woche nicht kommen können. Sokratische Gespräche, wie Bildungsveranstaltungen überhaupt, in den Ferien anzubieten, trifft auf vielerlei Hindernisse, da die Ferien erfahrungsgemäß meist für andere Freizeitaktivitäten verplant werden. Auch zwingen die verschobenen Ferienzeiten der einzelnen Bundesländer zur regionalen Einengung der Werbung. Daher wäre es aus diesen Zusammenhängen sehr zu begrüßen, wenn Schulen in die Planung ihrer möglichen Projektwochen auch die Realisierung sokratischer Gespräche in Zusammenarbeit mit freien Bildungsträgern einbeziehen würden. Vorausgesetzt werden muß dabei allerdings die Einhaltung des Freiwilligkeitsprinzips.

- Wenn mehr Zeit zur Verfügung steht und das Thema es hergibt, kann der motivierende Effekt eines sokratischen Gesprächs auch genutzt werden, um weiter gemeinsam an praktischen Schlußfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung der gewonnenen Einsichten zu arbeiten, soweit dies nicht im Gespräch selbst schon geschehen ist. Dieser Aspekt ist für eine handlungsorientierte politische Bildung von besonderem Interesse, darf aber nicht überbewertet werden.
- Die Themenauswahl zu Seminarbeginn durch die Teilnehmenden selbst, erwies sich in beiden Fällen als richtiges Herangehen. Ein demokratisches Aushandeln, welches Thema genommen wird, statt es per Punktvergabe oder ähnliche Verfahren zu wählen, scheint nicht sinnvoll, da hier weniger sachliche Argumente, sondern eher private Vorlieben und Neigungen statt Gründe eine Rolle spielen. Befragungen von Jugendlichen haben aber gezeigt, daß eine vorhergehende Themenfestlegung durch die Seminarleitung prinzipiell die bessere Variante ist, da dann die Seminaranmeldung bereits zu dem Thema erfolgt und daher die inhaltlichen Interessen stärker konform sind. Auch fühlen sich die Jugendlichen in ihrer Erwartung weniger verunsichert.
- Die Mischung aus Einführung in die sokratische Philosophie und anschließendem sokratischem Gespräch erwies sich als fruchtbar und gesprächsmotivierend.
- Das sokratische Gespräch erweist sich auch als gutes Mittel, Teilnehmende für weiterführende Themen und andere Seminarformen im Zusammenhang mit dem besprochenen Problem zu interessieren und längerfristig zu binden.

Nun soll noch über ein abgebrochenes sokratisches Gespräch berichtet werden.

Das gesamte Seminar stand unter dem Titel: „**Mit dem Staunen fängt es an. Eine Einführung in die praktische Philosophie.**“ Es wurde als Kooperation mit dem Jugendhof Dörnberg und der Landesvereinigung Hessen des *philoSOPHIA e.V.* durchgeführt.

Das Seminar war als Seminar für interessierte Jugendliche aus Ost- und West, insbesondere Schülervertreter/innen geplant. Leider kam trotz Werbung kein ausgewogenes Verhältnis zustande, die Jugendlichen aus dem Westen überwogen mit ca. 80%.

Das Seminar begann mit einem themenbezogenen gegenseitigen Kennenlernen mit Hilfe von Polaroidaufnahmen erstaunter Gesichter der Teilnehmer/innen und in Partnerinterviews auszufüllender kurzer Fragebögen zur Person. Diese hingen während des Seminars im Plenarraum aus. Der Projektleiter eröffnete den inhaltlichen Teil mit einem einstimmanden Vortrag zum Staunen und Philosophieren, der auch in anderem Zusammenhang in Gesprächskreisen zum Tragen kam³⁶. Auf Grund der Größe der Gruppe wurden anhand der von den Teamern vorgeschlagenen Problemstellungen 3 Arbeitsgruppen mit je 10 Teilnehmenden gebildet, die in derselben Besetzung das ganze Seminar zusammenarbeiteten. Am Freitag abend wurden in den Gruppen noch eine weitere vertiefende Kennenlernphase sowie eine Verständigung über Themen und Verlauf des Wochenendes unternommen, was bereits zu einem ersten intensiven Meinungsaustausch führte.

Themen der Gruppen waren:

- AG1 – Sokratisches Gespräch zu einem durch die Gruppe gewählten Thema
- AG2 – Was ist wirklich wichtig für mein Leben? Welche Wertvorstellungen bestimmen mein Handeln? Warum handle ich nach *diesen* Werten?
- AG3 – Selbstbewußtsein, Selbstverwirklichung und gesellschaftliches Zusammenleben

Uns interessiert hier die AG 1.

Der Projektleiter stellte die grundlegenden Ideen und Haltungen des historischen Sokrates in der Zeit der athenischen Demokratie vor und klärte im Gespräch den Sinn und Verlauf eines sokratischen Gesprächs. Durch den Schulunterricht war einigen Teilnehmenden Sokrates kein Unbekannter, so daß sich ein kurzer Austausch entspinnen konnte zu den Vorstellungen, die sie sich über Philosophie und Politik im alten Athen gemacht hatten.

³⁶ Er ist am Kapitelende abgedruckt.

Um am nächsten Tag unmittelbar beginnen zu können, wurden anschließend Themen für das sokratische Gespräch gewählt. Es gelang an diesem Abend jedoch nicht, noch eines davon gemeinsam festzulegen.

Themenvorschläge aus der Gruppe waren:

- Gibt es eine Wahrheit, hat jeder Mensch seine Wahrheit? Gibt es nur eine oder lebt jeder Mensch in seiner Welt?
- Warum schaden sich Menschen, warum gibt es Kriege?
- Was ist Egoismus, warum sind Menschen egoistisch?
- Wer entscheidet, was gut und schlecht ist, wonach entscheide ich das?
- Brauchen wir Vorbilder, sollte man Vorbilder haben?
- Ein ganzer Komplex von Fragen rankte sich um: Gibt es ein Schicksal, regiert der Zufall? Wo ist mein Platz in der Unendlichkeit, im großen umfassenden Lebenszusammenhang? Sind die Menschen der Mittelpunkt des Universums? Was sind dejavu – Erlebnisse wirklich? Gibt es so etwas wie Wiedergeburt?
- Ist der Gebrauch von Drogen ein Weg / ein Ausweichen in andere Welten oder ist es bloß der Weg zum Tod?
- Löst positives Denken alle Probleme? (Eine Frage, die von Ost-jugendlichen wohl kaum zu erwarten gewesen wäre.)
- Ist Aggression gut oder schlecht?
- Wann und warum haben Menschen Angst?
- Was ist Glauben, warum glauben Menschen? Woran glaubt man? Was ist Religion? Was ist Gott? (mit 6 Punkten an 2.Stelle der Auswahl)
- Ein ganzer Komplex von Fragen drehte sich um die Probleme sinnvolles Leben, lohnendes Leben, Zufriedenheit, wozu überhaupt in die Schule gehen, warum eigentlich bzw. wozu Geld verdienen, soll ich für den Tag oder für etwas in der Zukunft leben, was ist „richtig Spaß haben“ u.ä.m. – das daraus mit 10 Punkten favorisierte Thema für das sokratische Gespräch hieß dann: „**Wann lohnt sich unser Leben?**“

Als es daran gehen sollte, mit dem per Mehrheitsbeschluß gewählten und durch die Minderheit ebenfalls akzeptierten Thema zu beginnen, gab es eine in Bezug auf die vorhergehende Einigung zunächst erstaunliche Intervention einiger Wortführer/innen in der Gruppe, dahingehend, doch lieber das Glaubensthema zu besprechen. Nach einer kurzen, ergebnislosen Diskussion mußte der Gesprächsleiter eine Entscheidung treffen für das mehrheitlich gewählte Thema, um überhaupt mit der inhaltlichen Diskussion beginnen zu können. Hier zeigte sich schon zu Beginn eine Haltung der Jugendlichen, die dann den gesamten Gesprächsverlauf nicht

nur in dieser AG prägen sollte und die es als u.E. relativ typische³⁷ wert ist, genauer reflektiert zu werden. Anhand dieser Haltung wurde für den Projektleiter ein verblüffender³⁸ Unterschied zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen – bezogen auf die beteiligten 14-16jährigen³⁹ – deutlich. Die zu beschreibende Lebenshaltung ist bei vielen vergleichbaren Ostjugendlichen noch nicht dominierend, wird es aber wohl in absehbarer Zukunft im Zuge einer Angleichung der Lebenswelten und typischen Sozialisationsverläufe werden.

Was war in der beschriebenen Anfangssituation geschehen? Die Jugendlichen hatten eine (relativ knappe) Wahl für ein Thema getroffen und waren nun in der Situation, ihre freie Entscheidung praktisch umzusetzen, also eine Verbindlichkeit einzugehen.

Von ihnen war nun gefordert, zu ihrem Wort zu stehen und aushalten zu können, daß wählen und entscheiden nicht nur positiv bestimmen, sondern auch weglassen, verzichten, aufschieben heißt und daß es auch heißt, willentlich und bewußt an dem festzuhalten, wofür sie sich per Mehrheitsbeschluß entschieden hatten. Wie sich zeigen sollte, war dies genau ihrer (beobachtbaren) Lebenshaltung entgegengesetzt. Es stellte sich sehr bald heraus, daß der Versuch, in dieser Gruppe ein sokratisches Gespräch, d.h., die gemeinsame, ernsthafte, fragende und schrittweise abstrahierende, tieferlotende gedankliche Auseinandersetzung zu einem Thema zu vollziehen, nicht in der geplanten⁴⁰ Weise möglich war. Drei Gründe scheinen ausschlaggebend gewesen zu sein:

a) das **Thema** war zu weit und damit überfordernd bzw. geradezu auffordernd, alles mögliche hineinzupacken bzw. ungeduldig zu werden, wenn die einzelnen Fragestellungen im Thema nicht alle gleichzeitig und sofort behandelt werden können⁴¹. – Dies ist aber ein allgemeines Problem und berührt weniger die Besonderheit dieser Gruppe. – Im Gegensatz zu dieser Vermutung stehen vielfache Aussagen der Teilnehmenden in der Seminauswertung, daß sie gerade so allge-

³⁷ Hier gehen Beobachtungen aus anderen Seminaren und Erfahrungen aus der Projektgruppe mit ein.

³⁸ Das Seminar hieß ja auch: „Mit dem Staunen fängt es an ...“.

³⁹ Das läßt natürlich keine allgemeinen Aussagen über Ost- und Westjugendliche zu. Das folgende ist eher eine Tendenzvermutung über die genannte Gruppe von politisch aktiven (Schülervertreter/innen), vielfach interessierten und schulisch recht leistungsfähigen, relativ gut situierten (Mittelschicht), im Westen aufgewachsenen 14-16jährigen Mädchen und Jungen.

⁴⁰ Die Regeln für ein sokratisches Gespräch (siehe Kapitelende), damit es gelingen kann, wurden zu Beginn erläutert, visualisiert und als Arbeitsgrundlage anerkannt.

⁴¹ Wir hätten eines der genannten Unterthemen nehmen sollen, aus denen wir die allgemeine Frage, wann das Leben sich lohnt, abstrahiert hatten. Ob das Gespräch dann in dieser Gruppe gelingen wäre, kann nicht mit Sicherheit beantwortet werden.

meine, nicht von vornherein eingegrenzte Themen wünschen. Eine Selbstüberschätzung? Ja, wenn der Maßstab ist, in ein Thema gedanklich einzudringen, es zu erarbeiten. Nein, wenn es darum geht, „locker“ in einem Thema herumzuspringen, sich „nett“ zu unterhalten und „coole“ Sprüche zu klopfen.

- b) Die anwesenden Jugendlichen scheinen, anders als vergleichbare Jugendliche im Osten, nach Erfahrung des Projektleiters noch nicht über das notwendige **Abstraktionsvermögen** für die in einem sokratischen Gespräch zu leistende gedankliche Arbeit zu verfügen oder genauer gesagt: sie sind in ihrer Entwicklung gerade an der Grenze, im Übergang zu diesem Abstraktionsvermögen. Schlußfolgerung: Bei solchen Jugendlichen müssen im wesentlichen andere methodische Zugänge gewählt werden, um den „Gebrauch des eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen“(Kant), also Mündigkeit im Verstandesgebrauch zu unterstützen und zu fördern. Das Sokratische kann hierbei als Moment und dann zunehmend eingesetzt werden.⁴²
- c) Die Unmöglichkeit, in dieser Gruppe über leichte Ansätze zu einem philosophierenden Gespräch hinauszukommen, gründet aber u.E. weniger am wenig entwickelten Abstraktionsvermögen und sollte auch nicht als Mangel an Intelligenz mißverstanden werden. Sie wurzelt in der deutlich gezeigten **Lebenshaltung** der anwesenden Jugendlichen, die sich mit den Worten „*Spaß und Party*“ hinreichend andeuten läßt. Diese erlebnisorientierte, anti-ernste Haltung, verbunden mit einer recht ausgeprägten Selbstdarstellung erwies sich in ihren Wirkungen sehr ambivalent. Einerseits gab sie eine große Stofffülle, einen regelrecht übersäumenden, sich ständig durchkreuzenden Strom von oft (auch in ein und derselben Person) gegensätzlichen Bemerkungen, Überlegungen, Problembeschreibungen u.ä.m., die vielerlei Anknüpfungspunkte boten. Andererseits war es fast nicht möglich, in diesem Strom einmal gemeinsam wirklich gedanklich innezuhalten, ein Thema, eine Idee, einen Gedanken einmal genauer, etwas länger oder tiefgründi-

⁴² Diese noch wenig entwickelte Abstraktions- und Verallgemeinerungsfähigkeit ist verbunden mit einem hohen Grad an Meinungsdogmatismus, aber auch mit den in c) beschriebenen Haltungen, die den Dogmatismus zugleich wieder eingrenzen. Als, allerdings nur längerfristig zu bewältigende Schlußfolgerung, nahmen wir u.a. aus dieser Erfahrung mit, über angemessene, spielerische, erlebnisorientiertere Formen der Heranführung z.B. von so jungen Schülervertreter/innen speziell an abstraktes Denken und verallgemeinernde Urteilskraft nachzudenken, darüber, wie „philosophische Situationen“ beschaffen sein sollten, die aus der Praxis heraus anhaltendes Denken so provozieren, daß es nicht nur als kurzer Spaß aufflackert, sondern sich zu einer fragenden, kritischen Haltung verdichten kann. Eine solche entstand dann noch ansatzweise in diesem Seminar, wie weiter unten beschrieben.

ger zu diskutieren, nach Gründen und Zusammenhängen zu fragen, wie dies nach unserer Erfahrung mit ostdeutschen Jugendlichen dieser Altersstufe eher möglich ist. Es schien so, als sei fast alles erlaubt im Denken, nur nicht das Befragen und Begründen von Gedanken, was ja das Eingehen einer Verbindlichkeit gegenüber den eigenen Meinungen und das Risiko der Verantwortlichkeit mit sich brächte. Zugleich hätte dies Begründen und Befragen den starken Dogmatismus der geäußerten Meinungen angekratzt. Das scheint nur paradox, denn zwischen der Verbindlichkeit gegenüber der eigenen Meinung und dem Vertreten von Dogmen besteht ein Unterschied ums Ganze. Auffallend auch die Beliebigkeit der Meinungen, das zusammenhanglose Nebeneinander ganz gegensätzlicher Ansichten zugleich bei denselben Menschen. Hierin kann ein Keim zur Tugend der Anerkennung anderen Denkens liegen aber auch zur Gleichgültigkeit. Einer politisch gesehen sehr problematischen Gleichgültigkeit, da derartig gleichgültige Menschen z.B. politischen Ideen nicht entsprechend ihrem Wahrheits- oder moralischen Gehalt folgen, sondern z.B. danach, ob sie Spaß versprechen, modisch oder karrierefördernd sind.

Die beschriebenen Haltungen erzwangen die Aufgabe des sokratischen Gesprächs. Der Seminarleiter versuchte trotzdem immer wieder, das eine oder andere Thema zumindest etwas durch entsprechendes Nachfragen und Problematisieren zu etablieren, was z.T. auch gelang. So wurde anhand des Problems „Markenklamotten tragen oder nicht“, darüber geplaudert, welche Rolle überhaupt Dinge und auch Prestigeobjekte im Leben der Jugendlichen spielen und warum sie so mit Wertschätzungen besetzt werden, im Positiven wie im Negativen. Ein wenig problematisiert werden konnte das Verhältnis von Selbstwert und Fassade, Status und Person. Bezogen auf die ursprünglich gewählte Frage, wann das Leben sich lohnt, ergaben sich folgende vorsichtige Verallgemeinerungen:

- Freiheit, keine Bevormundung und Zwang, sich gehen lassen können, Ausgelassenheit
- Gemeinschaft mit Freunden
- Intensive Erlebnisse
- Nette Leute um sich haben
- Ohne Vorurteile leben
- Viel Abwechslung, Veränderung, Neues, aber auch Gewohntes und Vertrautes nötig
- Alltag vergessen
- Liebe
- Einklang mit der Natur
- Zufrieden und glücklich sein.

Eine Teilnehmerin, sichtlich unzufrieden mit dem Niveau des Gesprächs, warf die provozierende Frage ein, wieso wir überhaupt nachdenken sollen über unser Leben, es sei doch viel angenehmer und bequemer, sich keine Gedanken zu machen, denn Nachdenklichkeit schaffe nur Probleme und raube die Ruhe. Die aufflammende Kontroverse erlosch sehr bald wieder, da es hier wie an vielen anderen Stellen nicht möglich war, über eine kurze Zustimmung oder Ablehnung in Form von „Ja, so ist es“ oder „Nein, das stimmt nicht“ hinauszukommen.

Kennzeichnend für die gesamte Diskussion und zentraler Punkt des Mißlingens war die stete, durch keinen noch so geringen Zweifel angekratzte Berufung der Diskutierenden auf sich, auf die eigene Meinung, auf ihr Denken und Fühlen, die andere Positionen zwar zur Kenntnis aber nicht ernst nahm und in der Aversion gegen Vorurteile zugleich auch Urteile gar nicht erst versuchte. Schopenhauers principio individuationis feierte hier ein Fest. Es war ein Paradebeispiel des oben beschriebenen naiven Selbstdenkens im - gerade aus sokratischer Sicht - nicht wünschenswerten Sinne. Daher schien es dem Seminarleiter angebracht, genau hier eine sokratische Situation zu schaffen, die dem Titel des Seminar gerecht wird, nämlich ein Staunen, eine Verwunderung pädagogisch herzustellen. Es ergab sich die Situation einer besonders kräftigen Berufung auf das eigene Ich, etwa von der Struktur: „*Ich sehe das so und deshalb ist das so.*“, „*Das ist so, weil ich das so will*“, „*Ich mache dies so, weil das meine Meinung ist.*“ usw... Durch wenige gezielte Fragen und Argumente gelang es, den naiven Glauben an die Selbstherrlichkeit des eigenen „Ich“, an die Ursprünglichkeit und Originalität des „Eigenen“ gründlich zu irritieren, indem einseitig zuspitzend gezeigt wurde, daß es etwas „Eigenes“ wahrscheinlich nicht gibt, daß das „Ich“ eine Illusion sein könnte. Der Erfolg war unerwartet, eine wirkliche, zunächst sprachlose Verblüffung setzte ein, ging z.T. in trotzig, aber argumentlose Gegenwehr über und mündete dann in der Frage, die bewußt ohne Antwort im Raum stehen gelassen wurde: „*Und was fange ich jetzt damit an, zu wissen, daß ich gar kein Ich habe? Was soll ich denn jetzt tun? So geht das doch nicht, ich will das nicht, daß das so ist. Sag mir doch, was ich nun machen soll!*“

Für diesen Moment einer nachhaltigen Verwunderung, einer sokratischen Verwirrung in seltener Schönheit, hat sich aus Sicht des Projektleiters das Seminar gelohnt, wie dann auch die Auswertung zeigte. Hier konnte nur eine Antwort gegeben werden: „Fange an, nachzudenken! Die Antwort gibt es nicht fertig, Du mußt sie Dir suchen. Tue es gemeinsam mit anderen.“

Da es bereits Zeit zum Abendessen war und anschließend alle zur Guildo-Horn-Party anlässlich seines TV-Auftritts in Birmingham strömten, blieb dies auch so stehen.

Ein wenig ernsthafter und aufmerksamer war das Diskussionsverhalten am folgenden Sonntag vormittag dann doch, als noch einmal die Frage nach dem Glauben vom Freitag abend aufgegriffen wurde.

Die Auswertung des Seminars zeigte entgegen der Unzufriedenheit des Projektleiters bei den Jugendlichen eine große Begeisterung über die für sie ungewohnte aber gern genutzte Form und Möglichkeit des offenen gemeinsamen Diskutierens, wie sie auch in den beiden anderen Gruppen realisiert wurde. Besonders hervorgehoben wurde die Möglichkeit, verschiedene Meinungen kennenzulernen und über die sie wirklich interessierenden Themen ausführlich reden zu können. Eine stärkere Strukturierung des Gesprächs wurde mehrheitlich strikt abgelehnt, ebenso schien den meisten unvorstellbar, sich zu einem Wochenendseminar mit einem vorgegebenen Thema oder gar zu einem bestimmten Philosophen z.B., zu treffen. Das erinnere zu sehr an Schule und sei nicht locker genug. In Pausengesprächen und im Anschluß zeigte sich aber, daß etwa ein Viertel der Jugendlichen – interessanterweise dabei alle Ost-Jugendlichen – sich sehr wohl ein stärker thematisch ausgerichtetes und ernsthafteres Seminar wünschen.

Ein halbes Jahr später überprüften wir diesen Wunsch nach Selbstbestimmung des Seminarverlaufs ohne Strukturierung und Themeneingrenzung durch die Seminarleitung in einer Teilgruppe in einem Folge-seminar mit dem Titel „**Vom Umgang mit sich selbst und anderen**“. Bei diesem Seminar waren viele der Teilnehmer/innen vom letzten Mal dabei. Es bestätigte sich die Vermutung, daß sich die Jugendlichen mit ihrer Abwehr von Themenvorgaben und Strukturen selbst überschätzt hatten. Sie brauchten eine relativ klare Themenvorgabe, um sich für eine Gruppe zu entscheiden. Das eigentlich Gewünschte, frei wählen und mit den eigenen Meinungen den Verlauf gestalten zu können, erschien ihnen dann doch zunächst als Überforderung. Daß es real dann keine war, bewies die Gruppe von 11 mutigen Mädchen, die sich auf diese Offenheit einließen. Sie haben sich in einem sehr intensiven und konzentrierten Gesprächsprozeß wie in einer Spirale, ausgehend von vielen einzelnen Situationsschilderungen und fröhlich-unverbindlichem Meinungsaustausch, sich zunehmend selbst disziplinierend „hochgeschraubt“ zu ernsthaften Begründungsversuchen für ihre Ansichten, zu genauerer und verständlicherer Formulierung von manchmal nur geahnten Vorstellungen sowie zur Beschäftigung mit kurzen eingeflochtenen philosophiegeschichtlichen Bemerkungen etwa zu Platons Ideenlehre und Staatstheorie und Heideggers Analyse der Sorge.

Gemeinsame Regeln für das sokratische Gespräch

Erfahrung

***ist
Ausgangspunkt und
ständiger Bezugspunkt***

Selbst Denken

Keine geborgten Meinungen und Autoritäten

Verständigung

***Sich deutlich ausdrücken
Genau zuhören***

Festhalten

***An Gedanken Dranbleiben
Bis zum***

Konsens

Wahrheit

Bis auf Weiteres

Teilnahme

Von Anfang bis Ende

Metagespräch

Verständigung über den Gesprächsverlauf

Protokoll

„Mit dem Staunen fängt es an ... Einige Assoziationen zum Titel unseres Seminars⁴³

Stauend in die Welt sehen – das kennt ihr alle. Kinder vor allem staunen viel, das ist bekannt. Viele halten sie deshalb irrtümlich für dumm. Manchmal staunen auch noch Erwachsene – die werden dann Philosophen und Philosophinnen, oder?

Ganz so einfach ist es wohl nicht. Daher ein paar Bemerkungen zum Staunen und Philosophieren, bevor wir selbst uns dem letzteren zuwenden.

Von dem berühmten Aristoteles, den ein anderer berühmter Philosoph, nämlich Hegel, einmal den „Lehrer des Menschengeschlechtes“ nannte, weil er so viele wissenschaftliche Entwicklungen und philosophische Problemstellungen wie kein anderer vor ihm angeschoben hatte, also von diesem Aristoteles ist folgendes seit knapp 2.300 Jahren überliefert:

- „Wie heute, so ging auch schon damals“ (als die Menschen mit dem philosophieren begannen) „...das Philosophieren der Menschen von der Verwunderung aus. Anfänglich wunderten sie sich über das Unerklärliche, das sie unmittelbar vor Augen hatten, gingen dann Schritt für Schritt weiter und machten auch größere Dinge zum Problem ... Wer aber etwas zum Problem macht und sich über etwas wundert, der vermeint es nicht zu kennen.“⁴⁴
- Das Buch in dem dieser Satz steht, beginnt mit folgenden Worten: „Alle Menschen streben von Natur nach Wissen.“⁴⁵

Stauen hat also mit dem Unerklärlichen bzw. dem Ungeklärten zu tun und Staunen setzt nach Aristoteles in uns ein Streben in Gang, nämlich das nach der Erklärung des Bestaunenswerten.

Stauen, sich wundern, betroffen sein oder seltsam berührt sein – das setzt ein, wenn wir mit etwas in Berührung kommen, was unbekannt ist, was außerhalb unserer Gewohnheiten und Erfahrungen liegt. Das Staunen beginnt, wenn etwas in unserem Leben nicht mehr selbstverständlich, nicht mehr so wie immer läuft. Wir sind dann irritiert in unserer üblichen, gewohnten Sicht auf die Dinge.

⁴³ Bitte beim Lesen beachten, daß dies nicht gelesen, sondern vorgetragen wurde.

⁴⁴ Aristoteles, Metaphysik, 982a11ff.

⁴⁵ Aristoteles, Metaphysik 980a21

Es entsteht eine fragende Haltung, etwas was unser Gefühl *und* unseren Verstand ergreift. Wir können das dann im Gesicht sehen, wenn Mund und Augen weit offen stehen (wie auf manchen eurer Fotos), in der Körperhaltung, wir hören es an erstaunten Ausrufen oder in bohrenden Fragen.

Staunen kann selbst ein richtig erstaunliches inneres Ereignis sein, daß mich voll erwischt, oder es kann mehr so am Rande passieren. Das kann sehr angenehm und schön sein. Neugier, sich wundern – das kann großen Spaß machen. Es kann zauberhaft und phantastisch sein und sogar intensive Glücksgefühle mit sich bringen.

Es kann aber auch recht häßliche Wirkungen haben. Staunen kann mit Angst oder Ekelgefühlen verbunden sein. In jedem Horrorfilm z.B. kann man dieses Phänomen sehen. Staunen im unangenehmen Sinne kann entstehen, wenn mir plötzlich etwas aus dem Nichts heraus fremd wird, das kann auch ich selbst sein. Wenn ich plötzlich nicht mehr weiß, was ich da tue, ob ich noch ganz richtig bin und was das alles soll, wenn mir alles irgendwie absurd erscheint. Staunen kann also auch schmerzhaft oder zumindest ziemlich anstrengend sein.

Auf alle Fälle aber entsteht, wenn wir staunen, ein Klärungsbedarf, wir entdecken eine Kluft zwischen dem, was uns bekannt ist und dem, was wir noch nicht kennen oder vielleicht auch nie kennen werden. Wir wollen hinter die Kulissen schauen, wir wollen unsere Neugier stillen, die Rätsel lösen und am Ende wie man früher sagte, wohl etwas weiser sein, als zu Beginn.

Hier scheiden sich nun die Geister. Denn nicht alle, die mal gestaunt haben, wenigstens früher als Kinder, staunen heute noch. Und nicht alle Staunenden sind Philosophierende geworden, obwohl doch das Philosophieren mit ihm anfangen soll.

Somit steht die Frage, was das eigentlich ist, das Philosophieren?

In wörtlicher Übersetzung haben wir hier zwei griechische Wörter:

- „philein“ = lieben, etwas gern haben, etwas begehren
- „sophia“ = Weisheit, Wissen.

Wer philosophiert ist also *nicht* jemand, der weise *ist*, der alles weiß und den totalen Durchblick hat. Nein, es ist ein *Liebhaber* der Sophia, der Weisheit bzw. eine Liebhaberin.

Es ist jemand, wie Aristoteles sagt, der zum Wissen *strebt*.

Und wie Liebhaber nun einmal so sind - und Liebhaberinnen, glaube ich zumindest als Mann, sind auch so - er setzt alles in Bewegung, um die Geliebte zu erlangen. Sein ganzes Leben möchte er dran geben, um in ihrer Nähe zu sein. Und diese Geliebte, die Sophia, ist ziemlich anspruchsvoll.

voll. Sie läßt keinen so schnell an sich heran. Mal schnell Sofies Welt lesen oder ein paar andere philosophische Bücher reinziehen und ein kluges Gespräch in der Kneipe oder zu Hause - das reicht bei weitem nicht. Sophia will mehr. Sie will, daß wir in unserem Streben nach ihr, nach der Weisheit, unser ganzes Leben oder besser gesagt, die Art oder die Form, wie wir leben, im Hinblick auf sie einrichten.

D.h. u.a., daß wir das Nach-Denken, das Zweifeln und Befragen der Dinge und Meinungen nicht aufgeben, daß wir uns nicht beruhigen bei all dem, was in dieser Welt mit uns und den anderen Menschen hier und dort geschieht. Daß wir eben das Staunen auch bei den scheinbar selbstverständlichsten Dingen nicht verlernen und nie glauben, jetzt haben wir der Weisheit letzten Schluß gefunden nach dem Motto: So ist es, aus und basta und wer nicht meiner Meinung ist, der kriegt eine auf die Mütze.

Die Liebe zur Weisheit und Gewalt gehören einfach nicht zusammen. Und doch beriefen sich die größten Gewalttäter der Geschichte immer auch auf philosophische Ideen. Das gibt auch Anlaß zum Staunen, wie aus Liebe Haß gezeugt werden kann.

Staunenswert scheint mir auch, wie das Staunen selber benutzt, instrumentalisiert und vermarktet werden kann - z.B. im Medienrummel um das Außergewöhnliche, in esoterischen und okkulten Praktiken, beim Rattenfang der verschiedenen Sekten oder auch bei so harmlosen Angelegenheiten wie Geisterbahnen und Kuriositätenkabinetten auf Jahrmärkten.

Philosophieren ist also eine nicht endende Anstrengung, kein leichter Spaziergang im Garten schöner Ideen. Nicht gerade sehr attraktiv für Leute, die nichts als Spaß haben wollen und die, wie „Element of Crime“ singen, „mit blankgeputzten Augen aus Sattelitenschüsseln das Leben ihrer Wahl löffeln“.

Viele Philosophen haben aber immer wieder auch darauf hingewiesen, welchen Nutzen, welche Freude das Philosophieren bringen kann. Denn warum sollten wir das tun, wenn es immer *nur* anstrengend wäre.

Vom Glück der Erkenntnis habe ich vorhin schon kurz gesprochen. Denken kann eine große Freude sein, Neues und Ungewöhnliches entdecken, Aha-Erlebnisse haben, Vorurteile und beengende Sichtweisen verabschieden und dabei eine innere Befreiung erleben - das kann riesigen Spaß machen, wenn ich bereit bin, mich darauf einzulassen, wenn ich nicht nur Meinungen und Gedanken anderer konsumieren, sondern selber denken will.

Staunen und Philosophieren schützen z.B. enorm vor einem der gräß-

lichsten aller real existierenden Monster, der Langeweile. Wem die Welt ein Wunder bleibt, der kann sich gar nicht langweilen, es gibt immer wieder Neues zu entdecken. Und er/sie wird auch vor dem Alter keine Angst haben müssen – aber das wird Euch jetzt noch nicht so sehr interessieren.

Staunen und Philosophieren bringen mir aber auch Freiheit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung. Was ich staunend ansehe, was ich philosophierend befrage verliert seine Selbstverständlichkeit, es wird relativ, es büßt seine vielleicht vorhandene Gewalt über mich, genauer über meine Gedanken und Gefühle ein, es wird in gewissem Sinne machtlos. In diesem Sinne sagt z.B. einer der alten griechischen Philosophen, Epiktet, unter der Überschrift „Ängstige dich nicht“: „Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern die Vorstellung von den Dingen.“⁴⁶

Was ich ebenfalls für sehr wichtig halte, und damit will ich erst einmal schließen: wir sehen es hier im Augenblick. Staunen und Philosophieren verbindet die Menschen, bringt sie einander näher. Denn wer staunt, ist auch offen und aufnahmebereit für Andere und Anderes, auch für Fremdes. Er oder sie muß seine/ihre Meinung niemandem aufzwingen. Wer staunt, ist noch nicht völlig festgelegt in seinen Meinungen und Urteilen, er oder sie kann noch zuhören, noch umdenken, noch Neues erfahren und aufnehmen. Und er/sie interessiert sich für die anderen, nutzt die Chance, aus ihren Sichtweisen zu lernen, sich gemeinsam auseinanderzusetzen im offenen Gespräch.

Denn das einsame Philosophieren im weltabgewandten Elfenbeinturm ist zwar hin und wieder auch nötig, aber die Liebe zur Weisheit ist vor allem die Liebe zum guten, ernsthaften, offenen Gespräch miteinander. Nicht umsonst stand am Anfang der Philosophie Sokrates, der Philosoph auf dem Marktplatz.

Deshalb freue ich mich und wir uns, daß ihr so zahlreich gekommen seid und hoffe, nach diesem Wochenende werdet ihr Freude am Philosophieren gefunden haben bzw. darin bestärkt worden sein.“

⁴⁶ Epiktet, 1987 S.18

Thomas Weiß

Der Dekalog als Grundlage demokratischer Verfassung?

Die Wurzeln des uns bekannten und anerkannten Menschenbildes sowie die Grundrechte menschlichen Lebens im allgemeinen (zumindest in Europa und den USA) und die Grundgesetze der Bundesrepublik Deutschland im speziellen lassen sich in der jüdischen und christlichen Tradition zeigen. Diese religiösen Wurzeln politischer Ideen werden hingegen selten in der politischen Bildung in 'Ostdeutschland' thematisiert. Wir haben diese Thematisierung in zwei Seminaren versucht. Unser Seminar "Der Dekalog als Grundlage demokratischer Verfassung?", war in seiner methodisch-systematischen Vorbereitung auf ein zweiteiliges Seminar hin angelegt. Im ersten Teil sollten und wurden eher die, die menschlichen Grenzen überschreitenden Worte des Dekaloges behandelt, im zweiten Teil kam dann stärker die anthropologische Grundlage dieser Worte zur Sprache. Ausgehend von der Erfahrung, daß Altes meist nicht mehr verstanden und als unmodern, traditionell, nicht passend abgelehnt wird, kam es zu einer Einführung in die Denkweise des Dekaloges selbst. Der wichtigste Gedankengang während der kurzen Exegese des hebräischen Textes ist wohl der, daß die als Ge- oder Verbote bekannten 10 Worte (deka logoi) auch oder gerade in ihrer Wertschätzung als Angebote betrachtet und verstanden werden können.

Aus einem 'Du sollst...' bzw. 'Du sollst nicht...' entstand die Lesart: 'Du brauchst' bzw. 'Du wirst....' / 'Du brauchst / wirst nicht.....'.

In dieser, für modern sozialisierte Menschen ungewöhnlichen, wenn nicht sogar unbekanntes Lesart der 10 Gebote steckt mehr als ein Verbot. Es ist quasi ein Vertrauensbeweis, welcher der Gott der Israeliten seinem ausgewählten Volke zukommen läßt. Aus dieser Perspektive ermöglichte sich auch eine Unterbindung der Haltung von Teilnehmer/innen wie: 'kenne ich schon, brauche ich nicht'.

Natürlich ist es ganz wichtig, zu Beginn des Seminares auf dessen konfessionelle Neutralität hinzuweisen. Allzuschnell gelangt man gerade an diesem Punkt in die Enge. Die Behauptung des Seminares, daß der Dekalog eine Grundlage für eine demokratische Verfassung sei, konnte durch den Zusammenhang zwischen menschlicher Lebenswelt als sich konstituierende Gemeinschaft und Anspruch auf eine, sich eben dieser Lebenswelt entziehenden Ethik belegt werden.

Der gemeinte Zusammenhang ist dieser: die Zeit, in der sich Israel die 10 Worte gab, ist als Übergang vom nomadischen Leben zur Sesshaftigkeit zu begreifen. Deshalb waren allgemeine Regelungen (apodiktisches Recht) des Zusammenlebens notwendig. Was da am Sinai dem 'Offenbarungsberg' Jahwes (ich bin) geschah, war nichts anderes, als der Beginn der Urbanisierung. Diese vollzog sich als unmittelbare Lebens-

welt eben parallel zu einer Ethik, welche die Lebenswelt selbst zum Ausdruck bringen sollte und zwar von ihrem Anspruch (friedliches und gerechtes Zusammenleben zu ermöglichen) aus betrachtet.

Daß Ethik sich freilich immer der konkreten Lebenswelt entzieht, ja entziehen muß, liegt in ihr selbst begründet. Für die konkrete Normierung wird aus Ethik die Moralität, welche dem Menschen lebensnotwendig ist und ihn immer zugleich behindert. M. a. W.: der Dekalog ist die wohl kürzeste Form des apodiktischen Rechtes. Wie die Israeliten dieses apodiktische Recht umwandelten in das kasuistische Recht, zeigen eindrucksvoll das dritte und (zum Teil) das vierte Buch Mose. Ähnliche Prozesse laufen auch heute noch ab. Aus einer ganz bestimmten Notwendigkeit heraus werden Verfassungen und/oder Grundrechte formuliert. Nach dem zweiten Weltkrieg z. B. mußten die damaligen beiden deutschen Staaten eine Verfassung formulieren, welche parallel zur Lebenswelt lief und diese Verfassung in, für die Zukunft gültige Worte einer menschliche Gemeinschaft (eben der Lebenswelt) hineingießen. Aus diesem Anspruch, dem apodiktischen Recht heraus (z. B. die Würde des Menschen ist unantastbar), werden dann die Einzelfälle geregelt (kasuistisches Recht).

Die Agenda 21 wäre hierfür ein anderes Beispiel. Freilich fehlt in der heutigen Zeit die Rückbindung eines ethischen Anspruches an eine transzendente Macht oder Kraft. Für das Israel von damals war es Jahwe. Wie der Gott von heute heißt, an den ethische Ansprüche zurückgebunden werden, wäre eine interessante Fragestellung. Das war allerdings nicht Thema des Seminars.

Das Seminar war von seinem Ansatz her nicht nur formal in zwei Teile geteilt, sondern auch inhaltlich. Zum einen wurde versucht, Wertigkeiten von damals auf ein Heute zu übertragen oder besser ausgedrückt: zu übersetzen. Die darin enthaltenen theoretischen Positionen sind natürlich eng gekoppelt an ein theologisches und philosophisches Wissen. Freilich geben gerade diese theoretische Positionen genügend Stoff, um die Diskussion zum Dekalog anzuregen. Das Seminar in seinen zwei Teilen wollte allerdings noch einen Schritt weitergehen.

Benutzt wurden dazu zwei, den Jugendlichen bekannte Medien: der Film und die künstlerische Gestaltung.

Zum Film:

Das Thema Dekalog bietet sich methodisch zu Fragen von Demokratie und/oder Verfassung auch deshalb an, weil es zu jedem der zehn Worte eine visuelle Umsetzung gibt. Gemeint sind nicht die bekannten Hollywood-Schinken wie 'Quo vadis' oder 'König der Könige', sondern die im Warschau der 80-ziger Jahre spielenden 1-stündigen Filme von K.

Kieslowski. Dem, leider schon verstorbenen, polnischen Regisseur ist es in vielfacher Hinsicht gelungen, die einzelnen Worte alltagspräsent zu machen. Freilich sind die Filme derartig vielschichtig, daß eine Diskussion, wenn sie nicht intensiv gesteuert wird, ins schier Unendliche abgleiten kann. Die Steuerung der Diskussion wurde denn auch vorgenommen, allerdings nicht nur während der Diskussion, sondern auch im Anschluß daran durch ein anderes visuell-kreatives Medium: Arbeiten mit Lehm / Ton.

Die Filme von Kieslowski zeigen auch noch einen anderen Hintergrund: die menschliche Verschlingung zwischen Anspruch und Realisierung, zwischen Werterhaltung und bewußter Wertdurchbrechung im Einzelnen aber auch in gesellschaftlich relevanten Bereichen. Dies wurde besonders deutlich am 5. Wort: 'Du brauchst nicht töten'. Mit der Darstellung eines brutalen Raubüberfalles einher ging die prinzipielle Reflexion über die Möglichkeiten / Unmöglichkeiten der juristischen und somit staatlichen Maßregelungen zur Bekämpfung von Verbrechen. Der Höhepunkt des Filmes zeigte sich in der staatlich legitimierten, aber genau so brutalen Abwicklung der ausgesprochenen Todesstrafe. Nicht nur die Entmündigung des Delinquenten wurde gezeigt, sondern die kalt berechnende Tötungsmaschine in Form eines akkurat wirkenden und arbeitenden Henkers sowie einer bis zur Begeisterung auf das bevorstehende 'Freudenfest' gesteigerten Abnormität der Wachmannschaft.

Aus diesen kurzen Sätzen heraus dürfte wohl deutlich werden, wie vielschichtig die Filme von Kieslowski sind. Deshalb ist das Seminar zum Dekalog auch in den nicht-visuellen Phasen sehr straff und konzentriert vorzubereiten und so zu halten.

Das bisher durchgängige Ergebnis nach den einzelnen Filmen war eine gewisse Ratlosigkeit bei den Teilnehmer/innen. Es war nicht nur die Frage, was dieser Film mit dem jeweiligen dazugehörigen Wort gemeinsam hat, sondern es war vor allem die künstlerische Umsetzung von Kieslowski, welche eine Sprachlosigkeit herbeiführte. Methodisch falsch, so unsere Erfahrung, ist es, dem Schweigen zu großen Raum zu geben. Eine Diskussion wird nach den Filmen nicht gleich möglich sein, zumindest nicht in der verbalen Form. Hingegen sind einzusetzende Stilmittel die erarbeitende und gestaltende Kunst oder Schreibtechniken. Dies wurde dann auch im zweiten Seminarteil mit Erfolg berücksichtigt, da in diesem Seminarteil ein gestalterischer Ausdruck mit surrealen Mitteln von den Teilnehmern verlangt worden ist.

Zur gestalterischen Arbeit:

Beide Seminarteile waren auf eine Vermittlung des Gesehenen und Gehörten durch gestalterische Tätigkeit ausgelegt. Im ersten Seminarteil kam es zu, oft sehr schönen, Gestaltungen mit Lehm / Ton. Die Teilnehmer/innen waren dadurch eher in die Lage versetzt, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Insofern ist die gestalterische Arbeit bei solchen Themen von großem Vorteil. Trotz der gebotenen Möglichkeit, sich über künstlerische Mittel und Methoden abzureagieren konnte die, durch die Filme einsetzende Sprachlosigkeit zeitweise nicht überwunden werden. Hier gilt es in jeden Falle noch methodische Überlegungen in der Seminarvorbereitung anzustellen. Über den Filminhalt und den Seminarinhalt konnte zwar gut diskutiert werden, weniger bzw. überhaupt nicht über die gefühlsmäßigen Ausdrucksformen in Ton / Lehm bzw. im zweiten Teil mit anderen, selbst gesuchten Mitteln. Auch an diesem Punkt müssen in der Seminarvorbereitung noch Wege und Mittel gefunden werden, um an die Persönlichkeit der einzelnen Teilnehmer/innen besser heranzukommen. Diese Wege und Mittel können nur solche der intersubjektiven Methodik gepaart mit sozial-psychologischen Erkenntnissen sein. Im allgemeinen sind wir der Meinung, daß sich zu diesem Thema die künstlerische Gestaltung prinzipiell anbietet.

Zur Diskussion:

Die Diskussion zur Thematik gestaltete sich anfänglich etwas schwierig. Dies lag zum Teil daran, daß es unter den Jugendlichen (freilich nicht nur bei ihnen) keine Diskursethik gibt. Sprechübereifrige verdrängten eher schüchterne Teilnehmer/innen. Auf Grund dieser Tatsache wurde eine Redezeit von 2 min. eingeführt, welche auch eingehalten worden ist. Die zweite Schwierigkeit ergab sich daraus, daß den Teilnehmer/innen erst allmählich klar wurde, wo die Verbindungspunkte zwischen Dekalog, Film, Gestalten und Verfassung zu finden sind. Diese Schwierigkeit wurde zwar durch gezielte Gesprächslenkung behoben, allerdings lauert immer die Gefahr, daß man beim Wiedergeben des Filminhaltes steckenbleibt. Auch hierfür ist es im Zuge der Vorbereitung wichtig, Fragen, die auf das gewollte Thema lenken, zu erarbeiten und dann auch bewußt im Seminar einzusetzen.

Schon die Vielschichtigkeit der Filme macht eine strenge Diskussionsführung nötig. Dies bedeutet freilich nicht, nicht genügend Raum für eigene Überlegungen zu geben. Sicherlich könnte mit einer festen Gruppe hier ein ziemlicher Sprung innerhalb der Diskursethik geschaffen werden. Die Diskussion soll an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden, sondern nur die sich darin befindlichen Themenfelder.

Diese sind u. a.:

- Schuld und Unschuld des Menschen
- Tötung als entschuldbare oder juristisch legitimierte Tötungsstrafe?
- Einengung der Individualität durch Normierungen?
- Kann sich überhaupt jemand an Gebote halten, oder sind sie nur zur Übertretung da?
- Wo fängt die Anerkennung des Anderen an bzw. gibt es Gründe, dem Anderen das Menschsein abzusprechen?
- Was heißt eigentlich Mensch-Sein?
- Ist der Dekalog in der Lage, eine rechtliche Grundlage (apodiktisches Recht) für ein menschliches Leben zu geben?

Die Diskussion wurde zwischendurch immer wieder angeregt durch theoretische Erörterungen zum Thema Werte / Verfassung / Demokratie / apodiktisches und kasuistisches Recht.

Dadurch konnte den Teilnehmer/innen auch verdeutlicht werden, daß ein Wert oder eine Norm nicht mit dem Auftreten der Gattung Mensch irgendwoher hinzukam, sondern, daß Werte und Normierungen in einem langen und oft auch harten Prozeß von Menschen für Menschen gemacht und durchgesetzt werden. Freilich waren diese Werte und Normen zu Beginn gebunden an eine religiös ausdrückbare Macht, aber im Laufe der Zeit, einhergehend mit der Rationalisierung der Welt und des Lebens, kam es zu einer rational begründbaren Ethik und somit zu rational begründbaren Werten und Normen. Ob diese für das Leben der Menschen besser geeignet sind als die religiös verankerten, ist zumindest fraglich. Dies zeigte sich dann auch beim "Demokratiespiel" (wir stellen selbst eine Verfassung auf). Im Prinzip einigten sich die Teilnehmer/innen auf das christliches Gebot 'liebe deinen Nächsten wie dich selbst'. Ob diese Einigung von Einfallslosigkeit der Teilnehmer/innen zeugt, oder ob die Trennung zwischen religiösen und rationalen Werten gar nicht zu ziehen ist, bleibt als Frage nach dem Seminar offen. Freilich hat es sich gezeigt, daß der alte und der 'neue' Dekalog gerade für Jugendliche, die sich mit Werten und Normen der Alten schwer identifizieren können, ein Angebot ist.

Die (rationale) Wertediskussion, und damit wollen wir schließen, basiert viel tiefer und grundlegender auf religiösen Traditionen und Werten, als allgemein angenommen und zugeben wird. Schon von dieser Warte aus betrachtet, ist eine Beschäftigung mit Themen wie dem Dekalog für und mit Jugendlichen sinnvoll und nötig. Das Seminar jedenfalls ermöglichte eine solche Diskussion und Auseinandersetzung, ohne das Jugendliche sich genötigt fühlten, einen wie auch immer gelagerten Glauben anzunehmen.

Die Gesprächskreise mit Jugendlichen

Die besondere Form des regelmäßig abgehaltenen philosophischen Gesprächskreises, der prinzipiell allen Interessierten offensteht, hat sich als eine sehr angemessene Art von freiwilliger außerschulischer Bildung für Jugendliche erwiesen. Solche Gesprächskreise können und sollen Seminare nicht ersetzen. Sie bieten ergänzende und erweiternde Möglichkeiten. Man kann hier als Bildner/in einzelne Themen im Kleinformat prüfen, gemeinsam mit den Jugendlichen Seminare planen und vorbereiten und auch nachbereiten. Die Gesprächskreise sind eine gute, jugendgemäße Form politisch bildender Arbeit, da sie den Jugendlichen viel Freiraum für eigene Entscheidungen und Mitbestimmung bieten¹.

Das betrifft

- Themen und Arbeitsformen.
- Regelmäßigkeit der Veranstaltungen und der eigenen Teilnahme.
- Die Auswahl der Leute, mit denen man zusammentrifft. - Man kann jederzeit Freundinnen oder Freunde mitnehmen und Leute kennenlernen aus ganz anderen als den gewohnten formellen und informellen Zusammenhängen.
- Als ein niedrigschwelliges Angebot sind Gesprächskreise ideal zum Kennenlernen und Ausprobieren von Themenangeboten und Arbeitsweisen für die Jugendlichen.
- Gesprächskreise geben den Jugendlichen Möglichkeiten der eigenen inhaltlichen Beteiligung bis hin zu eigenen Vorträgen oder von ihnen vorbereiteten Diskussionsimpulsen.
- Es bestehen vielfältige Möglichkeiten, auf aktuelle Probleme politischer, moralischer oder sonstiger Art einzugehen, also flexibel und spontan zu reagieren und auch als Vertrauensperson einmal bei persönlichen Krisen zur Seite stehen zu können.

Wichtige Bedingungen zum Funktionieren sind Kontinuität, die Gestaltung einer Atmosphäre, die durch Offenheit und gegenseitiges Ernstnehmen geprägt ist und die Bereitschaft der Gesprächskreisleiter/innen, als Person aufzutreten, also nicht bloß eine Funktion zu erfüllen.

¹ Vgl. hierzu die Aussagen der 12.Shell-Jugendstudie über das Freizeit- und Bindungsverhalten Jugendlicher.

Im Verlauf des Projekts gab es mehrere lokale Gesprächskreise bzw. Ansätze dazu. In Leipzig, Suhl und Jena existierten bereits seit mehreren Jahren im Rahmen des *philoSOPHIA e.V.* solche Gesprächskreise, die seit über einem Jahr in Suhl und Leipzig von Jugendlichen selbständig organisiert und durchgeführt werden. Ein zweiter Leipziger Gesprächskreis entstand im Ergebnis der im November 1997 realisierten Zukunftswerkstatt in Hütten, an der eine Reihe Leipziger Jugendlicher teilnahm. Ein Leipziger Gesprächskreis findet im Haus Steinstraße statt, dessen Mitarbeiterin Katrin Bäumlner auch im Projekt mitwirkte. Der andere kann Räume in einer Schule am anderen Ende der Stadt nutzen. Diese räumliche Entfernung bedingt auch, daß beide nicht zusammenarbeiten. Aus Zeitgründen konnte vom Projektleiter nur der Gesprächskreis in Erfurt kontinuierlich aufgebaut und begleitet werden. Die Gesprächskreise werden nach Projektende weitergeführt.

Wir berichten hier über unsere Erfahrungen in Erfurt, wo seit Januar 1997 vom Projektleiter Jugendliche zu einem offenen Gesprächskreis zu philosophischen, ethischen, kulturellen und politischen Fragen eingeladen wurden. Er findet abends in einer privaten Wohnung in gemütlicher Atmosphäre bei Tee und Kerzenschein statt.

Der Gesprächskreis diente im Hinblick auf das Projekt neben dem Bildungsziel auch der Sammlung von Informationen zu den Interessen, Bedürfnissen, Problem- und Fragestellungen Jugendlicher insbesondere zu gesellschaftspolitischen Fragen und der Erfahrungssammlung, wie man zu bestimmten politisch-philosophischen Inhalten mit Ost-Jugendlichen arbeiten kann.

Den Jugendlichen war selbstverständlich bekannt, daß der Gesprächskreis mit dem AdB-Projekt zu tun und u.a. auch den genannten Zweck hat. Sie akzeptieren dies nicht nur, sondern unterstützen die Projektidee auch mit dem Argument, daß der Sozialkunde- und Ethik-Unterricht in der Schule ihre Fragen nicht genügend beantwortete und ihre Interessen und Orientierungssuche nicht ausreichend befriedigte. Außerdem fehle es an einem solchen Gesprächsrahmen für junge Leute, die andere interessante Menschen kennenlernen wollen bzw. die in ihrer Umgebung wenig Verständnis finden, wenn sie nicht nur fun und action haben bzw. bloß über Mode und Party reden wollen.

Der Gesprächskreis hat 1997 und 1998 in Erfurt in der Regel aller 2 Wochen Montag abend stattgefunden. Die durchschnittlich 8-15 Teilnehmenden kommen aus Erfurt und Umgebung und sind zwischen 15 und 19 Jahre alt, manchmal kommen auch etwas Ältere. Unter ihnen sind Schüler/innen, Azubis, Studierende und einige Zivildienstleistende. Meist sind ca. 2/3 Mädchen und 1/3 Jungen anwesend.

Der Gesprächskreis wurde auf zweierlei Weise gestaltet:

- Ganz offen, ohne feste Themenvorgabe für den Abend, eingeleitet durch Fragen und Problemstellungen der Jugendlichen selbst, meist aus dem schulischen oder familiären Bereich bzw. zu politischen Vorgängen. Das blieb eine schwierige Form, die auch erst funktionierte, als eine gewisse Vertrautheit der Stammgäste des Gesprächskreises sich entwickelt hatte.
- Einleitung mit einem vorbereiteten inhaltlichen Impuls des Projektleiters in Form eines kleinen philosophischen Textes, eines Filmausschnitts, eines Zeitungsartikels bzw. einiger Thesen zu Themen, die sich aus der Diskussion vorhergehender Abende ergaben, diese fortführten oder gemeinsam festgelegt wurden. Dieser inhaltliche Einstieg wurde manchmal auch von Jugendlichen selbst vorbereitet – hier nutzten wir z.B. auch ihre Referate aus dem Deutsch-, Ethik- oder Sozialkundeunterricht – oder wir luden uns zu einem speziellen Thema einen kompetenten Gast ein.

Es entspann sich dann eine meist sehr lebhafte und lange Diskussion bis tief in die Nacht, in der es dem Projektleiter in seiner Gesprächsleitung neben der Klärung der Sachfragen besonders auf folgendes ankam:

- Immer wieder und mit Konsequenz haben wir Grundanforderungen an eine demokratische, argumentative Diskussionskultur geübt und unser Gesprächsverhalten und die darin auftretenden Probleme reflektiert. Dabei ging es nicht bzw. nur sehr zurückhaltend um eine psychologische Betrachtung der Beziehungen zwischen den Teilnehmenden, sondern um kommunikative, erkenntnistheoretische und moralische Aspekte und deren Auswirkungen auf das Verhalten, auch im politischen Leben.
- Es wurde immer wieder die individuelle Eigenverantwortung bzw. die Selbstverantwortung der ganzen Gruppe und nicht allein des Gesprächsleiters für einen befriedigenden Gesprächsverlauf thematisiert, um Selbstvertrauen und Aufmerksamkeit zu stärken.
- Die vertretenen ethischen, philosophischen und politischen Thesen wurden zugespitzt bezüglich ihrer Verallgemeinerbarkeit über den individuellen Fall hinaus und der praktischen politischen und moralischen Konsequenzen der vertretenen Argumente.
- Wie im beschriebenen sokratischen Gespräch wurde grundsätzlich die Begründung der abgegebenen Urteile und Wertschätzungen und ihr Erfahrungsbezug eingefordert und eine Unterscheidung zwischen eigener Meinung und geborgter Sichtweise versucht.
- Wir haben, so weit es jeweils möglich war, die eigenen Ideen der Teilnehmenden in Zusammenhang gebracht mit Überlegungen aus der Ideengeschichte.

- Wir haben Anknüpfungspunkte zu früheren Diskussionen im Gesprächskreis hervorgehoben und so auch eine gewisse Kontinuität der Gedankenentwicklung und Vernetzung bestimmter Grundprobleme erreicht.
- Auch das Bedürfnis nach wilder Spekulation und ausgreifender Begriffsakrobatik wurde befriedigt, verbunden mit dem Versuch, die Brücken zum praktischen Leben zumindest wieder sichtbar, wenn nicht sogar begehbar zu machen.

Einer der regelmäßigen Teilnehmer am Gesprächskreis und an einigen Seminaren, Tobias Grüterich hat in seiner uns in Erfurt inzwischen vertrauten lakonischen und leicht bissigen Art aufgeschrieben, was für ihn in unserer Arbeit bedeutsam war,:

„Ich könnte hier behaupten, die Philosophie hätte meinen Horizont erweitert oder überhaupt erst geöffnet. Ich könnte sagen, dass jedes Ding zwei Seiten hat und mir damit sehr schlaue Vorkommen. Ich könnte auch den Facettenreichtum lobpreisen, aber dieser wird ohnehin schon im Vorwort jeder Lyrikanthologie beschworen.

Ich könnte, doch ich tue es nicht, denn Phrasen suggerieren eine gedankliche Einstimmigkeit, was zum Glück bei uns sehr selten der Fall ist. Wir sind eine zutiefst heterogene Gruppe und kein Nest, dessen Wärme den Blick benebelt oder ins Rosarote färbt. Würde man mich nach den „Fronten“ fragen, so fielen mir eventuell die Soziologen² ein und als Gegenposition die L'art pour l'art-Zyniker. Aber schon der Begriff „Front“ täuscht Geschlossenheit innerhalb dieser vor und ist damit fehl am Platz. Wir sind auch keine „Junge Gemeinde“ oder sonstwie esoterisch veranlagt.

Wir versuchen nicht - weder bei den Gesprächsabenden noch bei den Seminaren - den berühmt-berüchtigten Konsens zu finden; viel wichtiger ist uns der (philosophische) Streit, der nicht gleich ins Persönliche abdriftet. Zum Beispiel kann man sich bei uns über die Sinnlosigkeit des Lebens unterhalten, völlig ungestört, d.h. ohne dass man mitleidig angeschaut wird oder dass einem mit dem Psychiater gedroht wird. Eine solche metaphysische Freizügigkeit genießt man - meiner Erfahrung zufolge - in der Allgemeinheit nicht.

Aber die Philosophie bringt auch Nachteile mit sich: auf einmal gibt es zu einer Sache gleich mehrere Wahrheiten, auf einmal ist der Kommunismus doch nicht abgetan, auf einmal ist die ganze bürgerliche Moral futsch

² Das ist mißverständlich. Gemeint sind jene häufig karikierten Typen von „Du-ich-versteh'-dich“-Sozialpädagog/innen, für die die ungehemmte Äußerung der zufällig gerade vorhandenen Befindlichkeit die höchste Form des Humanismus darzustellen scheint.

und man muss sich eine neue zurechtlegen... und einige Kuriositäten mehr.“

Melanie Forker aus Erfurt schrieb uns:

„Also, ich gehe ja noch zur Schule und da sind die Philosophieseminare und Gesprächskreise immer eine Abwechslung zwischendurch. Leider komme ich ja nur sporadisch immer mal vorbei. Aber allein zu wissen, daß es so einen Platz in Erfurt gibt, an dem sich die Leute treffen und philosophieren, das ist toll. Auch wenn man selbst eben nicht immer dabei ist.

Daß die Veranstaltungen auch meistens den Anspruch haben, auch wirklich etwas zu vermitteln, also „thematischer Gedankenaustausch“ sag ich jetzt mal, finde ich gut. Dadurch gibt es immer irgendwie eine Grundlage. Den Gesprächskreis fand ich von Anfang an richtig gut – ob das an dem Tee liegt, oder an den Leuten...? Also man sitzt da als Gast wie zu Hause. Und das kann man ja nicht von vielen anderen Veranstaltungen behaupten. Und natürlich die Sache an sich: immer über Gott und die Welt zu reflektieren, das eigene Leben zu durchdenken, andere Ideen zu hören – das gibt so ein Gleichgewicht im Leben. Also man findet eben wirklich das wesentliche; na gut, ich weiß nicht, wie groß der Anteil davon an meinem Leben wirklich ist. Kann gut sein, daß ich, ohne je da gewesen zu sein, jetzt trotzdem dieselbe wäre. Ich überlege grad, was mir an Kritik einfällt. Es könnte öfter sein. Obwohl eigentlich zwei Wochen eine schöne Zeit ist, stimmt.“

Der Gesprächskreis blieb die ersten Monate bewußt thematisch relativ unstrukturiert, um zunächst einmal die bei den Jugendlichen selbst vorhandenen Themen direkt zum Gegenstand machen zu können und zum anderen durch die wiederholte Problematisierung politischer u.a. Thesen bei den Teilnehmenden ein anhaltenderes Interesse und die Bereitschaft zu einer längerfristigen Beschäftigung mit grundsätzlicheren politisch-philosophischen Fragestellungen zu wecken. Die Themen, die in der offenen Form besprochen wurden, waren vielfältig.

Besonders genannt seien die Problemfelder, die z.T. mehrfach und unter neuen Aspekten in diesen zwei Jahren diskutiert wurden:

- Wahrheitssuche und demokratische Entscheidung.
- Umgang mit Gleich-Gültigkeit von Meinungen und fehlender Gewißheit.
- Bärbel Bohleys Diktum, daß wir Gerechtigkeit gewollt und den Rechtsstaat erhalten hätten.
- Die Gefährdung des Politischen und der Demokratie in der Expertenkultur.
- Demokratie und Selbstverwirklichung.

- Möglichkeiten und Grenzen gesellschaftlichen, politischen Engagements.
- Schopenhauers frierende Stachelschweine – der schwierige Traum von der Gemeinschaft.
- Eigennutz und Gemeinwohl. Kluger Egoismus. Selbstsorge und Engagement.
- Einsamkeit in der geselligen Gesellschaft.
- Wandlungsbeschleunigung in der Moderne.
- Meister, Führer, Autoritäten und moralische Größe.
- Masse und Elite.
- Unser Verhältnis zum Tod.
- Die 12.Shell-Jugendstudie – Diskussion ihrer Ergebnisse
- Neue Medien, Informationsgesellschaft – Chancen und Gefahren für die Individuen und für die Demokratie
- Globalisierung, Ökonomisierung und politische Gestaltungsmöglichkeiten
- Demokratische Lösungsmöglichkeiten für Interessenkonflikte bei ökologischen Problemen
- Was ist Vertrauen, worauf kann es sich stützen?
- Lebenskunst in der modernen Gesellschaft

In der zweiten Hälfte des Jahrs 1997 wurde im Erfurter Gesprächskreis mit dem Versuch einer systematischeren Erschließung der Geschichte, der Idee der Demokratie und ihrer Gegner anhand ausgewählter Schwerpunkte bzw. einzelner besonders wichtiger politischer Denker und Ereignisse begonnen. Im Zentrum standen dabei immer die jeweiligen Vorstellungen von Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit und Ordnung mit Blick auf unser heutiges Leben.

So begann diese Reihe mit der „Geburt der Demokratie im antiken Griechenland“. Der Schwerpunkt lag auf dem tiefgehenden Unterschied zwischen antiker und moderner Demokratie in Bezug auf die politische Freiheit der Individuen und der direktdemokratischen antiken und repräsentativdemokratischen modernen Form. Dem folgten die Darstellung der Sophisten als Vertreter eines frühen Pluralismus, als Demagogen und erste Verteidiger individueller Rechte sowie die Auseinandersetzung mit der gerade für Jugendliche immer wieder faszinierenden Gestalt des Sokrates. Einbezogen wurden antike Texte u.a. zum Gegensatz von Naturrecht (physis) und menschlicher Satzung (nomos), zu Wert- und Normenkonflikten z.B. anhand der Antigone des Sophokles, zum Mythos des Protagoras³ über die Entstehung des zoon politicon oder zum

³ Platon, Protagoras 11. Kapitel

homo-mensura-Satz – „Der Mensch ist das Maß aller Dinge“. Dem schlossen sich noch einige Abende zu Platons politischer Philosophie und seiner Ideenlehre, zu Aristoteles und zur Stoa an.

Allerdings stellte sich nach einigen Wochen heraus, daß im Gesprächskreis diese strenge systematische Form nicht durchzuhalten war. Ende 1997 beschlossen wir daher, den langen, systematischen „Umweg“ über die Philosophiegeschichte zu verlassen und diese im weiteren wie gehabt an passender Stelle in Form „philosophischer Brocken“ und Haltepunkte bei der Diskussion aktueller Fragen einzubeziehen. So entstand im Gesprächskreis, unterstützt und weitergeführt durch die Seminare, eine Art Gedanken-Netzwerk, woraus sich die einzelnen Jugendlichen das auswählten, was ihrer aktuellen Interessenlage am ehesten entsprach. Das heißt nicht, daß wir nicht in unregelmäßiger Form auch einzelne politische Denker und Theorien näher betrachten konnten, nur erwies sich die kontinuierliche, systematische Form als unangebracht.

Die Gründe dafür sind mehrschichtig.

Die Systematik, der aufeinander aufbauende Charakter der Themenfolge und die relativ klare inhaltliche Struktur erinnerte die Jugendlichen zu sehr an die Schule, deren Lernritualen sie ja gerade in ihrer Freizeit entrichten wollten.

Es muß aus ihrer Sicht in dieser Form zu viel einzelnes historisch-philosophisches Wissen angeeignet werden, ehe die Diskussion „*richtig losgehen*“ kann. Spontaneität und unmittelbare Problembezogenheit sind so eher nur gebremst und vermittelt möglich.

Die Erfahrung, daß man gedanklich nicht mehr weiterkommt an einem bestimmten Punkt, wenn man sich nicht Ideen und Reflexionen Anderer, Erfahrener ernsthaft aneignet, müssen Jugendliche in einem längeren Prozeß, zu dem auch das Scheitern gehört, erst machen. Dazu bot der Gesprächskreis ein relativ geschütztes Forum. So entsteht mit der Zeit von selbst das Bedürfnis nach genauerer Beschäftigung mit einzelnen philosophischen Problemen. Wir erlebten öfter, daß Jugendliche, manchmal nach Monaten, plötzlich nach einem bestimmten im Gesprächskreis oder Seminar empfohlenen Buch fragen oder von ihrer privaten Lektüre erzählen. Mit der Zeit ist auch bemerkbar, daß bei den einen oder anderen die selbständige Beschäftigung mit einem Lieblingsphilosophen einsetzt, was dann auch den Gesprächskreis wieder bereichert.

Auffällig war im Zusammenhang mit unserer systematischen Befassung mit der Geschichte der Philosophie im Gesprächskreis aber auch eine offenbar vor allem schulisch trainierte Haltung bei vielen Jugendlichen. Sie besteht darin, vorgetragene einzelne theoretische Positionen bereits zu bewerten – „*kritisch*“ zumeist –, ehe deren Begründungszusammenhang und Gehalt wirklich nachvollzogen und begriffen war. Es braucht

Zeit, ehe Jugendliche verstehen, daß sie sich nicht durch eine Haltung steter, aber oberflächlicher Kritikbereitschaft vor der geistigen Auslieferung an Doktrinen und Ideologien schützen, sondern durch ernsthafte Erarbeitung eines durchdachten und an eigener Erfahrung geprüften Standpunktes auf der Grundlage der Aneignung des kulturell erreichten Erfahrungsschatzes, kurz durch Bildung.

So entpuppte sich ihre Kritik an fremd und ablehnenswert erscheinenden anderen Positionen oftmals selbst als hochdogmatisch und autoritätsabhängig.

Ein wichtiger praktischer Grund, warum wir unsere Bemühung um Systematik aufgaben, war auch, daß nicht jede/r regelmäßig bei allen Gesprächskreisen dabei sein kann, so daß Lücken entstehen, die nur schwer zu füllen sind.

Festzuhalten bleibt trotzdem, daß die beteiligten Jugendlichen trotz Abneigung gegen systematische Arbeit großes Interesse an philosophischen, ethischen und politischen Themen haben. Sich auf z.T. vorher noch nicht bekannte Themenstellungen oder Gesprächspartner einzulassen, ist nach der Erfahrung im Erfurter Gesprächskreis für die Jugendlichen insofern akzeptabel, als sie genügend erfahrungsgestütztes Vertrauen entwickeln konnten, daß es auch bei den scheinbar langweiligsten politischen oder scheinbar abstraktesten und abgehobensten philosophischen u.a. Themen immer um ihre Lebensrealität und die Verarbeitung ihrer Erfahrungen geht, es insofern immer interessant ist und niemand bei philosophischen Themen wissender als andere im Sinne von „Ich weiß die Lösung!“ auftreten kann.

Nach unserer Kenntnis der Arbeit in ostdeutschen Bildungsstätten werden solche längerfristigen Formen wie Jugendgesprächskreise kaum angeboten. Hier und da finden sich weiterbestehende Angebotsformen aus DDR-Zeiten wie Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag etwa zu Umweltthemen oder es gibt Theaterzirkel, Foto-, Video- und Computergruppen oder ähnliches. Das ist aber selten und meist an bestimmten praktischen Zielen und Aufgaben orientiert, die erfüllt und manchmal abgerechnet werden müssen. Es steht dabei nicht die gesprächsintensive Selbstklärung der Jugendlichen anhand eines Themas im Zentrum.

Sicher, ein Gesprächskreis bedeutet kontinuierlich Aufwand und bindet Zeit und Kraft. Förderung gibt es dafür so gut wie nicht und wenn es sie gäbe, dann wären der Zeitaufwand und die Personalkosten für die Beantragung und Abrechnung unvertretbar hoch.

In der Denkweise des Marketing gesprochen, vergeben sich Bildungsstätten hier aber eine Menge: Verschenkt wird ein nicht zu unterschätzender Faktor zur Bindung von Jugendlichen an die eigene Einrichtung,

die Förderung ihres Interesses an weitergehenden Veranstaltungen, sowie ihre Möglichkeiten, als Werbeträger für die Einrichtung bzw. für ihre Angebote zu fungieren. Nicht genutzt werden damit Potentiale für eine höhere Planungssicherheit und größere Treffsicherheit bei der Themensuche und Themenformulierung für Jugendliche sowie der Erweiterung der Angebotsbreite.

Renate Kriegel aus dem Bildungs- und Freizeitzentrum in Wolmirstedt schreibt dazu in einem Brief auch aus der Erfahrung ihrer eigenen Gesprächsangebote zu Umweltfragen an Jugendliche:

„Eine Beschäftigung mit der Geschichte der Philosophie und der politischen Bildung ist im Sinne der Jugendlichen. Auf dieser Basis kann man einen außerschulischen Gesprächskreis organisieren. Kleinere Aktivitäten auf diesem Gebiet zeigen, daß hier ein Interesse der Jugendlichen besteht. Diese zwanglose Form der Bildung sollte nicht vernachlässigt werden. Es müssen Formen genutzt werden, die von den Jugendlichen angenommen werden.“

Ein Beispiel dafür, wie und was im Gesprächskreis anhand eines philosophischen Textes diskutiert wurde, wollen wir abschließend hier vorstellen. Es handelt sich um den kleinen Text „Wer denkt abstrakt?“ von G.W.F. Hegel⁴. Er scheint uns, ähnlich wie Kant,s „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ gut für die Arbeit mit Jugendlichen geeignet und ist zugleich ein Text, der, wenn er in seinen praktischen Konsequenzen ernst genommen wird, Verhaltensweisen, die in einer Demokratie wichtig sind, klären hilft. Mit ihm läßt sich sehr schön die Problematik von ideologischer Engstirnigkeit, Dogmatismus, Vorurteilen und daraus folgenden Verurteilungen entwickeln. Zugleich wird ein gerade heute wieder gängiges Vorurteil gegenüber der Philosophie bzw. dem Philosophieren gekippt und der praktische, auch politische Sinn von Bildung greifbar. Da dieser Text selbst durchgängig an praktischen Situationen den Unterschied von abstraktem und konkretem Denken zeigt, bieten sich von vornherein gute Möglichkeiten des Erfahrungsbezugs z.B. durch Analogiebildung.

Der Text ist auch bearbeitbar, ohne Hegel genau zu kennen. Eine grundsätzliche Vorstellung von dem, was dialektisches Denken bei Hegel ist, schadet aber keineswegs. Hegel führt es in einigen Aspekten im Text selbst vor. So einfach wie er auf den ersten Blick erscheint, ist er allerdings nicht. Erst der zweite und weitere Blicke erschließen, was hier demonstriert wird.

⁴ Hegel, 1986 Band 2, S. 575 - 581

Kurz zur Einordnung des Textes. Es handelt sich um einen Artikel, den Hegel 1807 nach Beendigung seiner „Phänomenologie des Geistes“ in Bamberg schrieb, der aber erst später in einer Werkausgabe veröffentlicht wurde. Damals war Hegel Redakteur der „Bamberger Zeitung“. Der Artikel steht insofern einzigartig in seiner Werkgeschichte da, als es keinen vergleichbaren Text von Hegels Hand gibt, der in wichtige Grundsätze seiner Philosophie einführt und mit so wenig Mühe verstanden werden kann. Wer schon einmal versucht hat, selbständig etwas aus Hegels Werken zu begreifen, wird verstehen, daß das hervorhebenswert ist. Ein philosophisch belangvolles Qualitätskriterium ist die Mühelosigkeit allerdings nicht.

Wir besprechen hier nur – recht abstrakt bleibend - die wichtigsten Facetten.

Hegel behauptet zu Beginn: „Was Denken, was abstrakt ist, daß dies jeder Anwesende wisse, wird in guter Gesellschaft vorausgesetzt und in solcher befinden wir uns.“ Wir haben in unserer „guten Gesellschaft“ zunächst einmal gesammelt, was die Anwesenden unter „abstrakt“ verstehen. Diese Vorstellungen blieben visualisiert als Anknüpfungspunkt in der Diskussion sichtbar. Am Ende wurde noch einmal geprüft, inwiefern einzelne Sichtweisen Wandlungen durchgemacht haben.

Es empfiehlt sich, auch als Diskussionsleiter/in diese Selbstprüfung – am besten schriftlich - vor dem Lesen des Hegelschen Textes – also *jetzt*, sofort an dieser Stelle – vorzunehmen.

Die eigentliche Problemstellung beginnt Hegel mit einer Feststellung, die uns direkt angeht, insofern wir mit Bildung zu tun haben:

„Wer denkt abstrakt? Der ungebildete Mensch, nicht der gebildete.“

Um ein Ergebnis unseres Gesprächs vorwegzunehmen: Jugendliche können mit dem Begriff „Bildung“ kaum noch etwas anfangen bzw. identifizieren ihn weitgehend mit jener Art von Ausbildung, die ihnen in der Schule geboten wird. Mit unserem Gespräch bekam „Bildung“ wieder einen besseren Klang.

Weiter mit Hegel:

„Ich brauche für meinen Satz nur Beispiele anzuführen, von denen jedermann zugestehen wird, daß sie ihn enthalten. ... Es wird also ein Mörder zur Richtstätte geführt. Dem gemeinen Volke ist er weiter nichts als ein Mörder. Damen machen vielleicht die Bemerkung, daß er ein kräftiger, schöner, interessanter Mann sei. Jenes Volk findet die Bemerkung entsetzlich; was? ein Mörder schön? wie kann man so schlecht denkend sein und einen Mörder schön nennen; ihr seid auch wohl etwas nicht viel Besseres! Dies ist die Sittenverderbnis, setzt vielleicht der Priester hinzu, der den Grund der Dinge und die Herzen kennt.“

Hegel erklärt hier nichts weiter, getreu seiner Ankündigung, daß die Beispiele den Satz, also das zu Begreifende, „enthalten“. Die Leser müssen dies selbst herausarbeiten und festhalten. Was geschieht also hier, warum findet „jenes Volk“ die „Bemerkung entsetzlich“? Wir können die Szene mühelos übersetzen auf heutige politische und private Situationen in unserer Gesellschaft, wenn wir „Richtstätte“ im allgemeineren und nicht nur juristischen Sinne von „richten“ verstehen.

Im Gespräch können am Beispiel wesentliche Bestimmungen und Folgen abstrakten Denkens entfaltet werden.

Der Mörder ist den Ungebildeten „weiter nichts als ein Mörder“. Abstraktes Denken ist das Absehen von anderen Bestimmungen, es sieht (in diesem Fall) nur eine einzige Eigenschaft.

Woher aber die allgemeine, öffentliche Entrüstung, als „Damen“ noch andere Bestimmungen geltend machen? Es erregt ja nicht, daß sie den Mörder als kräftig und interessant oder daß sie ihn als Mann ansehen. Was erregt und nicht geduldet wird, ist der Widerspruch. Ein Mörder kann nicht schön sein. Der abstrakte Verstand „perhorresziert“ Widersprüche, wie Hegel an anderen Stellen formuliert. Entweder-Oder ist seine Devise. Was darüber hinausgeht, verwirrt, ist eine Zumutung und wird abgewehrt. In diesem Fall mittels Verunglimpfung der Andersdenkenden und -diesmal vorerst nur verbalem - Ausschluß aus der Sittengemeinschaft der Rechtdenkenden und (Besser-)Wissenden.

Schon an diesem einfachen, vielfach erweiterbaren Beispiel wird die Notwendigkeit konkreten Denkens für einen vernünftigen Umgang von Menschen miteinander handgreiflich. Wie oft folgt der Verurteilung die physische Gewalt auf dem Fuß, wenn der Widerspruch, das Andere, Fremde, Ungewohnte nicht gesehen, nicht anerkannt wird oder nicht ausgehalten wird. Denn das ist eine der wesentlichen Schwierigkeiten: die lebendige Spannung der Gegensätze, innen wie außen, auszuhalten und sich nicht auf eine Seite zu schlagen. Etwas, was besonders Jugendlichen schwerfällt. Doch sie haben noch am ehesten die Möglichkeit, ihre Elastizität im Denken zu entwickeln und zu bewahren.

Hegel führt sein Beispiel auf recht modern anmutende, uns heute sehr vertraute Weise weiter:

„Ein Menschenkenner sucht den Gang auf, den die Bildung dieses Verbrechers genommen, findet in seiner Geschichte, in seiner Erziehung schlechte Familienverhältnisse des Vaters und der Mutter, bei einem leichteren Vergehen dieses Menschen irgendeine ungeheure Härte, die ihn gegen die bürgerliche Ordnung erbitterte, eine erste Rückwirkung dagegen, die ihn daraus vertrieb und es ihm jetzt nur durch Verbrechen sich zu erhalten möglich machte. – Es kann wohl Leute geben, die, wenn sie solches hören, sagen werden: Der will diesen Mörder entschuldigen!“

Allein dieser Frage der „Ent-Schuld-igung“ hätten wir ein ganzes Wochenende widmen können. Zunächst spricht Hegel hier ein Prinzip seines konkreten dialektischen Philosophierens an. Etwas ist nur zu verstehen aus seiner Geschichte, aus den Zusammenhängen, in denen es existiert und sich entwickelt. Bei einem Menschen ist das seine Biographie, sein Schicksal in einer ebenfalls geschichtlichen Gesellschaft und Welt. So wird ein konkretes Verstehen möglich. Das hat aber Konsequenzen, denn nicht umsonst entsteht der Eindruck, hier wolle einer etwas „entschuldigen“. Denn je genauer die Geschichte eines Menschen betrachtet wird, um so irritierter wird das bequeme Vorurteil. Je genauer man hinsieht, mit wem man es als einem Gewordenen zu tun hat, um so schwieriger wird es, ihn zu verurteilen, zu richten, an den Pranger zu stellen oder ihn zu vernichten, so wie zuvor seine konkreten Bestimmungen bis auf eine vernichtet wurden. Nur *„aus der Ferne gesehen ist jede Masse grau.“* (Tobias Grüterich)

Doch nicht nur die Problematik von Schuld, Beurteilung und Strafe, von Verstehen und Verzeihen ist damit aus dem Bereich der Naivität genommen. Es stellt sich mit dem Einlassen auf die Geschichte von Menschen auch der Vergleich mit sich selbst ein. Man entdeckt womöglich mehr Gemeinsames, als einem lieb ist und könnte schon von daher die Verwerfung des anderen nicht so krass aufrechterhalten, wenn sie nicht zur Selbstverwerfung und damit aber auch zur Verwerfung des eigenen „Rechts“ auf Verwerfung führen soll.

Es zeigt sich, daß schon die ersten Schritte zum konkreten Denken in dialektische Verschlingungen führen, die einigermaßen irritierend und unbequem werden können. Nun wäre aber das konkrete Denken mißverstanden, wenn es interpretiert würde als letztlich völliges Aussetzen der Urteilsmöglichkeit und praktischen Entscheidung auf Grund von Werturteilen. Wozu es führt, ist Aufmerksamkeit als moralischer Haltung, sprich Tugend. Es behütet einen selbst und die anderen vor den zu schnellen Urteilen, es ermöglicht Selbsterkenntnis, Gelassenheit und Distanz. Es eröffnet den Blick auf das Gegenteil im scheinbar Eindeutigen, das Böse im Guten, das Wahre im Falschen, das Alte im Neuen, das Anerkennenswerte im Verurteilenswerten und immer auch umgekehrt.

In der Analyse verschiedener Situationen aus dem Leben der Jugendlichen wurde dabei nicht nur verstehbarer, sondern auch emotional faßbarer, wie wichtig dies alles für einen vernünftigen Umgang miteinander ist und worin u.a. der Sinn demokratischer Verfahrensweisen zur Vermittlung gegensätzlicher Interessen, Bedürfnisse und Standpunkte in einer pluralen Gesellschaft besteht. Von hier aus sind natürlich in einem längeren Seminar jederzeit Ausflüge möglich zur Diskussion ähnlicher Fragen heute und in der Geschichte. In anderen Veranstaltungen zogen wir z.B.

Überlegungen in der antiken Skepsis zur Begründung der Urteilsenthaltung zu Rate oder John Stuart Mills liberale Auffassungen in seiner sehr lesenswerten und für Jugendliche gut lesbaren Schrift „Über Freiheit“.

Hegel, spöttisch über einen jener entrüsteten Moralapostel:

„Erinnere ich mich doch, in meiner Jugend einen Bürgermeister klagen gehört zu haben, daß es die Bücherschreiber zu weit treiben und Christentum und Rechtschaffenheit ganz auszurotten suchen; es habe einer eine Verteidigung des Selbstmordes geschrieben; schrecklich, gar zu schrecklich! – Es ergab sich aus der weiteren Nachfrage, daß *Werthers Leiden* verstanden waren.“

Jener Bürgermeister hatte offenbar in seiner amtlichen Beflissenheit nichts begriffen. Schon in dem ersten vorangestellten Satz gibt Goethe im Werther den entscheidenden Hinweis zu einem konkreten Verständnis:

„Was ich von der Geschichte des armen Werther nur habe auffinden können, habe ich mit Fleiß gesammelt und lege es euch hier vor und weiß, daß ihr mir's danken werdet. Ihr könnt seinem Geiste und seinem Charakter eure Bewunderung und Liebe, seinem Schicksale eure Tränen nicht versagen.“⁵

Für Hegel ist der Bezug zum Werther nicht nur wegen seines Freundes Goethe wichtig. Was angedeutet wird, ist wohl auch, daß es die erzählende Literatur ist, also wieder die Geschichte in Form von Geschichten, die ein Schicksal konkret faßbar werden läßt. Das gemeinhin als verdammenswert Geltende (in diesem Fall der Selbstmord) wird darin eben nicht isoliert und damit erst verurteilbar, sondern es wird die Tragik eines Lebens in seinen vielfältigen Verstrickungen erzählt, so daß Billigung und Tadel erst an zweiter Stelle nun sehr viel vorsichtiger einsetzen können; wenn überhaupt.

Hegel faßt die besprochenen Abschnitte lakonisch zusammen:

„Dies heißt abstrakt gedacht, in dem Mörder nichts als das Abstrakte, daß er ein Mörder ist, zu sehen und durch diese einfache Qualität alles übrige menschliche Wesen an ihm zu vertilgen.“

Hier ist noch einmal sehr deutlich ausgesprochen, daß im abstrakten Denken, in der so verstandenen Ungebildetheit die Potenz der Unmenschlichkeit steckt. Wo im Denken das „übrige menschliche Wesen“ vertilgt wird, ist möglicherweise der Anfang gemacht zu anderen, praktischeren Vertilgungen.

Nun vertieft Hegel das Ganze noch mit anderen, weiterführenden Beispielen:

⁵ Goethe, 1974 Band 5, S. 6

„Ganz anders hörte ich einst eine gemeine alte Frau, ein Spitalweib, die Abstraktion des Mörders töten und ihn zur Ehre lebendig machen. Das abgeschlagene Haupt war aufs Schafott gelegt, und es war Sonnenschein; wie doch so schön Gottes Gnadensonne *Binder's* Haupt beglänzt! – Du bist nicht wert, daß dich die Sonne bescheint, sagt man zu einem Wicht, über den man sich erzürnt. Jene Frau sah, daß der Mörderkopf von der Sonne beschienen wurde und es also auch noch wert wahr. Sie erhob ihn von der Strafe des Schafotts in die Sonnengnade Gottes, brachte ... die Versöhnung zustande, ...“ indem sie „in der höhern Sonne ihn zu Gnaden aufgenommen.“ sah.

Hegel verweist selbst durch Hervorhebung auf die Besonderheit des hier betonten Aspektes konkreten Denkens. Es ist der Name des Mörders, der hier hervorgehoben wird. Der Name eines Menschen ist ein Widerspruch in sich. Er ist ungeheuer abstrakt als die eine, bezeichnende Bestimmung und zugleich sehr konkret, ist doch darin sein Träger im Ganzen an- und ausgesprochen. Er heißt und er ist *Binder*, ein Mensch mit diesen und jenen, wahrscheinlich recht widersprüchlichen Eigenschaften. Eine davon ist, daß er zum Mörder wurde.

„Alte, ihre Eier sind faul! sagt die Einkäuferin zur Hökersfrau. Was, - entgegenet diese, - meine Eier sind faul? Sie mag mir faul sein! Sie soll mir das von meinen Eiern sagen? Sie? Haben ihren Vater nicht die Läuse auf der Landstraße aufgefressen, ist nicht ihre Mutter mit den Franzosen fortgelaufen, und ihre Großmutter im Spital gestorben, - schaff' sie sich für ihr Flitterhalstuch ein ganzes Hemde an; man weiß wohl, wo sie dies Halstuch und ihre Münzen her hat; wenn die Offiziere nicht wären, wär' jetzt manche nicht so geputzt, und wenn die gnädigen Frauen mehr auf ihre Haltung sähen, säße manche im Stockhause, - flick sie sich nur die Löcher in den Strümpfen.- Kurz, sie läßt keinen guten Faden an ihr. Sie denkt abstrakt und subsumiert jene nach Halstuch, Mütze, Hemde u.s.f., wie nach den Fingern und anderen Partien, auch nach Vater und der ganzen Sippschaft, ganz allein unter das Verbrechen, daß sie die Eier faul gefunden hat; alles an ihr ist durch und durch von diesen faulen Eiern gefärbt, da hingegen jene Offiziere, von denen die Hökersfrau sprach, - wenn anders, wie sehr zu zweifeln, etwas daran ist, - ganz andere Dinge von ihr zu sehen bekommen haben.“

Nun könnte es zunächst so aussehen, als würde Hegel sich hier widersprechen. Denn die Hökersfrau tut doch, was wir oben von einem konkreten Denken verlangten. Sie zieht eine Menge fein beobachteter verschiedener Bestimmungen zur Charakterisierung der Einkäuferin heran. Sogar ihre Lebensgeschichte wird einbezogen. Hier taucht ein neuer Aspekt abstrakten Denkens auf. Nicht die bloße Summierung der Be-

stimmungen ist konkret, sondern das Begreifen ihres inneren Zusammenhangs. Aber das ist hier nicht das Thema. Was hier geschieht, ist die Subsumtion der vielen Bestimmungen unter eine einzige, die mit ihr nichts zu tun haben. Von den Läusen des Vaters werden ihre Eier bestimmt nicht faul. Es ist aber nicht nur diese Unredlichkeit der Vereinigung von völlig Verschiedenem. Wichtig ist ebenso der angesprochene Dogmatismus. Die Meinung steht fest, unveränderlich. Die Einkäuferin ist ein schlechter Mensch, weil sie meine Eier, d.h. eigentlich mich kritisiert. Das wird nun angefüllt mit allen mehr oder weniger weit hergeholtten Bestimmungen, die alle nur zur Bestätigung dienen. Es gibt darin kein Innehalten, kein „aber“, keine Verwunderung über den Unsinn des eigenen Redeschwails. Die Hökersfrau ist von keinem Zweifel angekränkt. Möglicherweise prügeln sich die beiden dann noch. Davon berichtet Hegel nichts. Etwas Vernünftiges jedenfalls kommt nicht heraus, außer vielleicht die Belustigung der umstehenden Marktbesucher.

Zum konkreten Denken gehört, so können wir hier ableiten, die Offenheit, d.h. Beweglichkeit des eigenen Standpunkts, das Aufnehmen anderer Positionen in die eigene, die Anerkennung des Wahrheitsgehalts im Gegenteiligen, die Entdeckung des Eigenen im Anderen und des Anderen im Eigenen.

Was die Situation auch zeigt: sich an seine Emotionen auszuliefern, ihnen die bestimmende Rolle zu überlassen, führt zu einem höchst abstrakten Herangehen. Jeder eskalierende Streit zeigt das. Es gibt dann keine Offenheit für die andere und die Veränderung der eigenen Position mehr. Es kann nur noch gekämpft oder schweigend auseinandergegangen werden. Die Brücken sind abgebrochen.

In anderem Zusammenhang zieht Hegel aus der bloßen Berufung auf das Gefühl einen drastischen Schluß: „Indem jener sich auf das Gefühl, sein inwendiges Orakel, beruft, ist er gegen den, der nicht übereinstimmt, fertig; er muß erklären, daß er dem weiter nichts zu sagen habe, der nicht dasselbe in sich finde und fühle, - mit anderen Worten, er tritt die Wurzel der Humanität mit Füßen. Denn die Natur dieser ist, auf die Übereinkunft mit anderen zu dringen, und ihre Existenz nur in der zustande gebrachten Gemeinsamkeit der Bewußtseine. Das Widermenschliche, das Tierische besteht darin, im Gefühle stehenzubleiben und nur durch dieses sich mitteilen zu können.“⁶

Nun geht Hegel noch einen Schritt weiter, hin zu einem Thema, das eine der zentralen Fragestellungen der Moderne berührt, die Frage der Aner-

⁶ Hegel, 1983, Werke Band 3, S. 64 f.

kennung. Wir werden hier von Hegel an den Punkt geführt, wo sich die Frage abstraktes-konkretes Denken direkt in Machtverhältnissen auswirkt, die er wenige Monate zuvor in den berühmten Abschnitten zum Verhältnis Herr-Knecht in seiner „Phänomenologie des Geistes“ in ihrer Dialektik entwickelt hat:

„Um von der Magd auf den Bedienten zu kommen, so ist kein Bedienter irgendwo schlechter dran als bei einem Manne von wenigem Stande und wenigem Einkommen; und um so besser daran, je vornehmer sein Herr ist. Der gemeine Mensch denkt wieder abstrakter, er tut vornehm gegen den Bedienten und verhält sich zu diesem nur als zu einem Bedienten; an diesem einen Prädikate hält er fest. Am besten befindet sich der Bediente bei den Franzosen. Der vornehme Mann ist familiär mit dem Bedienten, der Franzose sogar gut Freund mit ihm; der Bediente führt, wenn sie allein sind, das große Wort, man sehe Diderots Jacques et son maitre, der Herr tut nichts als Prisen Tabak nehmen und nach der Uhr sehen und läßt den Bedienten in allem übrigen gewähren. Der vornehme Mann weiß, daß der Bediente nicht nur Bedienter ist, sondern auch die Stadtneuigkeiten, die Mädchen kennt, gute Anschläge im Kopfe hat; er fragt ihn darüber, und der Bediente darf sagen, was er über das weiß, worüber der Prinzipal fragt. Beim französischen Herrn darf der Bediente nicht nur dies, sondern auch die Materie aufs Tapet bringen, seine Meinung haben und behaupten, und wenn der Herr etwas will, so geht es nicht mit Befehl, sondern er muß dem Bedienten zuerst seine Meinung einraisonnieren und ihm ein gutes Wort darum geben, daß seine Meinung die Oberhand behält.

Im Militär kommt derselbe Unterschied vor; beim österreichischen kann der Soldat geprügelt werden, er ist also eine Kanaille; denn was geprügelt zu werden das passive Recht hat, ist eine Kanaille. So gilt der gemeine Soldat dem Offizier für dies Abstraktum eines prügelbaren Subjekts, mit dem ein Herr, der Uniform und Port d'épée hat, sich abgeben muß, und das ist, um sich dem Teufel zu ergeben.“

Nach dem Vorhergehenden spricht dieser Abschnitt weitgehend für sich. Im Verhältnis von Menschen, seien sie privater Natur oder ökonomisch, politisch oder sonstwie funktional bestimmt, gilt hiernach: so abstrakt oder konkret ich jemanden anerkenne, so werde ich anerkannt bzw. nur das kann ich zunächst als (rückwirkendes) Verhalten der anderen erwarten. Im Gesprächskreis erlebten wir am Montag abend nach der diesjährigen Bundestagswahl ein kleines Beispiel dieser Dialektik. Zwischen den Jugendlichen entbrannte eine heftige Auseinandersetzung über die Bewertung der Wahlergebnisse und der Gründe für den Regierungswechsel. Diese wurde geführt zwischen 3 politischen Lagern, die sich zur CDU,

zur PDS und zu den Grünen zugehörig bzw. nahestehend sahen. Es war weder ein gegenseitiges Verstehen der verschiedenen Positionen, geschweige denn eine demokratische Akzeptanz der anderen politischen Haltung möglich, solange die Protagonisten ihre eigene parteipolitische Position abstrakt vertraten und die der anderen (und die anderen selbst) ebenso abstrakt, d.h. hier feindlich behandelten, sie nicht anerkannten. Nun diskutierten nicht mehr interessierte, wißbegierige junge Menschen um das Verständnis politischer Probleme, sondern junge Parteigänger subsummierten die jeweils anderen unter ihre Parteigängerschaft. Was Hegel mit den Begriffen von „gering“ und „vornehm“ beschreibt, geschah auch hier: man tat vornehm und dachte gering vom Anderen bzw. von dessen politischer Überzeugung. Erst nach Aufgabe der Geringschätzung, d.h., dem Versuch, die Wahrheit der gegenteiligen Position zu verstehen, wurde ein Sachgespräch über politische Fragen möglich, eine spürbare Entspannung trat ein, die Beteiligten behandelten sich nicht mehr abschätzig. Das war dem Verständnis sehr zuträglich.

Dieser Eindruck von Hegels kleinem Artikel soll reichen und macht vielleicht Appetit zu einer eigenen Beschäftigung damit.

Nur eine Bemerkung noch, die uns auch im Gesprächskreis wichtig war. Hegel wäre nicht Hegel, wenn er einen starren Gegensatz zwischen abstraktem und konkretem, im Sinne von richtigem und falschem Denken behauptet hätte, wie es zunächst scheinen mag. Aber das dialektische Denken betrifft diesen Gegensatz selbst und gibt auch dem abstrakten Denken sein Recht und sieht seine Wahrheit.

Ohne abstraktes Denken könnten wir gar nicht existieren, wir könnten keine Entscheidungen treffen, wir würden nichts denken und erkennen, nichts verallgemeinern können, wir würden nicht sprechen, uns nicht verständigen und nicht solche Texte wie diesen hier hervorbringen können. Mit abstraktem Denken hat nach Hegel die Lehre der Philosophie als Wissenschaft anzufangen.⁷

Uns kam es auf die Aufmerksamkeit auf eine Form des abstrakten Denkens mit entsprechenden Konsequenzen für unser Verhalten an, das in unserem privaten Alltag wie in unserer politischen Kultur leider ungeheuer verbreitet ist und laut Hegel etwas mit Un-Bildung zu tun hat. Also geht es auch politische Bildung etwas an.

⁷ Vgl. Hegel, 1996, Bd. 2, S. 412ff.

Zur Weiterbildung in der Projektgruppe

Carsten Passin

Einleitung

In unserer Projektgruppe haben wir uns mit der Geschichte der politischen Philosophie anhand ausgewählter Schwerpunkte befaßt. Diese Seminare wurden von den beiden wissenschaftlichen Begleitern und dem Projektleiter vorbereitet und realisiert. Sie dienten der Qualifizierung der beteiligten Kolleginnen und Kollegen und der gemeinsamen Diskussion zu Umsetzungsmöglichkeiten der Theorie in Seminarkonzepte für Jugendliche. Ergänzt wurde die Weiterbildung durch kleinere Arbeitsgruppen zu speziellen Themen.

Themen und Termine der Projektgruppentreffen und der Weiterbildungen in der Projektgruppe

07. – 08. April 1997 Berlin

Treffen der Projektgruppe zur Konzeptentwicklung und Koordination der Arbeiten

27.-28. Mai 1997 Berlin

Projektgruppe „Religiöse Wurzeln politischer Theorien“
Projektgruppe „Frankfurter Schule“

10. Juni 1997 Leipzig

Projektgruppe „Menschenrechte“

11.-12. Juni 1997 Leipzig

„Die Entstehung der Idee der Demokratie in der Antike bis zum Gottesstaat des Augustinus“

„Mittelalter und Neuzeit – Die Entwicklung des Gedankens der Volkssouveränität (Marsilius von Padua, Althusius, Cusanus) und der Gewaltenteilung (John Locke, Montesquieu)“

6. August 1997 Leipzig

Projektgruppe „Partizipation“

02. September 1997 Niederrimmern

Projektgruppe „Religiöse Wurzeln politischer Theorien“

02.-04. September 1997 Quedlinburg

„Die Trennung von Politik und Moral bei Niccolò Machiavelli“

„Neuzeitliche Vertragstheorien (Thomas Hobbes, Jean Jacques Rousseau)“

- 11.-12. September 1997 Bonn
Projektgruppe „Partizipation“ in Kooperation mit der AG der Jugendbildungsreferent/innen des AdB zum selben Thema
18. – 20. November 1997 Peseckendorf
„Politische Philosophie im Deutschen Idealismus (Immanuel Kant, Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling)“
10. – 12.12.97 Hütten
„Grundideen des Liberalismus (John Stuart Mill, Alexis de Toqueville)“
14. – 16. Januar 1998 Wolmirstedt
„Die politische Philosophie von Georg Wilhelm Friedrich Hegel“
05. – 07. März 1998 Berlin
„Grundideen des Anarchismus“
- . – 02. April 1998 Klinken
„Grundlinien des Konservatismus bei Edmund Burke und Carl Schmitt“
18. – 20. Mai 1998 Fohrde
„Zivilisationskritik im 20. Jahrhundert (Hans Jonas und Günther Anders)“
12. – 14. Juli 1998 Hütten
Die politische Philosophie von Karl Marx
16. – 20. November 1998 Fohrde; 15. – 19. Februar 1999 Fohrde
Moderatorentaining „Miteinander – Erziehung zu Demokratie und Toleranz“, in Kooperation mit der Forschungsgruppe Jugend und Europa in München

Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, die einzelnen Inhalte unseres Weiterbildungskurses wiederzugeben, haben wir uns dafür entschieden, zwei für unser Projektthema besonders bedeutsame Problemkreise genauer darzustellen: die Frage der Menschenrechte und das Problem der Freiheit.

Demokratie und Menschenwürde - zur Begründung der Menschenrechte im europäischen Kontext *

1. Problemhorizonte der Menschenrechte und Stand der Menschenrechtsentwicklung

Seit der Verabschiedung der Allgemeinen Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen vor 50 Jahren (am 10.12.48), haben die Menschenrechte heute ein Ausmaß an Zustimmung erfahren, das man vor wenigen Jahrzehnten kaum für möglich gehalten hätte. Die aus der Allgemeinen Menschenrechtserklärung hervorgegangenen „Zwillingspakete“ von 1966 - der „Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ und der „Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“- sind international von 2/3 der Staaten ratifiziert worden.

Zusammen mit der Allgemeinen Menschenrechtserklärung von 1948 bilden die beiden UN-Menschenrechtspakte von 1966 die sogenannte „International Bill of Rights“. Diese sind durch ein umfassendes Regelwerk menschenrechtlicher Spezialverträge - zur Ächtung der Folter und zur Abschaffung aller Formen der Diskriminierung der Frau - ergänzt worden. Auch jene Staaten, die sich bislang nicht zur Ratifizierung der Menschenrechtspakte bereit gefunden haben, sind zumindest an einige elementare Standards – etwa die Ächtung von Sklaverei und Rassendiskriminierung – gebunden, die, wie der internationale Gerichtshof im Jahre 1970 festgestellt hat, völkerrechtliche Verpflichtungen „erga omnes“ darstellen und insofern auch unabhängig von der Mitgliedschaft in einer entsprechenden Konvention international bindend sind.

In der Charta der Vereinten Nationen finden wir einen Konflikt zwischen der „Allgemeinen Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle“ (Art. 1, Ziff. 3, UN-Charta) einerseits und dem Verbot der Einmischung in die inneren Angelegenheiten eines Staates (Art. 2, Ziff. 7, UN-Charta) andererseits angelegt.

Dieser Konflikt ist inzwischen dahingehend entschieden, daß zumindest ein Kernbestand von Menschenrechten, dessen Umfang aber umstritten bleibt, nicht mehr ausschließlich als innere Angelegenheit der Staaten gilt. Menschenrechte sind nicht mehr dem Vorbehalt ausgesetzt, daß sie von einem souveränen Staat anerkannt und gewährleistet werden müssen, sondern markieren umgekehrt als Anliegen der gesamten Völkergemeinschaft eine Grenze einzelstaatlicher Souveränität.

* (Zum ideengeschichtlichen Gesamtzusammenhang vgl.: Bielefeld, Bresekorn, Kühnardt, Oesterreich)

Bislang sind die Menschenrechte auf der Ebene der Vereinten Nationen individuell gerichtlich noch nicht einklagbar. Vorgesehen ist lediglich eine Individualbeschwerde, die von Seiten des Betroffenen gegen einen Staat, der das Erste Fakultativprotokoll zum Pakt über bürgerliche und politische Rechte ratifiziert hat, vor dem Menschenrechtsausschuß der Vereinten Nationen eingeklagt werden kann. Unmittelbar rechtliche Wirkungen haben die Entscheidungen der mit der Entgegennahme der Beschwerde beauftragten Gremien nicht.

Dagegen bietet die 1950 im Rahmen des Europarats verabschiedete „Europäische Menschenrechtskonvention“, Rechtsansprüche auch individuell gerichtlich durchzusetzen, nämlich über die Europäische Menschenrechtskommission und den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg.

Am Modell der Europäischen Menschenrechtskommission und seiner Durchsetzungsinstrumente orientierte sich das Menschenrechtssystem der Organisation Amerikanischer Staaten (OAS), die 1969 eine Amerikanische Menschenrechtskonvention verabschiedet hat.

Schließlich wurde als dritter regionaler Pakt im Jahre 1981 die „Afrikanische Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker“ durch die „Organisation für Afrikanische Einheit“ (OAU) verabschiedet. Obwohl die Afrikanische Charta u. a. durch Aufnahme kollektiver „Rechte der Völker“ eigene Akzente setzt, bezieht sie sich ausdrücklich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen. Gleiches hatten zuvor die Menschenrechtskonventionen des Europarates und der OAS getan.

Der 1975 initiierte KSZE-Prozeß, der seit Beginn der 90er Jahre in den gesamteuropäischen OSZE-Prozeß mündete, spielte nicht nur für die Verständigungs- und Entspannungsversuche zwischen dem damaligen Ost- und Westblock eine wichtige Rolle, sondern auch für die osteuropäische Dissidentenkultur. Jener KSZE-Prozeß war für die Herrschenden in den realsozialistischen Ländern insofern ein „Trojanisches Pferd“, als sich Oppositionelle immer wieder auf die Menschenrechtsdokumente der Helsinki-Konferenz und die Nachfolgekonzernzen beriefen. (vgl.: Bredow, Wilfried von: Der KSZE-Prozeß, Darmstadt 1992); (Internationale Menschenrechtskonventionen, abgedruckt in: Menschenrechte. Ihr internationaler Schutz, 4. Aufl., München 1998)

Unter historischem Blickwinkel ist die Entwicklung eines internationalen Menschenrechtsschutzes keineswegs selbstverständlich.

Bis ins 20. Jahrhundert hinein war das neuzeitliche Völkerrecht lediglich ein Regelwerk zwischen souveränen Staaten. Somit konnten einzelne Menschen oder Menschengruppen bestenfalls Gegenstand zwischenstaatlicher Rechtsabkommen, jedoch niemals Subjekte internationaler

Rechte ein. Im Blick auf deren geschichtlichen Umstand bedeutet die Anerkennung universaler Menschenrechte als konstruktiver Bestandteil des Völkerrechts geradezu eine Revolution. Maßgeblich dafür, daß die Förderung der Menschenrechte als Ziel der Völkergemeinschaft verbindlich anerkannt und in der Charta der Vereinten Nationen verankert wurde, waren weltweite Unrechtserfahrungen und der nationalsozialistische Völkermord. Diese Entwicklung, Menschenrechte als konstruktiven Bestandteil des Völkerrechts anzuerkennen und durchsetzen zu wollen, kann zu Recht als „Kopernikanische Wende des Völkerrechts“ bezeichnet werden. (Tomschat, 1992, S. 5)

Auf der 2. Weltmensenrechtskonferenz der Vereinten Nationen 1993 in Wien wurde in ihrem Abschlußdokument - entgegen vor allem von einigen asiatischen Staaten vorgetragenen Versuch relativistischer Aufweichung – die universale Geltung der Menschenrechte ausdrücklich bekräftigt: „Der universelle Charakter dieser Rechte und Freiheiten steht außer Frage“ (Teil I, Abschn. 1 der Wiener Erklärung; zit. nach: Europäische Grundrechte, Zeitschrift 1993, S. 521)

Menschenrechte wurden inzwischen nicht nur von der Staatenwelt, sondern auch von den Religionsgemeinschaften, namentlich der christlichen Kirchen anerkannt. Auch dies ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein standen die christlichen Kirchen zumeist den Menschenrechten skeptisch gegenüber. Ihnen wurde oftmals jakobinischer Radikalismus, Antiklerikalismus und Atheismus vorgehalten. In der katholischen Kirche war diese Abwehrhaltung besonders ausgeprägt. So wurden die Menschenrechte im „Syllabus Errorum“ Pius´ IX. von 1864 als Ausdruck jenes liberalen Modernismus verworfen, dem die Freiheit des Individuums wichtiger sei als das auf religiöse Wahrheit gegründete Gemeinwohl. Erst nach der Mitte des 20. Jahrhundert vollzog sich die katholische Anerkennung der Menschenrechte im allgemeinen und der Religionsfreiheit im besonderen, nämlich in der Enzyklika „Pacem in terris“ von 1963 und in der Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils zur Religionsfreiheit „Dignitatis humanae“ von 1965. Auch innerhalb des Protestantismus, dessen Haltung gegenüber den Menschenrechten durch Skepsis geprägt war, kam es erst nach dem 2. Weltkrieg zu einem grundsätzlichen Wandel. Nachdem im Jahre 1948 die Gründungsvollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Amsterdam menschenrechtliche Elemente als Grundlage einer „verantwortlichen Gemeinschaft“ gefordert hatte, verabschiedeten sowohl der Ökumenische Rat als auch die Weltbünde der Lutheraner bzw. der Reformierten Erklärungen zu den Menschenrechten. Das Jahr 1945 bedeutete also nicht nur für die Staaten, sondern auch für die christlichen Kirchen eine entscheidende Zäsur hinsichtlich einer grundsätzlichen Bejahung der Menschenrechte.

Inzwischen zeichnet sich eine spezifische islamische Positionierung zu den Menschenrechten ab. Einmal ist dies die „Allgemeine islamische Menschenrechtserklärung“, vom „Islamrat für Europa“ 1981 der UNESCO vorgelegt, zum anderen die „Erklärung der Menschenrechte im Islam“, verabschiedet von den Außenministern der „Organisation der Islamischen Konferenz“ im August 1990 in Kairo. Weiterhin zu erwähnen ist die „Arabische Charta der Menschenrechte“ vom 15.09.1994, die vom Rat der Arabischen Liga angenommen wurde. (vgl.: Menschenrechte. Ihr internationaler Schutz, 4. Aufl. München 1998, S. 533-539; vgl.: Dokumentation, Nr. 7/1996, Titel: Islamische Menschenrechtserklärungen, Zentralinstitut Islam Archiv-deutschland, Soest 1996)

Einzelne Züge islamischer Menschenrechtsdokumente zeigen eine deutliche Differenz zu den UN-Menschenrechtsstandards.

Schließlich sei noch darauf verwiesen, daß sich mit zunehmendem Einfluß auf staatliche Organisationen NGO's (non governmental organizations) für den weltweiten Menschenrechtsschutz engagieren, z.B. amnesty international, Human Rights Watch, terre des hommes, terre des femmes, etc.. Von diesen genießen viele Konsultationsstatus beim Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen.

In der Zukunft wird es darum gehen, die Durchsetzungsmöglichkeiten der Menschenrechte auf internationaler Ebene zu verbessern. Dazu wird es gehören, die entsprechenden Defizite nicht nur hinsichtlich des „Zivilpaktes“ („Internationaler Pakt über wirtschaftliche, bürgerliche und politische Rechte“ / 1966) und seiner Nachfolgepakete zu beseitigen, sondern vor allen Dingen hinsichtlich des „Sozialpaktes“ („Internationaler Pakt über bürgerliche, soziale und kulturelle Rechte“ / 1966), der die Menschenrechte der „Zweiten Generation“, also die sozialen und wirtschaftlichen Gleichheitsrechte, enthält. Abgesehen davon, daß der „Sozialpakt“ von 1966 - im Unterschied zum „Zivilpakt“ - keine Nachfolgepakete zu verzeichnen hat, ist auch sein Schutzsystem wesentlich schwächer als jenes des „Zivilpaktes“. Ähnlich geht es auf der europäischen Ebene nicht nur darum, die „Europäische Sozialcharta“ von 1961, besonders auch die Protokolle, wie auch die „Revidierte Europäische Sozialcharta“ vom Mai 1996 zu unterzeichnen und zu ratifizieren, sondern parallel zu dem Europäischen Menschenrechtsgerichtshof in Straßbourg einen Europäischen Sozialgerichtshof einzurichten, der als wirkungsvolles Instrument zur Gewährleistung der Verpflichtungen aus der Sozialcharta in Erscheinung treten könnte. Abgesehen davon, daß mit der Resolution GV 48/141 vom 20.12.1993 die Einsetzung eines VN-Hochkommissars für Menschenrechte beschlossen und damit ein wichtiger Schritt unternommen wurde, menschenrechtliche Programme der UNO dem Zugriff der Staatenwelt zu entziehen und die Unabhängigkeit des UN-Engagements im

Menschenrechtsbereich zu stärken, ist im Sinne einer internationalen Menschenrechtspolitik ein weiterer Fortschritt mit dem in Rom verabschiedeten Statut für einen Weltgerichtshof erreicht worden. Internationale Strafgerichtshöfe - zur Aburteilung derer, die schwerste Menschenrechtsverletzungen zu verantworten haben - vom Sicherheitsrat 1992 beschlossen, sind z.B. das Kriegsverbrechertribunal für das ehemalige Jugoslawien mit Sitz in Den Haag und das Ruandatribunal in Arusha (Tansania) aus dem Jahre 1994. (vgl.: UN Doc. A/CONF. 183/9 1. July 1998, Rome Statute of the International Criminal Court; Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B46 - 47 / 98, 6. November 1998; Hankel, Gerd / Stuby, Gerhard (Hrsg.) Strafgerichte gegen die Menschheitsverbrechen. Zum Völkerstrafrecht 50 Jahre nach den Nürnberger Prozessen, Hamburg 1995)

2. Die philosophische Begründung der Menschenwürde bei Immanuel Kant

a) Die Menschenwürde ist die Wurzel und gleichzeitig das Ziel der Menschenrechte. In der Präambel der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (1948) ist ausdrücklich „Würde und Wert der menschlichen Person“ fest verankert. In Artikel 1 (1) des Grundgesetzes heißt es: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ (GG 34, 1998, S. 13)

Gewiß zählt die Menschenwürde nicht nur zu den humanistischen Leitbegriffen der abendländischen Kultur, sondern findet sich darüber hinaus etwa auch in den islamischen und konfuzianischen Kulturkreisen.

b) Im Kontext der Neuzeit ist der Kernbegriff der Menschenrechte – die Menschenwürde - philosophisch von Immanuel Kant gewürdigt worden. Auf diesem Hintergrund soll das moderne Verständnis der Menschenwürde einschließlich seiner politisch-rechtlichen Konsequenzen im Rahmen gegenwärtigen Menschenrechtsverständnisses in den Blick genommen werden.

c) Mit dem Aufklärungsphilosophen Kant beginnt eine neue Epoche philosophischen Denkens. Kants Transzendentalphilosophie, mit der er die beiden vorherrschenden Denkbewegungen des 17. und 18. Jahrhunderts - Rationalismus und Empirismus - kritisch überwinden will, bildet die Mitte der neuzeitlichen Philosophie. Mit dieser neuen Problemebene des Denkens – die „transzendendale“ Reflexion auf die vorgängigen Bedingungen der Möglichkeit jeglicher Erkenntnis – wurde Kant richtungsweisend für die nachfolgende Philosophie, nicht nur für den deutschen Idealismus, sondern für die gesamte nachkantische Philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts. Kritisch-philosophisches Denken ist nach Kant nicht mehr ohne Kant möglich.

d) Kant überwindet mit seiner Moralphilosophie die Verdinglichung des sittlich Unbedingten in all ihren rationalistischen und empiristischen Spielarten und legt damit den Blick frei für die Autonomie der Moral. Darin, daß er die Unbedingtheit des moralischen Anspruchs als Autonomie formuliert, artikuliert sich die Modernität des ethischen Freiheitsbewußtseins. Kant wendet sich mit seiner Ethik einmal gegen den rationalistischen Dogmatismus und dessen Annahme einer vorgegebenen ontologischen Normstruktur. Dagegen behauptet er, daß die Vernunft zur sittlichen Selbstgesetzgebung fähig ist. Zum anderen ist für Kant noch wichtiger die Überwindung des Empirismus in der Ethik (vgl. KpV AA V, S. 3 f.). Ganz gleich, ob sich der Eudämonismus als materialistischer Utilitarismus, als empiristische „moral sense“-Lehre oder als moraltheologische Spekulation auf himmlische Belohnung darstellt – auf jeden Fall wird der sittliche Wille durch die Verbindung mit empirischen Neigungen eines wie immer auch subtil verbrämten Eigeninteresses reduziert und damit um seinen unbedingten Geltungsanspruch gebracht. Dagegen hat Kant die Achtung vor dem Gesetz als autonome sittliche Triebfeder herausgestellt. Somit gehören beide Aspekte, die autonome sittliche Einheit und die autonome sittliche Triebfeder aufs engste zusammen. Die Autonomie der praktischen Vernunft und die Autonomie des sittlichen Wollens bilden eine synthetisch-apriorische Einheit, ist doch, wie Kant schreibt, „der Wille nichts anderes als praktische Vernunft“ (GMS, AA V, S. 412). Daß Vernunft ohne Beimischung empirischer Motive praktisch sein und den Willen nicht nur äußerlich anleiten, sondern zu seinen inneren Bestimmungsgrund werden kann, impliziert ein neues Verständnis von Vernunft, das über einen engen „Rationalismus“ scholastischer oder aufklärerischer Prägung weit hinaus geht; gleichzeitig wird deutlich, daß der mit praktischer Vernunft identische sittliche Wille das Gegenteil jedes blinden, die diskursive Rechenschaft verweigernde Voluntarismus oder Existentialismus sein muß.

e) Wie also kann die Autonomie der Moral wirksam werden und die Lebenspraxis konkret anleiten? Auch wenn die Frage nicht definitiv beantwortet werden kann, muß Autonomie verstehbar ausgelegt werden. Als das Prinzip moralischer Urteilsbildung formuliert Kant den kategorischen Imperativ: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde...“ (GMS, AA V, S. 421). Dieses streng allgemeine Moralgesetz, am Typus des Naturgesetzes symbolisch vorgestellt, vermittelt das sittlich Unbedingte mit den Maximen, den subjektiven Grundsätzen, die ein Mensch faktisch hat bzw. im Laufe seines Lebens entwickelt. Lebenswirklichkeit, Erfahrung, praktische Klugheit und Urteilskraft sind somit in der Kantischen Moralreflexion impliziert, so daß der von Hegel bis in die Gegenwart wiederholte Vorwurf, der Kantische Universalismus sei abstrakt und inhaltslos, letztlich an Kants Philosophie vorbeigeht.

f) Der Kantische kategorische Imperativ ist nicht nur als Forderung der Universalisierbarkeit von Maximen, sondern auch als Gebot der Achtung der Menschenwürde formuliert: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals als Mittel brauchst.“ (GMS, AA IV, S. 429) Wenn Kant an dieser Stelle betont, der kategorische Imperativ sei „ein einziger“ (GMS, AA IV, S. 421), so kann das Gebot der Achtung der Personenwürde „als Zweck an sich“ nicht bloß neben der Universalisierbarkeitsforderung stehen, sondern muß eine Einheit bilden. Beide Formulierungen des kategorischen Imperativs gehören in solcher Weise innerlich zusammen, daß sie einander wechselseitig explizieren und damit den kategorischen Imperativ erhellen.

In der Kantischen Ethik verzeichnen wir die Radikalisierung der auch in der traditionellen Ethik zu findenden Einsicht, daß eine dem Willen bloß äußerliche Normkasuistik moralisch genauso belanglos bleibt wie ein bloß äußerliches normkonformes Verhalten. Die Transzendenz des sittlichen Anspruchs gegenüber materialen Normen impliziert auch die Transzendenz des sittlichen Subjekts gegenüber sonstigen „Werten“. Wenn Kant betont, die Würde des Menschen unterscheide sich von jedem „Marktpreis“ oder „Affektionspreis“ dadurch, daß sie „kein Äquivalent verstattet“ (GMS, AA IV, S. 434), mithin prinzipiell unverrechenbar ist, so meint dies zugleich, daß die Menschenwürde etwas völlig anderes sein muß als ein materialer Wert neben anderen Werten. Die Würde eines Menschen kann nicht am Gesamt einer objektiven Wertordnung abgelesen werden, sondern findet ihren Grund in der sittlichen Autonomie des Menschen als der Bedingung der Möglichkeit materialer Werte überhaupt. Die Achtung der Menschenwürde hat den selben Rang und Status wie die Achtung vor dem moralischem Gesetz überhaupt; es handelt sich hier wie dort um strikt dieselbe Achtung, die ein und demselben kategorischen Imperativ entspringt. Daß die Würde des Menschen in seiner Befähigung und Bestimmung zur Sittlichkeit liegt, ist eine alte Einsicht, die man schon in den Grundquellen der Religionen und Philosophien finden kann. Erinnerung sei beispielsweise an die biblische Idee der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, die mit dem Auftrag der Mitverantwortung für Gottes Schöpfung einhergeht (Gen. 1,27 ff.), oder die analoge koranische Vorstellung, daß der Mensch Statthalter (Kalifa) Gottes auf Erden sei (Sura 2,30).

Jedoch hat Kant diesen Zusammenhang zwischen der Würde des Menschen und seiner Berufung zur Moralität philosophisch in einer Weise expliziert, daß er nicht nur mit allen Verdinglichungen des unbedingten moralischen Anspruchs, sondern auch mit allen Verdinglichungen der Menschenwürde aufräumt. Letztere können wir unter anderem daran ablesen, daß die Würde des Menschen – bis in die Gegenwart – immer wieder mit Kategorien von Stand und Ehre vermischt worden ist. Vor allem

im politischen und rechtlichen Bereich ist der Begriff der Würde im letzten Sinne oftmals zur Legitimation traditioneller Privilegien in Anspruch genommen worden. Kant hingegen hat im Blick auf die Menschenwürde klar zwischen Würde und Ehre unterschieden. Wenn die Würde des Menschen, wie er ausführt, über Marktpreis und Affektionspreis prinzipiell erhaben ist, so muß sie auch von etwaigen gesellschaftlichen Ehrenstellungen eines Menschen grundlegend verschieden sein. Somit impliziert nach Kant die Unverrechenbarkeit der Würde die strikte Gleichheit der Menschenwürde, wie auch immer gesellschaftliches Ansehen und Stellung eines Menschen ausfallen mögen. Diese Einsicht hat gesellschaftliche Konsequenzen. Kant sieht in den damals üblichen Anredeformen - „Du“, „Ihr“, „Er“ und „Sie“ - eine Widerspiegelung feudalistischer Abstufung nach welcher „dafür gesorgt wurde, daß von der königlichen Würde an durch den alle Abstufungen bis dahin, wo die Menschenwürde gar aufhört, und bloß der Mensch bleibt, d. i. bis zu dem Stande der Leibeigenen, der allein von seinem Oberen durch „Du“ angeredet wurde, oder eines Kindes, was noch nicht seinen eigenen Willen haben darf; der Grad der Achtung, der dem Vornehmen gebührt, ja nicht verfehlt würde“ (Anthropologie, AA VII, S. 131).

Somit beinhaltet die universalistische Idee der Menschenwürde kritische Distanz gegenüber konventionellen Begriffen von Ehre und Anstand, mit denen die Würde nicht verwechselt werden darf.

Obgleich die Kantische Fassung der Menschenwürde Kulturkritik zur Folge hat, bedeutet dies keineswegs, auf Konventionen von Anstand und Höflichkeit zu verzichten. Nach Kant ist der moralische Schein in der konventionelle Höflichkeit nicht nur verlangt, vielmehr ist er sinnvoll, insofern er zur Einübung echter Achtung dienen kann (vgl. Anthropologie, AA VII, S. 152). Die konventionellen Verkehrsformen sind gewissermaßen „Masken“, hinter denen sich die Menschen verbergen und durch die sie sich zugleich nach außen offenbaren können.

Ähnliches gilt auch für die menschliche Moralität. Gerade als moralisches Subjekt braucht der Mensch Rollen und Marken, um die Ambivalenz der Moral auszuhalten und gesellschaftlich zur Darstellung zu bringen. Denn, wie Kant betont, läßt sich Moralität niemals „dingfest“ machen: Sie ist nicht sichtbar und nicht greifbar, nicht einmal für die eigene Gewissenserfahrung, geschweige denn in der äußeren Wahrnehmung. Die sichtbar zur Schau gestellte Tugend weckt unvermeidlich Mißtrauen, und zwar ein Mißtrauen, das als Kritik der Bigotterie selbst moralisch motiviert sein kann, wobei allerdings dieser moralische Impuls Gefahr läuft, als Zynismus verspielt zu werden.

Damit die Würde des Menschen als eines moralisch autonomen Subjekts nicht eine bloß abstrakte Doktrin bleibt, bedarf es daher solcher Formen ihrer Darstellung im gesellschaftlichen Verkehr, in der die gebo-

tene Menschenwürde in der angemessenen Indirektheit zum Ausdruck kommt.

g) Auch in der Sphäre des Rechts begegnen die Menschen einander in gesellschaftlichen Rollen – nämlich als Rechtssubjekte. Die Besonderheit der Rechtsordnung kommt nach Kant darin zum Ausdruck, daß sie eine Zwangsordnung ist: „Das Recht ist mit der Befugnis zu zwingen verbunden.“ (MS, AA VI, S. 231) Jedoch kann rechtlicher Zwang nur dann als legitim anerkannt werden, wenn er dazu beiträgt, Verhältnisse von einseitiger Abhängigkeit, Unterdrückung und Gewalt zu verhindern bzw. zu überwinden. Aufgabe rechtlichen Zwangs ist es, eine Rechtsstruktur allgemeiner gleicher Freiheit zu schaffen. Nur „als Verhinderung eines Hindernisses der Freiheit“ ist der Rechtszwang „mit der Freiheit nach allgemeinen Gesetzen zusammenstimmend, d.i. recht“ (MS, AA VI, S. 231). Weil rechtlicher Zwang sich nur auf das Verhalten der Menschen, nicht aber auf ihre Gesinnung richten kann und darf, ist zwischen Moral und Recht strikt zu unterscheiden. Indem Kant zwischen Moral und Recht differenziert, lehnt er konsequent tugendstaatliche Vorstellungen aller Art ab. Bekanntlich zielt Rousseau auf die Durchsetzung einer die Gewissen bindenden „religion civile“ ab (vgl. Gesellschaftsvertrag Bd. 1, 1989, S. 495 ff.). Diese Unterscheidung zwischen Moral und Recht durch Kant ist selbst ein Ausdruck des Respekts vor der sittlichen Autonomie, in die politisch-rechtlicher Zwang nicht einwirken darf. „Weh aber dem Gesetzgeber, der eine auf ethische Zwecke gerichtete Verfassung durch Zwang bewirken wollte! Denn er würde dadurch nicht allein gerade das Gegenteil der ethischen bewirken sondern auch seine politische untergraben und unsicher machen.“(Religion, AA VI, S. 96)

Jedoch bezeichnet diese von Kant vollzogene Unterscheidung zwischen Moral und Recht keine Trennung zweier voneinander abgeschotteter Bereiche. Darin liegt das Mißverständnis des modernen Rechtspositivismus, der zwar die Differenz von Moral und Recht richtig betont, aber die Kantische Einsicht übersieht, daß beide Kategorien im Dienste der Moral stehen. Jene Differenz von Moral und Recht ist Ausdruck der gebotenen Achtung vor dem Menschen als sittlich autonomes Subjekt und insofern selbst moralisch relevant. Recht und Moral gehören in ihrer Differenz zusammen als Repräsentanten eines umgreifenden Sittengesetzes. Auch wenn die vom Recht zu schützende Freiheit nur die äußere Handlungsfreiheit betrifft, so findet damit doch die Würde des Menschen als sittlich-autonomes Subjekt politisch-rechtliche Anerkennung. In der Gewährleistung allgemeiner Freiheitsrechte können Menschen auf der politisch-rechtlichen Ebene die Achtung gleichsam indirekt institutionalisieren, die sie einander als moralische Subjekte schulden.

Freiheit ist nach Kant daher das einzige „angeborene Recht“, d.h. das apriorische Prinzip der gesamten Rechtsordnung: „Freiheit (Unabhän-

gigkeit von eines anderen nötiger Willkür), sofern sie mit jeder anderen Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann, ist dieses einzige, ursprüngliche, jedem Menschen kraft seiner Menschlichkeit zustehende Recht.“ (MS, AA VI, S. 237) Somit ist das von Kant reflektierte moderne Recht wesentlich Freiheitsrecht. Als solches aber verweist es auf die rechtliche Gleichheit aller Menschen. Denn wenn die Freiheit das einzige gleichsam angeborene Menschenrecht sein und als konstitutives Prinzip der gesamten Rechtsordnung zur Geltung kommen soll, kann die rechtliche Freiheit ihre Grenze nur an der Freiheit, nämlich an der gleichen Freiheit des anderen, finden. Als Anspruch auf Gleichheit in der Freiheit unterscheidet sich das Freiheitsrecht Kants fundamental von den Freiheitsrechten der ständischen Gesellschaft, die als Privilegien nicht jedem zustanden. Somit bilden für Kant Freiheit und Gleichheit nicht zwei Prinzipien, die erst nachträglich miteinander vermittelt werden mußten, sondern gehören ursprünglich zusammen. „Die angeborene Gleichheit“ schreibt er, „ist schon im Prinzip in der angeborenen Freiheit“ begründet (MS, AA VI, S. 237). Erst diese innere Verbindung von Freiheit und Gleichheit erschließt die normative Struktur des modernen Menschenrechtsdenkens.

Das allgemeine Rechtsprinzip der Freiheit ist zunächst genauso „formal“ wie der kategorische Imperativ. Das Prinzip gleicher Rechtsfreiheit geht über jeden materialen Rechtskatalog – wie die Lockesche Trias von „life, liberty, property“ hinaus, indem es den unbedingten Geltungsgrund des Rechts in der menschlichen Freiheit herausstellt, die wiederum auf die Würde des Menschen als sittlich autonomen Subjekts verweist. Im Unterschied zur innerlichen moralischen Selbstgesetzgebung, die unvertretbar vom je eigenen Willen zu leisten ist, vollzieht sich die rechtliche Gesetzgebung auf dem Wege institutioneller Repräsentation. Denn während Moralität letztlich unsichtbar bleibt, und auch in ihren empirischen Konsequenzen keinen eindeutig greifbaren Ausdruck findet, ist das Recht Bestandteil der empirischen Realität. Gleichzeitig ist es, um legitim zu sein, gebunden an eine intelligible Rechtsidee, die in den Institutionen staatlicher Gesetzgebung und Rechtsdurchsetzung indirekt zur Darstellung gebracht werden soll. Deshalb betont Kant: „... es ist eine bloße Idee der Vernunft, die aber ihre unbezweifelte (praktische) Realität hat, nämlich jeden Gesetzgeber zu verbinden, daß er seine Gesetze so gebe, als sie aus dem vereinigten Wollen eines gesamten Volkes haben entspringen können ...“ (Gemeinspruch, AA VIII, S. 287). Die Bindung des historischen Gesetzgebers an die Rechtsidee gleicher Freiheit findet nach Kant ihren politisch-institutionellen Ausdruck in der Gewaltenteilung. Bei Kant heißt es: „Der Republikanismus ist das Staatsprinzip der Absonderung der ausführenden Gewalt (der Regierung) von der gesetzgebenden; der Despotismus ist das der eigenmächtigen Vollziehung des Staa-

tes von Gesetzen, die er selbst gegeben hat, mithin der öffentliche Wille, sofern er von dem Regenten als sein Privatwille gehandhabt wird.“ (Frieden, AA, S. 352) Die in einer gewaltenteilig verfaßten Republik verankerte Differenz zwischen Gesetzgebung und Gesetzvollzug hat für Kant über die Mechanik von „checks and balances“ hinaus vor allem typologische Bedeutung, indem sie auf jene prinzipielle Unverfügbarkeit des Menschenrechts auf gleiche Freiheit verweist, das gleichwohl in positiv-rechtlich ausgestalteten Normen und Institutionen zur Wirksamkeit kommen soll und deshalb aktive Normierung durch den staatlichen Gesetzgeber verlangt. Auch die staatliche Gesetzgebung und Gesetzesdurchsetzung stehen im Dienst des Rechts, an das sie gebunden bleiben. Menschenrechtliche Politik vollzieht sich deshalb als Selbstbindung an die unverfügbare Idee rechtlicher Freiheit, und zwar als eine Selbstbindung, die sich institutionell als Gewaltenteilung manifestiert. Dies gilt gleichermaßen auch für die moderne parlamentarische Demokratie, in der die Gewaltenteilung anders ausgestaltet ist als in den neuzeitlich-klassischen Konzepten Lockes und Montesquieus, die auch der Kantischen Rechtsphilosophie zugrunde liegen. In der parlamentarischen Demokratie des 20. Jahrhunderts stellt sich die Selbstbindung an die unverfügbare Rechtsidee institutionell weniger in der Trennung von Exekutive und Legislative als vielmehr in der Differenz und Vermittlung von Verfassungsrecht und einfachem Gesetzesrecht dar.

(h) „Der Friedenszustand unter Menschen“, schreibt Kant, „ist kein Naturzustand. Er muß aber gestiftet werden.“ (Frieden, AA VII, S. 348 f.) Es ist die Aufgabe der Menschen, eine freiheitliche Rechts- und Friedensordnung zu konstituieren, ohne daß jedoch eine solche menschenrechtliche Freiheitsordnung aus dem Nichts heraus erzeugt werden könnte. Auch wenn es also den Menschen obliegt, eine rechtliche Ordnung gleicher Freiheit materialiter auszugestalten, ist das Recht keine souveräne Schöpfung, die man aus freien Stücken ins Werk setzen könnte. Das Recht muß immer erkämpft werden.

Kant hat sich zur Darstellung der Rechtskonstruktion der kontraktualistischen Sprache seiner Zeit bedient. Anders als in der Hobbesschen Fassung, für welche das Recht erst mit der Staatsgründung entsteht, geht die Kantische Version des Gesellschaftsvertrages davon aus, daß bereits im fiktiven vorstaatlichen „Naturzustand“ Rechtsbeziehungen zwischen den Menschen herrschten. Auch der Kampf der Menschen untereinander, den Kant nicht weniger deutlich als Hobbes als einen potentiellen „bellum omnium contra omnes“ begreift (vgl. MS, AA VI, S. 307), ist nicht wie bei Hobbes ein Kampf ums bloße Überleben, sondern immer zugleich ein Kampf ums Recht. Somit besteht nach Kant der Unterschied zwischen Naturzustand und bürgerlichem Zustand nicht darin, daß der erste ein Zustand von Rechtlosigkeit wäre, zu dessen Über-

windung im bürgerlichen Zustand ein Recht gleichsam ex nihilo geschaffen werden müßte, wie bei Hobbes gedacht ist. Vielmehr liegt die Differenz nach Kant darin, daß die Struktur des Rechts überhaupt im bloßen Privatrecht des Naturzustandes lediglich implizit vorweggenommen, nicht aber explizit institutionalisiert ist. Letzteres ist erst im öffentlichen Rechtszustand möglich, auf dessen Bewirkung deshalb die Privatjustiz des Naturzustandes abzielen muß. Der fiktiv-chronologische Vorrang des privaten vor dem öffentlichen Recht darf folglich nicht als normativer Primat mißverstanden werden. Privatrechtliche Ansprüche können im Naturzustand nur deshalb als provisorisch geltend anerkannt werden, weil sie die Struktur von Recht überhaupt antizipieren – eine Struktur, die erst im öffentlichen Recht als solche transparent wird. Kant unterscheidet sich von der frühbürgerlichen Vertretern der „Besitzindividualismus“ (Macpherson, 1973) dadurch, daß er den Menschen bereits im Naturzustand abverlangt, einander als potentielle Bürger zu begegnen und den Kampf gegeneinander auf Bedingungen einzuschränken, die einen vernünftigen öffentlichen Rechtszustand zumindest nicht verbauen. Somit ist der Übergang zwischen Naturzustand und bürgerlichem Zustand

(1.) nichts anderes als die öffentliche Explikation der im bloßen Privatrecht nur impliziten gegenseitigen Anerkennungsstruktur, wie sie dem Recht überhaupt zugrunde liegt. Der den öffentlichen Rechtszustand begründende Gesellschaftsvertrag („pactum unionis civilis“) ist

(2.) kein üblicher Vertrag („pactum sociale“), sondern ein Vertrag, dessen Materie selbst Pflicht ist, wie Kant im „Gemeinspruch“ betont (vgl. AA VIII, S. 289) und der, wie er im Privatrechtsteil der „Metaphysik der Sitten“ genauer darlegt, bereits eine Rechtspflicht ist. Kant ist sich

(3.) bewußt, daß der Übergang zum öffentlich-rechtlichen Zustand mit rechter Gesinnung allein nicht zu leisten ist, sondern noch einer anderen Ursache bedarf. Diese andere Ursache ist eine historisch kontingente Zwangsgewalt – Eroberung oder Unterwerfung -, wie sie jeder Staatlichkeit faktisch zugrunde liegt. Während die Idee des Gesellschaftsvertrags den normativen Ursprung des Staates zeigt, geht Kant davon aus, daß dessen historischer Ursprung in einem Gewaltakt liegt: „so ist in der Ausführung jener Idee (in der Praxis) auf keinen anderen Anfang des rechtlichen Zustandes zu rechnen, als den durch Gewalt, auf deren Zwang nachher das öffentliche Recht gegründet wird ...“ (Frieden, AA VIII, S. 371). Es gehört zur Kontingenz menschlicher Politik, daß ein von Schuld und Unrecht freier Beginn des öffentlichen Rechts nicht einmal widerspruchslos gedacht, geschweige denn verwirklicht werden kann.

Während

(4.) im Naturzustand der Einsatz von Gewalt im Kampf ums Recht unter bestimmten Bedingungen jedermann erlaubt ist, hat im bürgerlichen Zu-

stand die Regierung das Monopol legitimer Gewaltausübung inne. Weil die Legitimität staatlicher Herrschaft allerdings davon abhängt, daß die Regierung die ihr unverfügbar vorgegebene Rechtsidee repräsentativ verwirklicht, bleibt der dem Staat geschuldete Rechtsgehorsam ein kritischer. Die „Freiheit der Feder“ ist deshalb, wie Kant betont, ein unveräußerliches Recht – ja, mehr noch eigentlich eine Pflicht – jedes Bürgers.

Wie die Privatjustiz im Naturzustand nur dann praktisch erlaubt ist, wenn sie einen öffentlich-rechtlichen Zustand aktiv antizipiert, so gilt

(5.) analog, daß auch politische Herrschaft nur dadurch legitimiert sein kann, daß sie die Struktur einer freien und gewaltenteiligen Republik gleichsam antizipiert und fordert. Auch falls die Verfassung des Staates noch nicht eigentlich republikanisch ist, soll doch die Regierungsart die Idee des Republikanismus erkennen lassen, wie dies zumindest rethorisch durch Friedrich II. geschehen ist, der „wenigstens sagte, er sei bloß der oberste Diener des Staates.“ (Frieden, AA VIII, S. 352) Auf Seiten der Bürger bedeutet dies, daß sie die Dienstfunktion politischer Herrschaft zugunsten der Rechtsidee – unter Umständen kontrafaktisch – unterstellen sollen, um am Maßstab solcher Unterstellung die reale Politik zu kritisieren. Schließlich kann nach Kant

(6.) die stetige Annäherung an die Idee der Republik nur auf dem Wege der Reform, nicht also durch Revolution geschehen. Seine ambivalente Stellung zur Französischen Revolution liegt darin begründet, daß er ein „Recht auf Revolution“ im strengen Wortsinn für unmöglich erklärt. Denn die Anmaßung revolutionärer „Schöpfung“ eines republikanischen Rechtszustandes hieße, daß Menschen über das Recht verfügen und sie somit das Recht gleichsam souverän ins Werk setzen könnten.

Die Hinrichtung Ludwigs XVI., des vormaligen Repräsentanten des Staates, gilt Kant daher als größte denkbare Perversion, nämlich als Ausdruck „der gänzlichen Umkehrung aller Rechtsbegriffe“ (MS, AA VI, S. 321, Fußnote). Gegenüber solcher Souveränitätsanmaßung verlangt er kritischen Respekt vor dem Recht, jenen „Augapfel Gottes“, über den Menschen sowenig verfügen können wie über ihre eigene Menschenwürde, für dessen Ausgestaltung sie aber gleichwohl umfassende Verantwortung tragen. Die Unverfügbarkeit des Rechts impliziert das Gebot, den wie auch immer provisorischen Rechtszusammenhang zu wahren und das gegebene Recht immanent zu kritisieren und zu reformieren, um es der Idee der Republik – der „*respublica noumenon*“ – stetig anzunähern (Streit, AA II, S. 91). Auch mit der Errichtung der Französischen Republik ist die Rechtsidee selbstredend nicht ein für allemal eingelöst. Sowenig es einen absoluten Anfang der Rechtskonstitution in der Geschichte geben kann, sowenig kann der Prozeß der Rechtsverwirklichung geschichtlich ein Ende finden. Denn, wie Kant betont, „aus so krummen Holz, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades

gezimmert werden. Nur die Annäherung zu dieser Idee ist uns von der Natur auferlegt.“ (Idee, AA VIII, S. 23) Solange der Mensch existiert, wird der Kampf ums Recht nicht aufhören.

3. Zur Entstehungsgeschichte der Menschenrechte: Gibt es einen konstitutiven Zusammenhang von Menschenrechten und Demokratie?

3.1. Widersprüche innerhalb der Entstehungsgeschichte der Menschenrechte

Die Geschichte der Menschenrechte und deren Verwirklichung kann nicht allein als ein Prozeß sukzessiver Verrechtlichung von Freiheits-, Gleichheits- und Teilhabeforderungen verstanden, sondern muß immer auch als eine Geschichte des Protestes gegen eine beschränkte Positivierung von Menschenrechtsnormen begriffen werden. Mit neuem Recht wurde oft neues Unrecht geschaffen bzw. altes Unrecht festgeschrieben.

Zu den klassischen Skandalen, die die Idee der Menschenrechte von Anfang an belastet hat, gehörte das Fortbestehen der Sklaverei. Obgleich am Unrechtscharakter der Sklaverei kaum ein Zweifel bestehen konnte, besaßen viele amerikanische „Founding Fathers“ – darunter Thomas Jefferson, James Madison und George Washington – Sklaven.

Bereits im Jahre 1688 hatte der Quäker Franz Daniel Pastorius, Gründer der Siedlung „Germantown“ in Pennsylvania, öffentlich gegen die Sklaverei als einen Verstoß gegen das christliche Gleichheitsgebot protestiert. Und auch Thomas Paine hatte sich noch vor der amerikanischen Unabhängigkeit nachdrücklich gegen die Sklaverei ausgesprochen.

Jefferson schreibt in seiner Autobiographie, daß er im Erstentwurf der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung den englischen Sklavenhandel als moralisches Argument zur Begründung der politischen Loslösung vom Mutterland angeführt hatte (vgl. Griswold, 1991, S. 190, Fußnote 110). Daß nun dieser Mann, der als Bekenner unveräußerlicher Menschenrechte gilt, bis an sein Lebensende Besitzer zahlreicher Sklaven blieb, ist zweifellos ein krasser Widerspruch, der dazu beigetragen hat, das Engagement für Menschenrechte dem Verdacht der Heuchelei auszusetzen.

Gleichwohl aber haben die in der amerikanischen Revolution entstandenen Grundrechtskataloge einen Beitrag zur Überwindung der Sklaverei geleistet. So wurde sie in Massachusetts im Jahre 1783 infolge eines Gerichtsverfahrens abgeschafft, in dem festgestellt worden war, daß die Sklaverei mit der „Bill of Rights“ des Staates Massachusetts unvereinbar sei (vgl. Stourzh, 1987, S. 87).

Ein weiterer mißlicher Umstand, der Schatten auf die ersten Menschenrechtsdokumente warf, stellt das frühliberale Zensuswahlrecht dar. In diesem Falle steht der Unrechtscharakter weniger eindeutig fest als im Falle der Sklaverei. Denn die Liberalen hegten bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts die Erwartung, daß sich mit dem Wegfall der traditionellen Zutrittsbeschränkungen ein jeder zum Stand ökonomischer Selbständigkeit hinaufarbeiten könnte. Außerdem lag der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischer und politischer Unabhängigkeit nahe, der es den Zeitgenossen ratsam erscheinen ließ, um der politischen Freiheit willen – und nicht allein aus bourgeoiser Interessenpolitik – das Stimmrecht an Kriterien ökonomischer Selbständigkeit zu binden.

Jedoch unumstritten war das Zensuswahlrecht auch im Frühliberalismus nicht. So wurde es mit knapper Mehrheit und gegen Protest – namentlich von Robespierre und seiner Anhänger – in der Frühphase der Französischen Revolution beschlossen (vgl. Schulin, 1988, S. 95 ff.).

Nachdem die ökonomische Entwicklung während der industriellen Revolution keineswegs zur erhofften Ausweitung der Selbständigkeit, sondern im Gegenteil zur Verelendung breiter Bevölkerungsschichten geführt hatte, wurde die diskriminierende Wirkung des Zensuswahlrechtes immer deutlicher. So forderten die Revolutionäre von 1848 nicht nur das allgemeine Männerwahlrecht, sondern – jedenfalls in Frankreich – auch soziale Rechte, in denen der frühliberale Konnex von politischer und ökonomisch-sozialer Freiheit gleichsam mit umgekehrten Vorzeichen formuliert wurde. In den frühliberalen Verfassungen waren bekanntlich nicht nur die Besitzlosen, sondern auch die Frauen ausgeschlossen. An den menschenrechtlichen Gleichheitsgrundsatz für Frauen hatten damals nur Wenige gedacht. Einer der Wenigen war Condorcet, der in der Frühphase der Französischen Revolution die sarkastische Frage aufwarf: „Warum sollte eine Gruppe von Menschen, weil sie schwanger werden können und sich vorübergehend unwohl fühlen, nicht Rechte ausüben, die man denjenigen niemals vorenthalten würde, die jeden Winter unter Gicht leiden und sich leicht erkälten?“ (zit. nach Schröder, Hrsg. 1979, S. 56). Die „männliche“ Interpretation der „Déclaration des droits de l’homme et du citoyen“ von 1789 wurde zwar bereits von der jungen feministischen Bewegung der Revolutionszeit als Unrecht entlarvt und im Jahre 1791 mit einer von Olympe de Gouges verfaßten „Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne“ gekontert, in der die Autorin gleiche Rechte von Mann und Frau verlangte (Gerard, 1990, Anhang zur Studie).

Jedoch war diesem Anlauf kein Erfolg beschieden. Vielmehr zeigt sich in der postjakobinischen Menschenrechtserklärung von 1795 die Orientierung allein am Mann deutlicher als zuvor, wenn es im Abschnitt über die bürgerlichen Pflichten unter Artikel 4 heißt: „Keiner ist ein guter Bürger, wenn er nicht ein guter Sohn, guter Vater, guter Bruder, guter Freund,

guter Gatte ist“ (zit. nach Heidemeyer, Hrsg. 1982, S. 71). Die Durchsetzung der staatsbürgerlichen Gleichheit von Frauen und Männern wurde in Europa erst anderthalb Jahrhunderte nach den ersten Menschenrechts-erklärungen erreicht: in England und Deutschland nach dem 1. Weltkrieg, in Frankreich, Belgien oder Italien sogar erst nach dem 2. Weltkrieg.

Als noch schwieriger stellte sich der Kampf um die zivilrechtliche Gleichberechtigung heraus, d.h. um die Emanzipation der Frauen in den sensiblen Bereichen des Ehe- und Familienrechts. Nachdem in Deutschland das am Ende des 19. Jahrhunderts modifizierte Bürgerliche Gesetzbuch die Vorherrschaft des Mannes in der Ehe gegen den Protest von Frauenrechtsvereinen noch einmal ausdrücklich festgeschrieben hatte, wurde erst in den 1950er Jahren die rechtliche Vorrangstellung des Mannes in Familienangelegenheiten allmählich überwunden.

Karl Marx kritisierte vor allem das liberale Menschenrechtsverständnis, das seine kapitalistische Einbindung weitgehend verschleiert. Somit betrachten nach Marx die Menschenrechte den Menschen nur als Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft, d. h. den egoistischen, vom Gemeinwesen isolierten und damit seinen Mitmenschen feindselig gegenüberstehenden Menschen. Sein Recht auf Freiheit basiert nicht auf der Verbindung mit anderen, sondern auf der Absonderung von anderen Menschen. Und sein Recht auf Privateigentum läßt ihn im anderen Menschen nicht die Verwirklichung, sondern die Schranke seiner Freiheit finden. An die Stelle der Freiheit von der Religion tritt die Religionsfreiheit, an die Stelle der Freiheit von Eigentum tritt die Freiheit des Eigentums, an die Stelle der Freiheit vom Egoismus der Gewerbe die Gewerbefreiheit (vgl. Marx, Zur Judenfrage, 1981, MEW 1, S. 346-369). Wie sich unter dieser Voraussetzung die Menschen als bourgeois, so entpuppen sich die Menschenrechte als bloße Klassenrechte der Bourgeoisie. Ihre Anerkennung durch den modernen Staat bedeutet letztlich die Anerkennung der bürgerlichen Gesellschaft als dessen Naturbasis, sowie des Menschen der bürgerlichen Gesellschaft, d. h. den unabhängigen, nur durch das Band des Privatinteresses und der bewußtlosen Notwendigkeit mit den Menschen zusammenhängenden Menschen, den Sklaven der Erwerbsarbeit und seines eigenen wie des fremden eigennützigen Bedürfnisses (Marx, Die heilige Familie, 1981, MEW 2, S. 120). Marx schreibt: „ Die Sphäre der Zirkulation oder des Warenaustausches, innerhalb deren Schranken Kauf und Verkauf der Arbeitskraft sich bewegt, war in der Tat ein wahres Eden der angeborenen Menschenrechte. Was allein hier herrscht ist Freiheit, Gleichheit, Eigentum und Bentham. Freiheit! Denn Käufer und Verkäufer einer Ware, z. B. der Arbeitskraft, sind nur durch ihren freien Willen bestimmt. Sie kontrahieren als freie, rechtlich ebenbürtige Personen. Der Kontrakt ist das Endresultat, worin sich ihre Willen einen gemeinsamen Rechtsausdruck geben. Gleichheit! Denn sie beziehen sich nur als

Warenbesitzer aufeinander und tauschen Äquivalent für Äquivalent. Eigentum! Denn jeder verfügt nur über das Seine. Bentham! Denn jeden von den beiden ist nur um sich zu tun. Die einzige Macht, die sie zusammen und in ein Verhältnis bringt, ist die ihres Eigennutzes, ihres Sonder Vorteils, ihrer Privatinteressen. Und eben weil so jeder nur für sich und keiner für den anderen kehrt, vollbringen alle, infolge einer prästabilierten Harmonie der Dinge, oder unter den Auspizien einer allpfiifigen Vorsehung, nur das Werk ihres wechselseitigen Vorteils, des Gemeinnutzes, des Gesamtinteresses.“ (Das Kapital, MEW 23, S. 189 f., vgl. Grundrechte, S. 156 ff.)

Die wirkliche Freiheit des Menschen dagegen, in der die freie Entwicklung des Einzelnen die Bedingung für die freien Entwicklung aller ist, setzt die Aufhebung des kapitalistischen Privateigentums und damit der Klassegegensätze voraus. Indem die vergesellschafteten Menschen ihren Stoffwechselprozeß mit der Natur rationell regeln und kontrollieren, werden sie zum Subjekt der Geschichte und treten damit in das Reich der Freiheit ein (vgl. Das Kapital, MEW25, S. 828).

Lag die übernationale Stoßkraft der Französischen Revolution in dem Anspruch, allen Menschen Gleichheit und Freiheit zu bringen, so rief Marx die Proletarier aller Länder auf, sich ihrerseits in der Internationale „das Menschenrecht“ zu erkämpfen, das Privateigentum an Produktionsmitteln als unmittelbare Ursache der Selbstentfremdung des Arbeiters aufzuheben. Einmal gibt das Marxsche Basis-Überbau-Schema der relativen Eigenständigkeit der Rechtskategorie keinen Raum. Zum andern tendiert die marxsche Geschichtsphilosophie dazu, die Universalität menschlicher Emanzipation mit einer partikularen Gruppe – nämlich des Proletariats, das aufgrund seiner historischen Rolle gleichsam die Allgemeininteressen der künftigen Gesamtmenschheit repräsentieren soll – gleichzusetzen und damit die kritische Potenz des normativen Universalismus auszuhebeln (vgl. Die hellsichtige Kritik von E. Bernstein, 1969, S. 32 ff., S. 47 ff., S. 156 ff.). Der Kampf um das Recht des „modernen Arbeiters“ führte im orthodoxen Marxismus zum Kampf gegen die klassischen liberalen Menschenrechte im bürgerlichen Interesse.

3.2. Menschenrechte im historischen Wandel

Menschenrechte sind geschichtliche Rechte. Dies zeigt ihre Entwicklung in den letzten zweihundert Jahren. Sie können die Kontingenz menschlicher Geschichte nicht aufheben, auch wenn sie Unbedingtes, nämlich die unantastbare und unaufgebbare Menschenwürde beanspruchen. Menschenrechte verändern sich einerseits durch die sich wandelnden sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse, andererseits bilden diese den Nährboden für veränderte Menschenrechtsforderungen.

(a) Neuartige Unrechtserfahrungen können zur Ausdifferenzierung des menschenrechtlichen Schutzes führen. So fand auch die staatliche Bevormundung der Universitäten im Gefolge der „Karlsbader Beschlüsse“ des Deutschen Bundes von 1819 ihren Niederschlag im Grundrechtskatalog der Paulskirchenverfassung von 1848, nämlich in Gestalt der Freiheit von Forschung und Lehre, die in den Rechtsdokumenten des 18. und frühen 19. Jahrhunderts noch fehlt. Auch kulturelle Minderheitenrechte sind übrigens im Grundrechtskatalog der Paulskirche erstmals aufgeführt (vgl. Art. XIII, §188).

(b) Sozio-ökonomische Entwicklungen (Industrialisierung im 19. Jahrhundert) haben ebenfalls eine veränderte Akzentsetzung in den Menschenrechten bewirkt. Infolge der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert wurden wirtschaftliche und soziale Rechte artikuliert. Damit ist zugleich das Eigentumsrecht präzisiert und beschränkt worden. Heute würde es kaum jemand so unumwunden wie im Artikel 17 der Menschenrechtserklärung der Französischen Revolution von 1789 als „geheiligt und unverletzbares Recht“ bezeichnen (vgl. Heidelmeyer, Hrsg. 1982, S. 62.). Während der Begriff des Eigentums in der frühliberalen Theorie – paradigmatisch bei John Locke – als umfassender Titel für sämtliche persönliche Freiheiten galt, wird die Forderung nach privaten Freiheiten heute außerdem auch unter anderen Kategorien gefaßt, z. B. unter dem Schutz der privaten Wohnung oder dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Das Recht auf Teilhabe an der Wirtschaftsgesellschaft im 18. Jahrhundert ebenfalls unter dem Eigentumsbegriff eingefordert, wird heute insbesondere im Rahmen der Debatte um ein Recht auf Arbeit thematisiert.

(c) Weiterhin führte der Prozeß zunehmender Globalisierung zu Veränderungen in der Menschenrechtsdebatte. So findet seit den 1970er Jahren die Nord-Süd-Auseinandersetzung ihren Niederschlag in der Forderung nach einem Recht auf Entwicklung. Dieses wurde nach jahrelangem Tauziehen im Dezember 1986 in einer Erklärung der Generalversammlung der Vereinten Nationen als Menschenrecht anerkannt. Zudem zwingen weltweite Flüchtlingsbewegungen dazu, über ein Asylrecht als „Notrecht zum Schutz des Bsisrechts auf Rechte“ (Reuter, 1996, S. 224/ schon von H. Ahrendt gefordert) nachzudenken.

(d) Anstöße zu Korrekturen bekamen die Menschenrechte durch Proteste gegen Einseitigkeiten in den bindenden Menschenrechtskatalogen. Beispielhaft steht dafür die feministische Rechtskritik, die vor allem die altliberale Grenzlinie zwischen Öffentlichkeit und Privatheit in Frage stellt. Als weiteres Beispiel läßt sich die Homosexuellenbewegung anführen, die heute eine öffentliche Debatte über die Begriffe von Ehe und Familie fordern und sich dabei zum Teil auf den menschenrechtlichen Universalismus berufen.

3.3. Freiheit, Gleichheit, Solidarität

Zum normativen Profil der Menschenrechte gehört neben ihrem universalen Anspruch und ihrer Tendenz zur Verrechtlichung eine emanzipatorische Stoßrichtung, wie sie in Artikel 1 der Allgemeinen Menschenrechtserklärung von 1948 zum Ausdruck kommt: „Alle Menschen sind frei und an Würde und Rechten gleich geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.“ (zit. nach Tomschat, Hrsg. 1992) Darin klingt die berühmte Parole der Französischen Revolution von 1789 – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – an, auf die zur inhaltlichen Bestimmung der Menschenrechte immer wieder Bezug genommen wird. Heute sollte das dritte Element, die „Brüderlichkeit“, besser als „Solidarität“ wiedergegeben werden. Gelegentlich taucht es auch unter Begriffen wie „Teilhabe“, „Partizipation“ oder „Mitbestimmung“ auf.

Greift man auf die Trias von Freiheit, Gleichheit und Solidarität zur Strukturierung der Menschenrechte zurück, so drängt sich der Gedanke auf, daß damit drei verschiedene Arten von Rechten bezeichnet werden könnten. Eine solche Vorstellung findet sich beispielsweise in den Arbeitspapieren der Genfer Menschenrechtstagung des Lutherischen Weltbundes, in denen drei „types of rights“, nämlich Freiheits-, Gleichheits- und Partizipationsrechte voneinander unterschieden werden (vgl. Lutheran World Federation, 1977, S. 12). In den 1970er Jahren lag es nahe, unterschiedliche Rechtstypen schwerpunktmäßig den konkurrierenden Systemen zuzuweisen. Der „Westen“ wurde mit den liberalen Freiheitsrechten assoziiert, während der „Osten“ primär soziale Grundrechte für sich reklamierte. Mit dem Blick auf den Kampf des „Südens“ um eine neue Weltwirtschaftsordnung und eine gerechte Teilhabe am gemeinsamen Erbe der Menschheit konnte man außerdem den Begriff der Solidarität geographisch festmachen.

Obwohl die Menschenrechtserklärung der Vollversammlung des Lutherischen Weltbundes von 1977 in Daressalam die Einheit dieser verschiedenen Arten von Menschenrechten betont, bleibt dennoch unklar, wie deren innere Zusammengehörigkeit gedacht werden soll.

Handelt es sich also um ein Verhältnis wechselseitiger Ergänzung, derart, daß Freiheits-, Gleichheits- und Solidaritätsrechte additiv miteinander kombiniert werden müssen? Korrigieren die verschiedenen Arten von Rechten einander, indem sie etwaige Einseitigkeiten wechselseitig ausgleichen? Worin also besteht dann der Maßstab für die angemessene Balance oder Verbindung von Freiheit, Gleichheit und Solidarität, und was ist der Bezugspunkt, auf den hin die drei Elemente eine „unteilbare Einheit“ ergeben.

Eine Antwort könnte historischen Zuschnitts sein, daß nämlich sich all-

mählich eine Balance von Freiheits-, Gleichheits- und Solidaritätsrechten herausgebildet habe. Demnach folgt auf die „erste Generation“ der bürgerlichen und politischen Freiheitsrechte des 18. Jahrhunderts im Verlauf des 19. Jahrhunderts die „zweite Generation“ der sozialen und wirtschaftlichen Gleichheitsrechte, während am Ende des 20. Jahrhunderts die Durchsetzung der „dritten Generation“ von Solidaritätsrechten auf der Agenda stehe.

Eine andere Möglichkeit der Vermittlung wäre die Orientierung an einem normativ maßgebenden Menschheitsbild, von dem aus sich die Trias von Freiheit, Gleichheit und Solidarität als ein komplexes Sinnganzes verstehen ließe. Im Horizont einer solchen Deutung fänden die verschiedenen Elemente der Trias ihre Einheit also durch Rekurs auf eine ihnen zugrundeliegende naturrechtlich gedachte Anthropologie.

Winfried Brugger hat in seinem Aufsatz „Das Menschenbild der Menschenrechte“ (1995) eine Integration beider Ansätze - nämlich des geschichtsphilosophischen Generationenkonzepts und einer naturrechtlichen Anthropologie - vorgeschlagen. In Anlehnung an die Menschenbildformel des Bundesverfassungsgerichtes bestimmte er das den Menschenrechten zugrunde liegende normative Menschenbild als Ideal „eigenständiger, sinnhafter und verantwortlicher Lebensführung“ (ebd. S. 129). Drei der in dieser Formel enthaltenen Elemente lassen sich nach Brugger in Analogie zur Trias von Freiheit, Gleichheit und Solidarität verstehen: während die „Eigenständigkeit“ besonders auf die liberalen Freiheitsansprüche des Menschen verweise, stelle die „Verantwortlichkeit“ u. a. die anthropologische Grundlage sozialstaatlicher Garantien dar; die „Sinnhaftigkeit“ schließlich steht in Bruggers kommunitaristischer Sichtweise für die historisch gewachsene konkrete Kulturgestalt gemeinschaftlicher Solidarität. Die geschichtliche Abfolge der drei Generationen von Freiheits-, Gleichheits- und Solidaritätsrechten nimmt der Autor als Bestätigung dafür, daß seine Menschenbildformel die bestehenden Menschenrechtsnormen umfassend integrieren kann (vgl. ebd. S. 130). Charakteristisch für Bruggers Konzept ist weiterhin

1. daß Freiheit, Gleichheit und Solidarität den Status eigenständiger Prinzipien haben, die trotz der ihnen zugrundeliegenden anthropologischen Basis gleichsam additiv nebeneinander stehen und sich folglich nicht nur ergänzen, sondern auch wechselseitig relativieren.
2. muß nach Brugger die politische Rechtsordnung u. a. auch freiheitsfördernd sein, auch Gleichheitsgesichtspunkte berücksichtigen und auch der Förderung kommunitativer Solidarität Raum lassen. Unter diesem Gesichtswinkel illegitim ist sie aber nur dann, wenn sie eins dieser Momente gänzlich ignoriert (vgl. ebd. S. 131).
Schließlich büßt
3. auf diese Weise das Menschenbild der Menschenrechte seine kriti-

sche Funktion fast vollständig ein, läßt sich doch, von Extremfällen des politischen Totalitarismus oder des Manchesterkapitalismus abgesehen, kaum ein Staat vorstellen, der nicht jedem dieser Momente bis zu einem gewissen Umfang Rechnung trägt. Somit ist die Stärke des Bruggerschen Konzepts, die darin besteht, daß sich politische Gemeinwesen unterschiedlicher Provenienz darunter subsumieren lassen, zugleich seine Schwäche: Menschenrechte verlieren ihre kritische Funktion, wenn sie mit beinahe jeder sozialen Ordnung kompatibel sind – vorausgesetzt, Freiheit, Gleichheit und Solidarität werden auch nur in irgendeiner Weise berücksichtigt.

Im kritischen Gegensatz dazu läßt sich ein Konzept entwickeln, wonach Freiheit, Gleichheit und Solidarität nicht additiv nebeneinander oder gar gegeneinander gestellt, sondern als einander bedingende Strukturmomente eines und desselben menschenrechtlichen Prinzips begriffen werden.

Genau darin finden wir übrigens die Pointe der Kantischen Rechtsphilosophie. Wenn Kant die Freiheit als das „einzige, jedem Menschen kraft seiner Menschheit zustehende Recht“ bezeichnet (MS, AA VI, S. 237), spricht er damit auch „die angeborene Gleichheit“ an, die, wie er betont, „schon im Prinzip der angeborenen Freiheit“ begründet liegt (MS, AA VI, S. 237 f.).

Dadurch ist ausgeschlossen, daß die Beziehung von Freiheit und Gleichheit als Ausgleich zwischen einer antiegalitär gefaßten Freiheit und einer antiliberal gefaßten Gleichheit verstanden werden kann. Eine antiegalitär gewendete Freiheit wäre nichts anderes als ein Privileg und damit das Gegenteil des angeborenen Menschenrechts. Umgekehrt wäre eine antiliberal gefaßte Gleichheit der Tendenz nach uniformistisch und repressiv und stände somit gleichfalls im Widerspruch zum Menschenrecht. Nach Kant gehören jedoch Freiheit und Gleichheit einander wechselseitig explizierend zusammen: nur eine von vornherein auf Gleichberechtigung zielende Freiheitskonzeption macht menschenrechtlich Sinn; und im Gegenzug gilt, daß die im Menschenrechtsdenken intendierte Gleichheit von vornherein die maximale Freiheit für alle meint. Es geht aber strenggenommen in der Beziehung von Freiheit und Gleichheit nicht um Freiheit und Gleichheit, sondern um Freiheit als Gleichheit bzw. Gleichheit in der Freiheit.

Freiheit ist nach modernem Menschenrechtsverständnis zu einem konstituierenden Prinzip der politisch-rechtlichen Ordnung überhaupt herausgewachsen, die fortan nur als konsequente Freiheitsordnung Legitimität beanspruchen kann. Die Freiheit findet ihre legitime Grenze an der gleichen Freiheit des anderen. Die Gleichheit markiert also nicht nur eine äußere Grenze, sondern gleichsam eine innere Grenze politisch-rechtlicher Freiheit – und ist damit zugleich mehr als eine Grenze, nämlich

Ermöglichungsbedingung einer politisch-rechtlichen Ordnung maximaler Freiheit.

Wenn nun das Freiheitsprinzip in diesem Sinne zur Geltung kommt, muß auch die konkrete Konstituierung der freiheitlichen Ordnung gleicher Freiheit geschehen, also in gleichberechtigter Mitbestimmung (bei Kant unter dem Begriff der „Selbständigkeit“ zur Sprache gebracht, in der Trias der Französischen Revolution unter „Brüderlichkeit“ geführt).

Somit kann abschließend festgehalten werden, daß (1.) Freiheit, Gleichheit und Solidarität nicht additiv neben- oder gar gegeneinander gestellt werden dürfen, sondern einen Zusammenhang wechselseitiger Explikation bilden.

Im menschenrechtlichen Sinne kann es

a) keine Freiheit ohne Gleichheit geben, sonst wäre Freiheit bloß Privileg, aber kein Menschenrecht. Weiterhin gilt

b) daß eine Gleichheit, die nicht auf Freiheit zielt, unmöglich Menschenrechtsprinzip sein kann, geht es doch den Menschenrechten nicht um Egalitarismus, sondern um die politisch-rechtliche Anerkennung verantwortlicher Mündigkeit. Daß schließlich die in gleichen Freiheitsrechten Ausdruck findende Mündigkeit nicht isolierte Individuen betrifft, macht

c) der Begriff der Solidarität deutlich, der zugleich auch die gemeinschaftliche Verantwortung für eine politische Freiheitsordnung in gleichberechtigter Partizipation einschließt.

Weiterhin muß (2.) darauf verwiesen werden, daß die innere Zusammengehörigkeit von Freiheit, Gleichheit und Solidarität aufgelöst wäre, wollte man die drei Momente der Trias auf drei unterschiedliche „Generationen“ von Rechten aufteilen oder sie gar bestimmten politischen Ideologien und Systemen zuordnen. Das bedeutet,

a) daß die sogenannten liberalen Rechte der „ersten Generation“ nicht nur Freiheits-, sondern auch und damit ineins Gleichheits- und Solidaritätsrechte sind, weiterhin

b) daß die wirtschaftlich-sozialen Rechte der „zweiten Generation“ nicht nur auf Gleichheit zielen, sondern genuine Freiheitsrechte sind, schließlich

c) daß die Solidaritätsrechte der „dritten Generation“, wie das Recht auf Entwicklung, nur dann in der Kontinuität der Menschenrechtsbewegung stehen, wenn sie das universalistische Freiheitsanliegen in den Entwicklungsbegriff involvieren.

3.4. Menschenrechte als Grundfreiheiten

Lösen sich die einzelnen Menschenrechte in der Konsequenz nicht in einer allgemeinen menschenrechtlichen Freiheitsordnung auf, in der für besondere Schutzrechte gar keine Notwendigkeit besteht?

Die Antwort lautet: Die einzelnen Menschenrechte sind konkrete Grundfreiheiten. Gerade in einer generell auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität verpflichteten Rechtsordnung sind sie daher keineswegs überflüssig, sondern erweisen sich - über ihre konkrete Schutzfunktion hinaus - als unerläßliche Orientierungsmarken für die politisch-rechtliche Kultur insgesamt. In den Menschenrechten werden zentrale Dimensionen individueller wie gemeinschaftlicher Freiheitsentfaltung unter besonderen juristischen Schutz gestellt.

Somit kann man sagen, daß es (a) in den Freiheitsrechten - wie der Glaubens- und Gewissensfreiheit, der Religionsfreiheit und dem Recht auf freie Meinungsäußerung - um die Wahrung und Anerkennung der geistig-sittlichen Subjektqualitäten des Individuums geht, unter Einschluß der Möglichkeiten, die persönlichen Überzeugungen auch öffentlich zu bekennen und in Gemeinschaft und Gesellschaft zu praktizieren. Gerade der Meinungsfreiheit kommt grundlegende Bedeutung zu. Da die Politik für die konkrete Ausgestaltung des freiheitlichen Zusammenlebens verantwortlich zeichnet, ist die Freiheit politischer Meinungsäußerung „in gewissem Sinn die Grundlage jeder Freiheit“ (BVerfGE 7, S. 198 ff.). Schon Kant hatte dies gesehen, als er die „Freiheit der Feder“ als „das einzige Palladium der Volksrechte“ bezeichnete (Gemeinspruch, AA VIII, S. 304). Zu den politische Freiheitsrechten in Gestalt globaler Flüchtlingsströme gehört (b) das Asylrecht, das den Verfolgten sein Basisrecht auf Zugehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft zugesteht.

Private Freiheitsrechte, darunter auch das Recht auf persönliches Eigentum, geben (c) dem Einzelnen Rückzugsmöglichkeit, die jeder braucht, gerade auch, wenn er sich in der Öffentlichkeit frei betätigen will.

Die Justizgrundrechte verleihen nach dem Vorbild der „Habeascorpusakte“ von 1679 (d) Sicherheit vor dem unmittelbaren Zugriff des Staates, dessen Gewaltmonopol in kaum einem anderen Bereich deutlicher zur Geltung kommt als in der Strafjustiz, so daß deren rechtsstaatliche Legitimität an besondere Schutzgarantien gebunden ist.

Soziale und wirtschaftliche Rechte von der gewerkschaftlichen Koalitionsfreiheit über die sozialstaatliche Gewährleistung eines Existenzminimums bis hin zum Recht auf Arbeit haben den Sinn, (e) auch die Wirtschaftsgesellschaft nach Maßgabe von Freiheit, Gleichheit und Solidarität auszugestalten.

Gegenwärtig werden (f) die freiheitlichen Voraussetzungen zur Pflege und Herausbildung kultureller Identität in Kontext kultureller Minderheitenrechte diskutiert.

Weiterhin läßt sich festhalten, daß (1.) die unterschiedlichen Rechte eine innere normative Einheit bilden, sie als Grundfreiheiten gemeinsam einer menschenrechtlichen Freiheitsordnung dienen, die ihrerseits auf die glei-

che Würde jedes Menschen als eines sittlich autonomen Subjekts verweist; daß (2.) innerhalb des gemeinschaftlichen offenen Ganzen einer menschenrechtlichen Freiheitsordnung die einzelnen Grundfreiheiten mit ihrem jeweiligen Schutzbereich auch ihre jeweiligen Schranken haben. In einer menschlich-endlichen Ordnung kann kein Rechtsanspruch unbeschränkt gelten. Er findet nicht nur formaliter seine Grenze am gleichen Rechtsanspruch des anderen, sondern auch materialiter seine Grenze in Gestalt anderer, potentiell konkurrierender Grundrechte. (3.) stellt die Idee der Menschenrechte kein Deduktionsprinzip derart dar, daß eine notwendige Abstimmung zwischen einzelnen Menschenrechten als eine Abwägung zwischen Freiheits-, Gleichheits- und Solidaritätsrechten überflüssig wäre. Vielmehr geht es auch im Falle konkreter Rechtskollision stets darum, die je historisch-optimale Verwirklichung gleicher solidarischer Freiheiten zu ermöglichen.

3.5. Wie verhalten sich „bürgerlich-politische“ und „wirtschaftlich-soziale“ Freiheitsrechte zueinander?

Obwohl Menschenrechte auf politisch-rechtliche Durchsetzung abzielen, sind sie nicht alle in derselben Weise positiviert worden. Während in der „Allgemeinen Menschenrechtserklärung“ von 1948 die bürgerlichen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Rechte noch gemeinsam aufgeführt sind, sind sie in den „Zwillingspakten“ von 1966 (1976 in Kraft getreten), nämlich im „Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ und im „Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ getrennt nominiert.

Die Bundesrepublik Deutschland ist beiden Pakten beigetreten und hat sich somit völkerrechtlich zur Einhaltung nicht nur der bürgerlichen und politischen, sondern auch der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte verpflichtet. Jedoch kennt der Grundrechtskatalog des Grundgesetzes keine sozialen Rechte. Deren konkrete Normung ist vielmehr dem Gesetzgeber überantwortet, der gleichzeitig über das Sozialstaatsprinzip des Artikel 20, Absatz 1 verfassungsrechtlich zur Gewährleistung sozialer Standards verpflichtet ist. Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hat diese Verpflichtung inhaltlich weiter konkretisiert.

Die für viele Verfassungsstaaten typische institutionelle Differenzierung zwischen verfassungsmäßig garantierten Grundrechten – worunter in der Regel die klassisch-liberalen Freiheitsrechte der „ersten Generation“ verstanden werden – und einzelgesetzlich normierten sozialen und wirtschaftlichen Rechten der „zweiten Generation“ wird philosophisch in der Gerechtigkeitstheorie des Amerikaners John Rawls reflektiert. Rawls steht in der Tradition des neuzeitlichen Kontraktualismus (von Hobbes, Locke, Rousseau, Kant).

Die Gerechtigkeitsvorstellung von Rawls ist durch zwei hierarchisch abgestufte Grundsätze charakterisiert. Während der erste Grundsatz ein System maximaler gleicher Grundfreiheiten für jedermann postuliert, regelt der zweite Grundsatz Fragen sozialer Gerechtigkeit, indem er soziale und wirtschaftliche Möglichkeiten limitiert – diese sollen nur dann gerechtfertigt sein, wenn sie die faire Chancengleichheit im Wettbewerb um Ämter und Positionen nicht behindern und außerdem den am wenigsten Bevorzugten in der Gesellschaft relativ optimale Vorteile bringen. Rawls hat seine Gerechtigkeitsvorstellung innerhalb eines Vier-Stufen-Modells entwickelt (vgl. 1975, S. 223 ff.).

Er beginnt mit der obersten Ebene, nämlich

1. der Erarbeitung einer die gesellschaftliche Kooperation verbindlich anleitenden Gerechtigkeitsvorstellung durch Vertragspartner in einem hypothetischen „Urzustand“;
2. wird die gefundene Gerechtigkeitsvorstellung sodann in einer fiktiven „verfassungsgebenden Versammlung“ bzw.
3. in einer fiktiven „parlamentarischen Gesetzgebung“ konkretisiert, um schließlich
4. zur Implementierung der verfassungsrechtlich und einfachgesetzlich präzisierten Gerechtigkeitsvorstellung in Administration und Gerichten zu gelangen.

Der erste Grundsatz, so betont Rawls, „ist der Hauptgrundsatz für die verfassungsgebende Versammlung“, der zweite Grundsatz dagegen „kommt bei der Gesetzgebung zum Zuge“ (ebd. S. 227).

Rawls will mit dieser klaren Abstufung die Priorität der Freiheit gegenüber einem bloß utilitaristischen Nutzenkalkül absichern.

Rawls hat die Hierarchisierung zwischen bürgerlichen und politischen Rechten und wirtschaftlich-sozialer Gerechtigkeit andererseits davon abhängig gemacht, daß in der Gesellschaft ein bestimmter Standart ökonomischer Entwicklung erreicht ist und die elementaren materiellen Grundbedürfnisse befriedigt werden können. Nur unter dieser Voraussetzung kann die in zwei Grundsätzen ausdifferenzierte Gerechtigkeitsvorstellung zur Geltung kommen, während sonst ansatzweise weniger differenzierte Vorstellungen gelten sollen. Tatsächlich konzidiert Rawls ausdrücklich - entgegen der sonst postulierten Priorität der Freiheit - daß unter bestimmten historischen Bedingungen die liberalen Grundfreiheiten doch zugunsten ökonomisch-sozialer Notwendigkeiten eingeschränkt werden können (vgl. ebd. S. 589).

Von einem Vorrang der Freiheit also ist in der Situation gesamtgesellschaftlich erheblichen Mangels überhaupt keine Rede mehr.

Die Argumente von Rawls, die auf die besagte Hierarchisierung zwischen bürgerlich-liberalen Rechten einerseits und wirtschaftlich-sozialen Rechten andererseits hinauslaufen, müssen nicht zwangsläufig nachvoll-

zogen werden.

Nicht der Primat der Freiheit ist das Problem, wohl aber die vorrangige Identifizierung der Freiheit mit einem bestimmten klassisch-liberalen Grundtypus auf Kosten der wirtschaftlich-sozialen Rechte, denen lediglich eine subsidiäre freiheitliche Funktion zuerkannt wird. Genau diese Beschränkung der gemeinen Freiheitsrechte auf einen Kanon klassisch-liberaler Rechte führt paradoxerweise zu dem Ergebnis, daß der Primat der Freiheit fraglich wird, weil er sich vom sozial-ökonomischen Status der Gesellschaft abhängig erweist.

Deshalb muß der Primat der Freiheit weiter gefaßt und auch soziale Rechte darin einbezogen werden, um damit die sozialen Rechte konsequent dem Imperativ der Freiheitsverwirklichung zu unterstellen. Also gehören bürgerlich-liberale und wirtschaftlich-soziale Rechte - ohne hierarchische Abstufung - bei der Verwirklichung einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung zusammen.

Wir können Schwertländer zustimmen, wenn er schreibt: „Auch `soziale` Menschenrechte sind also wesentlich Freiheitsforderungen, also `liberale` Rechte des Menschen, oder sie sind gar keine“ (Schwertländer, 1978, S. 80).

Selbstverständlich sind auch bei Anerkennung wirtschaftlich-sozialer Rechte als gemeine Freiheitsrechte konkrete Konflikte und Abwägungsprobleme nicht ausgeräumt.

Die Unterscheidung läßt sich nicht sinnvoll aufrechterhalten als eine Differenz zweier je eigenständiger Gerechtigkeitsgrundsätze, wie Rawls glaubt, sondern als eine differenzierte Anwendung ein und desselben Gerechtigkeitsprinzips gleicher solidarischer Freiheit. Es handelt sich dabei um eine Differenz im Modus rechtlicher Gewährleistung einer umfassenden Freiheitsordnung.

Es sind Argumente dafür ins Feld geführt worden, die Zahl der verfassungsmäßig garantierten Grundrechte begrenzt zu halten, weil der besondere Grundrechtsschutz durch Inflationierung der Rechte auf Dauer geschwächt werden würde. Jedoch ist auch in diesem Punkt nicht das letzte Wort gesprochen. Etwa die deutsche Diskussion um eine neue Verfassung in den Jahren 1990/91 und der Verfassungsentwurf (verantwortet vom Arbeitsausschuß des Kuratoriums für einen demokratisch verfaßten Bund Deutscher Länder/1991) beabsichtigte eine deutliche Erweiterung des Grundrechtskatalogs in sozialer und ökologischer Hinsicht. Daß sich die grundrechtliche Verankerung (analog zu den Freiheitsrechten) der wirtschaftlich-sozialen Rechte als unkontrollierbare Implementierungen der einzelnen Verbürgungen (wie z. B. beim Recht auf Arbeit) herausstellen könnte, könnte sich als ideologische Verbrämung des faktisch politischen Unwillens erweisen.

Was für Einzelstaaten ausgeführt wurde, gilt analog auf internationaler Ebene. Auch hier ist dafür argumentiert worden, die Differenz verschiedener Menschenrechtskonventionen beizubehalten, um die jeweiligen Instrumente nicht durch Überfrachtung funktionsunfähig zu machen. Etwa das kollektive Recht auf Entwicklung, vom „Süden“ immer wieder eingefordert, ist vom „Westen“ abgelehnt worden, weil er eine unabsehbare (letztlich unbezahlbare) Anspruchshaltung der Länder der „Dritten Welt“ befürchtete. Gleichwohl kann kaum bestritten werden, daß eine soziale und wirtschaftliche Entwicklung des „Südens“ eine Menschenrechtspolitik erst befördert.

3.6. Verweisen Menschenrechte und Demokratie aufeinander?

Menschenrechte, insofern sie vor allem in Gestalt verfassungsmäßiger Grundrechte positiviert sind, binden nicht nur die staatliche Exekutive und Judikative, sondern auch den demokratisch legitimierten Gesetzgeber.

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland findet diese Bindung ihren Ausdruck besonders im Artikel 1. Im Anschluß an das Bekenntnis zur unantastbaren Menschenwürde, deren Achtung und Schutz Verpflichtung aller staatlichen Gewalt sein soll (Absatz 1), sowie zu den „unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt“ (Absatz 2) lautet Absatz 3: „Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.“ Damit die gesetzgeberischen Regulierungen die Schutzbereiche der einzelnen Grundrechte nicht unter der Hand aushöhlen, bestimmt die „Wesensgehaltsgarantie“ des Artikel 19, Absatz 2: „In keinem Fall darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet werden.“ Hinzu kommt die „Rechtsweggarantie“ des Artikel 19, Absatz 4. In Verbindung mit Artikel 93, Absatz 1, Nr. 42 eröffnet sie die Möglichkeit, gegen Verletzungen der Grundrechte das Bundesverfassungsgericht anzurufen, und zwar auch gegen demokratisch zustande gekommene Gesetze (vgl. Hesse, 1983).

Angesichts der Bindungen, denen der demokratisch legitimierte Gesetzgeber in einer an Menschenrechten orientierten gewaltenteiligen Verfassungsordnung unterliegt, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Menschenrechten und Demokratie. Laufen die als Grundrechte verfassungsmäßig verankerten Menschenrechte nicht zwangsläufig auf eine Beschränkung der Demokratie hinaus? Erweist sich dann also nicht die Formel „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“, wie es im Artikel 20, Absatz 2 des Grundgesetzes heißt, als illusionär?

Carl Schmitt ist ein über den deutschen Sprachraum hinaus bekannter

Vertreter einer antagonistischen Sicht von Demokratie und Menschenrechten. In seiner Verfassungslehre von 1928 bestimmt er die Demokratie als Ausdruck unumschränkter kollektiver Souveränität. Die Handlungsfähigkeit des demokratischen Souveräns hängt nach Schmitt von der substanziellen Homogenität ab, die er durch universale Menschenrechte in doppelter Hinsicht gefährdet sieht: Während der Individualismus und Privatismus liberaler Freiheitsansprüche die Kohäsion des politischen Ganzen von innen her bedrohe, stelle der menschenrechtliche Universalismus die Geschlossenheit des partikularen Volkskörpers von außen in Frage. Somit formulierte Schmitt in doppelter Frontstellung ein gleichermaßen antiliberales wie antiuniversalistisches Demokratiekonzept, dessen Prinzip nicht die allgemeine Freiheit, sondern allein die Gleichheit innerhalb eines partikularen Kollektivs ist: „Als demokratische Prinzipien werden Gleichheit und Freiheit oft nebeneinander genannt, während in Wahrheit diese beiden Prinzipien in ihren Voraussetzungen, ihrem Inhalt und ihren Wirkungen verschiedenartig und oft entgegengesetzt sind. Richtungsweisend kann innerpolitisch nur die Gleichheit als demokratisches Prinzip gelten.“ (Schmitt, 1989, S. 228 f.)

Die von Freiheit und Solidarität bewußt abgekoppelte Gleichheit meint aber bei Schmitt nicht gleichberechtigte Partizipation, sondern Mitgliedschaft in einem möglichst homogenen Volkskörper, deren demokratischer Wille sich authentisch weniger im öffentlichen Diskurs als vielmehr in der kollektiven Akklamation zum charismatischen Führer manifestiert (vgl. Schmitt, 1989, S. 83).

Schmitt hat diesen autoritären Demokratiebegriff polemisch gegen „Genf“ und gegen „Weimar“ gewandt. Der Völkerbund mit seinen universalistischen Tendenzen in Richtung auf eine Weltfriedensordnung gilt Schmitt als Verschleierung der imperialistischen Ambitionen der Siegermächte des 1. Weltkriegs, so daß für ihn hinter „Genf“ letztlich „Versailles“ steht. Aber auch der Anspruch der Weimarer Verfassung als eines „demokratischen Rechtsstaates“ wird von Schmitt heuchlerischen Selbstbetruges verdächtigt. Für ihn verschleiert die harmonisierende Formel vom „demokratischen Rechtsstaat“ nur die Tatsache, daß die beiden Bestandteile - das politische Formprinzip Demokratie und das bürgerlich-liberale Rechtsstaatsprinzip - keine innere Einheit, sondern lediglich einen äußerlichen Formelkompromiß zwischen antagonistischen Momenten darstellt. Gewiß steht es dem demokratischen Souverän frei, sich eine liberale Verfassung - mit Grundrechten und Gewaltenteilung - zu geben. Eigentlich „demokratisch“ verdient die Verfassungsordnung aber nur dann genannt zu werden, wenn der unbedingte Primat der Politik gewahrt bleibt und das Volk als kollektiver Souverän die von ihm gesetzten Normen jederzeit außer Kraft setzen kann. Als kollektiver Souverän ist das Volk bzw. seine Mehrheit im Besitz unumschränkter Entscheidungsmacht,

deren rechtsstaatliche Strukturierung letztlich unverbindlich bleiben muß, solange es sich um eine echte Demokratie handelt. Schmitt hat die demokratische Volkssouveränität in strenger Analogie zur absolutistischen Fürstensouveränität gesehen: „Das Volk ist aber in einer Demokratie der Souverän, es kann das ganze System der verfassungsgesetzlichen Normierung durchbrechen und im Prozeß entscheiden, wie der Fürst in einer absoluten Monarchie Prozesse entscheiden konnte. Es ist oberster Richter, wie es oberster Gesetzgeber ist.“ (ebd. S. 275)

Schmitt hat den Begriff der Mischverfassung in polemischer Absicht verwendet, um die Halbherzigkeit, Unentschiedenheit und Selbsttäuschung der Weimarer liberalen Juristen und der dahinter stehenden Bourgeoisie zu entlarven. Die normative Einbindung demokratischer Mehrheitsentscheidungen in ein gewaltenteiliges Gefüge einander kontrollierender und ausbalancierender Institutionen und Verfahren läuft zuletzt auf eine bloße Variante jener „Mischverfassung“ hinaus, die im traditionellen Staatsdenken seit der Antike als Ideal gegolten hat. Wie das „regimen commixtum“ eine Verbindung monarchistischer, aristokratischer und demokratischer Elemente ist, so erweist sich in Schmitts Sicht auch der „demokratische Rechtsstaat“ als eine Konzentration heterogener Bestandteile, von denen keines im strengen Sinne souverän sein soll (vgl. ebd. S. 201 ff.). Das hinter dem liberalen Parlamentarismus sich verbergende Motiv sieht Schmitt in dem rein instrumentellen Politikverständnis der Bourgeoisie, die Politik allein um der Wahrung ökonomischer Interessen willen betreibt und die existentielle Notwendigkeit politischer Kämpfe und Entscheidungen, die im Ernstfall souveräne Entscheidungen sein müssen, verdrängen und letztlich doch nicht aus der Welt schaffen kann.

Aus der bloß additiven Verbindung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit und im Rahmen der Rechtsstaatlichkeit - auch der grundrechtlich verbürgten Menschenrechte - ergibt sich ein Problem, das analog zu der zuvor kritisierten nur additiven Kombination von Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu sehen ist. Sofern das Nebeneinander der konkurrierenden Prinzipien nicht wie bei Schmitt von vornherein als antagonistische Destruktion des demokratischen Rechtsstaates betrachtet wird, besteht doch die Tendenz, daß die heterogenen Prinzipien sich in ihren Geltungsansprüchen wechselseitig einschränken, so daß die rechtsstaatlich „gemäßigte“ Demokratie zuletzt als Argument zur „Ermäßigung“ von Demokratiepostulaten erhalten kann! Umgekehrt läßt sich mit Hinweis auf die Demokratie auch der Anspruch liberaler Grundfreiheiten argumentativ zurückdrängen, die am demokratisch legitimierten Mehrheitswillen ihre Schranken finden müßten. Die Summe aus einer rechtsstaatlich gezähmten Demokratie und einer sich am demokratischen Mehrheitswillen brechenden Grundrechtsordnung ergibt gerade keine konsequente Einhaltung politisch-rechtlicher Freiheit.

Völlig anders stellt sich das Verhältnis von Demokratie und Menschenrechten dar, wenn man beide als Repräsentanten eines modernen Freiheitsethos versteht, in dessen Zentrum der Anspruch unveräußerlicher Menschenwürde formuliert ist. Im Blick auf die Unverfügbarkeit der ethischen wie der politisch-rechtlichen Freiheit läßt sich das voluntaristische Demokratieverständnis, wie es durch den, scheinbar die Tradition des absolutistischen Souveränitätsdenkens fortsetzenden Begriff der Volkssouveränität nahegelegt wird, genauso ausräumen, wie die naturrechtliche Essentialisierung materialer Menschenrechte zu einer äußeren Schranke demokratischer Verantwortung. Die Überwindung voluntaristischer wie naturrechtlich-essentialistischer Vorstellungen politisch-rechtlicher Freiheit bedeutet im Ergebnis, daß Demokratie und Menschenrechte aufeinander verweisen. Seit dem 18. Jahrhundert haben sie auf je eigene Weise gemeinsam auf die Realisierung einer auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität bauenden politisch-rechtlichen Ordnung gewissermaßen hingearbeitet.

Somit bilden in dieser Perspektive Menschenrechte und Demokratie weder einen prinzipiellen Gegensatz, noch bloß additiv miteinander kombinierte Legimitationsprinzipien. Vielmehr läßt sich ihr Verhältnis dahingehend bestimmen, daß sie sich hinsichtlich von Gestaltung gleicher solidarischer Freiheit nicht nur ergänzen, sondern aktiv befördern können. Einerseits befördert die Demokratie die Menschenrechte, insofern materiale Rechte ihre konkrete Gestalt erst im demokratischen Diskurs finden können. Damit die Menschenrechte ihren freiheitlichen Gehalt bewahren und entfalten können, müssen sie Gegenstand und Aufgabe eines öffentlichen demokratische Diskurs sein.

Andererseits befördern die Menschenrechte die Demokratie, insofern diese nämlich seit jeher einen zentralen Bestandteil der Menschenrechtserklärung bildet. Bereits im Artikel 2 der „Virginia Bill of Rights“ von 1776 heißt es: „Alle Macht kommt dem Volke zu und wird folglich von ihm hergeleitet. Beamte sind seine Diener und ihm jederzeit verantwortlich.“ Ähnliches lesen wir im Artikel 3 der „Déclaration des droits l’homme et de citoyen“ von 1789: „Der Ursprung aller Souveränität liegt seinem Wesen nach beim Volke. Keine Körperschaft, kein Einzelner kann eine Autorität ausüben, die nicht ausdrücklich hiervon ausgeht.“ (zit. nach Heidelberg, Hrsg. 1982, S. 56, S. 60)Über die Verankerung des Demokratieprinzips in den Menschenrechtserklärungen hinaus erweisen sich auch die einzelnen Rechte in der Regel als Gewährleistungen der Voraussetzungen freiheitlicher Demokratie.

In der Orientierung an Freiheit, Gleichheit und Solidarität gehören Demokratie und Menschenrechte nicht nur unauflöslich normativ zusammen, sondern bilden prinzipiell eine Einheit.

Gerade weil sie „im Prinzip“ eins sind, müssen sie zugleich aber im Mo-

aus der Implementierung voneinander unterschieden bleiben. Während sich die Demokratie im öffentlichen politischen Diskurs und vermittelt gleichberechtigter Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen verwirklicht, entfalten Menschenrechte ihre Wirksamkeit über rechtliche Gewährleistungen in Verfassungen und Gesetzen bzw. in internationalen Verträgen. Die modale Differenz zwischen beiden verweist darauf, daß Demokratie und Menschenrechte jeweils im Dienst politisch-rechtlicher Freiheit stehen, die sie nicht „identitär“ in sich „aufheben“ und damit als normativ-kritischen Anspruch beseitigen dürfen.

Für die Demokratie bedeutet dies: Die – auch gerichtlich kontrollierbare – Bindung an grundfreiheitlich verbürgte Menschenrechte soll die Demokratie vor dem Mißverständnis souveräner Mehrheits Herrschaft bewahren. Zwar ist die Mehrheitsregel ein unverzichtbares und zentrales Entscheidungsverfahren, da die demokratische Gleichberechtigung der Abstimmenden bei strittigen Fragen das Mehrheitsvotum als Kriterium legitimer Entscheidungen nahegelegt, jedoch macht solche Gestalt der Mehrheitsregel noch nicht den eigentlichen Gehalt aller demokratischen Ideale aus, der vielmehr in der solidarischen Ausgestaltung einer Ordnung gleichberechtigter Freiheit besteht. Indem verfassungsmäßig verbürgte Grundfreiheiten gegebenenfalls auch gegen die Entscheidung einer Mehrheit in Parlament und Bevölkerung geschützt werden, besteht zugleich die Chance, die freiheitliche Orientierung der Demokratie selbst immer wieder kritisch in Erinnerung zu bringen.

Umgekehrt bietet eine demokratische Kultur gleichberechtigter Partizipation die beste Gewähr für die Entwicklung der Menschenrechte, die als juristische Garantien buchstäblich in der Luft hängen würden, fänden sie nicht Rückhalt in der politischen Öffentlichkeit. Dieses gilt für die innerstaatlich gewährleisteten Grundrechte und viel mehr noch für die internationalen Menschenrechte.

Diesen Diskurs zusammenfassend, wollen wir festhalten: Sobald die prinzipielle Einheit von Menschenrechten und Demokratie aufgelöst oder als hierarchisches Subordinationsverhältnis des einen unter den anderen Bestandteil gefaßt wird, verlieren beide!

Eine von menschenrechtlichen Bindungen gelöste voluntaristische Demokratiekonzeption würde nicht nur die in Menschenrechten verkörperten materialen Grundfreiheiten, sondern zugleich auch ihre eigene freiheitliche Orientierung gefährden und in der Konsequenz möglicherweise zum bloßen Mehrheitskonformismus degenerieren. Umgekehrt würde ein einziger naturrechtlicher Primat materialer Rechte gegenüber der Demokratie nicht nur deren Verantwortungsraum einengen, sondern auch zugleich zu einer Verdinglichung des Menschenrechtsbegriffs führen, in dem die emanzipatorische Bedeutung von grundrechtlich offenen Freiheitsrechten unterbunden werden könnte.

Demokratie und Freiheit

Im folgenden stellen wir Inhalte der Weiterbildungsveranstaltungen anhand von zwei Begrifflichkeiten vor: Demokratie und Freiheit. Natürlich werden wir nicht über zweitausend Jahre Geistesgeschichte schreiben können. Deshalb haben wir uns für ein beispielhaftes Vorgehen entschieden. Wenn wir einzelne Epochen herausgreifen, so hat dies den Vorteil, tiefer in die jeweiligen Strukturen gehen zu können.¹ Unser Vorgehen wird also das folgende sein: Zuerst werden wir über die Entstehung der Idee der Demokratie im klassischen Griechenland verhandeln (I). Im Anschluß daran wollen wir das Thema Freiheit an Kant und Schelling betrachten (II). Nach diesen beiden Beispielen werden wir Reflexionen zur Freiheit anstellen, unter der Fragestellung, ob Freiheit die Voraussetzung von Demokratie ist, oder ob Demokratie die Voraussetzung von Freiheit darstellt. Auch wird sich zeigen lassen, an welchem Punkt Demokratie und Freiheit Komplementärbegriffe sind (III). Zum Abschluß wollen wir das Gesagte zusammenzufassen (IV).

1. Demokratie

1. 1. Vom mythischen zum rationalen Weltbild

Demokratie ist ein viel benutztes Wort im alltäglichen Sprachgebrauch, weniger in alltäglichen Handlungsfeldern. Wir werden versuchen, einige entscheidende Punkte für die Entwicklung des Demokratieverständnisses zu beleuchten, um im Anschluß daran Schlußfolgerungen für unsere jetzige Situation ziehen zu können. Wir gehen dabei nicht chronologisch im strengen Sinne vor, sondern ziehen uns wichtig erscheinende Epochen heraus. Beginnen wir mit der Entstehung der Idee der Demokratie, so werden wir in das klassische Griechenland, ca. 600 vor Chr., zurückversetzt.

Mit Beginn der klassischen griechischen Antike ist eine Denkweise zu beobachten, welche sich von der mythischen Welterklärung abwandte und sich um eine rationale Erklärung der Arche² und des Telos des Menschen bemühte. Dabei wurde nicht nur versucht, die Physis reflexiv zu ergründen, sondern ebenso die Sozietät. Man kann davon ausgehen,

¹ Wer sich einen Gesamtüberblick zum Thema Freiheit und Demokratie verschaffen möchte, für den sei an dieser Stelle verwiesen auf: Joachim Ritter, 1971 ff.

² Die Übersetzung der hier in Umschrift gebrauchten griechischen Wörter befindet sich nicht immer direkt im Text. Deshalb verweisen wir an das Ende, da dort die im Text fehlenden Übersetzungen der Begriffe aufgeführt sind.

daß Denker wie Thales von Milet (um 600 v. Chr.), Parmenides (um 540 v. Chr.) und Heraklites (um 500 v. Chr.) das archaische Zeitalter zum Ausklingen brachten. Der erste, der sich mit der Neuordnung des Gemeinwesens befaßte, ist wohl Solon von Athen (640-560 v. Chr.), der als wahnsinnig auftretender Herold den Griechen in Gedichten seine Vorstellungen vom Zusammenleben präsentierte. An Solon wird deutlich, wie sich der Übergang von der mythischen zur rationalen Welterklärung vollzogen haben kann, denn Solon war es nicht daran gelegen, die Demokratie zu verkünden, sondern ihm ging es um die Eumomie, die Wohlordnung des Gemeinwesens. Diese Wohlordnung war letztlich von den Göttern abhängig. Es ist auch kein Zufall, daß Zeus, als Oberhaupt des griechischen Götterstaates Dike einsetzte, um Recht und Ordnung walten zu lassen. Wir finden in Solon und den anderen genannten Denkern zwar keinen Begründer der Demokratie. Was wir allerdings finden, sind die Anfänge des politischen Denkens. War noch für Hesiod (um 700 v. Chr.) die Abwendung der Not eng gebunden an die 'heile' Götterwelt mit Dike, Eumomia und Eirene, so kann man bei Solon schon die Reflexion hin in Richtung Mensch beobachten. Die Eumomia war nicht nur alleinige Ursache des guten Poliszustandes, sondern der Mensch - als einzelnes Wesen aber auch als Gattungswesen - konnte und mußte in den jeweiligen Zustand eingreifen, um Not und Übel abzuhalten, Gerechtigkeit und Ordnung zu bewahren. Dabei darf eines nicht vergessen werden: wenn wir von den Anfängen des politischen Denkens sprechen, so verläuft gerade hier ein paralleler Prozeß. Denn vor den Griechen gab es keine Griechen in diesem Sinne, d. h. der Prozeß zwischen Lebenswelt und Reflexion ging miteinander. Erst gegen Ende des 5. Jahrhunderts v. Chr. konnte der Reflexionsprozeß sich vom jeweiligen status quo abheben und Idealzustände beschreiben. Die Eumomia des Solon ist hingegen ein Begriff, um eine Vorstellung einer politischen Ordnung ausdrücken zu können. Denn Solon entwickelte in seinen Elegien den Gedanken, daß die Not des Einzelnen zusammenhing mit der Not der Polis. Aus diesem Zusammenhang schlußfolgerte er dann, daß der Einzelne im Gemeinwesen aktiv werden muß, weil er mit der Abwendung der Not der Polis seine eigene Not abwenden kann. Heraklit formulierte genau diesen Zusammenhang so: "Kämpfen soll ein Volk für seine Verfassung wie für seine Mauern."³ Das, was die Griechen im Ausgang des 5. Jahrhunderts erkannt hatten, war quasi eine Fragestellung: Wie sollte das menschliche Zusammenleben innerhalb der Polis geregelt werden und wer sollte diese Regelung in Form einer Regierung übernehmen? Es waren die damaligen Denker, also die Philosophen, welche sich dieser Frage stell-

³ Fragment 44, zit. nach Gadamer, 1990.

ten und sie in ihre Zeit hinein zu beantworten suchten. Um diese Lösungen verdeutlichen zu können, erscheint es uns sinnvoll, auf die Entstehung des Begriffes Demokratia einzugehen. An diesem Begriff läßt sich u. E. der Wechsel von der Götter- zur Menschenwelt am besten nachvollziehen.

1. 2. Zur Entstehung des Begriffs Demokratie

Das Wort Demokratie ist teilbar in Demos und Kratia. Der Begriff Demokratia erscheint das erstmalig bei Herodot im Fragment VI, 43, 3. Herodot war neben Thukydides der große Geschichtsschreiber der damaligen Zeit. In seiner berühmten Verfassungsdiskussion zwischen den persischen Großen Otanes, Megabyzos und Dareios kommen die Vorzüge und Nachteile der drei bekannten Herrschaftsformen zur Sprache: die Demokratie bzw. Volksherrschaft, die Oligarchie bzw. die Herrschaft einer kleinen Gruppe und die Monarchie, die Alleinherrschaft. Otanes nun führt im erwähnten Fragment aus, daß die Demokratie drei Vorzüge in sich vereint: einen schönen Namen (Ästhetik), die Gleichheit vor dem Gesetz (Isonomie) und die Abwehr der Gefahr der Tyrannis.⁴

Demokratie als Abwehr gegen die Tyrannis ist wohl der wichtigste der genannten Punkte. Für Herodot war die Demokratie deswegen positiv besetzt, weil die Ämter durch Los vergeben werden, die Beamten kontrollierbar sind, die Regierung nur für ein Jahr besteht und die Beschlüsse der Gesamtheit der Polis vorgelegt werden müssen. Freilich ist hier eine Einschränkung vorzunehmen. Bei Herodot heißt Volksherrschaft nicht jeder oder gar jede. Gemeint ist der freie Bürger, also derjenige, der nicht nur in der jeweiligen Polis geboren worden ist, sondern über Vermögen und Land bestimmt und verfügt. Alle anderen, also Frauen, Kinder, Sklaven, Auswärtige sind nicht in dieses Demokratieverständnis aufgenommen. Entscheidend als Frage nach der Herrschaft wurde die Frage der Herrschaftsform nämlich erst dann, als sie sich aus dem inneren Leben der Polis selbst heraus zu stellen begann, d. h. wie sollte eine Gleichsetzung der Bürger im Mitreden, Mitabstimmen, Mitdiskutieren, Mitkontrollieren erreicht werden, wenn nicht durch ein breit angelegtes Forum: die Volksversammlung? Diese Volksversammlung sollte den

⁴ Der historische Hintergrund, aus dem heraus Herodot die persischen Großen sprechen läßt, sind die Angriffe der Perser auf Griechenland, welche in den drei großen Schlachten zurückgeschlagen worden. Aufgrund der persischen Angriffe kam es 478 v. Chr. zur Gründung des attischen Seebundes, d. h. verschiedene Poleis (z. B. Athen und Sparta) gaben die gegenseitigen Rivalitäten auf und verbanden sich zur Abwehr gegen die Perser.

Alleinherrschaftsanspruch des Adels ablösen. Der Adel aber war dem Volk in vielfacher Hinsicht überlegen: Bildung, Erziehung zur Tugend, militärische Ausbildung, für ganz Griechenland prägende Nomierungen etc. Das Volk war zur damaligen Herrschaftsübernahme gar nicht bereit, eben weil die Urbanisierung und die veränderte Auffassung von Herrschaft parallel lief. Wir haben hier also ein Verständnis von Demokratie vorliegen, welches zwischen Isonomie und Begreifen der Möglichkeiten von Demokratie hin und her schwankt. Isonomie ist dabei als eine politische Richtung zu verstehen, die sich nicht gegen den Adel richtete, sondern gegen die Gefahr der Tyrannis. Ebenso wie die Eunomia war die Isonomie auf die gute Ordnung aus. Dieser Anspruch, eine gute Ordnung zu erhalten oder zu erwirken, hat noch nichts mit einer Verfassung, einer demokratischen Polis- oder Staatsverfaßtheit gemeinsam. Der Anspruch auf Gleichheit, der letztlich die Freiheit erwirken sollte, wurde allerdings in der Isonomie ausgesprochen. Dieser Anspruch war freilich noch nicht zu einer staatlichen Institution geronnen. Das Volk war sich somit auch seiner Kratos noch nicht bewußt. Was aber schon zu damaliger Zeit verlangt wurde, war die Legitimation der jeweiligen Herrschaftstypen. Wenn man sich diese Zeit näher anschaut, standen die Griechen an der Schwelle zur Bewußtwerdung eines Prinzips, welches sich machtvoll gegen die Tyrannis und die Oligarchie durchzusetzen begann. Die begriffliche Schärfe, das Ausfüllen bzw. theoretische Untermauern dessen, was da geschah, gelang erst Jahrzehnte später, als sich die Philosophen mit diesem Problem zu beschäftigen begannen. Die Schwelle vom mythischen zum rationalen Weltbild war verschoben und zwar in einer Art und Weise, daß Gedanken wie der Homo-Mensura-Satz⁵ eines Protagoras (480-411 v. Chr.) zu greifen begannen.

Bisher haben wir beschrieben, wie sich die Veränderung der Weltdeutung vollzog. Was aber hat dies mit Demokratie als Begriff und mit politischer Umsetzung dieses Begriffes zu schaffen? Diesem wollen wir uns jetzt zuwenden.

Der Begriff Demo-Kratia ist relativ spät entstanden. Das Demos ist zu übersetzen mit 'alle, Mehrheit, das ganze Volk, viele'. Schauen wir uns das Kratos näher an, um einen Zusammenhang verdeutlichen zu können, nämlich den, daß mit den Überlegungen zur Demokratie sich in Griechenland das Subjekt der Herrschaft zu verschieben begann. Das Demos war ein qualitativer Begriff geworden, welcher geeignet schien, um sich gegen die Monarchie und die Oligarchie zur Wehr zu setzen. Sehen

⁵ Der Homo-Mensura -Satz lautet: Das Maß aller Dinge ist der Mensch, der die da sind und der die da nicht sind. Vgl. die Diskussion dieses Satzes in Platons Dialog 'Protagoras'.

wir näher hin: Mon-archia; Olig-archia; Demo-kratia. 'Archein' und das Substantiv 'Arche' sowie 'kratein' und das Substantiv 'Kratos' beleuchten Macht und Herrschaft, allerdings von zwei verschiedenen Seiten. Während 'archein' zu übersetzen ist mit: 'anfangen, führen, regieren' und 'Arche' mit: 'Amt, Regierung, Herrschaft Anfang' kann man 'kratein' wiedergeben mit: 'siegen, stärker sein, sich bemächtigen' und 'Kratos' mit: 'Überlegenheit, Sieg, ausschlaggebende Macht'. Das 'kratein' spiegelt die Stellung des Demos viel deutlicher wieder als 'archein'. Auch dem Kratos geht es um Macht und Herrschaft, aber um Macht und Herrschaft im Sinne der Verfügungsgewalt, von Durchschlagskraft, nicht im Sinne von sozial vererbten Stellungen. Für die Griechen war das 'Demos-kratein' nicht einfach ein Regierender, ein Machthaber, sondern ein Faktor, der zwar nicht regierte, aber alles bestimmte, von dem alles ausging und auf den alles zurückschlug. Und dies war eine ganz andere Form von Herrschaft, eine Form, die gerade Herrschaft ausschließen sollte, Herrschaft im Sinne der Monarchia und der Oligarchia. Innerhalb der Entwicklung des Begriffes Demokratie bzw. der Idee der Demokratie ist also ein enges und ein weites Verständnis zu finden. Das weite Verständnis läßt sich noch messen an der Eunomia bzw. der Isonomie. Es hat auf Grund seiner Weite etwas mit Brauch, Sitte, guter Ordnung, Wohl der Polis gemeinsam. Der entstehende engere Demokratiebegriff bzw. das engere Demokratieverständnis ist verknüpft mit einem Wandel der politischen Ordnung innerhalb der Polis überhaupt. Um was es jetzt ging, war die Organisation eines Prinzips, welches Herrschaft oder Macht als Einheit gewinnt. Dies bedeutet: aus dem engeren Verständnis der Demo-Kratia entstanden katastasis, taxis, kosmos.⁶ Die Verteilung der Macht an alle hatte eine ganz konkrete Konsequenz: der Einzelne stand unter dem Schutze der Gesamtheit. Aber gelangte diese Auffassung dazu, das was sie vertrat, zu begreifen? Wir denken nein, denn dieses Verständnis der Demo-kratia war zu eng. Also mußte es etwas anderes geben, etwas, was Sitte und Ordnung, Brauch und Schutz vereinen konnte. Dieser Begriff aber ist der der Polis.

1. 3. Polis-Politeia

Ursprünglich war die Polis die zur Burg gehörige Siedlung, dann die Stadt im Sinne eines von Mauern umgebenen Siedlungszentrums und den damit zusammenhängenden Gemeindewesen. Beide Bedeutungen lassen sich bis zur Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. nicht so recht unterscheiden. Das 5. Jahrhundert v. Chr. ist aber auch das Jahrhundert, in dem

⁶ Vgl. hierzu: Platon: Protagoras. 322, c-d.

der Demokratiebegriff als zu eng erfaßt worden war. Somit begann eine Reflexion, welche nach der Charakteristik der Demokratie im Zusammenhang mit der Polis fragte. Für Protagoras entstand die Polis einfach zum Schutze gegen wilde Tiere, wobei diese Art der Gemeinschaft erst durch Aidos und durch Dike zu einer gesellschaftlichen stabilen Form wurde. Für Platon (427-346 v. Chr.) galt: der Mensch ist ein Mangelwesen und erst durch die stabile Form der Polis hatte er die Chance, sich dem Guten zuzuwenden.⁷ In der Entwicklung seiner Polislehre geht Platon allerdings einen Schritt weiter. Für ihn ist Polis dann das über das lebensnotwendige hinausreichende funktionale System, innerhalb dessen der Mensch im Verband für die gute Polis leben soll.⁸ Das Gemeinwesen zerfällt bei Platon hingegen in verschiedene Poleis. Auch für Aristoteles (384-322 v. Chr.) ist die Lehre von der Entstehung der Polis bindend, freilich führt er sie an einem entscheidenden Punkt über Platon hinaus: Für ihn ist die Polis der These untergeordnet, daß der Mensch von vornherein auf das Leben in der politischen Gemeinschaft angelegt ist, mithin ist der Mensch ein zoon politikon. Erst als ein solches konstituiert sich der Mensch als Mensch. Aristoteles legt also die Lehre von der Entstehung der Polis zusammen mit der Lehre von ihrer Erhaltung: Die Polis ist um des Überlebens willen geschaffen und um des guten Lebens willen zu erhalten.⁹ Etwas anderes diktiert der Begriff Politeia. Auch Politeia wird als Begriff erst in der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts gebildet, aber aus einem anderen Sachzwang heraus. Durch die enge Fassung der Demokratie war es den Griechen nicht gelungen, eine Verbindung zwischen geltender Ordnung und Schutz des Einzelnen zu schaffen. Im modernen Verständnis heißt diese Verbindung auch Verfassung. D. h. es bedurfte einer Weite des Demokratie-Verständnisses, welches nicht in Egalität abschweifen konnte. Gerade diese angestrebte Weite sollte die Politeia sein. Im Gegensatz zur Polis entbirgt dieser Begriff die Bürgerschaft als Summe der Vollbürger und zugleich im Sinne des Bürgerrechtes. Die Politeia ermöglichte den Zusammenhang zwischen 'Bürger sein' als politisch Handelnder und 'Bürgerschaft sein' im Sinne einer Ordnung, die wir als Verfassung oder Obmacht (eine weitere Übersetzungsmöglichkeit von Demokratie) artikulieren können. Anstelle von taxis, demos, kosmos, nomos trat der Begriff Politeia, welcher die verschiedenen Nuancierungen unter sich zu subsumieren wußte. Damit aber war genau das Phänomen zum Begreifen gebracht, welches der enge Begriff von Demokratie nicht zu ermöglichen schien: die Verfassung. Die Verfassung oder die

⁷ Vgl. Platon: Politeia 369-372.

⁸ Ebd.

⁹ Aristoteles: Politik, 1278 b.

Politeia ist ein Wort, in dem sich die Tatsache äußerte, daß Bürgerschaft und Stadt identisch sind, d. h. die Begrenzung und Eigenart der Bürgerschaft selbst ist zum zentralen Merkmal ihrer Ordnung geworden. Unter dem Begriff Politeia verbergen sich die verschiedenen Sitten, Gesetze, Anschauungen, Gepflogenheiten etc. Die rasche Urbanisierung im damaligen Griechenland verstärkte den Unterschied zwischen arm und reich recht schnell. Als politische Formen standen sich meistens Demokratie und Oligarchie gegenüber. Nach Gruppen- nicht nach Einzelinteressen betrachtet, hatten entweder die Armen oder die Reichen der jeweiligen Polis das Sagen. Deshalb war das Kriterium, wer als Bürger gelten konnte von entscheidender Bedeutung. Waren es ethische Fragen z. B. Tugend, oder waren es professionelle Qualifikationen, z. B. Kriegskunst, welche den Ausschlag für die qualitative Aussage: 'Ich bin ein Bürger' abgaben? Der Begriff Politeia umfaßte ja beides: die Verfassung und die Bürgerschaft. Erst ein Jahrhundert später stellte man für Vollbürgerschaft den Begriff Politeuma auf und Politeia wurde dann eher gebraucht für Ordnung. Wie sehr alle Begrifflichkeiten in der Schwebe hingen, im Wandel der Anpassung an die jeweilig sich wandelnden politischen Betätigungen, soll an Aristoteles verdeutlicht werden. Für ihn sind die sechs Verfassungsmöglichkeiten¹⁰ Politeia, dann wieder nur die vier nicht monarchischen, dann wieder nur die drei guten, dann wieder ist eine Politeia ein Ort, wo das Gesetz regiert¹¹. Einmal verwendet Aristoteles diesen Begriff auch , um die gute Variante der Demokratie zu kennzeichnen und meint es, müsse da eher von Timokratie¹² gesprochen werden. Die verschiedenen Bedeutungsmodi von Politeia weisen freilich alle darauf hin, daß dieser Begriff auf die Demokratie hin ausgeprägt worden war. Demokratie hier allerdings eben nicht: für und durch alle, sondern im Sinne der Mittel- und Oberschicht. Diejenigen waren Vollbürger, die begütert waren und sich im Ernstfall auch in Schwerbewaffnete verwandeln konnten. Der Begriff Politeia trägt in sich einen starken Gehalt an Gerechtigkeit. Wir denken, daß er ein Ausdruck für die griechische Form der Verfassung darstellt.¹³ Wie läßt sich das bisher Gesagte zusammenfassen bzw. was kann man aus der Analyse zur Entstehung des Demokratiebegriffes ablesen?

¹⁰ Die sechs Verfassungsmöglichkeiten des Aristoteles lauten: Monarchie, Aristokratie, Politie (gemäßigte Form der Demokratie), Tyrannis, Oligarchie, radikale Demokratie. Aristoteles bewertet diese sechs Formen und meint, die drei zuerst Genannten wären die guten Formen der Verfassung, die drei zuletzt Genannten die schlechten Formen.

¹¹ Vgl. Aristoteles, a. a. O., Buch IV.

¹² Vgl. Drs.: Nikomachische Ethik, 1160 a.

¹³ Vgl. Drs: Politik, Buch III.

1. 4. Zusammenfassung

Mit Kratia war ein Subjekt der Herrschaft definiert worden, welches nur als Gruppensubjekt angesprochen werden kann. Politischer Voll- oder Aktivbürger waren diejenigen, die nicht nur das Sagen hatten, sondern die in politischer Einheit standen. Damit war der Grundzusammenhang: Polis ist die Politeia im bürgerlichen Sinne und im verfassungsgebenden Sinne hergestellt. Recht und Freiheit waren im damaligen Griechenland nur zu erlangen, wenn sich der einzelnen Bürger aktiv an der jeweiligen Politik beteiligte. Mit dem Begriff Politeia konnte die griechische Verfassung begrifflich umfassend erreicht werden. Ausgehend von der Eunomia bis hin zur Politeia war der griechische Werdegang der Demokratie derartig beweglich, daß es möglich war, daß die Politeia auf eine vorbegriffliche Demokratie zurückgreifen konnte und Demokratie in der Politeia ganz begriffen wurde. Es ist also ein Wechselspiel zu beobachten, welches die Reflexion und zugleich die jeweilige Lebenswelt einschließt. Dadurch, daß die griechische Verfassung nicht geronnen war, praktisch im Fluß gehalten werden konnte, wurde die aktive Teilnahme am griechischen politischen Leben zwingend notwendig für den einzelnen Bürger. Diese Beweglichkeit, diese Identität zwischen Bürger und Verfassung, zwischen taxis und nomos hielt freilich nicht allzulange an. Die großen griechischen Denkleistungen mündeten in mornarchische Regierungen, sei es nun Alexander der Große, Hannibal, Julius Caesar oder Konstantin der Große. Mit dieser Entwicklung einher ging die Neuaufteilung der bekannten Welt, welche in der Entstehung des Imperium Romanum ihren vorläufigen Abschluß fand. Die Idee der Demokratie in der griechischen Ausprägung wurde von den Römern nicht übernommen, d. h. vor allem: die Identität zwischen Verfassung und Bürger war aufgehoben. Gerade im Imperium Romanum übernahm der entstehende Verwaltungsapparat die Legislative in einer neuen Form: dem Staat. Es kam im Imperium Romanum nicht nur zur Verbeamtung der Staatsträger z. B. des Senates, sondern auch zu einer strikten Trennung in Klassen. Natürlich mußte der jeweilige Imperator dem Senat die Beschlüsse und Gesetze vorlegen. Allerdings war er meistens Alleinbeherrscher der Exekutive und somit der staatlich verfaßten militärischen Gewalt. Die mit Gerechtigkeit verbundene Freiheit war jetzt nur noch soziale und wirtschaftliche Sicherheit. Demokratie sank zu einem rechtsstaatlichen Moment herab.

2. Freiheit

2. 1. Das politische Umfeld zur Zeit des deutschen Idealismus

Immanuel Kant (1724-1804) und Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) können, neben Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) und Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) als die bekanntesten und einflußreichsten Denker der deutschen Aufklärung bzw. des deutschen Idealismus bezeichnet werden. Trotz vieler Unterschiede ist beiden Denkern gemeinsam, daß sie ein politisches Ereignis in Europa miterleben konnten: die Französische Revolution (1789-1791). Kant erlebte die Französische Revolution im Alter. Er bejahte die Ereignisse und Ergebnisse der Französischen Revolution prinzipiell, lehnte allerdings die Entwicklung innerhalb der Revolutionsjahre hin zu Robespierre und Napoleon ab. Kant hatte zum Zeitpunkt der Revolution schon seine drei großen Kritiken geschrieben.¹⁴ Im Prinzip ist Kant dem Zeitalter der deutschen Aufklärung zuzurechnen, was, wie wir weiter unten sehen werden, auch für sein Verständnis von Freiheit den eigentlichen Unterschied zu Schelling ausmachen wird. Schelling hingegen verfaßte seine erste philosophische Schrift im Jahre 1794 mit dem Titel: 'Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt.' Das heißt: Schelling war zur Zeit der ersten Revolutionsphase gerade einmal Student am Tübinger Stift zusammen mit Hegel und Hölderlin. Schelling entstammt also eher der Epoche, welche als Romantik in die Geschichte eingegangen ist. Dennoch sehen wir uns berechtigt, beide Denker hier zu vergleichen, denn Kant kann als der Wegbereiter einer nicht mehr hintergehbaren Vernunftphilosophie gelten und Schelling war bis zu einem gewissen Punkt auch ein Schüler von Kant.

Wenden wir uns jetzt direkt den politischen Ereignissen zu, so kann nicht verschwiegen werden, daß die geistigen Väter der Revolution Denker der politischen Philosophie waren. Gemeint sind an dieser Stelle John Locke (1632-1704), Charles de Montesquieu (1689-1755) und Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Gerade Montesquieu war es, der radikal auf die Vernunft setzte. Mensch und Natur sind unter dem Vernunftgesetz zu vereinen. Es ist derselbe Montesquieu, für den die gemäßigte Form der Demokratie¹⁵ ins Blickfeld rückte. Das Volk hat nach ihm das Recht und die Pflicht, die prinzipielle Verwirklichung des Staates und die Orientierung der staatseigenen Politik zu bestimmen, d. h. über apodikti-

¹⁴ Gemeint ist: Kritik der reinen Vernunft; Kritik der praktischen Vernunft; Kritik der Urteilskraft.

¹⁵ Die gemäßigte Form der Demokratie war bei Aristoteles die Politeia.

sches und kasuistisches Recht zu entscheiden und zu verfügen. Dazu gehört Sachverstand, welchen Montesquieu dem Volk abspricht. Aber das Volk ist in der Lage, repräsentative Sachverständige zu wählen. Damit macht sich zwar das Volk zum Untertan, aber nur soweit, wie die gewählten Vertreter Untertan des Volkes sind. Aus dieser wechselwirkenden Sichtweise heraus ist das Ansinnen der Französischen Revolution zu verstehen.¹⁶

Die Französische Revolution war die Erhebung des dritten Standes, des Bürgertums gegen den Adel und den höheren Klerus sowie gegen den zentralistisch organisierten, monarchisch geführten absolutistischen Staat. In ihren verschiedenen Etappen ist eine Partikularisierung zwischen gemäßigten und radikalen Kräften nachweisbar. Ganz anders als die frühbürgerliche Revolution in England oder die amerikanische Revolution ist der Aufstand des Bürgertums in Frankreich im Vorfeld geprägt von einer instabilen wirtschaftlichen und verwaltungstechnisch korrumpierten absolutistischen Herrschaft unter Ludwig XVI. (Regierungszeit: 1774-1792). Der Merkantilismus zog einen Großteil des Wirtschafts- und Finanzbürgertums an, welches nach gesellschaftlicher Gleichstellung mit den (meist adligen) Privilegierten verlangte. Dieses Gleichstellungsbedürfnis ist geradezu von den Gedanken der Aufklärung getragen. Die Monarchie hingegen fand keine oder kaum noch intellektuelle Unterstützung mehr. Der Ausbruch der Revolution wurde freilich durch soziale Mißstände forciert: Hungersnöte durch Mißernten und Bauernunruhen in den 80ziger Jahren. Die schon seit 1614 nicht mehr einberufenen Generalsstände müssen 1789 einberufen werden.

Daraus entsteht eine Art patriotischer Zusammenschluß zwischen dem dritten Stand, dem Klerus und dem Adel. In der von Abbe' Emmanuel-Joseph Sieyès (1748-1836) verfassten Flugschrift: 'Was ist der dritte Stand' wird das Bürgertum unterstützt in seinem Selbstvertrauen und seiner politischen Durchschlagskraft. Am 17. Juni 1789 erklärt sich der dritte Stand auf Antrag von Sieyès zur Nationalversammlung. Der Hof bzw. die Krone sind unentschlossen und kraftlos, so daß mit dem Sturm auf die Bastille am 14. Juli 1789 der König kapituliert und sich den Forderungen des dritten Standes fügt. In dieser Situation übernimmt die Nationalversammlung die Führung. Am 04. August wird die politische und ökonomische Bewegungsfreiheit für alle Individuen verkündet und am 26. August die berühmt gewordene Deklaration der Menschen- und Bürgerrechte im Namen der Freiheit, der rechtlichen Gleichheit und der nationalen Einheit. Die Regierung wird abhängig von der Nationalversammlung,

¹⁶ Natürlich nicht nur aus der Sichtweise von Montesquieu. An dieser Stelle müßte Locke, Hobbes, Rousseau zu Wort kommen, was aus quantitativen Gründen nicht möglich ist.

die Monarchie stand unter parlamentarischer Kontrolle. Dies wird dann in der ersten nachrevolutionären Verfassung von 1791 verankert und deren geistiger Vater ist Montesquieu.

Wie die demokratisch-freiheitlichen Ansätze der Französischen Revolution ausgehen, dürfte bekannt sein. Mit dem General Napoleon (I.) Bonaparte (1769-1821) wird die absolute Monarchie in Frankreich wieder eingeführt. Dennoch, das Bürgertum bleibt auch in dieser Phase der Revolution die im Wirtschaftsleben und in der Administration maßgebliche Schicht. Ein Zurückfallen vor die Ereignisse der Revolution gelingt auch der Monarchie unter Napoleon nicht. Gerade im Volk bleibt das Revolutionsbewußtsein wach und wird vom eigentlichen Gegenpol zum Bürgertum weitergetragen: dem Proletariat. Was durch die Revolution in den gesellschaftlichen und politischen Prozeß eindrang, war der Beginn der Mündigkeit des Einzelnen. Damit war allerdings die entscheidende Voraussetzung für den doppelt freien Lohnarbeiter (Marx) geschaffen. Im gesamten 19. Jahrhundert richtete das Bürgertum seine Herrschaft auf. In dieses Selbstbewußtwerden hinein strömte der Gegenzug der bürgerlichen Gesellschaft: die Arbeiterbewegung. Diese Polarisierung wirkte bis in das 20. Jahrhundert hinein. Die einmal entfesselte Kraft des Individuum konnte und kann scheinbar nur über Marktmechanismen abgeglichen werden. Für die Entstehung des der Demokratie verpflichteten Staates war dies eine damals noch nicht absehbare Folgeerscheinung, mit welcher sich Westeuropa bis heute auseinandersetzen muß. Soviel und in aller Kürze zum politischen Umfeld. Wenden wir uns jetzt den beiden Denkern und dem Thema Freiheit zu, so darf nicht vergessen werden, daß politische Philosophie immer bemüht ist, in ihre jeweilige Zeit hinein zu sprechen oder Ereignissen denkerisch vorauszugreifen.

2. 2. Immanuel Kant

Wenn wir uns jetzt dem Thema Freiheit bei Kant zuwenden, so macht dies nur Sinn, schauen wir uns die kantische Wende und damit seine Erkenntnistheorie näher an. Kant bejahte die Französische Revolution als einen Akt der politischen Loslösung vom Absolutismus. Dieser Loslösungsprozeß war für Kant unwiderruflich. Andererseits kritisierte er an der Revolution den Hang und die Möglichkeit zum Despotismus und zum neuen Unrecht. Dem Anliegen der Aufklärung, daß sich der Mensch durch Gebrauch seiner Vernunft aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit befreit, ist Kant in besonderer Weise nachgekommen. Seine Schrift 'Was ist Aufklärung' (1784), ist nicht nur im pädagogischen und politischen Sinne zu verstehen, sondern die konsequente Anwendung seiner Kritik der Vernunft. Kants drei Kritiken ist es zu verdanken, daß die Aufklärung in ein anderes, als nur rationalisiertes Stadium gehoben werden

konnte. Für Kant war die *“...eigentliche Aufgabe der reinen Vernunft...in der Frage enthalten: Wie sind synthetische Urteile a priori möglich?”*¹⁷ Die *“...unvermeidlichen Aufgaben der reinen Vernunft selbst sind Gott, Freiheit und Unsterblichkeit.”*¹⁸ Kant formulierte vier Fragen, um sich dem ‘Geschäft’ der Vernunft zu nähern:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen?
4. Was ist der Mensch?¹⁹

Im Prinzip fallen die ersten drei Fragen unter die letzte. Die erste Frage ist eine erkenntnistheoretische²⁰, die zweite eine ethische, die dritte eine religiöse und die vierte die Wesensfrage²¹ schlechthin.

Wenden wir uns der ersten Frage zu. Was Kant anstellt, ist nicht nur die Klärung der menschlichen Verstandesleistungen, sondern auch die Befreiung von der menschlichen Selbstüberschätzung, also von der Hybris der Aufklärung, alles unterliege einem Vernunftgesetz und der Mensch ist frei, wenn er dieses erkenne und nach ihm lebe. Mit unglaublicher Strenge und Konsequenz unterzieht Kant deshalb die menschliche Möglichkeit des Erkennens einer Prüfung. Vernunft sollte durch Vernunft ob ihres Könnens kritisiert werden. Entscheidungskriterium dieser Überprüfung und Kritik ist also die Vernunft selbst. Kant legte mit dieser Vorgehensweise den unumkehrbaren Grundstein für die neuzeitliche Subjektivität. Diese Subjektivität ist nach Kant eben auch endlich, begrenzt in ihrem Vermögen. Mit dem Cartesianischen ‘cogito ergo sum’ war für Kant noch lange nicht die quaestio iuris der Vernunft beantwortet. Was war nun das Neue bei Kant? Nach Kant ist der Verstand streng angewiesen auf die Dinge der Erfahrung Diese werden durch die sinnliche Wahrnehmung aufgenommen. Andererseits würde ohne begriffliche Verstandesleistung, d. h. daß die Dinge begrifflich erfaßt werden, keine Erkenntnis und keine Wahrheit der Dinge zustandekommen. Wahrnehmungen ohne Verstand, Anschauungen ohne Begriffe sind blind - Gedanken, Begriffe ohne Inhalt sind leer. Damit hatte Kant die entscheidende Vorgabe für die Möglichkeit der menschlichen Vernunft gegeben. Sie ist in der Lage, die

¹⁷ KdrV, B20.

¹⁸ KdrV, A3.

¹⁹ Logik, A 26.

²⁰ Kant ordnet diese Frage der Metaphysik zu. Vgl. ebd.

²¹ Wenn wir die vierte Frage die Wesensfrage schlechthin nennen, so hat dies seinen Grund darin, daß der Mensch prinzipiell als Fragestruktur zu begreifen ist. Ob dies anthropologisch geschieht wie bei Kant oder existentiell wie z. B. bei Martin Heidegger ist dabei nicht von Bedeutung, da sich nur die Blickrichtung, aber nicht die Frage selbst ändert.

Dinge der Außenwelt zu erkennen, zu beurteilen, zu bewerten. Im Zusammenspiel von Anschauung und Verstand kann das autonome Subjekt erkennen.

Aber: der Verstand erkennt die Dinge der Außenwelt nur als Erscheinungen, er ist nämlich auf die Wahrnehmung angewiesen und deshalb steht die Erkenntnis unter dem Verdikt der reinen Anschauungsformen: Raum und Zeit. Die Ordnung der Dinge wird als Nach- und Nebeneinander erkannt. Die Vernunft bleibt eben menschliche Vernunft. Dies gilt auch für die Kategorien, z. B. Kausalität. Die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis lassen sich somit nicht an oder in der Natur selbst aufweisen, sondern sind die konstitutiven Prinzipien der theoretischen Vernunft und müssen auch als solche gedacht werden. D. h. die theoretische Vernunft legt diese Prinzipien der Natur auf. Nach Kant ist eben der Verstand selbst das Gesetz für die Natur. Dieser Rückgang der Vernunft wird also zum transzendentalen Rückstieg auf sich selbst als die Subjektivität des „.. Ich denke... [welches] alle meine Vorstellungen begleiten können [muß]“²². Kant sagt dann ausdrücklich „... die Bedingungen der Möglichkeit der Erfahrung überhaupt sind zugleich die Bedingungen der Möglichkeit der Gegenstände der Erfahrung und haben damit objektive Gültigkeit in einem synthetischen Urteil a priori.“²³ Damit wies Kant den Grund der Möglichkeit von Erkenntnis überhaupt nach. Kant rechtfertigte sozusagen die Philosophie der Subjektivität und die aus dieser entspringende Wahrheit des Seienden. Gleichzeitig aber betont er den subjektiven Geltungsbereich dieser menschlichen Vernunft: die Endlichkeit des Menschen selbst. Innerhalb des Geltungsbereiches freilich hielt er die Autonomie des Subjektes hoch.

Für die weiter oben beschriebene politische Situation bedeutet dies: das autonome Subjekt ist in der Lage, seine politische Kultur selbst zu erkennen und somit selbst zu bestimmen. Die Endlichkeit der Vernunft, welche die Dinge nur als Erscheinung erfahren kann, muß nun, nach Kant eine Idee der Dinge, eben das 'Ding an sich' postulieren. Dieses Postulat ist für die menschliche Vernunft zwingend notwendig. Die Ideen der Welt als Ganzer bilden quasi die Urbilder der Welt, von der der Mensch die Erscheinung erkennen kann. Eine Idee allerdings ist für Kant doch in der Erfahrung ausweisbar: **die Idee der Freiheit**. Diese Idee wird von Kant in der theoretischen Vernunft als Regulativ gesehen, deshalb verlegt er die Idee der Freiheit in die praktische Vernunft, d. h. die die Handlungen anleitende Vernunft.

Wir verlassen die Erkenntnistheorie und wenden uns jetzt der Idee der Freiheit zu. Freiheit als in der Erfahrung ausweisbare Idee hat den philo-

²² KdrV, B 132.

²³ KdrV, B 198.

sophischen Vorrang vor der Erkenntnistheorie, weil sie als Handlungsvollzug etwas vom Ding an sich empirisch aufzeigen können muß. Freiheit im Kantischen Sinne ist streng an das Sittengesetz gebunden. Freiheit ist für Kant der Durchbruch durch das Gesetz der Kausalität. Dieser Durchbruch ereignet sich dann, wenn sich Freiheit als autonome Selbstbestimmung des Willens erweist und realisiert. Der freie Wille gibt sich selbst seine Gesetze, wird also nicht heteronom überfrachtet. Nach Kant ergibt sich demnach folgender Wirkzusammenhang:

Freisein von Kausalität (Selbstursächlichkeit)

Willensfreiheit (Selbstgesetzgebung)

Aus beiden folgt: Achtung vor dem Gesetz, Handeln aus Pflicht, Selbstzweckhaftigkeit, republikanische Regierungsart.

Wie ist dies alles zusammenzubinden? Wenn Selbstgesetzgebung unbedingt, weil frei ist, dann muß sie auch kategorisierbar sein bzw. kategorisch. Die Selbstgesetzgebung ist also Ausdruck eines, zu jeder Zeit und überall geltenden Sittengesetzes. Für Kant ist dieses Sittengesetz der kategorische Imperativ, welcher als Grundgesetz der praktischen Vernunft aufzufassen ist.

Nach Kant soll das freie Subjekt so handeln, "... daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne."²⁴ Dieses Gesetz achten heißt nicht aus Neigung, sondern aus Pflicht autonome gesetzliche Verpflichtungen einzugehen. Diese Identität schließt die Achtung, besser: die Anerkennung für die gleiche Freiheit aller anderen Subjekte ein. Jedes Subjekt ist auf Grund seines freien Willens aber auch und immer Selbstzweck. Dies bedeutet ebenfalls Anerkennung der anderen Subjekte als Selbstzweck. Selbstzweck heißt Selbstbestimmung: Handeln für sich, mit dem Handeln der Anderen für sich, in Einklang zu bringen. Die weite Fassung des kategorischen Imperativs lautet also, so zu handeln, "... daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest."²⁵ Diese Selbstzweckhaftigkeit jeder/aller Person/Personen ist der philosophische Ausdruck für die absolute Gleichheitsforderung der französischen Revolution.²⁶ Wenn es bei Kant eine nicht zu widerlegende Wahrheit gibt, dann ist es die der unbedingten Würde der Person. Diese Anerkennung der unbedingten Würde der Person läßt sich auch heute noch finden, zumindest

²⁴ KdpV, A 54.

²⁵ Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, BA 67.

²⁶ An dieser Stelle wird wohl am deutlichsten, wie sehr die mit der gesamten Anerkennungsproblematik verwobene Freiheitsidee bei Kant noch heute Gültigkeit haben dürfte. Auch wenn Kant Freiheit nur formal bestimmt, so dürfte doch klar sein, daß die Anerkennung des anderen als Subjekt nichts an Deutlichkeit für unser alltägliches Tun fehlen läßt.

dem Anspruch nach: in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland.²⁷ In der Doppelheit von autonomer Freiheit und verpflichtender Sittlichkeit, welche aus dem Wesen der endlichen Vernunft entspringt, bleibt der Mensch ganz und gar Individuum und zugleich kommt die Geltung des Menschen als Menschengattung zum Tragen. Die praktische Vernunft ist das Prius der Kantischen Philosophie als selbstgesetzte Geltung des kategorischen Imperativs. Kant hatte die skeptische Sichtweise, daß der Mensch in der Spannung von Natur und Freiheit steht, zwischen Natur- und Sittengesetz, verbunden mit der Hoffnung, daß der Mensch durch Erziehung und legales, also staatliches Recht der faktischen Wirksamkeit des Sittengesetzes und somit der Freiheit einen größeren Raum geben werde. Eine Hoffnung, die auch die Verfechter der Französischen Revolution teilen konnten. Staat, Recht und Politik sollten nach Kant für die vernünftige Unvernunft des Menschen offen sein, um die bestehenden Antagonismen zwischen endlicher Vernunft und Natur immer neu ausgleichen zu können. Für Kant war dies der Versuch, einen Völkerbund in weltbürgerlicher Absicht zu gründen, einen Völkerbund, der letztlich die Idee vom ewigen Frieden präsentieren konnte. Soweit zu Kant und seiner kritischen Philosophie. Wir werden an dieser Stelle noch nicht zusammenfassen, sondern uns gleich dem anderen Denker zuwenden.

2. 3. Friedrich Wilhelm Josef von Schelling

Schelling ist ein Denker, der der Epoche der Romantik zugeschrieben werden kann. Unter Romantik verstehen wir einen neuen, durch die Ereignisse der Französischen Revolution erlebbar gemachten Wirkungszusammenhang zwischen Mensch und Kosmos, Natur und Gott. War innerhalb der Aufklärung der Rationalismus erstarkt, das Vertrauen auf die Vernunft, so kommt in der Romantik ein anderer Zusammenhang zur Entfaltung, nämlich der, daß in der Natur der Geist wirkt. In Dichtung und Kunst wurden Strömungen wie der Spinozismus, die Mystik, der Neuplatonismus und die intellektuelle Anschauung aufgegriffen und verarbeitet. *Coincidentia oppositorum* hieß das Prinzip der Romantik. Dieses Zusammenfallen der Gegensätze ermöglichte es den Philosophen, die Natur in ihr Nachdenken über die Bewegtheit des Geistes mit einzubeziehen. Durch die Kantische Wende, die transzendente Apperzeption, war zwar die Ableitung und Einteilung der Möglichkeiten der Vernunft geschaffen, was

²⁷ Ziemlich schnell wird der Leser darauf kommen, daß die Verfassung gerade auch in der Bundesrepublik eine apodiktische Rechtsform ist. Es ist hier nicht die Stelle zur Diskussion, aber die Würde des Menschen wird in unserem Land alltäglich verletzt, im großen wie im kleinen. Dieser Tatbestand sollte freilich nicht dazu führen, solche Ansprüche, wie den Kantischen immer neu und eindeutig zu formulieren.

Kant allerdings nicht erreicht hatte, war die Erklärung des Widersinnigen, des Bösen, der Schuld. Damit war es Kant auch nicht gelungen, die Idee der Existenz präsentieren zu können. Soweit die Vernunft reichte, war ein System möglich, was aber war mit dem Einzelnen, mit dem zur Existenz strebenden? Hierauf hatte Kant, ja hatte ein Vernunftsystem keine Antwort. Die Fanfare der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit fand im vom Ständesdünkel beherrschten Deutschland fruchtbaren Boden. Verbunden war dies mit der Vorstellung eines Gemeinschaftswesens, welches im antiken Griechenland vorgelebt zu sein schien: der Demos regierte, die Philosophen kümmerten sich um die Politik, die Natur war die ständige Offenbarung der Götter- und Ideenwelt.²⁸ Das Zusammenfallen der Gegensätze, das Ein und Alles der Romantik kann als ein nationaler Aufbruch deutscher Geister in Reaktion auf die Ereignisse im benachbarten Frankreich gewertet werden. Wie unaufhaltsam sich die Französische Revolution auch in Deutschland niederließ, zeigen die politischen Strömungen, welche in der Revolution von 1848/49 ihren Niederschlag fanden. Aber auch die Kehrseite des Aufbruches konnte eben an der Französischen Revolution 'studiert' werden: das radikale Böse. Wie konnte dieses radikale Böse mit dem Optimismus in Einklang gebracht werden? Doch nur so, daß auf philosophischem Gebiet Anstrengungen unternommen wurden, dieses Böse auszudrücken und es in ein vernünftiges System zu integrieren. Diese Integrationsleistung ist Schelling zuzuschreiben und zwar unter dem konkreten Stichwort: **Freiheit**.

Freiheit und Geschichte, dies sind die beiden Leitbegriffe, die Schellings 50-jähriges Philosophieren umkreisen.²⁹ Der deutsche Idealismus ist uns eine fremde Art des Philosophierens geworden.³⁰ Er ging davon aus, daß das Weltgeschehen sich auf den Begriff bringen läßt, d. h. Weltprozeß ist ein Prozeß des Fortschritts und diesen kann Philosophie im Begriff ausdrücken. Wenden wir uns Schelling direkt zu. Schon am 04. 02. 1795 schrieb er an seinen Studienfreund Hegel: "Das A und O aller Philosophie ist Freiheit."³¹ Freiheit ist für Schelling, vorerst jedenfalls die Selbst-

²⁸ Klar dürfte sein, daß die Romantiker das Ideal Griechenland einfach überspitzten. Was nicht gesehen wurde, vielleicht auch nicht gesehen werden konnte, war, wer in Griechenland eigentlich der Vollbürger war und wer (alles) nicht. Dieser Hang zur Übertreibung ist gerade für das Geschichtsverständnis der Romantik bezeichnend.

²⁹ Vgl. Walter Schulz, S. 7.

³⁰ Es ist ziemlich schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, hier in aller Kürze das idealistische Gedankengebäude verallgemeinernd darzustellen. Auch ist es nicht möglich, den Schellingschen Entwicklungsgang in seiner 'Freiheitsschrift' von 1809 in der Darstellung einigermaßen gerecht zu werden. Deshalb verweisen wir zu Schelling auf: M. Heidegger, 1971, W. Kasper, 1965 und W. Schulz, 1955. Zum ideengeschichtlichen Gesamtzusammenhang ist immer noch lesenswert: H. Knittermeyer, 1929.

³¹ Schelling Briefe, zit. nach Walter Schulz, S. 11.

setzung des Geistes. Da Schelling davon ausgeht, und in dieser Hinsicht ist er der Romantik verpflichtet, daß nicht entweder Natur oder Geist in der Geschichte waltet, sondern beide zusammen, mithin als Tätigkeit Identität aufweisen, muß Freiheit eine Sache sein, welche in Natur und Geist waltet. In seiner Freiheitsschrift von 1809 mit dem Titel 'Untersuchung über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände' zielt Schelling schon im Vorfeld auf ein ganz bestimmtes Feld ab: es ist bzw. soll die menschliche Freiheit sein. An dieser Stelle unterscheidet er sich auch ausdrücklich von Kant. Für Kant war ja Freiheit Selbstbestimmung des Willens, Durchbruch durch die Kausalität. Für Schelling in seiner Wesensbestimmung (menschliche Freiheit) ist diese streng gebunden an das Notwendige, denn der Mensch steht unter **Votan**, er ist und bleibt Geschöpf. Von dieser Warte aus bekommt Schelling geradezu die Unvernunft, das Böse in sein Blickfeld. Unvernunft, so Schelling, ist die Pervertierung des Verhältnisses von Natur und Geist. Unvernunft wird gerade erst durch den Menschen existent, denn er allein ist in der Lage, das Verhältnis zu verkehren.

Die Natur, das Fundament des Geistes, soll oder wird das Obere, das Geist Unterdrückende. In dieser Verkehrung, in dieser Negation steckt der Mensch, quasi als "...Freiheit der Verkehrung..."³² Kant bestimmte, nach Schelling, die Freiheit formal. Auch wenn die formelle Bestimmung von Freiheit als Selbstbestimmung und Autonomie von Schelling nicht abgelehnt wird, ist für ihn Freiheit etwas anderes: ein Ausdruck des lebendigen Lebens selbst. Und dies bedeutet nach Schelling: ein Ausdruck des menschlichen Lebens selbst. Anhand des biblischen Sündenfalls rollt Schelling die Freiheitsproblematik auf. Sein Freiheitsgedanke gipfelt in der Aussage: "Der reale und lebendige Begriff [der Freiheit] aber ist, daß sie ein Vermögen des Guten und des Bösen sei."³³ Was Schelling erkannte, und wodurch er sich vom Fortschrittsgedanken der Aufklärung, aber auch von der träumenden Unschuld der Romantik abwandte, war die eigentümliche Dialektik des Menschen selbst. Einerseits setzte und setzt der Mensch die Natur frei, andererseits wird diese auch ohne sein Zutun über ihn selbst kommen. Diese Dialektik verschaffte Schelling nun den Blick in die Kehrseite des vernünftigen Menschen, in seinen dunklen Grund und Abgrund, in die Unvernunft von Natur und Geschichte. Damit hatte Schelling einen Sachverhalt von höchster politischer Relevanz herausgearbeitet.

Schauen wir in das 20. Jahrhundert, so kann man an der 'Dialektik der Aufklärung' von M. Horkheimer und Th. W. Adorno genau diesen Schellingschen Blickwinkel wiederfinden: Obwohl Technik und Wirtschaft,

³² Schulz, a. A. O., S. 15.

³³ Schelling VII, S. 352.

Wissenschaft und Kunst, allgemein: Kultur in der Lage wären, paradisi- sche Zustände für den Menschen durch den Menschen zu ermöglichen, landet der Mensch in der absoluten Barbarei. Der Faschismus, so wie ihn Horkheimer und Adorno analysierten, ist eben kein Phänomen, sondern die quasigeschichtliche Genese der menschlichen Gattung. Obwohl der Mensch über eine gewaltige Maschinerie verfügt, sperrt gerade diese sein Naturell ein, wird er durch die aufgebaute zweite Natur vergewaltigt und in das Joch der Sklaverei getrieben. Diese hier beschriebenen Konsequenzen, welche sich aus dem Schellingschen Freiheitsbegriff ergeben, lassen deutlich werden, daß Schelling in der Lage war, mit seinem Begriff von Freiheit eine Realität wiedergeben zu können, welche die unsere zu sein scheint. Der Mensch, mit seiner sonderbaren Stellung im Kosmos, mit seiner Möglichkeit und Freiheit, bleibt in eigentümlicher Weise gebunden an seine Unvernunft. Gerade die Lebendigkeit seiner selbst macht ihm immer wieder zu schaffen. Was nach Schelling bleibt, ist eben nicht die Hoffnung oder gar der Glaube an eine realisierbare objektive Vernunft, an einen Gesellschaftszustand ohne Staat, an eine Gemeinschaft im urchristlichen Sinne, sondern es bleibt ein immerwährender Kampf gegen eine Überfremdung von außen, sei diese nun durch Wirtschaft, Staat, Politik, Kirche, Bildungsmonopole oder Quasi-Religionen gesteuert.³⁴ In diesem Kampf offenbart sich ein Wesen, Mensch genannt, als janusgesichtig. Gerade durch seine Freiheit hat der Mensch die Möglichkeit der Wahl und der Bestimmtheit. Aber diese Bestimmtheit und auch die Wahl ist eingeschränkt durch seine Endlichkeit, Schelling würde sagen: durch seine Geschöpflichkeit. Das Recht, sich zur Ruhe setzen zu können, nachdem alles eingerichtet ist, hat der Mensch nicht. Aus dieser Aussage folgt unweigerlich die Vermutung, daß, jetzt wieder ins politische Feld gewendet, nicht von der Demokratie oder von der Freiheit gesprochen werden darf im Sinne von etwas schon Verwirklichtem. Im Ausgang des 20. Jahrhunderts sollte vorsichtiger mit derlei Absolutheitsansprüchen umgegangen werden. Die dunkle Seite des menschlichen Lebens, das abgründig Böse, auf welches Schelling durch seine Reflektionen auf den Freiheitsbegriff aufmerksam machte, ist ein wichtiger Fingerzeig für eine mögliche Partizipation an Demokratie und Freiheit.

³⁴ Von dieser Erkenntnis Schellings profitieren fast alle bekannteren Denker des 19. und zum Teil noch 20. Jahrhunderts. So z. B. Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Marx, Dilthey oder Husserl. Natürlich nicht in kontinuierlicher Befolgung des Schellingschen Ansatzes, aber doch so, daß die Möglichkeit der menschlichen Unvernunft mehr in den Vordergrund rücken konnte.

2. 4. Zusammenfassung

Im zweiten Teil haben wir uns mit dem Thema Freiheit beschäftigt. Zwei mögliche Sichtweisen zu dieser Problematik wurden erarbeitet. Kant hatte es geschafft, die Vernunft als endliche Vernunft zu beschreiben. Dadurch war es ihm gelungen, die Möglichkeiten von Erkenntnis (theoretisch) aber auch die Möglichkeit von Freiheit (praktisch) zu gewinnen. Die strenge Anbindung an das Sittengesetz ermöglichte freilich nur eine formale Bestimmung der Freiheit. Diese formale Bestimmung allerdings machte aufmerksam auf die Anerkennungsproblematik als unbedingt einzuhaltende Würde, die man als Subjekt den anderen Subjekten gegenüber an den Tag zu legen hat. In der Bestimmung der Freiheit sahen wir Schelling weitergekommen, weil er in der Lage war, aus dem formalen Begriff von Freiheit, einen lebendigen zu erstellen. Damit eröffnete Schelling den Blick auf die andere Seite des vernünftigen Menschen, auf seine Unvernunft. Diese Unvernunft scheint es zu sein, die den Menschen immer wieder (selbsterzeugend) vor den Abgrund seiner eigenen Existenz stellt.³⁵

Wie nun, so läßt sich jetzt als Frage an, kann man mit diesem geschichtlichen Material umgehen? Welche Schlüsse für Freiheit und Demokratie - beides Begriffe denen sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet hat - kann man ziehen bzw. sie in unsere Lebenswelt transportieren? Diesen und ähnlichen Fragen soll im jetzt folgenden nachgegangen werden. Es kommt also darauf an, einen neuen Gedankengang zu entwickeln unter der Behauptung: Demokratie und Freiheit sind Komplementärbegriffe, welche sich eignen, ein politisches Modell von Gemeinschaft zu beschreiben.

3. Freiheit und Demokratie

Wir haben einen Ausschnitt aus der Genese bzw. Weiterentwicklung beider Begrifflichkeiten gezeigt. Jetzt steht es an, die gewonnenen Erkenntnisse in einen neuen Gedanken zu gießen. Wenn wir der Meinung sind, Freiheit und Demokratie ergänzen sich, so wollen wir jetzt noch einen Schritt weitergehen und sagen: ohne Freiheit kann keine Demokratie zustandekommen und ohne Demokratie ist Freiheit auf ihre formale Ebene herabgesunken. Entwickeln wir den ersten Teil der Aussage.

³⁵ An dieser Stelle wäre eine Analyse von Hans Jonas "Prinzip Verantwortung" aber auch von Günther Anders "Die Antiquiertheit des Menschen" angebracht. Beide Denker wurden innerhalb der Weiterbildung im Rahmen des Projektes thematisiert. Hier müssen wir allerdings darauf verzichten.

3. 1 Freiheit - mögliche Kriterien von Freiheit

Freiheit ist, wie wir schon sahen, nicht einfach eine Bestimmung von 'ich kann tun und lassen was ich will'. Freiheit ist ein Anspruch und zugleich Grundlage. Anspruch ist sie deshalb, weil Freiheit sich nie ganz und vollständig verwirklichen läßt. Dies liegt zum einen daran, daß die Kantische formale Bestimmung von Freiheit in einen der wesentlichsten gesellschaftlich-politischen Mechanismen mündet: der Anerkennung der/des Anderen. In jedem Stück Freiheitsverwirklichung liegt eine Absage an sie selbst um der/des Anderen willen. Zumindest auf ihrem formalem Feld ist dies so. Wenn man Freiheit als Vermögen betrachtet, quasi als Wahlvermögen zu etwas, so kann man diesen Zusammenhang auch so formulieren: Freiheit ist gerade durch die Anerkennung der/des Anderen als Freiheit zu erlangen. Was bedeutet dieser Satz? Freiheit, will sie nicht nur formal bestimmbar sein, muß einen Inhalt aufweisen. Was könnte der Inhalt von Freiheit sein? Die Freiheit selber. Der Mensch als Wesen, welches sich selbst bestimmen kann, erfährt gerade in dieser Selbstbestimmung seine Einschränkung. Daß ich frei bin, hat nichts damit zu schaffen, wie sich mein frei-sein ausdrückt. So wird es wohl kaum einen widerstreitende Rede geben, wenn A sagt: 'Ich bin frei, nicht wählen zu gehen.', und B sagt: 'Gerade darin bist du unfrei. Ich bin frei, weil ich wählen gehen kann.'. Welche von beiden Aussagen ist die rechte? M. a. W.: Welches ist der eigentliche Inhalt der Freiheit? Die Freiheit selber, diese Aussage hilft uns an diesem Punkt nicht weiter. Natürlich ist es eine Entscheidung, wählen oder nicht wählen zu gehen. Mit der Wahl nimmt man ja bekanntlich ein persönliches politisches Recht an. Geht A nun nicht wählen, versagt er sich selbst dieses Recht. Damit aber übergibt er automatisch ein Etwas, das Inhalt von Freiheit sein kann: Verantwortung. Halten wir fest: Indem der Mensch sich als freier begreift, übernimmt er automatisch Verantwortung. Die Bereiche dieser Verantwortung können im Mikro- und/oder Makrobereich einer Gesellschaft liegen. Auf alle Fälle ist Verantwortungsübernahme immer eine Entscheidung für etwas und damit ein Kriterium von Freiheit. Suchen wir weitere Kriterien, welche die Aussage: Inhalt der Freiheit ist die Freiheit selber, füllen. Freiheit des Einzelnen ist Freiheit der Gesamtheit (des Gemeinwesens) und umgekehrt. Unter diesem Stichpunkt kommen wir zu einer schwierigen Frage-situation. Die zu stellende Frage lautet nämlich: Ist der Einzelne nur frei, wenn auch die ihn umgebende Gesamtheit als frei bezeichnet werden kann? Die sich hier aufmachende Schwierigkeit betrifft den Reflexionsrahmen des Menschen. Nehmen wir einmal den Robinsonfall an: Robinson war ja nicht erst Mensch, als er auf der Insel strandete. Er kam aus einer konkreten gesellschaftlichen Situation, d. h. er kannte konkrete Sitten

und Gebräuche, Regeln und Konventionen. Deshalb und nur deshalb fühlte er sich als Gefangener seiner Insel. Im Ergreifen der sich ihm bietenden Möglichkeiten der naturellen Inselwelt war er ein Freier. Er war deshalb frei, weil er sich an Freiheit erinnerte. In diesem Erinnern kam Freiheit quasi von außen auf ihn zu, d. h. Freiheit trägt transzendentalen Charakter und jeder, der sich ihr öffnet, wird sie erfahren, indem er gerade an diesem transzendentalen Charakter partizipiert. Ohne diese Erinnerung bzw. die Möglichkeit des Erinnerns an eine bestimmte konkrete Form von Freiheit, wäre Robinson unfrei gewesen. Als Einzelwesen kann man Freiheit also nur im Austausch mit anderen in Erfahrung bringen. Dies bedeutet, Freiheit ist ein Prozeß, der mir an anderen verdeutlicht wird und den mir andere von außen auftragen. Freiheit ist also kein einmal einsetzender Zustand, sondern ein Auf und Ab von Eigen- und Fremdbestimmung. Derjenige also, der sich willentlich und wissend in eine Fremdbestimmung hineinbegibt, kann genau so frei sein, wie derjenige, welcher sich dieser konkreten Fremdbestimmung entzieht.

Als zweites Kriterium der Freiheit haben wir ihr transzendentales Moment gefunden, als drittes Kriterium ihre Prozeßhaftigkeit. Beide Kriterien sind eingebunden in ein Gemeinschaftserlebnis und wir können an dieser Stelle schon sagen: Freiheit ist Freiheit gegenüber der Natur und demzufolge ist sie gebunden an konkrete gesellschaftliche und/oder gemeinschaftliche Prozesse. Andererseits ist Freiheit auch ein Erinnern an ein Eins-Sein mit der Natur, d. h. Freiheit ist immer und notwendig auch ein Widerspruch gegen gesellschaftliche und/oder gemeinschaftliche Strukturen. Diese Gedankengängen sollen den Boden bereiten, um Freiheit und Demokratie miteinander zu verbinden bzw. zu sehen, ob Freiheit und Demokratie miteinander verbunden werden können.

3. 2. Freiheit als Voraussetzung von Demokratie

Demokratie ist ein Versuch, alle in einem Staat lebenden Bürger in die politische Bestimmung des Staates selbst eingreifen zu lassen. Es gibt verschiedene Modelle und auch verschiedene Vorstellungen von Demokratie. In Deutschland ist es das Modell der parlamentarischen demokratischen Regierung mit ihren verschiedenen Parteien. Dieses Modell soll ermöglichen, das prinzipiell jede/r Bürger/in ein Mitspracherecht hat und dieses auch anwenden kann. Das allgemeine Forum dazu sind die Wahlen, in denen die einzelnen Vertreter einer Bevölkerungsgruppe und/oder Einzelner gewählt werden. Es ist an dieser Stelle uninteressant, ob das Modell in Deutschland funktioniert oder nicht. Wenn nun die Wahl, das Wählen-Können eine entscheidende Funktion innerhalb des Demokratie-modells Deutschland ist, so hätten wir hier schon ein Entscheidungs-

kriterium gefunden. Freiheit war ja auch eine Wahl, ein Vermögen (Schelling) des Menschen.³⁶ Wenn ich also wähle, so ist Freiheit eine Voraussetzung von Demokratie, denn erst Freiheit ermöglicht die Wahl als solche. Dies bedeutet zum zweiten: mit der Wahl als solcher, bin ich in die Lage versetzt, Verantwortung übernehmen zu können. Dazu bedarf es nicht meines persönlichen Einzuges in das Parlament, sondern Verantwortungsübernahme geschieht schon da, wo ich wählen gehe und da, wo ich meinen Vertreter wähle, d. h. mich für ihn entscheide. Die Wahl, welche Freiheit als Freiheit ermöglicht, zeigt sich im konkreten Falle eines Demokratiemodelles also als Grundvoraussetzung.

Zugleich präsentiert die Wahlmöglichkeit ein Kriterium von Freiheit. Dies bedeutet: in einer ganz konkreten Situation ist B frei, weil er die Wahl gewählt hat und A unfrei, weil er mit der Wahl der Wahlnegierung zugleich die Verantwortungsübernahme negiert hat. Das inhaltliche Kriterium für Freiheit: Verantwortungsübernahme stellt sich zugleich als ein Kriterium für Demokratie heraus. Ein weiteres Kriterium von Freiheit haben wir mit dem Moment der Transzendentalität beschrieben. Kann man dieses Moment auch bei dem Begriff Demokratie finden? Transzendenz bedeutet ja Überstieg, hinausgelangen über die reale Wirklichkeit. Wollen wir das transzendente Moment auf Demokratie anwenden, so erscheint uns dies nur möglich, wenn wir ein Konkretes (z. B. Bundesrepublik Deutschland als Versuch einer Demokratie) außer Acht lassen und uns der Idee von Demokratie zuwenden. Die Idee von Demokratie aber ist eng gekoppelt an die Idee von menschlicher Gemeinschaft überhaupt. Um menschliche Gemeinschaft beschreiben zu können, bedarf es verschiedener Kriterien. Erinnern wir uns: das klassische Griechenland hatte solche Kriterien entwickelt: das Demos und die Kratia waren zwei dieser Kriterien, ein weiteres der freie Bürger. Die Idee der Demokratie wuchs also mit der Notwendigkeit, die Möglichkeit menschlicher Gemeinschaft in eine ganz konkrete Situation zu formulieren und praktisch umzusetzen. Dies bedeutet: Demokratie als Idee überstieg die vorhandene Wirklichkeit (nämlich den Prozeß der Urbanisierung) und kam damit von außen auf die jeweiligen Menschen zu. Die Schwierigkeit, welche Griechenland damals hatte, war die geringe Spanne zwischen Denkprozeß und Lebenswelt. In dieser Schwierigkeit stecken wir heute nicht mehr. Wenn wir nun schreiben, Freiheit trägt ein transzendentes Moment in sich, so läßt sich dies auch von Demokratie sagen. Kann man aber jetzt noch Freiheit als Voraussetzung von Demokratie beschreiben? Ja, denn der

³⁶ Hier wird die Doppeldeutigkeit des Wortes 'Wahl' gut sichtbar: einmal ist 'Wahl' als wesensmäßiger Akt von Freiheit zu begreifen und wurde von uns in diesem Sinne plaziert, zum anderen bedeutet 'Wahl' die Beschreibung der politischen Handlung.

Mensch, welcher nach einer für ihn geeigneten Gemeinschaftsform sucht, ist ja in seinem Wesen frei, ansonsten könnte er gar nicht als ein menschliches Wesen angesprochen werden. Dies bedeutet: Das transzendente Moment der Freiheit hebt Demokratie in den Status, aus dem heraus sie allein zurückfallen kann in die jeweils konkrete Situation. Freiheit, nicht nur als Gefühl des Einzelnen, sondern als Wesensbestimmung des Menschen ist Grundvoraussetzung für Gemeinschaft im demokratischen Sinne. Die Transzendentalität von Freiheit ermöglicht die Idee der Demokratie und zugleich ihre konkrete Verwirklichung. Diese konkrete Verwirklichung kann Inhalt von Freiheit sein bzw. werden und zwar dann, wenn das einzelne Individuum seine Freiheit in Verantwortung für sich und die Gemeinschaft ergreift.

Damit sind wir unmerklich zur Prozeßhaftigkeit übergegangen. Und nun können wir sagen: beides Demokratie und Freiheit sind Prozesse des einen Lebens bzw. der einen Lebenswelt. Sie müssen nicht gemeinsam auftreten. Es gibt politische Systeme, die nicht demokratisch sein können. Allerdings heißt dies noch nicht, daß in solchen Systemen der Mensch kein freier wäre, denn dann könnte er nicht als Mensch angesprochen werden. Ist Freiheit eine Grundcharakteristik des Menschen, so ist Demokratie, der Idee und der konkreten Durchführung nach, immer abhängig von Freiheit. Das Moment des Prozesses ist beiden inne und wenn es zu einer konkreten Form der Idee von Demokratie kommt, bedingen sich die Momente der Prozeßhaftigkeit wechselseitig. Im abstrakt denkerischen Raum allerdings ist Freiheit vor Demokratie. Dieses 'vor' deutet nicht auf Zeitlichkeit oder Räumlichkeit hin, sondern auf die Transzendentalität dessen, was der Mensch als Freier sein soll. Stellt sich jetzt die Frage, ob Demokratie auch eine Voraussetzung für Freiheit sein kann, d. h. ob Freiheit nur im demokratischen Sinne Freiheit sei. Diese Frage ist schon zum Teil verneint worden. Wir wollen sehen, ob wir nicht auch Punkte finden, die Frage zu bejahen.

3. 3. Demokratie - Voraussetzung für Freiheit?

Wir haben Freiheit bisher als Wesensbestimmung des Menschen charakterisiert. Daß sie ein Gefühl des jeweilig Einzelnen ist, wurde erwähnt und schließlich hat sich Freiheit als eine Transzendentalität herausgestellt. Als Frage erhebt sich jetzt, ob Freiheit in irgendeiner Weise selbst eine Voraussetzung hat, oder, um mit Kant zu argumentieren, ob Freiheit die unbestimmbare Selbstanhebung, ein unbedingtes Durchbrechen der Kausalität bedeutet. Wenn wir dieser Frage nachgehen wollen, müssen wir uns zuerst die jeweiligen Bezugsrahmen verdeutlichen. Der eine Bezugsrahmen heißt der Mensch in seiner (Wesens)-Bestimmung. In dieser grundlegenden Bestimmung dürfte Freiheit keinerlei Voraussetzun-

gen haben, sie ist mit dem Eintreten des jeweiligen Subjektes in die Welt da. Strenger, bzw. existentialistisch formuliert: Der Mensch ist dazu verdammt, frei zu sein.³⁷ Nun können wir aber auch einen anderen Bezugsrahmen wählen und haben diesen auch schon gewählt: ein demokratisches System, welches, so nehmen wir einmal an, funktionierend da ist. In diesem System ist der Mensch als Individuum und als Gemeinschaftswesen verankert. Und jetzt kommt die Kehrseite. Odo Marquard schreibt: "Das Individuum ist nur dort frei, wo Gewaltenteilung herrscht: also etwa die politische Gewaltenteilung mindestens von Legislative, Exekutive und Jurisdiktion ... Für die Menschen gibt es nur dann Freiheit wenn viele Mächte ... auf sie einwirken."³⁸ Marquard bezieht Freiheit bzw. Freisein des Menschen auf einen konkreten Bezugsrahmen, auf eine konkrete Form des menschlichen Gemeinwesens, die bürgerliche Gesellschaft. In diesem und anderen konkreten Bezugssystemen, welche soziologisch genau differenziert werden können, kehrt sich das Verhältnis zwischen Demokratie und Freiheit um. Ein System politischer, wirtschaftlicher, sakraler Art schafft für den Menschen Freiheit. Dieser Gedanke hat in sich eine zwingende Logik. Gewaltenteilung heißt ja auch: bewußte Verantwortungsabgabe. Wenn ich als Person meine Vertreter oder meinen Vertreter für eine ganz bestimmte Aufgabe wähle und mich damit in Übereinstimmung mit einem Teil der zum Staat gehörigen Bevölkerung begeben, so geschieht diese Wahl ja in dem Vertrauen, daß meine und/oder unsere Belange von eben dieser anderen Person, Partei, Gewerkschaft etc. in meinem Sinne behandelt, eben vertreten werden. Diese Vertreterfunktion schafft für mich als Person eine ungeheuerliche Erleichterung. Ich muß mich, innerhalb eines ganz bestimmten gesellschaftlichen Bezugsrahmens, wie Demokratie einer ist, nicht um alles und jedes kümmern, nicht ständig Entscheidungen herbeiführen. Ich muß weder im Kleinen noch im Großen die Welt-, die Markt-, die Wissenschaftslage etc. verfolgen. Die durch Wahl bestimmbare Abgabe an Verantwortung macht mich frei für andere Dinge, z. B. meinem eigenen Bezugsrahmen

³⁷ Vgl. J. P. Sartre, 1993. Sartre meint u. a. mit diesem 'dazu verdammt frei zu sein', daß der Mensch mit seiner Geburt für all sein Tun und Lassen gezwungen ist, die Verantwortung selbst zu übernehmen bzw. zu tragen. Dies ist eine Steigerung des Schellingschen Freiheitsbegriffes in einer sehr radikalen Art. Zur Verdeutlichung: Schelling ging vom Vermögen der Entscheidung zum Guten und zum Bösen aus, die Steigerung dieser Freiheitsbestimmung läßt sich bei Kierkegaard finden (Entweder Oder Bd. II), wenn dieser schreibt: der Mensch hat nur die Wahl der Wahl. Wählt er aber die Wahl, so hat er zugleich Gut und Böse mitgewählt. Sartre nun läßt eine Wahl gar nicht mehr zu, sondern: der Mensch ist hoffnungslos verpflichtet in der Verantwortung und dies auf Grund seines Freisein.

³⁸ Odo Marquard: Apologie der Bürgerlichkeit. In: Andreas Luckner (Hrsg.): Dissens und Freiheit- Kolloquium Politische Philosophie. Leipzig 1995, S. 16.

(Familie, Arbeit, Freizeit) mehr oder volle Aufmerksamkeit schenken zu können. Dadurch, daß ich mich in einem kontrollierbaren soziologischen Bezugsrahmen befinde, wird es mir durch die Gewaltenteilung ermöglicht, Last abzuwerfen bzw. anderen zu übergeben. Dieses Übergeben freilich hat Vertrauen zur Voraussetzung. Vertrauen auf die individuell richtige Entscheidung der Verantwortungsabgabe und zugleich Vertrauen in das Vermögen der Person, welcher ich Verantwortung übertrage. Am Punkte der Verantwortungsübergabe läßt sich eine Gefahr verdeutlichen, welche u. E. im Versuch einer Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland eine entscheidende Rolle für das Demokratieverständnis spielt. Gemeint ist das Stichwort: Politikverdrossenheit. Politikverdrossenheit hat zwei Seiten. Die erste heißt: das Vertrauensverhältnis in die gewählten Vertreter ist unterbrochen, zumindest hochgradig gestört. Dies liegt u. a. daran, daß ein entscheidendes Moment einer funktionsfähigen Demokratie fehlt: die Kontrolle durch den Demos. Der Kontrollmechanismus ist insofern unterbrochen, weil sich zwischen Vertretern und zu Vertretenden eine gewaltige Maschinerie der Bürokratie geschoben hat. Diese bürokratische Struktur verhindert geradezu das für eine funktionierende Demokratie so wichtige Kontrollmoment. Die andere Seite der Politikverdrossenheit heißt: Niedergang des Bürgertums.³⁹ Keine oder nur noch wenige außerparlamentarisch arbeitenden Teile der Bevölkerung übernehmen Verantwortung im Sinne eines demokratischen Modells.⁴⁰ Mit dieser fast bedingungslosen Abgabe von Verantwortung, wird ein entscheidendes Kriterium von Freiheit nicht erfüllt, so daß sich die Frage stellen läßt: wie frei ist der Mensch im demokratischen Versuch der Bundesrepublik?⁴¹ Wir sind scheinbar von der Frage der Freiheit im Zusammenhang mit Demokratie etwas abgedriftet. Allein dieser kurze

³⁹ Zu diesem Ergebnis kommt auch Odo Marquard im oben erwähnten Artikel.

⁴⁰ Wir möchten hier nicht die Arbeit von Ökogruppen, Vereinen, Schülerinitiativen etc. negativ bewerten. Dennoch ist dazu zu sagen, daß viele Gruppierungen sich aus Protest zusammensetzen und eben nur protestieren. Viel entscheidender, freilich auch wesentlich schwieriger ist es, die Negation der jetzigen Form (Protest) umzuwandeln in eine mögliche und machbare Position. Wir denken, daß das Stehenbleiben beim reinen Protest keine Bewegung hin zu einer Verbesserung des demokratischen Versuchs in der Bundesrepublik Deutschland führt. Gerade der sich wieder formierende rechtsradikale Flügel hat diese Struktur schon erkannt. Wer auf die letzten Wahlen z. B. in Sachsen Anhalt zurückschaut, dem kann es nicht entgehen, daß bei diesen Gruppierungen zum Protest zumindest ein (Wahl)-Versprechen zur Verbesserung der Arbeits- und Soziallage der Bevölkerung hinzukam. Gerade deshalb greifen diese rechten Strukturen wieder um sich bzw. darin liegt ihre eigentliche Gefährlichkeit.

⁴¹ Die konstatierte Verantwortungsabgabe wirft einen ganzen Reigen von weiteren Fragen auf. So z. B. die Frage nach Eliten. Unter Elite verstehen wir nicht das Absetzen einer Bevölkerungsschicht vom Gesamtzusammenhang z. B. durch Vermögen oder Vererbung. Viel eher muß es u. E. in jeder Schicht der Gesellschaft Eliten geben, welche sich in ihrem Mikrokosmos bestimmend für die Erhaltung, Weiterführung und

Exkurs war nötig, um den von uns gemeinten Freiheitsbegriff jetzt voll entfalten zu können. Fassen wir vorher kurz zusammen: Die Frage, ob Demokratie eine Voraussetzung von Freiheit sein kann, ist ambivalent. In gewissen Teilbereichen kann diese Frage bejaht werden, nämlich dann, wenn durch Demokratie für das Individuum eine Verantwortungs-erleichterung geschaffen wird. Zum anderen muß diese Frage verneint werden, denn die Gefahr der Verantwortungsabgabe, wie sie soeben beschrieben wurde, birgt in sich eine noch größere Gefahr: die Unfreiheit.

3. 4. Zum weiten und zum engen Freiheitsbegriff

Schon die Überschrift verdeutlicht das Anliegen unseres Vorhabens. Freiheit ist nicht so einfach zu beschreiben, wie man vielleicht meinen könnte. Wenden wir uns zuerst dem weiten Freiheitsbegriff zu.

a) Freiheit als Grund und Abgrund menschlicher Lebensmöglichkeit

Wenn wir den Menschen positiv bestimmen wollen, so ist dies möglich durch ein Festhalten an seiner endlichen und somit begrenzten Freiheit.⁴² Mit dieser Aussage halten wir am Endergebnis der Schellingschen Analyse zur Freiheit fest, auch wenn wir Freiheit nicht mehr, so wie dies Schelling tat, an den biblischen Sündenfall gebunden wissen wollen.⁴³ Dies bedeutet nun, wir müssen einen Ausdruck finden, um den von uns postulierten weiten Freiheitsbegriff zum Ver-Stehen zu bringen. Dies geschieht u. E. am besten so: Freiheit ist der Grund der menschlichen Lebensmöglichkeit, der immer zugleich den Abgrund der menschlichen Lebensmöglichkeit ergibt. Wenn ein Etwas (Freiheit) den Grund für eine Möglichkeit (menschliches Leben) abgeben soll, so muß dieses Etwas sich außerhalb der Möglichkeit selbst befinden. Dieses Außerhalb haben wir schon dadurch gekennzeichnet, daß Freiheit mit Transzendentalität beschrieben werden kann. Diese Transzendentalität ereignet sich freilich in der Immanenz meines Lebens selbst. Durch Arbeit, Interaktion und Kommunikation wird genau dasjenige erwirkt, was sich bei näherer Betrachtung als Grundlage von Arbeit Interaktion und Kommunikation herausstellt. Freiheit, eben als menschliche Freiheit begriffen, ist nicht nur ein Wahlvermögen, sondern die Grundlage von Wahl überhaupt. In dieser Grundlage steckt freilich zugleich die Nichtmöglichkeit oder der Ab-

Verbesserung ihres Mikrokosmos verantwortlich zeigen. Die Meistergesellen der einzelnen Handwerke z. B. bilden eine solche Elite.

⁴² Wie sehr die Freiheit des Menschen wirklich eingeschränkt ist, haben wir an anderer Stelle zu zeigen versucht. Vgl.: Thomas Weiß, 1997.

⁴³ Natürlich ist die Schellingsche Anbindung von Freiheit an den Sündenfall eine Möglichkeit, um mit der Endlichkeit von Freiheit umzugehen und sie zu beschreiben. Aber sie ist eben nur eine Möglichkeit.

grund, will sagen: sobald der Mensch meint, Freiheit zu haben, entschwindet diese. Damit wird es des Menschen ständige Aufgabe, nach Freiheit zu streben, gerade weil er ein Freier ist. Diese dialektische Struktur von Freiheit zwingt den Menschen, sich mit sich selbst und seiner Welt auseinanderzusetzen. In dieser Auseinandersetzung erscheint das Transzendente von Freiheit als konkrete Verwirklichungsform des Menschen selbst. Diese Form vernichtet aber auch den Menschen und zwar immer dann, wenn der Mensch diese Form als einzige mögliche Form ergreift unter Weglassung anderer möglicher Formen, mithin an diesem Punkt macht sich der Abgrund auf. Der weite Begriff von Freiheit als Grund und Abgrund menschlichen Lebens, ermöglicht einen Umgang mit Freiheit, der jenseits eines wie auch immer gelagerten Systems steht, weil er immer der Mittelpunkt des jeweiligen Systemes ist bzw. sein sollte. Aus der Wesensbestimmung: der Mensch ist Mensch, weil frei, ist eine Wesensbestimmung geworden, welche zugleich Sollensansprüche stellt. Vermittelt wird dies durch eine dialektische Struktur, welche die Negation der konkreten Form (Abgrund) in sich enthält, aber gerade durch diese Negation die Position (Grund) eröffnen kann. Diesen dialektischen Widerspruch auszuhalten, ist des Menschen Aufgabe, wenn es ihm darum ist, daß er als freier zur Verwirklichung seiner Freiheit angesprochen werden will. Welche Konsequenzen dieser weite Freiheitsbegriff hat, werden wir weiter unten sehen.

b) Demokratie als Erhaltung der konkreten Freiheit

Wir schränken schon im Vorfeld Freiheit ein und beziehen sie auf das gesellschaftliche Modell von Demokratie. Einige Stichpunkte dazu sind ja schon gefallen. Demokratie, so erinnern wir uns, ist eine Möglichkeit, das jeder Bürger in die jeweiligen politischen Gegebenheiten eingreifen kann und soll. Grundlage für Demokratie ist also der Bürger und dieser Begriff macht nur Sinn, wenn ein 'frei' dazu gedacht ist. Der freie Bürger als derjenige, welcher allein in der Lage ist, Demokratie zu dem zu machen bzw. zu erhalten, was sie ist oder sein soll. Freiheit im engeren Sinne verstanden, ist also angewiesen auf ein System bzw. Modell, in dem sich die Menschen als Menschen entfalten können. Dazu ist natürlich die Grundlage ein weites Verständnis von Freiheit. Aber, und jetzt kommt der Umkehrschluß: gerade durch das Modell, Demokratie genannt, bekommt der weite Freiheitsbegriff seine konkrete, situationsgebundene und mit einem Gültigkeitsanspruch versehene Sprache bzw. kann nur dort zur Sprache gebracht werden. Die Einengung von Freiheit auf ein konkretes Modell, läßt diese selbst aussprechbar werden. Freilich der enge Freiheitsbegriff und das demokratische Modell haben beide gemeinsam den oben beschriebenen weiten Freiheitsbegriff zur Voraussetzung.

Dies bedeutet doch aber: Freiheit wird dann erfahren, wenn sie in konkreten Positionen umsetzbar ist. Diese Positionen stehen natürlich immer unter dem Nein von Freiheit selbst. Aber sie enthalten ein volles Ja, weil sie für die konkrete Form notwendig sind. Der enge Freiheitsbegriff ist also dazu geeignet, Fragen wie: 'Sind wir frei in diesem Land?' beantworten zu können. Er ist zugleich dafür gedacht, das Konkrete, welches immer unter der Ambivalenz stehen muß, als freies Tun und Schaffen der Menschen auszeichnen zu können. Freiheit trägt also in sich selbst den ständigen Widerspruch zwischen Anspruch und Verwirklichung. Nur wenn dieses Nein und Ja erkannt ist, läßt sich für konkrete Situationen ausmachen, ob sie als freie bzw. in Freiheit angesprochen werden dürfen. Das Material dazu bietet die Geschichte. Im Durchgang durch die geschichtlichen Ereignisse und Geschehnisse, können Rückschlüsse auf unsere alltäglichen politischen-, wirtschaftlichen- und sozialen Situationen im Standort Deutschland gezogen werden und hier wird es möglich sein, Freiheit als Freiheit zu erkennen und gemäß ihrer Kriterien zu handeln. Wir sind soweit vorgedrungen, daß wir eine Differenzierung innerhalb des Begriffes Freiheit vornehmen konnten. Auf Grund dieser Differenzierung ist es jetzt möglich zu sagen: der weite Freiheitsbegriff ist eine Voraussetzung von Demokratie überhaupt. Der enge Freiheitsbegriff erscheint als Komplementärbegriff zur Demokratie. Beide, Demokratie und Freiheit verweisen auf dasjenige, was dem Menschen möglich ist und ihn zugleich ausmacht: auf seine Freiheit, die menschlich begrenzt und zugleich die einzige Möglichkeit ist, geistiges, politisches, wirtschaftliches und soziales Leben zu gestalten. Man könnte auch mit den deutschen Idealisten sagen, daß Freiheit, in diesem weiten Sinne verstanden, die Selbstentäußerung des Geistes ist.

4. Zusammenfassung

Freiheit und Demokratie haben sich als Begriffe herausgestellt, die geeignet sind, menschliches Leben beschreiben zu können. Demokratie ist dabei auf menschliche Versuche zu beziehen, Leben in Gemeinschaft zu ermöglichen. Freiheit (weites Verständnis) auf den Versuch, eine Wesensbestimmung vom Menschen abzugeben. Das von uns mit 'enger Freiheitsbegriff' Beschriebene ist ein Verständnis, aus dem heraus Demokratie möglich wird und zugleich ermöglicht Demokratie diese Art von Freiheit. Wir lehnen es ab, von **der** Demokratie und **der** Freiheit zu sprechen. Die bestimmten Artikel verweisen u. E. auf eine menschliche Hybris⁴⁴. Man kann von Demokratiemodellen sprechen, oder von Versuchen,

⁴⁴ Vielleicht kann man hier auch von postmoderner Zivilisationskrankheit sprechen.

demokratische Normierungen einzuführen und/oder durchzuhalten. Man kann (und sollte sicherlich auch) versuchen, an Freiheit so zu partizipieren, daß eine bewußte Verantwortungsübernahme der/des Einzelnen entsteht. Gebraucht man allerdings den bestimmten Artikel (der/die), so suggeriert diese Bestimmtheit ein 'haben' und zugleich liegt in dieser Bestimmung ein Werturteil, nämlich das meine oder unsere Demokratie/meine oder unsere Freiheit auf der Blüte ihrer Verwirklichung steht und dort zu halten ist. Dieser Bestimmung gegenüber stehen freilich die Klagen über fehlende Orientierungen bei Jugendlichen, über mangelnde Beteiligung der Bevölkerung an öffentlichen Angelegenheiten, über ungleichmäßige Verteilung der zur Verfügung stehenden öffentlichen Gelder etc.⁴⁵ Wird Demokratie und Freiheit nicht als ein ständiger Prozeß begriffen und findet diese Prozeßhaftigkeit nicht ihren Niederschlag in alltäglichen Ausdrucksformen zur Demokratie und zur Freiheit, wird genau dasjenige erzeugt, was im heutigen Alltag zu konstatieren ist: ein diametraler Schnitt zwischen der Erfahrungswelt der/des Bürgers/in und der formulierten Bestimmtheit von Demokratie und Freiheit. D. h., wir plädieren für einen viel vorsichtigeren Umgang mit Bestimmtheiten. Spricht man nämlich nicht von der Demokratie / der Freiheit sondern von Demokratie und Freiheit, so lassen diese offenerere Formulierung wesentlich mehr Möglichkeiten zur Veränderung des Jetztzustandes erwarten. Genau dies aber, die kritische Überprüfung und Negierung der Jetztform ist ein Wesensmerkmal von Freiheit (weiter Begriff) und ein Wesensmerkmal der Idee von Demokratie. Damit, wir betonten es schon, wollen wir nicht dem bloßen Protest zu Worte reden. Aus dem Nein sollte ein Ja werden, weil das bloße Nein den Menschen vernichtet. Dieses Umschlagen in eine andere Qualität, ermöglicht zugleich ein Gewährwerden dessen, was wir weiter oben mit dem transzendentalen Moment von Freiheit auszudrücken versucht haben. Mit der Gewißheit des Habens entschwindet genau dasjenige, was man meint zu haben.⁴⁶ Ein Fingerzeig für dieses Verschwinden ist das Erstarken der rechtsextremen Gruppierungen genauso wie die vielerorts konstatierte Politikverdrossenheit. Wir denken allerdings: nicht an Politik ist man verdrossen, sondern an deren Vertretern und dem nicht durchschaubaren Dschungel der den Verantwortlichen vorsitzenden Bürokratie. Nicht an Politik ist man verdrossen, sondern am Mangel der für ein gutes politisches Leben notwendigen Foren der freien

⁴⁵ Gerade im Rahmen von politischer Bildung wäre hier mit dem Fragen nach den derzeitigen gesellschaftlichen Zuständen anzusetzen. Das hier vorgestellte Projekt hat u. E. mit diesem Fragen in sinnvoller Weise begonnen.

⁴⁶ Sehr lustig, trotz des dahinterstehenden blutigen Ernstes, beschreibt Orwell in seinem Buch 'Farm der Tiere' genau diese Situation.

Meinungsäußerung⁴⁷. Zum dritten Mal: nicht an Politik ist man verdrossen, sondern am Mangel an Wahrhaftigkeit von Politik.

In der Frage nach der menschlichen Freiheit sind wir soweit vorangekommen, daß wir sagen können: Freiheit ist notwendige Voraussetzung von Demokratie und demokratische Formen sind zugleich Verwirklichung des transzendentalen Anspruches von Freiheit. Freiheit und ein probiertes, immer wieder zu modifizierendes Modell von Demokratie ermöglicht erst dasjenige, was mit Gesellschaft⁴⁸ beschrieben werden kann. Das von uns erarbeitete weite Verständnis von Freiheit ist die Grundlage von Politik und somit auch die Grundlage von politischer Bildung. Allerdings gelingt nur im Zusammenwirken von Politik, Wirtschaft, Sozialem, Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Religion menschliches Leben.

Dies bedeutet: nur in diesem Zusammenwirken kann menschliches Leben dauerhaft geregelt werden.⁴⁹ In der Absage an die verbale Bestimmtheit von Demokratie / Freiheit liegt die Sichtweise, daß Demokratie und Freiheit eine innere Dynamik aufweisen.

Diese Dynamik ermöglicht allein ein demokratisches Verständnis von dem, was wir versuchten mit Demokratie zu beschreiben unter der Voraussetzung, daß der darin sich verwirklichende Grund Freiheit heißt.

Übersetzung der griechischen Wörter:

Es werden die wichtigsten Übersetzungsmöglichkeiten angegeben. Das Zeichen (G) bedeutet, daß es sich bei diesen Wörtern um Götter/Göttinnen-Namen der griechischen Mythologie handelt, welche übernommen wurden, um menschliches Leben zu beschreiben.

⁴⁷ Natürlich ist in Deutschland die freie Meinungsäußerung garantiert. Wir denken aber, es gibt einen Unterschied zwischen 'seine Meinung sagen' und diese Meinung in konkreten Handlungsfeldern eingebunden zu wissen. In der Endkonsequenz kommt es aber darauf an, daß Politik nicht vor dem Volk passiert sondern durch das Volk, zumindest, wenn man den Anspruch auf Demokratie hat. Dieser vielschichtige Prozeß kann natürlich durch (Volks-) Vertreter geleistet werden. An dem Punkt, an welchem sich diese Vertreter allerdings vom Volk absondern, entsteht eine berechtigte Frage: Leben wir in Deutschland in einem Versuch von Demokratie oder wird Demokratie nur noch als Worthülse benutzt, um ganz andere Interessen durchzusetzen? Auf diese Frage hat politische Bildung zu agieren, nicht bloß zu reagieren!

⁴⁸ Gesellschaft ist dabei freilich als Idee zu verstehen, deren konkrete 'Ausführung' der Staat sein kann.

⁴⁹ Diese Aussage steht gegen die Sichtweise, daß 'das Politische' das Zusammenleben von Menschen dauerhaft regelt. Vgl. AdB, 1995.

<i>Arche:</i>	Anfang, Beginn, Ursache, Ursprung, Prinzip
<i>Aidos:</i>	Ehre halten, respektieren, Respekt vor d. anderen haben - G
<i>Dike:</i>	Weisung, Recht, Sitte, Gebrauch, Gerechtigkeit - G
<i>Eirene:</i>	Frieden, Friedenszeiten, Friedensvertrag - G
<i>Eunomia:</i>	Gesetz, Gesetzmäßigkeit, gesetzliche Ordnung, gute Verfassung - G
<i>Isonomia:</i>	Rechtsgleichheit, Gleichberechtigung, politische Gleichheit
<i>Katastasis:</i>	Aufstellung, Einsetzung, Feststellung, Anordnung
<i>Kosmos:</i>	Ordnung (Weltordnung)
<i>Nomos:</i>	Brauch, das Herkommen, Satzung, Grundsatz, Regel, Gesetz
<i>Physis:</i>	natürliche Beschaffenheit, Naturell, Naturkraft, Geschöpf
<i>Polis:</i>	Stadt, Stadtgemeinde, Bürgerschaft, Staat,
<i>Politeia:</i>	Verhältnis eines freien Bürgers zum Staat, Bürgerrecht, als Bürger leben, Politik, Staatsverwaltung, Staatsverfassung, Bürger sein, Staat verwalten, öffentliche Wirksamkeit
<i>Politeuma:</i>	siehe Politeia außer erste Übersetzungsvariante
<i>Taxis:</i>	Ordnung, Anordnung, Einrichtung
<i>Timokratie:</i>	Staatsverfassung, deren Prinzip die Ehre ist
<i>Telos:</i>	errungenes Ziel, Ende, Grenze, Erfüllung
<i>Zoon Politikon:</i>	politisches Leben, gemeinschaftliches Leben, weil dieses politisch ist (sein muß)

Literaturverzeichnis

- Achenbach, Gerd B.:** Philosophische Praxis. Köln 1987.
- Alain:** Die Pflicht, glücklich zu sein. Frankfurt/M. 1993.
- Anders, Günther:** Die Antiquiertheit des Menschen (Bd. 1 u. 2). München 1992.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.):** Die Demokratie braucht politische Bildung. Bonn 1995.
- Arendt, Hannah:** Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. München 1986.
- Aristoteles:** Metaphysik. Berlin 1960.
- Aristoteles:** Philosophische Schriften in sechs Bänden. Hamburg 1995.
- Bernstein, Eduard:** Die Voraussetzung des Sozialismus und die Aufgaben der Sozialdemokratie. Nachdr. d. erw. Aufl. von 1921, Reinbeck 1969.
- Bielfeldt, Heiner:** Philosophie der Menschenrechte. Darmstadt 1998.
- Böttcher, Gerd:** Selbstverwirklichung oder die Lust und die Notwendigkeit. Amplifikation eines Hegelschen Kapitels aus der „Phänomenologie des Geistes“. Hameln 1981.
- Brisekorn, Norbert:** Menschenrechte. Eine historisch-philosophische Grundlegung. Stuttgart 1997.
- Brugger, Winfried:** Das Menschenbild der Menschenrechte. In: Jahrbuch für das Recht und Ethik/Annual Review of Law and Ethics 3, 1995, S.121-134.
- Brunner, Otto u. a. (Hrsg.):** Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Unverä. Nachdr. 4. Aufl., Stuttgart 1994.
- Bubik, Roland:** Wir '89er - wer wir sind und was wir wollen. Frankfurt/M. 1995.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.):** Neunter Jugendbericht: Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn 1994
- Comte-Sponville, Andre:** Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden und Werte. Hamburg 1996.
- Die Bibel:** 448. Aufl., Halle 1899.
- Ebeling, Hans:** Das Subjekt der Moderne. Rekonstruktion der Philosophie im Zeitalter der Zerstörung. Hamburg 1993.
- Drs.:** Vernunft und Widerstand. Die beiden Grundlagen der Moral. München 1986.
- Ende, Michael:** Die unendliche Geschichte. München 1979.
- Epiktet:** Handbüchlein der Moral. Zürich 1987.
- Europäische Grundrechte.** Zeitschrift, 1993.
- Gadamer, Hans-Georg:** Philosophisches Lesebuch Band 1-3. Frankfurt/M. 1989.
- Gerhard, Ute:** Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht. München 1990.
- Goebel, Johannes; Clermont, Christoph:** Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Berlin 1997.
- Grundgesetz.** 34. Aufl., München 1998.
- Hadot, Pierre:** Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike. Berlin 1991.
- Heckmann, Gustav:** Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt/M. 1993.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich:** Gutachten für Immanuel Niethammer. In: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808 - 1817. (Werke 4), Frankfurt/M. 1996.
- Drs.:** Phänomenologie des Geistes. (Werke 3) Frankfurt/M. 1983.
- Drs.:** Wer denkt abstrakt?. Jenaer Schriften 1801 - 1807 (Werke 2), Frankfurt/M. 1986.
- Heidelmeyer, Wolfgang (Hrsg.):** Die Menschenrechte. Erklärungen, Verfassungen, Artikel, internationale Abkommen. Paderborn 1982.
- Heidegger, Martin:** Sein und Zeit. 16. Aufl., Tübingen 1986.
- Drs.:** Einführung in die Metaphysik. 5. Aufl., Tübingen 1987.
- Drs.:** Schellings Abhandlung über das Wesen der menschlichen Freiheit. (Vorles. von 1936,

- hrsg. von H. Feick), Tübingen 1971.
- Drs.:** Identität und Differenz. 9. Aufl., Pfullingen 1990.
- Hentig, Hartmut von:** Bildung. Ein Essay. München 1996.
- Hesse, Konrad:** Die Grundrechte. Bestand und Bedeutung. In: Benda Ernst u.a. (Hrsg.): Handbuch des Verfassungsrechts. Berlin/New York 1983, S. 79-106.
- Hesselberg, Dieter:** Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. 1991
- Hobbes, Thomas:** Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates. (Reihe Klassiker auslegen), Berlin 1996.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor Wiesengrund:** Dialektik der Aufklärung. In: Horkheimer Max - Gesammelte Schriften Bd. 5. hrsg. von Alfred Schmidt (u. a.). Frankfurt/M. 1987.
- Horster, Detlef:** Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen 1994.
- Huxley, Aldous:** Schöne neue Welt. Leipzig 1988.
- Drs.:** Wiedersehen mit der schönen neuen Welt. München 1994.
- Jonas, Hans:** Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. 3. Aufl., Frankfurt/Main 1993.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.):** Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen 1997.
- Jungk, Robert; Müllert, Norbert R.:** Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München 1993.
- Kant, Immanuel:** Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Stuttgart 1983.
- Drs.:** Werke. Akademie-Ausgabe, Berlin 1968.
- Drs.:** Werke in zehn Bänden. hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1983.
- Kasper, Walter:** Das Absolute in der Geschichte. Philosophie und Theologie in der Spätphilosophie Schellings. Mainz 1965.
- Knappe, Silvia; Krohn, Dieter:** Leonard Nelson in der Diskussion. In: "Sokratisches Philosophieren" - Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie Bd. I. Frankfurt/M. 1994.
- Knittermeyer, Hinrich:** Schelling und die romantische Schule. München 1929.
- Krings, Hermann u. a. (Hrsg.):** Handbuch philosophischer Grundbegriffe. (6 Bde.), München 1973.
- Krohn, Dieter; Horster, Detlef:** Das Sokratische Gespräch. Ein Symposium. Hamburg 1989.
- Krohn, Dieter; Walter, Nora:** Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. Sokratische Gespräche der Philosophisch-Politischen Akademie seit 1966 - eine Dokumentation. In: "Sokratisches Philosophieren" - Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie Bd. II. Frankfurt/M. 1996.
- Kühnhardt, Ludger:** Die Universalität der Menschenrechte. Studie zur ideengeschichtlichen Bestimmung eines Schlüsselbegriffes. München 1987.
- Lieber, Hans-Joachim:** Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Bd. 299 - Studien zur Geschichte und Politik. Bonn 1991.
- Loska, Rainer:** Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Rieden 1995.
- Luckner, Andreas (Hrsg.):** Dissens und Freiheit - Kolloquium Politische Philosophie. Leipzig 1995.
- Ludwig, Ralf:** Kant für Anfänger - Der kategorische Imperativ. München 1995.
- Ludwig, Ralf:** Kant für Anfänger - Die Kritik der reinen Vernunft. München 1995.
- Lutharan World Federation (Hrsg.):** Theological Perspectives on Human Rights. Genf 1977.
- Macpherson, Crawford Brough:** Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Von Hobbes bis Locke. Frankfurt/M. 1973.
- Marquard, Odo:** Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart 1995.

- Drs.:** Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. Stuttgart 1987.
- Drs.:** Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien. Stuttgart 1994.
- Marx, Karl; Friedrich Engels. In:** MEW, Berlin (Ost) 1956-1968.
- Meier, Hans Jakob:** Keine Macht auf Erden ist mit ihm zu vergleichen. Nervöse Kunst in einer politisch überhitzten Zeit: Zur Ikonographie von Hobbes' „Leviathan“. FAZ, Frankfurt/M. 04.11.1998.
- Menschenrechte.** Ihr internationaler Schutz. 4. Aufl., München 1998.
- Methoden in der politischen Bildung - Handlungsorientierung.** Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Bd. 304 - Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik. Bonn 1991.
- Miteinander - Erfahrungen mit Betzavta.** Gütersloh 1997.
- Nationale Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur (Hrsg.):** Goethes Werke in zwölf Bände. 5. Band: Die Leiden des jungen Werther. Das Märchen. Die Wahlverwandtschaften. Weimar 1974.
- Neißer, Barbara; Krohn, Dieter:** Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch. In: "Sokratisches Philosophieren" - Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie Bd. III. Frankfurt/M. 1996.
- Neißer, Barbara; Krohn, Dieter:** Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. In: "Sokratisches Philosophieren" - Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie Bd. IV, Frankfurt/M. 1997.
- Nelson, Leonard:** Die sokratische Methode. Kassel 1996.
- Oesterreich, Gerhart:** Geschichte der Menschenrechte und Grundfreiheiten im Umriss. 2. erg. Aufl., Berlin 1978.
- Passin, Carsten:** Bildung tut not - ein Plädoyer für Abgrenzung und Öffnung demokratischer Bildung. (auserschulische bildung 3/97), Bonn 1997.
- Platons sämtliche Dialoge.** Hamburg 1988.
- Platon:** Werke in 8 Bänden. hrsg. von Gunther Eigler. Darmstadt 1990.
- Raupach-Strey, Gisela:** Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. In: "Sokratisches Philosophieren" - Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie Bd. IV. Frankfurt/M. 1997.
- Drs.:** Über den politisch-bildenden Charakter Sokratischer Gespräche. Das Sokratische Gespräch. Hamburg 1989.
- Rawls, John:** Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M 1975.
- Reuter, Hans-Richard:** Rechtsethik in theologischer Perspektive. Studien zur Grundlegung und Konkretion. Gütersloh 1996.
- Ritter, Joachim (Hrsg.):** Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1971 ff.
- Rousseau, Jean-Jacques:** Der Gesellschaftsvertrag. Leipzig 1981.
- Drs.:** Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechtes. Stuttgart 1977.
- Drs.:** Über Kunst und Wissenschaft/Über den Ursprung und die Ungleichheit des Menschen. Schriften zur Kulturkritik - Philosophische Bibliothek. Hamburg 1995.
- Sartorie, Giovanni:** Demokratietheorie. Darmstadt 1997.
- Sartre, Jean Paul:** Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Hamburg 1993.
- Schelling, Friedrich Wilhelm Josef von:** Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände. Frankfurt/M. 1988.
- Schellings Werke.** Nach der Originalausgabe in neuer Anordnung. I.-VI. Bd, hrsg.von M. Schröder, München1927.
- Schmid, Wilhelm:** Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt/M. 1988.
- Schmitt, Carl:** Verfassungslehre. 7. Aufl., Berlin 1989.
- Schröder, Hannelore (Hrsg.):** Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, Bd. 1: 1789-1870. München 1979.
- Schulz, Walter:** Die Vollendung des Idealismus in der Spätphilosophie Schellings. Stutt-

gart 1955.

- Drs.:** Freiheit und Geschichte in Schellings Philosophie. In: Schelling: Über das Wesen der menschlichen Freiheit. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1989.
- Schwertländer, Johannes:** Staatsbürgerliche und sittlich-institutionelle Menschenrechte. In: Drs. (Hrsg.): Menschenrechte. Aspekte ihrer Begründung und Verwirklichung. Tübingen 1978, S. 77-85.
- Seidel, Erika:** Das Sokratische Gespräch als Methode der politischen Erwachsenenbildung. 1987
- Siebert, Ute:** Das Sokratische Gespräch: Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung. Kassel 1996
- Stange, Waldemar; Paschen, Wolf:** Praxishandbuch Zukunftswerkstätten. Methoden-Materialien-Konzepte. Hamburg 1994.
- Tomuschat, Christian (Hrsg.):** Menschenrechte. Eine Sammlung internationaler Dokumente zum Menschenrechtsschutz. Bonn 1992.
- Vollrath, Ernst:** Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen. Würzburg 1987.
- von Werder, Lutz :** Das philosophische Tagebuch. Berlin 1998.
- Weiß, Thomas:** Freitod oder Suizid?- Versuch einer existentiellen Bestimmung des Menschen. In: Drs. (u. a.): Problemwahrnehmung. Festschrift für Yorick Spiegel. Weimar 1997.
- Zdrenka, Michael:** Konzeptionen und Probleme der philosophischen Praxis. Schriftenreihe zur Philosophischen Praxis. Köln 1997.

Personenverzeichnis

Achenbach, Gerd B.: 8, 13, 55, 65, 98f., 105; **Adorno, Theodor Wiesengrund:** 219f.; **Ahrendt, Hannah:** 52, 87, 125f., 189; **Alain:** 98; **Alexander der Große:** 210; **Allen, Woody:** 87; **Althusius:** 170; **Anders, Günther:** 55, 72, 87, 171, 221; **Aristoteles:** 126, 144f., 159, 208ff.; **Augustinus:** 170;

Bahro, Rudolf: 62; **Bär, Ronald:** 132; **Bäumler, Katrin:** 21, 92, 154; **Beck, Ulrich:** 65; **Bernstein, Eduard:** 188; **Besse, Abraham:** 100; **Bielefeld:** 172; **Bloch, Ernst:** 55; **Blome, Susanne:** 26; **Bohley, Bärbel:** 157; **Brandt, Reinhardt:** 99, 106; **Braune, Ines:** 54; **Bredenkamp, Horst:** 100; **Bredow, Wilfried:** 173; **Bresekorn:** 172; **Brugger, Winfried:** 191; **Bubik, Roland:** 29; **Burke, Edmund:** 171;

Caesar, Julius: 210; **Clermont, Christoph:** 82, 111; **Comte-Sponville, Andre:** 98; **Condorcet, Marquis de:** 186; **Cremer, Will:** 122; **Cusanus:** 170;

Descartes, Rene: 214; **Dilthey, Wilhelm:** 220;

Ebeling, Hans: 33; **Element of Crime:** 146; **Ende, Michael:** 80; **Epiktet:** 78, 147;

Fichte, Johann Gottlieb: 211; **Fischer, Joachim:** 122; **Forker, Melanie:** 157;

Foucault, Michel: 55, 98; **Freud, Sigmund:** 82; **Friedrich II.:** 184;

Fries, Jakob Friedrich: 110, 117; **Fromm, Erich:** 56;

Gandhi, Mahatma: 56, 85; **Gadamer, Hans Georg:** 204; **Gerard:** 186;

Goebel, Johannes: 82, 111; **Goethe, Johann Wolfgang von:** 165;

Götte, Maria: 57, 125; **Gouches, Olympe de:** 186; **Gramsci, Antonio:** 29;

Griesbach, E.: 41; **Griswold:** 185; **Grüterich, Tobias:** 156, 164;

Hadot, Pierre: 98; **Hannibal:** 210; **Heckmann, Gustav:** 56, 110f., 117ff.;

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: 56, 60, 81, 89, 126ff., 144, 161ff., 171, 177, 211, 218;

Heidegger, Martin: 34, 142, 214, 218; **Heidelmeyer:** 187, 189, 201;

Hempel, Albrecht: 59; **Hentig, Hartmut von:** 53; **Heraklit:** 204; **Herodot:** 205f.;

Herzog, Roman: 89; **Hesiod:** 204; **Hesse, Konrad:** 198; **Hiob:** 101f.;
Hobbes, Thomas: 13, 52, 90, 99ff., 170, 182, 195, 212; **Hölderlin:** 211;
Hollar, Wenceslaus: 100; **Hopper, Edward:** 106; **Horckheimer, Max:** 219f.;
Horster, Detlef: 110; **Husserl, Edmund:** 220; **Huxley, Aldous:** 51, 87, 89f.;
Jähnigen, Falk: 58; **Jaspers, Karl:** 55, 85; **Jefferson, Thomas:** 185;
Jonas, Hans: 171, 221; **Jungk, Robert:** 72, 107;
Kadelke, Sabine: 23; **Kant, Immanuel:** 71, 81f., 84, 95, 110, 117, 125, 139, 161, 171,
176f., 192f., 195, 203, 211, 213ff., 217ff.; **Kasper, Walter:** 218;
Kierkegaard, Sören: 220, 225; **Klier, Freya:** 86; **Knittermeier, Hinrich:** 218;
Konstantin der Große: 210; **Kriegel, Renate:** 23, 76, 161; **Krohn, Dieter:** 117;
Künhardt: 172;
Lenin, Wladimir Iljitsch: 90; **Locke, John:** 170, 181f., 189, 195, 211f.;
Lorenzen, Max: 27, 76, 81, 100; **Loska, Rainer:** 110; **Ludwig, Ralf:** 71, 81;
Ludwig XIV.: 212; **Ludwig XVI.:** 184;
Machiavelli, Nicolo: 19, 74, 90, 170; **Macpherson, Crawford Brough:** 183;
Madison, James: 185; **Marquard, Odo:** 30, 91, 97, 127, 22f.; **Marsilius von Padua:** 170;
Marx, Karl: 73, 90, 126, 171, 187f., 213, 220; **Meier, Hans Jakob:** 100;
Mill, John Stuart: 19, 95, 165, 171; **Montaigne, Michel de:** 126;
Montesquieu, Charles de: 170, 182, 211f.; **Moses:** 149;
Napoleon Bonaparte: 211, 213; **Nelson, Leonard:** 56, 110f., 117ff., 134;
Nietzsche, Friedrich: 68, 71, 84, 220;
Oesterreich, Gerhart: 172; **Orwell, George:** 52, 87ff., 231; **Otanes:** 205
Paine, Thomas: 185; **Parmenides:** 204; **Passin, Carsten:** 9, 97;
Pastorius, Franz Daniel: 185; **Platon:** 19, 72, 90, 95, 105, 110, 112ff., 142, 158f., 208;
Popper, Karl Raimund: 56; **Protagoras:** 158, 206ff.;
Raupach-Srey, Gisela: 119, 122; **Rawls, John:** 195ff.; **Reuter:** 189;
Robespierre, Maximilien: 186, 211;
Rousseau, Jean Jacques: 13, 19, 52, 90, 99, 101, 103, 116, 170, 180, 195, 211f.;
Sartre, Jean Paul: 226; **Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph von:** 40, 171, 203, 211,
217ff., 226, 228; **Schirmer, Markus:** 58; **Schmid, Wilhelm:** 98, 106;
Schmitt, Carl: 171, 198ff.; **Schopenhauer, Arthur:** 56, 124, 141, 158, 220;
Schröder: 186; **Schulin:** 186; **Schulz, Walter:** 218f.; **Schwertländer:** 197;
Siebert, Ute: 110, 118; **Sieye's Abbe, Emmanuel Joseph:** 212; **Skeptiker:** 98, 165;
Sokrates: 51, 62, 74, 110ff., 147, 158; **Sokratiker:** 97; **Solon von Athen:** 204;
Sophisten: 112, 158; **Sophokles:** 158; **Spinoza, Baruch de:** 217;
Stalin, Joseph Wissarionowitsch: 62, 90; **Stockmann, Ulrich:** 46; **Stoiker:** 159;
Stourzh: 185;
Thales von Milet: 204; **Thimm, Barbara:** 26; **Thukydides:** 205; **Tomschat:** 174, 190;
Ton Steine Scherben: 76; **Toqueville, Alexis de:** 171; **Tschiche; Wolfram:** 7, 48, 87;
Vollrath, Ernst: 80, 123, 125;
Walser, Martin: 56, 88; **Walter, Nora:** 117, 120; **Washington, George:** 185;
Weber, Max: 69, 70; **Weiß, Thomas:** 7, 48, 92, 228; **Werder, Lutz von:** 57;
Ziegler, Sylvia: 59;

