

Sebastian Emling / Beate Marschall-Bradl

»DEMOKRATIEBILDUNG« AUS PHILOSOPHISCH-ETHISCHER PERSPEKTIVE

Denn auch die richtigen Vorstellungen sind eine schöne Sache, so lange sie bleiben, und bewirken alles Gute, lange Zeit aber pflegen sie nicht zu bleiben, sondern gehen davon aus der Seele des Menschen, so dass sie doch nicht viel wert sind, bis man sie bindet durch Beziehung des Grundes.
(Platon: Menon, 98a)

Autokratien gewinnen weltweit an Einfluss und Akzeptanz¹, auch Deutschland ist nicht von demokratiefeindlichen Tendenzen verschont. Als Reaktion darauf hat das Land Baden-Württemberg die Stärkung der Demokratie als wesentliches Bildungsziel im Leitfaden *Demokratiebildung*² formuliert. Der Leitfaden geht von dem Faktum einer individualisierten, pluralistischen Gesellschaft aus. Orientiert an wahrgenommenen gesellschaftlichen Zentrifugalkräften und den damit einhergehenden Herausforderungen für die Demokratie wie Extremismus, mangelndes Vertrauen in politische Institutionen, Misstrauen gegenüber den öffentlich-rechtlichen Medien und Rückzug in mediale Echokammern sowie Exklusions- und Abstiegsängste oder Überforderung, wurden vier inhaltliche Bausteine für die Demokratiebildung entwickelt.³ Im Umkehrschluss lässt sich daraus ableiten, dass Demokratiebildung primär dem Ziel einer stabilen Gesellschaft verpflichtet ist, in der die einzelnen Gesellschaftsmitglieder grundsätzlich eine loyale Einstellung gegenüber den Institutionen entwickeln können. Dem Leitfaden zufolge beziehen sich die vier Bausteine auf drei Bezugsdimensionen: »Demokratie als Lebensform«, »Demokratie als Gesellschaftsform« und »Demokratie als Herrschaftsform« und sind durch die Grundrechte und Verfassungsprinzipien verbunden.⁴

Explizit wird im Leitfaden eine demokratietheoretische Fundierung der Bausteine erwähnt. Da für die Schüler*innen »positive Bezugspunkte zur Demokratie und ihren Werten«⁵ geschaffen werden sollen und zur Erfahrbarkeit von Demokratie auch die Reflexion gehört, ist es von Relevanz herauszuarbeiten, welches Demokratieverständnis den Bausteinen zugrunde liegen könnte. Im Folgenden sollen daher die Bausteine auf ein mögliches demokratietheoretisches Fundament hin untersucht werden, um zum einen zu zeigen, dass und wie sie zusammengehören, und zum anderen daran anschließend einige didaktische Überlegungen anzustellen.

DIE VIER BAUSTEINE DER DEMOKRATIEBILDUNG UNTER DEMOKRATIE-THEORETISCHEM BLICKWINKEL

Die vier Bausteine »Identität und Pluralismus«, »Selbstbestimmung und Autorität«, »Gleichwertigkeit und Solidarität« sowie »Interessen und Beteiligung« zeichnen ein Bild von Demokratiebildung, das im Gegenzug zu Ausgrenzung und Diskriminierung grundrechtebasiert die Relevanz sozialer Zugehörigkeit und einen konstruktiven Umgang mit Interessengegensätzen und Meinungsverschiedenheiten für die Demokratie betont (Baustein 1). Die Schüler*innen sollen die Bedeutung der Grundrechte und der weiteren Verfassungsprinzipien für das Zusammenleben erkennen und lernen, die durch institutionalisierte Verfahren der demokratischen Willensbildung zustande gekommenen rechtlich bindenden Entscheidungen zu akzeptieren. Sie sollen sich dabei ihrer eigenen Partizipationsmöglichkeiten nicht nur bewusst werden, sondern diese auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten ausüben (Baustein 2).

Dazu benötigen die Schüler*innen die Fähigkeit, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und zu artikulieren, einen kompetenten Umgang mit Informationen sowie die Fähigkeit, gut zu argumentieren und sich anderen gegenüber überzeugend zu vermitteln (Baustein 4). Die Schüler*innen sollen aber nicht nur ihre eigenen Interessen und Rechte in den Blick nehmen, sondern auch diejenigen der anderen als gleichwertig akzeptieren. Sie sollen sich mit Fragen einer gerechten Verteilung auseinandersetzen und verstehen, dass ihr eigenes gutes Leben nicht ohne das gute Leben der anderen zu haben ist (Baustein 3).⁶

Diese Zielsetzungen der vier Bausteine verdeutlichen, dass das dahinterstehende grundsätzliche Verständnis von Demokratie in hohem Maße inductorient und normativ ist. Ökonomische Theorien der Demokratie, die jeden normativen

Anspruch ablehnen, wie diejenigen von Schumpeter oder Downs, sind damit außen vor, ebenso wie Demokratietheorien, die sich mehr auf den Output institutioneller politischer Entscheidungsprozesse konzentrieren und in erster Linie die Leistungsbilanz der Staatstätigkeit im Blick haben. Auch die in Deutschland wirkungsmächtige pluralistische Demokratietheorie Fraenkels ist dabei weniger von Interesse, da sie den Blick mehr auf Interessengruppen als auf die Bürger*innen lenkt. Als inputorientierte und normative Theorien bleiben die an die republikanische Tradition und Rousseau anknüpfende radikal-demokratische Theorie, die Demokratie primär als Lebens- und Gesellschaftsform begreift, sowie die liberale Theorietradition oder deliberative Demokratietheorie.

Da die vier Bausteine erklärtermaßen auf den Grundrechten und anderen Verfassungsprinzipien basieren, kommen radikale Demokratietheorien, die der Volkssouveränität einen absoluten Primat zusprechen, hier weniger in Betracht. Angelehnt an Rousseau handelt es sich aufgrund ihrer Gemeinwohlorientierung zwar um normative Theorien. Politische Ordnungen sind aber in diesem Theorieansatz gemäß seiner modernen Variante kontingent, das heißt, sie haben kein Fundament. Vielmehr haben sie »ihren Grund in einer bestimmten historischen Entwicklung und in einer bestimmten politisch-sozialen Konstellation«⁷, die ganz grundsätzlich umgestaltet und revidiert werden kann und in letzter Konsequenz auch die Gefahr einer demokratischen Selbstabschaffung der Demokratie in sich birgt.⁸

Dagegen sieht die liberale Theorietradition die Idee der Volkssouveränität gegenüber rechtsstaatlichen Prinzipien als nachgeordnet an. Die Herrschaft der Gesetze (subjektive Grundrechte oder Gewaltenteilung) wird quasi als Schutzwall gegen die Gefahr einer »Tyrannei der Mehrheit« (Tocqueville) und als Garant der Möglichkeit, dass die Bürger*innen möglichst ungestört ihren privaten Interessen nachgehen können, verstanden. Der demokratische Staat soll den Schutz der individuellen Freiheit als Schutz gegen ungerechtfertigte Einmischung in das Leben und das Eigentum des Einzelnen gewährleisten. Nach traditionellem liberalistischem Verständnis sind die Grund- und Menschenrechte dabei der Demokratie naturrechtlich vorgeordnet.

Dieser Ansatz kann aber weder dem Baustein 3 der Demokratiebildung noch der Idee von Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform vollständig gerecht werden. Als Garant individueller Freiheit ist

der Wert der Demokratie rein instrumentell. Zudem handelt man sich hier ein schwieriges Begründungsproblem ein, da eine naturrechtliche Begründung der Menschenrechte kaum ohne metaphysische Annahmen auskommt. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass am ehesten die deliberative Demokratietheorie, wie sie von Jürgen Habermas entwickelt wurde, mit Demokratiebildung kompatibel ist.

HABERMAS' DELIBERATIVE DEMOKRATIE IN IHREN GRUNDZÜGEN

Habermas erhebt mit seiner deliberativen Demokratietheorie nicht den Anspruch, am Reißbrett eine normative Theorie zu entwerfen, sondern »den vernünftigen Gehalt der Normen und Praktiken, die seit den Verfassungsrevolutionen des späten 18. Jahrhunderts positive Geltung erlangt haben und insofern Teil der historischen Wirklichkeit geworden sind«⁹, rational zu rekonstruieren. Sie soll den Gehalt der historisch bewährten Verfassungsordnungen explizieren und erklären, welche Gründe der faktischen Herrschaft für die Bürger*innen legitimierende Kraft verschaffen und deren Beteiligung sichern können. Habermas hegt dabei die Hoffnung, dass diese theoretischen Anstrengungen nicht ohne Auswirkung auf das normative Selbstverständnis der Bürger*innen sein könnten.¹⁰ Die fortgesetzte Beteiligung am demokratischen Verfahren sieht Habermas dabei als kontinuierliche Erneuerung der Initialereignisse der Verfassungsrevolutionen.

Habermas' deliberative Demokratietheorie vereinigt die liberale und die republikanische Theorietradition. Weder der Volkssouveränität noch den Menschenrechten und der »Herrschaft der Gesetze« gebührt ein Vorrang, beide sind vielmehr gleichursprünglich, das eine ist nicht ohne das andere möglich. Dahinter steht die Vorstellung, dass *gleiche, freie und autonome* Gesellschaftsmitglieder sich als autonome Staatsbürger*innen ihre Freiheit durch allgemeine Gesetze selbst garantieren, indem sie sich *gleichermaßen* subjektive Rechte zubilligen, durch die sie sich nicht nur die private Interessenverfolgung ermöglichen, sondern vor allem mit den Grundrechten allererst die Bedingungen garantieren, unter denen sie als Staatsbürger*innen ihre politische Rolle ausüben können.

Diese Rolle sollen die Staatsbürger*innen aber nicht nur so ausüben, dass sie sich als Gesellschaftsbürger*innen identifizieren, also als Bürger*innen, die ausschließlich als Marktteilnehmer*innen ihre

Privatinteressen verfolgen, sondern sie sollen auch Gemeinwohlbelange und den solidarischen Ausgleich konfligierender Interessen in den Blick nehmen. Sich *als Gleiche* gleiche Rechte zu gewähren, ist so lange müßig, solange diese Rechte nicht wenigstens annähernd den gleichen Wert haben. Nur dann nämlich, wenn die Bürger*innen ihre subjektiven Rechte für ihre private Lebensgestaltung auch nutzen können, haben sie auch einen Wert, nur dann werden sie auch bereit sein, von ihren demokratischen Rechten Gebrauch zu machen und sich an der politischen Willensbildung zu beteiligen. Daher sind für Habermas Fragen der Gerechtigkeit und Fairness für das Funktionieren der Demokratie essentiell.

Ein weiterer wichtiger Eckpfeiler der deliberativen Demokratietheorie ist der Gedanke, dass sich politische Legitimation der öffentlichen Beratung (Deliberation) politischer Angelegenheiten durch die Bürger*innen verdankt. Deliberation ist für Habermas in pluralistischen Gesellschaften eine Existenzvoraussetzung jeder Demokratie, da das Fehlen eines geteilten Hintergrundkonsenses durch die Gemeinsamkeit der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung kompensiert werden muss. Dementsprechend sind nach Habermas nur die »Handlungsnormen« gültig, »denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen könnten«¹¹. Bürger*innen sind nur den Gesetzen unterworfen, als deren Autor*innen sie sich auf der Grundlage »einer gleichberechtigt mit allen anderen Bürgern gemeinsam ausgeübten Meinungs- und Willensbildung«¹² verstehen könnten. Wahlen allein haben für Habermas noch keine hinreichend legitimierende Kraft dafür, dass die aus ihnen hervorgehende Mehrheit der politischen Minderheit ihren Willen auferlegt. Die Wahl sei nur ein letzter Schritt, das Ergebnis einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung. Nur dann können auch Minderheiten die Entscheidungen der Mehrheit billigen.

Das Verfahren der Meinungs- und Willensbildung muss nach Habermas den folgenden Bedingungen genügen, um legitimatorische Kraft entfalten zu können:

- Das Verfahren verlangt Öffentlichkeit und die Teilnahme aller, die von Entscheidungen betroffen sein können, zumindest aber für alle die gleiche Chance des Zugangs zur Beratung.
- Das Verfahren muss frei von äußeren und inneren Zwängen sein (»ideale Sprechsituation«).
- Alle dürfen Vorschläge machen und der Austausch zwischen den Beteiligten soll informiert erfolgen und mit Gründen, die mit geteilten Normen kompatibel sind.

- Entscheidungen sind grundsätzlich revidierbar. Insofern kann die Minderheit auf den längerfristigen Erfolg ihrer Argumente hoffen.
- Die Beratungen können sich auf alles erstrecken, was im Interesse aller zu regeln ist.
- Subjektive Präferenzen und Ansprüche müssen im Lichte von akzeptierten Normen begründet werden.
- Deliberation und politischer Entscheidungsprozess müssen unter Beteiligung möglichst vieler zusammenwirken.¹³

Der letzte Punkt ist bemerkenswert, insofern er zum einen zeigt, dass Habermas weder politische Entscheidungen, die demoskopischen Umfragen folgen, noch Entscheidungen, die auf Expertenbasis getroffen werden,¹⁴ für hinreichend legitimiert hält. Zum anderen zeigt sich, dass Habermas entgegen dem Anschein keine Basisdemokratie präferiert, bei der Deliberation in Entscheidung mündet. Seine deliberative Demokratietheorie steht vielmehr unter den Prämissen der repräsentativen Demokratie. Eine entscheidende Rolle für die Deliberation spielt bei Habermas die politische Öffentlichkeit. Sie sei der einzige Ort der Willensbildung, der alle Bürger*innen inkludiert. Eine wesentliche Bedeutung kommt dabei den Massenmedien und neuerdings den sozialen Medien zu. Die eigentliche Beratung, die dann auch Entscheidungen generiert, findet aber in den Vertretungskörperschaften der verschiedenen Ebenen statt.¹⁵ Wie das Zusammenwirken der Deliberation der Öffentlichkeit und in den Vertretungskörperschaften aussehen soll und welche Probleme sich dabei für die Demokratie auftun, kann an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden.

DELIBERATIVE DEMOKRATIETHEORIE UND DEMOKRATIEBILDUNG

Die Ausführungen zur deliberativen Demokratietheorie zeigen, dass diese recht gut mit den vier Bausteinen der Demokratiebildung kompatibel ist und eine Interpretation der Bausteine zu liefern vermag, die auch deren Zusammenhang im Konzept der Demokratie aufzeigen kann.

Das zentrale Moment der Deliberation selbst kommt in erster Linie im Baustein 4 zum Tragen, der generell auf die Beteiligungs-, Medien- und Argumentationskompetenz abzielt. Die Argumentationskompetenz ist unter den Prämissen von Habermas' Demokratietheorie eine qualifizierte, insofern der

Austausch von Argumenten möglichst unter den Bedingungen einer idealen Sprechsituation stattfinden, alle einschließen und auf Gründen, die geteilte Normen in Anspruch nehmen, basieren soll. Die deliberative Demokratietheorie vermag zu zeigen, inwiefern Gemeinwohlorientierung und Fragen der Gerechtigkeit essentiell für eine funktionierende Demokratie sind. Damit wird Baustein 3 allererst an das Demokratiethema zurückgebunden. Ohne die Idee der Gleichheit der Menschen ist für Habermas die Demokratie nicht zu haben, dies verdeutlicht die Gleichursprünglichkeit von Volkssouveränität und Menschenrechten. Andernfalls wäre es fraglich, warum sich Menschen, die sich nicht als Gleiche anerkennen, gleichermaßen Menschenrechte zubilligen sollten. Der Konnex von Gleichheit und Demokratie zielt daher nach Habermas ins Zentrum. Die Anerkennung als Gleiche ist insofern fundierender und geht über die Tugenden der Toleranz und Solidarität hinaus (Baustein 3 und 1).

Im Lichte der deliberativen Demokratietheorie würden die Schüler*innen zudem nicht nur die Bedeutung der Grund- und Menschenrechte, die als solche einfach gesetzt sind (Baustein 2), verstehen. Vielmehr müssten sich die Schüler*innen Gedanken über deren Begründung und Ursprung machen und auch hier den Konnex zur Demokratie herstellen.

Baustein 2 formuliert zudem als didaktisches Ziel, dass Schüler*innen lernen, demokratische Prozesse der Rechtssetzung zu akzeptieren oder zu hinterfragen. Aus welchen Gründen sie das tun sollen, bleibt unexpliziert. Eine deliberative Demokratietheorie hat hier den Vorzug, anspruchsvolle Überlegungen zu Fragen der Legitimität zu liefern. Nach der Habermasschen Variante der deliberativen Demokratietheorie soll ein Ausgleich von privaten Interessen und Gemeinwohl angestrebt werden. Das heißt aber nicht, dass darüber, wie dies aussehen kann, immer schon ein Konsens besteht. Die Auseinandersetzung kann vielmehr agonalen Charakter haben. Wichtig ist aber, neben dem Einhalten der anderen Diskursregeln, die Bereitschaft zur Selbstkorrektur und Verbesserung der jeweiligen Überzeugungen. Im Lichte dieser Überlegungen könnte das Bildungsziel der konstruktiven Konfliktlösung des Bausteins 1 interpretiert werden.

Die vier Bausteine zur Demokratiebildung zielen in weiten Teilen auf die Erfahrbarkeit von Demokratie. Dies ist sicher ein wichtiges Bildungsziel. Der Reflexion sollte aber mindestens ein gleicher Stellenwert eingeräumt werden, denn mit der Erfahrung wird eine Haltung eingeübt, deren Stabilität nur von

einer Einsicht in ihre Gründe gewährleistet werden kann. Die Schüler*innen sollten sich klar darüber werden, dass Demokratie nicht gleich Demokratie ist. Die Klärung und Beurteilung von Demokratievorstellungen gehört ebenso zu den Bildungszielen und damit einhergehend die Probleme, die mit der ein und anderen Demokratievorstellung verbunden sind. Denn, wenn wir von Demokratie sprechen, meinen wir durchaus auch Unterschiedliches. Auch die »Querdenker« geben vor, die wahren Demokraten zu sein.

Um für die Demokratiebildung fruchtbar zu sein, sollten die im Leitfaden vorgeschlagenen Bausteine für die Schüler*innen transparent auf Demokratie bezogen sein. So reicht es für die Demokratiebildung nicht aus, das Problem der Gerechtigkeit oder Ausgrenzung zu thematisieren, wenn den Schüler*innen nicht klar wird, was dies mit Demokratie zu tun hat. Ethiklehrkräfte finden in den vier Bausteinen eine Fülle von Anknüpfungspunkten für den Ethikunterricht, ja sie scheinen gerade dafür prädestiniert zu sein, »Demokratiebildung« zu betreiben. Wenn aber die obigen Ausführungen einsichtig sind, dann ist auch klar, dass dafür noch ein anspruchsvoller Weg vor uns liegt. Entsprechende inhaltsbezogene Kompetenzen der verschiedenen Klassenstufen im Ethikunterricht müssten erst noch genauer entwickelt werden. Methodisch steht hingegen schon ein Fundus zur Verfügung, wie zum Beispiel im neosokratischen Gespräch.

WAS IST DAS NEOSOKRATISCHE GESPRÄCH?

Horst Gronke und seine Mitautoren heben hervor, dass das »neosokratische Gespräch [...] der Klärung sachbezogener Standpunkte innerhalb einer Gruppe von Gesprächspartnern, nicht aber unmittelbar der konkreten Entscheidungsfindung im Einzelfall [dient]«. ¹⁶ Sie betonen, dass sich ein solches Gespräch immer dann fruchtbar einsetzen lässt, »wo die Voraussetzungen eines Problems bzw. einer Frage durch gemeinsames Nachdenken zu klären sind« und das »Ziel des Gesprächs [...] eine Verständigung über den normativen Rahmen konkreter Maßnahmen und Handlungsweisen, also die Verständigung über Kriterien, Maßstäbe, Werte und Prinzipien, die einer vernünftigen Entscheidungsfindung zugrunde liegen« ¹⁷, ist. Das von Sokrates und dessen investigativer Erforschung grundsätzlicher Fragen wie »Was ist Tapferkeit?«, »Was ist Schönheit?« oder »Was

ist Tugend?« inspirierte neosokratische Gespräch geht auf Leonard Nelson (1882–1927) zurück, der in seinen Arbeiten dafür plädierte, nicht Philosophie, sondern das Philosophieren zu lehren.¹⁸ Für Dieter Birnbacher steht im neosokratischen Gespräch, an welchem mehrere ihrem Wissensanspruch nach Gleichberechtigte teilnehmen, im Vordergrund, »die Fähigkeit zu entwickeln, sich philosophische Einsichten durch eigene Anstrengungen der Problemidentifikation, der Problemlösung und der reflexiven Selbstklärung zu erarbeiten.«¹⁹

Im neosokratischen Gespräch widmet sich eine Gruppe von Gesprächsteilnehmer*innen der gemeinsamen argumentativen Arbeit an einem grundsätzlichen philosophischen (Definitions-)Problem, auf das eine konsensfähige Antwort gefunden werden soll, die einer vernunftgetriebenen Prüfung standhält. Das Gespräch gliedert sich grob in fünf Phasen: 1. Die Bekanntgabe der Gesprächsregeln sowie die Formulierung der Fragestellung (zum Beispiel »Was ist Freiheit?«), 2. Die Suche nach persönlichen Beispielen (»Wo / Wann / Wie habe *ich* Freiheit *erfahren* / *erlebt*?«), 3. Das Aufstellen von Urteilen (»Das ist Freiheit, weil...«), 4. Die Formulierung von regelhaften Voraussetzungen (»Immer wenn X, dann liegt Freiheit vor.«) und 5. Die Formulierung von prinzipiellen Voraussetzungen (»X ist der *Wesenheit* von Freiheit prinzipiell zueigen.«).²⁰

DER SITZ IM LEBEN DER GESPRÄCHSTEILNEHMER*INNEN

Als ein zentraler Aspekt für das Potenzial des neosokratischen Gespräches im Zusammenhang mit der Stärkung von persönlicher Identität und einem wertschätzenden Pluralismus kann die Fokussierung auf ein konkretes »Beispiel aus der Lebenswelt [der Schüler*innen], das dann auf Grundsätzliches hin untersucht wird«,²¹ genannt werden. Gisela Raupach-Strey, eine der einflussreichsten Analytikerinnen des neosokratischen Gespräches,²² hebt in ihren Arbeiten stets hervor, wie zentral die zugrundeliegende Fragestellung für die persönliche Involviertheit der Gesprächsteilnehmer*innen ist. Die gewählte philosophische Problematik benötigt einen Sitz im Leben²³ der Schüler*innen, muss für diese von Relevanz und bereits schon einmal erlebt beziehungsweise erfahren worden sein.

Als Beispiel könnte an dieser Stelle der Gesprächsanlass »Was ist Freiheit?« dienen: Jede*r der Anwesenden ist gleichermaßen aufgerufen sich zu

fragen, wo, wann, wie, unter welchen Bedingungen schon einmal Freiheit (oder das Fehlen derselben) im eigenen Leben erfahren wurde. Auf der Suche nach der individuellen erfahrungsbasierten Teilhabe an einer grundsätzlichen philosophischen Problemfrage analysieren und sezieren die Gesprächsteilnehmer*innen jeweils individuell die Identität im Hinblick auf die definitorische Frage und erfahren dabei die eigene Identität im Spiegel mannigfaltiger weiterer Erfahrungen der Gesprächspartner*innen. Diese gleichzeitige Erfahrung von persönlicher Identität und vielschichtiger Pluralität kann zu einer Wertschätzung der eigenen persönlichen Biographie und identifikatorischen Verfasstheit sowie der Vielheit an möglichen Erfahrungen ein und desselben grundsätzlichen Konzepts – nämlich der Freiheit – führen.

Das Nachdenken über sich selbst anhand von Fragen wie »Was macht mich aus? Was gehört zu mir?« oder »Was verbindet uns? Was unterscheidet uns?«²⁴ ist im neosokratischen Gespräch fundamental und unumgänglich im Hinblick auf die Klärung der für das Gespräch maßgeblichen Grundsatzfrage. Die Schulung der Reflexion der eigenen Identität sowie des offenen und neugierigen Kennenlernens fremder Erfahrungswelten in der ersten Phase des Gespräches steht in hohem Maße im Einklang mit den im Leitfaden dargelegten Aspekten des Bausteins 1.

DIE ERFAHRUNG DER VERBINDLICHKEIT VON REGELN

Ein neosokratisches Gespräch kann nur gelingen, wenn sich alle Teilnehmenden an ein knappes, aber verbindliches Set von Regeln halten, das sich, angelehnt an Klaus Draken, folgendermaßen formulieren lässt: Die Teilnehmer*innen äußern nur eigene Überzeugungen, sie hören aktiv zu und überprüfen stets die Zustimmungsfähigkeit von Aussagen, sie treffen nur wahrhaftige Aussagen, Gegenargumente sollen stets geäußert werden, Beiträge werden knapp sowie klar und verständlich formuliert und alle Personen und deren Standpunkte werden im Gespräch ernst genommen.²⁵ Die Bedeutung von Regeln und Konventionen für das Gelingen eines gemeinsamen diskursiven Vorhabens wird für Schüler*innen im Zuge eines neosokratischen Gespräches zunächst kognitiv ersichtlich (in der ersten Phase vor dem Beginn des Gespräches im Zuge der Bekanntgabe der Gesprächsregeln), vor allem aber wird diese Verbindlichkeit im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeit konkret erfahrbar. Ein neosokratisches

Gespräch kann nur gelingen, wenn sich die Teilnehmer*innen freiwillig einem Regelwerk unterwerfen, weil sie dessen Existenz und Geltungskraft als dem gemeinsamen Vorhaben zuträglich erkennen und anerkennen. Die im Leitfaden *Demokratiebildung* formulierte Frage »Was muss ich beachten?«, die dem Baustein 2 zugeordnet ist, wird für die Schüler*innen im Vollzug des neosokratischen Gespräches aktualisiert. Indem sie die Legitimität und die Notwendigkeit der Verbindlichkeit von Regeln für das Zustandekommen und Gelingen einer vernünftigen, respektvollen und ergebnisorientierten Suche nach Erkenntnis durch den Verlauf des neosokratischen Gespräches erleben und konkret erfahren, partizipieren sie an der für den Baustein 2 so zentralen Wertschätzung von Rechten und Regeln einzelner Personen.

DIE GEMEINSAME VERNÜNFTIGE SUCHE GLEICHER NACH DEM BESTEN ARGUMENT

Diese Wertschätzung von Regeln im Sinne des guten und gewinnbringenden gemeinsamen Arbeitens hat zur Folge, dass die Schüler*innen ihre Gesprächspartner*innen als gleichwertige und solidarische Partner*innen empfinden können und sollen. Für Gisela Raupach-Strey ist die Haltung, »gemeinsam etwas nur durch vernünftiges Nachdenken und in gegenseitiger Achtung herausbekommen zu wollen«²⁶, ein zentrales Merkmal des neosokratischen Gespräches. Sie betont, dass »die Vernunft [...] die einzige gemeinsame Basis [ist], die alle Menschen trotz ihrer Unterschiedlichkeit teilen«²⁷, und formuliert damit prägnant eine entscheidende demokratische Prämisse, die jedem neosokratischen Gespräch zugrunde liegt: Die Akzeptanz der Vernunftbegabung aller Menschen führt zu einer fundamentalen Gleichberechtigung, welche die Grundlage aller demokratischen Unterfangen bildet.

Die Frage »Was gehört zur Gleichberechtigung?« aus Baustein 3 des Leitfadens *Demokratiebildung* wird also paradigmatisch in der Durchführung des neosokratischen Gespräches umgesetzt, indem die Schüler*innen den respektvollen Umgang miteinander und den gleichwertigen Zugang zur Beteiligung am Prozess der Wahrheitssuche erproben lernen. Erneut erfahren sie konkret, dass Grundprinzipien der Demokratie unerlässlich sind für das Zustandekommen eines guten gemeinsamen Ergebnisses. Dabei muss betont werden, dass im neosokratischen

Gespräch keineswegs das erreichte Ergebnis über die Güte des Gespräches entscheidet, sondern der Prozess des Zustandekommens desselbigen. Jedes neosokratische Gespräch ist für die Teilnehmer*innen insbesondere eine »Praxis des gemeinsamen Fragens und Antwortens«²⁸ und damit eine umfassende Schulung des eigenen kritischen Denkens im Hinblick auf grundsätzliche Fragen und Behauptungen anderer.

DIE VERNUNFT ALS VORAUS- SETZUNG DEMOKRATISCHEN HANDELNS

Die vernunftorientierte Prüfung von Positionen und Argumenten steht im Mittelpunkt des neosokratischen Gespräches, weil sie den Kern einer an der Figur des Sokrates und dessen philosophischem Schaffen orientierten philosophischen Praxis darstellt. Diese Grundausrichtung philosophischen Tätigseins ist damit gleichzeitig eine Form von (staats)bürgerlichem Engagement, das sich stringent auf das Primat der Vernunft bezieht. Die Frage »Wie kann ich mich gut informieren?« aus Baustein 4 zeigt, dass die Vernunft in demokratischen Gesellschaften eine unerlässliche Voraussetzung des politischen und gesellschaftlichen Tätigseins von Bürger*innen darstellt. Sie befähigt die Gesprächsteilnehmer*innen im neosokratischen Gespräch zur kritisch-prüfenden Teilhabe am gemeinsamen Unterfangen und tut ebendies auch in demokratischen Gesellschaften. Ohne die vernunftgeleitete Prüfung von Urteilen, Aussagen, Positionen, Informationen und Argumenten kann weder ein der Suche nach Erkenntnis verpflichtetes neosokratisches Gespräch noch eine den Werten Freiheit, Verantwortung und Gerechtigkeit verpflichtete demokratische Gesellschaft ihren Zweck erfüllen. Daher kann die Implementierung und Durchführung von neosokratischen Gesprächen in sämtlichen Klassenstufen im Ethik- und Philosophieunterricht als Vehikel einer grundlegenden und nachhaltigen Demokratiebildung und Wertevermittlung im Sinne des Leitfadens *Demokratiebildung* genutzt werden.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Economist Intelligence Unit: Democracy Index 2021, verfügbar unter: <<https://www.economist.com/graphic-de>

- tail/2022/02/09/a-new-low-for-global-democracy> (zuletzt: 13.12.2022).
- 2 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. Stuttgart 2019, verfügbar unter: <https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf> (zuletzt: 13.12.2022).
- 3 Vgl. ebd., S. 10ff.
- 4 Vgl. ebd., S. 22f.
- 5 Ebd., S. 12.
- 6 Vgl. ebd., S. 12–14.
- 7 Flügel-Martinsen, O.: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg 2020, S. 59.
- 8 Vgl. Derrida, J.: *Schurken*. Frankfurt a.M. 2003, S. 55.
- 9 Habermas, J.: Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. In: Habermas, J. (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin 2022, Kindle-Version, S. 8.
- 10 Vgl. ebd., S. 12.
- 11 Habermas, J.: *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a.M. 1992, S. 138.
- 12 Habermas, J.: Was heißt »deliberative Demokratie«? Einwände und Missverständnisse. In: Habermas, J. (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel*, a.a.O., S. 85.
- 13 Vgl. Schmidt, M.: *Demokratietheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden 2019, S. 234.
- 14 Vgl. ebd., S. 90 und 92.
- 15 Vgl. Habermas, J.: *Überlegungen und Hypothesen*, a.a.O., S. 16ff.
- 16 Gronke, H. / Yücesoy, S. / Jänicke, B. / Brune J.P.: *Die Methode der neosokratischen Gesprächsführung*, verfügbar unter: <<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/ethik/NeoSok.pdf>> (zuletzt: 12.12.2022).
- 17 Ebd.
- 18 Vgl. Birnbacher, D.: *Neosokratische Methode und sokratisches Gespräch*. In: Nida-Rümelin, J. / Spiegel, I. / Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*, Band 1: *Didaktik und Methodik*. Paderborn 2015, S. 173.
- 19 Ebd.
- 20 Vgl. Heckmann, M.: *Das (Neo)-Sokratische Gespräch*. 2011, verfügbar unter: <<https://markheckmann.wordpress.com/2011/01/10/das-neo-sokratische-gesprach/>> (zuletzt: 13.12.2022). Es muss an dieser Stelle bemerkt werden, dass verschiedene Autor*innen die Phasen eines neosokratischen Gespräches unterschiedlich benennen (siehe z.B. Draken, K.: *Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch*. In: Pfister, J. / Zimmermann, P. (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts*. Bern 2016, S. 303–305.) Heckmanns Formulierung besticht jedoch durch ihre Einfachheit und Umsetzbarkeit in unterrichtlichen Kontexten.
- 21 G. Raupach-Strey im Interview mit L. Nimmervoll, verfügbar unter: <<https://www.derstandard.at/story/1363710734536/didaktikerin-raupach-strey-ethikunterricht-zielt-nicht-auf-ein-bekenntnis>> (zuletzt: 12.12.2022).
- 22 Vgl. Raupach-Strey, G.: *Sokratische Didaktik*. Münster 2002.
- 23 Heckmann nennt diese Voraussetzung das »Fußfassen im Konkreten«, vgl. Heckmann, G.: *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Frankfurt a.M. 1983, S. 85.
- 24 Leitfaden *Demokratiebildung*, a.a.O., S. 24.
- 25 Vgl. Draken, K., a.a.O., S. 302.
- 26 Interview verfügbar unter: <<https://www.derstandard.at/story/1363710734536/didaktikerin-raupach-strey-ethikunterricht-zielt-nicht-auf-ein-bekenntnis>> (zuletzt: 12.12.2022).
- 27 Ebd.
- 28 Birnbacher, D., a.a.O., S. 174.

LITERATUR

- Birnbacher, D.: *Neosokratische Methode und sokratisches Gespräch*. In: Nida-Rümelin, J. / Spiegel, I. / Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*, Band 1: *Didaktik und Methodik*. Paderborn 2015.
- Derrida, J.: *Schurken*. Frankfurt a.M. 2003.
- Draken, K.: *Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch*. In: Pfister, J. / Zimmermann, P. (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts*. Bern 2016.
- Economist Intelligence Unit: *Democracy Index 2021*, verfügbar unter: <<https://www.economist.com/graphic-detail/2022/02/09/a-new-low-for-global-democracy>> (zuletzt: 29.12.2022).
- Flügel-Martinsen, O.: *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg 2020.
- Gronke, H. / Yücesoy, S. / Jänicke, B. / Brune J.P.: *Die Methode der neosokratischen Gesprächsführung*, verfügbar unter: <<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/ethik/NeoSok.pdf>> (zuletzt: 29.12.2022).
- Habermas, J.: *Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit*. In: Habermas, J. (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin 2022.
- Habermas, J.: *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a.M. 1992.
- Habermas, J.: Was heißt »deliberative Demokratie«? Einwände und Missverständnisse. In: Habermas, J. (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin 2022.
- Habermas, J.: *Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der Öffentlichkeit*. In: Habermas, J. (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin 2022.
- Heckmann, G.: *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Frankfurt a.M. 1983.
- Heckmann, M.: *Das (Neo)-Sokratische Gespräch*, verfügbar unter: <<https://markheckmann.wordpress.com/2011/01/10/das-neo-sokratische-gesprach/>> (zuletzt: 13.12.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. Stuttgart 2019.
- Nimmervoll, L.: *Ethikunterricht zielt nicht auf ein Bekenntnis*, verfügbar unter: <<https://www.derstandard.at/story/1363710734536/didaktikerin-raupach-strey-ethikunterricht-zielt-nicht-auf-ein-bekenntnis>> (zuletzt: 12.12.2022).
- Raupach-Strey, G.: *Sokratische Didaktik*. Münster 2002.
- Schmidt, M.: *Demokratietheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden 2019.