

Forschungsforum zu einer Buchlektüre von „Zivilisiert Streiten“ von Marie-Luisa Frick

(Bettina Blanck, Elena Bock, Paul Ebner, Bente Fischer, Marie-Luisa Frick, Marie-Angela Friedrich, Miriam Geiges, Samuel Kähler, Larissa Maierhöfer, Florian Pfender, Viktoria Rieber, Sam Schneider, Anjuli Spieker, Sheila Marie Steckhan)

Idee und Verlauf des Forschungsforums

((1)) Ausgang dieses Forschungsforums war ein Erwägungsseminar an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, in dem eigene Thesen und Überlegungen, insbesondere in Auseinandersetzung mit dem Buch „Zivilisiert streiten“ von Marie-Luisa Frick, entwickelt und diskutiert wurden. Die Seminarleiterin, Bettina Blanck, schlug den Studierenden vor, ihre Überlegungen auszuarbeiten und zu versuchen, mit der Autorin des Buches in eine Diskussion zu kommen. Dabei sollten die Studierenden explizit ihre jeweiligen Sichtweisen einbringen. Es gab keine Vorgaben bezüglich inhaltlicher Schwerpunkte oder dazu, ob man allein oder zu mehreren eine Stellungnahme verfassen wollte. Eine Studentin wählte die Form eines Briefes. Die Leitung selbst beteiligte sich auch an dem Prozess. Die Stellungnahmen entstanden im Wechsel von Austausch und vertiefenden Auseinandersetzungen im Seminar, wozu wesentlich auch gehörte, sich gegenseitig zu den bisher verfassten Texten Anregungen zu geben und Nachfragen zu stellen, insbesondere nach jeweils alternativen Interpretationen. Die Autorin des Buches wurde von der Seminarleiterin über das Vorhaben informiert und angefragt, ob sie sich auf eine schriftliche Diskussion einlassen wollen und ob sie noch im Verlauf des Semesters vielleicht antworten könnte. Auch eine Skypediskussion wurde zusätzlich erwogen, war aber terminlich nicht möglich. Es war für Alle sehr motivierend, noch im Verlauf des Semesters eine Replik von Marie-Luisa Frick zu erhalten, die ausführlich im Seminar diskutiert wurde.

((2)) Inzwischen hatte Marie-Luisa Frick an der Evangelischen Akademie Frankfurt eine Diskussion mit Stipendiat*innen zu ihrem Buch geführt und es

entstand in Zusammenarbeit mit Hanna-Lena Neuser, die Studienleiterin für Europa & Jugend der Evangelischen Akademie Frankfurt, die Idee, die Diskussion zu erweitern, so dass es zu einer zweiten Diskussionsrunde kam, zu der sowohl die »alten« Studierenden als auch die »neuen« Stipendiat*innen eingeladen wurden. Gedacht war schließlich nach diesen beiden Diskussionsrunden, allen Teilnehmenden alle Texte zugänglich zu machen und dieses als Ausgang für eine dritte Runde zu nehmen, in der es um „Anknüpfungen und Weiterdenken“, also um eine genauere Analyse der in der Diskussionsrunde repräsentierten Vielfalt an Argumentationen, Positionen, Fragen usw. gehen sollte. Auf diese dritte Runde sollte eine abschließende vierte Metarunde mit einer „Methoden- und Diskussionsreflexion“ folgen. Wie sich herausstellte, war diese Planung nicht haltbar, vor Allem weil der zeitliche Abstand von der ersten Diskussionsrunde bis zur letzten schließlich fast zwei Jahre betrug, was für Studierende und Stipendiat*innen organisatorische Probleme mit sich brachte. Deshalb gibt es nur eine dritte Diskussionsrunde, die „Bilanzen und Reflexionen“ sowie eine „Abschlussreflexion“ von Marie-Luisa Frick umfasst.

((3)) An dieser Stelle möchte ich, Bettina Blanck, allen Beteiligten ganz herzlich danken, sich auf diesen Weg forschenden Studierens und forschender Lehre eingelassen zu haben. Die Idee, den gesamten Auseinandersetzungsprozess zu veröffentlichen, kam erst im Verlauf der Unternehmung, als sich für mich herauskristallisierte, dass es in itdb einen Forschungsforumsteil geben würde.

Inhalt

Erste Diskussionsrunde Sommersemester 2018

Stellungnahmen:

Bettina Blanck: „Zivilisiert streiten“ aus erwägungsorientierter Perspektive ...86

Elena Bock: Fragen, Ergänzungen, Einwände und Weitergedachtes ...91

Paul Ebner: Perspektiven zu Meinungsbildungs- und Meinungsäußerungsprozessen in der Schule als Grundlage zivilisierten Streitens ...92

Bente Fischer: Stellungnahme zu Frau Frick: Das Recht der gesellschaftlichen Minderheiten ...94

Marie-Angela Friedrich, Miriam Geigges und Florian Pfender: Stellungnahme zu Frau Frick – Das Recht der gesellschaftlichen Minderheiten ...96

Samuel Kähler: Zivilisiertes Streiten auch im pädagogischen Kontext? ...98

Larissa Maierhöfer: Brief an Frau Frick ...99

Viktoria Rieber: Überlegungen zur „Zur Ethik der politischen Gegnerschaft“ von Marie Luisa Frick ...100

Replik:

Marie-Luisa Frick: Lektüreeergebnisse zu «Zivilisiert streiten» ...102

Zweite Diskussionsrunde Sommersemester 2019

Stellungnahmen:

Viktoria Rieber: Überlegungen zu Kontroversität im Umgang mit rechten Positionen ...103

Sam Schneider: Kritische Anmerkungen ...106

Anjuli Spieker: Stellungnahme ...107

Sheila Marie Steckhan: Stellungnahme ...110

Replik:

Marie-Luisa Frick: Lektüreeergebnisse zu «Zivilisiert streiten» ...111

Dritte Diskussionsrunde Wintersemester 2019/2020 / Beginn des Sommersemesters 2020

Bilanzen und Reflexionen:

Bettina Blanck: Rückblick und Ausblick ...113

Viktoria Rieber: Zivilisiert streiten als Bildungsaufgabe ...117

Sam Schneider: Bilanz zu „Zivilisiert streiten“ ...118

Abschlussreflexion:

Marie-Luisa Frick: Abschluss und Dank ...121

ERSTE DISKUSSIONSRUNDE – STELLUNGSNAHMEN

„Zivilisiert streiten“ aus erwägungsorientierter Perspektive

Bettina Blanck

((1)) In meiner Stellungnahme möchte ich zum einen die von Marie-Luisa Frick vorgeschlagene Auflösung des Demokratie-Paradoxes (Frick 2017, S. 80) bezüglich seiner Konsequenzen für Bildung weiterdenken und befragen. Zum anderen möchte ich ausloten, inwiefern es Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Fricks Prinzipien für Meinungsbildung einerseits sowie den Prinzipien für erwägungsorientierter Bildung andererseits gibt. Meine Frage ist, ob die kritisch-iterativ-reflexive Begründungsorientierung (Erwägungs-Geltungsbedingung) »zivilisiertes Streiten« nochmals etwas anders, als es bei Frick der Fall ist, ausgestalten ließe.

Führt die Auflösung des Demokratie-Paradoxes zu einem Bildungsparadox?

((2)) In Kapitel 3.4 setzt Frick sich mit der Frage auseinander, inwiefern „das Herrschaftsmodell der Demokratie [...] vor einem *demokratischen Paradox*“ (Frick 2017, S. 77) steht: „Schließt das Prinzip der Volksherrschaft auch die Freiheit ein, es zugunsten anderer Herrschaftsformen zu wechseln? Darf eine Demokratie sich selbst abschaffen?“ (Frick 2017, S. 77). Die Antwortmöglichkeiten „der *unbedingten* Volkssouveränität“ und die der „*bedingten* Volkssouveränität“ sind nach Frick beide problematisch: Während es im ersten Fall zu einer „Selbstabschaffung“ kommen könnte, sei das demokratische Paradox im zweiten Fall „letztlich nur um den Preis eines *antidemokratischen Paradoxes* aufzulösen, nämlich insofern als »die Idee einer sicheren oder absolut risikofreien Demokratie das Paradox zu implizieren scheint, wonach eine demokratische Herrschaft auch denen aufgezwungen werden soll, die sich selbst nicht demokratisch regieren wollen«“ (Frick 2017, S. 78). Frick gelangt zu einer anderen Antwort. Diese

hängt mit dem zusammen, was sie „nichtstabile[...] Identität des *demos*“ (Frick 2017, S. 79) nennt. Danach ist zu beachten:

„Selbst unter der Voraussetzung, dass ein demokratisches Gemeinwesen *im Konsens* beschließt, zu einer anderen Herrschaftsform zu wechseln, so könnte es doch niemals die Zustimmung der *zukünftigen Generationen* für diese Entscheidung vorwegnehmen und in seine Rechtfertigung einschließen. [...] Wer ein Abgehen von Demokratie auf dem Prinzip der Souveränität des Volkes rechtfertigen möchte, müsste daher, ohne selbst in einen Widerspruch zu geraten, diese Entscheidung grundsätzlich immer revidierbar halten – und damit erst recht einen Widerspruch erzeugen“ (Frick 2017, S. 79; Hervorhebungen von B. B.)

((3)) Revidierbarkeit von Positionen ist ein wesentliches Merkmal von Demokratie und sie ist – über Fricks Blick auf zukünftige Generationen hinausgehend – auch jeweilige Individuen zuzugestehen als Korrekturen bisheriger Positionen, z. B. aufgrund neuer Erkenntnisse, veränderter Begründungslagen usw. Fricks Vorschlag zur Lösung des Demokratie-Paradoxes besteht darin, dass eine Überwindung der Demokratie mit demokratischen Mitteln nur zulässig ist, wenn dieser Schritt „durch vorgesehene wiederholte Entscheidungen revidierbar“ (Frick 2017, S. 80) gehalten würde. Andernfalls habe man gute Gründe, politische Gruppierungen aus dem politischen Wettstreit auszuschließen (ebd.). Mit dem Prinzip der vorgesehenen Möglichkeit der wiederholten Revidierbarkeit will Frick auf die Herausforderung reagieren, dass man einerseits nicht voreilig Positionen ausschließen dürfe, andererseits entschlossen „auf Gefährdungen des demokratischen Prinzips“ (Frick 2017, S. 81) reagieren müsste.

((4)) Doch was sind die Bedingungen für Revidierbarkeit? An dieser Stelle setzen meine Nachfragen und Überlegungen ein. Inwiefern würden sich sowohl die demokratische Abschaffung der Demokratie als auch die Abschaffung (Revision) der Nicht-Demokratie von anderen demokratischen Wahlen unterscheiden? Welche Mehrheitsverhältnisse sind aus welchen Gründen erforderlich, wenn die Demokratie zeitweise abgeschafft werden soll und welche Mehrheitsverhältnisse sind erforderlich, um z. B. eine zeitweise Nicht-Demokratieform wieder abzuschaffen? Auch wäre zu klären, inwiefern es sich bei einer derartigen demokratischen Selbstabschaffung der Demokratie um etwas Anderes handelt als die Nutzung von sogenannten Notstandsgesetzen, die eine demokratische Führung ohne weitere Abstimmungen einsetzen darf. Im obigen Zitat ((2)) schreibt Frick vom gleichsam

idealen Fall – so meine Lesart dieser Passage – einer Abschaffung der Demokratie *im Konsens*. Aber, so meine Frage, ist das unter Berücksichtigung des Schutzes von Minderheiten nicht auch der einzige Fall, wie eine Demokratie abgewählt werden sollte? Eine wie auch immer gestaltete Mehrheit für eine Nicht-Demokratie könnte fatale Folgen für Unterlegene in dieser Abstimmung haben und scheint mir deshalb als nicht ausreichend! Was hieße das im Umkehrschluss für die Abschaffung einer Nicht-Demokratie? Wäre hierfür eine einzige Stimme ausreichend? Wie könnte gewährleistet werden, dass sie sich Gehör verschaffen kann?

((5)) Wenn es möglich sein soll, dass sich eine Demokratie demokratisch (und das heißt auch revivierbar) für einen begrenzten Zeitraum gegen die Demokratie entscheiden können soll, dann ist weiterhin insbesondere zu klären, was die Eröffnung einer solchen Möglichkeit für öffentliche Medien (Informationspolitik) und insbesondere Schule und Bildung bedeuten würde. Müsste in einer solchen antidemokratischen Phase einer Gesellschaft nicht gerade besonders in Bildungsgängen darauf geachtet werden, dass die nachfolgenden Generationen zum Umgang mit Wahlen befähigt (entscheidungskompetent) sind? So gesehen könnte man schon fast die These aufstellen: Je antidemokratischer die Führung eines Landes, umso demokratischer müssten die Bildungsgänge und Informationswege gestaltet sein, damit die antidemokratische Führung wieder abgewählt werden kann. Führt die Auflösung des Demokratie-Paradoxes von Frick damit zu einem Bildungsparadox?

((6)) Und was müsste das für eine antidemokratische Führung sein? Eine antidemokratische Führung dürfte kein Interesse daran haben, abgewählt zu werden, und sie dürfte dementsprechend auch die Institutionen der Gesellschaft so gestalten und nachfolgende Generationen – etwa auch in Schule und Unterricht – nicht ermutigen, sie abzuwählen. Demgegenüber müsste eine antidemokratische Führung, die sich abwählen lassen würde, sich für demokratische Bildungsgänge und Informationswege einsetzen. Warum aber sollte dies eine antidemokratische Führung tun? Vielleicht weil sie der Auffassung ist, dass das, was sie tut, so gut ist (und sich so gut begründen lässt), dass die Menschen sie gar nicht abwählen wollen, und dass sie tatsächlich auch abtreten müsste, wenn das, was sie tut, nicht mehr gut für (möglichst) Alle wäre? Aber wäre das noch eine „antidemokratische Führung“? Auf den hierfür angesprochenen Gesichtspunkt einer Begründungsorientierung komme ich noch zurück.

Tab. 1: Zur Verortung der skizzierten Überlegungen

	<i>Antidemokratische Führung eines Landes</i>	<i>Demokratische Führung eines Landes</i>
<i>Führung bleibt nach bestimmter Zeit abwählbar</i>	Fricks Überlegungen und meine Nachfragen	»verbreitetes« Verständnis von „Demokratie“
<i>Führung ist nicht mehr abwählbar</i>	»verbreitetes« Verständnis von „Nichtdemokratie“	Widerspruch

Vergleich von Fricks Prinzipien zur Meinungsbildung mit den Prinzipien des Beutelbacher Konsens’ und der Erwägungsorientierung

((7)) Das Konzept »zivilisierten Streitens« lebt von der Fähigkeit der Einzelnen, korrekturbereit mit eigenen (bisherigen) Positionen umzugehen und andere Positionen wertzuschätzen für die Klärung eines eigenen Standpunktes. Außerdem ist grundlegend eine Sensibilität für manipulierende oder gängelnde Strukturen sowie eine Mitwirkung an ihrer Überwindung (s. das Prinzip der Meinungsautonomie: Frick 2017, S. 52), was an das Indoktrinations-/Überwältigungsverbot des Beutelbacher Konsens’ für Politische Bildung erinnert (erstes Prinzip des Beutelbacher Konsens’)². Das Prinzip der Meinungsautonomie lässt sich außerdem mit dem dritten Beutelbacher Prinzip vergleichen, bei dem es um die Analysefähigkeit und Interessenlage der Lernenden³ geht. Auch das dritte Frick’sche Prinzip für zivilisiertes Streiten, das Prinzip des Meinungspluralismus, ähnelt einem der drei Prinzipien des Beutelbacher Konsens’ für Politische Bildung, nämlich dem Kontroversitätsgebot⁴. Im Unterschied zum Beutelbacher Konsens spielt die Möglichkeit des Verbesserns einer jeweils vorläufigen eigenen Position bei Frick eine zentrale Rolle, wie sie einerseits in ihrem ersten Prinzip, dem Prinzip des Meinungsfallibilismus (Frick 2017, S. 49ff.), zum Ausdruck kommt, sich aber auch im dritten Prinzip des Meinungspluralismus wiederfindet, wenn Frick dort schreibt, „dass erst im Vergleich bzw. Kontrast mit anderen Standpunkten die eigene Position wirklich bewusst vertreten werden kann“ (Frick 2017, S. 55), wofür es aber der Entwicklung einer besonderen Mentalität bedarf, nämlich, „das, was man vernimmt, aufzu-

nehmen, ohne es sofort gegen den anderen verwenden zu wollen bzw. in anderer Richtung auch Fehler bei sich selbst zu erkennen“ (Frick 2017, S. 56). Ein Engagement für Verbesserungen ist auch konstitutiv für das Konzept einer Erwägungsorientierung. Das Verbesserungsengagement ist dort bezogen auf die Begründungsgüte von jeweiligen Erwägungen und aus ihnen hervorgehenden Lösungen. Gutes Begründenkönnen bzw. auch das Einschätzen von jeweiligen Begründungsniveaus wird von Erwägungsorientierung bezogen auf jeweils problemadäquat erwogene Alternativen, was den Umgang mit Vielfalt, insbesondere Kontroversen (Alternativen), entscheidend verändert. Die Begründungsgüte wird daran festgemacht, wie umfassend (methodisch-nachvollziehbar usw.) jeweils problemadäquat zu erwägende Alternativen angegeben werden können (Erwägungs-Geltungsbedingung), unabhängig davon und auch dann, ob sozial ein (vorläufiger) Konsens über eine jeweilige Lösung/Position zu einer Frage/einem Problem besteht. Hier unterscheidet sich Erwägungsorientierung mit seinen drei Prinzipien (Merkmale) grundlegend vom Beutelsbacher Konsens (s. z. B. Blanck 2006). Im Folgenden möchte ich der Frage nachgehen, inwiefern ein Begründungsverständnis, welches auf jeweils problemadäquat erwogene Alternativen zielt und wie es für Erwägungsorientierung grundlegend ist, dazu beitragen könnte, die Prinzipien zivilisierten Streitens auszugestalten bzw. umzugestalten zu einer erwägungsorientierten Auseinandersetzung. Auf die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens' gehe ich dabei im Folgenden nicht weiter ein, da hier eine Auseinandersetzung mit den Prinzipien zivilisierten Streitens im Vordergrund stehen soll.

((8)) Ausgang des Prinzips des Meinungsfallibilismus (Frick 2017, S. 49ff.) ist die Annahme, dass es keine absoluten Wahrheiten gibt und es demnach sinnvoll ist, „seine Meinung für Änderungen offenzuhalten“ (Frick 2017, S. 49). Individual-ethisch bedeutet dies nach Frick, dass jede*r klären muss, unter „welchen Bedingungen bzw. mit welchem Informationszuwachs würde ich meine Position ändern?“ (ebd.). Sozialethisch „verlangt das Fallibilismus-Prinzip, dass wir andere für fehlbar halten und niemanden blindes Vertrauen schenken, also auch nicht Meinungsautoritäten wie Medienvertretern oder Experten“ (ebd.). Mit dem Fallibilismus-Prinzip einhergehend entsteht die Frage, welchen Positionen man überhaupt »trauen« kann. Eine Orientierung an einem Vorschlag von Carlo Strenger⁵, nach dem man bereit sein sollte, Kapazitäten im öffentlichen Raum, die sich mit solchen aus dem privaten Raum (wie Ärzt*innen, Ingenieur*innen, Banker*innen) vergleichen ließen und

die man dort als Autorität akzeptieren würde, gleichermaßen auch als Autorität zu akzeptieren, scheint aus erwägungsorientierter Sicht eine unsichere Angelegenheit zu sein. Erwägungsorientierung würde hingegen den Fokus auf die Begründungsniveaus jeweiliger Positionen mit Blick auf die jeweils problemadäquat erwogenen Alternativen lenken lassen (Erwägungs-Geltungsbedingung (erstes Prinzip bzw. Merkmal von Erwägungsorientierung)) und darauf, inwiefern sich die Begründungsniveaus und die aus ihnen hervorgehenden Positionen sich verbessern lassen (Verbesserungsengagement (zweites Prinzip bzw. Merkmal von Erwägungsorientierung)).

((9)) Für die Einzelnen würde das bedeuten: Ich würde meine Position dann ändern, wenn eine andere Position sich gegenüber zu erwägenden alternativen Positionen besser begründen lässt – unter der Voraussetzung und die ist reflexiv höchst relevant, dass ich meine Position gut begründen können will und es mir wichtig ist, die jeweils bestmöglichst begründete Position zu haben (iterativ kritisch-reflexiver Umgang mit Erwägungs-Geltungsbedingung und Verbesserungsengagement (drittes Prinzip bzw. Merkmal von Erwägungsorientierung)). Das dritte Prinzip von Erwägungsorientierung ist insofern relevant, weil es wohl nur in seltenen Fällen – allein schon von den Ressourcen her – möglich ist, umfassend zu erwägen und häufig ist uns eine umfassende Begründung vielleicht auch egal. Wir vertrauen auf bewährte Gewohnheiten oder z. B. intuitive Bauchentscheidungen. Das ist aus erwägungsorientierter Perspektive solange unproblematisch, wie ein kritisch-reflexives Bewusstsein über diese niedrige Begründungsqualität besteht (Erwägungsmentalität), die mich dann etwa daran hindert, meine Position anderen zuzumuten oder überwältigend aufzudrängen.

((10)) Sozial würde Erwägungsorientierung bedeuten: Ich bewerte Positionen anderer danach, inwiefern diese gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden können und zwar auf eine Art und Weise, die nicht präjudizierend ist und bei der zu erwägende Alternativen nicht allenfalls als »abzuschießende Pappkameraden« aufgestellt werden. Alternativlose Positionen haben vor dieser Orientierung einen schweren Stand, wiederum vorausgesetzt, dass einem gutes Begründen wichtig ist. Im Unterschied zur Frick'schen Position bliebe außerdem Begründungsorientierung auch dann relevant, wenn es »absolute Wahrheiten« geben würde, was Frick ja aber ausschließt (Frick 2017, S. 49f.).

((11)) Meine These und Nachfrage an Marie-Luisa Frick wäre, ob eine Verknüpfung des Prin-

zips des Meinungsfallibilismus mit einer Begründungsorientierung im Sinne der drei Prinzipien von Erwägungsorientierung dieses Prinzip ausgestalten ließe und insbesondere »demokratisch mündiger« im Umgang mit Expert*innenmeinungen machen könnte, insofern man auch als Laie damit zumindest ein Instrument des methodisch-systematischen Befragens jeweiliger Positionen hätte, was eine Sensibilität gegenüber Manipulationen und Überwältigungen erhöhen würde (s. Prinzip der Meinungsautonomie: Frick 2017, S. 52).

((12)) Neben der sozialetischen Komponente des Prinzips der Meinungsautonomie (Frick 2017, S. 51ff.), nämlich der Herausforderung kompetent mit Manipulationen und Überwältigungen umzugehen, spricht Frick hier als individualetische Komponente die psychologische Herausforderung an, sich aus Gründen der Trägheit z. B. auf Autoritäten zu verlassen oder einer Mehrheitsmeinung zu folgen (Frick 2017, S. 51f.). Damit wird m. E. die Frage jeweiliger Identitäten und Mentalitäten angesprochen. Meine These hier wäre, dass eine umfassende Erwägungsorientierung diese Problemlage zwar nicht beseitigen würde, aber kritisch-reflexiv als Mangelbewusstsein wachhalten ließe, was eine potenzielle Überwindung von Trägheit und dem Folgen einer Autoritäten- oder Mehrheitsmeinung initiieren könnte, wenn diese in ihrem Umgang mit zu erwägenden Alternativen als problematisch eingeschätzt würden. Darüberhinausgehend ist auch der Fall zu bedenken, dass es gute Gründe geben kann, Meinungen anderer zu übernehmen, was sich aus erwägungsorientierter Perspektive an den jeweils erwogenen Alternativen, dem Verbesserungsengagement und dem iterativ-kritisch-reflexivem Umgang mit beiden einschätzen ließe. In diesem Sinne könnte man gleichsam entspannt träge sein, wenn man von einer hohen erwägungsorientierten Begründungsqualität der von Autoritäten oder Mehrheiten vertretenen Positionen ausgehen könnte.

((13)) Mit Blick auf Fricks Überlegungen zur konsensuellen demokratischen Abschaffung der Demokratie, welche revidierbar sein muss (s. o. ((4))), wäre es hierbei vermutlich hilfreich und eine potenzielle Stärkung derjenigen, die diesen Beschluss später in Frage stellen würden, wenn die jeweiligen Erwägungs-Geltungsbedingungen, also die erwogenen Alternativen, gegenüber denen die demokratische Abschaffung der Demokratie als die beste Lösung ausgezeichnet wurde, bewahrt werden. Denn so ist für alle leicht nachvollziehbar, ob die bisherigen Erwägungen unvollständig, fehlerhaft usw. waren, und neue Erwägungen zu einer anderen Lösungssatzung, in diesem Fall die Abschaffung der Nicht-Demokratie, führen sollten. Neue

Erwägungen können natürlich auch bestehende Erwägungs-Geltungsbedingungen dahingehend verbessern, dass die bisher präferierten Lösungen sich noch besser begründen lassen.

((14)) Wie schon erläutert lässt sich das Prinzip des Meinungspluralismus (Frick 2017, S. 55f.) mit der Erwägungsgeltungsbedingung vergleichen, wobei es mit Erwägungsorientierung vielleicht etwas einfacher ist, sich mit der eigenen Position zurückzunehmen, wenn man sich mit einer guten Erwägungs-Geltungsbedingung mehr zu identifizieren vermag als mit einer bestimmten Lösung/Position, so dass man von vornherein eher darauf eingestellt ist, bisherige Positionen/Lösungen zu korrigieren, wenn es eine verbesserte Erwägungs-Geltungsbedingung erforderlich macht. Erwägungsorientierung hilft eine Identität des distanzfähigen Engagements im Aufeinanderbeziehen von jeweiligen Erwägungs-Geltungsbedingungen und aus ihnen hervorgehenden Lösungen zu entwickeln (s. Blanck 2016). Im Abschnitt zum Prinzip des Meinungspluralismus geht Frick auch auf die Gefährdungen einer demokratischen Streitkultur ein, wie z. B. „subtile Diskursbeschränkungen, die wir oft unbewusst verinnerlichen“ und die dazu beitragen können, „dass bestimmte Ansichten aus Scham oder Furcht vor sozialen Sanktionen nicht öffentlich gemacht werden“ (Frick 2017, S. 57). Insbesondere dann, wenn der Diskurs aus Gründen von Political Correctness derart verengt wird, dass verhindert wird, „dass auch die Grenzen des legitimen (angemessenen) und nicht nur des legalen (den Gesetzen entsprechenden) Diskurses dem demokratischen Wettstreit ausgesetzt sind“ (Frick 2017, S. 62), sieht Frick Gefahren der Produktion von Scheinkonsensen „auf Seiten der ›Vernünftigen‹ bzw. ›Guten‹ und Frustration, mitunter Aggression, bei denen, diesen Reinheitsgeboten zum Opfer fallen“ (Frick 2017, S. 62). Frick spricht hier m. E. eine Problemlage an, die auch für den Beutelsbacher Konsens zutrifft, nämlich den Abbruch der Diskussion, wenn es um vermeintliche nicht-hinterfragbare Grundlagen, demokratische Werte und Menschenrechte geht. Aus erwägungsorientierter Perspektive wäre es dabei gerade besonders wichtig, dass sich solche angenommenen bzw. behaupteten Konsense über Werte einer Gesellschaft gut gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen lassen. Nur so können solche Werte nachvollziehbar, offen für Verbesserungen und mit guten Gründen auch tradiert werden. Anderweitig werden es zu übernehmende Vorgaben, die zwar »gut« und »richtig« sein mögen, was aber nicht (mehr) offen gelegt wird, was diese Vorgaben längerfristig eigentlich nur schwächen kann. Mit der Unterschei-

dung zwischen einem radikalen Erwägen von Alternativen (also auch extremen Positionen) und einem eingeschränkten Pluralismus von realisierten Lösungen/Positionen auf der Lösungs-/Realisierungsebene versucht Erwägungsorientierung einerseits durch radikales Erwägen umfassende Geltungsbedingungen zu erschließen, die aber andererseits genau der Bezugspunkt dann sein sollen, auf der Lösungs-/Realisierungsebene eben nicht alles gleichermaßen zuzulassen, sondern mit Blick auf die jeweiligen Erwägungs-Geltungsbedingungen mit guten Gründen ablehnen zu können. Das setzt allerdings bei allen Beteiligten ein Interesse an gutem Begründenkönnen gegenüber jeweils zu erwägenden Alternativen voraus und findet damit seine Grenze, wo das nicht geteilt wird. Schwierig ist dabei auch eine adäquate Ebene der Auseinandersetzung zu finden, die problemadäquate Alternativen von nicht-problemadäquaten Alternativen unterscheiden lässt, worüber seinerseits zu erwägen ist, wenn man hier nicht in die von Frick beschriebenen Political Correctness Fallen laufen will. Ob dafür eine Orientierung an den von Frick vorgeschlagenen Prinzipien der Achtung der gleichen Souveränität aller (demokratisches Prinzip) und einer Achtung des geteilten Menschseins aller (menschrechtliches Prinzip) ausreichend ist, kann im Rahmen dieser Stellungnahme nicht weiter ausgeführt werden. Meine Vermutung ist, dass hierbei die Unterscheidung zwischen jeweiligen Erwägungs- und Lösungs-/Realisierungsebenen hilfreich sein könnte, insofern auf der Erwägungsebene eine Integration von widerstreitenden Positionen anzustreben ist, was, wenn das gelingt, zu einer gemeinsamen Lösung führen könnte, bei der niemand das »Gesicht verliert«, weil jede Position ihren Beitrag zur guten Begründung der gemeinsam gefundenen Lösung erbringt. Möglicherweise führt das Ringen um und Gelingen einer Integration auf der Erwägungsebene aber auch zu einer aufgeklärten Toleranz in dem Sinne, als man erkennen und einander zugestehen muss, dass man zwischen manchen Positionen (vorerst) nicht mit hinreichenden Gründen eine der anderen vorziehen kann.

Anmerkungen

¹ Frick zitiert hier in einer eigenen Übersetzung „Carlo Invernizzi Accetti, *Democracy and Relativity: Why Democracy Does Not Need Moral Absolutes*, New York 2015, S. 164“ (Anmerkung 46, S. 93f).

² „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern [...]

Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ (Wehling 1977, 179).

³ „Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein. Was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorangegangenen Prinzipien ist“ (Wehling 1977, 180).

⁴ „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Wehling 1977, 179).

⁵ Ich verdanke Viktoria Rieber den Hinweis, dass sich der Name Strenger mit „r“ schreibt und diesbezüglich ein Tippfehler im Buch von Frick vorliegt.

Literatur

- Blanck, Bettina (2006): Erwägungsdidaktik für Politische Bildung, in: Politisches Lernen 24, 3-4, S. 22-37.
- Dies. (2016): Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen. In: International Dialogues on Education Past and Present 2016, Volume 3, Number 3, S. 64-69, <http://www.idea-journal.org/article/2016-volume-3-number-3-distanzfahiges-engagement-mit-vielfalt-und-unubersichtlichkeit-erwaguungsorientiert-deliberativ-umgehen/> (letzter Abruf: 23.06.2018).
- Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S.173-184.

Verfasserin

Prof. Dr. Bettina Blanck, Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

PH Ludwigsburg

Fragen, Ergänzungen, Einwände und Weitergedachtes

Elena Bock

Weitergedachtes zum Zwang zum Konsens

((1)) Folgende Fragen beziehen sich auf den ersten Satz der Rückseite des Buches, in welchem steht, dass der Zwang zum Konsens das Politische verfehlen könne (Frick 2017, Buchrückseite). Inwieweit kann das Politische in Hinblick auf den Zwang zum Konsens verfehlt werden? Bedeutet dies, dass Konsens immer von heutigen Politikern ersehnt wird? Steht dieser dem politischen Wettstreit gänzlich im Wege? Ist ein zivilisierter Streit, wenn er nicht zum Konsens führt, im politischen Sinne bedeutungslos? Sollte man einen Streit nicht immer genau dann führen, wenn man den Konsens als Ziel im Sinn hat? Ist zivilisiertes Streiten möglich, wenn man dieses Ziel nicht verfolgt, weil man sich zu sehr auf die eigenen Interessen fixiert?

Zur Frage, ob sich eine Demokratie selbst abschaffen darf

((2)) Frick schreibt, dass der „demos“ zu einem bestimmten Zeitpunkt niemals der Selbe ist, wie zu einem anderen beliebigen Zeitpunkt, weshalb ein demokratisches Gemeinwesen niemals die Zustimmung zukünftiger Generationen vorwegnehmen könnte (Frick 2017, S. 79). Genauso wenig kann es aber die »ewige« Demokratie zu sichern versuchen. Sollte im Falle einer solchen Entscheidung nicht der Wille der »aktuellen« Souveräne eines demokratischen Gemeinwesens wichtiger sein, als der der nachfolgenden Generationen? Schließlich kann man nie sagen, wer später das eine oder andere besser oder schlechter findet, doch wenn sich ein Volk zu einem aktuellen Zeitpunkt dazu entscheidet, die Demokratie abzuschaffen, da sie – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr gewünscht wird, so sollte dieser Wille zählen, zum Wohle des Volkes, welches zum aktuellen Zeitpunkt vorhanden ist. Es wird gute Gründe haben, sollte eine solch zukunftsfähige Herrschaftsform scheitern. Das Bild der Demokratie wäre – sicherlich auch in Zukunft (zumindest ein bis zwei Generationen lang) – zunächst einmal negativ beeinflusst. Wer würde eine solche Demokratie wollen? Sollte es dennoch der Fall sein, dass sich nachfolgende Generationen die Demokratie zurückersehnen, so stellt sich die Frage, ob diese überhaupt wieder zurückkehren könnte, da nicht gewährleistet ist, ob das Volk die Macht besitzt, um dies zu entscheiden. Auch die Idee der Demokratie auf Zeit

halte ich für widersprüchlich, da das demokratische Prinzip bei einer zeitlich begrenzten Abkehr der Demokratie weiterhin gelten würde, da das Volk die Macht hätte, sie jederzeit zurück zu wählen. Im Prinzip wäre das auch Demokratie, nur eben hinter dem Schleier des Ausübungsversuchs einer anderen Herrschaftsform. Ich halte es daher für unwahrscheinlich, dass die Demokratie aus dem Willen des Volkes heraus abgeschafft werden kann, da dies ein Widerspruch an sich ist.

Übertragung von Fricks Überlegungen auf Schule und Unterricht

Zum Demokratieverständnis und dem Mehrheitswillen

((3)) Ist die Institution Schule ein demokratischer Ort? Im Hinblick auf den Mehrheitswillen zeigt sich dort, dass Abstimmungen (wenn diese überhaupt zugelassen oder vorgeschlagen werden) nicht immer zugunsten der Schüler anerkannt und akzeptiert werden. Letztendlich hat immer die Lehrkraft das Sagen und die Entscheidungskraft. Auch im Hinblick auf Inklusion und Individualisierung ist fraglich, inwiefern es demokratisch ist, wenn in der Schule mehrheitlich abgestimmt wird, ohne dabei zu berücksichtigen, dass es bspw. Kinder mit körperlicher oder geistiger Behinderung oder andere Kinder mit Förderbedarf gibt, die dies nicht können oder sich nicht trauen. D.h. nicht, dass es keine Wahlberechtigung für Kinder mit Behinderungen gibt, offen ist für mich dennoch die Frage, ob dieses Recht für Kinder mit Förderbedarf an unseren deutschen Schulen eingeräumt wird.

Zum Konsens

((4)) Dieser sollte meiner Meinung nach in der Institution Schule (in gegensätzlicher Betrachtung zur Politik) als Ziel eines Streits gelten, da es Kindern schwerfällt, sich zivilisiert zu streiten und kultivierten Dissens zu führen. Im Gegensatz zur Gruppe der (Grund-)Schulkinder können Erwachsene in der Politik (meistens) sachlich und in Anbetracht des Ausgleichs ihrer persönlichen und unterschiedlichen Interessen miteinander kommunizieren, ohne dass man dabei gewalttätig o.ä. wird. Da diese Beherrschung seitens der Kinder noch nicht derart ausgeprägt ist, denke ich, dass man ein zivilisiertes Streiten mit Kindern zunächst üben muss, bis diese untereinander im kultivierten Dissens sein können.

Literatur

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Verfasserin

Elena Bock, Studentin für das Lehramt an Grundschulen

PH Ludwigsburg

Perspektiven zu Meinungsbildungs- und Meinungsäußerungsprozessen in der Schule als Grundlage zivilisierten Streitens

Paul Ebner

((1)) „Unter demokratischen Bedingungen liegt die Souveränität bei allen Mitgliedern eines politischen Gemeinwesens zu gleichen Teilen“ (Frick 2017, S.48).

Bereits an dieser Stelle werden der Unterschied und die Problematik der Übertragung von Fricks gesamtgesellschaftlich ausgelegten Modells des zivilisierten Streitens auf das System der Schule deutlich. Das Prinzip der gleichen Souveränität wird dort nämlich konterkariert durch eine institutionell bedingte Machtasymmetrie und wenig partizipative Möglichkeiten seitens der Schüler und Schülerinnen. So zeigt beispielsweise eine Studie der Bertelsmann Stiftung, dass sich die partizipativen Beteiligungsformen in der Schule weitestgehend auf Teilbereiche beschränken, die die Entscheidungsmacht der Lehrpersonen unberührt lassen. So dürfen Schüler und Schülerinnen z.B. an der Auswahl von Ausflugszielen vermehrt mitwirken, während Bereiche wie die Gestaltung von Unterricht oder die Leistungserhebung nur geringe Partizipationsmöglichkeiten aufweisen. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007, S.46)

((2)) Des Weiteren resultiert aus der von Frick beschriebenen geteilten Souveränität letztlich nicht nur das Recht zur Teilhabe an politischen Prozessen, sondern auch die Pflicht der Bürger und Bürgerinnen zur individuellen verantwortungsvollen Meinungsbildung. Dies liegt darin begründet, dass eine Demokratie keine höhere Autorität als das demos kennt, an die Verantwortung delegiert werden

kann und eine Entscheidung kollektive Auswirkungen auf das gesamte politische Gemeinwesen hat. (vgl. Frick 2017, S.48)

Diese systemimmanente Begründung bzgl. der Pflicht zur verantwortungsvollen Meinungsbildung und den darauf folgenden ausdifferenzierten Prinzipien, die m.E. einen Grundpfeiler der schulischen Förderung zivilisierten Streitens bilden würden, lässt sich jedoch nur schwer auf die undemokratische Struktur des Systems Schule übertragen.

Dort entfällt nämlich der argumentative Konnex zwischen dem Recht auf Teilhabe und der Pflicht zur verantwortungsvollen Meinungsbildung, da die Schüler und Schülerinnen nur wenig Möglichkeiten zur Partizipation haben.

Zielführend scheint es daher, das Konzept des zivilisierten Streitens mit Konzepten der demokratischen und partizipativen Gestaltung von Bildungseinrichtungen zu verbinden, um die schulinhärente Demokratieproblematik aufzulösen.

((3)) Verfügten Schüler und Schülerinnen über tatsächlichen Entscheidungsspielraum bzw. über tatsächliche Entscheidungsmacht, so ließe sich auch die Pflicht auf verantwortungsvolle Meinungsbildung in diesem Recht auf Teilhabe begründen. Orientiert an Harts Stufenleitermodell der Partizipation wären vorrangig die Bereiche auszubauen, die auf Augenhöhe stattfindende gemeinsame Aushandlungsprozesse und Entscheidungsfindungen vorsehen. (vgl. Hart 1997 zit. nach Wagener 2013, S.17)

Auf Grundlage dieser geteilten Souveränität könnten dann die Prinzipien der Meinungsbildung und Meinungsäußerung spirallcurricular und institutionell implementiert und die Schüler und Schülerinnen auf ihre spätere Bürgerrolle vorbereitet werden.

Meinungsbildung und medienpädagogische Empowermentkonzepte

((4)) In Kapitel 3.1 benennt die Autorin neben den Prinzipien des Meinungsfallibilismus und des Meinungspluralismus auch das Prinzip der Meinungsautonomie. Dieses sieht vor, dass Meinungen möglichst selbstständig gebildet und nicht übernommen werden sollten (vgl. Frick 2017, S.51). Gleichwohl die Autorin konstatiert, dass Einstellungsmuster nicht im sozialen Vakuum, sondern in Abhängigkeit von den Einstellungen der umgebenden Personen gebildet werden, relativiert sie diese Einflussgröße, indem angenommen wird, dass diese Abhängigkeit durch Reflexion eigenaktiv überwunden werden kann. Dabei wählt sie den Terminus der Trägheit, der es zu widerstehen gilt. (vgl. ebd., S.51)

((5)) Besonders im Kontext der Mediennutzung, die in heutigen mediatisierten Lebenswelten für Informationsbeschaffung und Meinungsbildung durchaus bedeutsam ist, scheint eine solche Betrachtung zu kurz zu greifen, da sie den Einfluss soziokultureller Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen auf die mediale Handlungsfähigkeit unterschätzt. So zeigen Studien, dass die Möglichkeiten der Internetnutzung stark mit den Ausgangsbedingungen der Nutzer zu tun hat. Beispielsweise sind Jugendliche mit formal höherem Bildungsgrad und einem „bildungsbevorzugten“ Herkunftsmilieu vermehrt dazu in der Lage, den digitalen Raum als Informations- und Wissensquelle oder als Raum der politischen Partizipation zu nutzen, während Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus und formal niedrigerem Bildungsgrad den digitalen Raum primär rezeptions-, und konsumorientiert nutzen. (vgl. Nieyto 2009, S.8f)

((6)) Obwohl dieses als „second digital divide“ bezeichnete Phänomen der milieubedingt unterschiedlichen Nutzungsweisen zunächst nur Ausdruck habitueller Unterschiede ist, die sich in unterschiedlichen Geschmacksdimensionen äußern, entsteht dann soziale Benachteiligung, wenn diese Handlungspraxen gesellschaftliche und politische Teilhabe beschränken. Unter Habitus wird dabei ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen zu praktischem Handeln“ (ebd., S.5) verstanden, welches gesellschaftlich erlernt und reproduziert wird. Diese Habitualisierungen sind - um an die oben genannte These wieder anzuknüpfen - durch Reflexion veränderbar. (vgl. ebd.) Diese Reflexion und das Aufbrechen tradierter Welt- und Selbstbilder allein stellt allerdings eine enorme Herausforderung für Individuen dar. Darüber hinaus sind Kompetenzen, die es benötigt, um den digitalen Raum produktiv und partizipativ, sowie informierend zu nutzen (z.B. Umgang mit Bearbeitungssoftware, Hypertexts usw.), nur schwer in Eigenaktivität und autodidaktisch zu erlernen. Eine nicht-autonome Meinungsbildung allein auf den Begriff der Trägheit zu beschränken und folglich die Verantwortung dafür allein dem Individuum zuzuschreiben ist somit wenig zielführend.

((7)) Dementgegen stehen Konzepte medienpädagogischer Empowermentpraxen, die das Ziel der „(Wieder-)Aneignung von sozialer Handlungsfähigkeit von gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren“ (Schluchter 2016, S.27) verfolgen. So können beispielsweise Konzepte der Medieneigenproduktion einen kulturellen Selbstausdruck ermöglichen, das Erlernen von Fähigkeiten im digitalen Raum fördern und eine Teilhabe an öffentli-

chen Kommunikationsprozessen und damit einhergehend die Intention der sozialen und politischen Einflussnahme anbahnen. (vgl. ebd.) Ziel ist es, dass die Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, ihren eigenen Medienumgang kritisch (selbst-)reflexiv zu erfassen, sich medial zu artikulieren, den digitalen Raum zu erschließen und sich am politischen Diskurs aktiv und partizipativ zu beteiligen. (vgl. Schluchter 2016, S.29)

((8)) Diese Konzepte können bereits frühzeitig Teil schulischer Bildung sein, um milieubedingte Handlungspraxen anzugleichen (damit ist keine Gleichmachung milieuspezifischer Geschmacksdistinktion gemeint, sondern eine Intervention bei Formen des sozialen/politischen Ausschlusses) und somit sozialer Benachteiligung entgegen zu wirken. Wie dies in einer kindgerechten Art und Weise bereits im Sachunterricht der Grundschule eingebracht werden kann, zeigen die Arbeitsmaterialien des Göttinger Instituts für Demokratieforschung zum Thema „Partizipation“ (*speziell: Meine Demokratiewerkzeuge*).

Ausblick

((9)) Es zeigt sich also der Zusammenhang, in dem schulische Demokratisierungsprozesse als Grundlage für die Pflicht zur verantwortungsvollen Meinungsbildung stehen und wie die Möglichkeiten der Meinungsbildung wiederum durch habituell unterschiedliche Handlungspraxen beeinflusst und beschränkt werden.

((10)) Um der in der Einleitung beschriebenen Erosion der politischen Kultur entgegenzuwirken, scheint eine frühzeitige Einbindung der Schüler und Schülerinnen in demokratische Kontexte und das Ermöglichen von Demokratieerfahrungen zielführend, damit das Ideal der politischen Gegnerschaft nicht in Feindschaft umschlägt. Eine stärkere Sensibilisierung schulischer Curricula für Medienkompetenzen kann neben medialer Handlungsfähigkeit vielleicht auch die Ausbildung von Filterblasen unterbinden, da die Schüler und Schülerinnen kritisch-reflexiv im Internet agieren und Informationen hinterfragen können.

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2007): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublikationen/GP_Partizipa-

tion_von_Kindern_und_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf (aufgerufen am 24.6.18)

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Institut für Demokratie Demokratieforschung Göttingen (2015): Arbeitsblätter zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Partizipation. <http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2015/02/Partizipation.pdf> (aufgerufen am 24.6.2018)

Niesyto, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: Zeitschrift für Medienpädagogik, Heft 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede. <http://www.medienpaed.com/article/view/115/115> (aufgerufen am 24.6.2018)

Schluchter, Jan-René (2016): Medien, Medienbildung, Empowerment. In: merz - Medien und Erziehung 03/ 2016. S. 24-30.

Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Verfasser

Paul Ebner, Student des Lehramts Sonderpädagogik
PH Ludwigsburg

Voraussetzungen für zivilisiertes Streiten – Gedanken und Überlegungen im Anschluss an Marie-Luisa Fricks Lektüre

Bente Fischer

((1)) Streite gehören, obwohl sie manchmal sehr anstrengend sind, zu unserem alltäglichen Leben. Würden wir uns eine Welt ohne Streit vorstellen, wäre das in mancher Hinsicht vielleicht gar nicht schlecht, aber wenn wir ehrlich sind, dann wäre diese Welt unfassbar langweilig. Jeder Mensch hatte schon einmal einen Streit, von einer angeregten Diskussion bis zu einem lautstarken Geschrei kann alles mit dabei sein. Wie sich ein Streit, und besonders ein emotionaler Streit entwickelt oder überhaupt entsteht ist immer von den gegenüberstehenden Individuen abhängig, denn Streite werden von jeder Person unterschiedlich wahrgenommen, bzw. definiert. Bin ich z.B. von zu

Hause aus, einen lauterem, direkteren Ton gewohnt, empfinde ich eine intensive Unterhaltung gar nicht als Streit. Allerdings kann mein Gegenüber, das möglicherweise einen eher ruhigeren Ton von zu Hause aus kennt, die Unterhaltung als ein Streitgespräch aufnehmen. Man kann also festhalten, dass ein emotionaler Streit vorliegt, wenn sich einer der beiden Parteien auf privater/persönlicher Ebene verletzt fühlt bzw. mit unangemessener Wortwahl „attackiert“ wird. In meinem Text habe ich mir die Leitfrage „Wie können Kinder, aber auch Erwachsene lernen, auf Distanz zu Gefühlen/Emotionen gehen, die sie daran hindern, einen Konflikt mit anderen zu lösen?“ gestellt und versuche anhand von Literatur eine Antwort drauf zu finden.

Modelle als Verursacher von emotionalem Streiten

((2)) Wie bereits in meiner Einleitung erwähnt nehmen Menschen verschiedene Situationen auf unterschiedliche Art und Weise auf. Ein anschauliches Modell kreierte Friedemann Schulz von Thun, ein deutscher Psychologe und Kommunikationswissenschaftler, mit dem Vier-Seiten-Modell. Dieses Modell sagt aus, dass jeder Mensch, wenn er etwas von sich gibt, in vierfacher Weise wirksam ist. Jede Äußerung enthält, ob man will oder nicht, vier Botschaften gleichzeitig. Eine Sachinformation (worüber ich informiere), eine Selbstkundgabe (was ich von mir zu erkennen gebe), einen Beziehungshinweis (was ich von dir halte und wie ich zu dir stehe), einen Appell (was ich bei dir erreichen möchte). Die Äußerungen entstammen dabei den „vier Schnäbeln“ des Senders und treffen auf die „vier Ohren“ des Empfängers. Sowohl Sender als auch Empfänger sind für die Qualität der Kommunikation verantwortlich (vgl. Schulz von Thun 1981). In diesem Modell kann man einen möglichen Verursacher von emotionalen Streiten sehen. Eine der beiden Parteien (oder sogar beide) nehmen eine Äußerung auf, die sie auf eine Ebene führt, die sie menschlich und emotional verletzt. Ob das Gesendete vom Gesprächspartner unbeabsichtigt oder gewollt ist, spielt nur eine Rolle wenn es später zu einer Schlichtung bzw. Aussprache kommen soll. Davor spielt es in erster Linie keine Rolle, denn in diesem Moment wurde der Betroffene auf persönlicher/ privater Ebene verletzt, was bei einer sachlichen Auseinandersetzung nicht passieren sollte. Deshalb können wir in einem solchen Szenario von einem emotionalen Streit sprechen. Friedemann Schulz von Thun entwickelte ein weiteres Modell, dass auch als Ursprung von emotionalen Streiten gelten kann. Es handelt sich hierbei um das Modell vom „Inneren Team“. Thun

schreibt in seinem Werk „Miteinander reden 3: Inneres Team und situationsgerechte Kommunikation“ folgendes: „Wohl jeder kennt das Phänomen, dass unsere innere Reaktion auf einen Menschen, auf ein Ereignis, auf eine anstehende Entscheidung nicht einheitlich und klar ist, sondern gemischt, undeutlich, vielfältig, schwankend, hin- und hergerissen“ (Schulz von Thun 2016, Kindle Position 199-201). Er sagt also, dass unsere Persönlichkeit und deshalb auch unser Verhalten/Reaktion auf bestimmte Situationen von einem „Inneren Team“ gesteuert wird, worauf wir nicht immer eine Kontrolle bzw. Einfluss haben. Was Schulz von Thun in seinem Text besonders hervorhebt und als Orientierung zur besseren Kommunikation vorschlägt ist „identitätsgemäß“ zu handeln („d.h. nicht freundlich lächeln, wenn ein Ärger in mir aufkommt sondern mit dem in Übereinstimmung zu sein, was mich ausmacht, was mir wesensgemäß ist, mit den Anliegen meiner Existenz“ [Schulz von Thun 2016, Kindle Position 112-114]). Als grobes Fazit, kann man aus diesen Modellen folgendes ziehen. Erstens, die Ebene des Streits oder der Aussagen überdenken und mögliche Missverständnisse bereits zu Beginn klarstellen. Und Zweitens auch bei drohendem emotionalen Kontrollverlust (ist leichter gesagt als getan) die Fassung bewahren und identitätsgemäß, konsequenzorientiert zu handeln.

Eigene Überlegungen und Lösungsansätze für das Verhalten in einem emotionalen Streit

((3)) Der nächste Abschnitt handelt von eigenen Überlegungen aus dem Seminar, welche von mir und meinen Kommilitonen, erarbeitet wurden. Diese Überlegungen entstanden durch die Frage „Wie kann ich selbst, oder auch anderen helfen, bei einem emotionalen Konflikt, nicht die Kontrolle zu verlieren und sich nicht von Emotionen leiten und steuern zu lassen?“.

→ Ein Streit entwickelt sich meist spontan, deshalb kann die aktuelle Gefühlslage der gegenüberstehenden Person durchaus in einer unharmonischen Stimmung sein. Meist führt es erst zu einer emotionalen Auseinandersetzung, wenn einer der Beteiligten an einen Punkt gerät, der für sein eigenes Verständnis einer sachlichen und neutralen Diskussion, überschreitet

→ Manche Streite sind auch Ursachen von misslungener Kommunikation, d.h. die Nachricht eines Senders kommt auf einer anderen Ebene beim Empfänger an (siehe Vier-Seiten -Modell). Falls so etwas eintritt, sich evtl. überwinden und versuchen das Missverständnis aufzuklären.

→ Bei gestressten Personen ist der Grad zum Ausrauten relativ eng, denn durch permanenten mentalen Druck kommen sie schneller an einen Punkt der Überforderung und neigen dazu schneller auszurauten wie entspanntere Menschen (Menschen mit weniger Stress). Wenn ich an mir selbst merke, dass ich einem hohen mentalen Druck ausgeliefert bin, auch in der Lage sein, Wichtiges von unwichtigem zu unterscheiden (Ist dieser Streit überhaupt sinnvoll bzw. von Bedeutung für mich selbst?)

→ Eine Hilfe in einem solchen Streit könnte eine dritte Person sein, die eine neutrale Stellung gegenüber den Streitenden einnimmt, → Vermittler, der ohne Beleidigungen und Aggressionen als ruhiger Punkt zwischen den Fronten steht und vermittelt
→ Was ich bei mir selbst anwenden kann: Überlegung über die Sinnhaftigkeit des Streits („Ist es die ganze Aufregung überhaupt wert?“). Ist das Thema für mich nahbar (betrifft es mich direkt oder indirekt?)

→ Einsichtigkeit und klare Gedanken bewahren. Kein Abrutschen in schlimme Gedanken (z.B. Verlust von Selbstvertrauen, das durch Beleidigungen vorgerufen wurde) oder hineinsteigern in aggressives Verhalten, was einen kompletten Kontrollverlust über seine Emotionen bedeutet

→ Sich nicht auf dasselbe Niveau herunterlassen wie der gegenüber (es ist zwar immer leichter gesagt als getan, aber man sollte in einem solchen Moment versuchen die Ruhe zu bewahren und überlegen, ob es die ganze Aufregung überhaupt wert ist).

Gedanken von Leo Montada aus „Mediation – Pfade zum Frieden“

((4)) Um noch andere Gedanken, Lösungsansätze oder Vorschläge für „Voraussetzungen für zivilisiert streiten“ habe ich noch weitere Literatur bearbeitet. Darunter ist auch der Artikel „Mediation – Pfade zum Frieden“ von Leo Montada, der sich hauptsächlich mit der „Beilegung von Konflikten durch Mediation“ beschäftigt. Wie auch im Abschnitt zuvor werden hier Stichpunkte zur Verbesserung der Emotionalität in Streiten aufgelistet, bzw. beschrieben. Was noch erwähnt werden muss ist, dass Montada seine Ansätze speziell auf die Mediation zwischen gegenüberstehenden Parteien gerichtet hat und nicht auf die Individuen des Streits.

→ Emotionen in einem Konflikt können durchaus aufschlussreich sein, nicht wie beispielsweise in Gerichtsverfahren, „wo Emotionen als Störung der objektiven Prüfung der Rechtsgrundlagen und relevanten Tatbeständen gelten“ (Montada 2009, S.508 Nr.((45))).

→ „Emotionen sind der Königsweg zu den im Konflikt und für die Konfliktbeilegung relevanten Sichtweisen, Wertungen, Einstellungen und Überzeugungen der Medianden“ (ebd. Nr. ((46))).

→ Für Medianden sind Emotionen sehr wichtig, denn sie sind „Indikatoren starker Betroffenheit und sie informieren über die Art der Betroffenheit“ (ebd.)

→ Die Aussprache von Emotionen bzw. Gefühlen in einem Streit fördert das „gegenseitige Verstehen und klärt das Selbstverständnis“ (ebd.)

→ Appelle der Mediatoren, sachlich zu bleiben, als Rügen, was das Vertrauen in die Mediatoren und das Verfahren nicht stärkt. Warum sollte gerade das, was den Medianden so wichtig ist, dass es sie emotionalisiert, nicht entsprechend zum Ausdruck gebracht werden?

Literatur

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Montada, L. (2009): Mediation – Pfade zum Frieden. Erwägen Wissen Ethik 20 (4), S.501-511.

Schulz von Thun, F. (2016) Miteinander reden 3: Inneres Team und situationsgerechte Kommunikation. 25. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen, Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.

Verfasserin

Bente Fischer, Studentin des Lehramts an Grundschulen

PH Ludwigsburg

Stellungnahme zu Frau Frick – Das Recht der gesellschaftlichen Minderheiten

Marie-Angela Friedrich, Miriam Geigges und Florian Pfender

((1)) Bei der Betrachtung des Buchs „Zivilisiert Streiten – Zur Ethik der politischen Gegnerschaft“ von Marie-Luisa Frick, fallen uns mehrere Kritikpunkte bezüglich der Grundrechte von Menschen auf. Sie spricht des Öfteren vom Wahlrecht für alle

und nimmt besonders Stellung zu Minderheiten und deren wichtige Funktion in einer Gesellschaft, allerdings werden hier Minderheiten vergessen. Die Minderheiten, welche sie mitunter einbezieht, sind insbesondere politische Minderheiten, allerdings nicht alle gesellschaftlichen Minderheiten:

((2)) „Wie soll das Volk selbst regieren, wenn nicht erwartet werden kann, dass alle mit einer Stimme sprechen? Unter der Voraussetzung, dass man die gleiche Souveränität der Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens als Ausgangspunkt wählt [...]“ (Frick 2017, S. 13), stellt sich hier für uns die Frage: Sind Menschen mit einer Behinderung keine Mitglieder der demokratischen Gesellschaft? Dieses Argument könnte nun noch erweitert werden, allerdings möchten wir uns auf die Rechte der Menschen mit Behinderung fokussieren. Wenn wir auf Seite 15 f. weiter gehen, lesen wir: „Das demokratische Prinzip basiert auf der Souveränität aller Mitglieder [...]“, und das Grundrecht der Menschen in einer Demokratie ist es, wählen zu gehen. Eine weitere Frage stellt sich uns: Wird den Menschen mit Behinderung hier nicht ein Grundrecht entzogen?

Sehr geehrte Frau Frick, wie können wir von Grundrechten sprechen und von Gleichheit aller Menschen, von Minderheiten Schutz, wenn wir nicht allen die gleichen Rechte zusprechen? Wer legt fest, wann ein Mensch nicht mehr an einer Wahl teilnehmen kann/darf.

((3)) Wir haben den Versuch gestartet, uns über das Behindertenwahlrecht schlauer zu machen. Dies erwies sich als schwierig, da allerhand Fachkenntnisse vorausgesetzt, werden, um alle Fakten zu verstehen. Im Folgenden werden Links oder Absätze, Abschnitte aufgelistet, die uns geholfen haben, die Situation zu verstehen. Uns interessiert nun die Meinung von Frau Frick zu diesem Thema.

1. Wieso stellt Sie das Thema Behinderung in ihrem Buch gar nicht erst dar?

2. Ausgeschlossen vom Wahlrecht ist, wessen Betreuung alle Angelegenheiten umfasst. Das heißt, auch sogenannte geistig Behinderte haben in der Regel das Recht wählen zu gehen, da eine Betreuung selten alle Lebensbereiche erfasst. (Muschel 2018)

3. Alle Angelegenheiten:
Zunächst einmal: Wenn in einer Betreuung 25 Aufgabenkreise eingerichtet werden, die alle denkbaren Vorgänge des Lebens umfassen, dann sind das noch lange nicht „Alle Angelegenheiten“. Also praktisch schon, aber nicht juristisch. Da sind „Alle Angelegenheiten“ etwas anderes als alle Angelegenheiten. Nur wenn exakt diese zwei magischen Worte im Betreuungsbeschluss stehen, treten zwei

wichtige Änderungen ein, die es nicht gibt, wenn der Betreuer für 25 Aufgabenkreise zuständig ist.
 Änderung 1: Der Betreute verliert das Wahlrecht.
 Änderung 2: Der Betreuer wird aufsichtspflichtig für den Betreuten. Zwei Änderungen, die ganz schön ins Leben von Betreuer und Betreutem eingreifen können. (Muschel 2016)

4. Kein Wahlrecht für Menschen mit Behinderung, Exklusion statt politischer Mitbestimmung, die Übernahme von Betreuungsrecht führt zu Verlust des Wahlrechts. Mittlerweile sind über 84000 Menschen allein in Deutschland davon betroffen. 2016 wurde in Nordrhein-Westfalen der Wahlrechtsausschluss gekippt → auf Landesebene.

Wieso haben Behinderte beispielsweise in Österreich oder auch in den Niederlanden kein Wahlrechtsausschluss? (Küpper 2017)

5. Menschen mit psychischen Erkrankungen dürfen auch nicht wählen, aber wer bestimmt, ab wann man nicht mehr in der Lage dazu ist?

6. Gemäß § 13 Bundeswahlgesetz (BWG) sind Menschen, für die in allen Angelegenheiten ein Betreuer bestellt ist, vom Wahlrecht ausgeschlossen; ebenso Straftäter, die bei Begehung der Tat schuldunfähig waren und deshalb in der Psychiatrie untergebracht sind.

7. Leonhard von der Bundesvereinigung Lebenshilfe widerspricht dem: "Im Betreuungsrecht geht es darum, welchen Unterstützungsbedarf der Betreute in welchen Bereichen hat. Das ist sehr individuell und sagt nichts darüber aus, welche Fähigkeiten ein Mensch hat." So komme es etwa vor, dass eine Betreuung in medizinischen Angelegenheiten angeordnet wird, weil über bestimmte Therapien bei einer Krebserkrankung entschieden werden muss. "Das sind sehr komplexe Fragen und Risiken, das verstehen Menschen mit einer geistigen Behinderung in der Regel nicht", erklärt Leonhard. "Trotzdem kann der gleiche Betreute ohne seinen Betreuer zum Arzt gehen, wenn er sich den Arm gebrochen hat und einen Gips braucht. Hier ist er einwilligungsfähig, denn das ist für ihn verständlich." Mit dem betreuungsrechtlichen Verfahren sei also gerade nichts darüber gesagt, ob die Betreuten eine Wahlentscheidung treffen können. (Kaufmann 2017)

((4)) Für uns stellt sich die Frage, wer darüber entscheidet, welcher Mensch noch in der Lage ist zu wählen? Welcher Mensch bestimmt darüber, mit welcher Beeinträchtigung man nicht mehr fähig ist, zu wählen? Wer bestimmt darüber, ab wie viel Jahren Kinder in der Lage sind, sich selbst ein Bild von der Politik zu machen, und eigenwillig zu wählen?

Wieso zählen Menschen mit Behinderung nicht zu den Wählern, obwohl er in der Lage ist, sich selbst ein Bild von der aktuellen Lage zu machen? Und wieso bezieht Frau Frick diese Menschen nicht mit ein?¹

Anmerkung

¹ Nachdem das Bundesverfassungsgericht den Wahlrechtsausschluss für Menschen mit Behinderung für verfassungswidrig erklärt hat, hat der Bundestag inzwischen eine Wahlrechtsänderung beschlossen, nach der auch Menschen mit Betreuung in allen Angelegenheiten wählen dürfen.

Literatur

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Josef, Manfred: Aus dem Leben eines Betreuers. Wordpress 2016. URL: <https://manfredjosef.wordpress.com/tag/alle-angelegenheiten/> [Stand: 25.06.2018]

Kaufmann, Annelie: In vier Jahren dabei? Legal Tribune Online 2017. URL: <https://www.lto.de/recht/hintergruende/h/immer-noch-kein-wahlrecht-menschen-mit-behinderung-neuregelung-bis-2021-erwartet/2/> [Stand: 25.06.2018]

Küpper, Moritz: Diskussion über Wahlrecht für Menschen mit Behinderung. Deutschlandfunk 2017. URL: http://www.deutschlandfunk.de/bundestagswahl-diskussion-ueber-wahlrecht-fuer-menschen-mit.1773.de.html?dram:article_id=393630 [Stand: 25.06.2018]

Muschel, Roland: Dürfen bis 2019 Menschen mit Behinderung wählen?. Südwest Presse 2018. URL: <https://www.neckar-chronik.de/Nachrichten/Duerfen-bis-2019-Menschen-mit-Behinderung-waehlen-374975.html> [Stand: 25.06.2018]

Verfasser*innen

Marie-Angela Friedrich, Studentin des Lehramts Sonderpädagogik

Miriam Geigges, Studentin des Lehramts Sonderpädagogik

Florian Pfender, Student des Lehramts Sonderpädagogik

PH Ludwigsburg

Zivilisiertes Streiten auch im pädagogischen Kontext?

Samuel Kähler

Hinführung und Perspektive

((1)) In der folgenden Ausarbeitung wird der Versuch gewagt, das von Frick (2017) dargelegte Konzept des zivilisierten Streitens auf den pädagogischen Kontext zu übertragen.

Meine Perspektive ist eine professionell-pädagogische¹, keine genuin philosophische. Aus dieser pädagogischen Perspektive wird die Frage gestellt, inwiefern zivilisiert streiten nach Fricks Verständnis im Kontext pädagogischer Institutionen möglich ist und ob ein Konzept des Streitens Gegenstand von Unterricht sein kann und sein soll. Schließlich dienen pädagogische Institutionen zur Einführung der nachfolgenden Generation in eine Gesellschaft, die von sich behauptet, eine demokratische zu sein.

Um meine aufgeworfenen Fragen zu klären, halte ich es für notwendig, zunächst den für meine Fragestellung relevanten Teil der Rahmenbedingungen des pädagogischen Kontextes zu beschreiben.

Das pädagogische Setting

((2)) Der pädagogische Kontext ist geprägt von einer asymmetrischen Machtverteilung und somit hierarchisch strukturiert. Die Erwachsenen sind im Kontext Schule und Kindertagesstätte immer diejenigen, die die Entscheidungsgewalt innehaben.² Der pädagogische Kontext ist im Kern also undemokratisch und diese Struktur lässt sich nicht ohne weiteres auflösen. Die letzte Instanz bei Entscheidungen ist immer der Erwachsene. Selbst Partizipation von Kindern ist letztlich auf die Entscheidung des Erwachsenen zurückzuführen, Kinder partizipieren zu lassen.

Lässt sich im pädagogischen Kontext zivilisiert streiten?

((3)) Demokratie wird im Konzept des zivilisierten Streitens – neben den Menschenrechten – als ein Ausgangspunkt, eine Grundnorm für das Konzept des zivilisierten Streitens gesetzt (vgl. Frick 2017, S.20). Somit liegt der Schluss nahe, dass ein zivilisiertes Streiten im originären Sinn innerhalb des pädagogischen Kontextes nur schwer möglich ist, solange die Voraussetzung Demokratie nicht erfüllt ist. Und diese Voraussetzung kann, wie gezeigt wurde, im Kontext Schule nicht erfüllt

werden. Somit ist ein zivilisiertes Streiten im pädagogischen Kontext nicht möglich.³

Wenn nicht zivilisiert streiten, was dann?

((4)) Wenn nun kein zivilisiertes Streiten im pädagogischen Kontext möglich ist, stellt sich die Frage, was stattdessen möglich ist und die normative Frage, was man tun sollte. Meines Erachtens bestehen zwei Möglichkeiten:

Die erste Möglichkeit wäre, den pädagogischen Rahmen zu verlassen und die Kinder an realpolitischen Entscheidungen teilhaben zu lassen. Dies würde aber bedeuten, die Meinungen und Aussagen der Kinder als absolut gleichwertig im Vergleich zu denen der Erwachsenen zu betrachten. Ferner hieße dies, dass die Kinder mit all den Konsequenzen, die ihr Handeln mit sich bringt, konfrontiert werden müssen. Somit würde der Schutz- und Schonraum, in dem ein Aushandeln, ein zivilisiertes Streiten ohne letzte Konsequenz eingeübt werden kann, wegfallen.

Die zweite Möglichkeit wäre eben dieses angesprochene Üben zu ermöglichen. Das heißt man bleibt – vorerst – im pädagogischen Rahmen, der ja auch Schonraum ist, und übt sich zunächst im Streiten. Vorstellbar wäre beispielsweise, dass bestimmte Themen oder Bereiche zu einer bestimmten Zeit ausgehandelt werden dürfen. Hierbei werden zwei Aspekte wichtig. Es sollte zum ersten nicht nur um Belanglosigkeiten gehen. Die Themen und die Entscheidungen über die gestritten wird, müssen zumindest für die Kinder wichtig sein. Ansonsten besteht die Gefahr, dass der Sinn hinter diesem Aushandlungsprozess nicht erkennbar wird und somit der Wert von Auseinandersetzungen nicht erkennbar werden kann. Zum zweiten ist es unabdingbar, dass der Pädagoge in diesen Situationen nicht als der „Herrscher“ auftritt, sondern eher als einer unter gleichen.⁴ Nichtsdestotrotz ist der Pädagoge derjenige, der dafür sorgen müsste, das „zivilisiert“ gestritten wird. Das heißt, es gilt Rahmenbedingungen zu klären und auf dessen Einhaltung zu achten, nicht aber inhaltlich Richtungen vorzugeben – oder zumindest nicht mehr als die Kinder. Dem Pädagogen kommt somit die höchst diffizile Aufgabe eines Schiedsrichters oder eines Moderators zu und ein Zurücktreten hinter seine eigentliche Rolle wird notwendig, ohne diese jedoch gänzlich verlassen zu können.

Fazit

((5)) Zivilisiertes Streiten im pädagogischen Kontext, zumindest so wie Frick es konzipiert, ist

also nicht möglich. Gerade aber das Üben von zivilisiertem Streit bietet meines Erachtens die Möglichkeit, die heranwachsende Generation in diese Art des Umgangs einzuführen. Vor dem Hintergrund, dass wir in einer demokratischen Gesellschaft leben, an der die nachwachsende Generation irgendwann auch partizipieren soll, wird es m.E. sogar zur Pflicht, die jüngere Generation in dieses Konzept einzuweisen. Für ein Einweisen in dieses Konzept bedarf es zunächst ein Einüben. Im weiteren Verlauf wäre ein tatsächliches zivilisiertes Streiten im Sinne Fricks vorstellbar, aber erst dann, wenn die Heranwachsenden nicht mehr als solche gesehen werden, sondern als vollwertige, entscheidungsfähige Mitglieder der Gesellschaft.

Anmerkungen

¹ Professionell deshalb, weil es um Pädagogik im institutionellen Rahmen gehen soll.

² Dieses Machtgefälle existiert nicht grundlos und hat an bestimmter Stelle durchaus seine Berechtigung. Schließlich ist es der Erwachsene, der über die kulturellen Bestände verfügt, in welche er die nachfolgende Generation u.a. durch pädagogisch Institutionen einführen möchte. Ferner ist die nachwachsende Generation auf Erziehung angewiesen; die Rede ist an dieser Stelle oftmals von der sogenannten Erziehungstatsache.

³ Für einen Streit zwischen Kindern innerhalb des pädagogischen Rahmens ist die Situation eine andere als bei einem Streit zwischen einem Erwachsenen und einem Kind, da diese sich in der Regel auf Augenhöhe begegnen und über die gleichen Rechte und ähnliches Wissen verfügen. Aber auch hier ist jederzeit ein Eingriff von oben, ein Eingriff der Erwachsenen möglich und auch ein Streit zwischen Kindern wäre somit im pädagogischen Kontext eher nicht zivilisiert.

⁴ Dies bedeutet nicht, dass so das Machtgefälle aufgelöst werden kann, aber zumindest bietet es die Möglichkeit, dieses zumindest zu nivellieren.

Literatur

Frick, Marie-Luisa (2017): *Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft*. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Verfasser

Samuel Kähler, Student des Masters frühkindliche Bildung und Erziehung

PH Ludwigsburg

Brief an Frau Frick

Larissa Maierhöfer

Sehr geehrte Frau Frick,

nachdem wir im Seminar ihr Buch „Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft“ gelesen haben, stellen sich mir einige Fragen, die ich gerne an Sie persönlich stellen würde. Mir ist bewusst, dass Sie zu Beginn schreiben, dass das Buch politisch interessierte Menschen zum Denken anregen soll und Sie niemandem eine Meinung vordenken möchten. Trotzdem bin ich gespannt auf Ihre Positionierung zu einigen Punkten.

Ihr Standpunkt zum Umgang mit Terroristen

((1)) In Bezug auf das Vernunftideal von Habermas, dass Sie widerlegen beziehungsweise ausdifferenzieren, würde mich interessieren, für welchen Punkt sie sich entscheiden würden. Oder, ob es überhaupt möglich ist eine Entscheidung zu treffen, die korrekt ist. Genauer geht es um die Entscheidung zwischen dem Grundsatz der Reziprozität und der Haltung zivilisierter Verachtung. Auf der einen Seite sollen wir also nicht genau so handeln, wie es unser Feind tut und es im Krieg auch lange der Fall war oder teilweise auch immer noch ist. Auf der anderen Seite steht die zivilisierte Verachtung, die aber nur dann in Ordnung ist, wenn sie dem Gegenüber nicht endgültig ist (Vgl. Frick 2017, S. 83ff.). Ist es damit jedem freigestellt zu entscheiden, ob er nach dem Prinzip der Reziprozität handelt oder dem, der zivilen Verachtung, das aber als besonders anspruchsvolles Konzept gilt? Sie geben in Ihrem Buch hierzu keine Lösung vor, heißt das, jeder sollte seine eigene Lösung finden? Sollten wir aber in einer Demokratie bei Themen mit solch einer Relevanz in unserem Alltag nicht eine gemeinsame Lösung finden, welche Haltungen angestrebt werden sollte?

Darf eine Demokratie sich selbst abschaffen?

((2)) Wenn es theoretisch möglich ist, die Demokratie durch den demos zu verabschieden, wie sieht es mit der Abwahl der nicht-demokratischen Führung, die demokratisch auf Zeit gewählt wurde aus, wenn die Entscheidungskraft nicht mehr beim Volk liegt? Wer entscheidet, dass wieder gewählt werden darf? Wer gibt dem Volk seine Entscheidungskraft zurück und wie werden neue Generati-

onen dazu erzogen ihre eigene Meinung zu vertreten, wenn die vorherige Generation es selbst nicht gelernt oder gebraucht hat?

Zusätzlich müsste wie oben bereits genannt festgelegt sein, dass die Demokratie sozusagen nach einer bestimmten Zeit, zumindest für die Entscheidung, wieder zurückkehrt, um neu zu entscheiden, ob eine Demokratie wieder oder eine nicht-demokratische Führung eingeführt oder die alte Form beibehalten wird.

Bezug zur Schule

((3)) Im Bezug zur Schule stellt sich mir die Frage, ob unser Bildungssystem in gewisser Weise nicht-demokratisch ist und die Entscheidungsgewalt allein bei den Lehrer*innen liegt? Handelt es sich bei Mitbestimmungsmöglichkeiten für SuS eher um Pseudoveranstaltungen?

((4)) Um nochmal zurück zum Thema Abwahl der Demokratie zu kommen, stellt sich in Bezug zur Schule auch die Frage, wie müssten Bildungsgänge in einer nicht-demokratischen Gesellschaft gestaltet sein, damit die nachfolgende Generation überhaupt in der Lage ist, verantwortbar zu entscheiden und zu identifizieren, wann die nicht-demokratische Führung abzuwählen ist?

Ich hoffe, Sie können mir, beziehungsweise uns, ein paar Antworten aus Ihrer Sicht auf diese Fragen geben und freue mich schon darauf.

Mit interessierten Grüßen
Larissa Maierhöfer

Literatur

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Verfasserin

Larissa Maierhöfer, Studentin des Bachelors für das Lehramt an Grundschulen

PH Ludwigsburg

Überlegungen zur „Zur Ethik der politischen Gegnerschaft“ von Marie-Luisa Frick

Viktoria Rieber

((1)) Mit meinem Kommentar möchte ich mich vor allem auf Fricks Überlegungen zur Meinungsbildung und -vertretung beziehen und der Frage nachgehen, was diese für Schule und Unterricht, auch in Bezug auf die Leitperspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeuten könnten. Dabei soll das von Frick erwähnte Konzept der „zivilisierten Verachtung“ von Carlo Strenger¹ aufgegriffen und überlegt werden, ob dieses in der Praxis tatsächlich umzusetzen wäre und welche Folgen dies für den politischen Diskurs hätte.

((2)) Zur Meinungsbildung führt Frick zunächst aus, dass Meinungen so gebildet werden sollen, dass sie offen für Veränderungen bleiben. Mit dem Prinzip des „Meinungsfällibilismus“ (Frick 2017, S. 49) lässt sich an eine erwägungsorientierte Pädagogik (Blanck 2012) anknüpfen, die mit dem Prinzip des Verbesserungsengagements ebenso eine Offenheit für Veränderungen auch nach der Auswahl einer Alternative vorsieht. Wer seine Entscheidungen offen hält für Verbesserungen kann meiner Ansicht nach auch besser mit anderen zusammen, also im gemeinsamen Entscheiden, nach Lösungen suchen.

((3)) Die Fähigkeit zum gemeinsamen Entscheiden ist für Schülerinnen und Schüler in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Im Schulalltag finden sowohl im Unterricht, beispielsweise in Gruppenarbeiten, als auch in Pausen Aushandlungsprozesse mit Mitschülern und Lehrern statt. Es ist anzunehmen, dass die Vielfalt an Perspektiven in der Schule, im Gegensatz zu anderen Peergroups wie der Familie oder dem Freundeskreis, deutlich höher ist. Für Fricks Prinzip des „Meinungsppluralismus“ (Frick 2017, S. 55) kann dies ein geeigneter Übungsrahmen sein. Gemeinsames Entscheiden ist allerdings nicht nur durch die Gegebenheiten von Schule relevant, sondern auch durch Ziele einzelner Bildungsbereiche. So sind Fähigkeiten der Kooperation und Konfliktlösung Teil der Schlüsselkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. OECD 2005, S. 13). Gemeinsames Entscheiden kann dann als nachhaltig bezeichnet werden, wenn es bei der Auswahl von Alternativen nicht nur der Gruppe inhärente Perspektiven berücksichtigt, sondern sich auch daran orientiert, was diese Alternativen und ihre Konsequenzen für nicht am Entscheidungsprozess beteiligte Dritte bedeu-

ten würden. Eine Orientierung an den von Frick beschriebenen Prinzipien der Meinungsbildung kann für den Unterricht also gewinnbringend sein.

((4)) Selbstverständlich stellt sich auch hier die Frage, wie mit extremen Aussagen und Meinungen umzugehen ist. Frick verweist in ihrem Exkurs über den Umgang mit Terroristen (Frick 2017, S. 82ff.) auf das Konzept der „zivilisierten Verachtung“ des israelischen Psychologen und Philosophen Carlo Strenger, das dieser folgendermaßen beschreibt:

„Ich definiere zivilisierte Verachtung als eine Haltung, aus der heraus Menschen Glaubenssätze, Verhaltensweisen und Wertsetzungen verachten dürfen oder gar sollen, wenn sie diese aus substantiellen Gründen für irrational, unmoralisch, inkohärent oder unmenschlich halten.“ (2015, S.21)

Strenger beschreibt die zivilisierte Verachtung als ein Instrument, die eigene, in seinem Fall westliche, Kultur verteidigen zu können (vgl. 2015, S. 94). Doch wo sind die Grenzen dieses Konzepts? Kann es nur dann angewendet werden, wenn sich Kulturen und Werte unvereinbar gegenüberstehen? Oder ist es ebenso innerhalb einer Gesellschaft anwendbar, beispielsweise im Umgang mit Populisten? Macht eine Haltung zivilisierter Verachtung aus politischen Gegnern Feinde oder verdeutlicht sie lediglich, was ohnehin schon geschehen ist? Eine offen gezeigte zivilisierte Verachtung könnte dafür sorgen, dass der Verachtete die politische Arena verlässt und an einer Lösung von Konflikten nicht mehr interessiert ist. Denkbar wäre aber auch, dass der Verachtete sich durch die ihm zuteilwerdende Verachtung ernstgenommen fühlt und somit in den Diskurs zurückkommt.

sein sollen, erscheint zunächst logisch. Wie aber lässt sich beurteilen, ob diese dem „aktuellen Wissensstand“ entsprechen? Gerade in den Sozialwissenschaften gibt es häufig nicht den einen Wissensstand, vielmehr stehen sich vielfältige, teilweise gegensätzliche Konzepte gegenüber, Frick geht auf diese Problematik an einer früheren Stelle selbst ein (Frick 2017, S. 43ff.). In der politischen Bildung wird das Niveau der Urteilsfähigkeit darin bemessen, mit welchem Grad an Komplexität Entscheidungen begründet werden können (vgl. Sander 2013, S. 77). Dem Prinzip der Bemühung um den aktuellen Wissensstand könnte damit vielleicht entsprochen werden.

((6)) Meine Anmerkungen sollten zeigen, dass Fricks Ausführungen zur „politischen Gegnerschaft“ auch für den Bereich der Pädagogik von Bedeutung sind und dass sich Bildung, gerade in Zeiten von „Fake News“ und neuer populistischer Strömungen nicht darauf begrenzt, zu lehren wo

((5)) Um noch einmal auf den Blickwinkel der Pädagogik zurückzukommen, sind die beiden Prinzipien zu nennen, die zivilisierte Verachtung laut Strenger braucht:

1. Sie beruht auf Argumenten, die eine ernsthafte Bemühung um den aktuellen Wissensstand zeigen.

2. Sie richtet sich gegen Meinungen, Glaubensinhalte und/oder Werte und nicht gegen die Menschen, die sie vertreten (vgl. Strenger, 2015, S. 21).

Auf das zweite Prinzip geht Frick ein, indem sie die Frage stellt, ob eine Unterscheidung zwischen Menschen und ihren Überzeugungen überhaupt möglich sei (Frick 2017, S. 86). Für Bildungs- und Erziehungsprozesse ist diese Frage meiner Meinung nach bedeutsam, da paternalistisches Handeln die Selbstachtung von Personen nicht verletzen und deshalb lediglich Veränderungen von Haltungen anzubahnen versuchen darf (beispielsweise in Initiativen wie Aussteiger- oder Re-sozialisierungsprogrammen; vgl. Brumlik 2004, S. 252), eine Trennung erscheint mir deshalb notwendig. Frick schließt ihre Ausführungen zur zivilisierten Verachtung damit, dass sie darauf hinweist, dass auch durch den „heftigsten moralischen Ekel“ (Frick 2017, S. 88) hindurch noch der Mensch zu sehen sei. Aus meiner Sicht bedeutet aber gerade das, den Menschen und seine Überzeugungen trennen zu können.

Auch das erste Prinzip der zivilisierten Verachtung scheint für die Pädagogik relevant, da es sich mit einem „Kernbereich“ der Bildung auseinandersetzt. Dass Argumente auf Wissen gestützt

Wissen im Bedarfsfall zu finden sei (Frick 2017, S. 45).

Anmerkung

¹Hierbei der Hinweis, dass Strenger sich mit einem „r“ schreibt und bei Frick ein Tippfehler vorliegt.

Literatur

Blanck, Bettina (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius (Erwägungskultur in Forschung, Lehre und Praxis, Bd. 4).

Brumlik, M. (2004): Advokatorische Ethik: Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Berlin

- Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- OECD (2005): the definition and selection of key competencies. Executive summary. Online verfügbar unter <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 50).
- Strenger, Carlo (2015): Zivilisierte Verachtung. Eine Anleitung zur Verteidigung unserer Freiheit. Berlin: Suhrkamp.

Verfasserin

Viktoria Rieber, Studentin für das Lehramt an Grundschulen
PH Ludwigsburg

ERSTE DISKUSSIONSRUNDE – REPLIK

Lektüreeergebnisse zu «Zivilisiert streiten»

Marie-Luisa Frick

Liebe Frau Blanck, liebe Studentinnen und Studenten,

ein herzliches Dankeschön, dass Sie meinem Text solche Aufmerksamkeit geschenkt haben. Ich habe Ihre Texte gerne gelesen und mir (unten) dazu folgenden Gedanken gemacht. Danke auch für den Hinweis auf den Lapsus beim Namen von Herrn Strenger, ich hoffe, dass dies bei einer kommenden Auflage korrigiert werden kann. Sie sehen einmal mehr: Nobody is perfect!

((1)) Zur Frage der möglichen Abschaffung der Demokratie auf Zeit: Wenn man dieses Problem vertiefen möchte (und je länger ich darüber nachdenke, desto größer erscheinen mir die Di-

mensionen dieses Problems), ist eine Unterscheidung wichtig, die ich im Text nicht ausgeführt habe: jene zwischen Souveränität und Herrschaft. Souveränität müsste auch bei einer autokratischen Herrschaft, die sich aber durch den Volkswillen legitimiert, beim Volk bleiben. Das kann nicht ohne Spannungen realisiert werden, auch nicht ohne weitere Abgründe, wie z.B. auch Fr Bock, Fr Maierhöfer und Fr Blanck angedeutet haben. Wie könnte eine autoritäre Führung aussehen, die trotzdem die Souveränität des Volkes, sie wieder abzusetzen, respektiert? Ich kann mir das theoretisch ausmalen, in der Praxis aber nicht wirklich vorstellen. Es ging mir auch weniger um die Rechtfertigung einer solchen (theoretischen) Möglichkeit, als um das Aufzeigen, dass eine dauerhafte autoritäre Herrschaft bei gleichzeitiger Inanspruchnahme der Volkssouveränität als Legitimationsquelle jedenfalls ein Widerspruch ist, eine bloß temporäre jedoch kein denk-notwendiger.

((2)) Zur Frage Demokratie im Schulkontext: In einigen Beiträgen wurde diese Frage aufgegriffen und z.T. beklagt, dass Schulen kein demokratischer Ort sein (können). Ich wäre skeptisch, ob die Grundzüge demokratischer Politik auf den Pflichtschulkontext sinnvoll übertragbar sind. Erwachsene und Kinder, Lehrpersonen und SchülerInnen sind keine "gleichen unter Gleichen" und dafür lassen sich gute Gründe anführen. Partizipation ist hingegen, abgegrenzt von gleicher Souveränität, ein wichtiges Prinzip, das hier als Ersatz dienen kann. Gerade weil Kinder und Jugendliche mit Volljährigkeit Teil des demokratischen demos sein werden, schulden wir Ihnen, so mein Zugang, eine vorgreifende Berücksichtigung Ihrer Interessen, auch dann, wenn wir nicht annehmen, dass diese Interessen immer aufgeklärt und wohlbedacht sind (bzw. können).

Was die Übertragung der Prinzipien zivilisierten Streits auf den Schulbereich betrifft, die ebenfalls angesprochen wurde, bin ich jedenfalls (ähnlich wie Hr Ebner und Hr Kähler) der Ansicht, dass spätestens Jugendliche (mündige Minderjährige) an diese Methoden herangeführt werden sollten, um sie später auch selbst anwenden zu können. Schein-Mitbestimmung (siehe Fr Maierhöfer) wäre es jedenfalls dann, wenn Mitbestimmung von Schülern nur dort zugelassen bzw. beachtlich ist, wo es keinen Unterschied macht bzw. nie zu einer Änderung von Lernbedingungen und -inhalten kommt.

((3)) Zur Möglichkeit autonomer Meinungsbildung: In Bezug auf Kants Diktum von der Trägheit des Menschen, das ich in dem Büchlein aufgegriffen habe, wurde die Frage gestellt, inwieweit dem

Einzelnen hier überhaupt Verantwortung zugesprochen werden kann, wo doch Bildung und Milieu oft veritable Hindernisse bilden. Ich bin mir sicher, das war auch Kant bewusst. Entscheidend für seine Sichtweise (der ich mich anschließen würde) ist aber, dass es nicht darum geht, Menschen daran zu messen, wie sehr sie nun autonom sind, sondern daran, inwiefern sie sich zunächst einmal darum bemühen. Dass selbst dieses Bemühen durch äußere/persönliche Umstände verunmöglicht wird, mag in Einzelfällen zwar zutreffend sein, sollte aber nicht davon abhalten, an der Aufforderung, sich der eigenen Trägheit nach Möglichkeit zu stellen, festzuhalten.

((4)) Zur Frage von Fr Maierhöfer zum Umgang mit Terroristen nach dem Prinzip der Reziprozität oder der zivilisierten Verachtung: Wer entscheidet, welches Prinzip zur Anwendung kommt? Diese grundsätzlich ethische Frage muss, da es nicht um individuelles Handeln alleine geht, letztlich politisch entschieden werden, d.h. in einer Demokratie nach Mehrheitswillen. Das wäre dann die gemeinsame "Lösung".

((5)) Zur Frage nach der gleichen Souveränität von geistig behinderten und nichtbehinderten Menschen (Hr Pfender, Fr Friedrich und Fr Geigges): Das ist mit Sicherheit eine der schwierigsten und heikelsten, die sich jedes demokratische Gemeinwesen stellen muss. Man kann meines Erachtens keine pauschale Grenze ziehen, ab wann Menschen die minimal erforderliche Urteilskraft besitzen, um zu begreifen, um welche politische Frage es sich handelt, die zu entscheiden ist, und wie ihre Interessen aussehen etc. Selbst bei Jugendlichen ist die Grenze der Volljährigkeit keine saubere, da manche eher und einige erst später "reif" dafür sein werden. Wer also soll das beurteilen dürfen? Und welche Gefahren des Missbrauches (in beide Richtungen!) gibt es? Sollen rechtliche Stellvertreter (und in Analogie Eltern für unmündige Minderjährige) entscheiden? Sollen sie dafür eine zusätzliche "Stimme" erhalten? Vieles ist denkbar und gerade in unserer Zeit, wo viele Erwachsene aufgrund z.B. von fortgeschrittenen Demenzerkrankungen kognitiv nicht mehr fähig sind, für sich zu entscheiden, ist es eine wirklich drängende Frage, wie wir die politische Teilhabe von Menschen vorsehen, die nicht in der Lage sind, ihren Willen zu bilden bzw. zu äußern.

((6)) Zur Frage, ob das Konzept der zivilisierten Verachtung von Strenger auch innerhalb der demokratischen Arena oder nur nach "Außen" anzuwenden sei (Fr Rieber): Bei Strenger scheint mir hier kein Unterschied vorzuliegen. Ich selbst habe es im Kontext des Feind-Topos aufgegriffen, was nicht bedeutet, dass sich Verachtung nicht auch auf

solche Personen beziehen kann, die mit mir ein demokratisches Gemeinwesen und ein grundsätzliches Bekenntnis dazu teilen (z.B. bestimmte Straftäter). Vertreter konkurrierender politischer Parteien hingegen zu verachten, würde rasch mit dem Gebot des basalen Respekts ihnen gegenüber zusammenprallen, den wir ihnen als gleichermaßen souveräne Mitbürger schulden. Sie sollte man demokratisch fair herausfordern, statt zu verachten, auch wenn es schwerfällt.

((7)) Danke speziell an Fr Fischer für den Hinweis auf Montadas Text sowie Fr Blanck für den Hinweis auf den Beutelsbacher Konsens sowie insgesamt Ihre erwägungsorientierte Perspektive. Hier werde ich noch einmal gründlicher nachdenken, wenn ich dazu die nötige Zeit finde. Vielen herzlichen Dank!

Verfasserin

Assoz.-Prof. PD Dr. Marie-Luisa Frick, Institut für Philosophie

Universität Innsbruck

ZWEITE DISKUSSIONSRUNDE – STELLUNGSNAHMEN

Überlegungen zu Kontroversität im Umgang mit rechten Positionen

Viktoria Rieber

((1)) In diesem zweiten Beitrag zu „Zivilisiert streiten“ möchte ich auf zwei Aspekte eingehen, die sich aus der Lektüre des Buches selbst sowie aus den Beiträgen der ersten Diskussionsrunde ergeben haben. Es soll zum einen um die Frage gehen, wie mit Rechtspopulist*innen im politischen Diskurs umzugehen ist und zum anderen ausgeführt werden, was dies für das Gebot der Kontroversität in Schule und Unterricht bedeutet, wenn sich Lehrkräfte am Beutelsbacher Konsens orientieren (siehe hierzu auch den Beitrag von Bettina Blanck in der ersten Diskussionsrunde).

Rechte Positionen als Kontroversität im Unterricht

((2)) Bei der Frage nach Diskursen mit Rechtspopulist*innen ist – vor allem im Hinblick auf Bildungskontexte – zunächst zu unterscheiden, ob es sich um Auseinandersetzungen mit Inhalten und Kommunikationsformen rechter Parteien handelt, oder um den direkten Austausch mit ihnen. Meine These wäre, dass auch demokratiefeindliche Positionen im Unterricht aufgegriffen werden müssen, um sie gemeinsam mit den Schüler*innen zu analysieren und ihre Schwächen offenzulegen. Darauf verweist in der Diskussion über das Kontroversitätsgebot beispielsweise auch Michael May:

„Auch noch so undemokratische Ansichten müssen geäußert werden dürfen, um sie überhaupt bearbeitbar zu machen. Grenzziehungen, Verbote und Belehrungen bilden nicht, sondern verhindern Bildungsbemühungen“ (2016, S.239)

((3)) Gleichzeitig findet sich in der (politik-)didaktischen Debatte aber auch die Auffassung, dass die Grenze des Kontroversitätsgebots dort verläuft, wo Meinungen nicht mehr vom Grundgesetz gedeckt werden. So beschreibt Wolfgang Sander die Grenze der Multiperspektivität „in der Forderung, nur solche kulturellen Positionen als legitim in Bildungsangeboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen.“ (2009, S.247). Die Grundlage der gegenseitigen Legitimität wird auch von Frick aufgegriffen, darauf möchte ich später noch einmal eingehen.

((4)) Ob und wie rechte Positionen im Unterricht behandelt werden sollen, lässt sich wohl vor allem deshalb nur schwer klären, weil es auf die Fähigkeiten bzw. auf das Selbstvertrauen der Lehrkraft ankommt, die Schwächen rechter Argumentationen zu erkennen und Schüler*innen nicht überzeugt von selbigen aus dem Unterricht gehen zu lassen. Von Lehrkräften, die sich dieser Aufgabe nicht gewachsen sehen, sollte die Bewältigung selbiger auch nicht erwartet werden. Vor allem auch deshalb nicht, weil (didaktische) Grundprinzipien der politischen Bildung kein verpflichtender Teil der Lehramtsausbildung an Hochschulen sind.

((5)) Wer sich entscheidet, rechte Positionen im Unterricht zu diskutieren, für den kann die von Bettina Blanck vorgeschlagene Differenzierung zwischen Erwägungs- und Realisierungs-/Lösungsebene eine Hilfe sein (Blanck 2018 ((14))). Während auf Erwägungsebenen auch menschenverachtende Aussagen als Alternativen „radikal“

erwogen und *analysiert* werden können, ist es Aufgabe der Lehrenden, sicherzustellen, dass deren Analyse deutlich macht, warum diese auf Lösungsebene nicht *realisiert* werden sollen. Dies könnte für Schüler*innen auch eine Anleitung sein, sich allgemein mit komplexen Fragestellungen und/oder Forderungen auseinanderzusetzen, die sie zunächst intuitiv ablehnen oder ihnen zu komplex erscheinen. Damit kann Erwägungsorientierung zu einem Werkzeug in der Bemühung um Mündigkeit werden. Frick verweist in ihrer Replik (2018 ((3))) darauf, dass sich diese (im Sinne Kants) weniger an einer (tatsächlichen) Autonomie der Menschen messen lassen kann, sondern vielmehr in einem Bemühen darum. Für Bildungsprozesse allgemein und Demokratiebildung im Besonderen bedeutet dies, Kinder und Jugendliche nicht (nur) zu Mündigkeit zu »erziehen«, sondern vielmehr deutlich zu machen, welchen Wert ein Bemühen um Mündigkeit für sie hat und sie zu diesem Bemühen zu ermutigen.

((6)) Bezogen auf die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses ist neben der Forderung nach Kontroversität im Unterricht auch das Überwältigungs-/Indoktrinationsverbot für Überlegungen zum Umgang mit rechten Positionen relevant. Dabei möchte ich nun jedoch weniger auf die Diskussion über eine von der AfD abgeleitete „Neutralitätsverpflichtung“ eingehen (Siehe hierzu ausführlich Däuble 2019). Vielmehr soll die Problematik etwaiger Indoktrination an Überlegungen zu Habitus und sozialer Positionierung angeknüpft werden, die auch Paul Ebner in seiner Stellungnahme (2018 ((5)) und (6))) anspricht und die von Frick mit der Forderung „sich der eigenen Trägheit nach Möglichkeit zu stellen“ (2018 ((3))) beantwortet werden:

((7)) Im Kontext der politischen Bildung fordert Bettina Lösch, dass als Indoktrination nicht nur die einseitige und überwältigend vermittelte Darstellung von Inhalten verstanden werden sollte, sondern diese vor allem „durch symbolische Herrschaftsformen, nämlich durch Normierungen und Disziplinierungen und eine neue Verbindung von Macht und Wissen“ (2016, S.230) entsteht. Lehrende sollten sich deshalb die Frage stellen: „Wie kann ich mit meinem spezifischen Habitus und meiner sozialen Positionierung Zugang zu den Erfahrungen, Deutungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden bekommen?“ (ebd.) Daraus leitet Lösch die didaktische Forderung ab „Binarität und Polarisierungen zu hinterfragen und zu vermeiden, etwa die von Gesellschaft-Individuum, Geist-Körper, Rationalität-Emotionalität. Kreative, erfahrungsbasierte, irritierende Zugänge sind hier perspektivenreicher“ (ebd., S.231). Kontroversen, die

sich an Fricks Prinzipien des „zivilisierten Streiten“ orientieren, können hierfür ein Zugang sein, gerade auch dann, wenn sie, wie von Blanck beschrieben (2018 ((8))ff.), erwägungsorientiert geführt werden und auf einer gemeinsamen Ebene des „kooperativen Denkens und Tuns“ (Lösch 2016, S.229) ausgetragen werden.

Mit Rechten diskutieren

((8)) Nun können diese Ausführungen auch ein Argument dafür sein, Rechtspopulisten nicht aus öffentlichen Debatten auszuschließen, sondern mit ihnen gemeinsam im Sinne der „politischen Gegnerschaft“ (Frick 2017, S.81) zu diskutieren. Frick plädiert dafür, den Diskurs offen zu halten und nicht abbrechen zu lassen (vgl. ebd. S.90), zumindest mit jenen, die die „Legitimität der Kontrahenten“ anerkennen mit denen es also ein einigendes „gemeinsames Band an (demokratischen) Wettstreitregeln“ (ebd. S.37) gibt. In der aktuellen politischen Debatte stellt sich nun für mich die Frage, ob sowohl die Anerkennung als legitime Kontrahenten (wenn die AfD sich beispielsweise als einzig wahre Volksvertreterin bezeichnet) als auch das einigende Band der Wettstreitregeln (wenn Politiker*innen offen bedroht werden) noch vorhanden ist. Hierbei ist zu klären, wer eigentlich über die (Nicht)Einhaltung dieser Grenzen entscheidet: Müsste dies auf einem Parteienverbot durch das Verfassungsgericht beruhen, oder wäre es bereits ausreichend, wenn ich selbst als politische/r Kontrahent*in der Ansicht bin, dass es sich (nach Frick) bei meinem Gegenüber nicht mehr um einen Gegner, sondern um einen Feind handelt? Plädiert man, wie zum Beispiel Natascha Strobl dafür, nicht mehr *mit* Rechten zu reden, sondern lediglich *über* sie (vgl. Strobl 2019), dann wäre zu fragen: Gilt dies im Sinne einer Verweigerung des Diskurses einzelner Politiker*innen oder auch für Medien(-macher*in-nen) wie beispielsweise den öffentlich-rechtlichen Medien? Die Diskussion darüber, wieviel Raum Rechten eingeräumt wird, entfachte sich zuletzt an einer „Hart aber Fair“-Sendung, die kritisiert wurde, weil ein AfD-Politiker an der Runde zu rechtem Terror teilnehmen durfte, bzw. ihm ein zu großer Redeanteil ermöglicht wurde (siehe hierzu u.a. Leyendecker 2019). Da das öffentlich-rechtliche Fernsehen auch einen Bildungsauftrag hat, könnte man hier nun mit dem Kontroversitätsgebot argumentieren. Gleichzeitig wäre aber auch eine Grenzziehung nach Sander möglich. Im Unterricht kann, wie oben beschrieben, die Unterscheidung zwischen Erwägungs- und Realisierungs-/Lösungsebene beim Nachdenken *über* rechte Positionen hilfreich sein, doch wäre dies

auch im Diskurs *mit* Rechten möglich? Da sich die Debatten mit Rechtspopulisten sowohl in Tonart als auch Inhalten in den letzten beiden Jahren nochmal verschärft haben, wäre interessant zu erfahren, ob sich Marie-Luisa Fricks Position hierzu seit dem Erscheinen ihres Buches geändert hat.

Literatur

- Däuble, Helmut (2019): Demokratieerziehung im Zeitalter digitaler Meldeplattformen – Der Angriff auf das demokratische Schulsystem. URL: <https://www.gew-bw.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=77749&token=b97ed6bb12d8e3b76563211eed6b4ea5cd2e1073&download=&n=190517-Digitale-Meldeplattformen-Helmut-Daeuble.pdf>, 13.08.2019
- Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.
- Leyendecker, Hans (2019): Das unerträgliche „Ja, aber“. In: SZ Online, URL: <https://www.sueddeutsche.de/medien/hart-aber-fair-plasberg-afd-1.4507915>, 13.08.2019
- Lösch, Bettina (2016): Warum diese Angst vor dem politischen Dissens? Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden. In: Widmaier, Benedikt & Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 224-232.
- May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Widmaier, Benedikt & Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 233-241.
- Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik. 20 (2009) H.2, S.239-248.
- Stobl, Natascha (2019): Warum ich mich mit faschistischen Ideologen nicht auf eine Bühne setze. In: Der Volksverpetzer, URL: <https://www.volksverpetzer.de/kommentar/faschistisch-buehne/>, 13.08.2019

Verfasserin

Viktoria Rieber, Doktorandin im Fach Politikwissenschaft und akademische Mitarbeiterin im erziehungswissenschaftlichen Sachunterricht

PH Ludwigsburg

Kritische Anmerkungen

Sam Schneider

((1)) In ihrem anregenden Buch *Zivilisiert Streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft* formuliert die Philosophin Marie-Luisa Frick grundlegende Richtlinien zur Austragung politischer Konflikte in Demokratien. Nach einer knappen Rekonstruktion der für meinen Kommentar wesentlichen Argumente Fricks, sollen *thesenhaft* einige theorieimmanente sowie mit Blick auf die aktuellen Erscheinungsformen der *Neuen Rechten* tagesaktuelle Anmerkungen formuliert werden. Diese verfolgen nicht das Ziel, Fricks Ausführungen substantiell infrage zu stellen, vielmehr sollen sie in einer produktiven Absicht verkomplizieren.

((2)) In einer kritischen Absatzbewegung von deliberativen und konsensorientierten Demokratieparadigmen im Anschluss an John Rawls und Jürgen Habermas, verfiert Frick (2017: 23ff.) mit Bezug auf Chantal Mouffe (2015) zentrale radikal-demokratische Ideen. Dabei folgt sie den gängigen Kritiken an jenen universalpragmatischen Demokratiekonzeptionen, die zum einen die in universellen Vernunftkategorien eingeschriebene Herrschaftsposition und deren exkludierende Wirkungsweise sowie die damit einhergehende Moralisierung politischer Konflikte monieren. Zum anderen der entpolitizierenden Gefahr Vorschub leisten würden, politische Konflikte konsensuell zu domestizieren. Demgegenüber präferiert Frick die radikal-demokratische Volte, nach der Dissens, Konflikte und Kontestation „wesenhaft zum Politischen“ gehören und Konflikte nicht notwendigerweise gelöst, vielmehr – demokratisch auf Dauer gestellt – prozessieren. Damit rekurriert sie implizit auf Jacques Derridas Diktum einer zukünftigen, niemals abzuschließenden Demokratie „im Kommen“ (Derrida 2003: 123). Im Anschluss daran entwickelt Frick ebenfalls mit Anleihen von Mouffe eine „dünne Moral“ (Frick 2017: 18), also keinen idealistisch – am Reißbrett entworfenen – Normkatalog, der die politische Debatte vorschnell in ein einengendes Korsett zwingt, sondern eine demokratische *Ethik der Gegnerschaft*. Der zufolge tragen Gegner als *Kontrahenten* im Unterschied zu *Feinden* ihre Konflikte nicht in einer Logik der Vernichtung aus, sondern erkennen einander sowie den demokratischen Horizont als Arena ihres Streits an. Innerhalb dieses „konfliktualen Konsenses“ (Mouffe 2007) findet dann der zivilisierte Streit um die vorherrschende Deutung der zentralen demokratischen Prinzipien von Gleichheit und Freiheit statt (vgl. Mouffe 2015).

((3)) Meine erste kritische Anmerkung bezieht sich zunächst auf den Begriff des *zivilisierten* Streits. Da Begriffsarbeit zum philosophischen Tagesgeschäft gehört, soll hier wenigstens knapp die Frage aufgeworfen werden, ob nicht der Begriff des „Zivilisierten“ genau jene kolonialen, rassistischen und exkludierenden Imprägnierungen wieder aufruft, die auch dem westlichen Begriff universeller „Vernunft“ inhärent sind. So wurden in kolonialen und werden auch heute noch in postkolonialen Gesellschaften Menschen im Zuge westlicher ‚othering‘-Prozesse als „unzivilisiert“ markiert und aus dem Reich des Politischen und sogar Menschlichen systematisch ausgeschlossen. Wird nicht mit dem Begriff des „Zivilisierten“ begrifflich wiedereingesetzt, was theoretisch an Demokratie-Modellen à la Habermas und seinem exkludierenden Vernunftuniversalismus kritisiert wurde?

((4)) Meine zweite Anmerkung bezieht sich auf die demokratische Ethik der Gegnerschaft, die Frick im Anschluss an Chantal Mouffe entwickelt. Dabei folge ich ihren radikal-demokratischen Überlegungen, die Dissens und Agonismus als zentrale Konstituenzien von Demokratie privilegieren. Jedoch sehe ich in der Ethik der Gegnerschaft, die einen Streit zwischen „Wir“ und „Die“ auf Dauer stellt, die Gefahr, einem simplifizierenden Dualismus von „Wir“ und „Die“ das Wort zu reden und festzuschreiben. Dies – und das zeigt sich doch gerade in rechtspopulistischer Rhetorik – kann schnell in manichäische *Othering*-Prozesse (Volk vs. Elite) umschlagen. Damit scheinen gesellschaftliche kommunikations- und interaktionshemmende Barrieren weniger abgetragen, als vielmehr die soziale Spaltung zunehmend zementiert.

((5)) Gleichzeitig scheint mir das verbindende ethische Band – Fricks ethischer Referenzpunkt – in den demokratischen Signifikanten von Gleichheit und Freiheit zu abstrakt¹ formuliert, um normativ gegen antidemokratische Strategien der Neuen Rechten in Anschlag gebracht zu werden. Dies insbesondere deshalb, da sich die Neue Rechte in ihrer Besetzung des vorpolitischen Raums Strategien rhetorischer Aneignung und rassistischer Umdeutung zentraler liberaldemokratischer Begriffe wie (Meinungs-)Freiheit, Gleichheit, Pluralismus oder Solidarität bedient. Damit bewegt sich die AfD strategisch genau in diesem ethischen Raum und weiß, die Grenzen des Sagbaren systematisch aufzuweichen und nach ‚rechts‘ zu verschieben. Ist (sprachlicher) Rassismus und gewaltförmige Sprache im Gewande von völkisch reformulierten Begriffen wie Heimat oder Solidarität Teil der legitimen demokratischen Auseinandersetzung?

((6)) Schließlich wird das von Frick vorgeschlagene, ethische Ideal der Gegnerschaft individuelle ethisch verkürzt (S. 90). Damit entkoppelt sie ihre ethischen Überlegungen von den gesellschaftlichen Bedingungen, die allererst jede ethische Begegnung strukturieren (vgl. Butler 2005). Eine solche Ethik (oder genauer Ethizismus) ist blind gegenüber denjenigen machtförmigen Sozialverhältnissen (u.a. *race*, *class*, *gender*), die ethische Haltungen und Praktiken auf individueller Seite bedingen und (mit-)formen. Als soziale Wesen sind Menschen von Geburt an immer schon in einen normativ und ethisch vorstrukturierten gesellschaftlichen Raum geworfen, der die Ausbildung und Ausübung individuelle ethischer Verhaltensweisen zugleich beschränkt und ermöglicht. Eine politische oder demokratische Ethik müsste dieser gesellschaftlichen Bedingungsstruktur Rechnung tragen und diejenigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen instituieren, die es ermöglichen, zum einen die Kontingenz jeder demokratischen Ordnung, zum anderen unsere irreduzible „Verletzbarkeit“ (Butler 2005; 2010) durch den Anderen – bedingt durch unser Geworfen-Sein in eine uns immer schon vorgängige Welt – *anzuerkennen*.

((7)) Mein letzter Einwand bezieht sich auf den Begriff der Gewalt. Frick legt einen unspezifischen und wiederum äußerst abstrakten Begriff *physischer Gewalt* vor, um *die* Grenze zur legitimen Teilnahme an der demokratischen Debatte festzulegen. Dabei hat sie jene physische Gewalt vor Augen, wie sie in (extremistischen) Terror, Krieg und Mord ihren Ausdruck findet. An dieser Stelle ist Fricks Setzung physischer Gewalt vorschnell und zu abstrakt. Denn wer entscheidet, wann Gewalt *physische Gewalt* ist? Scheint es in ihren im Buch aufgeführten Beispielen noch relativ evident, ist die Frage bei Phänomenen wie Hate Speech oder verschiedenen Formen menschenverachtender Diskriminierung schwerer zu differenzieren, werden doch die körperlichen und somatischen Folgen verletzender Sprechakte seit Jahren aufgezeigt. Insbesondere aus der Perspektive von Betroffenen wird die „Körperkraft von Sprache“ (Gehring 2019) deutlich. Vor dem Hintergrund der jüngst verübten, rechtsterroristischen Anschläge ist die Frage nach der Grenzziehung zwischen (verbaler) und (körperlicher) Gewalt² noch fragiler geworden. Denn hier stellt sich vor allem die Frage, ob nicht die Akteur*innen der *Neuen Rechten* erst ein ‚geistiges‘ Klima etabliert haben, welches in Hessen jüngst den Mord an Walter Lübcke und den Mordversuch an einem Eritreer legitimiert und realiter ermöglicht haben.

Anmerkungen

¹ Selbstverständlich kann kein universelles ethisches Kriterium philosophisch erarbeitet werden, welches kontexttranszendierend angewendet werden könnte. Jedoch scheinen mir die leeren Signifikanten der Demokratie als ethische Kriterien in Anbetracht der strategischen Neuausrichtung der AFD normativ viel zu schwach.

² Während generell der philosophische Körper/Geist-Dualismus phallogozentrisch und zu reformulieren ist, aber dies ist sicherlich eine andere Debatte.

Literatur

- Butler, Judith (2005): *Gefährdetes Leben: politische Essays*. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010): *Raster des Krieges: warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Derrida, Jacques (2005): *Politik der Freundschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frick, Marie-Luisa (2018): *Zivilisiert streiten: zur Ethik der politischen Gegnerschaft*. Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung. Berlin.
- Gehring, Petra (2019): *Über die Körperkraft von Sprache: Studien zum Sprechakt*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische: wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mouffe, Chantal (2015): *Agonistik: die Welt politisch denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Verfasser

Sam Schneider, Student des Masters Soziologie
Junge Akademie Frankfurt am Main

Stellungnahme

Anjuli Spieker

((1)) Streit weckt Emotionen. Anders als die akademische „Debatte“ oder die eher neutrale „Auseinandersetzung“ lässt uns „Streit“ an Situationen denken, in denen sich Menschen aufgewühlt gegenüber sitzen oder -stehen, einander wütend anschreien, Fäuste ballen oder gegen Tränen ankämpfen.

((2)) Kann man von einem Menschen in einer solchen Ausnahmesituation erwarten, sich „zivilisiert“ zu verhalten? Was steckt eigentlich hinter diesem Begriff? Und eignet er sich als Handlungsmaxime in einer Zeit, in der offensichtlich auch auf der weltpolitischen Bühne zunehmend mehr emotional gestritten als sachlich diskutiert wird? Diesen Fragen möchte ich mich im Folgenden widmen.

((3)) Jeder von uns kennt die Situation: Man ärgert sich über etwas oder jemanden, ein Wort gibt das andere, der Ton wird schärfer, die Angriffe persönlicher. Uns steigt die Röte ins Gesicht, der Puls wird schneller. Wir vergessen Argumentationsregeln und rhetorisches Geschick, werden manchmal sprachlos vor hilfloser Wut. Kurz: Wir fühlen uns zutiefst berührt und oft auch verletzt.

((4)) Und obwohl es vielleicht zynisch klingt: In meinen Augen liegt in dieser Emotionalisierung auch ein großes Wirkungspotential des Streits! Er macht uns verletzlich und zwingt uns damit, uns aus unserer Komfortzone herauszubewegen. Wir sind gezwungen, uns ganz direkt mit einer anderen Sichtweise auseinanderzusetzen – und die eigene dadurch in Frage stellen zu lassen. Je emotionaler die Auseinandersetzung wird, desto durchscheinender wird die Maske, die wir notwendigerweise in unterschiedlichen sozialen Rollen tragen. Dahinter kommt zum Vorschein, was wir selbst als konstituierend für unsere Identität empfinden und mit großem Einsatz zu verteidigen bereit sind. Je nach Heftigkeit des Streits kann es um Grundstrukturen unserer Persönlichkeit, gar um die Wahrung unserer Würde gehen.

((5)) „Würde“ ist ein Begriff, über den in letzter Zeit wieder viel gesprochen und manchmal sogar kontrovers diskutiert wird. Ist sie wirklich unantastbar, oder ist es nicht doch in manchen extremen Fällen erlaubt oder sogar geboten, sie zugunsten anderer zentraler Werte einzuschränken? (vgl. Conradt, 2013) Die Geschichte der Menschenwürde als ethisches Konzept beginnt mit dem römischen Politiker und Philosophen Cicero, der die Auffassung vertritt, der vernunftbegabte Mensch müsse sich Würde durch sittliche Lebensführung erst erwerben. Im Mittelalter wird diese Vorstellung durch Aspekte der christlichen Lehre ergänzt. Die Aufklärung wiederum ist bestimmt von der philosophischen Forderung nach dem Recht auf Selbstbestimmung und verknüpft in diesem Zusammenhang den Begriff der menschlichen Würde mit dem der persönlichen Freiheit. Einer der wichtigsten Denker dieses Zeitalters, Immanuel Kant, geht noch einen Schritt weiter und definiert die Würde als das Merkmal eines jeden Menschen, das unvergänglich, unveräußerlich und unbedingt sei.

Die Würde des Menschen gebiete weiterhin kategorisch (d.h. ohne Ausnahme oder Bedingung) „Achtung“ als Rahmen aller zwischenmenschlichen Beziehungen. (vgl. Hoffmann, 2010, S.1)

((6)) Achtung – Respekt – voreinander zeigen, auch in einer Konfliktsituation: Genau das lassen viele Akteure öffentlicher Auseinandersetzungen zur Zeit vermissen. Der Ton auf der politischen Bühne und häufig auch im zwischenmenschlichen Umgang ist rau, Social-Media-Kanäle bieten eine Plattform für menschenverachtende Hassbotschaften. Beim Anblick eines amerikanischen Präsidenten, der seine rassistischen und sexistischen Statements (leider allzu erfolgreich) als Volksnähe verkauft und unberechenbare militärische Drohgebärden in alle Himmelsrichtungen sendet oder beim Lesen der Hasskommentare unter einem Beitrag zum Brandanschlag auf eine Geflüchteten-Unterkunft schießt einem unwillkürlich durch den Kopf: **„Können wir denn nicht mehr zivilisiert miteinander streiten?“**

((7)) Aber was meinen wir eigentlich mit dem Begriff „zivilisiert“?

Ich habe nachgeschlagen. Der Duden bietet zur Definition des Begriffs zwei Bedeutungsvorschläge an: „eine moderne (westliche) Zivilisation habend“ und – gleichermaßen als Synonym – „kultiviert, gesittet“ (Duden; 2019). Der erste der beiden Vorschläge hat mich als studierte Kulturwissenschaftlerin ziemlich erschreckt. Ich empfinde ihn – auch beim wiederholten Lesen – als eurozentristisch und in seiner Eindimensionalität eines eigentlich so hervorragenden Standard-Nachschlagewerks nicht angemessen. Die zweite angebotene Bedeutungsebene trifft wahrscheinlich eher, was wir meinen, wenn wir uns heute einen „zivilisierten Streit“ wünschen: Ein kultivierter, respektvoller und gesitteter Ton – als diametraler Gegenentwurf zu dem, was wir aktuell oft um uns herum beobachten.

((8)) Aber ganz glücklich bin ich auch mit dieser Definition nicht. Kann ein Streit, bei dem wir uns – wie weiter oben angedeutet – in unseren identitätsstiftenden Grundwerten und damit unserer Würde angegriffen fühlen, wirklich nach den gleichen Regeln geführt werden, wie eine „salonfähige“ Diskussion? Ich möchte an dieser Stelle einen Alternativvorschlag zum Begriff des „zivilisierten Streits“ machen, der sich nicht weit von unserer Vorgabe entfernt, sich jedoch auf den ersten Blick ein wenig sperriger liest: Ich plädiere für den Begriff des „zivilen Streits“

((9)) „Zivil“ bedeutet - erneut zitiert nach Duden – zum einen „nicht militärisch; bürgerlich“ und zum anderen „anständig, annehmbar“ (Duden, 2019). Setzen wir dies in Bezug zum Thema Streit,

sprechen wir also von einer bürgerlichen Auseinandersetzung, die ohne die Drohung (institutionalisierter) Gewaltanwendung auskommt. Zudem ist der Begriff „zivil“ historisch und inhaltlich gekoppelt an die bürgerliche Rechtsprechung. Zivilrecht steht in Deutschland neben dem öffentlichen Recht, dessen Bestandteil auch die Strafgesetzgebung ist. Das Zivil- oder Privatrecht setzt die Freiheit des Willens voraus, die es dem Einzelnen grundsätzlich gestattet, mit anderen in eine Rechtsbeziehung zu treten (oder eben auch darauf zu verzichten).

((10)) Ich möchte mich an dieser Stelle nicht zu juristischen Exkursen versteigen – es geht mir bei diesen Ausführungen um zwei Aspekte, die ich im Kontext des zur Diskussion stehenden Themas für übertragbar und wichtig erachte. Ein als „zivil“ bezeichneter Streit – nicht zu verwechseln übrigens mit *Zivilstreit* - müsste sich demnach erstens qua Definition im Rahmen der bürgerlichen Gesetzgebung bewegen und zweitens nach Kriterien des Anstands bzw. in einer für beide Seiten annehmbaren Form geführt werden.

((11)) In der Soziologie wird Anstand als ein *„als selbstverständlich empfundener Maßstab für ethisch-moralischen Anspruch und eine damit verbundene Erwartung an gutes und richtiges Verhalten“* (Hillmann, 2007, S.31f.) betrachtet. Im Gegensatz zur individuellen Würde, die ein starkes intrinsisches Moment besitzt, ist Anstand ein Konzept, das durch gesellschaftliche Werte und Normen geformt wird. Anstand bezeichnet die Spielregeln des zwischenmenschlichen Umgangs und wer innerhalb einer Gesellschaft sozialisiert wird, beherrscht sie intuitiv. Eine Verletzung dieser Regeln in einem öffentlichen Diskurs wird deshalb als eindeutige Provokation gelesen.

((12)) Interessant ist, wer in welcher Weise auf eine solche Provokation reagiert. Zu einem Streit gehören letztlich immer zwei Seiten und beide tragen gleichermaßen Verantwortung für seine Entwicklung. Nur deshalb, weil man sich provoziert fühlt, hat man nicht das Recht, die Regeln des Anstands in gleicher Weise zu verletzen wie das Gegenüber.

((13)) Damit möchte ich nicht ausdrücken, dass es in jedem Fall besser ist, auf eine gezielte Provokation nicht zu reagieren. Inhumane und antidemokratische Äußerungen sollen und können nicht einfach unkommentiert hingenommen werden. Aber – und an dieser Stelle schließt sich der Kreis zu meinen einleitenden Gedanken zum Begriff der Würde – wir können immer wieder bewusst darüber entscheiden, WIE wir auf eine Provokation reagieren möchten. Dabei sollten sowohl Maßstäbe des Anstands eine Rolle spielen – als auch das bewusste

Bemühen, die Würde des Gegenübers zu wahren. Denn nur unter diesen Voraussetzungen kann letztlich vielleicht doch eine Form der Auseinandersetzung entstehen, in der Argumente gehört und angenommen werden. Bleibt dieses Bemühen jedoch einseitig, kann es auch eine respektvolle Geste sein, sich aus der Streitsituation zurückzuziehen. Denn in gleichem Maß wie für das Gegenüber, sollte man für die Wahrung der eigenen Würde Verantwortung tragen – und das bedeutet auch, die eigenen Grenzen zu erspüren und zu respektieren.

((14)) Im Rahmen der bürgerlichen Gesetzgebung, anständig, annehmbar und unter Berücksichtigung der individuellen Würde: So definiere ich also abschließend meine Vorstellung eines „zivilen Streits“. Sicher gibt es kein Patentrezept im Umgang mit den oft schwierigen Diskursituationen der heutigen Zeit. Aber ich glaube, dass die Verständigung über gute Rahmenbedingungen schon ein kleiner Schritt in die richtige Richtung sein kann!

Literatur

- Conradt, Michael (2013): Philosophische Grundlagen und aktuelle Fragen; online abrufbar unter: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/ethik-und-philosophie/wuerde-unanastastbar-philosophie102.html> (Stand 04.08.2019)
- Duden (2019): Definition des Begriffs „zivilisiert“; online abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/zivilisiert> (Stand 04.08.2019)
- Duden (2019): Definition des Begriffs „zivil“; online abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/zivil> (Stand 04.08.2019)
- Hillmann, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie; Kröners Taschenausgabe Band 410; Kröner Verlag; Stuttgart
- Hoffmann; Prof. Dr. Thomas Sören (2010): Zur Definition der Menschenwürde nach Kant; Menschenwürde als Horizont interkultureller Begegnungen; Fernuniversität Hagen

Verfasserin

Anjuli Spieker, Studentin des Masters Europäische Ethnologie / Kulturwissenschaft und Volontärin am Museum für Kommunikation Frankfurt

Junge Akademie Frankfurt am Main

Stellungnahme

Sheila Marie Steckhan

((1)) Sie betonten sowohl in Ihrem Buch, als auch in der Veranstaltung der Jungen Akademie „Denkraum 1.0“ immer wieder, dass wir im politischen Rahmen nicht nach der Harmoniebedürftigkeit streben dürfen, die oftmals in kleineren Kontexten der Fall ist, da die Angst vor einem größeren Streit/Auseinandersetzung oftmals größer ist. Zitat Ihrerseits: „In politischen Kontexten ist Streit zunächst als solches kein Problem, wenn er, unter gewissen Regeln, zivilisiert ausgetragen wird. Was das bedeutet, ist immer wieder auszubuchstabieren.“ (Frick 2019), leider kann ich weder in Ihrem Buch noch aus der Veranstaltung entnehmen, wie dies konkret umsetzbar wäre. Selbstverständlich sagen Sie schon in der Einleitung des Buches, dass dies kein Geheimrezept sei, viel mehr, dass es als „Ideal/Denkanstoß“ dienen kann. Daher meine Frage: Wie sehe denn das Ganze konkret in der Umsetzung aus? Nehmen wir dafür ein Beispiel: Der US-Präsident Donald Trump im Gespräch mit unserer Bundeskanzlerin Angela Merkel. Was könnte bei diesem Treffen für ein solides Gespräch hilfreich sein, wo zwei völlig verschiedene Meinungen, zwei völlig verschiedene Sozialisationsgeschichten der Menschen und letztlich zwei völlig verschiedene Auffassungen von Grundrechten herrschen? Letztlich sollen ja nach Ihrer Auffassung mehr Früchte durch das Austragen des Streites und der Gewichtung auf dessen Meinungen tragen. Sie erwähnen zwar in einer Ihrer Interviews, dass „besser Streiten“ dann möglich wäre, wenn

Gebrauch des Wortes „Populismus“ ab. Es wäre eine Art „abwertender Jargon“ und würde man diesen verwenden, müsse man die politische Position diskutieren (vgl. Orzessek 2017). Kann Populismus in Ihren Augen überhaupt in unserer Gesellschaft mit der Geschichte „neutralisiert“ werden?

((5)) Einer Ihrer Satzesätze lautet: „Demokratie funktioniert auch ohne Einigkeit, solange man sich über die Demokratie als solche einig ist.“ (Frick 2017). Über die Demokratie einig zu sein, bedeutet in meinen Augen, auch eine gewisse Grundbasis, die aber auch nur möglich ist, wenn eine gewisse Harmonie vorhanden ist. Sie sagen, dies funktioniere mit dem nötigen Respekt, den wir dem Gegenüber geben. Was aber, wenn Respekt unterschiedlich definiert wird. Respekt als solcher, sehe ich ebenfalls als eine Form von Wertevorstellung, diese wiederum ist aus diversen Faktoren entsprungen: Der eigenen Sozialisation, der Erziehung, der Herkunft und z. T. auch der Religion und

wir von der Volkssouveränität ausgehen und das Gegenüber nicht als Feind, sondern als respektvollen Gegner betrachten und seine Meinung nicht als direkten Angriff wahrnehmen sollten. Nur wie sehe dies in der konkreten Umsetzung unserer politischen Mächte, wie ich sie oben bereits nannte, aus?

((2)) Sie unterscheiden in Ihrem Buch zwischen Gegner und Feind. Ein Feind wäre Ihrer Meinung nach jemand, dem man nichts mehr abgewinnen kann, dem man sozusagen „nichts mehr schuldig sei“. Allerdings frage ich mich, wie wir dies mit unseren Grundrechten vereinbaren. Dieses unterscheidet meinem Verständnis nach, nicht zwischen Freund und Feind. „Für den Staatsrechtler und Uniprofessor Schlink ist das Grundgesetz gerade deshalb ‚lieb und teuer‘, weil es nicht zwischen Freund und Feind oder guter und schlechter Gesinnung unterscheidet, sondern danach, was legal und illegal ist. Die Verfassung gelte für ihre Freunde und Feinde gleichermaßen. Auch die Feinde der Verfassung hätten Rechte, bestätigt Barley.“ (BMJV 2019) Demnach wäre das meiner Meinung nach nicht deckend mit der Aussage, wir gewinnen unseren Feinden nichts ab. Schließlich wollen wir bzw. gehen wir mit einer Selbstverständlichkeit von aus, dass diese sich an das Grundgesetz halten, welches gleichwohl auch Grundlage unserer Kommunikationsbasis sein sollte.

((3)) Sie betrachten den Verweis auf Tatsachen als autoritär und weniger hilfreich. Bedeutet dies, dass wir demnächst alles bis ins kleinste Detail ausdiskutieren sollten, um allen die Möglichkeit zu geben, ihre Ideen und Interessen zu Wort kommen zu lassen? Wie soll das umsetzbar sein?

((4)) Sowohl in diversen Beiträgen, als auch im Buch, grenzen sie sich von dem negativen eben halt auch des politischen Ursprungs. Denn ich als bekennender Christ, habe sicher eine anderes Wertgefühl und somit auch Respekt empfinden, als vielleicht ein Atheist mit rechtsradikalem Gedankengut. Wie finden wir dann eine Ebene zu einem Gespräch, welches auf Augenhöhe stattfindet, Meinungsverschiedenheiten zulässt und somit Raum für alle Denkanstöße bietet? Ist das denn überhaupt möglich, ohne das sich doch einer von uns beiden unterordnet?

Literatur

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2019): 70 Jahre Grundgesetz: Eine Erfolgsgeschichte mit Zukunft? URL: <https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Artikel/DE/2>

019/052719_70-Jahre%20Grundgesetz.html,
30.07.2019

Marie-Luisa Frick (11.04.2019): Wir haben Angst vor Streit. Video für die Evangelische Akademie Frankfurt. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Zpr_vkTTO7U, 11.12.2019

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Orzessek, Arno (2017): Konflikte gehören zur Demokratie. Marie-Luisa Frick: „Zivilisiert streiten“. URL: https://www.deutschlandfunkkultur.de/marie-luisa-frick-zivilisiert-streiten-konflikte-gehoren.950.de.html?dram:article_id=397251, 30.07.2019

Verfasserin

Sheila Marie Steckhan, Pädagogin

August-Fricke Schule Kassel, Mönchsbergschule Kassel

ZWEITE DISKUSSIONSRUNDE – REPLIK

Lektüreeergebnisse zu «Zivilisiert streiten»

Marie-Luisa Frick

Liebe Frau Blanck, liebe Studentinnen und Studenten, zunächst einmal herzlichen Dank für Ihr Interesse an meinem Text und die spannenden Überlegungen, die aus der Lektüre erwachsen sind. Ich werde im Folgenden versuchen, auf die wichtigsten Fragen bzw. Kritikpunkte einzugehen.

((1)) Zur Frage der Spannung zwischen offenem Diskurs und humanistischen Bildungsidealen (Fr Rieber), die insbesondere – aber nicht nur – im Umgang mit „recht(spoulistischen)“ Positionen im Unterricht deutlich wird. Das Kontroversitätsgebot ist unerlässlich für die Schärfung von Problembewusstsein (an dem es allen dogmatisch-ideologischen Positionen mangelt) als die dialektische

Methode des Sic et Non. Mit ihr lassen sich mögliche Kritikpunkte anderer Positionen aufzeigen und ebenso diejenigen erkennen, die eigene Überzeugungen betreffen. Es sollte daher vorrangig beachtet werden. Denn auch wenn man dafür klar umrissene materiale Bildungsziele (Humanität, Solidarität, Menschenwürde etc.) manchmal „ausklammern“ bzw. nicht ständig explizit im Vordergrund halten muss oder auch kann, langfristig immunisiert meines Erachtens wenig nachhaltiger gegenüber politischer Demagogie als kritisches Selbstdenken.

((2)) Klar ist freilich auch, dass die Kompetenzen der Lehrpersonen dazu hochentwickelt sein müssen, einerseits didaktisch, aber auch was Fachwissen und Allgemeinbildung betrifft. Erst dann können sie souverän Gespräche leiten, auch bei ausgesprochen heiklen Themen, ohne Angst zu haben, bei der nächsten Wortmeldung vielleicht die Kontrolle zu verlieren. So wurde ich zum Beispiel im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung unlängst von einer Lehrerin aus Deutschland gefragt, was sie dagegen tun solle, dass ein Schüler „Jude“ als Schimpfwort führt. Auf meinen Rat hin, das klar und offen zu thematisieren („Was genau ist schlecht an Juden, dass du andere mit dieser Zuschreibung beleidigst?“), meinte sie, das sei eine tolle Idee, die ihr noch gar nicht gekommen sei, aber sie stelle es sich als große Herausforderung vor, nicht zuletzt, weil früher oder später der Nahostkonflikt ins Spiel komme und diesen können, zugegeben, oft nicht einmal Geschichtsabsolventen angemessen nachzeichnen.

((3)) Zur Frage, wer „eigentlich“ über die Überschreitung der Grenzen von demokratischer Gegnerschaft hin zu Feindschaft entscheidet (Fr Rieber): Wie ich in meinem Büchlein angedeutet habe, ist diese Frage selbst Gegenstand politischer Konflikte, da Menschen in diesbezüglichen Einschätzungen oft nicht übereinstimmen und dies auch grundsätzlich nicht müssen. Das Problem entsteht nun dort, wo Individuen auf Basis dieser Einschätzungen (Sanktions-)Handlungen gegenüber mutmaßlichen Feinden setzen, also das Recht selbst in die Hand nehmen. Es ist daher wichtig, diese (legitimen) privaten Einschätzungen von öffentlichen Einschätzungen (Parteienverbotsverfahren) zu trennen, und sich selbst nicht anzumaßen, als Einzeller oder auch als Gruppe, die Frage, wer noch Gegner und wer schon Feind ist, zu entscheiden.

((4)) Dass hier Unterschiede zwischen verschiedenen Staaten bestehen, macht diese Frage noch einmal kontroverser: In Deutschland ist das entscheidende verfassungsrechtliche Kriterium der

Versuch, die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu überwinden. In Österreich hingegen wäre eine solche Überwindung erst problematisch, wenn sie letztlich mit Gewalt vorangetrieben würde, weshalb ein zuletzt diskutiertes Verbotsverfahren etwa des Vereins der „Identitären Bewegung“ nach Mehrheitsmeinung von Verfassungsjuristen aussichtslos wäre. Über das demokratische wie auch das antidemokratische Paradox, wie im Büchlein skizziert, kann man in der Tat lange streiten.

((5)) Zur Frage der Definition von Gewalt (Hr Schneider): Es stimmt, dass eine ‚Phänomenologie der Gewalt‘ grundsätzlich breiter ist als die Kategorie der körperlichen Gewalt. Es gibt dennoch mindestens zwei Gründe, warum im öffentlichen Recht dem Phänomen physischer Gewalt ein Vorrang eingeräumt wird und warum in der Frage, was Gegnerschaft von Feindschaft unterscheidet, der (Bereitschaft zu) körperlicher Gewaltausübung die Schlüsselrolle zukommt. Das ist zum einen die traditionelle Aufgabe des liberalen Staates, Leben und körperliche Unversehrtheit der Person zu schützen, nicht unbedingt schon ihr holistisches Wohlergehen. Der zweite Grund hängt zusammen mit der ebenfalls von Hr Schneider gestellten Frage, „wer entscheidet, wann Gewalt *physische Gewalt* ist?“ Nun ja, im Streitfall Ärzte und Gerichte. Dass physische Gewalt nicht nur leichter feststellbar, sondern gerade in Kausalitätszusammenhängen leichter einzuordnen ist, macht sie auch aus pragmatischer Sicht zum primären Anknüpfungspunkt. Wie sollen wir uns eine Welt vorstellen, in der Menschen unterschiedlicher politischer Orientierung sich wechselseitig Schäden durch „psychische Gewalt“ vorhalten? „Linke“ die Schäden durch „Hetze“ und „Intoleranz“, „Rechte“ die Schäden durch „PC“ und „Überfremdung“? Davon unbenommen freilich bleibt die ethische Maxime, anderen respektvoll und möglichst ohne Verletzungen jeglicher Art zuzufügen, zu begegnen. Hier kann auch der Begriff der Würde, wie Fr Spieker ausführt, die Richtung weisen (wenn man freilich näher klärt, was genau Würde ist und warum wir sie Menschen zuschreiben). Eine solche Ethik ist wie jede Ethik an Individuen gerichtet, die sich fragen, was sie tun sollen (in Hinblick auf „das Gute“). Ich sehe hier anders als Hr Schneider keine grundsätzliche Konkurrenz zur Frage nach einer „gesellschaftlichen Bedingungsstruktur“ (6) unseres Handelns, besonders dann nicht, wenn Individualethik und Sozialethik zusammengebracht werden.

((6)) Zur Frage der Begrifflichkeiten (Fr Spieker, Hr Schneider): Fr Spieker schlägt vor, von „zivilisiertem Streit“ zu sprechen, da sich in diesem Begriff das Bürgerliche und Verträgliche trafen und zudem

mögliche historische Belastungen des Begriffs „zivilisiert“ vermieden werden, die auch Hr Schneider zu Bewusstsein führt. „Zivil“ trifft, auch wenn man im Englischen die Begriffe *civil/civility* betrachtet, tatsächlich fast schon Kern des Anliegens meines Büchleins, aber eben nur fast. Das Partizip Perfekt „zivilisiert“ verweist überdies noch auf ein Tun, auf ein (sich selbst) Zivilisieren, das man im Sinne von Norbert Elias als einen Prozess der Impulskontrolle und des sich selbst für andere Verträglichmachens auffassen kann. Das ist mit Mühen und Überwindungen verbunden. Zivilisiert streiten ist, wie Fr Spieker schön rekonstruiert, anstrengend, auch weil es uns verwundbar macht (4). Ob der Begriff „zivilisiert“ historisch so belastet ist, dass er gleichsam unbrauchbar geworden ist, denke ich nicht. Ja, es handelt sich dabei um einen ausdrücklich normativen Begriff. Er signalisiert eine Differenz zwischen erwünschtem und unerwünschtem, lobenswertem und tadelswürdigem Verhalten. Menschen an ihrem Verhalten zu beurteilen, nicht danach „wer sie sind“, ist ein Fokus aufgeklärter, humanistischer Ethik.

((7)) Zur Frage des „zivilisierten Streits“ im Kontext von diplomatischen Begegnungen (Fr Steckhan): Man könnte – analog zur gleichen Souveränität der Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens – hier aus der gleichen Souveränität der Staaten, wie sie im UN System verankert ist, Regeln des „zivilisierten Streits“ für internationale Politik entwickeln. Dies würde, so meine erste Vermutung, den etablierten Grundsätzen des Völkerrechts wohl sehr nahekommen. Die von Fr Steckhan gewählte Beispielskonstellation bezieht sich auf befreundete, demokratisch verfasste Staaten, deren Souveränität tatsächlich genuin ist, da sie sich von der Volkssouveränität ableiten kann. Vertreter und Vertreterinnen solcher Staaten schulden sich demnach eine gegenseitige Grundachtung, die konkret Beleidigungen und herablassende Belehrungen und ganz besonders Einmischungen ausschließt. Anders und für die Prämisse gleicher Souveränität schwieriger sind Fälle, wo man mit Repräsentanten nicht-demokratisch verfasster Staaten umgehen muss. Verdienen sie denselben „Respekt“ und wenn nicht, wie darf man seine „Verachtung“ ausdrücken etc.? Das wären Fragen für eine noch erst auszufaltende Ethik der internationalen Beziehungen. Auch die Frage, ob politischer Streit auf nationaler und internationaler Ebene dasselbe ist, scheint mir eine noch zu klärende. Immerhin geht es ja bei Auffassungs- und meist Interessensunterschieden zwischen Staaten seltener darum, um Positionen gemeinsamen Handelns zu ringen, als häufiger darum, die Duldung

bzw. Akzeptanz eigener Entscheidungen zu erhöhen, die andere betreffen (können). Dies geschieht meist nicht durch Argumente (alleine), sondern typischerweise durch „tit for tat“-Politiken.

((8)) Zur Frage des Umganges mit Feinden (Fr Steckhan): Sollen auch diese Grundrechtsschutz genießen, wenn wir ihnen ja, wie sie mich zitiert, nichts mehr schulden? Ich denke über diese Fragen, die im Büchlein selbst nur in Form eines Exkurses aufgerissen werden, immer wieder nach. Ich frage mich zum Beispiel, ob die der Gegnerschaft gegenübergestellte Kategorie der Feindschaft für eine vertiefte Ethik der Feindschaft nicht differenzierter zu fassen wäre. Feind ist nicht gleich schon „Feind der Menschheit“, um die ultimative Dimension der Feindschaft, mit der ich primär beschäftigt war, in Erinnerung zu rufen. Was solche zusätzlichen Unterscheidungen für die Frage, *was* wir Feinden denn noch schulden, bereithalten könnte, muss ich hier offen lassen. *Dass* wir Feinden, kleinen wie großen, jedoch zunächst nur insofern *indirekt* moralisch verpflichtet sind, als wir im Festhalten an gewissen Normen (allen voran der Menschenrechtsidee) uns selbst treu sein möchten, ist nach wie vor meine Überzeugung. Wir sind es nicht den Feinden schuldig, sie anders zu behandeln, als sie es mit uns tun (würden), sondern uns selbst. Und daraus entstehen Normen der moralischen Berücksichtigung, die unter Reziprozitätsvorbehalten alleine kein Fundament hätten.

Verfasserin

Marie-Luisa Frick, Dr. PD, Assoz.Prof.

Institut für Philosophie, Universität Innsbruck

DRITTE DISKUSSIONSRUNDE – BILANZEN UND REFELXIONEN

Rückblick und Ausblick¹

Bettina Blanck

((1)) Meine Darlegungen zum Forschungsforum „Zivilisiert streiten“ erfolgen aus drei Perspektiven: der Forscherin, der forschenden Lehrenden,

die das Ausgangsseminar für dieses Forschungsforum geleitet hat, und der Mitherausgeberin von itdb und konzeptuellen Gestalterin dieses Forums. Einzigendes Band der drei zusammenhängenden Perspektiven ist der Versuch, exemplarisch Diskussionsstränge und Fragen aufzuzeigen, mit denen weitergearbeitet werden könnte.

Diskursive Verdichtungen

((2)) Auch wenn die Diskussion bis zu dieser Runde insgesamt »nur« über zwei Runden ging, verdichten sich bereits über die ersten beiden Runden mit den zwei Repliken von Marie-Luisa Frick einige Problemlagen. Ursprünglich geplant war, dass nach den zwei ersten Diskussionsrunden (D1 und D2) zunächst möglichst Alle nach Kenntnis aller Texte eine vorläufige Bilanz ziehen und es anschließend noch die Möglichkeit, nach Kenntnis aller Bilanzen, zu abschließenden Reflexionen geben sollte.

Fragen zur Bestimmung und Abgrenzung von „zivilisiert streiten“

((3)) Je differenzierter ein Thema erschlossen wird, umso bedeutsamer können unterschiedliche Verständnisse jeweils grundlegender Termini für die Diskussion werden.

((4)) Wie »zivilisiert gestritten« werden kann, hängt davon ab, was genau die Einzelnen unter „Streit“ in Abgrenzung zu Termini wie z. B. „Auseinandersetzung“, „Debatte“, „Differenz“, „Diskurs“, „Disput“, „Konflikt“, „Meinungsverschiedenheit“, „Missverständnis“, „Uneinigkeit“, „Zank“, „Zwist“ usw. verstehen. Was kann als Oberbegriff für „Streit“ und verwandte Termini bedacht werden und was als Gegenteil, z. B. „Harmonie“, „Konsens“. In der Diskussion gibt es in diesem Zusammenhang verschiedene Fragen: Inwiefern kann das, was für den einen ein Streit ist, für den anderen nur eine „intensive Unterhaltung“ sein (Bente Fischer D1, ((1))). Während es für Bente Fischer Leitfrage ihres Beitrags ist, wie „Kinder, aber auch Erwachsene lernen“ können, „auf Distanz zu Gefühlen/Emotionen“ zu gehen, „die sie daran hindern, einen Konflikt mit anderen zu lösen“ (D1, ((1))), sieht Anjuli Spieker (D2) in der „Emotionalisierung“ beim Streiten „ein großes Wirkungspotential“ ((4)).

((5)) Bei aller Emotionalisierung ist es Spieker wichtig, dass das zivilisierte Streiten im „Rahmen der bürgerlichen Gesetzgebung, anständig, annehmbar und unter Berücksichtigung der individuellen Würde“ stattfindet (D2, ((14))). Hier werden weitere grundlegende Termini sichtbar, zu denen

vergleichend und klärend verschiedene Verständnisse zu erörtern wären. Nachzugehen wäre dabei auch der Verknüpfung, die Frick zwischen der Bestimmung von „Gewalt“ und „Würde“ anspricht (R2, ((5)).

((6)) Welche Ziele verfolgt „zivilisiertes Streiten“? („Lösen von Konflikten“? (Fischer D1, ((1))), „Finden eines Kompromisses oder Konsenses“?, dazu z. B. Elena Bock D1, ((1))). Kann ein Streit auch von außen »geschlichtet« werden? Was heißt in einem solchen Fall „von außen“? (dazu Fischer D1, ((3))f.). Welche Unterschiede gibt es, wenn Individuen, kleine Gruppen oder Institutionen oder Staaten miteinander „streiten“? (dazu Sam Schneider D2, der betont, dass das von Frick vorgeschlagene „Ideal der [demokratischen] Gegnerschaft“ als Merkmal „zivilisierten Streitens“ nicht nur individuell gesehen werden dürfe ((6))). Wo wird (kann oder sollte) „zivilisiert gestritten“ werden und welche Fähigkeiten braucht es hierfür? Ich komme weiter unten darauf zurück.

((7)) Zwei Diskussionsteilnehmende problematisieren eine mögliche Bedeutungsvorstellung von „zivilisiert“, die „eurozentristisch“ in dem Sinne sei, als „zivilisiert“ als ‚eine moderne (westliche) Zivilisation habend‘ und – gleichermaßen als Synonym – [für] kultiviert, gesittet“ (Spieker D2, ((7)) aufgefasst wird und „genau jene kolonialen, rassistischen und exkludierenden Imprägnierungen aufruft, die auch dem westlichen Begriff universeller ‚Vernunft‘ inhärent sind“ (Schneider D2, ((3))). Dem Vorschlag von Spieker, den Ausdruck „zivilisierter Streit“ zu nehmen (D2, ((8))f.), stimmt Frick einerseits zu (R2, ((6))). Andererseits betont sie, dass das „Partizip Perfekt ‚zivilisiert‘ [...] überdies noch auf ein Tun, auf ein (sich selbst) Zivilisieren [verweist], das man im Sinne von Norbert Elias als einen Prozess der Impulskontrolle und des sich für andere Verträglichmachens auffassen kann“ (ebd.). Frick hält den Terminus „zivilisiert“ nicht für historisch so belastet, „dass er gleichsam unbrauchbar geworden ist“ (ebd.). Hier wäre m. E. auch zu erwägen, inwiefern man jeweilige Termini – im Wissen um problematische Verwendungsweisen – neu besetzen können sollte.

Wer darf wählen? Was darf gewählt werden?

((8)) Die demokratische Ordnung als Rahmen für »zivilisiertes Streiten« ist in mehreren Beiträgen thematisch. Bedarf es eines minimalen Konsenses und worin besteht dieser? Sheila Marie Steckhan befragt Frick diesbezüglich, was es bedeute, dass Demokratie auch ohne Einheit funktioniere, solange man sich über die Demokratie einig

sei (D2, ((5))). Steckhahn sieht in der Einigkeit über Demokratie eine „gewisse Harmonie“, zu der – so versteht sie Frick – gegenseitiger Respekt gehöre. Ihr Problem ist, wie damit umzugehen sei, wenn unter „gegenseitigem Respekt“ sehr Unterschiedliches verstanden werde. Ist zivilisiertes Streiten „auf Augenhöhe“ dann möglich (ebd.)? Maria-Angela Friedrich, Miriam Geigges und Florian Pfender friden in Bezug auf die Rechte von Behinderten, wer reflexiv bestimmen darf, wer mitbestimmen darf. Wer darf aus welchen Gründen vom Wählen – und damit Mitentscheiden über gesellschaftlich Umstrittenes – ausgeschlossen werden (D1, ((2)))? Wie werden diejenigen angemessen vertreten, die aus welchen Gründen auch immer als nicht fähig betrachtet werden mitzustimmen? Die Brisanz dieser Frage und der Handlungsbedarf zeigen sich etwa daran, dass die Rechtsprechung bez. des Behindertenwahlrechts inzwischen geändert wurde (D1, Anm. 1). Wie viele Fragen im Umfeld dieser Thematik offen sind, macht Frick (R1, ((5))) deutlich:

„Man kann meines Erachtens keine pauschale Grenze ziehen, ab wann Menschen die minimal erforderliche Urteilskraft besitzen, um zu begreifen, um welche politische Frage es sich handelt, die zu entscheiden ist, und wie ihre Interessen aussehen etc.“

((9)) Gehört es zu einer „Demokratie“, dass ihre Mitglieder über die Abschaffung der Demokratie abstimmen, diese beschließen und umsetzen können? Dieses von Frick aufgeworfene Demokratieparadox (2017, S. 80) beschäftigt Blanck (D1, ((1))-((6))), Bock (D1, ((2))) und Larissa Maierhöfer (D1, ((2))). Maierhöfer (D1, ((4))) und Blanck ((D1, ((6))) fragen hierbei auch, was das eigentlich für Bildungsgänge in nicht-demokratischen Zeiten bedeuten würde, wenn die Möglichkeit bestehen bleiben muss, dass auch die Nicht-Demokratie wieder abgewählt werden kann. Frick geht in ihrer Replik 1 ausführlich auf das Demokratieparadox ein und schlägt vor, die Unterscheidung zwischen „Souveränität und Herrschaft“ zu beachten (s. R1, ((1))).

((10)) Zur Frage, was gewählt werden kann, wer wählen und zivilisiert mitstreiten darf, gehören Fragen zum Umgang mit rechten Positionen (Rieber D2 insgesamt), Schneider D2, ((1)), ((5)) und Terrorist*innen (Meierhöfer D1, ((1))), Rieber D1, ((4))). Dabei spielt das Konzept der „zivilisierten Verachtung“ von Carlo Strenger mit seiner Trennung zwischen Meinungen und Menschen eine Rolle (Maierhöfer D1, ((1)), Rieber D1, ((4))). Im Unterschied zu Frick, die problematisiere, „ob eine Unterscheidung zwischen Menschen und ihren Überzeugungen überhaupt möglich sei (Frick

2017, S. 86)“ (Rieber D1, ((4))) hält Rieber eine Trennung für notwendig (ebd.):

„Für Bildungs- und Erziehungsprozesse ist diese Frage meiner Meinung nach bedeutsam, da paternalistisches Handeln die Selbstachtung von Personen nicht verletzen und deshalb lediglich Veränderungen von Haltungen anzubahnen versuchen darf (beispielsweise in Initiativen wie Aussteiger- oder Resozialisierungsprogrammen).“

((11)) Auf den Umgang mit extremen Positionen in Schule und Unterricht komme ich zurück (1.4). Hier sei noch auf offene Fragen zum Umgang mit Feinden hingewiesen, die Frick in ihrer zweiten Replik festhält (R2, ((8))):

„Ich frage mich zum Beispiel, ob die der Gegnerschaft gegenübergestellte Kategorie der Feindschaft für eine vertiefte Ethik der Feindschaft nicht differenzierter zu fassen wäre. Feind ist nicht gleich schon „Feind der Menschheit“, um die ultimative Dimension der Feindschaft, mit der ich primär beschäftigt war, in Erinnerung zu rufen.“

((12)) Die in diesem Zitat angesprochene Gegenüberstellung von „Gegner“ und „Feind“ ist ein weiterer Diskussionsstrang, zu dem viele Fragen zu klären sind (etwa woran man die Überschreitung der Grenze von „Gegner“ zu „Feind“ festmachen kann, wobei auch die Unterscheidung zwischen „privaten“ und „öffentlichen“ Einschätzungen zu berücksichtigen ist (vgl. Frick R2, ((3))).

»Zivilisiert streiten« in der Schule?

((13)) Ein weiterer Diskussionsstrang befasst sich damit, wo in unserer Gesellschaft überhaupt zivilisiert gestritten werden kann? Was sind Voraussetzungen hierfür (institutionell, sozial, individuell)? Dieser Diskussionsstrang hat ein besonderes Gewicht, wenn man längerfristig Demokratisierungen von Gesellschaften und Verbreitungen »zivilisierten Streitens« für sinnvoll hält. Samuel Kähler geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwiefern „zivilisiert streiten nach Fricks Verständnis im Kontext pädagogischer Institutionen möglich ist und ob ein Konzept des Streitens Gegenstand von Unterricht sein kann und sein soll“ (D1, ((1))). Insofern in Schule und Unterricht Schüler*innen nur begrenzt demokratische Rechte zuerkannt würden, hält Kähler nur ein Üben von zivilisiertem Streiten im pädagogischen Kontext für möglich. Dies allerdings sei als Vorbereitung für „tatsächliches zivilisiertes Streiten“ eine wichtige Voraussetzung (D1, ((5))). Ähnlich argumentiert Rieber, wenn sie feststellt, dass in der Schule die Vielfalt an Perspektiven für die Schüler*innen weitaus größer sei, als in

ihren Peergroups, Familien und Freundes*Freundinnenkreisen, sodass hierdurch insofern gute Voraussetzungen gegeben sind, sich mit Meinungspluralismus zivilisiert streitend auseinanderzusetzen und zu gemeinsamen Entscheidungen zu gelangen (D1, ((3))). Rieber macht außerdem darauf aufmerksam, dass „gemeinsames Entscheiden“ nicht nur „durch die Gegebenheiten von Schule relevant [ist], sondern auch durch Ziele einzelner Bildungsbereiche“ wie etwa denen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (ebd.). Auch Paul Ebner setzt sich mit der institutionell bedingten Machtasymmetrie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auseinander (D1, ((1))). Für Ebner entfällt im System Schule „der argumentative Konnex zwischen dem Recht auf Teilhabe und der Pflicht zur verantwortungsvollen Meinungsbildung, da die Schüler und Schülerinnen nur wenig Möglichkeiten zur Partizipation haben“ (D1, ((2))). Genau hier setzt sein Vorschlag an (((2))f.),

„das Konzept des zivilisierten Streitens mit Konzepten der demokratischen und partizipativen Gestaltung von Bildungseinrichtungen zu verbinden, um die schulinhärente Demokratieproblematik aufzulösen. [...] Verfügten Schüler und Schülerinnen über tatsächlichen Entscheidungsspielraum bzw. über tatsächliche Entscheidungsmacht, so ließe sich auch die Pflicht auf verantwortungsvolle Meinungsbildung in diesem Recht auf Teilhabe begründen. [...] Auf Grundlage dieser geteilten Souveränität könnten dann die Prinzipien der Meinungsbildung und Meinungsäußerung spiralcurricular und institutionell implementiert und die Schüler und Schülerinnen auf ihre spätere Bürgerrolle vorbereitet werden.“

((14)) Fricks drei Prinzipien für das Bilden einer Meinung, nämlich Meinungspluralismus, Meinungsfällibilismus und Meinungsautonomie werden von mehreren Beiträgen aufgegriffen und insbesondere in Bezug gesetzt zu Schule und Unterricht und zu den für alle Bildungsgänge geltenden Beutelsbacher Konsens (nicht nur) für Politische Bildung. Blanck stellt diesbezüglich einen Vergleich zwischen Fricks Prinzipien zivilisierten Streitens mit denen des Beutelsbacher Konsenses und der Erwägungsorientierung her (D 1, ((7))ff.). Rieber entwickelt die These, „dass auch demokratiefeindliche Positionen im Unterricht aufgegriffen werden müssen, um sie gemeinsam mit den Schüler*innen zu analysieren und ihre Schwächen offenzulegen“ (D2, ((2))). Dabei gelte es aber zu bedenken, inwiefern jeweilige Lehrer*innen hierfür entsprechend vorbereitet sind (a. a. O. ((3))). Der Frage, inwiefern man Personen und/oder Positionen ausgrenzen sollte/müsste, wäre systematisch für unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche

nachzugehen. Möglicherweise könnte hierbei die jeweilige Falzifikationsbereitschaft ein Kriterium sein (zu einem Vorschlag s. u. ((19))).

((15)) Für Ebner ist es wichtig, dass Schule und Unterricht, Schüler*innen darin unterstützen, sich möglichst selbstständig eine eigene Meinung zu bilden. Das dürfe aber nicht in die Verantwortung der Individuen (Trägheitsproblem) allein gestellt sein (D1, ((6))). In medienpädagogischen Empowermentkonzepten sieht Ebner einen Ansatz, die autonome Meinungsbildung von Schüler*innen zu fördern. Auch hierbei geht es um kritisches Reflektieren und Entwickeln alternativer Sichtweisen. Als mögliches Empowermentkonzept wäre m. E. auch das Konzept einer Erwägungsorientierung zu erforschen. Inwiefern können durch erwägungsorientierte Gestaltungen von Bildungsgängen, in denen die Auseinandersetzung mit widerstreitenden Positionen zu jeweiligen Themen des Unterrichts (disziplinär wie interdisziplinär) zentral sind, autonome Meinungsbildungsprozesse unterstützt werden.

Relevanz für inter- und transdisziplinäre Bildung

((16)) Mit »Streit«, »zivilisiert« umzugehen, so war die Ausgangsannahme für die Wahl des Forschungsforumsthemas, ist für inter- und transdisziplinäre Bildung bedeutsam, insbesondere, wenn hier nicht nur intradisziplinäre Kontroversen, sondern auch inter- und transdisziplinäre Kontroversen in den Blick genommen werden. Dass diese Motivlage hier (noch) nicht weiter verfolgt werden konnte, liegt an der Vielzahl der Fragen und Themen, die für die Beteiligten zunächst im Vordergrund gestanden haben, und die vielleicht sogar auch allererst etwas geklärt werden müssen, bevor man sich Fragen zuwenden kann, wie z. B.: »Streiten« Ökonom*innen anders als Physiker*innen oder Soziolog*innen untereinander und miteinander? Inwiefern gibt es auch innerhalb jeweiliger Disziplinen unterschiedlichen Kulturen (»zivilisierten«) »Streitens«? Welche Rolle spielt (»zivilisiertes«) »Streitens« überhaupt in den Wissenschaften, im Studium oder in Schule und Unterricht? Diese Fragen waren als ein möglicher Weiterdenkfokus für die dritte Diskussionsrunde (also diese hier) vorgeschlagen, wären es aber m. E. wert, nochmals in einem thematischen Folgeforschungsforum genauer zu untersuchen.

((17)) Was aber bereits in den ersten beiden Diskussionsrunden deutlich wurde, ist, dass unterschiedliche Professionshintergründe zu jeweils besonderen Fragestellungen führen, wie etwa die Inklusion (möglichst) Aller. Welche Konsequenzen

dies für die Art und Weise des »Streitens« haben könnte/müsste, wäre genauer zu erforschen.

Möglichkeiten forschender Lehre und forschenden Studierens

((18)) Die Zeitschrift itdb ist auch als Forschungsinstrument konzipiert, um zu verbesserten Klärungsniveaus bezüglich jeweiliger Grundfragen zu gelangen, indem insbesondere alternative Positionen/Argumentationen/Lösungen usw. als solche identifizierbar und angegeben werden können. Zu erforschen ist, wie das Verdichtungspotenzial von Diskussionen systematisch-metho-disch klärungsförderlich entfaltet werden kann und jeweils erwogene problemadäquate Alternativen erschlossen und zur jeweiligen Einschätzung der Begründungsniveaus von Positionen herangezogen werden können. Hier sind neue Wege auszuloten. Vielleicht könnte es hilfreich sein, wenn hinreichend Zeit zur Verfügung stünde, die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion (Schmidt 2013) einzusetzen, um die Teilnehmenden an einem Forschungsforum verstärkt untereinander zu klärenden Auseinandersetzungen herauszufordern. Die Suche nach adäquaten Methoden zur Aufbereitung von erwägungsorientierten Forschungsständen ist eine umfassende Herausforderung für Forschung und Lehre. Ich bin gespannt, welche Konzepte in zukünftigen Forschungsforen zusammen mit Studierenden und Lehrenden forschend entwickelt werden.

Was wäre, wenn...

((19)) Das Ringen um adäquate klärungsförderliche Auseinandersetzungsformen und Weisen des Miteinanderumgehens auch bei größter möglicher Abneigung (von Position und/oder Person) ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Mehr Vielfalt in öffentlichen Diskussionen könnte hier vielleicht unterstützend sein. Stellen wir uns eine Talk-Runde im Fernsehen vor. Zu Beginn fordert die Moderatorin auf: „Bitte nennen Sie als erstes Ihre Position und geben Sie Punkte, Gründe und Fragen an, die für Sie dazu führen könnten, Ihre bisherige Position zu überdenken und zu ändern!“ Wer keine Angaben zur eigenen Fallibilismusbereitschaft machen kann und/oder sich im Folgenden wenig korrektorengagiert zeigt, muss die Talk-Runde verlassen.² Dass meine Intuition mich ahnen lässt, dass die Moderatorin womöglich in einem leeren Studio sitzen bleibt, scheint mir erst recht ein guter Grund zu sein, dass hier neue Wege zu finden sind.

Anmerkungen

¹ Zur Länge meiner Beiträge sei kurz erläutert: In der 1. Diskussionsrunde gab es keine Seitenvorgabe, für die 3. Runde waren 3 und für 4. Runde (Reflexion) 1 itdb-Seite vorgesehen. Durch die Zusammenführung der 3. und 4. Runde, darf diese 3. Runde entsprechend 4 itdb-Seiten umfassen.

² Natürlich gäbe es hier Folgeprobleme zu berücksichtigen. Woran will man z. B. erkennen, wer noch echt fallibilismusbereit ist und wer Pseudo-Korrekturbereitschaft und -engagement vortäuscht. Und wann schließt man Personen aus und/oder die von ihnen vertretenen Positionen, die zu erwägen relevant sein könnten, wenn diese Positionen problemadäquat wären, und aus erwägungstheoretischer Perspektive die Begründungsqualität für eine schließlich gewählte und realisierte Lösung verbessern helfen könnten. Reflexiv mag es dabei einen Streit um die Frage, was jeweils „problemadäquat“ zu nennen ist.

Literatur

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Schmidt, Christiane (2013): Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In: Barbara Friebertshäuser/Sabine Seichter (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa: 2013, S. 176-188.

Verfasserin

Prof. Dr. Bettina Blanck, Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

PH Ludwigsburg

Zivilisiert Streiten als Bildungsaufgabe

Viktoria Rieber

((1)) Zum Abschluss der Diskussionsreihe würde ich gerne zunächst nochmals auf einen Aspekt eingehen, der sich innerhalb der Diskussionsrunden im pädagogischen Kontext gezeigt hat. Es handelt sich um die Frage, ob Zivilisiert Streiten in der Schule möglich ist. Im Anschluss daran möchte den Prozess der Auseinandersetzung mit dem Text

von Marie-Luisa Frick und ihren Repliken abschließend reflektieren.

((2)) Sowohl Paul Ebner als auch Samuel Kähler stellen in ihren Stellungnahmen I in Frage, ob Zivilisiert Streiten in der Schule stattfinden kann, da in der Institution Schule keine demokratischen Entscheidungs- bzw. Machtstrukturen vorhanden seien:

„Dort entfällt nämlich der argumentative Konnex zwischen dem Recht auf Teilhabe und der Pflicht zur verantwortungsvollen Meinungsbildung, da die Schüler und Schülerinnen nur wenig Möglichkeiten zur Partizipation haben.“ (St I Ebner ((2)))

Kähler schließt daraus:

„Somit ist ein zivilisiertes Streiten im pädagogischen Kontext nicht möglich.“ (St I ((2)))

((3)) Nun könnte man sagen, die beiden haben recht, denn das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ist keines „souveräner Gleicher“ und Entscheidungen lassen sich zumeist sehr wohl an eine „höhere, »fähigere« Instanz delegieren“ (Frick 2017, S.48). Könnte man aber nicht ebenso argumentieren, dass Kinder und Jugendliche als zukünftige Wahlberechtigte ebenso von der „Pflicht zur verantwortungsvollen Meinungsbildung“ (ebd.) betroffen sind? Diese Pflicht ließe sich nun weiter differenzieren: Zum einen könnte man daraus ableiten, dass sich auch Schüler*innen bei der Meinungsbildung und -äußerung an den von Frick beschriebenen Prinzipien orientieren sollten, zum anderen zeigt sich darin die pädagogische Aufgabe, eine verantwortungsvolle Meinungsbildung zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Frick verweist auf einen solchen Bildungsauftrag in ihrer Replik I:

„Was die Übertragung der Prinzipien zivilisierten Streits auf den Schulbereich betrifft, die ebenfalls angesprochen wurde, bin ich jedenfalls (ähnlich wie Hr Ebner und Hr Kähler) der Ansicht, dass spätestens Jugendliche (mündige Minderjährige) an diese Methoden herangeführt werden sollten, um sie später auch selbst anwenden zu können.“ (Re I ((2)))

((4)) Ich würde dabei jedoch gerne die Frage stellen, warum hier eine Reduktion auf Jugendliche stattfindet und die Prinzipien der Meinungsbildung nicht auch schon in der Grundschule gelten können? Vermutlich stellt dabei das „Prinzip der Meinungsautonomie“ (Frick 2017, S.51) die größte Herausforderung für junge Schüler*innen dar, aber wie Frick beschreibt, ist das kritische Hinterfragen anstatt des blinden Übernehmens von Meinungen von „Autoritäten“ eine wichtige Fähigkeit in einer

mediatisierten Welt. Weshalb also Bildungsprozesse nicht schon von Beginn an dahingehend öffnen, dass auch Eltern, Lehrer*innen und andere Erwachsene nicht zwangsläufig recht haben, sondern auch ihre Meinungen hinterfragbar sind?

((5)) Damit möchte ich nochmals auf die Aussage Kählers zurückkommen, dass zivilisiertes Streiten in der Schule nicht möglich sei. Er begründet dies damit, dass hier die Grundvoraussetzung der Demokratie durch die ungleiche Machtverteilung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen nicht erfüllt ist (vgl. St I Kähler ((3))). Dem würde ich entgegenhalten, dass auch die Schule eine Schule innerhalb der Demokratie ist und somit kein rechtsfreier Raum, in dem Lehrer*innen willkürlich entscheiden.

Kähler macht nun den Vorschlag, dass auch wenn ein zivilisiertes Streiten (noch) nicht möglich sei, es zumindest zu „üben“ (ebd. ((4))) sein könnte, mit dem Hinweis, dass die Gegenstände der Aushandlungen für die Schüler*innen eine echte Bedeutung haben müssen. Dies erscheint mir in der Sache richtig, denn gemeinsames Entscheiden will gelernt sein, dennoch würde ich den Terminus des „Übens“ kritisieren, da dieser impliziert, dass die Schüler*innen noch keine echten Entscheidungen treffen können. Ich würde vielmehr dafür plädieren, dass es sich nicht nur um ein Lernen *zu* zivilisiertem Streiten sondern auch um ein Lernen *durch* zivilisiertes Streiten handeln darf.

((6)) Die Diskussionsreihe, die vor allem in der ersten Runde einen pädagogischen Schwerpunkt hat, zeigt, dass „Streit“ nicht nur als Kategorie des sozialen Lernens verstanden werden darf, sondern auch Teil der politischen bzw. demokratischen Bildung ist. Dies wird auch in der Frage Fricks direkt zu Anfang ihres Buchs deutlich, die lautet:

„Was könnte es bedeuten, den Streit und nicht den Konsens als Wesensmerkmal demokratischer Politik ernstzunehmen?“ (Frick 2017, S.10)

Für schulische Bildung würde dies, wie oben aufgeführt, bedeuten, »Streit« und die von Frick beschriebenen Prinzipien des zivilisierten Streitens in den Unterricht zu holen und nicht zu vorschnellen Harmonisierungen zu greifen. Es wäre spannend, ein darauf aufbauendes Konzept weiterzudenken.

((7)) Abschließend möchte ich noch kurz auf das Verfahren der Auseinandersetzung mit dem Text und den Diskurs mit der Autorin selbst eingehen. Zunächst empfand ich es innerhalb des Studiums als etwas Besonderes, sich ein ganzes Semester mit „nur“ einem Text auseinanderzusetzen. Mit

Sicherheit wäre es dabei auch schon ein bereichernder Abschluss des Seminars gewesen, sich mittels eines Skype-Interviews mit Marie-Luisa Frick auszutauschen. Das Prinzip der schriftlichen Stellungnahmen, im Wissen um eine Erwiderung, hat der Auseinandersetzung jedoch mehr Tiefe verliehen, da, im Gegensatz zum Mündlichen, die Argumentationsweise und Begründungsgüte eigener Aussagen überlegter, vielleicht auch umsichtiger ist. Das ist zwar manchmal anstrengender, aber dafür auch nachhaltiger. Interessant war es dabei auch, zu sehen, wie sich eigene Standpunkte innerhalb der drei Jahre, die unser Austausch nun ange-dauert hat, weiterentwickelt haben, zum Beispiel im Hinblick auf den Umgang mit rechten Positionen. Dabei denke ich, dass das Bewusstsein für die Relevanz des Zivilisierten Streitens in dieser Zeit deutlich zugenommen hat, weshalb es umso wertvoller war, sich so intensiv mit dem Ausgangstext, den Stellungnahmen und den Repliken auseinanderzusetzen. Da dies im Wissenschafts- und Hochschulbetrieb keine Selbstverständlichkeit ist, möchte ich mich herzlich für Austausch und Anregungen bedanken.

Literatur

Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Ditzingen/Stuttgart: Reclam.

Verfasserin

Viktoria Rieber, Doktorandin im Fach Politikwissenschaft und akademische Mitarbeiterin im erziehungswissenschaftlichen Sachunterricht

PH Ludwigsburg

Bilanz zu „zivilisiert Streiten“

Sam Schneider

((1)) Zunächst möchte ich erneut auf den von Frick vorgeschlagenen Gewaltbegriff eingehen. Freilich ist es nicht mein Anliegen, physische Gewalt als Grenze der legitimen Diskursteilhabe infrage zu stellen. Infolge des Erstarkens rechtspopulistischer und antidemokratischer Kräfte in Deutschland und Europa sowie ihrer strategischen Neuausrichtung, die zumindest öffentlich die Ablehnung von Gewalt befürwortet, greift ein solcher

Gewaltbegriff jedoch aus mehreren Gründen zu kurz. Ein differenzierter Gewaltbegriff, der die betroffenen Personen vor Diskriminierung, verletzen der Sprache und menschenverachtenden Einstellungen schützt, führt nicht, wie Frau Frick unterstellt (Re II Frick ((5)), zu einem Aufwiegen von gegenseitigen Schuldzuweisungen unter „Rechten“ und „Linken“. Nicht nur bagatellisiert eine solche Perspektive die bestehenden Diskriminierungserfahrungen von betroffenen Personen, sondern „linke“ und „rechte“ Positionen werden darüber hinaus gleichgesetzt – erstere kriminalisiert und letztere legitimiert. Eine solche Betrachtungsweise speist sich aus den Fallstricken des „Extremismusmodells“ und seinen simplifizierenden gesellschaftstheoretischen Prämissen. Darüber hinaus bleibt fraglich, ob die Ablehnung diskriminierender Sprache (sowie die Markierung letzterer als eine Form strafrechtlich relevanter Gewalt) wie sie hier anscheinend mit „linken“ Positionen assoziiert wird, nicht vielmehr als eine menschenrechtliche Position zu betrachten ist, die in Deutschland über das Grundgesetz und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz institutionalisiert ist.

Ein differenzierter Gewaltbegriff hilft daneben die subtilen und alltäglichen Diskriminierungserfahrungen von Betroffenen sichtbar zu machen und diskriminierende Handlungen strafbar zu machen. Dass dies im Falle von z.B. Hate Speech auch juristische Konsequenzen zeitigt, verdeutlicht, dass gewaltförmige Sprechakte auch bereits faktisch die Grenze legitimer Diskursteilnahme markieren.

Hinsichtlich der Frage, wer darüber entscheidet, wann Gewalt physische Gewalt darstellt, verweist Frau Frick zu Recht auf Mediziner_innen und Gerichte, im weitesten Sinne auf den liberalen Staat (Re II Frick ((5)). Dass somatische und körperliche Folgen von diskriminierenden und subtilen Formen von Gewalt auch medizinisch feststellbar sind, übersieht Frau Frick an dieser Stelle. Schließlich können auch die Institutionen des liberalen Staats nicht als per se neutrale Gutachterinnen adressiert werden, da auch sie von ideologischen und politischen Deutungskämpfen nicht freizusprechen sind. Dies zeigt sich im Extremfall etwa durch die Präsenz rechtsextremer Akteure in Gerichten oder der Polizei (vgl. Meisner/Kleffner 2019). Es ist abschließend aus einer demokratietheoretischen Perspektive notwendig, auch Begriffe wie jenen der Gewalt nicht vorschnell abschließend zu setzen, sondern für Deutungskämpfe im Rahmen des Grundgesetzes offenzuhalten. Hierbei ist es von großer Bedeutung die Perspektive und Stimme von Betroffenen von menschenverachtender Gewalt zu hören und sicherzustellen, dass diese

im Aushandlungsprozess deutlich repräsentiert sind.

((2)) Als Nächstes möchte ich erneut auf die von mir als zu abstrakt und mit der Gefahr, othering Prozesse fortzuschreiben, markierte Ethik von Frau Frick eingehen. Das ethische Ideal einer demokratischen Gegnerschaft, bei dem politische Gegner_innen einander und den demokratischen Werthorizont von Freiheit und Gleichheit als Arena des politischen Streits anerkennen (Frick 2017: 29f.), abstrahiert von den realen gesellschaftlichen Verhältnissen. Damit kann eine solche Ethik zwar als regulierendes Ideal fungieren, ist jedoch zugleich blind gegenüber den machtvollen Sozialverhältnissen, die den politischen Streit immer schon vorrahmen. Die in der Gesellschaft vorherrschenden Differenzlinien und damit einhergehende Ungleichheitsdimensionen (Race, class, gender) torpedieren eine auf Freiheit und Gleichheit basierende Streitkultur. Die Fragen danach, wer als legitime Stimme im demokratischen Streit überhaupt hörbar ist und wer überhaupt über die erforderlichen artikulatorischen Fähigkeiten verfügt, ist entlang der „Achsen der Ungleichheit“ (Klinger/Knapp/Sauer 2007) normativ vorstrukturiert und der demokratischen Debatte vorangestellt. Solche Fragen bleiben für eine demokratische Ethik unsichtbar, die nicht auf die gesellschaftliche Bedingungsstruktur reflektiert. Nämlich darauf, dass der Raum ethischer Begegnungen immer schon durch Normen vorstrukturiert ist und ethische Ideale, werden sie nicht kritisch an die gegenwärtigen Verhältnisse rückgekoppelt, bestehende Machtverhältnisse mitunter sogar stabilisieren können. Eine demokratische Idealethik muss daher meines Erachtens stets mit einer Kritik und Umarbeitung an bestehenden Normsystemen in ihrer Rolle bei der (Re)Produktion sozialer Ungleichheiten einhergehen, um dem Ziel näher kommen zu können, als Freie und Gleiche demokratisch streiten zu können. Dass ein solches Ziel aus einer radikaldemokratischen Perspektive ein niemals abzuschließendes Projekt darstellt, ist der Kern einer radikaldemokratischen Ethik der Offenheit. Daneben zielte einer meiner Einwände darauf ab, dass eine Ethik der Gegnerschaft dazu neigt, politische «Lagerbildung» zu stabilisieren und soziale Spaltung zu zementieren, statt Perspektivwechsel und eine solidarische Streitkultur auf Basis einer stärker verbindenden Handlungsethik zu ermöglichen, wie sie etwa Judith Butler mit ihrer Ethik der «gegenseitigen Verletzbarkeit» vorschlägt (Butler 2016)

((3)) Ein letzter demokratietheoretischer Punkt bevor ich noch einige praxistheoretische Anmerkungen zum Zusammenhang von Frau Fricks Demokratietheorie und der politischen Bildungsarbeit

tätigen möchte. Wenngleich Frau Frick einige blinde Flecken der klassisch-liberalen Demokratietheorie benennt und über die Integration von radikaldemokratischen Theoremen zu überwinden sucht (vgl. Frick 2017: 24ff.), bleibt die Rolle von Affekten im demokratischen Streit weitgehend unterrepräsentiert. Gerade mit dem Erstarren populistischer Politiken und affektiver Mobilisierungsstrategien scheint sich die Frage nach dem Verhältnis von Affekten, Politik und Demokratie neu zu stellen. Ein Exkludieren oder Ignorieren dieser Thematik im demokratietheoretischen Diskurs – wenngleich Affekte im politischen Tagesgeschäft seit jeher eine wesentliche Rolle gespielt haben – scheint nicht zielführend. Auch ein Rückbesinnen auf vermeintlich affektneutrale rationale Argumentationen mit der entsprechenden Affektkontrolle als wünschenswerte Tugend scheint nicht angemessen. Vielmehr ist die Rolle von Affekten ein ernstzunehmendes Desiderat für die politische Demokratietheorie, die sich in Zukunft dezidiert vom klassischen Rationalitätsparadigma und dessen problematischen Implikationen abgrenzen muss, will sie Affekten einen legitimen Platz in der politischen Auseinandersetzung einräumen.

((4)) An dieser Stelle möchte ich noch ein paar Reflexionen bezüglich der praktischen Relevanz von Frau Fricks Überlegungen zum „zivilisierten Streiten“ für die politische und demokratiepädagogische Bildungsarbeit anstellen:

Ein nicht auf Konsens zielender radikaldemokratischer Ansatz im Sinne Fricks ermöglicht die Perspektive in demokratiepädagogischen Settings, demokratische Aushandlungsprozesse offener zu gestalten. Dies geht damit einher, dass demokratische Aushandlungsprozesse nicht vorab durch ein Ziel (nämlich den gemeinsamen Konsens finden) vorstrukturiert werden, sondern der Fokus auf den demokratischen Streit, gruppeninterne Ambiguitäten sowie Prozesse der Meinungsbildung gelegt werden können. Zudem kann der Blick auf die der demokratischen Debatte zugrundeliegenden Machtverhältnisse und Ausgrenzungsmechanismen gelegt werden, die eigenen Sprech- und Redeanteile reflektiert sowie eine empathische Perspektivübernahme eingeübt werden. All dies sind Basiskompetenzen, die das zivilisierte Streiten erst ermöglichen.

Damit liegt der Fokus des demokratischen Kompetenzerwerbs nicht auf dem Erlernen zielorientierter Kommunikation (etwa eine Mehrheit oder einen Konsens zu erreichen), sondern auf metapolitischen Fragestellungen, etwa danach, was als

«politisch» gilt oder welche (vermeintlich nicht politischen) stillschweigenden Annahmen im Raum sind und möglicherweise den demokratischen Interaktionsprozess hemmen. Vor diesem Hintergrund bildet eine radikaldemokratische politische Theorie, wie sie Frau Frick in Ansätzen vorlegt, ein innovatives Theoriegerüst, auf dessen Basis demokratiepädagogische Ansätze und diskriminierungskritische Ansätze wirkungsvoll in der politischen Bildung miteinander verbunden werden können, um die Schwachstellen der jeweiligen Ansätze (demokratiepädagogische Ansätze können gruppeninterne Machtverhältnisse nicht reflektieren, während diskriminierungskritische Ansätze über kein fundiertes Demokratieverständnis zu verfügen scheinen) zu überwinden.

((5)) Abschließend möchte ich noch ein paar Gedanken zu diesem sehr ansprechenden Diskussionsformat versammeln. Wenngleich ein Studium in den Geistes-, Sozial- oder Erziehungswissenschaften grundlegend einer Logik der Diskussion, des Streits oder der Debatte um Theorien, Texte und Meinungen folgt, gibt es auf Seiten der Studierenden doch selten die Möglichkeit, die eigens – etwa in Hausarbeiten – entwickelten Argumentationen zu veröffentlichen oder – ohne Hierarchien – mit etablierten Wissenschaftler_innen zu diskutieren. Das hier erprobte Diskussionsformat geht nicht nur mit einer Aufwertung und Anerkennung der Sichtweise von Studierenden einher, sondern fördert m.E. auch eine auf Augenhöhe stattfindende Streitkultur im universitären Kontext. Die Offenheit des Formats trug weiterhin dazu bei, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Perspektiven vertreten war, die zu einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Thematik führten. Dieser Umstand geht im universitären Alltag der jeweiligen Disziplinen leider viel zu häufig unter.

Durch das über mehrere Runden stattfindende Dialogformat verpuffen Kritiken und Fragestellungen auch nicht einfach, sondern es entstand ein lebendiger Austausch von Argumenten und Sichtweisen. Ein großer Vorteil dieses schriftlichen Formats ist es darüber hinaus sicherstellen zu können, dass die geführten Diskussionen sich aufeinander beziehen und in Zukunft für Interessierte zugänglich sein werden. Natürlich kann ein solches Diskussionsformat nicht die direkte Kommunikation ersetzen, dafür wäre allein die Teilnehmendenzahl zu stark begrenzt, es ist m.E. jedoch ein wirksames Instrument der Partizipation, um auch vermehrt studentische Perspektiven im wissenschaftlichen Diskurs sichtbar zu machen.

Literatur

- Butler, J. (2016). Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Frick, M.-L. (2018). Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung. Berlin.
- Klinger, C., Knapp, G.-A. & Sauer, B. (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Campus.
- Meisner, M. & Kleffner, H. (2019). Extreme Sicherheit. Rechtsradikale in Polizei, Verfassungsschutz, Bundeswehr und Justiz. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Verfasser

Sam Schneider, M.A. Soziologie

ABSCHLUSSREFEXION

Abschluss und Dank

Marie-Luisa Frick

((1)) Liebe Frau Blanck, liebe Studenten und Studentinnen, Sie haben mir „das letzte Wort“ zugeordnet und ich möchte es zunächst dazu nützen, Ihnen ein Kompliment auszusprechen für das Initiieren und auch Durchhalten dieses außergewöhnlichen Projektes über einen nun schon beachtlichen Zeitraum. Fr Rieber hat in ihrem Resümee darauf hingewiesen, dass es im studentischen Alltag etwas Besonderes ist, dass man sich derart intensiv und lange mit einer konkreten Lektüregrundlage bzw. Theorie auseinandersetzt und sie hat beschrieben, wie sie selbst davon profitiert hat ((7)). Auch für mich war dieser Austausch etwas ganz Besonderes und das Engagement, mit dem hier Thesen vorgebracht, bestritten, neu besehen und reformuliert wurden, beeindruckt mich. Wie genau Sie sich mit meinem Gedanken auseinandergesetzt haben, ehrt mich. Und auch wenn es bisher nicht Teil dieses

Forschungsforums war, sich eventuell einmal virtuell „kennenzulernen“, wie Fr Rieber angedacht hat, würde mich jedenfalls freuen. Skype und sonstige Kommunikationsmedien sind dieser Tage ohnehin fast durchgehend in Betrieb, in Zeiten der Pandemie, und das bringt mich zu ein paar inhaltlichen Punkten, die ich hier noch aufgreifen möchte.

((2)) Fr Blanck spricht in ihrem Abschlussbeitrag einen Themenkomplex an, der gegenwärtig relevanter nicht sein könnte: Der „Streit“ zwischen WissenschaftlerInnen bzw. ExpertInnen (unterschiedlicher Disziplinen). Das wäre tatsächlich ein spannendes Thema für weitere Vertiefung. Wie „streiten“ KlimaforscherInnen untereinander und wie VirologInnen mit EpidemiologInnen, wie Sozial- und wie GeisteswissenschaftlerInnen untereinander? Welche methodischen Standards werden dabei eingefordert und verhandelt? Sich verstärkt mit solchen interdisziplinären wissenschaftsphilosophischen Grundlagen zu beschäftigen, könnte viel zur Aufklärung *über* und *mit* Wissenschaft beitragen. Wir erleben gerade, wie irritierend solche gleichsam „natürliche“, das heißt im Erkenntnisunternehmen Wissenschaft immer schon angelegte Prozesse des Ringens um „Wahrheit“ für eine breitere Öffentlichkeit sein kann. Besonders dann, wenn – wie in der aktuellen Krise – an Urteilen von Fachleuten so viel hängt, wenn sie also politische Entscheidungen anleiten: die Gesundheit und das Leben Abertausender, der gesellschaftliche Wohlstand und wohl auch der gesellschaftliche Friede, wie sich bereits abzeichnet. Der Vorschlag von Fr Blanck, Fachdebatten oder auch politische Konfrontationen damit zu eröffnen, dass die Beteiligten zunächst jeweils Falsifizierungsbedingungen für die empirischen Bestandteile ihrer Argumente artikulieren, wäre gerade in Zeiten epistemischer Unsicherheit, sich permanent entwickelnder Forschungsständen eine ausgezeichnete Maßnahme zur „Qualitätskontrolle“ von Meinungsautoritäten. Denn warum sollten wir jemandem Glauben schenken, der sich entweder gar nicht über die Voraussetzungen seines eigenen Urteils aufklärt oder sogar trotz ihres Wegfalls keine Änderung seiner Meinung vornimmt? Zudem würde die Änderung der eigenen Meinung – entsprechend vorab offengelegter Bedingungen – dann vielleicht weniger als Schwäche wahrgenommen werden. Menschen vorzuwerfen, dass sie ihre Meinung ändern, sollte man nämlich nur dann, wenn in dieser Änderung Gründe vermutet werden, die selbst nicht sachlich (sondern z.B. persönlich) motiviert sind. Mit transparenten Falsifizierungsbedingungen würde das Kriterium „Sachlichkeit“ jedenfalls konturiert.

((3)) Wenn es kompliziert wird, ist „zivilisiert streiten“ weniger eine Frage der Zivilisierung im

Sinne von Impulskontrolle, als vielmehr eine Herausforderung für argumentative Kompetenz und „ordentliches Denken“, das heißt eine Frage der Fähigkeit, Klarheit zu schaffen (durch Differenzierungen, Kategorienbildung, Sprachkritik, Regeln der Logik etc.). Es braucht Zeit, sich einzuarbeiten, noch einmal zu überprüfen, auch „von der anderen Seite“ her zu denken. Zeit, die viele in Krisensituationen nicht haben oder nicht zu haben glauben. Es kann daher nicht überraschen, dass viele Meinungsbeiträge zur aktuellen Pandemie und ihrer Bewältigung wenig integrativ, ja einäugig ausfallen, wo eigentlich „Facettenaugen“ nötig wären, um die Komplexität der vor uns stehenden epochalen Probleme durchdringen zu können.

((4)) Für mich zeigt dies einmal mehr die Bedeutung von Streit-Bildung, der Befähigung von Menschen, Argumente zu sortieren und zu sezieren – um dann selbstbewusst und respektvoll Meinungsunterschiede austragen zu können. Denn wo man mit wem in welchem Punkt nicht übereinstimmt, ist an erster Stelle zu klären und zu verstehen. In diesem Sinne ist das Heranführen an Prinzipien zivilisierten Streits spätestens im Jugendalter unabdingbar. Da es sich dabei nicht nur um „Benimmregeln“ handelt, sondern Techniken, die auch entsprechen theoretisch fundiert sein sollten, habe ich zunächst unmündige Minderjährige nicht in dieses Bildungsziel einbezogen. Fr Rieber hat aber Recht, dass das nicht bedeuten kann, Kindern nicht schon frühzeitig Kritikfähigkeit und auch einen gewissen „Widerspruchsgeist“ gegenüber Erwachsenen einzuüben ((4)). Das würde ich auch mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention genauso sehen.

((5)) In seinem abschließenden Beitrag kehrt Hr Schneider noch einmal zur Frage zurück, was Gewalt ist und welche Formen von Gewalt auch den Staat angehen sollen. Ich denke, hier sind wir an einem Punkt angekommen, der zwischen uns weitgehend ausdiskutiert ist. Ich habe meine Position dargelegt und bin nach wie vor nicht überzeugt, sie zugunsten der Position von Hr Schneider zu ändern oder gar aufzugeben. Auch das ist guter Streit: Man lernt von ihm, warum man so denkt und eben nicht anders und auch wann sich Argumente

nur im Kreis zu drehen beginnen würden. Ein anderer von Hr Schneider aufgeworfener Gesichtspunkt hingegen ((3)) erscheint mir sehr anregend, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Gefühl und Verstand/Vernunft im politischen Streit. Der Fokus auf rationale Argumentation, den ich ganz offensichtlich lege, soll jedenfalls nicht negieren, dass Gefühle und Empfindungen durchaus wichtige und sogar wertvolle Komponenten unserer Weltenerfahrung darstellen. Gerade jene Traditionen in der Philosophie, die die Rolle von Gefühlen und Leidenschaften betonen, wie etwa die Moralphilosophie eines David Hume, sehe ich gegenüber streng rationalistischen Unternehmungen im Vorteil: Sie erklären mehr und weiten den Blick. Die entscheidende Frage ist dann: Was sind „rationale“ oder auf andere Weise gerechtfertigte Gefühle im Bereich des Politischen? Wie wichtig ist Furcht vor Gefahren oder auch Ekel vor schändlichem Verhalten etc.? Und wie sollten wir dann Selbstbeherrschung üben, wenn man sie nicht nur als bloße Affektkontrolle um ihrer selbst willen begreift, sondern als richtige bzw. angemessene Kontrolle bestimmter Affekte? Mit Gefühlen streiten: ja, wenn man sich zumindest bemüht, auch über Gefühle und ihre Angemessenheit selbst in einen Austausch zu treten. So wie die Änderung der eigenen Meinung nicht schon ein Zeichen von Schwäche sein muss, so sind auch Gefühle und Leidenschaften im politischen Diskurs als solche kein Makel. Im Gegenteil, vielleicht würde eine stärkere und offenere Bezugnahme auf die emotiven Grundlagen vieler unserer politischen Standpunkte zu größerem Verständnis voneinander und füreinander führen. In Zeiten kollektiver Krisenerfahrungen wäre dies nicht gerade wenig.

Verfasserin

Assoz.-Prof. PD Dr. Marie-Luisa Frick, Institut für Philosophie

Universität Innsbruck