

Dirk Lange · Gerhard Himmelmann (Hrsg.)

Demokratiebewusstsein

Dirk Lange
Gerhard Himmelmann (Hrsg.)

Demokratie- bewusstsein

Interdisziplinäre Annäherungen
an ein zentrales Thema
der Politischen Bildung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dieser Sammelband wurde initiiert durch:



Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft
Sektion: Politische Wissenschaft und Politische Bildung
Sprecher: Prof. Dr. Gerhard Himmelmann, Braunschweig
Prof. Dr. Dirk Lange, Oldenburg

Danksagung:

Die Sprecher der Sektion Politische Wissenschaft und Politische Bildung der DVPW bedanken sich für die Unterstützung durch

- Universität Oldenburg
- Technische Universität Braunschweig
- Landeszentrale für Politische Bildung, Nordrhein-Westfalen

Redaktionelle Mitarbeit:

- Julia Rehbein
- Heike Martin

1. Auflage Mai 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Frank Schindler

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15525-8

Inhalt

Dirk Lange / Gerhard Himmelmann

Einleitung

Demokratie – Politik – Bewusstsein. Annäherungen an ein zentrales
Problem der Politischen Wissenschaft und der Politischen Bildung 9

I. Alltags- und Wissenschaftsverständnis

Dirk Lange / Gerhard Himmelmann

Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung 15

Gerhard Himmelmann

Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein 26

Hans-Joachim Busch

Demokratische Persönlichkeit. Eine Annäherung aus der Perspektive
politischer Psychologie 41

II. Demokratietheoretische Verankerungen

Emanuel Richter

Erziehung zur Demokratie aus der Perspektive des Republikanismus 59

Bettina Lösch

Deliberative Politik – Demokratisches Bewusstsein und politisches
Handeln 76

Dirk Jörke

John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung 87

III. Politik- und demokratiedidaktische Bezüge

Joachim Detjen

Gemeinwohl, Repräsentation, Gewaltenteilung – Kernkonzepte des demokratischen Verfassungsstaates und ihre Verankerung im politischen Bewusstsein 101

Helge Batt

Der partizipative Staatsbürger. Über den Zusammenhang zwischen partizipatorischer Demokratie, Demokratiebewusstsein und Politischer Bildung 117

Sibylle Reinhardt

Werte-Bildung und Politische Bildung 134

Carl Deichmann

Politisches Bewusstsein und Politische Bildung 145

Heinz Schirp

Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen.
Ein pädagogisch-schulpraktisches Konzept 164

IV. Interdisziplinäre Verwandtschaften

Walter Edelmann

Wissen und Handeln in der Erziehung zu einem demokratischen Bewusstsein. Eine kognitionspsychologische Annäherung 181

Hein Retter

Demokratisches Bewusstsein in der Reformpädagogik. Eine Kontroverse 193

Bodo von Borries

Demokratisches Geschichtsbewusstsein – Was könnte das sein und wie sollte es gefördert werden? 209

Jörn Rüsen

How to overcome ethnocentrism?
Approaches to a culture of recognition by history in the 21st century 229

Peter Steinbach

Lange Schatten. Vergangenheitsbewältigung in Deutschland und Europa nach 1945. Wege und Probleme eines kollektiven Bewusstseinswandels? 243

Gottfried Orth

Heterogenität und Würde. 261

V. Kontroversität

Bernhard Claußen

Politisierung als Demokratisierung? 277

Hans-Dieter König

Autoritarismus im politischen Unterricht. Psychoanalytische Rekonstruktion einer Sozialkundestunde zu dem Bonengel-Film Beruf Neonazi 290

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 313

Einleitung

Demokratie – Politik – Bewusstsein. Annäherungen an ein zentrales Problemfeld der Politischen Wissenschaft und der Politischen Bildung

Dirk Lange / Gerhard Himmelmann

Das Jahr 2005 wurde vom Europarat zum „European Year of Citizenship through Education“ unter dem Motto „Democracy learning and living“ proklamiert. Mit dieser Proklamation und diesem Motto hat der Europarat die besondere Bedeutung und den bleibenden Auftrag der Demokratieerziehung angesichts der vielen Ungewissheiten für die zukünftigen Lebenschancen der Individuen, für den Zusammenhalt der Gesellschaft und für Frieden und Gerechtigkeit in einer europäischen und zugleich globalisierten Welt hingewiesen. In allen europäischen Ländern sind infolge dieser Initiative des Europarates eine Vielzahl von Aktionen, Projekten und Tagungen angeregt worden. Die Sektion Politische Wissenschaft und Politische Bildung in der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) hat im November 2004 durch eine Tagung zum Thema „Demokratie und Politische Bildung“ einen Beitrag zum Europäischen Jahr geleistet und im Jahre 2005 den Sammelband „Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung“ im VS-Verlag vorgelegt (Himmelmann/Lange 2005)

Die Sektion „Politische Wissenschaft und Politische Bildung“ in der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft sieht es weiterhin als ihre Aufgabe an, die Verbindung zwischen Politischer Wissenschaft und Politischer Bildung und darüber hinaus Kontakte zu anderen Fachwissenschaften und ihren Didaktiken, die mit der Politischen Bildung verflochten sind, zu pflegen.

Als ein besonderes Ergebnis der vielfältigen Diskussionen der letzten Jahre stellte sich der dringende Bedarf heraus, international vergleichbare und anschlussfähige Kompetenzkonzepte für den recht allgemein akzeptierten Ansatz der Demokratieerziehung bzw. der demokratisch-politischen Bildung („Education for Democratic Citizenship“) zu entwickeln. In diesem Rahmen zeigte sich wiederum (erneut), dass die Förderung von (kognitivem) Wissen über demokratische Institutionen, Strukturen und Prozesse notwendig ist, allein aber nicht ausreicht. Zugleich müssen die habituellen Einstellungen, Bereitschaften und sozial-emotionalen Bindungen von Kindern und Jugendlichen zur Demokratie gefördert werden. Bei allen Schwierigkeiten, Verständnisproblemen und Hürden,

die dem Lehren und Lernen von Demokratie in der Schule eigen sind, stellte sich für viele Teilnehmer an den entsprechenden Debatten die Frage der Entstehung, der Förderung und Bekräftigung eines vertieften Demokratiebewusstseins („consciousness“, „awareness“) als eine zentrale Herausforderung dar. Die unterschiedlichen Dimensionen

1. Wissen über Politik und Demokratie,
2. demokratisches Verhalten in den verschiedenen Sphären oder Ebenen der Demokratie und
3. demokratisches Bewusstsein, das mit solchem Wissen und Verhalten verbunden sein muss,

erweisen sich als komplex und interdependent, wobei das demokratische Bewusstsein sicherlich eine gewisse Schlüsselstellung einnimmt.

Aus diesem Grunde fand auf dem 23. Bundeskongress der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft im Jahre 2006 in Münster eine Kooperationsveranstaltung der Sektion Politische Wissenschaft und Politische Bildung mit dem Arbeitskreis „Politische Psychologie“ der DVPW statt, auf der diese Frage bearbeitet wurde. Bereits im Vorfeld des Kongresses hatte die Pflege des demokratischen Bewusstseins als Aufgabe der demokratisch-politischen Bildung und der politischen Wissenschaft eine bemerkenswerte Beachtung gefunden. Im Vorlauf zur Fachtagung im Rahmen des DVPW-Kongresses 2006 wurden von kompetenten Fachvertretern Beiträge zum Thema für einen Sammelband erbeten. Diese Beiträge bildeten den wissenschaftlichen Hintergrund der didaktischen Fachtagung und werden hiermit zusammen mit den Tagungsvorträgen der Öffentlichkeit vorgelegt.

Die Politikdidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten als eine anwendungsbezogene Unterrichtswissenschaft professionalisiert. Dabei hat sich jedoch der Kontakt zur Politikwissenschaft nach und nach gelockert. Die DVPB-Sektion Politische Wissenschaft und Politische Bildung möchte die Verknüpfung von Politikwissenschaft und politisch-demokratischer Bildung wieder stärken und durch den intensiven Austausch mit anderen Disziplinen zu einer erweiterten Selbstverständigung der Didaktik der Politischen Bildung beitragen.

Das Thema Demokratiebewusstsein ist in der Politischen Wissenschaft bezeichnenderweise noch kaum explizit behandelt worden, obwohl die Mikro Perspektive von Politik und Demokratie in jüngster Zeit eine verstärkte Beachtung gefunden hat. Eine überaus vielfältige politikwissenschaftliche Literatur findet man zur politischen Einstellungs- und Meinungsforschung. Mit dem Blick auf den Problembereich Demokratiebewusstsein gilt es nun, Anstöße zu vermitteln und dieses Thema stärker auf die Agenda der politischen Wissenschaft zu setzen.

Zugleich stellt der Ansatz des Demokratiebewusstseins sicherlich ein interdisziplinäres Schlüsselkonzept zwischen politischer Psychologie, politischer Kulturforschung und Politischer Bildung dar, das Aufmerksamkeit verdient. Denn die demokratische Bürgerschaftsbildung kann auf individueller Ebene als ein Prozess der demokratisch-politischen Bewusstseins- und Sinnbildung verstanden werden, dessen Analyse wohl nicht nur auf eine Wissenschaftsdisziplin beschränkt werden kann. Die subjektive Dimension des Politischen und der Demokratie wird von der Politikdidaktik mit ihrer oft institutionell-staatlichen Verortung von Politik und Demokratie derzeit noch nicht hinreichend erfasst. So wird mit dem hier vorgelegten Sammelband auch für die Didaktik der demokratisch-politischen Bildung in gewisser Weise Neuland betreten.

Der vorliegende Sammelband zeigt die vielfältigen Bezüge und Zugänge zum Thema des Demokratiebewusstseins. Ausgehend vom Alltagsverständnis von „Bewusstsein“ wird im ersten Kapitel mit zwei Beiträgen der Bogen zum Wissenschaftsverständnis von „Politik“ und „Demokratie“ geschlagen. Welches angemessene Demokratieverständnis gefunden und für die Erziehung zur Demokratie nutzbar gemacht werden kann, erschließt mit drei Beiträgen das zweite Kapitel („Demokratiethoretische Verankerungen“). Die unterschiedlichen demokratiethoretischen Bezüge und die unterschiedlich interpretierten Aufgaben von Politik und Demokratiedidaktik schlagen sich im dritten Kapitel nieder. Schließlich sollen verschiedene Fachbezüge von Disziplinen außerhalb der Politikwissenschaft und der politischen Bildung hergestellt werden. Hier greift der Sammelband eine kognitionspsychologische Annäherung, eine allgemein-pädagogische Kontroverse zum Demokratiekonzept in der Reformpädagogik sowie weitere geschichtsdidaktische und religionspädagogische Zugänge auf. Den Abschluss bilden zwei durchaus kontrovers zu beurteilende Beiträge zur Frage „Politisierung“ oder „Demokratieerziehung“ sowie zum potentiellen Autoritarismus im politisch-demokratischen Unterricht.

Der Sammelband ist also fachlich-interdisziplinär angelegt und soll Anregungen zu Anwendungskontexten und zu weiteren Forschungen bieten.

Oldenburg/Braunschweig Januar 2007

I. Alltags- und Wissenschaftsverständnis

Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung

Dirk Lange / Gerhard Himmelmann

1 Das Phänomen Bewusstsein: Theorien und Alltagsverständnis

Das Phänomen Bewusstsein hat in der abendländischen Philosophie, vor allem im neuzeitlichen Denken über das subjektive Selbstbewusstsein des autonomen Individuums eine herausragende Stellung eingenommen (Gloy 1998/2004³). Die entsprechenden Kontroversen haben hohe Wellen geschlagen und eine lange Geschichte, die auf die Anfänge der Aufklärung zurückführt. In der neueren pragmatischen und postmodernen Sozialphilosophie hat das Phänomen Bewusstsein in der Gegenüberstellung von „I“ und „me“ von „je“ und „moi“ bzw. von Individualität und seiner Prägung durch die jeweilige Umwelt einen erneuerten, interaktionistischen Ankerpunkt gefunden (Mead 1934/1998¹¹, Mead 1987, Lacan 1986/1993³). Doch gegen die oft weitgehende Bindung des Subjektiven an die umgebende soziale Lebens- und Kulturwelt beharren Vertreter des Prinzips des Individualismus auf der Besonderheit des Ichs und der Subjektivität (Gerhardt 1999, Grundmann u. a. 2005). Entwicklungspsychologisch orientierte Autoren verweisen wiederum auf den Prozesscharakter der Bewusstseinsbildung und des stufenweisen Aufbaus von Intellektualität und Moralität (Piaget 1992, Kohlberg 1974, 1997²). Schon diese komplexe Theoriedebatte zum Phänomen Bewusstsein wäre es wert, die verschiedenen Ansätze auf das fachlich konkrete Problem des Demokratiebewusstseins zu beziehen und als Fragestellung intensiver an die Politische Wissenschaft und an die Politische Bildung heranzutragen.

Die Befassung mit dem Thema Demokratiebewusstsein steht in der Politischen Bildung erst am Anfang (Lange 2005). Dieser Auftakt bedürfte dringend einer Erweiterung, denn er betrifft einen zentralen Kern des Selbstverständnisses der Politischen Bildung. Als Einstieg in diesen Problembereich sollte zunächst erörtert werden, was man in generalisierter Form unter „Bewusstsein“ verstehen kann. Für einen ersten Zugang zur praktischen Bedeutung des Phänomens Bewusstsein mag ein Blick auf den Alltagssprachgebrauch dienlich sein.

In der Alltagssprache wird das Wort „bewusst“ zunächst in dem Sinne gebraucht, dass man mit voller Absicht nach eigenen Prinzipien, Überlegungen und Abwägungen handelt. Man kennt Alternativen, wählt aus ihnen aus und gibt gerade dieser oder jener Handlungsweise den Vorzug. Solche Handlungsweise setzt Kenntnis, Bestimmtheit, Übersicht und Reflexion über das eigene Verhalten

in einem Handlungsfeld voraus. „Mit voller Absicht“ heißt, dass dem Handelnden ein bestimmtes Ziel oder ein bestimmter Zweck vorschwebt, die wiederum auf bestimmten Einstellungen, Mentalitäten, Motivationen, Prinzipien oder Werthaltungen beruhen, die im Bewusstsein verankert und gespeichert sind. Das Bewusstsein impliziert insofern sowohl Prinzipien und Werthaltungen als auch Optionen, Motivationen und Handlungsdispositionen. Das Element der Bestimmtheit, das der Absicht zugrunde liegt, wird etwa am Beispiel deutlich, wenn man sich mit Bekannten zu einem bewussten Termin an einem bewussten Ort zu einem bewussten Zweck trifft. Es liegt ein bestimmtes Wissen über Zeit, Ort und Zweck des Treffens zugrunde.

„Macht man“ sich dagegen etwas „bewusst“, so wird der Aspekt von Wissens- und Kenntniserwerb und von Reflexion noch deutlicher. Dieser Sprachgebrauch deutet an, dass man die Bedeutung bestimmter Zusammenhänge, Situationsbedingungen oder Folgen einer Handlung erkennt. Man bemerkt etwas. Es fällt einem etwas auf, über das man zunächst stutzt oder stolpert und dann eingehender darüber nachdenkt und zu neuen Schlussfolgerungen kommt. Dieser Sprachgebrauch zeigt, dass man sich nach einem markanten Erlebnis u. U. eine (neue) Vorstellung von etwas macht und bestimmte Sinnzusammenhänge anders (als etwa zuvor) einschätzt. Man sieht die Voraussetzungen, Gefahren oder auch Folgen einer Handlungsweise dann in einem neuen Licht. Man gewinnt geistige (neue) Klarheit oder ein (neues) Verständnis über Sachen, Dinge oder Vorgänge.

Handelt man schließlich „selbstbewusst“, dann misst man den eigenen Prinzipien, Zielen oder Absichten – in Relation zu den Anforderungen oder Erwartungen der Umwelt – eine höhere Bedeutung zu. Hier kommt die eigenständige Personalität eines Individuums in seinem Handeln deutlich zum Ausdruck.

Ist man andererseits gesundheits-“bewusst“, familien-, energie- oder umwelt-“bewusst“, so tritt zugleich das Element der „sorgsamten Achtung und Beachtung“ in den Vordergrund, die Ausdruck des Bewusstseins sind. Ähnliches gilt, wenn man sich schuld-“bewusst“, macht- oder leistungs-“bewusst“ bzw. altruistisch oder egoistisch verhält. In diesem Zusammenhang liegt dem Handeln eine gezielte Abwägung von Prinzipien, Zielen und Zwecken des Eigenhandelns zugrunde.

Mit einer weiteren Bedeutung ist das Wort „bewusst“ verbunden, wenn man auf etwas „stolz“ ist, wenn man sich figurbetont oder modisch kleidet, geschlechts-“bewusst“ auftritt oder national- bzw. klassen-“bewusst“ denkt und handelt.

„Bewusstsein“ hat also eine recht variationsreiche Bedeutung. Sie reicht von geistiger Klarheit zu Herrschaft über sich selbst, von Selbstkontrolle zu Kontrolle über äußere Sachen, Dinge, Vorgänge und Folgen. Bewusstsein enthält das Element von Erkenntnis, Einsicht, Vorstellungskraft, Bedeutung, Wichtigkeit

und reflektierter Überzeugung. Bewusstes Handeln ist damit Ausdruck mündiger, selbstbestimmter und reflektierter Absicht im Denken, Wollen und Handeln. Als „bewusstes Sein“ geht das Bewusstsein als Produkt des Nachdenkens dem eigentlichen Handeln voraus. Das Bewusstsein prägt sinnhaft die Wege des Denkens, Urteilens und Handelns.

Ist eine solche dispositive Haltung oder geistige Klarheit nicht oder nur weniger ausgeprägt, so spricht man von „Unterbewusstsein“ oder von in Traditionen, Ritualen oder fraglos übernommenen Gewohnheiten verankerten Verhaltensdispositionen, über deren tiefere Sinnhaftigkeit nicht besonders nachgedacht worden ist. „Nicht bei Bewusstsein“ handelt man in einem Zustand geistiger Unselbstständigkeit oder Ohnmacht. Man handelt in geistiger Umnachtung, aufgrund von Verdrängungsprozessen oder angesichts der eruptiven Überwältigung durch spontan durchbrechende, also durch Reflexion ungezügelte Gefühle (Wahn, Blackout, „nicht bei Sinnen“).

Letztlich vermittelt Bewusstsein in positiver Wirkung also handlungsleitende Interpretations- und Sinnzusammenhänge. Bewusstsein verleiht das Gefühl von Hoheit über das eigene Verhalten, von Souveränität, Identität und schließlich Moralität. Wenn das Bewusstsein das Moment der Reflexion enthält, so führt dies zu einem verzögerten, „bedachten“, emotional gezügelten und auf bestimmte Normen, Werte und Prinzipien gegründetes Handeln.

Bewusstsein entsteht freilich nicht von selbst. Es ist inhaltlich zunächst nicht festgelegt (richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen). Das Bewusstsein ist das Ergebnis der subjektiven Eigenart eines jeden Individuums und der Gesamtheit seiner bisherigen Lebenserfahrungen und Millieueindrücke, die das Individuum verarbeitet, sich angeeignet und verinnerlicht hat. Der Aufbau des Bewusstseins kann nicht unabhängig von historischen, kulturellen und sozialen Verhältnissen betrachtet werden, in denen das Individuum aufgewachsen ist und lebt bzw. durch die bestimmte Bewusstseinsinhalte, Verständniszusammenhänge oder Sinnprägungen vermittelt werden und bestimmte Erfahrungen gesammelt und verarbeitet werden. Bewusstsein entwickelt sich im Prozess der Sozialisation und Enkulturation durch Assimilation (passive Anpassung) und Adaption (aktive Annahme). Es entfaltet sich vom Kinde aus schrittweise, in Stufen und wird gestärkt durch „passende“ Erfahrungen oder Bestätigungen. Es wird jedoch verändert durch überraschende oder irritierende Erfahrungen, die als neue Anregungen und Herausforderungen, als gewandelte Anforderungen bzw. Aufgabenstellungen seitens der Umwelt an das Individuum herangetragen werden oder die durch neue Situationslagen oder neue Probleme, auf die das Individuum trifft, entstehen. Das Individuum muss sich mit solchen neuen Situationen und Problemen auseinandersetzen, will es sein inneres Gleichgewicht, d. h. die Balance zwischen seinen

Interpretations- und Sinndeutungen und den realen Bedingungen der umgebenden Umwelt zumindest einigermaßen aufrecht erhalten.

Das Bewusstsein kann daher nicht statisch gedacht werden. So kann das einmal erreichte Bewusstsein des Individuums über sich selbst, über die eigenen Prinzipien, Ziele und Absichten, über die Voraussetzung und Folgen des Handelns sowie über die Bedeutung einer Sache, eines Dings oder eines Vorgangs selbst wiederum Gegenstand eines erweiterten Reflexionsprozesses sein. Das Bewusstsein adjustiert sich und balanciert sich in diesem Fall selbst neu. Das Bewusstsein durchläuft also Wandlungen, wenn bestimmte Erfahrungen gemacht werden, die nicht in die gewohnten Interpretations- und Sinnzusammenhänge passen und dadurch ein erneutes Nachdenken über die Stimmigkeit von Prinzipien, Absichten und Folgen des konkreten Handelns in bestimmten Situationen anstoßen. Für die Verarbeitung solcher Erfahrungen sind dann statt einfacher Assimilation und Adaption die Fähigkeiten wie kritische Distanz, erweiterte Vorstellungskraft, Kreativität, experimentelle Flexibilität sowie Bereitschaft zu Innovation von hoher Bedeutung.

Damit erweist sich die Entwicklung, die Stärkung und die Vertiefung des Bewusstseins als ein Prozess der Erziehung, der Bildung und des Lernens. Der Prozess des Lernens wird wiederum behindert durch Blockaden und Trägheit, durch Launen und Leidenschaften, durch Dünkel und Überheblichkeit, durch Vorurteile, Dogmen, Glauben bzw. ungeprüftes Vertrauen. Eine der zentralen Fragen der Bildungstheorie richtet sich infolgedessen auf die Probleme, welche Struktur bestimmte Bewusstseinsformationen oder Bewusstseinsniveaus haben, wie sich Vorstellungen über Sachen, Dinge und Vorgänge entwickeln, wie Interpretations- und Sinnzusammenhänge konstruiert und verinnerlicht werden, d. h. wie Denkbewegungen ermöglicht und durch entsprechende Erfahrungen gestärkt werden können.

2 Politikbewusstsein

Mit den vorstehenden allgemeinen Aussagen zum Bewusstsein und den Bedeutungsvarianten, die mit diesem Begriff im Alltagsverständnis verbunden werden, sind bereits zentrale Eckpunkte für die Deutung des Politikbewusstseins vorgezeichnet. Politikbewusstsein umfasst denjenigen Bereich des menschlichen Bewusstseins, der den Sach- und Gegenstandsbereich der Politik betrifft (Grammes 1998, S. 341, Gagel 2000², S. 25, Lange 2004, S. 35 ff.). Neben den Inhalten sind vor allem der Aufbau, die Ebenen und die Strukturen des Politikbewusstseins von Interesse. Im Bereich der Politischen Bildung sollen – im klassischen Verständnis der deutschen Form von Politischer Bildung – Reflexionsprozesse

(Denkbewegungen) angestoßen werden, die realitätsgerechte Vorstellungen vom Handlungsfeld der Politik ermöglichen. Es sollen Interpretationsmuster und Sinnzusammenhänge aufgebaut werden, die den Kindern und Jugendlichen eine sachangemessene Deutung von politischen Inhalten, Institutionen, Strukturen und Prozessen ermöglichen sollen. Es handelt sich um Kenntnisse, mentale Muster, Dispositionen und Handlungsorientierungen, die ein mündiger Bürger braucht, um das politische System und politische Prozesse zu verstehen und um die bestehenden bürgerschaftlichen Handlungsmöglichkeiten einschätzen und nutzen zu können (vgl. Lange 2006). Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Politische Bildung die vielfältigen Bedingungen, Chancen und Gefahren des Handelns im politischen Feld kennen und als Vorrat verstehen lernen, um bei Bedarf (später) selbst als mitbestimmungsfähige Bürger in den politischen Prozess intervenieren zu können.

Wenn vom Sach- und Gegenstandsbereich der Politik die Rede ist, bedarf es einer für den Schulalltag gebrauchsfähigen Definition von Politik. Dieser Politikbegriff darf sich nicht ausschließlich auf den Staat beziehen, sondern sollte das Politische auch im Alltag der Lernenden sichtbar machen (Lange 2003). In der Politikdidaktik wird in aller Regel auf ein funktionales Politikverständnis zurückgegriffen, das politisches Handeln als dasjenige soziale Handeln begriff, welches der Hervorbringung allgemein verbindlicher Entscheidungen in einem Gemeinwesen dient. Es ist dies ein Verständnis von Politik, das von der Mehrheit der Politikdidaktiker zugrunde gelegt wird (Pohl 2004a). In einer engeren Version wird Politik auf die Dimensionen von Form (polity), Inhalt (policy) und Prozess (politics) reduziert (Massing, Weißeno 1995). In einem weiteren Sinn wird Politik dann aber auch als „Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ definiert und so enorm ausgeweitet (Sander 2001). Es handelt sich insgesamt um ein eher funktional-analytisches, meist institutionell verankertes Politikverständnis.

Doch eine erste Schwierigkeit einer solchen engeren oder weiteren Definition von Politik ergibt sich daraus, dass in den Rahmenrichtlinien für den entsprechenden Fachunterricht in den 16 Bundesländern insgesamt 23 unterschiedliche Fachbezeichnungen – bei weitem nicht nur mit der Fachbezeichnung „Politik“ – verankert sind und das darin auch unterschiedliche sachliche Schwerpunktsetzungen zum Ausdruck kommen. Zugleich ist das entsprechende Schulfach in aller Regel eng mit anderen Sachgebieten (z. B. Geographie, Geschichte, Recht und Umwelt) zu einem gesellschaftlichen Lernfeld zusammengefasst. Das Fachgebiet wird inzwischen zunehmend auch mit den Sachgebieten Wirtschaft und Gesellschaft curricular verknüpft und in „Wirtschaft/Politik“ umbenannt. Im internationalen Kontext liegen z. T. betont zivilgesellschaftlich orientierte Konzepte von „Citizenship Education“ vor. Die spezifische Verknüpfung der Politik-

didaktik mit der Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft und die Bindung des Fachgebietes an einen spezifischen Politikbegriff gerät damit ins Wanken. Die Didaktik der Politischen Bildung muss sich in Zukunft auf entsprechend unterschiedliche Sachbezüge und Bezugswissenschaften einstellen.

So hat die Fachdidaktik im Zuge der neueren Diskussion um Standards des Lernens im gesellschaftlichen Aufgabenfeld bereits gewisse Folgerungen aus diesem Stand der Dinge gezogen und sich inzwischen auch auf ein breiteres, sozialwissenschaftlich angelegtes Lernfeld eingestellt, in dem nun Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht als Gegenstandsbereiche des Lernens betrachtet werden (Behrmann u. a. 2004, GPJE 2004). Die klassische „Politik“-Didaktik unterliegt also einem nicht unbedeutenden Wandel, in dem den Leitbegriffen der „politischen“ Mündigkeit, der „politischen“ Urteilsfähigkeit und der „politischen“ Selbstbestimmung ein wesentliches erweitertes Sach- und Gegenstandsverständnis unterlegt wird. Zugleich hat die Politische Bildung immer wieder damit zu kämpfen, wie der Sach- und Gegenstandsbereich von Politik den Schülerinnen und Schülern erfahrbar gemacht werden kann, da doch die Erfahrung eines der wichtigsten Elemente für den Aufbau von politischem Bewusstsein gelten muss. Manche Autoren bezweifeln, ob dies im „Schonraum“ bzw. in der staatlichen „Anstalt“ Schule realistischer Weise überhaupt möglich ist. Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand Politik und mit Vorgängen in der politischen Wirklichkeit bleiben für Schülerinnen und Schüler allzu oft abstrakt, zielen oft auf rein kognitive Verarbeitungs- und Verinnerlichungsprozesse und bleiben curricular in abgesicherter Form allermeist den Klassen 8-12/13 vorbehalten. Solche, durch die Rahmenrichtlinien angelegte und durch Praxiserfahrungen empirisch bestätigte Beschränkungen lassen die sozialisationstheoretisch so zentralen unteren Jahrgänge zu leicht außer Betracht, wie sie in neueren Ansätzen der Schulpädagogik und der Sozial- und Entwicklungspsychologie eher hervorgehoben werden. Nachhaltige Lernprozesse im politischen Lernfeld der Schule lassen sich im Übrigen nur schwer erreichen, wenn das betreffende Fach nur über eine sehr geringe Stundenzahl verfügt, oft fachfremd unterrichtet wird, in seiner Eigenständigkeit wenig beachtet und zuweilen auch für andere Zwecke (Berufsvorbereitung) genutzt wird (Weidinger 1996). Empirische Studien zeigen daher, wie wenig eine eng verstandene Politische Bildung in der Schule bewirken kann, zumal wenn man Politik nicht nur als funktionales Entscheidungssystem begreift, sondern auch als Handlungsbegriff auffasst und auf diese Weise den Schülerinnen und Schülern nahe bringen will (Oesterreich 2002).

Neben den prinzipiellen Fragen des Erwerbs, des Aufbaus und der Vertiefung des Politik-Bewusstseins durch Erfahrung mit Politik und durch Reflexion, Aneignung und Verinnerlichung von Interpretations- und Sinnzusammenhängen über Politik haben neuere Initiativen angeregt, dass sich die Fachdidaktik in

deutlicherer Form auf die Förderung des Demokratiebewusstseins konzentrieren sollte.

3 Demokratisches Bewusstsein

Es bedarf keiner eigenen Erwähnung, dass die in Deutschland etablierte akademisch-universitäre Politikdidaktik wie auch der entsprechende Fachunterricht an den Schulen und die entsprechenden Lehrkräfte mit der Bezugnahme auf „Politik“ im engeren oder weiteren Sinne immer zugleich – mit gutem Willen – ein demokratisches Politikverständnis zugrunde legen. Gleichwohl wurden in den Debatten der akademischen Politikdidaktik die Grundlagen und Ziele des Faches in Frage gestellt. Dies gab zu kritischen Bestandsaufnahmen Anlass. Andererseits haben sich Teile der Disziplin der Politikdidaktik vehement gegen neuere Ansätze und Initiativen im breiteren Feld der Demokratiepädagogik abgegrenzt. Zu diesen Initiativen gehören die vielfältigen zivilgesellschaftlichen Programme von Stiftungen und Ministerien zur Bewältigung von Rechtsextremismus, Antisemitismus, jugendlicher Gewaltbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit. Einen spezifischen Ankerpunkt haben diese Initiativen und Programme etwa im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ (Laufzeit 2001 bis 2007), im Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und in der neu gegründeten „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ gefunden. Zur Bewältigung der vielfältigen Probleme der modernen Gesellschaft sowie zur Förderung der Inklusion und der wechselseitigen sozialen Anerkennung in der Gesellschaft sind Brückenschläge und Erweiterungen der demokratie-pädagogischen Bemühungen nicht nur notwendig, sondern sachlich und politisch dringend geboten. Zudem gilt es, Anschlüsse an die internationale Diskussion über „Democratic Citizenship Education“ oder an die „Social Consciouness“-Bewegung zu gewinnen, die immer noch an der national begrenzten deutschen Politikdidaktik vorbeilaufen. So wurde in den letzten Jahren dafür plädiert, das eigentliche Ziel aller entsprechenden Bemühungen: die Förderung von Demokratiekompetenz gegenüber dem funktionalen Politikverstehen sehr viel spezifischer und breiter ins Blickfeld zu rücken und auch normativ wieder stärker zu unterfüttern. Es wurde u. a. eine Schwerpunktverlagerung vom analytischen Politik-Lernen hin zu einem dreifach aufgefächerten Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform angeregt (Himmelman 2001, 2005²). Viele andere betont demokratieorientierte Konzepte gingen diesem Ansatz voraus bzw. folgten ihm mit eigener pädagogischer, sozialpsychologischer oder zivilbürgerschaftlicher Ausprägung sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene. Die Debatte über diese Ansätze und

Denkanstöße dauert an. Sie kann und soll an dieser Stelle nicht aufgegriffen, schon gar nicht zu einem Abschluss gebracht werden.

Aber mit der neuerlichen Hervorhebung des Ziels der Förderung einer spezifischen Demokratiefähigkeit stellt sich auch die Frage nach dem Demokratiebewusstsein, das offenbar mit der demokratischen Handlungsfähigkeit eng verknüpft ist. Was ist Demokratiebewusstsein?

Gegenüber einem funktional-analytischen oder institutionell verankerten Politikverständnis beruht das Demokratieverständnis unumstritten auf spezifischen normativen Grundlagen. Es sind dies die Grundwerte von unserer Verfassung, die Ziele von Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie die Grundsätze der allgemeinen Grund- und Menschenrechte. Sie bilden auch dann die Maßstäbe der demokratischen Urteilsfähigkeit, selbst wenn sie widersprüchlich erscheinen und unterschiedliche Interpretationen erlauben. Sie erzeugen zugleich die Anerkennungswürdigkeit des demokratischen Systems und sind Ausgangspunkte der Selbstbestimmungspotentiale der Bürger. Sie können nicht nur als Ausgangs- und Endpunkte der politischen Demokratie als Herrschaftssystem betrachtet werden, sondern müssen als sozial-moralische Bezugspunkte bereits im Alltag, in der Demokratie als Lebensform (John Dewey) wirksam werden, um das politische System der Demokratie von der Basis her zu stützen. Sie müssen zugleich in der Zivilgesellschaft präsent sein, um eine möglichst enge Verknüpfung von Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu gewährleisten und so eine demokratische Kultur in einer Gesellschaft zu befördern und stets zu erneuern.

Demokratie muss in der Schule erfahrbar sein, soll Schule zur Entwicklung von Demokratiebewusstsein beitragen. Die Prinzipien der „Idee der Demokratie“ können nicht nur abstrakt anhand der Analyse der demokratischen Regierungsform oder der Untersuchung konkreter politischer Vorgänge in kognitiven Lernprozessen erworben und verinnerlicht werden, sondern sie müssen als konkrete Handlungsdispositionen eingeübt und erprobt werden, sich im konkreten Verhalten von Schülerinnen und Schülern niederschlagen. Sie müssen im Alltag der Unterrichts- und Schulkultur, in den Kooperations- und gegenseitigen Anerkennungsstrukturen präsent sein, um entsprechende Erfahrungen und Reflexionen zu ermöglichen. Demokratie wird dabei nicht nur als Systembegriff aufgefasst, sondern auch als Handlungsbegriff („Demokratie im praktischen Vollzug“, Höffe) und gewinnt damit eine unmittelbare „ad-hoc-Plausibilität“ für das schulische Leben und Lernen (Pohl 2004b). Demokratiebewusstsein bezieht sich also auf System- und Handlungsstrukturen, die zwar nicht einfach in den Beziehungen zwischen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform parallelisiert werden können, aber dennoch aufeinander angewiesen sind.

Die Entwicklung, Aneignung und Verinnerlichung von Demokratiebewusstsein folgt nun der allgemeinen Logik und den vielfältigen Bedeutungsvarianten

des Bewusstseins ganz allgemein, wie wir sie oben versucht haben zu charakterisieren. Mit dem Aufbau von Demokratiebewusstsein sollen Aneignungs- und Verinnerlichungsprozesse über die grundlegenden Prinzipien, Werten und Zielsetzungen – auch in der jeweiligen Widersprüchlichkeit – in den Kindern und Jugendlichen verankert werden. Schulen sollen den Möglichkeitsraum bieten und stufen- und jahrgangsweise zum Verständnis und zur Vertiefung des demokratischen Bewusstseins beitragen. Bei den Kindern und Jugendlichen sollen durch Wissenserwerb, Reflexion und Erfahrung zugleich Einstellungen und Mentalitäten, Optionen und Motivationen sowie Handlungsdispositionen geweckt werden, die bereits in der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum sach- und altersgerecht wirksam werden können. Zugleich sollen Strukturen und Mechanismen des demokratischen Zusammenlebens im Schulalltag bewusst (gemacht) werden, um zu einem kinder- und jugendgemäßen und zugleich zu einem kinder- und jugenderträglichen Leben in der Schule beizutragen. Dabei sind die Voraussetzungen und Folgen des jeweiligen Handelns eines Individuums im Spiegel der Wirkung auf die generalisierten „Anderen“ jeweils zu beachten.

Die eigenständige Persönlichkeit, das Selbstbewusstsein eines jeden Kindes und Jugendlichen soll gestärkt, gewahrt und geschützt werden. Zugleich sollen die demokratischen Regeln des Zusammenlebens eingeübt und verinnerlicht werden. Dazu gehört die „sorgsame Achtung und Beachtung“ der System- und Handlungsprinzipien von Demokratie sowie des Lernens der Abwägung von unterschiedlichen Prinzipien, Zielen und Zwecken. Demokratie-Lernen kann so zu höherer Klarheit und Selbstkontrolle, zu besserer Einsicht, zur vertieften Erkenntnis von Wichtigkeit und Bedeutung sowie zu mündigen und selbstbestimmten Absichten im Denken, Wollen und Handeln beitragen. Solches normatives, auf Erfahrung begründetes und durch Erfahrung gestütztes Demokratiebewusstsein soll letztlich handlungsleitende Interpretations- und Sinnzusammenhänge generieren, das Kindern und Jugendlichen zu Selbst- und Umweltkompetenz, zu Souveränität, Identität und demokratischer Moralität verhilft.

Freilich ist dies alles schneller gesagt als umgesetzt. Viele Schwierigkeiten, Hürden, Hindernisse sowie Um- und Abwege sind zu bewältigen. Viele Fragen mögen hier angeregt sein, aber nicht beantwortet. Das Thema „Demokratiebewusstsein und politische Bildung“ bedarf gewiss einer intensiveren Erörterung und Diskussion als bisher – und zwar aus unterschiedlicher Sicht, um über die aufgeworfenen Aspekte ein klareres Wissen und Bewusstsein zu erlangen.

Literatur

- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle unter Mitarbeit von Hampe, Peter (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenarth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim und Basel: Beltz, S. 322-406.
- Buchstein, Hubertus (2004): Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die politische Bildung. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 47-62.
- Dewey, John (1910/1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung zum Prozess der Erziehung. Zürich:
- Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Neu herausgegeben und mit einem Nachwort von Oelkers, Jürgen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, John (2002): Wie wir denken. Mit einem Nachwort nun herausgegeben von Rebekka Herlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, John (2004): Erfahrung, Erkenntnis und Wert, hrsgg. und übersetzt von Martin Suhr. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gagel, Walter (2000²): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske + Budrich.
- Gerhardt, Volker (1999): Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität. Stuttgart: Reclam.
- Gloy, Karen (2004³): Bewusstseinstheorien. Zur Problematik und Problemgeschichte des Bewusstseins und Selbstbewusstseins. München: Alber.
- GPJE, Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004) : Entwurf für Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Schwalbach: Wochenschau.
- Grammes, Tilman (1998) : Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, Thomas u. a. (Hrsg.) (2005): Anatomie der Subjektivität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1997): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hampe, Michael/Lutter, Maria-Sibylle (2000): „Die Erfahrung, die wir machen, sprechen gegen die Erfahrung, die wir haben“. Über Formen der Erfahrung in den Wissenschaften. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Hepp, Gerd/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1999): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Schwalbach: Wochenschau.
- Hickmann, Larny A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (Hrsg. (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Himmelmann, Gerhard (2001/2005²): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach: Wochenschau.

- Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, Lawrence (1981/1997²): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt: Suhrkamp. :
- Lacan, Jacques (1991³): Schriften I. Weinheim: Beltz.
- Lange, Dirk (2003): Alltagsorientierte Politische Bildung. Vom politikfernen Alltag zur Alltagspolitik, in: kursiv H.1/2004, 36-43.
- Lange, Dirk (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach: Wochenschau.
- Lange, Dirk (2005): Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? In: Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk: Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politische Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 258-269.
- Lange, Dirk (2006): Politik oder Politikbewusstsein? Zum Gegenstand der Politikdidaktik, in: Anja Besand (Hrsg.), Politische Bildung Reloaded. Perspektiven und Impulse für die Zukunft, Schwalbach: Wochenschau, S. 31-42.
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Unterrichts. Opladen: Leske.
- Mead, George W. (1934/1998¹¹): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mead, George W. (1987): Gesammelte Aufsätze, 2 Bde. Frankfurt: Suhrkamp.
- Müller, Jürgen (1998): Moralentwicklung und politische Bildung. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Piaget, Jean (1954/1981⁴): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt: Fuhrkamp.
- Piaget, Jean (1992): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2004): Positionen der politischen Bildung 1. Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach: Wochenschau.
- Pohl, Kerstin (2004b): Demokratie als Versprechen. In : Politische Bildung, Jg. 37, H. 3, S. 129-138.
- Reinhardt, Sibylle (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich.
- Sander, Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach: Wochenschau.
- Usbican, Haci-Halil (2001): Handlung und Erkenntnis. Die pragmatische Perspektive John Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann.
- Weidinger, Dorothea (1995): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Opladen.

Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein

Gerhard Himmelmann

1 Das Problem

Wer sich mit der demokratisch-politischen Bildung befasst und die zentrale Aufgabe eines solchen Unterrichts in der Herausbildung, Förderung und Stärkung eines spezifischen demokratischen Bewusstseins bei Kindern und Jugendlichen sieht, steht vor komplexen Problemen. Es gilt zu klären, was unter „Demokratie“ zu verstehen sei und was das Spezifikum eines „Demokratiebewusstseins“ ausmacht. In jüngster Zeit, vor allem nach dem Epochenwandel von 1989, hat sich die Interpretation von Demokratie erheblich erweitert. Demokratie wird nicht mehr nur als eine spezifisch ausgeprägte staatlich-institutionelle Herrschaftsform verstanden, sondern zugleich (!) als eine tief in der Gesellschaft und in der Kultur verankerte und bis in die Mikro-Ebene des individuellen Verhaltens reichende Form des menschlichen Zusammenlebens. Wenn man von einer demokratischen Form des menschlichen Zusammenlebens spricht, so deckt der staatlich-institutionelle Teil gewiss einen zentralen, unabdingbaren (!) Teil von Demokratie ab, aber eben nur einen Teil.

Diesen oft so sperrigen und widersprüchlichen Systemaspekt in ein rechtes Licht zu rücken, ist die Aufgabe der politischen Wissenschaft (als Demokratie-Wissenschaft) und der modernen Staatsrechtslehre (als Rechtsstaats-Wissenschaft). Die (politische) Soziologie, die Kulturwissenschaft und die Sozialpsychologie geben Hinweise auf die Problemzonen der spezifischen gesellschaftlichen Vorbedingungen eines gelingenden demokratischen Zusammenlebens. Die Anthropologie und Philosophie wiederum geben variantenreiche Antworten auf die Ambivalenz der menschlichen Veranlagungen, Bedürfnisse und Bestrebungen sowie auf die förderlichen oder hinderlichen Vorbedingungen für Demokratie in den Menschen selbst.

Da jede Gesellschaft ihre eigene, für wertvoll erachtete Kultur durch Bildung und Erziehung auf die nachwachsende Generation zu übertragen sucht, hat es die Pädagogik in einer demokratischen Gesellschaft wiederum mit der Bildung und Erziehung zur Demokratie zu tun. Sie soll jene Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen vermitteln, die Kindern und Jugendlichen i. S.

einer vielfach gestaffelten Demokratieauffassung zu einer entwickelten Persönlichkeit, zu einem subjektiv gelingenden Leben in Gemeinschaft mit anderen und zu einem gemeinschaftsverträglichen Zusammenleben in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat verhelfen können. Einen hohen Stellenwert für eine solche Pädagogik haben die allgemeine Psychologie, vor allem die Sozialisations- und Entwicklungspsychologie sowie die Lerntheorie.

Keine Demokratie, wie immer sie als Herrschaftsform konkret ausgestaltet sein mag, kann dauerhaft stabil, offen und wandlungsfähig sein, wenn sie nicht auf subjektive Einstellungen und Bereitschaften der Bürger zählen kann, die diese Herrschaftsform letztlich tragen und dem gesellschaftlichen Zusammenleben eine innere demokratische Qualität verleihen. Eine Demokratie ohne bewusste Demokraten wird scheitern, wie viele historische Beispiele und zahlreiche aktuelle Entwicklungen in der Welt zeigen. Demokratie entsteht aus einem sehr langfristig angelegten Lernprozess – sowohl menscheitsgeschichtlich als auch in der individuellen Entwicklung.

Wie voraussetzungsvoll das stets prekäre „Projekt Demokratie“ i. S. einer weiten Demokratieauffassung ist, führt direkt zu unserem Thema des subjektiven und kollektiven Demokratiebewusstseins, d. h. zu den Einstellungen und Bereitschaften im Verhalten der Menschen als soziale Wesen zueinander, auf die die Demokratie als „soziale Idee“ des menschlichen Zusammenlebens (Dewey 1996, S. 125) aufbauen, auf die sie sich stützen und auf die sie in schwierigen Zeiten auch zurückgreifen kann.

Was ist also ein solches demokratisches Bewusstsein, welche Inhalte (Werte) kommen darin zum Tragen, wie äußert es sich, vor allem aber, wie kann es entstehen?

2 Eingangsdefinition: Vorstellung, Bedeutung, Sinn

Wie wir aus der Geschichte wissen und in aktuellen Beispielen von „Demokratiegründungen von oben“ oder von „Demokratieexporten nach draußen“ immer wieder erfahren, werden Menschen nicht automatisch, quasi über Nacht, zu Demokraten, nur weil das Land glücklich von äußeren Mächten, von Militärrherrschaft oder Diktaturen befreit ist und die Träger der Herrschaft nun „gewählt“ werden. Wahlen, parlamentarische Repräsentation und (eine wie immer geartete) Gewaltenteilung sind notwendige, aber bei weitem keine hinreichenden Bedingungen für eine gelingende Demokratie. Auch der demokratische Erfolg oder der Ertrag von Revolutionen, Umstürzen oder Befreiungsbewegungen sind, wie wir ebenfalls wissen, nicht gewiss.

Offensichtlich gilt: Demokratien wachsen von innen nach außen und von unten nach oben, um dauerhaft stabil sein zu können (B. Barber). Die äußeren Bedingungen, die Einführung von Demokratie „oben“, können zwar die Möglichkeiten des Wachstums von Demokratiebewusstsein „unten“ fördern, garantieren können sie solche Basisverankerung von Demokratie jedoch nicht. Der Vergleich zur Weimarer Demokratie drängt sich auf. Der Mensch wird auch nicht – quasi naturwüchsig – als Demokrat geboren. Jeder jungen Generation muss – durch Vorbild, Wissen und Erfahrung – stets neu eine „Vorstellung“ (Idee, Vision) vom persönlichen Nutzen und von der allgemeinen Vorteilhaftigkeit eines demokratischen Zusammenlebens vermittelt werden. Das „Bewusstsein dieser Bedeutung“ (Mead 1987b, S. 210 f.) kann zunächst als demokratisches Bewusstsein definiert werden (vgl. auch Biesta 2005, S. 139 f.). Das Wissen, die Erfahrung und das Gespür für diesen Nutzen und für die allgemeine Vorteilhaftigkeit impliziert einen spezifischen „Sinn“, eine spezifische Sinnhaftigkeit und einen spezifischen Wertbezug für das persönliche Leben und für das Verhalten in der Gesellschaft, dessen Teil jedermann ist. Dieser Sinn ist nicht beliebig.

Das demokratische Bewusstsein setzt eine spezifische Wachsamkeit, eine spezifische Wahrnehmungsfähigkeit und Aufmerksamkeit für die Fragen und Probleme des menschlichen Zusammenlebens voraus. Diese „Wachheit“ verleiht bestimmten Vorgängen und Ereignissen in der Gesellschaft „Gewicht“. Die Gewichtung selbst erfolgt aufgrund internalisierter Wertorientierungen und vorgängiger Erfahrungen, in denen der Nutzen und die Vorteilhaftigkeit bestimmter Regelungen oder Verfahrensweisen in der Gesellschaft positiv (oder negativ) praktisch erfahren wurden. Um eine nachhaltige Wirksamkeit zu entfalten, bedarf es einer gewissen Häufigkeit und Wiederholung von entsprechenden Erfahrungen, sonst verfallen sie der Vergesslichkeit, verkümmern oder werden durch andere Erfahrungen überlagert.

Das demokratische Bewusstsein steht also in enger Beziehung zu sensitiven Affekten (Wertgefühlen, Gespür), die – gestärkt durch Wissen und vorgängigen Erfahrungen – zu spezifischen Motivationen, Orientierungen und Werthaltungen führen, die ihrerseits – i. S. einer mentalen Landkarte – komplexe „Vorstellungen“ und reflexiv verankerte „Überzeugungen“ über den Sinn des persönlichen Lebens im gesellschaftlichen Kontext bündeln (vgl. auch Lange 2006).

Das demokratische Bewusstsein muss sich freilich angesichts der Vielfalt von Aufmerksamkeitsbereichen, denen sich der Mensch zuwenden kann, angesichts der unhintergehbaren Plastizität, Zwiespältigkeit und Widersprüchlichkeit der menschlichen Natur sowie angesichts der konkurrierenden Vielfalt gesellschaftlich-politischer Sinndeutungen immer wieder gegen Ablenkungen, Widerstände und gegenläufige Interessen durchsetzen. Es muss dauerhaft verinnerlicht werden, um schließlich in Form von spezifischen Einstellungen, Bereitschaften

und Verhaltensweisen aktualisiert werden zu können. Das demokratische Bewusstsein zeigt dann die individuelle Inbesitznahme einer zunächst nicht-sprachlichen Vorstellung („innere Repräsentation“) von Demokratie, die freilich der öffentlichen Kommunikation fähig und bedürftig ist, um gesamtgesellschaftliche Wirkung entfalten zu können. Insofern handelt es sich bei der Herausbildung, Förderung und Bekräftigung eines demokratischen Bewusstseins um einen höchst komplexen, individuellen und kollektiven Lernprozess (vgl. auch Lange 2005).

3 Inhalte des demokratischen Bewusstseins

Wenn das demokratische Bewusstsein offenbar daran geknüpft ist, dass die Menschen aus Wissen, Erfahrung und Gefühl eine spezifische Vorstellung des Nutzens, der Vorteilhaftigkeit und des Sinns eines demokratischen Zusammenlebens entwickelt haben, dann ist zunächst zu fragen, wie und in welcher Form sich diese Vorstellungen in der Geschichte entwickelt haben. Um dies zu klären, können zunächst grundlegende Texte der politischen Theoriegeschichte oder der Realgeschichte herangezogen werden. Man kann sich auf die politische Theoriegeschichte von Thomas Hobbes über John Locke, Immanuel Kant und viele weitere Theoretiker beziehen. In der Realgeschichte handelt es sich jedoch um Grundlagentexte, die realpolitische Bedeutung erlangt haben und sich schließlich zu Texten mit Verfassungsrang (und gesetzgeberischen und richterlichen Folgewirkungen) entwickelt haben, die also allgemein als verbindlich angesehen werden – eben weil sie als nützlich, vorteilhaft und sinnvoll für das menschliche Zusammenleben geachtet sind. Beide, Theoriegeschichte und Realgeschichte sind vielfältig ineinander verwoben. In beiden drückt sich eine spezifische Vorstellung darüber aus, wie das gesellschaftliche Leben in erträglicher Weise organisiert sein sollte, d. h. was das menschliche Leben im persönlichen, sozialen und politischen Beziehungsgeflecht „lebenswert“ macht und welche äußeren Bedingungen dafür geschaffen werden müssen.

Für Texte mit realgeschichtlicher Bedeutung lässt sich eine weite Spanne ziehen von der Magna Charta Libertatum (1215) bis hin zu modernen Grund- und Sozialrechtskatalogen. Bereits in der Magna Charta heißt es u. a.: „Kein freier Mann soll verhaftet oder eingekerkert werden oder um seinen Besitz gebracht oder geächtet oder verbannt oder in irgendeiner Weise ruiniert werden ..., es sei denn aufgrund eines gesetzlichen Urteils von Standesgenossen oder dem Gesetz des Landes“ (zit. nach Musulin 1962, S. 22). Schon früh bezogen sich die Bewusstseinsinhalte auf „Freiheit“ und „Sicherheit“, auf die Sicherheit der „Person“ und des „Eigentums“ sowie auf die verfahrenstechnische „Gesetzmäßig-

keit“ bei der Ahndung von Verstößen gegen geltendes „Recht“. Schließlich ging es um die Begrenzung der etablierten Herrschaftsmacht als erfahrungsgesättigte Bedingung eines für sinnvoll erachteten Lebens. Im Laufe der Geschichte haben sich bis in die Neuzeit hinein viele Petitionen oder „Bills of Rights“, viele Parlamentsakte, Erklärungen, Deklarationen, Majestätsbriefe, Toleranzedikte, Friedensdokumente und Unabhängigkeitserklärungen angeschlossen. Die Frage, warum viele dieser zahlreichen Manifestationen schließlich immer wieder zum Scheitern verurteilt waren, widerrufen wurden oder auf lange Sicht keine dauerhafte Geltung erlangt haben, lässt sich nicht beantworten, ohne dass man auf die komplexen gegenläufigen Tendenzen, auf die jeweiligen ideologischen, ethnisch-nationalen, religiösen Dogmen, auf die machtpolitischen oder persönlichen Motive bzw. auf das historische Umfeld eingeht, das im Kampf um jene Rechte der Menschen eine dominante Rolle spielt.

In der Artikulation solcher Forderungen und Rechte drückt sich nach Hannah Arendt zunächst die Vorstellung und „Erkenntnis der Bedeutung“ aus, dass die einzelnen Menschen überhaupt eigene Rechte haben, die beansprucht, eingeklagt und schließlich kodifiziert werden müssen, um möglichst auch gesichert zu sein. Dies gilt gerade angesichts der Zwiespältigkeit im Gebrauch von Herrschaftsmacht, d. h. der Möglichkeit, mit Macht über andere Menschen zu herrschen und ihrem Leben u. U. eine äußerliche Prägung („Wahrheit“) aufzwingen zu können. Die Einforderung solcher Rechte ist nach Hannah Arendt zunächst Ausdruck des Zweifels und der Skepsis gegenüber der gegebenen Ordnung der Welt sowie des vorausgehend gebildeten Selbstbewusstseins der Menschen, dass sie ihrem Leben einen anderen Sinn geben, als es die Machtpraxis der jeweiligen Herrschaft zulässt. Aber welche Inhalte sind in diesen Vorstellungen und in diesem Selbstbewusstsein wiederum verankert? Die Theoriegeschichte liefert dafür variantenreiche Beispiele.

Thomas Hobbes ging (1651) von einem „natürlichen Hang zur Freiheit der Menschen“ und dem unbedingten „Willen zum Leben“, von dem Streben nach „Selbsterhalt“ sowie dem Streben nach einem „besseren Leben“ aus (Hobbes 1970, S. 151 f.). Doch er warnte, dass aus einer gänzlich entfesselten Freiheit angesichts von Neid, Hass und Uneinigkeit unter den Menschen letztlich ein „Krieg aller gegen alle“ entstehen könnte. John Locke wiederum wählte (1689) die klassische Formel von „Leben, Freiheit und Eigentum“ („life, liberty, property“), um auszudrücken, was den Menschen – als Menschen – im Kern für ihr Leben einzufordern zukomme und was zu garantieren das letzte und wahre Ziel einer Regierung sei (Locke 1924, Kap. IX). John Locke war optimistisch, dass solches durch ein geschicktes Arrangement der politischen Institutionen auch erreicht werden könne. Thomas Jefferson wiederum hat die Formel von John Locke variiert, in dem er in die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung (1776)

schrieb: „Folgende Wahrheiten erachten wir als selbstverständlich, dass alle Menschen gleich geschaffen sind; dass sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind; dass dazu Leben, Freiheit und Streben nach Glück gehören“ (zit. n. Musulin 1962, S. 63). Zugleich postuliert die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung, dass es das Recht des Volkes sei, die Regierung zu ändern und eine neue einzusetzen, „wie es ihm zur Gewährleistung seiner Sicherheit und seines Glückes geboten zu sein scheint“. Es folgt dann eine ganze Kanonade von Vorwürfen, die anzeigen, wodurch sich das amerikanische Siedlervolk in seiner selbstverantwortlichen Lebensweise damals so schwer unterdrückt fühlte. Gerade die Formel von „Leben, Freiheit und Streben nach Glück“ drückt jene autonome Vorstellung über die Bedingungen eines gelingenden Lebens aus bzw. das Bewusstsein für Autonomie, für eigene Entscheidungshoheit und für Selbstständigkeit im Streben nach Glück und nach einem „besseren Leben“, die noch heute so geschichtsmächtig und lebensbedeutsam für die Demokratie sind. Sie bilden den Kern der Bedeutung von moderner Demokratie.

Was kommt darin zum Ausdruck? Es ist das Bewusstsein (das Wissen, die Erfahrung und das Gefühl) für das eigene „Selbst“, für das Recht auf Leben, Freiheit und Eigentum als notwendige Bedingungen und Voraussetzungen der eigenen Selbstentfaltung, der eigenen Initiative und der eigenen Kreativität. Es ist das Bewusstsein von persönlichem Nutzen und der allgemeinen Bedeutsamkeit dieser Bedingungen, um ein erfülltes Leben in Gemeinschaft mit anderen führen zu können. Sie machen „Sinn“ und zwar deshalb, weil sie der eigenen Selbstentfaltung und der persönlichen Suche nach Glück zweckdienlich sind. Sie sind zugleich die Bedingungen der eigenen demokratischen „Identität“ im sozialen Kontext und, soweit sie tatsächlich und allgemein, auch für den „generalisierten Anderen“ anerkannt sind, wichtige Bausteine einer demokratischen „Moral“ in der Gesellschaft.

Prüfsteine solcher und weiterer Forderungen bleibt im neuzeitlichen Zusammenhang die Wendung der Politik hin zur „Bejahung des gewöhnlichen Lebens“ (Taylor 1999, S. 373 f.) und der experimentelle Gebrauch der praktischen Vernunft, was nach dem „common sense of the common man“ als Rahmen für das gewöhnliche Leben der Menschen in Gemeinschaft praktisch dienlich ist und nicht, was die großen Erzählungen der Meisterdenker, was vor allem Glaubensdogmatiker oder politische Machtspieler dafür halten, dass es den Menschen dienlich sei. Es geht nicht um theoretische Vernunft und nicht allein um abstrakte Forderungen, sondern um das Bewusstsein der praktischen Wirkung im gemeinschaftlichen Leben, denn: „Die Forderung der Französischen Revolution Brüderlichkeit, Freiheit und Gleichheit sind getrennt vom Gemeinschaftsleben hoffnungslose Abstraktionen“ (Dewey 1996, S. 129).

Die Väter jener Texte hatten eine spezifische Vorstellung von sich und der Welt. Sie hatten ein Bewusstsein für die Bedeutung der angesprochenen Inhalte, die sie aufschrieben und dann auch durchsetzten, um ihrem Bestreben nach einem selbst gewählten „besseren Leben“ Nachdruck zu verleihen. Diesen Texten ging, das ist für die neueren Ansätze der (deliberativen) Demokratieauffassung höchst bedeutungsvoll, eine intensive und breite Kommunikation unter ihren Urhebern voraus, in der sich diese Vorstellungen schließlich als „shared values“ konkretisierten und in verbalisierter Form eine gemeinsam akzeptierte Fassung erlangten.

In der Neuzeit sind den hier angeführten Texten und Autoren viele weitere, höchst komplexe und wesentlich erweiterte Erklärungen der Menschenrechte oder der Sozialrechte gefolgt: Von der Erklärung der Rechte der Menschen und Bürger vom 26.8.1789 bis hin zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10.12.1948 bzw. von der Charta der Grundrechte der Europäischen Union vom 17.12.2000 bis hin zu Forderungen nach Beachtung der Nachhaltigkeit des Wirtschaftens im globalen Kontext, zu Forderungen nach Natur- und Tierschutz oder zu Forderungen und Kodifizierungen spezifischer „Rechte der Kinder“. Vor allem die „soziale Sicherheit“ und „soziale Gerechtigkeit“ traten neben dem Streben nach „Freiheit“ immer mehr in den Vordergrund. Diese z. T. ausführlichen Texte ändern an den bisher gemachten Aussagen über die bewusstseins- und kommunikationsbegründete Basis dieser Texte nichts Grundsätzliches. Sie verweisen dagegen auf die hochgradige Komplexität, auf die erweiterten Ausprägungen und auf den inzwischen erreichten Umfang der Inhalte eines möglichen Demokratiebewusstseins. Wesentliche Verfeinerungen sind in Deutschland – neben dem Grundgesetz – zudem enthalten etwa im Bürgerlichen Gesetzbuch, im Strafgesetzbuch, im Verwaltungsverfahrenrecht und in der Gerichtsprozessordnung etc. Sie differenzieren das Bild der o. g. Grundwerte und die Bedeutungsinhalte von Demokratie insofern, da sie zeigen, was die Gesellschaft – als kollektiver demokratischer Gesetzgeber – nach kollektiver Diskussion und Beratung für ein angemessenes Zusammenleben unter den Bürgern selbst und für den Verkehr der Bürger mit der Verwaltung und mit den Gerichten im Konkreten für angemessen, fair und tolerierbar hält. Manch ein Gesetzestext liest sich – neben Art. 1-19 GG – wie ein positiver Lernzielkatalog i. S. der Herausbildung, Förderung und Stärkung eines zivilisierten Demokratie- und Rechtsbewusstseins und manch anderer wie ein negativer Lernzielkatalog (Strafgesetzbuch).

Welche Bedeutung einer jeweiligen Gesetzesregelung für das individuelle und gemeinschaftliche Leben zukommt, bleibt in einer demokratischen Gesellschaft dem öffentlichen Dialog und der Beratung im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess überlassen, was wiederum die neue republika-

nische, dialogische oder deliberative Theorie der Demokratie besonders hervorhebt. In diesem Prozess stellt sich – bei Anerkennung der Spielregeln (Demokratie als Verfahren) – heraus, welche der konkurrierenden Deutungen von Rechten und Ansprüchen angesichts offener Optionen – auch unter schwierigen Bedingungen – für die Zukunft allgemeine Geltung und Bedeutung beanspruchen kann.

Neben der Erkenntnis der angedeuteten Inhalte und normativen Grundlagen tritt für das demokratische Bewusstsein damit auch hinzu, dass die Menschen eine Vorstellung und ein Bewusstsein für die Bedeutung von allgemeinen Spielregeln und institutionellen Verfahrensweisen bei der Willensbildung und verbindlichen Entscheidung in einer komplexen Demokratie entwickeln können. Demokratiebewusstsein umfasst also:

1. Die Wachheit, die Wahrnehmung und die Aufmerksamkeit für Vorgänge in der Gesellschaft,
2. die Entwicklung einer Vorstellung und die Ausbildung einer Wertschätzung für die normativen Inhalte von Demokratie,
3. die Entwicklung einer Sensibilität für unterschiedliche Deutungen von politischen Positionen im Kräftespiel um Rechte und Ansprüche sowie
4. die Bedeutung von Spielregeln und institutionellen Verfahrensweisen bei der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten.

Dies gilt sowohl für individuelle Entscheidungen und Verhaltensweisen (Selbstkompetenz) als auch für Entscheidungen über die Art des sozialen Zusammenlebens (Sozialkompetenz) und schließlich für die demokratischen Spielregeln der gesamtgesellschaftlichen Willensbildung und Entscheidung (politische Kompetenz).

So einleuchtend aber zunächst die grundlegenden Normen eines demokratischen Zusammenlebens sind, so entstehen doch auch Orientierungsschwierigkeiten und Verwirrungen aus ihrer Komplexität und aus ihrer Widersprüchlichkeit bei konkreter Auslegung und Anwendung. Die schlichte Vielfalt erzeugt unterschiedliche Interpretationen, zumal in Zeiten des Wandels, die meistens gleichzeitig auch Zeiten des Wertwandels sind. Der Pluralismus der Normen und Werte erzeugt ein breites Spannungsfeld von Paradoxien und Dilemmata, die in aller Regel keine eindeutigen oder endgültigen Entscheidungen zulassen, sondern auf experimentelle, situationsbezogene und prinzipiell reversionsoffene Maxime des Handelns verweisen. Demokratie ist ein großes Versprechen, aber auch ein großes Paradoxon im Konkreten zugleich.

So wie der Mensch selbst zumeist mit vielen Zweideutigkeiten und Inkonsistenzen in seinem täglichen Leben zurecht kommen muss, so spiegeln sich

diese Zweideutigkeiten auch in den pluralistisch auslegbaren normativen Interessen-Bezügen im Demokratiebewusstsein wider. Die innere Stimme des individuellen und kollektiven Gewissens muss dann entscheiden (z. B. in der Wahlkabine nach Mehrheiten), was noch als angemessen, fair und tolerierbar angesehen und begründet werden kann – und was nicht. Beachtenswert bleibt, dass des Volkes „allgemeiner Wille“ stets fiktiv, fehlbar und verführbar sein kann und dass sich auch gewählte politische Entscheidungsträger – entgegen der allgemeinen Selbstinterpretation – auch als unfähig, unredlich oder verblendet erweisen können. Desto wichtiger ist die individuelle Reflexion und die allgemeine öffentliche Kommunikation über das, was als lebenswertes Leben in der Gemeinschaft im Wandel der Zeit angesehen werden kann und wo der gemeinsame Kern, der „nicht-kontroverse Sektor“ oder der jeweilige Bezugspunkt des „Bewusstseins für Bedeutung“ liegen kann. Darum geht es in der öffentlichen Debatte. Nicht Predigt oder Belehrung, sondern das aktuelle Vorbild, die gemeinsame Reflexion und die historische oder biografische Erfahrung können hier als Richtschnur dienen.

4 Wie entsteht demokratisches Bewusstsein?

Wenn wir Vorbild (Lernen am Modell), Reflexion (in und mit Kommunikation) und gemeinsame Erfahrung (praktische Evaluation) als Bezugspunkte definieren, so bleibt die Frage, ob ein demokratisches Bewusstsein (und Denken) individuell entwickelt werden kann oder auf Gemeinschaftlichkeit angewiesen ist oder durch überindividuelle Setzung erworben werden kann. Einige Facetten dieses Themas sollen im Folgenden angesprochen werden. Die Individualisierungsthese erinnert an den Anfang der Aufklärung, die sich bei René Descartes als grundlegende Fähigkeit und autonome Berechtigung zum Zweifel niedergeschlagen hat („Ich denke, also bin ich“). Bei Descartes gilt als Prüfstein jeglicher Wahrheit oder Gewissheit die empirische Vernunft, also das, was klar und deutlich und was letztlich unbezweifelbar tatsächlich ist, d. h. was in Ursache und Wirkung als einleuchtend und evident sowie als plausibel und erfolgreich angesehen und begründet werden kann. Im Mittelpunkt steht das „Ich“, das ein Bewusstsein seiner selbst hat, das nachfragt, zweifelt, forscht und prüft, was „richtig“ sein könnte.

Was bei Descartes als Möglichkeit bzw. als eigener Vorsatz angesprochen wird, entwickelt sich bei Immanuel Kant zur unabdingbaren Forderung der Aufklärung: „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant XI/WiA, S. 53.). Es wird die persönliche Entscheidung und der Mut gefordert, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines Anderen zu bedienen“. Als