

EUROPÄISCHE IDENTITÄT UND PHILOSOPHISCHE BILDUNG

Gabriele Osthoff-Münnix

1. Was sollen wir unter dem Begriff „Europa“ verstehen?
2. Bekenntnisidentität oder Wertebindung: Wer ist europäischer Bürger?
3. Wertevermittlung oder Wertklärung? Wie kann die Philosophie ein europäisches Identitätsbewusstsein unterstützen?
4. Didaktische Konsequenzen.

1. Was sollen wir unter dem Begriff „Europa“ verstehen?

„Europa“, das ist nicht nur ein Kontinent, zu dem z.B. nur ein ganz kleiner Teil der Türkei gehört, aber Russland bis zum Ural, und natürlich auch England und die Schweiz. Neben der geographischen Klassifikation haben sich nach der Katastrophe des 2. Weltkriegs aus einer Wirtschaftsunion aber auch die politischen Strukturen der heutigen Europäischen Union entwickelt, die in Zeiten der Globalisierung mit globalen Problemen besser, so hoffen wir zumindest, umgehen können: Probleme wie Klima, Umwelt, Migration und ganz aktuell Pandemien können nicht mehr in nationalstaatlichen Alleingängen angegangen werden. Zwar haben wir in „Europa“ nicht eine einzige Verfassung und Verwaltung, wie die Vereinigten Staaten von Amerika, und der Aufbau einer politischen Struktur „von unten“, unter demokratischen Maßgaben, ist ungleich komplizierter, da die Diversität – nicht nur sprachlich, sondern auch geschichtlich – viel größer ist. Doch das Ziel, ein friedliches Miteinander zum wechselseitigen Vorteil, ist jede Bemühung wert, auch wenn heute angesichts von Populismus und wiederkehrenden Nationalismen und Egoismen neue Schwierigkeiten aufgetaucht sind, die die Arbeit erheblich erschweren.

Wir sind gewohnt, unsere europäische Kultur auch als die Kultur des sog. „Abendlandes“ zu bezeichnen, da die Sonne am Abend im Westen steht. Doch was soll „westliche Kultur“ (Huntington: „the so-called west“, sehr vereinfachend, im Gegensatz zum Islam) bedeuten? Aus der Sicht Afrikas sind wir der Norden, aus der Sicht des amerikanischen Kontinents (die USA zählt Huntington zur sogenannten „westlichen“ Zivilisation)³⁶ sind wir der Osten; die Bezeichnungen sind also relativ.

Denkt man an die Ursprünge der europäischen Kultur, so kommen einem die geistesgeschichtlichen Grundlagen heutiger Demokratien in der griechischen Philosophie in den Sinn, die in der Tat als eine gemeinsame Wurzel Europas gesehen werden können. Doch fest steht, dass die griechische Kultur nicht aus sich selbst heraus das wurde, was sie war und für uns heute ist, sondern – wie die interkulturelle Philosophie heute weiß – sich einer Vernetzung der Kulturen des Mittelmeerraumes verdankt. Auch wenn wir an die Entstehung der Philosophie in der griechischen Kultur denken (einer der drei Orte, an denen in der sog. „Achsenzeit“³⁷ die Menschheit zum philosophischen Denken durchbrach), so muss man festhalten, dass dies zumindest in Griechenland nicht aus sich selbst heraus geschah. „Die dogmatischen Gelehrten richteten einen gleißenden Scheinwerfer auf das antike Griechenland, während die übrige Bühne in Dunkelheit getaucht ist. Aber wenn man die gesamte Bühne ausleuchtet, sieht man die anderen Mitwirkenden: Mesopotamier, Perser, Ägypter, und Phönizier. Man versteht, dass es im alten Griechenland nicht nur den Heldenmonolog, sondern zahlreiche Dialoge gab, die Teil eines vielstimmigen

³⁶ Samuel Huntington, *Der Kampf der Kulturen*, München 1996, S. 291 ff spricht gar von „Der Westen und der Rest“.

³⁷ Dieser von Karl Jaspers zuerst und auch von Habermas in seinem neuen Buch gebrauchte Begriff bezeichnet die Zeit um etwa 500 v.Chr., zu der an drei Stellen, in Indien, China und Griechenland der menschliche Geist zur Philosophie durchbrach. S. auch Ram Adhar Mall, *Die drei Geburtsorte der Philosophie: China, Indien, Europa*, Bonn 1989.

Stücks waren.“³⁸ Die griechischen Begriffe für Maße und Gewichte sowie für die Nautik z.B. entstammen semitischen Lehnwörtern, und schließlich holten sich die Griechen ihr Alphabet von den Phöniziern, die überall im östlichen Mittelmeerraum Handelsposten hatten: „Schon wenige Jahre nach der Einführung des „griechischen“ Alphabets hatte sich die neue Fertigkeit im gesamten griechischsprachigen Mittelmeerraum verbreitet: Die Phryger, Lyder und Lykier im Osten übernahmen das Alphabet ebenso wie die Etrusker und Iberer im Westen.“³⁹

Und auch späterhin war die „abendländische“ Kultur nicht frei von Einflüssen der Levante: Thales v. Milet und Homer entstammten z.B. der heutigen Türkei, Augustinus kam aus Tunesien, und Plotin aus Ägypten; und die griechische Philosophie kam nach „Europa“ nur durch den Umweg über die arabische Philosophie.⁴⁰

Was könnte man auf dieser Basis als „Wesen“ der abendländischen Kultur, zumindest in Europa, bezeichnen? Oft hat man die Wurzeln der, abendländischen‘ Identität in der griechischen Antike, in der jüdisch-christlichen Tradition und in der Aufklärung gesehen. Aber auch das ist nicht unproblematisch: „Diejenigen, die auf der Suche nach den Ursprüngen der europäischen Kultur in die Vergangenheit schweifen, [können] ein generelles Dilemma kaum vermeiden: Im Versuch, Substantielles zu finden, werden besondere kulturelle Züge essentialisiert, und alternative Identitätsmuster werden verworfen. So leugnet die Identifikation des jüdisch-christlichen Vermächtnisses als bedeutsam oft die Beiträge des Islam zur europäischen Geschichte nicht nur im Mittelalter;⁴¹ die Unterstreichung der Rolle des Hellenismus, der nicht nur griechisch, sondern auch asiatisch, z.B. persisch, war, ignoriert die Rolle der sog. „Barbaren“, und schließlich kann die Konzentration auf die Rolle der Aufklärung das Risiko beinhalten, die Bedeutung der Romantik bei der Bildung modernen europäischen Bewusstseins und der Entwicklung von nationalen Gefühlen herunterzuspielen. Trotz des weiten historischen Blickwinkels steht die erwähnte kulturelle Triade für überlegte Wahl und schließt dadurch andere mögliche Optionen für kollektive Identifikationen vom europäischen Projekt aus.“⁴²

Man sieht an diesem Beispiel deutlich die Schwierigkeiten des Essentialismus: Was überhaupt wesentlich ist, kann aus verschiedenen Perspektiven ja anders gesehen werden. Kraus schlägt daher vor, kulturelle Identität nicht durch ein substantielles Set von Werten zu definieren, die von kulturell ethnozentrischen Perspektiven abhängen, sondern er zieht es vor, als Indikatoren für Gruppenzugehörigkeit kollektive Erinnerungen, kodifiziertes Alltagswissen, Ethnizität, Sprache oder Religion anzunehmen.

Doch die Phrase vom „christlichen Abendland“, die Populisten oft verwenden, um Fremdes abzuwehren, ist wertebezogen und nicht unproblematisch: In vielen Ländern hat eine Säkularisierung Raum gegriffen (in der ehemaligen DDR war der Atheismus sogar staatlich verordnet), und auch die antiken Griechen waren keine Christen. Die Zeit des maurischen Andalusien, in dem vor der Reconquista Christen, Juden und Muslime in einer Epoche der Hochkultur friedlich zusammenlebten, zeigt, dass man z.B. den Islam nicht einfach ausschließen darf. Auch der vielfach enorme Beitrag jüdischen Denkens und jüdischer Kultur, sowohl sephardischer als auch ashkenasischer Provenienz, muss einbezogen werden. Daher kann man auch nicht einfach Europa als Hort der indogermanischen Sprachfamilie sehen. Das Indische hat trotz anderer Schriftzeichen mehr Ähnlichkeit mit germanischen Sprachen als mit anderen asiatischen Sprachen, und das Baskische, wie schon Wilhelm v. Humboldt festgestellt hat, fällt völlig aus der genannten Sprachfamilie heraus, ebenso wie die z.B. in Finnland und Ungarn gesprochenen finnogurischen oder die slawischen Sprachen, die man nicht aus der europäischen Identität ausschließen darf. Zu den kollektiven Erinnerungen muss man sicher die traumatischen Erfahrungen der

³⁸ Iliya Trojanov/ Ranjit Hoskote, *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen*, München 2009, S. 44.

³⁹ Brumlik, *Schrift, Wort und Ikone*, Hamburg 2006, S. 19 und 45f.

⁴⁰ Holenstein, *Philosophie-Atlas. Orte und Wege des Denkens*, Zürich 2004, S. 84-91.

⁴¹ S. z.B. Münnix, *Das Bild vom Bild*, Freiburg 2019, S. 180-245.

⁴² Kraus, *A Union of Diversity. Identity and Polity-Building in Europe*, New York 2008, S. 39 (Übersetzung durch die Autorin.)

Religionskriege zu Beginn der Neuzeit rechnen, nach denen zumindest die Religionen der beteiligten Länder begannen, Toleranz zu lernen, und die Katastrophe der Weltkriege im letzten Jahrhundert, die gegen alle Erwartungen leider nicht verhindert haben, dass Rassismus und Intoleranz erneut aufblühen und das Fremde als Bedrohung des Eigenen möglichst ausgeschlossen werden soll. Das gilt besonders für Länder, die zur Zeit des Kalten Krieges wenig Kontakt mit anderen Kulturen haben durften. Nicht nur durch internationale Mobilität und wirtschaftliche Verflechtungen stellen wir aber in modernen Gesellschaften, nicht nur in Europa insgesamt, sondern auch schon in den einzelnen Ländern, bereits intern eine große Pluralität und Diversität fest, die man nicht nivellieren kann.

2. Bekenntnisidentität oder Wertebindung: Wer ist europäischer Bürger?

Doch was ist dieses eben erwähnte Eigene? Wann darf man sich europäischer Bürger nennen? Die Frage weist auf den mittelalterlichen Universalienstreit zwischen Essentialismus und Nominalismus. Ist etwa jeder ein Europäer, der sich so nennt? Das wäre die Bekenntnisidentität, die der amerikanische Politologe Francis Fukuyama vorschlägt,⁴³ da für ihn Ethnie („gemeinsames Blut“) und andere Identitätsmarker ausgedient haben. Zu groß sind ja die inneren Unterschiede und Diversitäten bereits innerhalb einer Nation, als dass sich daraus einige Wesensmerkmale ableiten ließe: es gibt keine homogene Gesellschaft, auch wenn Populisten das gerne suggerieren und alles „Artfremde“ abwerten und ausschließen wollen. Die Alternative, eine gemeinsame Bezeichnung aufgrund von gemeinsamen typischen Wesensmerkmalen, ist bereits als problematisch erwiesen worden, da solche Festschreibungen auch für die Zukunft fixieren, ja fast determinieren, wie jemand aufgrund von bestimmten Beschaffenheiten eben zu sein hat. Es gibt keine „Container-Kultur“, bei der Kulturen auf dem jeweiligen Volksgeist wie geschlossene Container aufruhend⁴⁴ und eine spezifische Volkskultur bewirken. Essentialistische Klassifikationen bewirken Verallgemeinerungen und Festschreibungen, die nicht sensibel für Entwicklungsprozesse und Veränderungen auf eben diese reagieren können und schon angesichts von interner Diversität versagen. Amartya Sen findet solche Klassifikationen als Zuschreibungen von außen latent gewalttätig,⁴⁵ und Chokr nennt solchen Essentialismus „a fundamental misconception of culture“. Denn die Vorstellung, dass Kulturen distinkte und je andere Wesenseigenschaften haben und sich hermetisch gegenüber anderen kulturellen Einflüssen verschließen, sei eine Illusion.⁴⁶ Zudem findet Identitätsbildung heute zunehmend zwischen den Kulturen statt, man kann mit Mead sogar von dialektischen Prozessen zwischen Innen- und Außenperspektive und vielleicht sogar im Hegelschen Sinne von einer Höherentwicklung ausgehen.⁴⁷

Ich würde hier gerne Wittgensteins Vorschlag folgen und im Hinblick auf Identitätskonzepte eine mittlere Position zwischen Essentialismus und Nominalismus einnehmen. Europäer ist nicht, wer sich so nennt, und auch nicht, wer über die entscheidenden „typischen“ Merkmale eines Europäers (welche sollten das angesichts von unglaublicher Diversität sein?) verfügt. Jede Festlegung ist unzureichend und unterkomplex. Wittgensteins Lösung des Problems liegt nicht im Aufweis einer gemeinsamen Substanz oder der Bezeichnung mit einem gemeinsamen Namen, sondern im Aufweis von Familienähnlichkeiten. Wie die Mitglieder einer Familie haben wir nicht alle sämtliche typischen Merkmale gemeinsam, sondern einige, die sich vielfältig überschneiden können, und diese Gemeinsamkeiten sichern wie eine gemeinsame Familiengeschichte Zusammenhang. So etwa ist der italienische Einigungsprozess unter Garibaldi vergleichbar mit dem Überwinden deutscher Kleinstaaterei in den einzelnen Fürstentümern, das mit der Entstehung eines neuen romantischen Nationalgefühls einherging. Und die Entwicklungen in

⁴³ Fukuyama, *Identität. Wie der Verlust der Würde die Demokratie gefährdet*, Hamburg 2019. Engl. *Identity. The Demand for Dignity and The Politics of Resentment*, New York 2018.

⁴⁴ Ulrich Beck, *Was ist Globalisierung?* Frankfurt 1998, S. 49ff.

⁴⁵ Amartya Sen, *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, London 2006, S. 11ff und 42.

⁴⁶ Chokr, A Fundamental Misconception of ‚Culture‘: Philosophical and Political Implications, in: Botz-Bornstein / Hengelbrock (Hg.) *Re-ethnicizing the Minds? Cultural Revival in Contemporary Thought*, S. 406.

⁴⁷ Münnix, Identität und Alterität. Personogenese zwischen den Kulturen, *Europa Forum Philosophie* 68, S. 65-87.

Musik, Malerei und Theater in der Epoche des Barock oder der Spätromantik zeigen, dass verschiedene Mitglieder der europäischen Familie durchaus anders und individuell, aber doch auch ähnlich gearbeitet und sich gegenseitig angeregt haben. Zur europäischen Identität gehört aber auch, dass anders als in anderen Kulturkreisen, die Epoche des Rationalismus, von Frankreich ausgehend, dafür sorgte, dass der Mensch mit seinem Geist sich gemäß der Cartesischen Devise als „maître et possesseur de la nature“ erweise, und so bei aller Problematik dieser Opposition eine lebensdienliche Technik entwickle, die vor Naturkräften schützen kann und das Leben erleichtert. Die Entwicklung des „westlichen“ Individualismus, der so in anderen, z.B. asiatischen oder afrikanischen Kulturen nicht stattfand, ist unter anderem auf das „cogito ergo sum“ zurückzuführen. Dieser Rationalismus wirkte bis hin zur Göttin Vernunft, die zeitweilig in der französischen Revolution statt anderer Heroinnen angebetet wurde und für eine besondere Form der Säkularisierung in Frankreich sorgte, die sich in anderen europäischen Ländern so nicht entwickelt hat. Und immerhin hat der Schlachtruf der Französischen Revolution „liberté, égalité, fraternité“ dafür gesorgt, dass heute in den meisten europäischen Verfassungen – und nicht nur dort⁴⁸ – Menschenwürde, negative und positive Freiheit, Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit der Individuen vor dem Gesetz unabhängig von Herkunft, Ethnie, Geschlecht, Religion etc. sowie Solidarität als grundlegende Werte verankert sind. Die Menschenrechte sind eine europäische Errungenschaft! Und aus ihnen ergeben sich auch Menschenpflichten, die sich als Achtung dieser Rechte erweisen müssen.

Für die Entwicklung dieser Ideen ist ganz zentral die italienische Renaissance und Pico della Mirandas Traktat über die Menschenwürde zu nennen. Ebenso der spanische Humanismus, z.B. an der Universität von Salamanca, der angesichts der Entdeckung der „neuen Welt“ den Hintergrund für die sog. Valladolid-Kontroverse bildete.⁴⁹ Hier wurde gegen das brutale Vorgehen der Conquistadores in Mittelamerika gefragt, ob es nicht für alle von Gott geschaffenen Menschen kraft ihrer Natur sogenannte „natürliche Rechte“, z.B. auf Leben und Eigentum gebe, die man keineswegs einfach missachten dürfe; lange bevor es in Frankreich mit General Lafayette eine erste Formulierung der Menschenrechte gab, die dann auch auf die „Bill of Rights“ in der amerikanischen Verfassung gewirkt hat.

Dennoch sind die Menschenrechte, so wie sie in der Erklärung der Vereinten Nationen 1948 formuliert worden sind, nicht sakrosankt. Man hätte wohl keine Einigung erzielen können, wenn die heute vertretenen Länder schon Mitglieder gewesen wären. Immerhin sind die Kinderrechte von vielen Ländern der Welt schon ratifiziert und als bindend anerkannt worden. Die Menschenrechte haben sich historisch in verschiedenen Phasen weiterentwickelt, und erst in unseren Tagen hat man auch z.B. an das Recht auf sauberes Wasser gedacht und es 2010 als Menschenrecht anerkannt. Strittig ist auch ein Recht auf Arbeit, wie es als positives Recht in der Kairoer Menschenrechtsdeklaration im Islam von 1990 verankert ist, das etwa in Luxemburg aber nur als negatives Recht erscheint, wohl aus Furcht, dass dieses Recht dann eingeklagt werden könnte. Aus Afrika kommt die Kritik, dass diese Menschenrechte Individualrechte sind und keine Rechte von Gruppen, z.B. von Minderheiten, schützen.⁵⁰ Und was ist mit dem islamischen Recht der Genugtuung für Opfer von Gewalttaten⁵¹ (womit keineswegs der Scharia das Wort geredet werden soll), oder dem Recht, im Kreise seiner Familie und nicht in einem Altersheim sterben zu dürfen?⁵² Hier ist unbedingt auf der Basis des Erreichten interkultureller Dialog vonnöten, um

⁴⁸ S. die amerikanische Bill of Rights, nicht unbeeinflusst von Lafayettes Menschenrechtserklärung.

⁴⁹ Bartolomé de las Casas, Disputation von Valladolid, in: Mariano Delgado (Hg.), *de las Casas, Werkausgabe* Bd. 1, Paderborn 1994, S. 336-436. Vgl. auch B. Latour, Whose Cosmos, which Cosmopolitics? In: C. Robertson-von Trotha, *Kultur und Gerechtigkeit*, Baden-Baden 2007, S. 44ff.

⁵⁰ Kwasi Wiredu, Demokratie und Konsensus in traditioneller afrikanischer Politik, in: Gabriele Münnix, (Hg.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Nordhausen 2013, S. 231-242, hier S. 236ff.

⁵¹ Hamid Reza Yousefi, Menschenrechte im Vergleich der Kulturen, in: Gabriele Münnix (Hg.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, a.a.O., S. 95-108.

⁵² Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, Frankfurt 1997, S. 29. Vgl. auch Uwe Voigt (Hg.), *Die Menschenrechte im interkulturellen Dialog*, bereits Frankfurt 1998, mit Beiträgen aus Mittelamerika, Süd-, Ost- und Westasien und Afrika.

andere Traditionen besser verstehen zu können und eventuelle Weiterentwicklungen von Menschenrechtskodifizierungen zu diskutieren und anzuregen.

Neben den Menschenrechten gibt es aber noch andere Werte, die in „Europa“ eine Rolle spielen. Schließlich hat Montesquieus Philosophie der Gewaltenteilung dazu geführt, dass für unsere Demokratien heute in der Regel (und anders als z.B. in der Türkei) Legislative, Exekutive und Judikative strikt getrennt sein sollten: Die Gesetzgebung muss von einem gewählten Parlament ausgehen, in dem die unterschiedlichen Parteien mit „Volksvertretern“ repräsentiert sind, die sich einer Verfassung verpflichtet fühlen, die Rechtsprechung und Rechtspflege muss davon unbedingt unabhängig sein, und die ausführenden Organe ebenfalls. Und es sollte eine unabhängige Medienlandschaft geben, in der – wie in den Parlamenten – kontroverse Diskussionen möglich sind. Doch diese für Zentraleuropäer selbstverständliche Tradition der Rechtsstaatlichkeit, in der auch Regierungen sich an Rechte und Gesetze halten müssen und keineswegs über diesen stehen, was z.B. auch Vetternwirtschaft, Korruption und Nepotismus unterbinden muss, scheint noch nicht für alle Mitglieder der Europäischen Union bindend zu sein, wie zur Zeit für Polen, oder für Viktor Orbans „illiberale Demokratie“. Und erst recht nicht für die nach „Europa“ strebende Türkei, in der jede Kritik als „Terrorismus“ gebrandmarkt und verfolgt wird, und von unabhängigen Rechtsorganen und Medien kaum die Rede sein kann. „Demokratie“ wird dort einfach nur als Möglichkeit von Wahlen definiert, ohne die gewachsenen europäischen Traditionen und Werte zur Kenntnis zu nehmen. Die philosophischen Quellen von Rechtsstaatlichkeit – gerade hier klaffen in der philosophischen Bildung große Lücken⁵³ – und von Menschenrechten sind also unbedingt in eine identitätsbildende Erziehung sowohl an Schulen als auch an Universitäten zu integrieren. Es reicht nicht, in der philosophischen Lehre an Schulen und Universitäten die Entstehung der attischen Demokratie zu behandeln, die sowieso für Frauen und Sklaven nicht galt, nur für freie männliche Bürger Athens, und die weitere Entwicklung des Demokratiegedankens zu unterschlagen.

Wir blicken in „Europa“ auf eine oft gemeinsame Kulturgeschichte zurück, in der immer schon wechselseitige Einflüsse wirksam geworden sind. Ein vielstimmiges Konzert, zu dem auch die Entwicklung der Nationalökonomie in England (heute als Neoliberalismus präsent), der pazifistische Humanismus eines Erasmus von Rotterdam, die „Pansophia“ und „Panglottia“ des Tschechen Comenius und sein emanzipatorischer Bildungskanon („omnia omnibus omnino“), der frühe französische Sozialismus und viele andere Strömungen beigetragen haben, die nie nur national waren, sondern immer auch in andere europäische Länder hineingewirkt haben, sogar ins vorrevolutionäre Russland. Und das ist keine Erscheinung der Neuzeit: Schon im Mittelalter waren die Gelehrten der verschiedenen Länder vernetzt und konnten mit der damaligen lingua franca Latein problemlos zwischen den Universitäten Paris, Oxford, Köln und Prag wechseln und ihre Wirkung – auch philosophisch – an anderen Orten entfalten. (Comenius war z.B. auch in England und Schweden aktiv.) Und dieser Gedanke einer Vernetzung, die nicht neu bewirkt werden muss, sondern historisch gewachsen ist, führt zurück auf den Gedanken der Familienähnlichkeiten: Auch wenn wir kein gemeinsames Wesen europäischer (asiatischer, afrikanischer) Identität festschreiben können, so sind wir doch als Familie mit vielfältigen Verbindungen und Bezügen und einer oft gemeinsamen Geistesgeschichte miteinander verbunden: Es sind die großen Ideen, die uns gemeinsam bewegt haben und bewegen. Wir müssen nur lernen, diese Ähnlichkeiten stärker in den Blick zu nehmen, denn sie sind es, die uns bei aller Diversität verbinden. Und diese Ideen sind philosophischen Ursprungs.

Europäer (in der EU) ist also nicht nur, wer sich so nennt, er/sie muss sich auch an die gemeinsamen Werte gebunden fühlen, denn die EU versteht sich als Werteunion, und keineswegs nur als Vereinigung zum wechselseitigen Vorteil. Und das wird zu wenig vermittelt.

⁵³ Vgl. etwa Andrzej Kaniowski et al. (Hg.), *Rechtsstaatlichkeit: KANT*, Lodz 2012.

3. Wertevermittlung oder Werteklä rung? Wie kann philosophische Bildung ein Identitätsbewusstsein unterstützen?

Wie lernen wir, uns als Europäer zu fühlen? Jacques Delors hatte einst gefordert, man möge Europa „eine Seele geben“. Doch was könnte eine solche Seele ausmachen? Zu Wittgensteins Überlegungen gehört auch die Vorstellung von an Sprache gebundenen Lebensformen, die wir im Alltag erfahren und teilen. Diese Lebensformen, wie ich schon deutlich gemacht habe, sind aber an bestimmte Werte gebunden, die sich in unserer gemeinsamen Geschichte entwickelt haben. Ich möchte mit Charles Taylor behaupten, dass diese gemeinsamen Werte Quellen unserer Identität sind,⁵⁴ noch vor allen Rationalisierungen, und uns daher verbinden, nicht nur in kleinen Subkulturen, sondern auch in dem vielstimmigen Konzert der europäischen Wertetraditionen.

Kanada, das als erstes Land der Welt Multikulturalität als Wert in seiner Verfassung verankert hat, stellt seinen Einwanderern, die hohe Hürden bewältigen müssen, zum Zweck der Einbürgerung für zwei Jahre Integrationshelfer an die Seite, die nicht nur als Hilfe im Alltag und bei Behörden gedacht sind, sondern gerade auch die Werte der kanadischen Verfassung verständlich machen sollen. Ein Punktesystem, das sowohl die Kenntnis des Englischen und Französischen als auch berufliche oder akademische Ausbildung bewertet, ist für die Arbeitserlaubnis maßgebend, mit der man dann irgendwann als „Canadian resident“ anerkannt wird und dann noch weiter auf die „Canadian citizenship“ warten muss. Französische Immigranten (oft aus dem islamischen Maghreb oder anderen afrikanischen Staaten der früheren Kolonien) müssen die Werte *liberté, égalité, fraternité* und *laïcité* lernen und haben gelegentlich Schwierigkeiten mit der weiblichen Gleichberechtigung, die zwar nicht überall im Alltag, aber doch gesetzlich in allen europäischen Ländern verankert ist.

Doch wie sollen solche Wertebindungen entstehen, wenn sie nicht zum Kern der früheren Identität gehören? Wie kann man aber auch bei Jugendlichen des eigenen Kulturkreises, und zwar ohne Indoktrination, diese Werte wert-voll machen?

In der Pädagogik und auch auf dem amerikanischen APA-Kongress in Boston zu „Pre-college Ethics Education“ (die Autorin war dort mit einem Vortrag eingeladen) hat man die alternativen Konzepte der Werteklä rung und der Wertevermittlung gegeneinander gestellt.

Werteklä rung („value clarification“) bezeichnet zugleich ein pädagogisches Konzept, nach dem Werte als individuell und subjektiv aufgefasst werden. Werteerziehung muss dann darin bestehen, z.B. innerhalb einer Klasse, jedem seine (oft unbewussten) Werte bewusst zu machen und sie bei anderen zu erfahren und zur Kenntnis zu nehmen. Kritische Diskussion kann sein, kann aber wegen des relativistischen Ansatzes nicht generell zu gemeinsamen Werten und Wertbindungen führen, wohl aber zu einem mit diesem Ansatz verknüpften Toleranzgebot.⁵⁵ Im Gegensatz dazu glaubt der Ansatz der *Wertevermittlung* („value transmission“) an objektiv, vielleicht sogar universal gültige Werte, die nicht zu diskutieren, sondern von Eltern und Lehrern zu übermitteln sind, um Kinder und Jugendliche an die Wertegemeinschaft heranzuführen und eine Wertekontinuität generationenübergreifend zu sichern.⁵⁶ Man darf nach Begründungen fragen, doch ist Kritik unerwünscht. Hier ist Werteerziehung Gesinnungserziehung, und die Werte sollen tradiert und in dieser Tradition aufgehoben bleiben. Doch dieser Ansatz kann, zum Beispiel mit politischer Propaganda, im Sinn einer Werteindoktrination missbraucht werden und lässt zu wenig Raum für Reflexion. In einer philosophischen Werteerziehung sollte gerade diese aber Raum haben dürfen.

⁵⁴ Charles Taylor, *Sources of the Self*, dt. Quellen des Selbst, Frankfurt 1996. vgl. auch das von Gabriele Münnix in Montreal geführte Interview mit Charles Taylor über die damalige „charte des valeurs“ der Parti Québécois: *Identity, Moral Value and Violence. Interview with Charles Margarve Taylor*, in: Europa Forum Philosophie 64 („Gewalt“), Nordhausen 2015, S. 9 - 16.

⁵⁵ Lutz Mauermann, Methoden der Werteklä rung nach dem Ansatz von Raths, Harmin, Simon, in: Mauermann / Weber (Hg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, S. 211ff.

⁵⁶ Siehe z.B. Helmut Brezinka, Werteerziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, in: Herbert Huber (Hg.), *Sittliche Bildung. Ethische Erziehung in Schule und Unterricht*, Asendorf 1993, S. 53ff.

Deshalb habe ich einen dritten Ansatz vorgeschlagen, den der „freien Selbstbindung aus Einsicht.“⁵⁷ Das Konzept impliziert moralische Motivation, denn hier werden keine Werte vorgegeben, die internalisiert werden sollen, sondern es bleibt Raum, die Werte zu durchdenken, sie auf ihre Implikationen und ihren Sinn hin zu befragen, und es bleibt letztendlich die Entscheidung eines jeden Einzelnen, sich an diese Werte, z.B. den der Gerechtigkeit, zu binden⁵⁸. Doch was heißt überhaupt Gerechtigkeit? Bereits Aristoteles hatte in seine Nikomachischen Ethik Verteilungsgerechtigkeit, ausgleichende Gerechtigkeit (zur Behebung von Nachteilen) und institutionelle Gerechtigkeit unterschieden, und es kam auch ihm schon auf Einsicht an. Die Einzelnen, und auch schon Kinder und Jugendliche, die auf diese Weise mit Werten bekannt gemacht werden, werden also in Ihrer Entscheidungskompetenz und Bindungsbereitschaft geachtet. Dieses Modell fördert also Selberdenken und Selbstbindung: „Dieses Modell erlaubt der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst ein Motiv werden kann.“⁵⁹ Und diese Einsichten müssen wir als Lehrende der Philosophie zu fördern suchen, so dass SchülerInnen und Studierende – im besten Falle – für sich selbst Prinzipien Verhaltensdispositionen im Sinne von Wertbindungen entwickeln lernen. Es darf also nie nur um kognitive Kenntnisse gehen; immer sollte auch Ichbildung intendiert sein.

4. Didaktische Konsequenzen

Didaktik besteht aus einem Ineinander von sachgerecht und zielgruppengerecht ausgewählten Inhalten, entsprechenden Methoden (die verschiedene Arbeitsformen ermöglichen) und hierfür günstigen Medien, die durchaus – auch im Fach Philosophie an Schulen und Hochschulen nicht immer nur Textmedien sein müssen.

Es hat in Deutschland sehr unterschiedliche philosophiedidaktische Ansätze gegeben: Einerseits sehr kognitiv an bestimmten philosophischen Bildungsvorstellungen orientierte und vorwiegend texthermeneutische Ansätze (wie z.B. von Wulf Rehfus), andererseits aber auch dialogisch geprägte Unterrichtskonzeptionen wie bei Ekkehard Martens, bis hin zu seiner sogenannten „Konstituierungs-these“ nach der sich philosophische Themen und Fragen allererst im Unterrichtsgespräch entwickeln sollen. In der Praxis allerdings kann man nicht umhin, speziell auch im schulischen Philosophieunterricht, adressatenbezogen zu unterrichten, das heißt, auf die Befindlichkeit und die Prädispositionen der Lerngruppe gezielt, Unterrichtsinhalte und Methoden auszuwählen, um Interesse zu wecken, das Lernen zu erleichtern und den Erinnerungswert des Gelernten zu verbessern. Und natürlich sind wir in der Praxis an Curricula und Lehrpläne gebunden. Die Bemühungen heutiger Didaktik zur Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen an Schulen (an Universitäten eher nicht möglich) gehen heute sogar soweit, dass man nach einer Lerntypendiagnostik Medien und Methoden und auch die Art der Ansprache bei visuellen, auditiven und kinästhetischen Lerntypen je anders gestaltet, um den Erinnerungswert des Gelernten zu steigern. Und zur Neurodidaktik gehört auch die Erkenntnis, dass das Gelernte um so besser haftet, je mehr Eigentätigkeit damit verknüpft ist.⁶⁰

Drei Beispiele für nicht textgebundenen, eigenes Denken anregenden handlungsorientierten Philosophieunterricht sollen das veranschaulichen, wie ich sie auch schon in Universitätsseminaren verwendet habe:

1. Das neosokratische Gespräch zur Begriffsklärung

⁵⁷ Norbert und Gabriele Münnix, *Leben statt gelebt zu werden. Wie wir Kindern Orientierung geben*, Zürich/Düsseldorf 2001, S. 143ff.

⁵⁸ Gertrud Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, in: Herbert Huber (Hg.), a.a.O., S. 105ff.

⁵⁹ Nunner-Winkler, a.a.O., S. 109.

⁶⁰ Elke Deparade, *Methodenlernen in der Gymnasialen Oberstufe*, Bamberg 2009, S. 7 (mit Hinweisen zum gehirngerechten Lernen).

„Wo sind die Grenzen der Toleranz?“ Eine solche Frage zu Beginn eines neosokratischen Gesprächs nach Leonard Nelson, bei dem sich der Moderator anders als der klassische Sokrates völlig zurückhalten soll, zielt zunächst darauf, dass die Gesprächsteilnehmer reihum ein Beispiel aus der eigenen Erfahrung berichten. Die Gruppe entscheidet sich dann, welches das ergiebigste Beispiel für das weitere Arbeiten sein kann, und der Beispielgeber muss hinfort auf präzisierende Nachfragen zur Beispielsituation antworten. Alle weiteren Gedanken und Fragen werden schriftlich, z.B. mit Flip-Chart-Papier, an einer Wand festgehalten (eine Tafel reicht oft nicht aus), so dass man den Gedankengang des Gesprächs ständig vor Augen hat und auch nach Unterbrechungen (Stundenende) den Faden wieder aufnehmen kann. Der/die Moderator(in) soll möglichst wenig lenken, kann aber auf Widersprüche aufmerksam machen und nach Präzisierungen fragen, so dass die Dimensionen des zu erkundenden Begriffs ausgelotet werden.⁶¹ Am Ende sollte eine von allen getragene Antwort stehen, und danach kann man mit anderem Reflexionsniveau z.B. John Lockes „epistola de tolerantiae“ lesen und fragen, ob dieser Toleranzbegriff heute noch aktuell ist. Gleichzeitig eingeübt wird eine Haltung des gegenseitigen Respekts, des Aufeinanderhörens und des Hörens auf Argumente.

2. Das Metaplanverfahren zum Arbeiten an Begriffsfeldern

„Was sind eigentlich Menschenrechtsverletzungen?“ Diese Frage zielt nicht wie im ersten Fall auf Begriffsanalyse, sondern darauf, möglichst viele Begriffe zur Veranschaulichung dieses Oberbegriffs zu finden, der weniger abstrakte Zugang ex negativo ist beabsichtigt. Die Seminarteilnehmer werden aufgefordert, Beispiele auf Karten oder Post-Its (Format etwa 1/3 Din A4-Seite) zu schreiben und an einer Wand des Raumes zu befestigen, zunächst ganz unsortiert, und sie dann zu betrachten. Meist ergibt sich noch eine zweite Phase mit Ergänzungen, da die Ideen der anderen Anregungscharakter haben. (Beispiele: Mord, Folter, Schnüffeln im Tagebuch der Tochter, Verleumdung, sexuelle Nötigung, Sklaverei, Gerichtsverfahren ohne die Möglichkeit von Verteidigung, Demonstrationsverbot, Diebstahl, Rassismus, pharmazeutische Versuche an senilen Patienten etc.) Dann ergeht die Aufgabe, die Begriffe dieser an der Wand entstandenen Mindmap nach Gruppen zu ordnen (die Karten können ja umgehängt werden) und Oberbegriffe zu finden, wodurch die Studierenden miteinander ins Gespräch kommen. Das Clustering⁶² ergibt dann Oberbegriffe wie zum Beispiel: Schutz der Privatsphäre, Recht auf Eigentum, Eingriff in die körperliche Unversehrtheit, Diskriminierung, Meinungsfreiheit etc. Dann sollen die Studierenden, jeder für sich, unter der Überschrift „Was nicht sein darf“ ihre eigenen Menschenrechte schreiben. Diese Texte werden vorgestellt, vielleicht auch in einer Wandzeitung, und die Frage nach der Begründung kann sich anschließen. Erst danach geht man an die Lektüre klassischer Texte und kann zum Beispiel die Uno-Menschenrechtserklärung von 1948 und die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam von 1990 vergleichen und diskutieren. Welcher Begriff von Würde bzw. Recht liegt jeweils vor? (Es ist anzumerken, dass in manchen Kulturen exzessiver Individualismus gerade nicht als Ausweis von Würde gilt).⁶³

3. Fishbowl-Diskussionen als Argumentationsstruktur bei gegensätzlichen Positionen

In Deutschland gibt es Städte, in denen 80% der Einwohner (auch deutscher Nationalität) Migrationshintergrund haben, und Schulklassen, in denen 16 Nationen vertreten sind. Diese große Heterogenität macht es nötig auch nichteurozentrische Perspektiven ernst zu nehmen und zu diskutieren. Ich habe deshalb ein Konzept der Multiperspektivität entwickelt,⁶⁴ denn

⁶¹ S. z.B. Beispielgespräche Gisela Raupach-Strey, *Sokratische Didaktik*, Münster 2002. Der erste Teil des Buches ist im Netz verfügbar.

⁶² Das Verfahren wird von Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, Weinheim/Basel 2012 (mit einer beiliegenden CD zum Methodenpool) empfohlen, die Umsetzung ex negativo am Beispiel der Menschenrechte zu Beginn eines Seminars „Menschenrechte interkulturell“ war meine Idee. (Kersten Reichs Methodenpool ist auch digital verfügbar: [url:http://methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de)).

⁶³ Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, a.a.O., S. 17.

⁶⁴ Gabriele Münnix, *Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm*, Münster 2020, S. 182ff.

andere als die eigenen Perspektiven können durchaus Horizonte erweitern helfen und zum Erkenntnisfortschritt oder zumindest zum besseren Verständnis anderer kultureller Prägungen beitragen.⁶⁵ Vertreter zweier unterschiedlicher Positionen, z.B. zur Rolle der Frau (als Anregung könnte etwa ein Zitat der Philosophin Marie le Jard de Gournay dienen), sitzen bei einer Fish-bowl-Diskussion in der Mitte eines Stuhlkreises nebeneinander, und neben ihnen bleibt je ein Stuhl frei. Die Methode ist geeignet, kontroversen Diskussionen Struktur zu geben, denn nach der Vorstellung zweier unterschiedlicher Positionen können die Mitschüler aus dem Stuhlkreis sich neben diejenigen Repräsentanten in die Mitte setzen, die sie argumentativ unterstützen möchten, und kehren danach in den Stuhlkreis zurück, um anderen Argumenten pro und contra Platzmachen. Es besteht auch die Möglichkeit, - wie bei der Fernsehsendung „Pro und Contra“, nach der ersten Vorstellung der gegensätzlichen Positionen abstimmen zu lassen, wer sich auf welche Seite stellt, und diese Abstimmung nach der Diskussion zu wiederholen. Meinungsänderungen aufgrund von Argumenten, die begründet werden können, erziehen dazu, über bloßes Meinen hinauszugehen und dem nachdenken Wert beizumessen, und auch das ist Gewaltprävention.

Natürlich ist das Verfahren auch anwendbar bei Texten, die von vorneherein kontroverse Positionen gegeneinanderstellen, wie Berkeleys Dialoge zwischen Hylas und Philonous, die man sogar wie die antiken sokratischen Dialoge auch als Vorlage für theatrales Philosophieren (Gefert) nehmen kann, was im Sinne der (versuchsweisen) Perspektivenübernahme noch größere Identifikation mit den Positionen erzeugen helfen kann. Und hier kann sich auch die Methode des Gedankenexperiments anschließen, die in der modernen analytischen Philosophie erneut zu Ehren gekommen ist.⁶⁶

Zum Schluss noch eine handlungsorientierte textbasierte Methode, die das eigene Denken anregt und wegen Eigenverantwortung nachhaltig im Gedächtnis bleibt:

4. Das Expertenmosaik

Hier handelt es sich um eine zweistufige Gruppenarbeit, die in der ersten Stufe arbeitsteilig und in der zweiten Phase arbeitsgleich stattfindet; mit anderer Gruppenzusammensetzung.⁶⁷ Will man zum Beispiel die Vorstellungen von Rechtsstaatlichkeit bei Montesquieu, Kant und Hegel erarbeiten und miteinander ins Gespräch bringen, so müssen in der ersten Phase arbeitsteilig drei Gruppen die jeweiligen Positionen von Montesquieu, Kant und Hegel gemeinsam erarbeiten. Keiner kann sich dabei verstecken, wie es in Gruppenarbeiten sonst gerne geschieht, denn man weiß von vorneherein, dass man in der zweiten Phase mit anderer Gruppenzusammensetzung die zuvor erarbeitete Position vorstellen und vertreten muss. Hat man zum Beispiel eine Lerngruppe von 18 StudentInnen, so sind 6 Dreiergruppen möglich, aber auch drei Gruppen zu je 6 Teilnehmern. Im letzten Fall würden in der zweiten Phase je zwei Studierende in ihrer neuen, nunmehr gemischten Gruppe als „Experten“ die erarbeitete Position vertreten. (Besonders interessant ist es, wenn die beiden aus verschiedenen Kulturen kommen und andere Sichtweisen einbringen.) Hier soll in dieser zweiten anders zusammengesetzten Runde nun auf der Basis des Vorgestellten diskutiert werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Positionen zu bestimmen und zu bewerten. (Natürlich muss die Lehrperson vorher eine dafür geeignete Textauswahl getroffen haben. Und für Studierende, die bereits eigenständiges Arbeiten gewöhnt sind, kann die erste Phase unter Umständen in der Vorbereitung auf ein Seminar erarbeitet werden. Hier können die Texte natürlich anspruchsvoller sein.)

Nach den neueren didaktischen Konzepten und Forschungen zu Lernprozessen und Lerntheorien muss ein rein texthermeneutisch vorgehender Unterricht mit Paraphrasen und allenfalls

⁶⁵ Gabriele Münnix, Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie. Multiperspektivität und Praktisches Philosophieren, in: Johannes Rohbeck (Hg.), *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik*. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 15, Dresden 2014, S. 186- 198; italienisch: https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione_Filosofica/cf36.pdf in: „Comunicazione Filosofica“, n.36, Maggio 2016.

⁶⁶ Gabriele Münnix, The Power of Thought Experiments, in: Europa Forum Philosophie 64, a.a.O., S. 141-152.

⁶⁷ Das Verfahren geht auf Heinz Klippert, *Methodentraining*, Weinheim/Basel 2004 zurück.

noch dem Veranschaulichen von abstrakten Formulierungen durch Beispiele der Vergangenheit angehören. Für die meisten SchülerInnen und Studierenden ist er oft extrem langweilig und hat wenig mit ihrem Leben zu tun. Wenn dieser Lebensbezug aber immer wieder verdeutlicht wird, kann das Fach Philosophie begeistern und an Bedeutsamkeit gewinnen. Deshalb haben wir auch in den Richtlinien zur Bewertung von Leistungen festgeschrieben, dass reine Reproduktionsleistungen nicht mit mehr als „ausreichend“ bewertet werden dürfen. Die Kategorien Analyse, Transfer und eigenes Denken liefern dann Beurteilungskriterien für höhere Notenstufen. Denn Kant hatte in seiner Logikvorlesung festgehalten: „Philosophieren lässt sich aber nur durch Übung und selbsteigenen Gebrauch der Vernunft lernen ... Der philosophieren lernen will, darf alle Systeme der Philosophie nur als Geschichte des Gebrauchs der Vernunft ansehen und als Objekte der Übung seines philosophischen Talents.“⁶⁸ Deshalb haben wir auch Kants Richtziele 1. Selbst denken 2. Sich in die Stelle eines jeden anderen denken und 3. Jederzeit sich selbst einstimmig denken⁶⁹ in den Philosophie-Richtlinien vieler Bundesländer verankert, und auch im propädeutischen Unterricht „Praktische Philosophie“ in NRW zu den Fragefeldern philosophischer Reflexion (für 10-15jährige Schülerinnen und Schüler) als Ziel benannt.

Und diese Kompetenzen sind gerade in einem philosophischen Unterricht an Schulen und Universitäten erwünscht, der, in Kursen zur Ethik oder zur politischen Philosophie – als Nebeneffekt – die Werte, die die Länder der europäischen Union verbinden, einsichtig machen soll. Das ist nicht einfach und erfordert neben einem Kanon der relevanten philosophischen Ideen in den Lehrplänen auch Verständnis dafür, dass die Länder des ehemaligen Ostblocks nach den Weltkriegen zunächst eine andere Prägung erfahren haben.

Doch diese gemeinsamen Werte sind gerade angesichts der schweren Krisen, die die EU derzeit durchstehen muss, eminent wichtig und müssen auch unserer Jugend ins Bewusstsein kommen. Sie können uns einer europäischen Identität als Familie versichern und diese in eine hoffentlich bessere Zukunft retten.

⁶⁸ Kant, *Logik* A 27f.

⁶⁹ Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* BA 167.