

Wissenschaftliche Hausarbeit

Diplomprüfung im Aufbaustudiengang Erziehungswissenschaften

Thema:

**„Möglichkeiten und Grenzen der Rezeption des Polisgedankens
in der politischen Bildung“**

vorgelegt von

Martin Mai
Feldblumenweg 5
76189 Karlsruhe

eingereicht an der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Referent: Prof. Dr. Gerd Hepp
Koreferent: Prof. Dr. Georg Zenkert

Karlsruhe, 8. Juni 1999

Inhaltsverzeichnis

1. EINFÜHRUNG	5
2. DIE DEMOKRATISCHE ATTISCHE POLIS ALS HISTORISCHE WIRKLICHKEIT UND IDEENGESCHICHTLICHER AUFBRUCH.....	7
2.1. DER BEGRIFF DER POLIS	7
2.2. DAS 5. JAHRHUNDERT V. CHR.: SOZIALHISTORISCHER ABRISS UND IDEENGESCHICHTLICHE AUSWIRKUNGEN DER KLASSISCHEN DEMOKRATIE	9
2.2.1. <i>Die Entwicklung des „athenischen Sonderwegs“</i>	9
2.2.2. <i>Die Entwicklung der Demokratie im 5. Jahrhundert</i>	14
2.2.3. <i>Die athenische Gesellschaft im Zeitalter des Perikles</i>	19
2.2.3.1. Bürger	21
2.2.3.2. Freie Nichtbürger.....	24
2.2.3.3. Unfreie	25
2.2.3.4. Stellung der Frau.....	26
2.2.4. <i>Die Institutionen der Demokratie im Zeitalter des Perikles</i>	27
2.2.4.1 Die Volksversammlung	28
2.2.4.2. Der Rat der Fünfhundert.....	29
2.2.4.3. Das Gerichtswesen.....	30
2.2.4.4. Das Beamtentum.....	31
2.3. SPARTA, GEFÜRCHTETER UND GESCHÄTZTER GEGENPOL ATHENS	32
2.3.1. <i>Geschichtlicher Abriss</i>	34
2.3.2. <i>Die Ordnung der spartanischen Polis</i>	38
2.3.3. <i>Der „Kosmos Sparta“ und seine Auswirkungen</i>	43
2.4. SPARTA UND ATHEN ALS PROTAGONISTEN DES KLASSISCHEN POLISGEDANKENS	46
2.5. PLATON, ARISTOTELES UND DIE ATHENISCHE DEMOKRATISCHE POLIS.....	51
2.5.1. <i>Sokrates und die Sophisten</i>	51
2.5.2. <i>Platon</i>	53
2.5.3. <i>Aristoteles</i>	55
2.6. GRENZEN UND LEISTUNGEN DER ATHENISCHEN DEMOKRATIE	58
3. DEMOKRATISCHE POLIS, MODERNE DEMOKRATIE UND POLITISCHE BILDUNG	64
3.1. DER BEGRIFF DER DEMOKRATIE HEUTE - VERSUCH EINER ANNÄHERUNG	64
3.1.1. <i>Eine Hinführung zum Demokratiebegriff</i>	64

3.1.2. <i>Begründungslinien moderner Demokratie</i>	65
3.1.3. <i>Wie definiert sich die Demokratie im Westen heute?</i>	68
3.1.4. <i>Bürgergesellschaft und Kommunitarismus - Skizzen einer aktuellen Debatte</i>	71
3.2. POLITISCHE BILDUNG UND DIE VERMITTLUNG DER DEMOKRATIE	77
3.2.1. <i>Die Vermittlung der Demokratie als zentrale Aufgabe der politischen Bildung</i> ...	77
3.2.1.2. <i>Landesverfassung und Grundgesetz als normative Ausgangspunkte</i>	77
3.2.1.3. <i>Weiterführung in Bildungsplänen und Leitlinientexten</i>	80
3.2.2. <i>Die Schule als Ort der politischen Bildung</i>	82
3.2.3. <i>Was heißt „neu denken“? - Zur gegenwärtigen Situation der politischen Bildung</i>	86
3.3. DEMOKRATISCHE POLIS UND MODERNE DEMOKRATIE - ÜBERLEGUNGEN AUS DER SICHT DER POLITISCHEN BILDUNG	88
3.3.1. <i>Antike und moderne Demokratie - unterschiedliche Ausprägungen einer Idee</i>	89
3.3.2. <i>Drei mögliche Anknüpfungspunkte für die Aufgaben der politischen Bildung</i>	92
3.3.2.1. <i>„Definition der Politik“</i>	93
3.3.2.2. <i>„Organisation der politischen Teilhabe“</i>	94
3.3.2.3. <i>„Demokratische Ethik“</i>	96
4. ZUR PÄDAGOGISCHEN RENAISSANCE DES POLISGEDANKENS: DIE SCHULE ALS KLEINE POLIS IN DER POLIS.....	98
4.1. VORBEMERKUNGEN: VON DER GEGENWÄRTIGEN ANZIEHUNGSKRAFT DES POLISGEDANKENS	98
4.2. HARTMUT VON HENTIG UND DER POLISGEDANKE ALS EIN ZENTRALES ELEMENT SEINER PÄDAGOGIK	99
4.2.1. <i>Biographischer Abriss</i>	99
4.2.2. <i>Die Rolle antiken Gedankenguts</i>	100
4.2.3. <i>„Minima paedagogica“ - der Rahmen der Schulpolis</i>	102
4.2.4. <i>„Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ als schulpädagogischer Grundgedanke</i>	105
4.2.5. <i>Der Polisgedanke als pädagogischer Topos</i>	107
4.2.5.1. <i>Die Schule als Polis</i>	109
4.2.5.2. <i>Die Schule als Polis in der Polis</i>	114
4.3. RÜCKKOPPLUNGEN IN DIE GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK.....	117
5. KONKLUSION	121
LITERATUR.....	124

1. Einführung

Der Polisgedanke Hartmut von Hentigs erfreut sich mittlerweile nicht nur unter Pädagogen, sondern auch unter Politikdidaktikern einer breiten Rezeption. Mit ihm wird das Bild einer Schule als demokratischer Lebens- und Erfahrungsraum verbunden, die auf die zukünftige Bürgerrolle vorbereiten soll:

„Nur wenn wir im kleinen überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundsätze erlebt und verstanden haben - das Gesetz der *res publica*, das des *logon didonai* (der Rechenschaftspflicht), das der Demokratie, das der Pflicht zur Gemeinverständlichkeit in öffentlichen Angelegenheiten, also der Aufklärung, das des Vertrauens, der Verlässlichkeit, der Vernünftigkeit unter den Bürgern und nicht zuletzt das der Freundlichkeit und Solidarität unter den Menschen überhaupt-, werden wir sie in der großen *polis* wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“¹

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit liegt somit in einer pädagogischen Metapher, die sich sowohl auf die Schule als auch auf Staat und Gesellschaft bezieht. Der Polisgedanke kann nicht ohne seinen sozialgeschichtlichen Hintergrund betrachtet werden. So vereinte die athenische Polis „dieses Höchstmaß an Individualität und die Überzeugung, daß nur das Leben in der Gemeinschaft lebenswert sei“².

Da die athenische Demokratie „das einzige gut dokumentierte und nicht lediglich episodenhafte oder in Raum und Wirkung begrenzte, sondern in politischer wie kultureller Hinsicht wirkungsmächtige Beispiel einer vormodernen Demokratie“³ darstellt, ist ihr zunächst besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Als weiterer Protagonist des klassischen Polisgedankens - und als Gegenspieler Athens - ist Sparta zu nennen.

In der Annahme eines Wirkungszusammenhangs von Antike und Gegenwart soll anschließend die moderne Demokratie untersucht werden, wobei auch die aktuelle Debatte über Bürgergesellschaft und Kommunitarismus thematisiert wird.

Zeigt sich in dem eingangs Zitierten die Bedeutung des Polisgedankens für die Schulpädagogik, wird im Rahmen dieser Arbeit nach möglichen Verknüpfungen einer sozial- und ideengeschichtlichen Betrachtung der athenischen Polis mit der politischen Bildung gesucht, deren zentrale Aufgabe die Vermittlung der Demokratie ist.

¹Hentig, Hartmut von, Die Schule neu denken, Eine Übung in praktischer Vernunft, München und Wien 1993, S. 191

²Hentig, Hartmut von, Bildung, Ein Essay, München und Wien 1996, S. 206

³Raaflaub, Kurt A., Einleitung und Bilanz: Kleisthenes, Ephialtes und die Begründung der Demokratie: in: Kinzl, Konrad H. (Hg.), Demokratia, Der Weg zur Demokratie bei den Griechen, Darmstadt 1995, S. 4

Zum Abschluß erfolgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit den schulpädagogischen Gedanken Hartmut von Hentigs, wobei die Einbettung des Polisgedankens als wesentliches Element seines Werkes dargestellt wird.

2. Die demokratische attische Polis als historische Wirklichkeit und ideengeschichtlicher Aufbruch

2.1. Der Begriff der Polis

„Es gibt wohl kaum ein Thema, über das im griechischen Sektor der Althistorie im 20. Jh. soviel geschrieben worden ist wie über die Polis. Es gibt aber wohl auch kaum eines, über das die Meinungen so kontrovers gewesen sind. Es dürfte schwerfallen, auch nur zwei Gelehrte unseres Jahrhunderts zu benennen, deren Ansichten darüber, was die Polis sei, wenigstens in Grundzügen übereinstimmen.“⁴

„Selbstverständlich gibt es nicht die Polis schlechthin. Gleichwohl eignet sich der Polisbegriff durchaus als idealtypische Kategorie für griechische Gemeinwesen mit einem urbanen Zentrum sowie mit ähnlichen Sozialstrukturen, Institutionen und Formen der politischen Interaktionen.“⁵

Wenn im Zuge des europäischen Einigungsprozesses die *politische* Einheit des Kontinents weiterentwickelt werden soll, so gibt es allein in etymologischer Hinsicht eine Gemeinsamkeit fast aller europäischer Sprachen und Länder, die mit dem altgriechischen Polisgedanken verbunden ist. Die Worte *Politik*, *politics*, *policy*, *polity* oder auch *politique* und *politica* stammen alle vom griechischen *Polis*. Die griechischen Poleis sind so die politische Wurzel Europas, während deren „Nachfolgestaat“ Griechenland sich heute eher am Rande des Tagesgeschehens auf dem alten Kontinent befindet.⁶

Eine genaue Begriffsbestimmung von Polis selbst ist dagegen weit schwieriger als das Aufzeigen des Lehnworts im heutigen Sprachgebrauch. Gawantka nennt in seiner Habilitationsschrift eine Vielzahl von Übersetzungs- und Definitionsmöglichkeiten, die selbst wiederum nur eine von ihm getroffene Auswahl sind, und er breitet so einen umfassenden Überblick über den Diskussionsstand aus.⁷ Die Beschäftigung mit dem antiken Stadtstaat ist mit klangvollen Namen wie Herder, Kant, Schiller, Rousseau, Burckhardt, Weber, Sternberger und Arendt verknüpft, wobei die Liste noch fortgesetzt werden könnte. Auch im Rahmen der politischen Bildung stellt die antike Polis, wie die konzeptionellen Schrif-

⁴Gawantka, Wilfried, Die sogenannte Polis, Entstehung und Kritik der modernen althistorischen Grundbegriffe der griechische Staat, die griechische Staatsidee, die Polis, Stuttgart 1985, S. 9

⁵Welwei, Kurt-Wilhelm, Die griechische Polis, Verfassung und Gesellschaft in archaischer und klassischer Zeit, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, Stuttgart 1998

⁶vgl. Reese-Schäfer, Walter, Antike politische Philosophie zur Einführung, Hamburg 1998, S. 7

⁷vgl. Gawantka, S. 9-11 (bez. der Definitionen) und S. 9-29 (bez. des Diskussionsstandes)

ten Sutors zeigen, eine unverzichtbare Orientierungsgröße hinsichtlich der Frage nach dem Politikverständnis und seiner Verortung in praktischer Philosophie dar.⁸

Eine erziehungswissenschaftliche bzw. politikdidaktische Annäherung an das Thema kann nichtsdestoweniger nur unter den genannten Vorüberlegungen (Annahme eines Wirkungszusammenhangs von Antike und Moderne und Rückgriff auf gelebte Traditionen der Demokratie im Sinne Hentigs) sinnvoll erscheinen, da mit Polis die unterschiedlichsten Inhalte - von „Siedlungstyp“, „Stadt“, „Stadtstaat“ bis „eine kleine Gemeinschaft, die ihren Göttern unterstand“ - verbunden werden.

„Polis“ als Wort der europäischen Gegenwartssprachen stammt aus dem altgriechischen πόλις. Bereits Homer verwendet dieses Wort als Beschreibung für eine Siedlungsform. Seit den Werken Platons und Aristoteles' ist es

„fraglos als ein Grundbegriff auch intentional empirischen wissenschaftlichen politisch-sozialen Denkens in der griechischen Antike ausgewiesen. Seit der Aristoteles-Rezeption im 13. Jh. hat sie (= die Polis, d. V.), wengleich unter modernem Namen und eingeordnet in die nachantiken Begriffssysteme, einen einflußreichen Platz auch im nachantiken politisch-sozialen Denken inne“.⁹

Die Polisbildung als Entstehung und Festigung eines Staatswesens erfolgte im Anschluss an die kretisch-mykenische Palastkultur und die „Dark Ages“ ab dem 8. Jahrhundert.¹⁰

Welwei beschreibt die Staatswerdung der griechischen Poleis, die sich jeweils auf der Basis und im Rahmen der Kleingesellschaft eines zahlenmäßig mehr oder weniger begrenzten Personenverbandes vollzog. Ältere Organe des Gemeinschaftslebens entwickelten sich zu Institutionen, die bestimmte Kompetenzen erhielten und bindende Entscheidungen treffen konnten. Da diese Institutionen kontinuierlich aktionsfähig sein sollten, gewann die Polis staatlichen Charakter. Wir wissen von fast 800 griechischen Stadtstaaten.¹¹ Generell können als Kriterien für ihre sich allmählich intensivierende Staatlichkeit spezifische Regelungen für Ämterbesetzung und Rechtsprechung, Beratung und Entscheidungsfindung genannt werden. Individuelle Autorität und Macht war nicht mehr ausschlaggebend für die

⁸vgl. Sutor, Bernhard, Neue Grundlegung politischer Bildung, Band 1, Politikbegriff und politische Anthropologie, Paderborn, München, Wien und Zürich 1984

⁹Gawantka, S.11

¹⁰Eine Überblick über die älteste uns bekannte Hochkultur Europas bietet:

Demandt, Alexander, Antike Staatsformen, Eine vergleichende Verfassungsgeschichte der Alten Welt, S. 53-74

Für die Entwicklung in den Dark Ages und in archaischer Zeit vgl.:

- Starr, Chester G., Individual and Community, The Rise of the Polis 800-500 B. C., New York 1986
- Walter, Uwe, An der Polis teilhaben, Bürgerstaat und Zugehörigkeit im Archaischen Griechenland, Stuttgart 1993

¹¹vgl. Demandt, S. 37

höchsten Funktionsträger, es entwickelten sich vielmehr reguläre politische Instanzen mit amtsgebundenen Führungsrollen. Freilich setzen Gemeinschaften vom Typ der Polis überschaubare Verhältnisse voraus. Damit die Bürger direkt und unmittelbar an den politischen Entscheidungen teilnehmen können, muss es zentrale Stätten der politischen Kommunikation geben.¹²

Finley sieht in der griechischen Polis eine „face-to-face-society“, deren Kultur hauptsächlich auf dem gesprochenen, nicht dem geschriebenen Wort basiert. Selbst wenn es unter den einfachen Bürgern viele Analphabeten gab, sei aufgrund ihrer Sozialisation ein relativ hoher politischer Bildungsgrad anzunehmen.¹³

Hinsichtlich der bemerkenswerten Wirkungsgeschichte des Polisgedankens kann man festhalten, die Polis stehe, ...

... „sei es als Parallele, sei es als Gegenbild, auch noch hinter jedem staatstheoretischen Versuch der Gegenwart. Damit ist sie für die moderne Wissenschaft zugleich Objekt der Erkenntnis und Instrument zur Erkenntnis anderer Staatsformen. Aber nicht nur die Lehre von den möglichen Staatsformen, sondern auch die Lehre von der besten Staatsform geht auf die von den Staatsphilosophen als Erfahrungsmaterial benutzte Ordnung der Polis zurück. Wenn man so will, erscheint die Polis somit in drei verschiedenen Rollen: als empirische Polis in der Geschichte, als ‘Kategorie’ der Polis in der allgemeinen Staatslehre, als Utopie der Polis in der Staatsphilosophie.“¹⁴

2.2. Das 5. Jahrhundert v. Chr.: Sozialhistorischer Abriss und ideengeschichtliche Auswirkungen der klassischen Demokratie

Das historische Kapitel steht ganz im Dienst des Themas und strebt keine umfassende Darstellung antiker griechischer Geschichte an, sondern eben einen *Abriss*.¹⁵

2.2.1. Die Entwicklung des „athenischen Sonderwegs“

„Dies die Athener zu lehren, befiehlt mir mein Herz,

¹²Welwei, Karl-Wilhelm, Polisbildung, Hetairos-Gruppen und Hetairen, in: Gymnasium 99, 1992, S. 481

¹³Finley, Moses I., Das politische Leben in der antiken Welt, München 1986, S. 41ff.

¹⁴Zitat von D. Nörr, gefunden in: Dahlheim, Werner, Die griechisch-römische Antike, Band 1: Herrschaft und Freiheit, Die Gesellschaft der griechischen Stadtstaaten, Paderborn 1992, S. 209

¹⁵Neben den in den Fußnoten und im Literaturverzeichnis erwähnten speziellen Abhandlungen, Übersichtswerken, Aufsatzsammlungen und Zeitschriftenaufsätzen habe ich für den Abriss der geschichtlichen Entwicklung der athenischen Demokratie mit folgenden Standardwerken gearbeitet:

- Bleicken, Jochen, Die athenische Demokratie, 4. A., Paderborn, München, Wien, Zürich 1995
- Meier, Christian, Athen, Ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin 1993
- Welwei 1998 (S. Anmerkung Nr. 5)

daß Dysnomie der Stadt sehr viel Unglück bereitet,
 Eunomie aber alles wohlgeordnet und wie es sein soll, hervorbringt
 und beständig den Ungerechten Fesseln umlegt.
 Rauhes glättet sie, beendet Überstättigung, erniedrigt die Hybris
 und läßt vertrocknen der Verblendung wachsende Blüte,
 richtet gerade die krummen Rechtssprüche und hochmütiges Tun,
 mildert sie, beendet die Taten der Zwietracht,
 beendet den Zorn schlimmen Streites; und es ist unter ihr
 alles im menschlichen Bezirk, wie es sein soll und vernünftig.“¹⁶

„Die Geburtsstunde des demokratischen Gedankens“ und die „Geburtsurkunde des Bürgerstaates“¹⁷ nennt Michael Stahl Solons sogenanntes Eunomia-Gedicht. Es war ein Beitrag Solons in einem die ganze Gemeinde betreffenden Diskurs¹⁸, der ein Merkmal des „griechischen Sonderweges“¹⁹ war. Gleichwohl ist zu erwähnen, „daß Prosa die jüngere Literaturform ist“²⁰, eine Verknüpfung von Ästhetik und Politik jedoch eine griechische Tradition darstellt. Anzumerken bleibt, gerade für eine Arbeit im Rahmen der politischen Bildung, dass Solon durch sein lyrisches Talent weitere Mittel zur Verfügung standen, „die Bürger zu erreichen, und zwar nicht nur allein ihre Köpfe, sondern bis zu ihren Herzen vorzudringen“²¹. Seine Reformen wurden ein Meilenstein für die weitere Entwicklung der attischen Polis und des gemeingriechischen Kulturkreises.

¹⁶Solon F 3D = G.-P., das sogenannte Eunomia-Gedicht (Zeilen 26-39), zitiert nach: Stahl, Michael, Solon F 3D. Die Geburtsstunde des demokratischen Gedankens, in: Gymnasium 99, 1992, S. 408

¹⁷ebenda S. 385 bzw. S. 406

¹⁸vgl. Stahl 1992, S. 386

¹⁹Meier 1993, S. 71

²⁰Schmidt-Sinns, Dieter, Die attische Demokratie im Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 50. Jahrgang, Heft 1/1999, S. 6.

²¹Stahl, S. 403

An dieser Stelle erfährt der Leser auch von einer anderen Aussage Solons in diesem Zusammenhang: „Ich selbst kam als Herold vom lieblichen Salamis, statt einer Rede habe ich ein Lied komponiert, ein Kosmos von Versen“ (F2D. = G.-P.)“

Des weiteren verweist dies bereits auf die Tradition des 5. Jahrhunderts, in dem „man zumal die von den Göttern inspirierten Sänger und Dichter seit jeher nicht nur als Unterhalter, sondern als Kündler der Wahrheit und Erzieher des Volkes betrachtete: Ihrem Wort kam von vornherein eine für die Gemeinde wesentliche Bedeutung zu“ (vgl. Raaflaub 1998, S. 191)

Die noch immer aktuelle Debatte um Rationalität *und* Emotionalität in der politischen Bildung erhält hier einen über 2500 Jahre alten Diskussionsbeitrag, wie die ganze gegenwärtige Rezeption des Polisgedankens nicht vom Gedanken der Emotionalität in Schule und politischer Bildung zu trennen ist, auf die ich in den späteren Kapiteln noch eingehen werde. Schon hier bleibt allerdings festzuhalten, dass die Ideengeschichte, die nicht zuletzt - auch wenn ich mir hier eine pointierte Verkürzung erlaube - eine „Entwicklungsgeschichte der Rationalität“ ist, gleichsam durch einen emotionalen Schub auf den Weg gebracht wurde.

Einen Überblick über die moderne politikdidaktische Behandlung dieser Thematik in:

Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hg.), Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991

Seine Überlegungen waren eine Antwort auf die „Modernisierungskrise“²², von der das attische Gemeinwesen am Ende des 7. Jahrhunderts ergriffen wurde. Nach dem Abschluss der Einigung Attikas um 700, der Überwindung der Monarchie und der Kolonisationswelle (in der Athen selbst eine Nebenrolle einnahm) mit ihrem Aufschwung für Handel und Verkehr wurde das soziale Gefälle zwischen Adel und Demos - vor allem die durch Erb- und Schuldrecht verarmenden Kleinbauern - immer größer. Damit einher gingen blutige Auseinandersetzungen um die Vorherrschaft zwischen den verschiedenen Adelshäusern, die schließlich - wie aus der dürftigen Quellenlage zu schließen ist - durch den Putschversuch Kylons noch verschärft wurde. Kurz, Attika war von Tyrannis und Bürgerkrieg bedroht.²³ Um 620 kam es zur ersten (wenn auch teilweisen) schriftlichen Gesetzesabfassung durch Drakon, dessen Name bis heute seine sprichwörtliche Bedeutung hinsichtlich besonders schwerer Strafen behalten hat. Dies war einerseits ein nicht zu unterschätzender Akt gegen die Willkür der Adelherrschaft, andererseits blieben die Grundzüge der politischen und wirtschaftlichen Situation in der Polis die gleichen. Drakon steht hier beispielhaft für viele andere Persönlichkeiten der Geschichte im alten Griechenland, deren Einordnung nicht eindeutig vorgenommen werden kann.²⁴

Doch zurück zu Solon. Er wurde, als Athen der drakonischen Ordnung zum Trotz von Stasis gebeutelt wurde, zum Archon und „Ins Lot-Bringer“ (ein Amt mit besonderer Funktion²⁵, das auf verschiedene Weise übersetzt wird, so z. B. auch als Schlichter oder Schieds-

²²Schmidt-Sinns, S. 5

²³ vgl. Welwei 1998, S. 140f.

²⁴ vgl. hierzu z. B.:

Koladis, Georg Manolis, Die Jugend im Athen der klassischen Zeit, Frankfurt am Main 1988, S. 16/ Meier 1993, S. 69/ Welwei 1998, S. 141

Welwei vermerkt dort weiterhin: „Eine allgemeine politische Neuordnung war mit der Gesetzgebung Dracons entgegen den Angaben der aristotelischen Schrift ‚Vom Staat der Athener‘ (Ath. Pol. 4) nicht verbunden. Die angebliche drakontische (sic!) ‚Verfassung‘ (Rat der 401; Beschränkung des Bürgerrechts auf die höheren Zensusklassen einschließlich der Hopeliten) beruht nicht auf authentischer Tradition.“

Dies ist jedoch ein anschauliches Beispiel dafür, wie auch die Griechen des 4. Jahrhunderts selbst versuchten, ihre politischen Vorstellungen, wenn schon nicht mehr nur in Mythen, so doch bereits in der eigenen Geschichte zu suchen, auch Meier berichtet von diesem Phänomen eines antiken Erkenntnisinteresses. Einen interessanten Einblick in die frühe griechische Geschichtsschreibung bietet:

Ruschenbusch, Eberhard, ΠΑΤΡΙΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑ, Theseus, Drakon, Solon und Kleisthenes in Publizistik und Geschichtsschreibung des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr., in: Kinzl, Konrad H. (Hg.), *Demokratia, Der Weg zur Demokratie bei den Griechen*, Darmstadt, S. 87-124

²⁵ So heißt es z. B. bei Meier 1993: „Offensichtlich sollten sie (die Bürger, d. V.) sich darauf einigen, die Stadt einem weisen Mann anzuvertrauen, damit er sie wieder in Ordnung brächte. Für die Ausdrücke, mit denen man damals einen derart Bevollmächtigten bezeichnete (*katartistér*, *euthyntér*, zum Beispiel), gibt es im Deutschen keine Entsprechung. Das Wort „Schlichter“ könnte es sein, wenn es nicht so sehr auf Vermittlung festgelegt wäre. (...) Hier dagegen war die Vermittlung bestenfalls eine Nebenwirkung, denn es ging um die Herstellung einer rechten Ordnung, nicht einfach um den Ausgleich zwischen divergierenden Interessen; offenbar wurde schon die Tatsache, daß sie sich überschneiden, als unrechtmäßig angesehen.“ (S. 69f.)

richter) gewählt (594/93). Er trat für die *Eunomia* (Wohlordnung der Polis) ein und setzte sie in seiner Reformgesetzgebung um. Diese umfasst das Ende der bäuerlichen Schuldknechtschaft, ein erster Eingriff in die reine Adelherrschaft durch Timokratie, die politische Rechte nun nicht mehr mit Geburtsprivilegien, sondern mit verschiedenen Zensusklassen und einem Mindesteinkommen verband, ebenso die Einrichtung einer Appellationsinstanz (Volksgerichte), die jeder athenische Bürger auch in Streitigkeiten mit Adligen anrufen konnte. Dies alles wurde nicht zuletzt auch aus militärischen Gründen hervorgerufen, da spätestens im 7. Jahrhundert die zumeist aus Bauern und Handwerkern gebildete schwerbewaffnete Hopelitenphalanx an Bedeutung gegenüber der althergebrachten aus Adligen zusammengesetzten Reiterei gewann und eine nicht zu unterschätzende Quelle des bürgerlichen Selbstbewusstseins war.²⁶

Interessanterweise war Solon, dessen Reformen heute als Fortschritt mit weltgeschichtlichen Folgen angesehen werden, der Tradition seiner Polis und des gemeingriechischen Kulturkreises verbunden, da „Wohlordnung“ gleichsam eine Rückkehr zur eigentlichen Ordnung bedeutete. Letztlich stellte er die Vorherrschaft der Aristokratie noch nicht in Frage, auch wenn er im 4. Jahrhundert als Begründer der Demokratie angesehen wird.²⁷ Festzuhalten bleibt, dass Solon, um die moderne Unterscheidung Erhard Epplers zu benutzen, nicht strukturkonservativ, sondern wertkonservativ war (dies ist wohl der entscheidende Punkt), der seinen Appell zur neuen (Selbst-) Organisation und Selbstbestimmung der Polis „geradezu als göttliches Gebot“ ansah²⁸. Daraus folgte die individuelle Verantwortlichkeit des Einzelnen dem Gemeinwesen gegenüber. So konnte eine Bürgeridentität geschaffen werden, die mit einer neuen politischen Ethik einhergeht, der sich eine weitaus breitere Bürgerschaft verbunden fühlen konnte, die das Gesamtwohl der Polis vor Augen hatte und weiterhin mit den „traditionellen religiösen Kräften“²⁹ verbunden blieb.

Nippel 1993 schreibt: Für die Lösung der Probleme im Mutterland wie für die kolonialen Neugründungen war eine politische Reflexion gefordert, in der die Erkenntnis sozialer Zusammenhänge, intellektuelle Distanz zum Bestehenden sowie Wissen um das Machbare zusammenkamen. Es bildete sich ein Typ des Experten heraus, der als Berater oder als Bevollmächtigter für Gesetzeskodifikationen und Neuordnungen der staatlichen Strukturen beziehungsweise als Schlichter von inneren Konflikten herangezogen wurde. In der von den Sieben Weisen - denen zugleich enge Beziehungen zum Delphischen Orakel nachgesagt wurden (bei dem eine Vielzahl von Informationen aus der gesamten griechischen Welt zusammenkam) - ausgehenden Tradition hat sich diese Rolle politischer Experten niedergeschlagen. (S. 18)

²⁶Demandt, S. 200

²⁷vgl. Bleicken 1995, S. 21 u. 29ff.

²⁸Stahl 1992, S. 399

Diese zentrale Verbindung von Staat und Religion, von Polisentwicklung unter „theologischen Vorzeichen“ wird geschildert in: Meier 1993, S. 72ff.

²⁹Stahl 1992, S. 403

Doch mit Solon wurde die Demokratie nur auf den Weg gebracht, er selbst musste verschiedene Unruhen und Putschversuche erleben und verließ Athen zeitweilig. Die vorerst letzten Tyrannen waren Peisistratos und seine Söhne, die 510 vertrieben wurden³⁰. In dieser angespannten Situation erfolgte Kleisthenes' Reform von 508/507. Mit ihr „haben sich die Athener (...) eine der ersten demokratischen Verfassungen der Welt gegeben.“³¹ Diese zeichnet sich durch die Phylenreform und die Einführung des Rates der 500 aus.³² Die politische Organisation der Polis wurde völlig umstrukturiert, die vier alten Geschlechterverbände mitsamt ihren Untergruppen wurden durch zehn neu organisierte Phylen (wiederum mit eigenen Unterabteilungen³³) ersetzt. Diese waren dreigeteilt und jeweils paritätisch aus Bürgern der Stadt, von der Küste und vom Umland zusammengesetzt. Jede Phyle war ein kleines, repräsentatives Abbild der ganzen attischen Polis. „Cleisthenes' reforms show a clear geographical and political knowledge of Attica.“³⁴ Angesichts dieser tiefgreifenden Veränderung spricht Meier gar von der „Neugründung der Polis unter Kleisthenes“³⁵, die sich „von einem politischen Gehäuse zu einem politischen Subjekt“³⁶ wandelte. Die Neugründung bezieht sich auch auf den Freikauf versklavter Athener aus anderen Gebieten und den „Bürgerrechtsverleihungen an Metöken und Sklaven.“³⁷ In diesen Reformen finden wir wieder den charakteristischen Bezug, den inneren Zusammenhalt nach weitreichenden Änderungen durch die Mythe zu stärken. Jede Phyle erhielt „einen Heros als fiktiven Stammvater“³⁸, was die Identität der Untergruppe stärkte und eine gewisse Kontinuität und Selbstvergewisserung auch in Zeiten des Umbruchs sicherte. Bemerkenswert ist ebenso, dass es Kleisthenes verstanden hat, nicht nur die gesamte Bürgerschaft,

³⁰Einen Überblick über deren Herrschaftszeit und ihre überraschende demokratiefördernde Wirkung in: Bleicken, S. 32ff.

³¹Reese-Schäfer 1998, S. 23

An dieser Stelle möchte ich, wie Reese-Schäfer, noch einmal auf die für das antike Griechenland besondere Quellendichte hinsichtlich Athens und des besonderen Quellenmangels im Hinblick auf die anderen Poleis hinweisen, die eine genaue Bestimmung der ersten demokratischen Verfassung der Geschichte nicht zulassen. Einen Überblick über unser Wissen bezüglich anderer demokratischer Poleis bieten z. B.:

Bleicken 1995, S. 486-491/ Schuller, Wolfgang, Zur Entstehung der griechischen Demokratie außerhalb Athens, in: Kinzl, S. 302-323.

³²vgl. zu Kleisthenes und seiner Reform:

Bleicken 1995 S. 42ff./ Demandt, S. 203f./ Meier 1993, S. 182ff./ Schmidt-Sinns, S. 10f./ Welwei 1998, S. 157ff.

³³Hinsichtlich der genauen Konstruktion der einzelnen Verbände ist in der gesamten Literatur die einmütige Feststellung zu finden, dass die Quellen hiervon nur unzureichend berichten und vieles unbekannt bleibt.

³⁴Starr, Chester G., S. 91

³⁵Meier, 1993 S. 182

³⁶ebenda, S. 188

³⁷Demandt, S. 204

³⁸Meier, S. 182

sondern auch den Adel in die neugestaltete Ordnung zu integrieren.³⁹ Festzustellen bleibt hinsichtlich seiner Reformen:

„Mit der Kleisthenischen Verfassung verband sich der Begriff der *Isonomie*, der an der Stelle von *Eunomie* gesetzt wurde. Mit *Isonomie* wurde nicht alleine Rechtssicherheit und Gleichheit vor dem Gesetz, sondern darüber hinaus Gleichberechtigung auch in Fragen der politischen Gestaltung verbunden.“⁴⁰

Die Grundlagen für die weitere Entwicklung waren gelegt. Vier zusammenhängende Geschehnisse sollten das kommende Jahrhundert prägen: Die Perserkriege, der Aufstieg Athens zur Großmacht zur See und die daraus entstehende Bipolarität der griechischen Welt, die Geburt der attischen Demokratie sowie die Systemauseinandersetzung Demokratie vs. Oligarchie.⁴¹

2.2.2. Die Entwicklung der Demokratie im 5. Jahrhundert

„Die Entfaltung des griechischen politischen Denkens vollzog sich in enger Wechselwirkung mit der besonderen Entwicklung Athens, an deren Ende erstmals in der Weltgeschichte eine Ordnung stand, die auf der aktiven Mitwirkung der gesamten Bürgerschaft aufbaute. Der Weg zur Demokratie ergab sich allerdings nicht durch die Umsetzung von Idealvorstellungen über eine gerechte Ordnung, die es in der Zukunft zu verwirklichen gelte, sondern aus der Vielzahl von Reaktionen auf diverse Herausforderungen. Doch wäre die Entwicklung zur Demokratie ohne intellektuelle Antizipation nicht möglich gewesen, auch wenn das Ziel als Ganzes nicht vor Augen stehen konnte.“⁴²

Die für uns ideengeschichtlich so bedeutsamen Werke von Platon und Aristoteles standen im 4. Jahrhundert noch unter dem Eindruck der Ereignisse des vorherigen; dies gilt ideengeschichtlich wie biographisch: Platon wuchs während der bleiernen Jahre des Peloponnesischen Krieges auf und erlebte die doppelte Kapitulation (moralischer Verfall und militärische Niederlage) des demokratischen Athen.⁴³ Aristoteles, der aus dem Norden des griechischen Mutterlandes stammte⁴⁴, erhielt entscheidende Prägungen während seiner 20

³⁹Walter, Uwe, Rezension, K. H. Kinzl (Hrsg.): *Demokratia*. Der Weg zur Demokratie bei den Griechen. Darmstadt 1995, in: *Gymnasium* 104, 1997, S. 173-176

⁴⁰Nippel 1993, S. 19

⁴¹vgl. Raaflaub 1988, S. 273

⁴²Nippel, 1993 S. 18

⁴³vgl. Annas, Julia, Platon, in: Fetscher, Iring/ Münkler, Herfried, *Pipers Handbuch der politischen Ideen*, Band 1, München und Zürich 1988, S. 369-395, S. 369ff.

⁴⁴Cartledge, Paul, *Die Griechen und wir*, Aus dem Englischen von Reinhard Brenneke und Barbara von Reibnitz, Stuttgart und Weimar 1998, S. 10

Jahre an der platonischen Akademie in Athen, nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Platon selbst. Sein zweiter Aufenthalt (335/34-323/22) war von Lehrtätigkeiten geprägt.⁴⁵

Zu Beginn des 5. Jahrhunderts musste sich die reformierte Ordnung Attikas und die äußere Freiheit des griechischen Mutterlandes einer großen Bewährungsprobe, den Perserkriegen, stellen. Diese begannen mit dem Aufstand der Ioner gegen die Perserherrschaft 499-494. Die Athener unterstützten hier den Versuch der kleinasiatischen Küstenstädte, die persischen Machthaber zu überwältigen. 492 kam es in Thrakien, 490 gar in Attika zur Schlacht, die Athener siegten jedoch dank des Einsatzes ihrer gesamten Bürgerschaft bei Marathon. 480 kam es schließlich zur Seeschlacht bei Salamis, bei der die Athener im griechischen Aufgebot die Führungsrolle übernahmen.

„Selten in der Geschichte, so könnte man feststellen, hat in einer Schlacht so viel auf dem Spiel gestanden. Die Enge von Salamis bildete gleichsam ein Nadelöhr, durch das die Weltgeschichte hindurch mußte, wenn in ihr statt großer, monarchisch regierter Reiche jenes eigenartige, vom Osten her exotisch anmutende Volk eine entscheidende Rolle spielen sollte, das in lauter kleinen selbständigen Städten, fast überall ohne Monarchen und vielfach schon bei weitgehender politischer Mitsprache breiter Schichten lebte. So hat John Stewart Mill behauptet, daß Salamis für die englische Geschichte wichtiger gewesen sei als die Schlacht bei Hastings.“⁴⁶

Das Geschehen und seine Vorgeschichte stellt ein gutes Beispiel für die angesprochenen „Reaktionen auf diverse Herausforderungen“ dar. Zu allererst ist hier das mit der weiteren Entwicklung Athens untrennbar verbundene Flottenbauprogramm und der Ausbau des Piräus zum Kriegshafen unter Themistokles (der 293/92 Archon war) zu nennen, das eine verblüffende Reaktion auf die persische Bedrohung war:

„Wenn seine ungewöhnlichen Gedanken, seine kühne Rationalität Themistokles unheimlich erschienen ließen, so muß doch in der attischen Bürgerschaft damals das Bedürfnis, die eigene Lage zu begreifen, groß gewesen sein; es wäre auch das Bedürfnis gewesen, einen außerordentlichen Mann zu verstehen. Es hätte Themistokles, so wenig integrierend er von Natur aus war, wache Zuhörer und eine solide Zuhörerschaft gebracht.“⁴⁷

Dies ist bemerkenswert, da sich hier ein völlig neues Denken, das über die Akzeptanz einer radikal neuartigen Richtung in der Verteidigungspolitik weit hinausging, in der trotz aller bisherigen Neuerungen konservativen Bürgerschaft durchsetzte. Die Trieren (die Kampfschiffe) brauchten Besatzungen, die nicht aus dem bestehenden Landheer der Hopeliten

⁴⁵vgl. Spahn, Peter, Aristoteles, in: Fetscher/ Münkler, S. 397-437, S. 401f.

⁴⁶Meier 1993, S. 33

⁴⁷ebenda, S. 244

(das sich ja nur aus den Zensusklassen zusammensetzte) rekrutiert werden konnten. Es war also zwingend, wollte man nicht auf Söldner oder Sklaven zurückgreifen, was nur bei akuten, existentiellen Bedrohungen angedacht wurde, die Theten, d. h. die ärmeren und armen Bürger an zentraler Stelle der Verteidigungsstrategie plazieren. Der Ausbau der Flotte hatte also weitreichende, vor allem gesellschaftliche Folgen, als Nebenwirkung der militärischen, die den Weg zur Entwicklung der Demokratie letztlich erst ermöglichten⁴⁸:

„Das Volk treibt die Schiffe an und verschafft dadurch der Stadt ihre Macht, sagt der Autor der pseudo-xenophonetischen Schrift vom Staat der Athener um 430; ihm gehörten damit zu Recht die Ämter und das freie Rederecht, also die Demokratie. (...) Die Flotte, die bei Salamis ihren ersten und größten aller Siege errang, ist der Träger der Herrschaftspolitik, die auf die großen Perserschlachten folgte, und die Flotte, darüber sind sich unsere Quellen einig, sind die Ruderer, also der ganze Demos, und darunter vor allem die ärmeren Bürger. Demokratie und Flotte bilden eine Einheit (...).“⁴⁹

Nicht minder beachtlich ist die Strategie im Vorfeld der Seeschlacht. Nach Erfolgen der Perser gegen ein von den Spartanern geführtes griechisches Heer entschlossen sich die Athener zum Äußersten: Sie räumten Attika und die Stadt, die in ihrer Abwesenheit zerstört wurde⁵⁰ und setzten zu Wasser alles auf eine Karte. Hier spiegelt sich der uns von Thukydides überlieferte Grundsatz wider, den er Nikas Jahrzehnte später vor der Entscheidungsschlacht der unglücklichen athenischen Expedition nach Sizilien sagen ließ: „(...) Männer machen eine Stadt, nicht Mauern (...)“.⁵¹ Die Polis gewann also ihre Identität aus der Bürgerschaft und nicht aus dem Heimatboden. Mit Salamis begannen die Jahrzehnte, die Pentekontaëtie (480-431) genannt werden, und an deren Ende der Beginn des Peloponnesischen Krieges steht.

Nach der Entscheidungsschlacht des persisch-griechischen Krieges (Platäa 479) und der Befreiung einiger Poleis in der Ägäis und in Ionien kam es zum bis dato unvergleichlichen Aufstieg Athens, der den Führungsanspruch Spartas unterminierte und der mit der Gründung des von Attika hegemonial dominierten Seebundes 478/77 verbunden war. Die Organisation und Entwicklung des Seebundes (er war ursprünglich zur gemeinsamen Perserabwehr gegründet worden und umfasste bald hunderte von Städten) wurde im Laufe der Zeit

⁴⁸vgl. Bleicken, Jochen, Wann begann die athenische Demokratie?, in: Bleicken, Gesammelte Schriften, 1. Griechische Geschichte, 2. Römische Geschichte (Anfang), Stuttgart 1998, S. 13-40

⁴⁹ebenda, S. 33

⁵⁰vgl. Demandt, S. 204

⁵¹Thukydides, Der Peloponnesische Krieg, Auswahl, Übersetzt und hg. von Helmuth Vretska, Stuttgart 1966, 7, 77, 7 (S. 424)

zu einem dominierenden Thema der Volksversammlung. Die herausragende Stellung Athens und seine außenpolitische Lage hatten eine stark identitätsstiftende Wirkung auf alle Schichten der Bürgerschaft: Hier war ein breites Betätigungsfeld zu finden, so dass „gar von einer gewissen Uniformität des Willens gegenüber einer dynamischen Außenpolitik“⁵² gesprochen werden kann.⁵³

Innenpolitisch führten die vergrößerten Partizipationschancen einer breiteren Bürgerschaft zu mehr und weitreichenderen Volksbeschlüssen, auch Althergebrachtes wurde nun häufiger in Frage gestellt. Die Situation des Aufstiegs - Demokratie im Inneren, Expansion nach außen - wurde als eine ambivalente, mit Gefahren und Chancen verbundene Lage empfunden, was sich auch in den zeitgenössischen Tragödien zeigt.⁵⁴ 462/61 wurde schließlich das letzte bedeutende aristokratische Element der Verfassung, der Ältestenrat (Aeropag), durch Ephialtes, der bald darauf von seinen Gegnern ermordet wurde, und Perikles entmachtet. Der die Tagesordnung und die Gesetzesvorlagen vorbereitende Aeropag war bisher den Bürgern mit Hopelitenzensus vorbehalten geblieben, nun stand er auch den Theten offen. Dies bedeutete nun für jeden männlichen Bürger („das waren in Athen und Attika etwa 40 000 Personen“⁵⁵) formal gleichberechtigte Partizipationsmöglichkeiten und ein klares „one man - one vote“ in der Volksversammlung. Ein weiteres Strukturmerkmal der attischen Demokratie war bereits vor den Perserkriegen eingeführt worden: der Ostrakismos (das Scherbengericht). Danach bedurfte es 6000 auf Tonscherben eingeritzter Stimmen, um einen aufstrebenden Politiker für zehn Jahre ohne Prestige- oder Besitzverlust zu verbannen. Die unbeschränkte, direkte Demokratie hatte sich ihren Weg gebahnt, sie forderte geradezu eine „staatsbürgerliche Militanz“ der Teilhabe und Identifikation⁵⁶:

„Diese Demokratie folgte vor allem zwei Grundsätzen: Erstens sollten alle Entscheidungen möglichst in der Öffentlichkeit, aufgrund öffentlicher Diskussion, gefällt werden, und zwar jeweils vom größtmöglichen Gremium. Zweitens sollten die Bürger, soweit es ging, an der Politik, auch an Ämtern beteiligt sein. Was zugleich bedeutete, daß deren Besetzung nicht durch organisierten Einfluß, also etwa durch Adelsgruppen bestimmt sein durfte. Es sollte überhaupt Organisation von Einfluß, Manipulation von kleinen Kreisen aus nicht stattfinden.“⁵⁷

⁵²Maier 1994, S. 384

⁵³vgl. ebenda, S. 380ff.

⁵⁴vgl. Nippel 1993, S. 20/ Zur Rolle des Theaters vgl. auch Kap. 2.4.

⁵⁵Reese-Schäfer 1998, S. 24

⁵⁶Veyne, Paul, Kannten die Griechen die Demokratie?, in: Meier, Christian/ Veyne, Paul, Kannten die Griechen die Demokratie, Zwei Studien, Berlin 1988, S. 13-44, S. 14ff

Den Begriff der „Militanz“ als Wesensmerkmal der attischen Bürgeridentität wird hier als zentrales Element der Einbindung breiterer Bürgerschichten in die Angelegenheiten der Polis gesehen.

⁵⁷Meier 1994, S. 478

Die uns überlieferte herausragende Persönlichkeit der folgenden Jahrzehnte war Perikles, dessen Rolle häufig ambivalent gesehen wird. Perikles selbst wurde bereits in der Antike als Paradebeispiel eines rhetorisch geschickten Demagogen angesehen, der die Volksversammlung in seinen Bann zog.⁵⁸ Die moderne Forschung sieht die Situation allerdings komplexer, da die Volksversammlung und ihre Vorbereitung mit bestimmten Sicherheitsvorkehrungen ausgestattet war⁵⁹, Perikles zwar „eine überragende Autorität gewann (...)“, jedoch, „ohne daß der Ablauf der Entscheidungsprozesse zur leeren Form wurde“⁶⁰. Perikles war nicht nur ab 463 fast regelmäßig in das Strategenamt gewählt worden, sondern war Identifikationsfigur und galt als „erster Mann“ der Polis, der praktisch sein ganzes Leben der Politik unterordnete:

„Integer, unbestechlich und sparsam in seiner äußerst zurückhaltenden Lebensführung erschien er nicht nur als jeder aristokratischen Extravaganz abhold, sondern versuchte sogar, seine private Existenz überhaupt gewissermaßen demonstrativ abzuliegen - er soll nämlich grundsätzlich keine Einladungen angenommen haben, gab nie selbst private Festlichkeiten und besuchte noch nicht einmal seine Freunde.“⁶¹

Das perikleische Zeitalter ist u. a. mit dem Bau der großen Mauern (die Athen, Phaleron und den Piräus umschließen und unvergleichlich in der griechischen Welt waren), mit der in einem Debakel endenden Expedition des Seebundes nach Ägypten, der Einführung von Diäten, dem Beginn des gigantischen Ausbaus der Akropolis sowie dem wichtigen, nach Perikles benannten Bürgerrechtsgesetz, das die Verleihung des Bürgerrechts i.d.R. nur noch für Söhne gestattete, deren Elternteile beide freie Athener waren, verbunden.⁶² Auf die Gesellschaft und die Institutionen der attischen Polis nach der „Vollendung“ der demokratischen Ordnung werde ich in den beiden nächsten Kapiteln näher eingehen. Im Sinne dieser Arbeit bleibt festzuhalten, dass die Besonderheit jenes Polisgedankens auf den sich Hentig beruft, „am weitestgehendsten ausgeprägt in der attischen Demokratie seit etwa 461“⁶³ zu finden war. Dort war die Bürger-Identität, wie es Meier nennt, am stärksten entwickelt.

⁵⁸vgl. Nippel 1993, S. 20

Eine spezielle Beschäftigung mit der politischen Arbeits- und Vorgehensweise des Perikles bietet auch: Hölkeskamp, Karl-Joachim, Parteiungen und politische Willensbildung im demokratischen Athen: Perikles und Thukydides, Sohn des Melesias, in: Historische Zeitschrift, Band 267, Heft 1, August 1998, S. 1-27

⁵⁹vgl. z. B. Bleicken 1995, S.193ff. und Welwei 1998, S. 198ff. ebenso den obigen Aufsatz von Hölkeskamp 1998

⁶⁰Welwei 1998, S. 183

⁶¹Meier 1994, S. 417

⁶²vgl. Bleicken 1995, S. 78ff.

⁶³Meier, Christian, Bürger-Identität und Demokratie, in: Meier/ Veyne, S. 47-95, S. 47f.

431, zwei Jahre vor Perikles' Tod, begann der bis 404 andauernde, folgenreiche Peloponnesische Krieg, dessen Ausbruch nur eine Frage der Zeit geworden war, da der „attische Seebund die Hegemonie Spartas in Frage“ stellte.⁶⁴ Der Krieg war auch Ausdruck des sich immer stärker entwickelnden Verfassungsdualismus (Demokratie vs. Oligarchie), für den beide Bündnissysteme gleichsam ein Abbild wurden.⁶⁵ Das Ergebnis ist bekannt, die Spartaner besiegten mit Hilfe ihrer Verbündeten und den Persern Athen, der Seebund wurde aufgelöst. Die spartanischen Besatzer wählten die Akropolis als Hauptquartier. 404/403 folgte schließlich die Terrorherrschaft der „30“ und die gemäßigtere der „10“. Mit einer Amnestie, die nur die Tyrannen selbst ausschloss, wurde 403 die Demokratie wieder eingeführt, die trotz allem „in der Bevölkerung fest verankert“⁶⁶ war. 399 fand der ideengeschichtlich so bedeutsame Prozess gegen Sokrates statt.⁶⁷

Die Demokratie selbst überlebte im Inneren weitgehend unbeschadet die Vorherrschaft von Sparta und Theben (404-360) sowie die Zeit der makedonischen Suprematie (359-322). Das Ende erfuhr sie mit der Einrichtung einer gemäßigten Oligarchie (das politische Recht wurde wieder mit einem Zensus verknüpft), nachdem die attische Flotte (die ja selbst Ausgangspunkt und Eckpfeiler der Demokratie war) von den Makedoniern geschlagen und die Polis besetzt wurde.⁶⁸ Die demokratische Verfassung Athens wurde mit zwei kurzen Unterbrechungen, wenn man sie mit den Reformen von Kleisthenes 508 beginnen lässt, fast 200 Jahre alt. „Wir kennen bis heute nur eine Demokratie, die eine noch längere Dauer aufweist, die amerikanische“.⁶⁹

2.2.3. Die athenische Gesellschaft im Zeitalter des Perikles

„Denn in jenem Athen entfesselte und konzentrierte sich ja, was lange angelegt war; es spielte sich das entscheidende Stück eines welthistorischen Sonderwegs ab: eine Kulturbildung ohne irgendeine prägende Rolle von Monarchie (...), die in kleinen Städten statt in großen Reichen ihre politische Form fand und so erstmals die Mög-

⁶⁴Demandt, S. 206

⁶⁵vgl. Bleicken 1995, S. 467f.

⁶⁶ebenda, S. 88f.

⁶⁷vgl. Kap. 2.2.6.

⁶⁸Über die Geschichte und Entwicklung der athenischen Demokratie nach dem Peloponnesischen Krieg: Bleicken 1995, S. 88-97 und Welwei 1998, S. 243-250

Über die Kontinuität der athenischen Demokratie vor und nach dem Peloponnesischen Krieg: Bleicken, Jochen, Die Einheit der Demokratie in klassischer Zeit, in: Bleicken 1998, S. 41-67

⁶⁹vgl. Reese-Schäfer 1998, S. 23

lichkeit zur Demokratie entwickelte, das heißt zu vielen ganz neuen Weisen der Not und - der Freiheit.⁷⁰

„Es war der griechische Bürger, das vollwertige Mitglied des ‘Vereins’ oder ‘Clubs’, den die Griechen *polis* nannten. In der klassischen Zeit, also im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr., beschränkte sich diese Mitgliedschaft praktisch auf die freien, erwachsenen, griechischen Männer (...). Denn die typisch ‘griechische’ Art, den Bürger zu definieren, bestand eben genau darin, ihn in negativ ausschließenden Gegensatz zu einer Reihe ‘Anderer’ zu stellen: den Unfreien, Minderjährigen, Frauen und Nicht-Griechen (...).“⁷¹

Diese Zitate stehen exemplarisch für zwei gegenwärtige Sichtweisen, die die griechische Geschichte und mit ihr auch jene der attischen Polis betreffen. Im zweiten Zitat wird auf etwas polemische Weise eine der Grundfragen der Auseinandersetzung um die Bewertung der ersten Demokratie der Weltgeschichte angesprochen: Wie ist die soziale Schichtung und gesellschaftliche Gliederung der attischen Polis mit den Idealen der Volksherrschaft und ihre bis auf den heutigen Tag anhaltende Verehrung zu erklären und in Verbindung zu bringen? Diese Frage ist sicherlich für eine heutige Rezeption des Polisgedankens von Bedeutung, auf die ich noch zurückkommen werde. Ich möchte aber schon an dieser Stelle Bleicken beipflichten, dass „die Athener nicht aus ihrer Zeit heraustreten konnten“⁷² und so eine vorschnelle Verurteilung vermeiden. Auf jeden Fall wirft Cartledge eine wichtige Frage auf, die nach der Zusammensetzung der damaligen Gesellschaft. Dies trägt zum Verständnis der demokratischen Tradition des Polisgedankens und seiner historischen Wirklichkeit bei. Im Folgenden werde ich nun die Hauptgruppen der Bevölkerung (Bürger, freie Nichtbürger, Unfreie⁷³ und Frauen) skizzieren. Bei den Ausführungen über die Gruppe der Bürger berücksichtige ich die besondere Situation zwischen Land und Stadt der gebietsmäßig größten griechischen Polis⁷⁴ sowie die besonderen Formen des Zusammenlebens, die als „Schulen der Demokratie“⁷⁵ bezeichnet werden können.

⁷⁰Meier 1993, S. 684

⁷¹Cartledge, S. 4

⁷²Bleicken 1995, S. 463

⁷³Die genannte Dreiteilung habe ich von Welwei übernommen (vgl. Welwei 1998, S. 215-219).

⁷⁴vgl. Bleicken 1995, S. 98.

Das spartanische Gebiet, so führt Bleicken im Weiteren aus, war zwar noch größer, im gemeingriechischen Maßstab jedoch ein Sonderfall (vgl. auch Kap. 2.3.).

⁷⁵Stahl, Michael, Antike und moderne Demokratie: Probleme und Zukunftsperspektiven der westlichen Demokratie im Spiegel des griechischen Bürgerstaates, in: Eder, Walter/ Hölkeskamp, Karl-Joachim, Volk und Verfassung im vorhellenistischen Griechenland, Beiträge auf dem Symposium zu Ehren von Karl-Wilhelm Welwei in Bochum, 1.-2. März 1996, Stuttgart 1997, S. 227-245, S. 237

2.2.3.1. Bürger

„ (...) und ist doch auch jeder von uns seinen eigenen Arbeiten zugewandt, so zeigt er doch im staatlichen Leben ein gesundes Urteil. Einzig und allein bei uns heißt doch jemand, der nicht daran teilnimmt, nicht untätig, sondern unnützlich.“⁷⁶

Diese Worte überliefert uns Thukydides aus der Gefallenenrede des Perikles. Sie sind geradezu programmatisch für den Stellenwert der politischen Partizipation. Dieser Satz gibt den Anspruch der Polis an die Bürger Athens wieder, für die „politische Aktivität (...) ein konstitutives Element“⁷⁷ war. Doch wer durfte sich eigentlich „Bürger von Athen“ nennen und so an der neuen Ordnung teilhaben?⁷⁸

Das Bürgerrechtsgesetz des Perikles von 451 bezog klar Stellung: Beide Elternteile eines jeden Bürgers (nicht mehr nur der Vater) mussten nun attischer Abstammung sein⁷⁹ Die soziale Herkunft oder der wirtschaftliche Erfolg des Einzelnen spielte also keine Rolle. Über die Gesamtzahl der Bürger kann indes nur spekuliert werden. So schätzt Bleicken: „Für die Mitte des 5. Jahrhunderts hatte Athen (...) zwischen 30 000 und 50 000 wehrfähige Bürger (...).“⁸⁰ Die Wehrfähigkeit, dies ist ein fundamentales Merkmal, war also Grundlage der Teilhabe.⁸¹ Auch nach den Reformen hielt man jedoch an einer gewissen Klassifizierung der Bürger nach ökonomischen Gesichtspunkten fest. So gab es drei Zensusklassen, die jeweils an ihrem Steueraufkommen gemessen wurden. Ihre Mitglieder wurden als Hopeliten eingesetzt, da die umfangreiche Kriegsausrüstung weiterhin selbst bezahlt werden mußte. Dazu kamen die „Gewinner des Flottenbauprogramms“, die Theten, die als Ruderer auf den Trieren ihre Wehrtüchtigkeit beweisen konnten und dies vor Salamis auch taten. War die oberste Steuerklasse ursprünglich aus Adligen gebildet worden, so war nun der einzige Maßstab der Besitz, nicht mehr die Herkunft als solche. Soziale Mobilität in wirtschaftlicher Hinsicht war möglich, selbst wenn traditionsreiche alte Familiengeschlechter ihren Besitz i. d. R. weiter mehren konnten und zudem hohes Ansehen genossen. Der schon von Sokrates in Platons Politeia erhobene Vorwurf, daß in der Demokratie

⁷⁶Thukydides 2, 40, 2, S. 164

⁷⁷Bleicken 1995, S. 396

⁷⁸Wenn nicht anders angegeben oder zitiert stammen die Informationen für Kap. 2.2.3. aus: Bleicken 1995, S. 98-116 u. S. 180-189, Demandt S. 203-212 sowie Welwei 1998, S. 54-60 u. S. 215-219.

⁷⁹Interessanterweise wäre Themistokeles, der Held von Salamis und Vater des Flottenbauprogramms, ab 451 gar kein Bürger mehr geworden. Seine Mutter war eine Thrakerin (vgl. Demandt S. 207).

⁸⁰Bleicken 1995, S. 99

⁸¹ebenda S. 463/ Die ab dem sechzigsten Lebensjahr nicht mehr einberufenen Männer behielten jedoch das Bürgerrecht.

die Armen „den Sieg davon tragen“ würden, ist wohl nicht haltbar.⁸² Die althistorische Forschung zeigt vielmehr:

„Spezifische Ziele der Theten bildeten jedenfalls keine durchgängigen Themen der Politik, in der vielmehr auf Grund der gemeinsamen Interessen aller Bürger an der Erhaltung der Macht Athens bei allen Kontroversen über Für und Wider einzelner Maßnahmen ein breiter Konsens bestand.“⁸³

Eine wirtschaftliche Grundversorgung der Bürgerschaft war zwar das Ziel⁸⁴, da der Gleichheitsgedanke hinsichtlich der Partizipation eine zentrale Rolle spielte. Eine wirtschaftliche Nivellierung des Besitzes wurde jedoch im Rahmen der Demokratie nicht angestrebt. Festzustellen bleibt, daß der „materielle Nutzen der außenpolitischen Unternehmungen (...) in der Tat für alle Athener, ob arm oder reich, sehr hoch“⁸⁵ war.

Trotz der unterschiedlichen geographischen Bedingungen Attikas, des starken Besitzgefälles und der großen Anziehungskraft von Athen und dem Piräus⁸⁶ wurde stets versucht, dem Gleichheitsideal Rechnung zu tragen.

Zu bemerken ist auch, dass es keinerlei formell organisierte ständische oder politische Gruppen gab, die eine Art „Regierungs- oder Oppositionspartei“ bildeten, wie noch in früherer Literatur vermutet wurde.⁸⁷ Auch von den aus älteren adligen Vereinigungen hervorgegangenen sogenannten Hetairien (ursprünglich kleine Clubs zur Gestaltung des „geselligen Beisammenseins“⁸⁸) ging wohl kein permanenter Einfluss auf die Entscheidungsfindung in den Institutionen der Polis aus.⁸⁹

⁸²vgl. Platon, *Politeia*, Griechisch und Deutsch, Sämtliche Werke V, Nach der Übersetzung Friedrich Schleiermachers, ergänzt durch Übersetzungen von Franz Susemihl und anderen, Hg. von Karlheinz Hülsner, Frankfurt am Main und Leipzig 1991 (vgl. hierzu auch Kap. 2.5.1)

⁸³Welwei 1998, S. 217

⁸⁴Bleicken 1995, S. 375ff.

⁸⁵ebenda, S. 376

⁸⁶So wohnten in der Mitte des 5. Jahrhunderts wohl 30 % aller attischen Bürger sowie über 50 % der Metöken und Sklaven in der Stadt und dem Haupthafen (vgl. Bleicken 1995, S. 115)

⁸⁷ebenda, S. 444f.

⁸⁸ebenda S. 445f.

⁸⁹Ausführlich wird dies von Welwei beschrieben, so äußert er sich über die Auswirkungen der kleisthenischen Reformen:

„Hetairien waren zwar weiterhin starke Bindeglieder im Sozialgefüge der athenischen Oberschicht und zweifellos auch Wegbereiter für den politischen Aufstieg einzelner Aristokraten. Entscheidend waren aber die Mehrheitsbeschlüsse der Volksversammlung, die wiederum in dem neuen ‘Rat der Fünfhundert’ vorbereitet wurden. Wer Einfluß auf die politische Willensbildung und Entscheidungsfindung gewinnen wollte, mußte in jedem Fall in der Ekklesia, die nunmehr das zentrale Polisorgan darstellte, die Zustimmung der Mehrheit der Abstimmungsberechtigten erhalten. Hier galt jetzt in der Tat das Wort des Phokylides von Milet (Frg. 3 Diehl = 11 West), daß edle Abkunft ohne die Gabe der überzeugenden Rede im Rat kein Vorzug sei.“

(vgl. Welwei 1992, S. 500)

Die Grundlagen des Bürgerseins in der demokratischen Polis beruhten auf „kleineren, sich selbst verwaltenden Organisationseinheiten“⁹⁰, die ich im Folgenden skizzieren möchte, es sind Phratrie, Demos, Phyle und Trittys⁹¹. Diese sind von zentraler Bedeutung für die Demokratie:

„Die politische Tätigkeit der Bürger kam keineswegs nur in der Teilnahme an der Volksversammlung zum Tragen. Mindestens ebenso wichtig war die Zugehörigkeit des einzelnen Bürgers zu einer abgestuften Reihe in sich ergänzender Unterabteilungen der Bürgerschaft auf genossenschaftlicher Grundlage. Sie besaßen eine überschaubare Größe, waren weitgehend autonom, hatten eigene Kompetenzen und waren in ihrem Aufbau Abbild der Polis im Kleinen.“⁹²

Der Grundpfeiler der vorkleisthenischen Ordnung war die Phratrie. Sie war ein reiner Personenverband und regelte das Abhängigkeits- bzw. Verantwortungsgefüge zwischen Adligen und breiteren Bevölkerungsschichten. Nach der Reform besaßen die Phratrien eine stark eingeschränkte, jedoch nicht zu unterschätzende Bedeutung. Einerseits wurden hier die traditionsreichen Privatkulte weiter gepflegt, andererseits wurden dort die Kinder und Adoptierten der Bürger offiziell aufgenommen und registriert. Dies war die Grundlage für die spätere Bürgerrechtsverleihung.

Von größter Wichtigkeit waren die zehn von Kleisthenes geschaffenen Phylen, die wiederum aus je einer Trittys (einer städtischen, einer binnenländischen, einer an der Küste gelegenen) gebildet wurden. So wird klar, warum diese Unterteilungen als ein Abbild der Polis im Kleinen beschrieben werden. Die primäre Aufgabe der Trittys war, die Transparenz des Staatsaufbaus und die Identifikation mit dem Staat zu erleichtern. Sie erhielten jedoch nicht, wie die Phylen, einen mythischen Heros als Identifikationsobjekt. Den Phylen war die zentrale Aufgabe der Rekrutierung der Hopliteneinheiten und der Bestimmung von Ratsmitgliedern und Beamten übertragen, ferner die Finanzierung und Aufstellung von Chören und Fackelläufen. Der Staat, d. h. sein Heer, seine Verwaltung und seine Regierung rekrutiert sich quasi aus den zehn Phylen.

„Das eigentliche Leben der Menschen spielte sich hingegen in den kleinen Städten und Dörfern Attikas, den Demen (*dêmos*) ab.“⁹³ Neben der Aufnahme der Nachwachsenden in

⁹⁰Bleicken 1995, S. 180

⁹¹vgl. hierzu die Bemerkungen zu den Phylen in den Aussagen über die Reform des Kleisthenes in Kap. 2.2.1. Die folgenden Ausführungen dieses Abschnittes dienen primär dem Verständnis dieser besonderen Einrichtung hinsichtlich ihrer staatsbildenden und -tragenden Bedeutung.

⁹²Stahl, Michael, Auf der Suche nach dem Fundament: Der athenische Bürgerstaat und die Demokratie der Gegenwart, in Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 47, 1996, S. 423

⁹³Bleicken 1995, S. 183

den Bürgerstand wurden hier „die Bürgerlisten, die Grundbücher und die Stammliste der Wehrpflichtigen“⁹⁴ geführt. Die „ursprünglich 100, später 174 Demen verwalteten sich selbst, besaßen eigene Kassen und jährlich wechselnde Bürgermeister (...)“.⁹⁵ Bleicken fasst die spezielle Gliederung Attikas mit einem Gegenwartsbezug so zusammen:

„Sie (die Demen, d. V.) bildeten die untersten und kleinsten Einheiten einer Organisationspyramide, in der die Phylen und Trittyen die oberen Einheiten bildeten. Obwohl die kleinste Einheit, war aber der Demos doch deswegen das Fundament des Ganzen, weil er die gewachsene Siedlung darstellte, in der die Bürger in einer gewachsenen Gemeinschaft zusammenlebten, registriert und verwaltet wurden. Der Demos entspricht etwa den Kreisen und kreisfreien Städten moderner Staaten. Phylen und Trittyen haben demgegenüber den Charakter rein funktionaler, nur in der Idee existierender Bezirke, die den Bürger für das Geschäft auf gesamtstaatlicher Ebene organisieren sollen; sie sind nur sehr bedingt auch Gemeinschaften.“⁹⁶

Über die genaue Entstehung der Unterabteilungen in archaischer Zeit ist wenig bekannt. „Auf vielfältigen, heute nicht mehr zu rekonstruierenden Wegen entstanden diese (...) *genossenschaftlichen Formen von Zugehörigkeit*.“⁹⁷ Die Kenntnis der Unterabteilungen in ihrer kleisthenischen Fassung bleibt aber ein Schlüssel zum Verständnis der attischen Bürgeridentität, denn hier kam es „zu enger Zusammenarbeit, zu Bekanntschaft und Vertrautheit. Aristoteles spricht gar von Freundschaft (...)“.⁹⁸ „Nicht gegen diese Einheiten ließen sich Staatlichkeit und Zugehörigkeit zum Staat durchsetzen, sondern nur in ihnen und mit ihnen.“⁹⁹

2.2.3.2. Freie Nichtbürger

„Die Metöken waren eine für die Stadt wichtige Personengruppe. Das blühende Wirtschaftsleben wurde zu einem beträchtlichen Teil von ihnen getragen, ja, sie haben wohl für den Aufschwung im 5. Jahrhundert überhaupt erst den Grund gelegt.“¹⁰⁰

Die Metöken (d. h. wörtlich Mitbewohner) waren wohl die wichtigste Gruppe der freien Nichtbürger. Sie waren permanent in Attika wohnende Fremde mit klarem rechtlichen Status. Sie genossen einerseits Gewerbefreiheit, waren jedoch auch zur Steuerzahlung und mitunter auch zum Wehrdienst verpflichtet. Sie durften allerdings keinen Grund und Bo-

⁹⁴Demandt, S. 203

⁹⁵ebenda, S. 203

⁹⁶Bleicken 1995, S. 185

⁹⁷Walter 1993, S. 212

⁹⁸Veyne, S. 55

⁹⁹Walter 1993, S. 218

den erwerben.¹⁰¹ Athen war eine offene Stadt, die aufgrund ihrer exponierten Stellung durch die Verfassungsreformen und den wirtschaftlichen und kulturellen Aufschwung große Anziehungskraft auf den gesamten griechischen Raum ausübte.¹⁰² Offiziell wurden schon im 6. Jahrhundert „Fremde ermuntert, sich in Attika niederzulassen.“¹⁰³ Sie waren für das ökonomische System der Polis eine große Entlastung, nicht zuletzt, da Kriegsdienst und zivile Partizipation das Zeitbudget der Bürgerschaft belastete.¹⁰⁴

Die zweite große Gruppe der freien Nichtbürger bestand aus den sogenannten Nothoi (d. h. Halbbürtige), die hauptsächlich nach dem Bürgerrechtsgesetz von 451 ins Blickfeld gerieten. Hierbei handelte es sich um die Söhne aus Ehen zwischen athenischen Bürgern und Frauen aus anderen griechischen Poleis. Die Nothoi waren wie die Metöken eine heterogene Gruppe, die ebensowenig ein Gefühl von Gruppensolidarität oder Gruppenbewußtsein entwickelte.¹⁰⁵ Bürgerrechtsverleihungen waren sehr selten, „zu eifersüchtig wachten die Bürger der Volksversammlung über die Exklusivität ihrer Rechte.“¹⁰⁶

¹⁰⁰Bleicken 1995, S. 103f.

¹⁰¹Dahlheim, S. 204

¹⁰²Bleicken 1995, S. 104

¹⁰³ebenda, S. 102

¹⁰⁴Welwei 1998, S. 219

¹⁰⁵ebenda, S. 218f.

¹⁰⁶Dahlheim, S. 204

2.2.3.3. Unfreie

„Wer sich mit der Antike beschäftigt, begegnet den Sklaven auf Schritt und Tritt.“¹⁰⁷

Die Sklaverei, ein schwieriges Thema heutiger Geschichtsbetrachtung, wird bereits in den ältesten Quellen erwähnt und trotz sophistischer Kritik des Alkidamas im 4. Jahrhundert in der gesamten demokratischen Zeit nie ernsthaft in Frage gestellt.¹⁰⁸ „Die Griechen hatten viele Sklaven, darunter starke Männer, wie man sie für schwere Arbeiten benötigte“¹⁰⁹, heißt es pointiert. Sieht man von den spartanischen Heloten ab, hatte Athen sogar mehr Sklaven als alle anderen Poleis im 5. Jahrhundert. Sie waren entweder als Unfreie geboren, waren Kriegsgefangene oder durch Sklavenhändler nach Athen verschleppt worden. Die meisten waren Barbaren, also Nichtgriechen.¹¹⁰ Allen Sklaven gemeinsam ist die persönliche Unfreiheit, sie sind Eigentum ihrer Herren und gelten nicht als Rechtssubjekt. Die konkreten Lebensläufe der attischen Sklaven waren sehr unterschiedlich. Einerseits konnte ein Sklave im Dienste einzelner Bürger als Bergwerksarbeiter, Handwerker oder Hausgehilfe tätig sein, andererseits - als Staatssklave im Dienst der Polis stehend - die Aufgaben des „öffentlichen Dienstes“ übertragen bekommen. Dazu gehörten u. a. die des Bauarbeiters, Henkers oder Gefängniswärters.¹¹¹ Über Freilassungen berichten die Quellen nur selten. Die Frage, inwieweit die Institution der Sklaverei den Aufstieg Athens erst möglich gemacht hat, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Die Überlegenheit Attikas wurde durch sie jedoch auf jeden Fall gestützt.¹¹²

2.2.3.4. Stellung der Frau

„Nur dank der wichtigen sozialen und religiösen Position ihrer Frauen war es möglich, daß sich die Athener die Grundprobleme menschlicher Existenz anhand der Schicksale handelnder und leidender Frauen verständlich machten.“¹¹³

¹⁰⁷Bellen, Heinz, Die antike Sklaverei als moderne Herausforderung, Zur Situation der internationalen Sklavenforschung, in: ders., Politik - Recht - Gesellschaft, Studien zur alten Geschichte, Stuttgart 1997, S. 307-318, S. S. 307

Hierin findet sich ein Überblick über die verschiedenen Forschungsansätze dieses sehr wichtigen Sonderproblems.

¹⁰⁸vgl. Bleicken 1995, S. 107f.

¹⁰⁹Gschnitzer, Fritz, Von der Fremdartigkeit griechischer Demokratie, in: Kinzl. S. 412-431, S. 421

¹¹⁰vgl. Dahlheim, S. 204

¹¹¹vgl. Bleicken, S. 108ff.

¹¹²vgl. Welwei 1995, S. 225

¹¹³vgl. Dahlheim, S. 208

Die klassischen Dramengestalten der Iphigenie und der Antigone - sie entstanden im Athen des 5. Jahrhunderts - sind bis heute überlieferte Bildungsgüter, an denen existentielle menschliche Fragen exemplarisch dargestellt werden. Natürlich können die literarischen Figuren keine sozialgeschichtliche Analyse ersetzen, jedoch eine Warnung vor einem Schwarz-Weiß-Denken sein, da die bisher vorliegende Untersuchung der Rolle der Frau in der demokratischen attischen Polis „noch keine zusammenfassenden Ergebnisse“¹¹⁴ zulässt. Sicher festzuhalten ist, dass am „Tatbestand der Unterordnung als solchem nicht zu rütteln“¹¹⁵ ist. Die Frau stand unter rechtlicher Abhängigkeit einer männlichen Bezugsperson, dem Vater, dem ältesten Bruder oder dem Ehemann. Sie konnte ihren Ehepartner nicht frei wählen und galt nicht als geschäftsfähig. Als Frau eines Bürgers war sie jedoch persönlich frei und besaß einen rechtlichen Anspruch auf Versorgung und gute Behandlung. Zwar konnte sie nicht wie ein Mann am öffentlichen Leben teilnehmen, sie war davon jedoch nicht ganz ausgeschlossen und nahm wohl am sozialen Leben teil. Bei manchen Kulthandlungen war die Teilnahme von Frauen unverzichtbar.¹¹⁶ Im historischen Rückblick lässt sich konstatieren: „Ein Vergleich mit der orientalischen Haremswirtschaft ist weniger ergiebig als ein Blick auf die Stellung der Frauen in der europäischen frühen Neuzeit.“¹¹⁷

2.2.4. Die Institutionen der Demokratie im Zeitalter des Perikles

„Ausschlaggebend dafür, daß die politische Mitsprache breiter Bürgerschichten der Athener in ihrem Gemeinwesen tatsächlich möglich wurde, war die Chance, die jeder Bürger besaß, in einer Vielzahl bürgerlicher Teilöffentlichkeiten an der politischen Willensbildung mitwirken zu können.“¹¹⁸

Mit der Entmachtung¹¹⁹ des Aeropags wurde die Volksversammlung endgültig das zentrale Organ der Polis. „Der Grundgedanke der attischen Demokratie war die Einheit von

¹¹⁴ebenda, S. 206

Diesem Grundtenor stimmt ebenso Bleicken zu, der den Forschungsstand hinsichtlich der Frauenfrage in seinem Standardwerk erläutert (vgl. Bleicken 1995, S. 553ff.)

¹¹⁵Bleicken 1995, S. 115

¹¹⁶Die Informationen über die Rolle der Frau stammen aus: Bleicken 1995, S. 114f. und Dahlheim, S. 206ff.

¹¹⁷Dahlheim, S. 207

¹¹⁸Stahl 1996, S. 422f.

¹¹⁹Der Aeropag blieb formal weiterbestehen, er verlor jedoch „an politischer Bedeutung, genoß aber sowohl wegen seines Alters als auch deswegen, weil ihm ein Teil der Gerichtsbarkeit über kriminelle Deliktatbestände, auf die die Todesstrafe stand, gelassen worden war, hohes Ansehen. Er urteilte über Mord, insbesondere Giftmord, ferner über Körperverletzung mit Tötungsabsicht und gefährliche Brandstiftung. Daneben waren ihm manche sakrale Obliegenheiten, wie die Sorge um die heiligen Ölbäume, geblieben.“ (Bleicken 1995, S. 225f.)

Mensch und Bürger“.¹²⁰ Fundament der Polis war jetzt „die Übertragung der Regierung auf alle“ und „die Beseitigung zentraler Regierungsämter“; Kontinuität nach unserem Verständnis war höchstens durch große Persönlichkeiten (an erster Stelle ist hier Perikles zu nennen) herzustellen.¹²¹ Im Folgenden möchte ich die grundlegenden Institutionen der Demokratie (die Volksversammlung, den Rat der 500, das Gerichtswesen und das Beamtentum¹²²) zu dieser Zeit in den gebotenen Grundzügen darstellen, in den nächsten Jahrzehnten wurden „die ihr zugrundeliegenden Gedanken nicht wesentlich weitergeführt“¹²³.

2.2.4.1 Die Volksversammlung

„In dieser Versammlung galt eines der größten, immer wieder stolz hervorgehobenen Rechte des attischen Bürgers: ‘Freiheit ist jener Ruf des Herolds: ‘Wer will der Polis einen nützlichen Ratschlag erteilen?’ und dann ist es der, der es tut, hochgeehrt, wer es nicht will, schweigt: Wo wäre gleicheres Recht in einer Polis?’ (Euripides). Sokrates bezeugt in Platons Protagoras, daß wirklich Zimmermänner, Schmiede, Schuster, Krämer und Schiffsherren, Reich und Arm, Vornehm und Gering dort das Wort ergriffen.“¹²⁴

Die Macht der Ekklesia war in Innen- wie Außenpolitik unumschränkt. Eine Anwesenheit von mindestens 6000 Bürgern auf dem Versammlungshügel, dem Pnyx, war bei wichtigen Entscheidungen vorgeschrieben, sonst waren es wohl eher weniger. Auch für Bürger aus attischen Randgebieten war die Anziehungskraft groß. Die Teilnehmer bekamen Tagegelde gezahlt, die allerdings keineswegs üppig waren. Es galt der Grundsatz der Iseogrie, d. h. des gleichen Rede- und Antragsrechtes.¹²⁵ Die Volksversammlung tagte mindestens vierzig Mal im Jahr und unterwarf sich aus heutiger Sicht nur sehr wenigen Verfahrensregeln und Sicherheitsvorkehrungen zum Schutz gegen Missbrauch¹²⁶, so z. B. die Vorberei-

¹²⁰Demandt, S. 213

¹²¹Bleicken 1995, S. 469

¹²²Wenn nicht anders angegeben bzw. ein direktes Zitat gekennzeichnet ist, stammen meine Informationen über die Institutionen der Demokratie in Kap.2.2.4. aus:

Bleicken 1995, S. 190-311, Demandt, S. 213-225, Reese-Schäfer 1998, S. 23-36 und Welwei 1998, S. 182-189

Bis auf Reese-Schäfer 1998 verfügen die genannten Werke auch über anschauliche Grafiken zu den einzelnen Organen und ihrem Verhältnis untereinander.

Auf weiterführende Angaben und Interpretationen möchte ich aus Platzgründen und um die Intention dieser Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren, nicht eingehen. So wichtig diese aus althistorischer Sicht sind (so z. B. die genaue Bestimmung der Teilnehmerzahlen der Volksversammlungen, die exakte Beschreibung des Forschungsstandes über den „Rat der 500“ oder hermeneutische Überlegungen zur Rechtsauffassung) bleiben sie in meinem Zusammenhang letztlich Detailprobleme.

¹²³Bleicken 1995 S. 462

¹²⁴Meier 1994, S. 479

¹²⁵vgl. Meier 1993, S. 479

¹²⁶vgl. Bleicken, Jochen, Verfassungsschutz im demokratischen Athen, in: Bleicken 1998, S. 93-111

tung der Sitzungen durch den Rat, einen Ordnungsdienst oder das Verbot gesetzeswidriger Anträge. Aus Sicht der Athener waren die Schutzmaßnahmen wohl stark genug, da die selbstbewusste Bürgerschaft der Volksversammlung als Ganzes traute (und damit sich selbst) und jede weitere Einschränkung von Kompetenzen der Volksversammlung der neuen Ordnung widersprach.

2.2.4.2. Der Rat der Fünfhundert

„Ein Rat war erforderlich für die Erledigung der laufenden Geschäfte, die nicht bestimmten Magistraten übertragen werden konnten, für die Aufsicht über die Beamten, für die Einberufung der Volksversammlung und die Vorbereitung ihrer Beschlüsse. (...) Der Rat durfte keinen Vorsprung an Autorität gewinnen, und seine Mitglieder sollten keinen esprit du corps entwickeln können.“¹²⁷

Der Rat wurde aus jeweils 50 ausgelosten Vertretern der zehn Phylen gebildet, auch alle Demeen waren je nach Größe darin vertreten. Die Bildung bestimmter Pressure-groups, die eine lokale oder schichtenspezifische Politik vertraten, wurde so zu verhindern versucht. Der Rat kümmerte sich in erster Linie um die laufenden Geschäfte und die Vor- und Nachbereitung der Volksversammlungen und ihrer Beschlüsse. Seine Zusammensetzung und sein spezieller Aufbau zeugen vom Bemühen der Athener, ihn ganz nach dem Sinne der Polis auszurichten und ein „Eigenleben“ möglichst zu verhindern. Jeder Bürger durfte nur maximal zweimal Ratsherr sein, dies jedoch noch nicht einmal hintereinander (im 5. Jahrhundert war so jeder dritte männliche Athener über 30, dem Mindestalter, schon einmal Boulêute gewesen). Um eine effektive Alltagsarbeit im Sinne einer die Polis ständig vertretende Behörde zu ermöglichen, wurde jede Phylenabordnung - i. w. S. vergleichbar mit der heutigen halbjährlichen Rotation der Ratspräsidentschaft der Europäischen Union zwischen den Mitgliedsländern - zu Vorsitzenden (Prytanen). Ein Drittel ihrer Mitglieder übernachtete gar um der Präsenz willen in den Dienstgebäuden. Aus ihrer Mitte wurde jeden Morgen ein neuer Vorsitzender für den Rat gewählt, er konnte dieses Amt allerdings nur ein einziges Mal im Leben ausüben. Er bewahrte für seine „Amtszeit“ das Staatssiegel sowie die Schlüssel zu Schatzkammern und Archiven. Der Vorsteher selbst loste aus jeder der anderen Phylen einen Funktionsträger; diese zehn wählten wiederum aus ihrem Kreis für jede Volksversammlung einen anderen Sitzungspräsidenten.

¹²⁷Nippel, Wilfried, Mischverfassungstheorie und Verfassungsrealität in Antike und früher Neuzeit, Stuttgart 1980, S. 101

Diese Schilderung steckt nur den äußeren Rahmen für ein viel komplexeres System, welches letztlich in der Idee der Demokratie seinen Ausgang nimmt, oder wie es Bleicken auf den Punkt bringt: „Die politische Funktion des Rates bestand darin, den Souverän entscheidungsfähig zu machen.“¹²⁸

2.2.4.3. *Das Gerichtswesen*

„Dabei darf man nicht an unsere kleinen Gremien von Fach-Juristen denken. Die Demokratie (...) bestimmte auch das Justizwesen (anders als bei uns, da wir hier das aristokratische Prinzip walten lassen). Das Gericht war ein *Laiengericht*, eine Bürgerversammlung, deren Mitglieder durch Los berufen wurden.“¹²⁹

Das Gerichtswesen beruhte hauptsächlich¹³⁰ auf den sogenannten Volks- oder Geschworenengerichten, deren einzelne Höfe aus einer Liste von 6000 Bürgern - die Zahl, die wie in der Volksversammlung auch den ganzen Demos darstellen sollte - gelost wurden (i. d. R. 501 Mitglieder, minimal jedoch 201, maximal alle 6000; auch hier waren die Phylen gleichmäßig vertreten). Diese „Bürgerversammlungen“ waren letztlich wie der Rat „beliebige Ausschüsse der Gesamtbürgerschaft“¹³¹. Sitzungen der Volksversammlung und der Geschworenengerichte durften nicht zeitgleich stattfinden, da sonst die Bürger-Richter nicht an der Versammlung teilnehmen konnten. Vorwürfe, die Richter seien in der Tendenz überaltert (d. h. nicht mehr so stark in private Geschäfte oder Verpflichtungen verwickelt), den Reichen nicht wohlgewogen und mancher Freiwillige sei auf die karge Aufwandsentschädigung aus, wurden jedoch immer wieder laut.¹³² Ob sie in dieser Heftigkeit zutrafen, kann allerdings nicht geklärt werden.

Über die Funktion und die Auswirkungen der Geschworenengerichte wird viel spekuliert, nicht zuletzt, weil sie sich von unserem gewachsenen rechtsstaatlichen System so grundlegend unterscheiden. Der reine Rechtspositivismus, das Fehlen jeglicher juristischer Literatur („Volk und Rat als einzige Rechtsquelle“¹³³) und die unbekannt gewaltenteilung sind hier nur die auffälligsten Merkmale. Bei der Vielzahl der möglichen Prozessursachen bleibt die Tatsache bemerkenswert, dass das Vertrauen in die Gerechtigkeit, die - zu Ende

¹²⁸Bleicken 1995, S. 235

¹²⁹Adomeit, Klaus, Rechts- und Staatsphilosophie, Band I: Antike Denker über den Staat, 2. A., Heidelberg 1992, S. 14

¹³⁰Daneben gab es Demenrichter und untergeordnete Schiedsstellen für geringe Vergehen, die jedoch im Laufe der Zeit an Bedeutung verloren, ebenso die verbliebenen Aufgaben des Aeropags sowie die Sonderrolle der „Elf männer“ als eine Art schnelle Eingreiftruppe.

¹³¹Meier 1993, S. 482

¹³²vgl. Kap. 2.6.

gedacht - eine in die eigene Urteilsfähigkeit war, größer war als die Wertschätzung von Expertenwissen, welches für das Strategenamtsamt als unverzichtbar gehalten wurde, nicht jedoch für das Richteramt. „Nicht nur, daß jeder für nahezu jedes Amt (hier das des Richters, d. V.) geeignet sein sollte, er mußte es sogar auf Anhieb sein.“¹³⁴

2.2.4.4. Das Beamtentum

„Aristoteles hat in seinem 2. Buch der ‘Politik’ ein umfangreiches Kapitel den Ämtern in der Polis gewidmet, in dem er (...) die Sachbereiche (...) in folgende sieben Gruppen zusammenfaßt (1322b29-37): Kult, Kriegswesen, Finanzwesen, Sorge um die öffentlichen Baulichkeiten, Gerichtswesen (Leitung, Vollstreckung, Bewachung der Gefangenen), Rechnungslegung, Sitzungsleitung in den politischen Gremien.“¹³⁵

Die attischen Beamten sind nicht mit den Staatsbeamten des Römischen Reiches oder gar denen der Gegenwart zu vergleichen. Sie waren keine Hoheitsträger, sondern Ausführungsorgane der Volksversammlung. Es gab weder eine zivile Hierarchie, noch war ein Karrierestreben innerhalb eines Beamtenapparates möglich. Das System ruhte, mit sorgsam gewählten Ausnahmen¹³⁶, auf klaren Grundprinzipien: Mindestalter für ein Amt war 30 Jahre, Kumulation, Kontinuation und Iteration von Ämtern war verboten, weiter galten die Prinzipien der Annuität, Kollegialität, Dokimasia (Überprüfung des Kandidaten vor Amtsantritt) und die Vereidigung und Rechenschaftspflicht (der Beamte haftete mit Person und Vermögen). Die Zahl der Beamten im Verhältnis zur Bürgerschaft ist einmalig, auch wenn die Forschung bei genauen Zahlen schwankt. Laut Bleicken waren jährlich „12% aller Bürger für irgendwelche Stellen zu aktivieren“¹³⁷, da für jeden Kandidaten auch ein Ersatzkandidat gefunden werden sollte. Dies war zwar in der Praxis nicht immer möglich, doch zeugt es vom Partizipationszwang der Polis. Rechtlich war dieser zwar nicht vorgegeben, aber eine Art „sanfter Druck“ der Mitbürger zur Ämterübernahme, nicht zuletzt aus Angst vor Verlust an sozialem Prestige, gab es wahrscheinlich schon.

¹³³Bleicken 1995, S. 259

¹³⁴Meier 1993, S. 485

¹³⁵Bleicken 1995, S. 290f.

Interessanterweise, so schreibt Bleicken weiter, gibt es trotz aller Ämterfülle im klassischen Athen keine staatlichen Kindererzieher, wenn man von wenigen Ausbildern für militärische Zwecke absieht, die Aristoteles jedoch der Ordnung der Oligarchie zurechnet. Eine ausführliche Untersuchung zur Jugend in Athen in: Kolidas 1988

¹³⁶Von den Ausnahmen werde ich die für mich am wichtigsten erscheinenden im Anschluß nennen, ohne jedoch ins Detail der mitunter sehr kleinen Geschäftsbereiche zu gehen. Auf die Möglichkeit einer zweiten jährlichen - jedoch nicht ununterbrochenen - Amtszeit im Rat, habe ich bereits in Kap. 2.2.4.2. verwiesen.

Die wichtigsten Ämter im zivilen Leben waren das des Archons (in vordemokratischen Zeiten hatte dieses zentrale Funktion, später war es zumindest aus Repräsentationszwecken noch bedeutungsvoll), das des Basileus (der sich um den religiös-kultischen Bereich zu kümmern hatte) sowie das der Thesmotheten (die sich um die Rahmenbedingungen der Rechtspflege sorgten). „Nicht erlost, sondern offen gewählt wurden die Offiziere, die Aufseher der Wasserleitung, der Kriegs- und der Theaterkasse“.¹³⁸ Da die Beschäftigung mit der Außenpolitik untrennbar mit der Entwicklung der Demokratie zusammenhing, war die militärische Ämtervergabe von größter Bedeutung, so dass hier die Führungskräfte vom Losverfahren nicht betroffen waren. Auf diesen Posten wollte man verständlicherweise, da die Mitglieder der Vollversammlung bei jedem beschlossenen Krieg selbst in die Schlacht ziehen mussten, auf Experten nicht verzichten. Das Oberkommando hatten die zehn Strategen inne. Sie spielten eine Art Sonderrolle in der attischen Politik, aus ihrer Mitte sind i. d. R. auch die prägenden Gestalten der Polis hervorgegangen, wie z. B. Kimon oder Perikles. Doch die Strategen hatten nur im Feld freie Hand, da auch sie der Rechenschaftspflicht unterstanden und nach jeder als missglückt verstandenen Aktion dem Argwohn der Masse ausgesetzt waren. Hier kommt der „Eindruck des Terrors der Menge über die Ausführenden“¹³⁹ auf, auch wiederholt das Erstaunen über das komplexe System zur Sicherung der Idee der direkten Demokratie, welches vor 25 Jahrhunderten entwickelt wurde.

2.3. Sparta, gefürchteter und geschätzter Gegenpol Athens

„Nun, als ich einmal darüber nachdachte, daß Sparta, obwohl es zu den Städten mit der geringsten Bürgerzahl zählt, sich offenkundig dennoch als die mächtigste und berühmteste in Griechenland erwiesen hat, wunderte ich mich, wie dies überhaupt geschehen konnte. Als ich nun die Einrichtungen der Spartiaten näher betrachtete, hörte ich auf, mich zu wundern.“¹⁴⁰

So beginnt der Athener Xenophon seine Schrift „Die Verfassung der Spartaner“. Das Werk des Sparta-Verehrers ist die älteste erhaltene Schrift über diese Polis und Ausgangspunkt für die beispiellose Stilisierung der Stadt von der Antike bis heute. Hier wurde der „My-

¹³⁷Bleicken 1995, S. 275

¹³⁸Demandt, S. 221

¹³⁹Bleicken 1995, S. 284

¹⁴⁰Xenophon, Die Verfassung der Spartaner, Hg., übersetzt und erläutert von Stefan Rebenich, Darmstadt 1998, I, 1 (S. 51)

thos Sparta¹⁴¹ geboren, der „untrennbar mit der Geschichte der Stadt Sparta (...) verbunden“¹⁴² und nur aus ihr heraus zu erklären ist. Sparta steht heute beispielhaft für einen straff und konsequent durchorganisierten totalitären Staat, der keine andere Interessenverfolgung nach innen wie außen zuließ als seine eigene.

¹⁴¹vgl. Baltrausch, Ernst, Sparta, Geschichte, Kultur, Gesellschaft, München 1998, S. 116ff.

¹⁴²ebenda, S. 116

In den folgenden beiden Unterkapiteln, im historischen Abriss und in der kurzen Betrachtung des „spartanischen Systems“ versuche ich, der Geschichte dieser einzigartigen Polis und ihrem Mythos zu folgen. Eine genaue Trennung dieser beiden Ebenen kann selbst die moderne althistorische Forschung nicht leisten. Den Mythos werde ich im Vergleich der beiden Protagonisten der antiken Polis, Athen und Sparta, noch einmal aufgreifen. Für die geschichtlichen Bemerkungen ist noch ein Hinweis auf die dürftige Quellenlage nötig, die nicht mit der Athens zu vergleichen ist.¹⁴³

2.3.1. Geschichtlicher Abriss

„In vielfacher Hinsicht ein Sonderfall war die Polis Sparta.“¹⁴⁴

Diese Einschätzung gilt auch für eine historische Betrachtung dieses besonderen Staatswesens. „Spartas ‘große Zeit‘ währte von ca. 550 bis 371“¹⁴⁵, die Entstehung der spartanischen Polis selbst geht bis in die Zeit der dorischen Landnahme in die Dark Ages nach 1200 zurück. „Die äußere Geschichte Spartas ist geprägt durch das Bestreben, eine Landmacht auf dem Peloponnes aufzubauen“¹⁴⁶. Das Vorhaben wurde im 7. Jahrhundert in die Tat umgesetzt. Allein die Rahmenbedingungen sind für eine Polis sehr ungewöhnlich. Der Staat besitzt nicht wie die Stadt Athen in Attika ein Oberzentrum, sondern wurde zunächst aus vier, dann fünf Dörfern im Tal des Eurotas gebildet. Die Selbstbezeichnung des Staates war „Lakedaimon“. Demandt charakterisiert das lakonische Staatswesen als „Doppelkönigtum“.¹⁴⁷

Sparta war im gesamtgriechischen Vergleich des 6. Jahrhunderts eine „fortschrittliche“ Polis, denn in ihr hatte sich der Typus der Hopelitenpoliteia als erstes herausgebildet.¹⁴⁸ Es wurde dort zum ersten Mal im gemeingriechischen Raum der „Weg zu einer politischen Ordnung“ gegangen, die „nicht auf die ererbten Vorrechte Einzelner, sondern auf die überlegene Gewalt des Bürgerverbandes gegründet war.“¹⁴⁹ Der Bürgerverband blieb

¹⁴³vgl. Demandt, S. 140

Dort findet sich auch im Folgenden ein Überblick über die uns überlieferten Quellen hinsichtlich des spartanischen Staatswesens und seiner Geschichte.

¹⁴⁴Welwei 1998, S. 15

¹⁴⁵Baltrusch, S. 11

¹⁴⁶Demandt, S. 142

¹⁴⁷ebenda, S. 139

¹⁴⁸Bringmann, Klaus, Die soziale und politische Verfassung Spartas - ein Sonderfall der griechischen Verfassungsgeschichte?, in: Gymnasium 87, 1980, S. 465-484, S. 465

¹⁴⁹ebenda, S. 465ff.

jedoch, wie wir bereits von Xenophon wissen, auch in der Blütezeit relativ klein¹⁵⁰ und ist nicht mit einer athenisch-demokratischen Liberalität ausgestattet. Die wechselvolle Geschichte des spartanischen Modells bis hin zu seiner großen Zeit im 5. Jahrhundert wird so zum „paradoxen Phänomen“¹⁵¹.

Als Etappen hin zur Vollendung des „spartanischen Sonderweges“¹⁵² nennt Bringmann die Beherrschung Lakoniens und Messeniens sowie die Einrichtung des Peloponnesischen Bundes, die zur Stellung eines Prostates (Vorstehers) im Kreis der Poleis Griechenlands führte. Dies war jedoch kein geradliniger Prozess, sondern führte über viele Schlachten, Auseinandersetzungen und Widersprüche, in denen die spartanische Polis nicht nur einmal am Rande ihrer Vernichtung stand.¹⁵³ Nach dem Sieg über die Bewohner des Umlands und die Messenier wurden diese unterworfen und mussten zukünftig als Heloten oder Periöken den Spartiaten dienen.

Der Polis stand nun eine nie gekannte Landmasse zur Verfügung, so dass die Vollbürger binnenkolonialisatorisch reich mit Grund und Boden bedacht werden konnten. Neuerliche Kriegsgefahren ließen unterdessen den Ruf nach einer Neuordnung bzw. auch hier nach einer Rückkehr zur Eunomia laut werden. Das spartanische System der klassischen Zeit wurde nun geschaffen, als „Könige, gerusia (der Rat der Alten, d. V.) und Volksversammlung ihre klar abgesteckten Kompetenzbereiche erhielten und im Interesse des Staates zusammenwirkten.“¹⁵⁴ Die spartiatischen Hopeliten bekamen politische Mitbestimmung und konnten sich nun weitgehend auf ihren Zusammenhalt und die Stärkung ihrer Kampfkraft besinnen. Die Rahmenbedingungen für diese „Abkehr vom Privaten“ waren durch die bisherigen militärischen Erfolge geschaffen worden, da sich die Spartianer dank der Heloten keine Sorgen mehr um ihren unmittelbaren Lebensunterhalt machen sollten. Der Preis, der hierfür gezahlt wurde, ist nach heutigen Maßstäben nur schwer hinnehmbar: Sparta wurde zu einer Art ständigem Heerlager, die kulturelle Entwicklung stagnierte, die uniforme Lebensweise und die äußere Abschottung führten zu einem Zustand, den man mit Gleichschaltung umschreiben könnte.¹⁵⁵

¹⁵⁰„(...) in der Zeit der Perserkriege auf rund 8000 Vollbürger (Spartiaten), sank jedoch bis zum Beginn des Peloponnesischen Krieges (431) stark ab.“ (Welwei 1998, S. 10)

¹⁵¹Bringmann, S. 466

¹⁵²Baltrusch, S. 37

¹⁵³Eine prägnante Schilderung hierzu bei Baltrusch (S. 35-40).

¹⁵⁴ebenda, S. 41

¹⁵⁵vgl. ebenda, S. 41ff.

Der Gründung des berühmten Peloponnesischen Bundes (506) gingen Siege über die Erzfeinde aus Arkadien und Agos voraus. Durch Verträge mit arkadischen Städten entstand das Bündnis unter spartanischer Vormachtstellung, die durch die Überführung der Gebeine des Orest ins Eurotas-Tal auch eine mythische Legitimation fand.¹⁵⁶

Dank der Weitsicht und dem Maß der Außenpolitik des Königs Kleomes (Regierungszeit 520-490), der den spartanischen Einflussbereich auf das griechische Mutterland beschränkte, konnte sich der alleinige spartanische hegemoniale Anspruch auf dieses Kerngebiet bis zum Ende der Perserkriege durchsetzen. In diesen übernahmen im Sinne des Vorsteherprestiges spartanische Offiziere den Oberbefehl, als es darum ging, dass die griechischen Truppen den persischen Einfall abwehren sollten.¹⁵⁷ Im Anschluss an die Siege von Salamis und Marathon begann der beschriebene Aufstieg Athens, der in die bekannte griechische Bipolarität mündete.¹⁵⁸ Für Lakonien bleibt jedoch festzuhalten:

„Wir schreiben das 5. Jahrhundert v. Chr., die Blütezeit der klassischen griechischen Kultur und Philosophie, und müssen feststellen, daß Sparta an dieser kulturellen Entwicklung und ihren Errungenschaften keinen Anteil hatte.“¹⁵⁹

Nichtsdestotrotz behielt Sparta seinen guten Ruf im ganzen griechischen Raum, der sich sogar bis in die römische Spätantike ausbreitete,¹⁶⁰ wie das Beispiel des Xenophon zeigt, nicht zuletzt gestützt durch die Kräfte im gemeingriechischen Raum, die die Entwicklung in Attika mit Argwohn betrachteten.

Über das Ergebnis des Peloponnesischen Krieges berichtete ich bereits. Festzustellen bleibt, dass der spartanische Sieg letztlich durch eklatante Fehlentscheidungen der Athener und durch die große finanzielle Unterstützung des einstmaligen Feindes, der Perser, möglich wurde.¹⁶¹ Die Folgen des Kriegsergebnisses stellen ein weiteres Paradoxon der spartanischen Geschichte dar: Die spartanische Polis war, nachdem sie den Erzfeind in die Knie gezwungen hatte, auf eine Hegemonialstellung außerhalb des Peloponnes nicht vorbereitet. Das veraltete lykurgische System hatte sich nur scheinbar bewährt:

„So waren durch Klarosystem und Helotie zwar ursprünglich die Voraussetzungen für die (...) ungewöhnliche militärische Stärke Spartas gegeben, auf Grund der hierdurch geprägten Sozialordnung aber bereits vor 404 der machtpolitischen Umsetzung

¹⁵⁶vgl. Lotze, Detlef, Griechische Geschichte, Von den Anfängen bis zum Hellenismus, München 1995, S. 52

¹⁵⁷Baltrusch, S. 50

¹⁵⁸vgl. Lotze, S. 53ff.

¹⁵⁹Baltrusch, S. 48

¹⁶⁰vgl. Demandt, S. 159

¹⁶¹vgl. Welwei 1998, S. 137

der Potenz relativ enge Grenzen gezogen, die dann nach dem Zusammenbruch Athens überschritten wurden.¹⁶²

¹⁶²ebenda, S. 138

So dauerte es nicht viel mehr als drei Jahrzehnte, bis die spartanische Vormachtstellung endgültig der Vergangenheit angehörte. Die Niederlage gegen Theben (371) hatte die Abtrennung Messeniens (das mehr als ein Drittel des Polisgebietes war) zur Folge, „so verlor der Mythos Sparta seine reale Grundlage“¹⁶³.

2.3.2. Die Ordnung der spartanischen Polis

„Die Grundlage dieser Ordnung bildete nach spartanischer Überzeugung die ‘Große Rhetra’, was soviel wie ‘Orakelspruch’ bedeutet. Das Dokument lautet (Plutarch, Leben des Lykurg 6,1 und 6,4): *Gründend ein Heiligtum des Zeus Syllanios und der Athena Syllania, einrichtend Stämme (phylai) und schaffend Dörfer (obai), einrichtend einen Ältestenrat (gerusia) von 30 Mitgliedern einschließlich der Anführer (archagetai, so werden die Könige bezeichnet), sollen von Zeit zu Zeit Versammlungen abgehalten werden zwischen Babyka und Knakion (Örtlichkeiten in Sparta), und so vorschlagen und abtreten lassen. Die Entscheidung des Volkes soll gültig sein. (Zusatz): Wenn das Volk aber eine krumme Entscheidung treffen sollte, sollen die Ältesten und die Archagetai es abtreten lassen.*“¹⁶⁴

Als „Grundgesetz des spartanischen Staates“¹⁶⁵ bezeichnet Baltrusch diese Zeilen, die das Orakel in Delphi Lykurg, dem mythischen Stifter der Staatsordnung, übermittelt haben soll. Die Macht der Könige wird hier beschnitten, grobe Züge der Polisordnung schriftlich fixiert (als einzigen Rechtstext der Spartaner). Von Lykurg als historische Person wissen wir so gut wie nichts, sie tritt weitgehend in den Hintergrund. Der Name bleibt aber untrennbar verbunden mit jener uns überlieferten legendären Ordnung. Die Datierung ihrer Entstehung ist schwierig, sie bestand wohl spätestens seit etwa 550.¹⁶⁶

Im Folgenden möchte ich zuerst die Umriss der Agrarordnung und der gesellschaftlichen Gliederung und anschließend die der Verfassung skizzieren.¹⁶⁷

Das Klarosystem, das nach den Messenischen Kriegen entstand, bildete die Grundlage für die klassische spartanische Gesellschaft. Eine „erneute und erweiterte Landaufteilung versah jeden Spartiaten mit einer Hufe (*kláros*, Pl. *klároi*), zu der mehrere Helotenfamilien gehörten.“¹⁶⁸ „Das Landlos galt als Geschenk des Zeus und war unveräußerlich. Nur durch Erbe, auch über die weibliche Linie, konnte der Eigentümer wechseln. (...) Grundbesitz

¹⁶³Baltrusch, S. 107

¹⁶⁴ebenda, S. 22f.

¹⁶⁵ebenda, S. 23

¹⁶⁶Demandt, S. 146

¹⁶⁷Genauso wie beim Aufbau der attischen Polis orientiere ich mich auch bei der Beschäftigung mit der spartanischen an der Gliederung von Welwei (vgl. Welwei 1998, S. 90-129).

und Teilnahme am gemeinsamen Leben waren Voraussetzung für das volle Bürgerrecht.¹⁶⁹ Die Teilnahme beschränkte sich nicht nur auf die Rekrutierung zum Hopelitendienst, vielmehr war „das Leben der Spartiaten (...) ein ununterbrochener Dienst.“¹⁷⁰ Ein Privat- und Familienleben gab es nur partiell für die über dreißigjährigen Männer.¹⁷¹ Die bis heute sprichwörtliche „spartanische Küche“ war ein weiteres charakteristisches Merkmal:

„An den Syssitien (Speisegemeinschaften, d. V.) mußten alle Bürger täglich teilnehmen. Verstöße gegen die Teilnahmepflicht - nur Jagd und Opfer galten als Entschuldigung für die Abwesenheit - wurden (...) geahndet. Mitglieder bei den Tischgemeinschaften konnten Spartaner nur werden, wenn sie das Erziehungsprogramm (Agoge) durchlaufen hatten und imstande waren, die vorgeschriebenen Beiträge (vor allem Naturalien) vom eigenen Grundbesitz aufzubringen.“¹⁷²

Die gesamte Organisation des Lebens der Gleichen, so nannte sich die beschriebene Gruppe der Spartiaten auch, war auf militärische Effizienz und das Wohl der Polis ausgerichtet. Die Vollbürger waren nicht zuletzt aufgrund ihrer auch im damaligen Maßstab besonderen Minderheitenposition auf eine stabile Ordnung angewiesen. Das umfassende Erziehungsprogramm der kasernierten sieben- bis zwanzigjährigen Buben und jungen Männer war ein Trainingslager der Kriegstugenden.¹⁷³ Der eiserne Durchhaltewille, der den spartanischen Soldaten zugeschrieben wurde, wurde noch im Deutschland des 20. Jahrhunderts während der Weltkriege als propagandistisches Vorbild für die Jugend missbraucht. Nicht zuletzt wurde dabei die Übersetzung eines wohl von Simonides stammenden Epigramms von Friedrich Schiller zitiert, welches zu Ehren der 300 spartiatischen Gefallenen am Thermophylenpaß (480) geschrieben wurde¹⁷⁴:

„Wanderer, kommst Du nach Sparta, verkünde dorten, du habest/
Uns hier liegen gesehen, wie das Gesetz es befahl.“¹⁷⁵

Durch die Luxusgesetzgebung, einem weiteren spezifischen Merkmal, versuchte man der Ungleichheit unter den Vollbürgern zu begegnen, da privater Luxus als ein Angriff auf die

¹⁶⁸ Lotze, S. 32

¹⁶⁹ Demandt, S. 143

¹⁷⁰ ebenda, S. 151

¹⁷¹ vgl. Baltrusch, S. 68

¹⁷² Lavrencic, Monika, Spartanische Küche, Das Gemeinschaftsmahl der Männer in Sparta, Wien, Köln und Weimar 1993, S. 123

Dieses Buch ist eine informative und interessante Einführung in die Lebensgewohnheiten der Spartaner.

¹⁷³ vgl. Lotze, S. 31

¹⁷⁴ vgl. Baltrusch, S. 50/ Demandt, S. 143

innere Ordnung des Staates gesehen wurde.¹⁷⁶ Die Zahl der Spartiaten im 5. Jahrhundert ist nur schwer rekonstruierbar. Welwei kommt für die Zeit um 418 auf 2500 bis 2700. Allein diese geringe Anzahl macht die Schwierigkeiten der Großmacht Sparta durch ihre überlieferte „lykurgische Ordnung“ deutlich.¹⁷⁷

Eine weitere gesellschaftliche Gruppe bildeten die Hypomeiones („Minderberechtigte“). Obwohl sie nicht an den bürgerlichen Rechten teilhatten, dienten sie in der Bürgerarmee. „Hierunter sind gebürtige Spartaner und deren Nachkommen zu verstehen, die das volle Bürgerrecht verloren bzw. nicht erhalten hatten, weil sie nicht die erforderlichen Beiträge zu den Syssiten leisten konnten.“¹⁷⁸

Ein Kennzeichen des spartanischen Staatswesens stellten die Heloten dar. Sie bildeten den größten Bevölkerungsanteil der Polis.¹⁷⁹ Die Heloten waren besiegte und versklavte Bewohner Lakoniens und Messeniens; sie galten als Eigentum des Staates. Selbst antike Autoren kritisierten die Helotisierung als abstoßende Form der Sklaverei. Heloten galten als Freiwild und wurden zu militärischen Übungszwecken von jungen Spartiaten gejagt und getötet.¹⁸⁰ Sie waren stete Bedrohung und Grundlage des Gemeinwesens zugleich. Die Helotenfamilien unterhielten die Klaros selbständig und lieferten davon Abgaben an ihren Herren.¹⁸¹ Auf diese Weise war der spezielle spartanische Lebensstil überhaupt erst möglich geworden. Viele Spartiaten brauchten sich so wenig Gedanken über eine private Daseinssicherung zu machen und konnten ihr Leben ganz nach dem Krieg und dem Staat ausrichten.¹⁸² Freilassungen von Heloten waren i. d. R. nur nach Bewährung in Kampfeinsätzen möglich.¹⁸³

Eine weitere Besonderheit der spartanischen Polis ist die Gruppe der Periöken, deren staatsrechtliche Stellung nicht eindeutig geklärt ist.¹⁸⁴ Beide ungleichen Gruppen, die Spartiaten und die Periöken, bildeten zusammen den Staat der Lakedaimonier und die

¹⁷⁵Aus dem Gedicht „Der Spaziergang“ von Friedrich Schiller (in: ders., Werke in vier Bänden, Hg. von Friedrich Stenzel, Band I: Gedichte und Sprüche, Philosophische Schriften, Salzburg 1983, S. 203-207, S. 205)

¹⁷⁶vgl. Link, Stefan, Der Kosmos Sparta, Recht und Sitte in klassischer Zeit, Darmstadt 1994, S. 50ff.

¹⁷⁷vgl. Welwei 1998, S. 98f.

¹⁷⁸ebenda, S. 100

¹⁷⁹So schätzt man für das frühe 5. Jahrhundert: 5 000 Spartiaten, 60 000 Periöken sowie 200 000 Heloten (vgl. Demandt, S. 145).

¹⁸⁰vgl. Baltrusch, S. 32f.

¹⁸¹vgl. Lotze, S. 32

¹⁸²vgl. Baltrusch, S. 33f.

¹⁸³vgl. Welwei 1998, S. 106f.

Gesamtheit des Hopelitenheers. Die politische Teilhabe in den Institutionen blieb den Periöken vorenthalten.¹⁸⁵ Sie stammten aus bestimmten Randgebieten des Staates und waren auch Dorier. Sie verwalteten sich (in innenpolitischer Hinsicht) selbst¹⁸⁶, verfügten jedoch über keine politischen Rechte in der Polis an sich. Neben der Landwirtschaft waren sie auch in für Vollbürger nicht zugelassenen Handwerks- oder Handelsberufen tätig.¹⁸⁷

Ebenso wie die historische Entwicklung ist auch die spartanische politische Ordnung ein Unikum in der griechischen Geschichte. Noch in der Antike selbst wird sie als Mischverfassungssystem begriffen. Die Frage nach „Realität und Theorie“ bleibt bis heute jedoch letztlich Interpretationssache.¹⁸⁸ Ich werde nun die zentralen Institutionen vorstellen: Apella, Doppelkönigtum, Ephorat und Gerusia.

„Die Volksversammlung, die alle Spartiaten über 30 Jahre umfaßte und monatlich unter dem Vorsitz der Ephoren tagte, hieß vermutlich Apella.“¹⁸⁹ Mit der athenischen Ekklesia hatte sie nicht viel gemein. Ihre Mitglieder, alle Klarosbesitzer, hatten weder Initiativ- noch Stimmrecht, sie konnten den Anträgen der anderen Institutionen nur durch Geschrei (!) zustimmen oder sie so ablehnen. Auch hier konnte die Volksversammlung jedoch nicht immer souverän entscheiden. Die Apella setzte sich zwar mit allen Themen und Problemen des öffentlichen Lebens auseinander, blieb aber von der Rechtssprechung strikt ausgeschlossen.¹⁹⁰

¹⁸⁴vgl. ebenda, S. 107

¹⁸⁵vgl. Demandt, S. 143

¹⁸⁶Interessanterweise bezeichneten sich die Periökenstädte auch als Polis: „Sie waren *poleis* mit begrenzter eigener Verwaltung, außenpolitisch aber vollkommen von der Hauptstadt abhängig (ähnlich wie Andorra oder Monaco von Frankreich abhängig sind).“ (Baltrusch, S. 32).

Welwei schreibt über diese Thematik folgendes: „Wenn der Polisbegriff in diesem Fall sich nicht auf einen staatlich autonomen Personenverband, sondern einfach auf die Lebensgemeinschaft einer Perioikensiedlung (sic!) (mit einer gewissen lokalen Selbstverwaltung) bezog, so ist dies damit zu erklären, daß die Polis als *Siedlungsform* typisch für weite Teile Griechenlands war. Da die Perioikensiedlungen nach außen nicht als selbständig handelnde Einheiten in Erscheinung traten, sind sie aus heutiger Sicht als Gemeinden zu bezeichnen. Hingegen empfiehlt es sich nicht, den Begriff des ‘Gemeindestaates’ auf *selbständige* Poleis anzuwenden, da der moderne Terminus ‘Gemeinde’ einen anderen Inhalt als der griechische Polisbegriff im Sinne einer autonomen Bürgerschaft hat, die keine Gemeinde, sondern eben ein ‘Staat’ war. (Welwei 1998, S. 15f.)

¹⁸⁷Baltrusch, S. 31f.

¹⁸⁸Nippel 1980, S. 131ff.

¹⁸⁹Demandt, S. 149

Dort findet sich auch eine anschauliche Abbildung über das Zusammenwirken der spartanischen Staatsorgane.

¹⁹⁰vgl. Baltrusch, S. 26f.

„Den höchsten sozialen Rang und das einzige erbliche Amt bekleideten (...) die beiden Könige.“¹⁹¹ Ein Königtum war für das Griechenland der klassischen Zeit höchst ungewöhnlich. Die Königswürde war erblich, die Amtsinhaber stammten aus zwei alten, sagenumwobenen Geschlechtern. Auf eine ordnungsgemäße Herkunft wurde peinlichst genau geachtet. Die Ursprünge des Königtums liegen wohl noch in der Wanderungszeit. Der Lebensstil war keineswegs ein königlicher mit Prunk und Protz, sondern sollte vielmehr ein vorbildlicher in spartanischer Einfachheit sein.¹⁹² Die Hauptaufgabe der Könige war der militärische Oberbefehl, der jedoch durch eine Rechenschaftspflicht und einen allmonatlichen Verfassungseid Begrenzungen erhielt. Daneben hatten sie wichtige kultische Funktionen inne, so der zur politischen Kultur gehörende regelmäßige Gang zum Orakel nach Delphi. War ihre innenpolitische Stellung stark von der Persönlichkeit und vom Zusammenspiel der Institutionen abhängig, so war die religiöse Bedeutung und ihre Daseinsberechtigung an sich unantastbar. Das Doppelkönigtum war dadurch eine wichtige Stütze der verfassungspolitischen Kontinuität Spartas¹⁹³ und „eine in der griechischen Welt singuläre Erscheinung“¹⁹⁴.

Das Ephorat wird in der „Großen Rhetra“ noch nicht erwähnt. Es war „ein Aufseheramt zum Zwecke des Verfassungsschutzes (...), ein Kollegium von 5 (sic!) Ephoren (d. h. Aufsehern). Dieses Amt war naturgemäß gegen die gerichtet, die die Verfassung potentiell bedrohten, die Könige“¹⁹⁵. Das Kollegium wurde jährlich aus der Mitte der Volksversammlung gewählt, eine Wiederwahl war nicht zulässig. Die Ephoren, die nur ihren Nachfolgern rechenschaftspflichtig waren, entschieden über die Außenpolitik, kümmerten sich um das Rechtswesen und leiteten Apella sowie Gerusia.¹⁹⁶ Die Macht der einzelnen Amtsinhaber war jedoch für gewöhnlich nicht allzu groß: „Eine kontinuierliche Ephoratspolitik konnte sich (...) schon deshalb nicht entwickeln, weil durch den jeweiligen Ämterwechsel ständig neue Männer ins Ephorat gelangten.“¹⁹⁷

Die 28 auf Lebenszeit durch Zuruf von der Volksversammlung gewählten Mitglieder der Gerusia (d. h. Ältestenrat) mussten mindestens 60 Jahre alt sein und unterstanden somit nicht mehr der allgemeinen Wehrpflicht. Sie besaßen zwei Hauptaufgaben, die Vorbereitung und Erarbeitung der Anträge für die Apella sowie die Verhandlung bei Kapitalstraf-

¹⁹¹Link, S. 54

¹⁹²vgl. Demandt, S. 146f.

¹⁹³vgl. Baltrusch, S. 24f.

¹⁹⁴Bringmann, S. 466

¹⁹⁵Baltrusch, S. 27

¹⁹⁶vgl. Demandt, S. 150f.

¹⁹⁷Welwei 1998, S. 126

anklagen gegenüber Spartiaten. Wahrscheinlich nahmen an ihren Versammlungen auch die Könige und die Mitglieder des Ephorats teil.¹⁹⁸ Die Mitglieder des Ältestenrates „stammten in der Regel aus einigen besonders angesehenen Familien (...)“, was die aristokratische Praxis dieses Organs unterstreicht.¹⁹⁹

Nach der Schilderung der gesellschaftlichen Gruppen Lakoniens ist nun ein Blick auf den besonderen „Kosmos Sparta“, wie Link im Rückgriff auf Nafissis²⁰⁰ die Einheit der „geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze, Regeln und Gewohnheiten“²⁰¹ Spartas nennt, unabdingbar. Nur so kann letztlich das spezifische Image dieser Polis verstanden werden. Schließlich gilt im historischen Rückgriff zu konstatieren: „(...) die Lebensweise der Spartiaten sagt mehr über das System aus als seine Institutionen“²⁰².

2.3.3. Der „Kosmos Sparta“ und seine Auswirkungen

„Denn angenommen, die Stadt der Spartaner verödete, übrig blieben aber die Heiligtümer und von anderen Bauten die Grundmauern, so würde, glaube ich, nach Verlauf langer Zeit den späteren Menschen starker Zweifel an ihrer tatsächlichen Macht im Verhältnis zu ihrem Ruhm kommen (...)“²⁰³

In diesen Sätzen Thukydides kommt die Stellung Spartas zum Ausdruck. Die Lebensweise und die militärische Stärke nötigten den griechischen Zeitgenossen allergrößten Respekt ab.²⁰⁴ In diesem Unterkapitel möchte ich noch einige Merkmale und Besonderheiten dieser für uns sonderbaren Polis hinsichtlich der Legitimation der politischen und gesellschaftlichen Ordnung, des „verstaatlichten Lebenslaufes“ der Spartiaten, der Rolle der Frau sowie der Bedeutung von Religion und Kultur herausgreifen.²⁰⁵

Der spartanische Kosmos wurde für seine Festigkeit und Konsequenz gerühmt, so dass die Frage naheliegt, warum die einzelnen Bürger, ganz anders als die Athener, sich dem stren-

¹⁹⁸vgl. Link, S. 76

¹⁹⁹Lotze, S. 34

²⁰⁰vgl. Link, S. IX

²⁰¹ebenda

²⁰²Demandt, S. 151

²⁰³Thukydides, I, 10, 3 (S. 47)

²⁰⁴vgl. Demandt, S. 139f.

²⁰⁵Diese Schwerpunkte der Betrachtung setze ich in Anknüpfung an Baltrusch (vgl. Baltrusch, a. a. O.)

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal die dürftige Quellenlage erwähnen, zu der Demandt schrieb: „Es ist offensichtlich, daß unsere Quellen das Bild von Sparta stilisieren (...). Dennoch soll im Folgenden der tradierte Idealtyp der spartanischen Verfassung wiedergegeben werden, denn er ist es gewesen, der Mit- und Nachwelt beeindruckt hat.“ (Demandt, S.141)

gen Status quo in aller Regel so weitgehend unterworfen - oder zumindest den Anschein erweckten - und warum die Polis als solche auch in tiefsten Krisen daran festhielt. Sie liegt wohl im Klarosystem selbst:

„Auf der bestehenden Ordnung mußten die Spartiaten schon deshalb so unnachgiebig beharren, wie sie die Heloten niederzuhalten hatten. Nur als Gemeinschaft, nicht als Einzelne, konnten sie die Kraft entwickeln, die sie aufbringen mußten, um diese Aufgabe zu erfüllen. Und davon, daß sie sie erfüllten, hing nicht nur das Wohl der Gemeinschaft als ganzer, sondern auch das jedes einzelnen Spartiaten ganz unmittelbar ab.“²⁰⁶

Das ganze öffentliche Leben organisierten die Bürger im Hinblick auf diese Aufgabe.²⁰⁷ Link konstatiert hier, dass das „spartanische Recht in letzter Instanz nicht auf Gerechtigkeit ausgerichtet war“²⁰⁸.

Dieses Urteil bezieht sich auch auf den staatlich verordneten Lebenslauf eines Spartiaten. Die „Erziehungsideale waren Gehorsam, Abhärtung, Schweigen, Selbstbeherrschung“²⁰⁹. Die Aufforderung zum Stehlen galt als erzieherisches Mittel zur Aneignung von List und Tücke, aber auch von Duldsamkeit beim Ertragen der Prügelstrafe im Falle des Erwischtwerdens. In diesem Kontext ist auch die staatlich legitimierte Helotenjagd zu verstehen. Körperliche Erziehung wurde höhergestellt als die Vermittlung kognitiver Fertigkeiten.²¹⁰ Die jungen Männer lebten praktisch vom siebten Lebensjahr bis zum Erreichen des vollen Bürgerrechtes mit dem dreißigsten Geburtstag kaserniert. Dieses war wiederum mit der steten Teilnahme am Gemeinschaftsmahl verbunden, in der Tugenden der Polis im Kleinen geübt und gelebt werden sollten.²¹¹ Als Teil im Sozialisationsprozeß und als eine Art Initiationsritus wurden auch „paiderastische Beziehungen zwischen jungen Männern und über zwölf Jahre alten Knaben“²¹² angesehen.

Auch hinsichtlich der Rolle der Frau stellte der lakonische Staat eine Besonderheit dar. „Die Frauen genossen dabei (...) mehr Freiheiten, als in Griechenland sonst üblich war. Ihnen fiel wohl ein relativ großer Anteil der Aufsicht über die Wirtschaft zu.“²¹³ Sie hatten

²⁰⁶Link, S. 88

²⁰⁷vgl. Baltrusch, S. 34

²⁰⁸Link, S. 89

²⁰⁹Demandt, S. 156

²¹⁰vgl. Baltrusch, S. 66ff.

²¹¹vgl. Lavrencic, S. 115ff.

²¹²Rebenich, Stefan, Kommentar, in: Xenophon, S. 98

²¹³Lotze, S. 34

klare Aufgaben zu erfüllen und wurden im Sinne des „Kosmos Spartas“ eingesetzt. So wurden die weiblichen genauso wie die männlichen Kleinkinder der berühmten Tauglichkeitsprüfung unterworfen. Im Sinne des kräftigen und gesunden Nachwuchses hatten auch sie an der mitunter koedukativen sportlichen Erziehung Anteil. Die Eheschließung war die Pflicht jedes Bürgers. Das Klarosystem mit dem strengen Erbrecht verhalf vielen Frauen zu Grundbesitz (was sogar Aristoteles anmerkte), nicht zuletzt - was aus ideologischen Gründen nicht unüblich war - wenn sie Kinder von mehreren Spartiaten hatten. Durch die fast ausschließliche Einbindung der Männer kam ihnen schließlich geradezu notwendig die Verwaltung der oikos zu.²¹⁴

Bemerkenswert bleibt die Feststellung, dass die spezielle spartanische Staatsraison einer Korrektur der herkömmlichen Frauenrolle bedurfte, jedoch nicht um eine Art Fortschritt oder Veränderung zu erreichen, sondern einfach, weil es zum Erhalt des Status quo nötig war.

Auch Religion und Kultur hatten in diesem Sinne ihre Funktion. So wurden, was in der Geschichte nicht unüblich ist, nicht nur die „lykurgische Ordnung“, sondern auch „völkerrechtliche Ansprüche mythisch begründet, wie überhaupt die Existenz des spartanischen Staates einer Entscheidung des Zeus zu verdanken war“.²¹⁵ Auch das Verhältnis zur Kultur besaß eine eigene Prägung. Die Musik musste der staatlichen Ordnung, d. h. der militärischen Disziplin, nützen. „Ein Theater gab es in Sparta nicht, Philosophie und Rhetorik waren verboten.“²¹⁶ Der kulturelle Aufschwung des 5. Jahrhunderts ging an der Macht der Peloponnes nicht einfach vorbei, sondern er wurde von ihr bekämpft und gefürchtet. Zum „Kosmos Sparta“ gehörten folgerichtig also auch Reiseverbot²¹⁷ und Fremdenfeindlichkeit. Man glaubte, die Polis benötigte keine „neuen Kunstwerke mehr, keine Produktion für den Export, weder Kunst- noch Künstlerimport, (...) nur noch die alten Lieder wurden gesungen“.²¹⁸

Die spartanische Polis ist für Karl Popper das Paradebeispiel der geschlossenen Gesellschaft. Seine Gedanken über die lakonische Außenpolitik sind eine Art Abrechnung mit dem „Kosmos Sparta“ und seinen totalitären Auswirkungen:

²¹⁴vgl. Baltrusch, S. 82ff.

²¹⁵ebenda, S. 91

²¹⁶vgl. Demandt, S. 155

²¹⁷vgl. Link, S. 80

²¹⁸Baltrusch, S. 97

„Diese war bestimmt durch das Endziel, das die spartanische Politik beherrschte, durch die Absicht Spartas, jegliche Veränderung zum Stillstand zu bringen und zur ursprünglichen Stammesherrschaft zurückzukehren. (Das ist unmöglich [...]. Einmal verlorene Unschuld läßt sich nicht wiedergewinnen, und eine künstlich festgehaltene geschlossene Gesellschaft oder eine gewollte Stammesgemeinschaft ist sehr verschieden von einem primitiven Stamm.) Die Prinzipien der spartanischen Politik waren die folgenden: (1) Schutz seiner erstarrten Stammesgemeinschaft: Schließt alle fremden Einflüsse aus, die die Starrheit des Stammestabus gefährden könnten! - (2) Das antihumanitäre Prinzip: Schließt insbesondere alle Gleichberechtigungsideen, alle demokratischen und individualistischen Ideologien aus! - (3) Autarkie: Seid unabhängig vom Handel! - (4) Antiuniversalismus oder Partikularismus: haltet am Unterschied zwischen eurem Stamm und allen übrigen fest; mischt euch nicht mit den Minderwertigen! - (5) Herrschaftsgelüste: Beherrscht und versklavt eure Nachbarn! - (6) Aber werdet nicht zu groß! ‘Die Stadt darf nur so lange wachsen, als sie dies tun kann, ohne ihre Einheit zu gefährden’²¹⁹, und insbesondere, ohne die Einführung universalistischer Tendenzen zu riskieren.“²²⁰

2.4. Sparta und Athen als Protagonisten des klassischen Polisgedankens

„Von der Gesetzgebung des Lykurgus in Sparta war die Gesetzgebung Solons in Athen fast durchaus ein Widerspiel - und da die beiden Republiken²²¹ Sparta und Athen die Hauptrollen in der griechischen Geschichte spielen, so ist es ein anziehendes Geschäft, ihre verschiedenen Staatsverfassungen nebeneinander zu stellen und ihre Gebrechen und Vorzüge gegeneinander abzuwägen.“²²²

Friedrich Schiller stellt 1790, ein Jahr nach Ausbruch der Französischen Revolution, in seinen Jenaer Geschichtsvorlesungen die Bipolarität der griechischen Antike heraus. Sie ist ein zentrales Thema von Alter Geschichte und Philosophie geworden. Bereits die Römer setzten sich damit auseinander. Goethe (der einen Teil des Faust II in Sparta spielen ließ) und seine Zeitgenossen, die Revolutionäre von 1789, Rousseau sowie die Gründerväter der USA oder auch Ernst Reuter (mit seinem Lob auf Perikles' Gefangenenrede²²³), die Reihe

²¹⁹Dieses Zitat entnahm Popper aus Platons Politeia (423 b)

²²⁰Popper, Karl Raimund, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 1: Der Zauber Platons, Tübingen 1992, S. 217

²²¹Interessanterweise spricht Schiller hier von „Republiken“, auch von Hentig spricht von „res publica“ (S. Kap. 4.2.2.). Beide nennen so einen griechischen und einen römischen Staatsbegriff in einem Atemzug. Erläuterungen zur Verwendung des Begriffes „res publica“ im Laufe der Entwicklung finden sich bei Gawantka (S. 73, 83, 113 und 194).

²²²Schiller, Friedrich, Die Gesetzgebung des Lykurgus und Solon, in: Schiller 1983, Band IV: Historische Schriften, S. 25-52, S. 36

²²³Er sagte am 27.04.1947 in Berlin: „Die Grabrede des Perikles auf die gefallenen Athener bleibt ein ewig gültiges Dokument demokratischen Geistes, weil sie mit der genialen Gestaltungskraft eines großen Meisters unvergänglichen Ideen die immer gültige Form verliehen hat.“ (zitiert nach: Demandt, S. 231)

ist so unvollständig wie fortsetzbar, sie alle beschäftigten sich mit diesen beiden herausragenden Poleis des 5. Jahrhunderts.²²⁴

Popper schließlich entwickelte in seinem epochalen Werk „Die offene Gesellschaft und seine Feinde“, geschrieben unter dem Eindruck des Zweiten Weltkrieges und des Nationalsozialismus und Stalinismus, eine aufsehenerregende Theorie der offenen und geschlossenen Gesellschaft, wobei er die historischen Protagonisten Athen und Sparta als exemplarische Gegenpole beschrieb. Athen steht für die Demokratie, für Freiheit, Gleichheit und Individualismus, Sparta dagegen für eine Stammesgemeinschaft, die von Antihumanismus, Partikularismus und Kollektivismus geprägt ist.²²⁵

²²⁴vgl. Demandt S. 158ff. (Sparta) und S. 229ff. (Athen)

²²⁵vgl. Rebenich, Stefan, Einleitung, in: Xenophon, S. 1

Auch im Rahmen der Rezeption des wiederaufgegriffenen Polisgedankens spielt der Verfassungsdualismus des 5. Jahrhunderts eine Rolle. So schrieb Hättich von der Missverständlichkeit dieser Vorstellung, da „die Idee eines Tages von Pädagogen aufgegriffen“ werden könnte, „die mehr an Athen als an Sparta“²²⁶ denken.

Bereits die vorangegangenen Ausführungen über Geschichte und Verfassung der beiden Protagonisten der klassischen griechischen Antike machten die Gegensätzlichkeit ihrer Poleis deutlich.

Allein eine Gegenüberstellung der staatlichen Institutionen spricht hierbei für sich, nimmt man z. B. die höchst unterschiedliche Rolle der beiden Volksversammlungen, ebenso das Fehlen eines jeden sich durch Herkunft legitimierenden Amtes in Athen und die Rolle des Doppelkönigtums in Sparta. Die weltgeschichtlich herausragenden Verfassungsreformen in Attika riefen in der spartiatischen Führungsschicht den größten Argwohn hervor. Der Landmacht Sparta mit ihrem Hegemonialanspruch auf dem griechischen Mutterland erwuchs quasi vor der eigenen Haustür eine Großmacht zur See. Athen setzte sich mit Expeditionen nach Kleinasien selbstbewusst Ziele, vor denen Sparta zurückschreckte. Diese Reihe der „äußeren Merkmale“ ließe sich noch weiter fortsetzen.

„Niemand durfte leben, wie er wollte“, dies ist uns für Sparta von Plutarch überliefert, es ist das „Hauptmerkmal des spartanischen Kosmos“²²⁷. Vergleicht man das nun mit Athen, tritt sehr anschaulich ein Gegensatz hervor, da Bleicken für die Athener konstatiert, daß diese die „Freiheit als neues Lebensgefühl“²²⁸ erfuhren. So heißt es in Perikles' Gefangenrede:

„Frei leben wir als Bürger im Staat und frei vom gegenseitigen Mißtrauen des Alltags, ohne gleich dem Nachbarn zu zürnen, wenn er sich mal ein Vergnügen macht, und ohne unseren Unmut zu zeigen, der zwar keine Strafe ist, aber doch durch unsere Miene kränkt.“²²⁹

Es bedarf nicht der Erwähnung, dass die Lebenswirklichkeit komplexer als die Schilderung in einer Lobesrede ist²³⁰, doch schufen sich die Athener bis dato unerhörte Frei- und Gestaltungsspielräume. Es gilt: Freiheit *und* Gleichheit, d. h. die Möglichkeiten der persönli-

²²⁶Hättich 1998, S. 183

²²⁷Link, S. 86

²²⁸Bleicken 1995, S. 366ff.

²²⁹Thukydides, 2, 37, 2 (S. 16)

²³⁰vgl. Bleicken 1995, S. 366

chen Lebensgestaltung und Rückbindung an das Gemeinwesen sind Wesensmerkmale der athenischen Polis. Natürlich konnte die dialektische Spannung der beiden Pole nicht gelöst werden, aber hier nahm sie - allein das ist ein ideengeschichtlicher Meilenstein - ihren Ausgang, ihre Bewusstseinswerdung. Bemerkenswert bleibt, dass die Philosophen des 4. Jahrhunderts, allen voran Aristoteles, in ihren Werken diese Ereignisse und Entwicklungen bereits im Rückblick behandelten.²³¹

Das neue Lebensgefühl der Freiheit läßt sich an zwei Merkmalen Athens gut charakterisieren, die im Gegensatz zum äußerst unfreien Leben der Spartaner stehen: Den Stellenwert der Kultur und die Rolle der Fremden bzw. des Fremden.

Athen wurde zum Zentrum für Kunst und Wissenschaft im gemeingriechischen Raum. „Wie nirgendwo sonst in der Antike florierten alle Zweige der Kunst“.²³² Bis heute rechnen wir die kulturellen Erzeugnisse dieser Zeit unserem Kulturkreis zu. Während in Sparta neue Entwicklungen und Strömungen in der Kunst als subversiv und staatsfeindlich eingestuft wurden, waren sie elementarer Bestandteil der Identität der athenischen Polis. Besonders dem Drama kam eine herausragende Bedeutung zu, da in ihm die weitreichenden Umwälzungen und tiefgreifenden Entscheidungsoptionen²³³ exemplarisch vor einem großen Publikum dargestellt werden konnten.²³⁴

Die Situation der Fremden in den beiden Staatsgebieten konnte gegensätzlicher nicht sein. Während ihnen in Sparta tiefes Misstrauen entgegenschlug, Xenophon berichtet gar von

²³¹vgl. ebenda, S. 367f.

²³²Demandt, S. 225f.

²³³vgl. Meier 1993, S. 312ff.

Christian Meier führt hier hinsichtlich der Bedeutung des Theaters in Athen aus:

„Wahrscheinlich brauchte man für solche tieferen Orientierungsprobleme überhaupt nicht nur Argumente, sondern auch Bilder; nicht nur Verstand, sondern auch Vorstellungen, nicht nur Erörterungen, sondern auch ein intensives emotionales Erleben. Denn es ist eben nicht allein eine Sache des Intellekts respektive dessen, was Intellekt mehr oder weniger auf Antrieb vermag, sondern des Einfurchens in tiefere und entsprechend mehr auf langfristig angelegte mentale Schichten, worum es hier geht. Max Weber sprach vom ‘nomologischen Wissen’, jener Ebene, auf der Menschen zu wissen meinen, was recht und unrecht, gut und böse ist, was der Erfahrung, den Gesetzen oder gar der Weltordnung entspricht und was nicht; jenem Wissensbestand, auf den sich alle Fragen beziehen, um ihre Antworten, ihre Urteile daran abzusichern. Dieses nomologische Wissen war damals aus den Fugen geraten.“ (S. 313f.)

Das Theater wird auch als Bestandteil gegenwärtiger politischer Bildung gesehen:

vgl. Böttger, Gottfried, Die ganze Welt ist eine Bühne, Theater in der politischen Bildung, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), Praktische politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1997, S. 83-94

²³⁴vgl. Meier, Politik und Tragödie im 5. Jahrhundert, in: Philologus, 135, 1991/1, S. 70-87

Dort heißt es: „Die attische Demokratie brauchte die Tragödie kaum weniger notwendig als den Rat der 500, die Volksversammlung, den Ostrakismus und all die anderen Institutionen, die wir als typisch für diese Verfassung ansehen.“ (S. 70)

einer Ausweisungspraxis²³⁵, war die Situation in Athen eine andere. Auch dort waren freie Nichtbürger von der politischen Partizipation ausgeschlossen, sie wurden jedoch nicht als eine Bedrohung angesehen. Die Metöken wurden angeworben, man brauchte sie und fürchtete sich nicht vor ihnen. Fremde wurden von Athen geradezu angezogen.

„Nicht harter Drill wie bei den Spartanern macht die Stärke der Athener aus, auch nicht Geheimhaltung und Ausschließung der Fremden. Diese läßt man vielmehr offen in die Stadt und verläßt sich im Ernstfall lieber auf die eigene Entschlossenheit zu handeln. Im täglichen Leben herrscht ein freier Geist. Auch Vergnügungen werden geschätzt und akzeptiert, während die engherzigen Beschränkungen der Spartaner für einen freien Athener ein unschöner Anblick sind. Erholungen des Geistes spielen in Athen eine große Rolle (...).“²³⁶

Dieser „freie Geist“ gegenüber fremden Einflüssen stand im krassen Gegensatz zur Situation in Sparta. Hier waren private Auslandsreisen verboten, damit, so Xenophon, „die Bürger nicht durch den Kontakt mit Fremden zu Leichtsinn und Weichlichkeit verführt würden“²³⁷. Auch hier zeigt sich der totalitäre Charakter des spartanischen Staates, der seinen Bewohnern misstraute und der vom Einzelnen strenge Unterordnung von Kindesbeinen an verlangte. Sparta wurde so zum Gegenbild Athens, dessen Freiheitsbegriff, um es noch einmal deutlich zu machen, keineswegs identisch mit unserem heutigen westlichen ist. Freiheit wurde nicht als das Vorhandensein bestimmter individueller Freiheitsrechte empfunden, sondern dieses neue Lebensgefühl entstand aus praktischer Erfahrung nach der Beseitigung von bevormundender Herrschaft als das Ergebnis verschiedener Reformen und außenpolitischer Ereignisse.²³⁸

Diese Grundhaltung muss einer sehr breiten Bürgerschicht, unabhängig von der jeweiligen wirtschaftlichen Situation, eigen gewesen sein:

„Es ergab sich also kein Typus des Gehorsams, der Einfügung ins Glied, sondern eines des Freien, Selbständigen, Verantwortlichen, freilich auch des mit anderen Solidarischen - aber eben mit denen, die nichts über sich hatten außer Göttern, Gesetzen und allgemeinen Normen, Vorstellungen von Gut und Böse, richtig oder falsch.“²³⁹

Meier umschreibt diese gemeinsame Haltung mit dem Begriff „Bürger-Identität“.

²³⁵Xenophon, XIV, 3 (S. 83)

²³⁶Reese-Schäfer 1998, S. 29f.

²³⁷Xenophon, XIV, 4 (S. 83)

²³⁸vgl. Bleicken 1995, S. 368ff.

2.5. Platon, Aristoteles und die athenische demokratische Polis

„Die politische Struktur der athenischen Polis, die die Machtzusammenballung im Zentrum der Stadt begünstigte, diese dort aber auf eine ungewöhnlich große Zahl von Bürgern verteilte, die als Diskutierende (...) und als Ausführende (...) diese Entscheidungen umsetzten, schuf eine außerordentliche Kommunikationsdichte und Urbanität, auf der die große Philosophie der Antike aufruht. Was in Athen mit den Sophisten, Sokrates und Platon begonnen hat, strahlte über die gesamte Antike aus und ist immer wieder Anstoß zur Rezeption und zum Weiterdenken unter veränderten Bedingungen geworden.“²⁴⁰

Der Weg zur ersten Blüte eines umfassenden staatstheoretischen Denkens der Weltgeschichte erscheint uns ungewöhnlich, denn er folgte auf die erste demokratische Erfahrung der Geschichte, die das Ergebnis günstiger Voraussetzungen und historischer Konstellationen war.²⁴¹ Die eigentliche Ursache liegt im Aufbruch der athenischen Bürgerschaft, der es mit Hilfe ihrer herausragendsten Köpfe gelang, auf konkrete geschichtliche Problemstellungen zu reagieren. Die bis in die Gegenwart als großartige Zeugnisse menschlichen Geistes geltenden Werke von Aristoteles und Platon waren letztlich eine „Antwort des Denkens auf die Herausforderung der politischen Veränderungen“²⁴², die dem Aufstieg Athens und der griechischen Bipolarität folgten.

In diesem Unterkapitel möchte ich nicht die Theorien der politischen Philosophie von Platon und Aristoteles erläutern, sondern ihre Stellung zur historischen Entwicklung ihres Wirkungsortes, der demokratischen athenischen Polis, skizzieren. Diesen Schwerpunkt setze ich, da der in der Pädagogik wiederaufgegriffene Polisgedanke hinsichtlich seines vormodernen Ursprungs kritisiert wird.²⁴³ Im Vorfeld der Beschäftigung mit den beiden großen politischen Theoretikern der griechischen Antike komme ich ebenso auf die Sophisten und den Lehrer Platons, Sokrates, zurück.

2.5.1. Sokrates und die Sophisten

Das erste „Nach-Denken“ über die Gestaltung der politischen Ordnung finden wir bei den sogenannten Sophisten (die jedoch keineswegs als homogene Gruppe anzusehen sind) in

²³⁹Meier 1988, S. 83

²⁴⁰Reese-Schäfer 1998, S. 8

²⁴¹vgl. ebenda S. 14ff.

²⁴²Dahlheim, S. 240

²⁴³vgl. Hättich, S. 178

der Zeit von 450-380.²⁴⁴ Sie stammten in aller Regel nicht aus Athen, fanden aber in der offenen Atmosphäre der Stadt gute Arbeitsbedingungen und eine rege Nachfrage. Gemeinsam war ihnen das Ziel, „Rat zur Lebensbewältigung zu vermitteln“²⁴⁵. Rhetorik und Erziehung waren ihre Beschäftigungsschwerpunkte. Die Rolle der Sophisten in und für die Demokratie kann nicht eindeutig geklärt werden. Sie haben wohl durch ihr Augenmerk auf die Schulung der Argumentationstechniken am demokratischen Willensbildungsprozess mitgewirkt, entwarfen jedoch keine politische Theorie im Sinne Platons und Aristoteles' (was auch nicht in ihrem Interesse lag).²⁴⁶

Ohne auf Leben und Werk einzelner Sophisten eingehen zu können, bleibt hinsichtlich einer theoretischen Beschäftigung mit der Demokratie festzuhalten, dass im sophistischen Milieu Athens des 5. Jahrhunderts „einige seiner bekanntesten Intellektuellen (...) eindeutig Stellung für“²⁴⁷ die Demokratie bezogen.

Fälschlicherweise als ein Sophist wurde auch Sokrates in der Komödie²⁴⁸ verspottet, der sich die Sophisten zu Gegnern machte, als er in seinen „sokratischen“ Dialogen ihren Vorgehens- und Argumentationswegen auf den Zahn fühlte. Er war eigentlich „zeitlebens ein loyaler Bürger“²⁴⁹ Athens, der sich mehrmals als Hopelit bewährt hatte. Er selbst hinterließ keine schriftlichen Selbstzeugnisse; nur Überlieferungen von Platon, Xenophon u. a. informieren uns über seine Dialoge. Sokrates steht am Anfang einer großen, bis heute wirkenden Geistesstradition, indem er die Frage nach dem guten Leben und der „Arete“, der Tugend, in den Mittelpunkt allen Nachdenkens stellt. In diesem Sinne entwickelte Hentig einen „Sokratischen Eid“, den er als „Selbstverpflichtung des Lehrers“ betrachtet. So wie Sokrates seine untrennbare Verbundenheit zu diesen Grundlagen seines Selbstverständnisses in seiner Apologie²⁵⁰ vor dem athenischen Bürgergericht darlegte, sollen sich auch Lehrer und Lehrerinnen der Wahrheit und den pädagogischen Idealen auf diese Weise

²⁴⁴Da alle ursprünglichen sophistischen Texte verschollen sind, stammen unsere Informationen vor allem von Platon, der den Sophisten alles andere als wohlgesonnen war.

²⁴⁵Bleicken 1995, S. 670

²⁴⁶vgl. ebenda, S. 670ff.

²⁴⁷Touloumakos, J., Die theoretische Begründung der Demokratie in der klassischen Zeit Griechenlands, Athen 1985, S. 1

Er nennt an dieser Stelle Empedokles, Protagoras, Gorgias, Herodt, Euripides und Demokrit.

²⁴⁸So hat Aristophanes „in seinem 423 aufgeführten Stück die *Wolken* Sokrates (469-399) als Prototyp eines verdorbenen und gefährlichen Sophisten auf die Bühne gebracht.“ (Dahlheim, S. 243f.)

²⁴⁹ebenda, S. 244

²⁵⁰Diese ist von Platon als Selbstdarstellung der philosophischen Lebensweise gedacht, kein Versuch durch Argumentation der drohenden Verurteilung zu entgehen (vgl. Platon, Apologie des Sokrates - Kriton, Übersetzungen, Anmerkungen und Nachwort von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1993).

verbunden wissen.²⁵¹ Sein Leben ist für uns von seinem Ende, dem Prozeß des Jahres 399, zu denken, einer Zeit, die noch ganz unter der verheerenden Niederlage Athens und der daraus resultierenden Krise der Polis stand. Man warf ihm Gottesverleugnung und Verführung der Jugend vor, was jedoch Ausdruck tiefer gesellschaftlicher Verunsicherung war.²⁵² Schuldspruch und Todesurteil nahm er, so berichtet Platon, gelassen hin. Mögliche Fluchtgelegenheiten, wie im Dialog „Kriton“ beschrieben, vereitelte er argumentativ „im Sinne der Gehorsamspflicht gegenüber den Gesetzen“²⁵³ der Polis. Die Ereignisse des Asebie-Prozesses mit seinen 501 Bürgerrichtern gilt bis heute als epochales Ereignis, von dem Arendt schrieb:

„Die Kluft zwischen Philosophie und Politik entstand historisch gesehen mit dem Prozeß und der Verurteilung des Sokrates, was in der Geschichte des politischen Denkens dieselbe Rolle eines Wendepunktes spielt wie in der Geschichte der Religion der Prozeß und die Verurteilung von Jesus. Unsere Tradition des politischen Denkens begann, als Plato angesichts des Todes von Sokrates Plato (sic!) am Leben der Polis verzweifelte und gleichzeitig gewisse Grundlagen der Lehre Sokrates' anzweifelte. Weil Sokrates nicht in der Lage war, seine Richter von seiner Unschuld und seinen Verdiensten zu überzeugen, die den besseren und jüngeren der Bürger Athens so einleuchtend erschien, zweifelte Plato die Tauglichkeit des *Überredens* an.“²⁵⁴

Der Schauprozess sollte dazu beitragen, die Verunsicherung innerhalb der Polis abzubauen, verfehlte aber seine gewünschte Wirkung.

2.5.2. Platon

Für Platon (428/27-349/48) war der Prozess ein Fanal für die fehlende Gerechtigkeit der demokratischen Verfassung, er sollte sein künftiges Leben prägen und eine zeitlebens

²⁵¹vgl. Hentig 1994, S. 256ff.

Dort heißt es: „‘Sokratischer Eid’ soll dieser nach dem großen Lehrer und unbedingten Freund der Wahrheit heißen. Als er vor Gericht stand und man ihm das Angebot machte, ihn freizusprechen, wenn er aufhöre, die Wahrheit zu suchen und die Menschen zu überführen, daß sie etwas zu wissen behaupten und es doch nicht wissen, wies er das störrisch zurück. Er werde die ihm von Gott befohlene Tätigkeit fortsetzen: ‘Ob ihr mich freisprecht oder nicht, ich werde nicht anders handeln, und müßte ich noch so oft den Tod erleiden.’ (Apologie 30b)“ (S. 256)

²⁵²Dahlheim, S. 243ff.

²⁵³Nippel 1993, S. 24

²⁵⁴Arendt, Hannah, Philosophie und Politik, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin 41 (1993) 2, S. 381-400, S. 381

Weiter heißt es, für das Verständnis unverzichtbar: „Uns fällt es schwer, die Bedeutung dieses Zweifels zu begreifen, weil ‘Überredung’ eine sehr schwache und unzulängliche Übersetzung des alten *peithein* ist, dessen politische Bedeutung sich in der Tatsache äußert, daß Peithô, die Göttin der Überredung, einen Tempel in Athen hatte. Zu überreden, *peithein*, war die spezifisch politische Form der Rede, und da die Athener stolz darauf waren, daß sie im Unterschied zu den Barbaren ihre politischen Angelegenheiten auf der Ebene der Rede und ohne Zwang regelten, hielten sie die Rhetorik, die Kunst der Überredung, für die höchste, wahrhaft politische Kunst.“

äußerst reservierte bzw. ablehnende Haltung gegenüber der Ordnung seiner Heimatstadt einnehmen.²⁵⁵

Er selbst war Athener, stammte aus altadliger Familie (die auch in die oligarchischen Umstürze 404/03 verwickelt war) und gründete die berühmte Akademie, die als „eine Konsequenz aus seiner Erfahrung mit der politischen Realität“²⁵⁶ gilt. Aus seinen Erfahrungen mit den unterschiedlichen Formen von Polisverfassungen im gesamtgriechischen Raum und besonders mit der innen- und außenpolitisch desolaten Situation Attikas kam er zur Erkenntnis, dass alle tatsächlichen Ordnungen nicht den philosophischen Maßstäben genügen würden. So gibt es nur, wie es in seinem „Siebten Brief“ heißt, zwei Wege: Die Erziehung der Machthaber zu Philosophen bzw. die Machtübernahme der wahren Philosophen. Dies bedarf aber, gleichsam als Umkehrung der Situation des 5. Jahrhunderts, der Entwicklung einer systematischen Theorie der idealen Polis, die dann in die Wirklichkeit umgesetzt werden sollte. Zwei Reisen nach Syrakus, um dort als Tyrannenerzieher tätig zu sein, endeten im Fiasko, einmal sogar zeitweilig in der Sklaverei.²⁵⁷ Er entwirft in seinen Werken „Politeia“ und „Nomoi“ zwei modellhafte Staaten. Die Politeia gilt dabei bis heute als eines der wichtigsten und mittlerweile umstrittensten Zeugnisse der Weltliteratur. Festzuhalten bleibt, dass die Demokratie als Staatsform hierin verworfen wird und Platon sich

„(...) nicht für das Funktionieren politischer Ämter und Institutionen (interessiert), sondern für die Bindung der Gerechtigkeit oder der Ungerechtigkeit eines Gemeinwesens an das *éthos*, den im Fall der Philosophen gerechten, im Fall der Tyrannen ungerechten Herrschaft (...).“²⁵⁸

Die Gerechtigkeit des Staates - weil nur hier der einzelne Gerechte gerecht sein kann - ist somit das Hauptthema der Politeia. Gerechtigkeit erhält hier eine andere Akzentuierung als noch in der Sozialgeschichte des 5. Jahrhunderts, in der Freiheit und Gleichheit als „Grundlagen des demokratischen Gedankens“²⁵⁹ Eckpfeiler des Selbstverständnisses der Polis waren. Der platonische Entwurf geht hier von einer anderen Grundlage aus. Das Verhältnis des Polisganzen zum einzelnen Bürger bzw. zu den einzelnen Ständen wird als eine Art „natürliche Isomorphie von Polis und Psyche“, als Spiegel der Seele, beschrieben. Das Bild besagt, dass ein Organismus nur dann gesund ist, wenn es die Organe sind und

²⁵⁵vgl. Bergstraesser, Arnold/ Oberndörfer, Dieter (Hg.), *Klassiker der Staatsphilosophie*, Stuttgart 1962, S. 1

²⁵⁶Nippel 1993, S. 22

²⁵⁷vgl. ebenda

²⁵⁸Höffe, Otfried, *Einführung in Platons Politeia*, in: Höffe (Hg.), *Platon, Politeia*, Berlin 1997, S. 3-28, S. 7

²⁵⁹Bleicken 1995, S. 338

diese sich auch selbst gesund (im Sinne des Ganzen) erhalten. Dem Wohlergehen des Staates ist so alles (z. B. Erziehung, Partnerwahl sowie Recht auf Privatbesitz) unterzuordnen, da der Weg dorthin von den Philosophenkönigen, den Besten der Besten, erkannt wurde. Daraus ergibt sich der Zusammenhang, „daß gerechtes und glückliches Leben nicht nur kompatibel sind, sondern sich wechselseitig fordern“.²⁶⁰

Diese Überlegungen standen im krassen Gegensatz zur athenischen Wirklichkeit, deren Gleichheitsvorstellung des „one man - one vote“ in der Volksversammlung für Platon in unvernünftige Entscheidungen mündet, die die im Sinne der Weisheit (logistikon) erzogenen Philosophenkönige emotionslos und weitsichtig anders getroffen hätten. In seinem Spätwerk *Nomoi* bleibt Platon seinen Grundgedanken treu, möchte aber den „zweitbesten Staat“ näher an der Wirklichkeit entwerfen. Sein Konzept, dass nur weise Herrscher eine ebensolche Politik verfolgen könnten, sollte in den nächsten Jahrtausenden immer wieder aufgegriffen werden.²⁶¹ Platons Staatsentwürfe gelten als Reaktion auf die völlig neuartige Entwicklung der attischen Polis im 5. Jahrhundert, als ein Versuch der Rückbesinnung auf die Fundamente des historischen Polisgedankens. Der Schock der Niederlage, die Unsicherheit hinsichtlich der Zukunft ließen die Ideen für eine „geschlossene“ Gesellschaft gedeihen und die demokratische Ordnung als fragwürdig erscheinen.²⁶²

Platon selbst beteiligte sich nicht am öffentlichen Leben in dieser Ordnung, er nahm auch kein Amt an. Seine Tätigkeit an der Akademie und deren anhaltende Bedeutung war wohl die zeitgeschichtlich prägendste. Die Schule hatte großen Zulauf, der bekannteste Absolvent war Aristoteles.²⁶³

2.5.3. Aristoteles

Aristoteles stammte aus Stageria (Chalkidike), war also Metoike in Attika. Er gründete ebenfalls eine Schule und wurde auch als Erzieher des jungen Alexander berühmt. Sein umfassendes Werk ging weitgehend verloren, seine uns erhaltenen Schriften, auch seine „Politik“, sind Vorlesungsmanuskripte, deren Wirkung seit ihrer abendländischen Wiederentdeckung im 12. Jahrhundert n. Chr. bis heute anhält.²⁶⁴

²⁶⁰vgl. Borsche, Tilman, Die Notwendigkeit der Ideen: Politeia, in: Kobusch, Theo/ Mojsisch, Burkhard (Hg.), Platon, Seine Dialoge in der Sicht neuer Forschung, Darmstadt 1996, S. 96-114, S. 101f.

²⁶¹vgl. Nippel 1993, S. 28ff.

²⁶²vgl. Reese-Schäfer 1998, S. 94f.

²⁶³vgl. Annas, S. 369f.

²⁶⁴vgl. Dahlheim, S. 269f.

Seine geistige Auseinandersetzung mit Platon ist bis heute exemplarisch, während dieser konstruktivistisch den besten Staat entwirft, steht Aristoteles für die Begründung der Empirie, die er allerdings mit normativen Überlegungen flankiert²⁶⁵:

„In der gegenwärtigen politischen Theoriebildung haben aristotelische Argumente wieder eine neue Bedeutung bekommen. Gegen rein theoretisch konstruierte Gerechtigkeitstheorien verweisen neuerdings die amerikanischen Kommunitarier²⁶⁶ auf die Kontexte von Gerechtigkeit, deren Grundlegung und Stabilisierungsbedarf durch praktisch gelebte Traditionen.“²⁶⁷

Aristoteles sah die Erfahrung als eine der zentralen Erkenntnismöglichkeiten der Philosophie an, so soll er 158 Verfassungen der griechischen Poliswelt gesammelt und verglichen haben. Seine Abhandlung über Attika „Staat der Athener“²⁶⁸ wurde 1890 in Ägypten gefunden. Er untersuchte die Poleis nach Fragen ihrer Geschichte der Bevölkerung, der Institutionen, der Größe und der Erziehungsanstrengungen; er ist somit einer der Begründer der Politikwissenschaft.²⁶⁹ Seine „Politik“ gilt als das „bis auf diesen Tag (...) bedeutendste Werk der politischen Wissenschaft und der politischen Philosophie (...), zum wenigsten im Abendland (...).“²⁷⁰

Wichtige Begriffe der aristotelischen politischen Philosophie sind u. a. „koinonia“, der die umfassende Gemeinschaft der Bürger in der Polis umschreibt²⁷¹ sowie - im wahrsten Sinne des Wortes ursächlich für die politische Bildung - „Zoon politikon“, mit dem der Mensch als Wesen verstanden wird, das eben nur in jener politischen Gemeinschaft wesensgemäß leben kann.²⁷²

²⁶⁵vgl. Reese-Schäfer 1998, S. 11

Später nennt er die Methodik des Aristoteles eine „normativ-empirische Doublette“, die neben dem Vergleich der Poleisverfassungen diesen - bei aller Unterschiedlichkeit - eine verbindende Zielrichtung gibt. Die Polis strebt „von Natur aus“ das Gute an. „Sie hat als Telos einer zusammengesetzten Gemeinschaft das gute Leben anzunehmen.“(vgl. S.124ff.)

²⁶⁶In diesem antiken Rückgriff ist hier vor allem Martha Nussbaum zu nennen: vgl. u. a. das Kapitel „Sozialdemokratischer Aristotelismus: Martha Nussbaum“ in: Reese-Schäfer, Walter, Was ist Kommunitarismus?, Frankfurt am Main und New York 1994, S. 106-118, ebenso: Als Feministin über Aristoteles sprechen, Ein Gespräch mit Martha Nussbaum, in: Information Philosophie, 26. J., Heft 5, 12/1998, S. 28-33. Der Kommunitarismus wird noch eigens in Kap. 3.1.4 behandelt.

²⁶⁷Reese-Schäfer 1998, S. 11

²⁶⁸Hier ist sich die Forschung jedoch über die Echtheit der Quelle als aristotelische Schrift nicht einig. (vgl. Bleicken 1995, S. 507f.)

²⁶⁹vgl. Dahlheim, S. 270

²⁷⁰Sternberger, Dolf, Der Staat des Aristoteles und der moderne Verfassungsstaat, Bamberg 1985, S. 9

²⁷¹Die Polis „bezeichnet Aristoteles auch als bürgerliche Gemeinschaft (*koinonia politike*: Pol. I 1, 1252a 7). Es folgt dann die für die aristotelische Theorie wesentliche Unterscheidung zwischen *oikos* und *polis*, zwischen den Aufgaben der Hausverwaltung und der Politik. Aristoteles grenzt seine Position hier prinzipiell von der Platons ab, der im *Politikos* (259b, c) zwischen einem großen Hauswesen und einer kleinen Polis keinen Unterscheid gemacht hatte und folglich auch nicht hinsichtlich der Regierungskunst eines Polisbeamten, eines Königs oder eines Hausverwalters.“ (Spahn, S. 407f.)

²⁷²vgl. Spahn, S. 407ff.

Aristoteles erweitert die Verfassungstypologie des Dreierschemas von Herodot, in der er die jeweiligen Herrschaftsformen mit Wertsetzungen verknüpft: Herrschaft des Einzelnen (Monarchie/ Tyrannis), der Wenigen (Aristokratie/ Oligarchie) und der Vielen (Isonomie/ Demokratie). Des Weiteren stellt er noch innerhalb dieser verschiedenen Grundformen andere sich unterscheidende Staatsformen vor.²⁷³

Schon hier, bei der Abqualifizierung des Begriffes Demokratie tritt sein angespanntes Verhältnis zur athenischen Demokratie hervor, das er mit Platon²⁷⁴ und anderen Denkern seiner Zeit teilt²⁷⁵:

„Hier waren die Armen den Reichen, die einfachen Leute den Adligen politisch gleichgestellt. Das wirkte sich sehr weitgehend aus, zumal sie ihre Mehrheit offenbar im eigenen Interesse zur Geltung bringen konnten. Diese Mehrheit war für Aristoteles so wichtig, daß er die Demokratie definierte als die Verfassung, in der die *Freien und Armen, in der Mehrheit befindlich, die oberste Gewalt besitzen*. Er meinte, in der Demokratie werde zugunsten der Armen regiert. Diese Auffassung war erst im 4. Jh. möglich, hatte aber Vorläufer zur Zeit des Peloponnesischen Krieges.“²⁷⁶

Seine Konzeption einer Mischverfassung stellt einen Versuch dar, der Krise der Polis zu entgehen. Seine sogenannte Politie entspricht dem Entwurf einer dem vernünftigen Maße, dem Interessenausgleich verpflichteten mittleren Verfassung, die die Vorteile der sich eigentlich widersprechenden Polistypen vereinen möchte. Daneben stellt er jedoch noch

²⁷³ vgl. ebenda, S. 420ff. und Nippel 1993, S. 27

²⁷⁴ „So entsteht daher, denke ich, die Demokratie, wenn die Armen den Sieg davontragen, dann von dem andern Teil Einige hinrichten, Andere vertreiben, den Übrigen aber gleichen Teil geben am Bürgerrecht und an der Verwaltung, so daß die Obrigkeiten im Staat großenteils durch Los bestimmt werden. Dieses, sagte er, ist wohl die Begründung der Demokratie, mag sie nun durch Waffen zu Stande kommen oder nachdem der andere Teil aus Furcht sich zurückgezogen hat.“

(Platon, *Politeia*, 557a, Griechisch und Deutsch, Sämtliche Werke V, Nach der Übersetzung Friedrich Schleiermachers, ergänzt durch Übersetzungen von Franz Susemihl u. a., Hg. von Karlheinz Hülsner, S. 617

Auch Reese-Schäfer 1998 (S. 23) zitiert diese Textstelle zu Beginn seines Kapitels „Die Periklesische Demokratie: Politische Voraussetzungen“

²⁷⁵ vgl. Gehrke, Hans-Joachim, Die klassische Polisgesellschaft in der Perspektive griechischer Philosophen, in: *Saeculum*, Band 36, 1985, S. 133-150

Gehrke schreibt hier: „Indem die antike Staatstheorie - und diese nicht allein - die Polisgesellschaft regelmäßig in der Differenz und dem Gegensatz zwischen Armen und Reichen darstellte, stand sie nicht völlig im luftleeren Raum. Entscheidend aber war, daß sie die umgebende Realität mit der Optik einer philosophisch bestimmten Dialektik erfaßt und als einen polaren Gegensatz schematisiert hat; zum anderen, daß dieses Gesamtbild durch politisch und sozial bedingte Wertvorstellungen seine besondere Farbe erhielt. Damit war - spätestens im demokratischen Athen der Perikleszeit - ein integrales und suggestives Modell geschaffen. Es gab auch, angesichts nicht wegzuleugnender sozialer Spannungen in den griechischen Poleis, immer wieder scheinbare Bestätigungen für die Richtigkeit des Modells (...). Ob bzw. bis zu welchem Grade es sich (...) empfiehlt, in der sozialhistorischen Klassifizierung stärker auf antike Selbsteinschätzung zurückzugreifen, möge hier nur als Frage im Raum stehen bleiben.“ (S. 150)

²⁷⁶ Meier, Christian, Entstehung und Besonderheit der griechischen Demokratie, in: Kinzl (Hg.), S. 248-301, S. 249

Den am Ende des Zitats genannten „Vorläufer“ benennt Meier als die *Athenaion Politeia* des Pseudo-Xenophon.

eine, letztlich aristokratisch geprägte „absolut beste Verfassung vor“.²⁷⁷ Seine Idee einer Mischverfassung blieb über Jahrhunderte Grundlage der Staatsformenlehre. Bis in die heutige Zeit gibt sie bei den immer wiederkehrenden Disputen um die Grenzen des demokratischen (Mehrheits-) Prinzips Anstöße. Die Fragen um den Komplex von Freiheit und Gleichheit und nach der Rekrutierung, Bildung und Würde der Amtsträger und Machthaber haben bis heute ihre Bedeutung behalten,²⁷⁸ man denke nur an die Debatte um die politische Kultur.

Wenn man nun bei Aristoteles und seiner Mischverfassung einen „gemäßigt oligarchischen Standpunkt“²⁷⁹ konstatiert, der eine zu Ende gedachte bürgerliche Gleichheit (im Sinne Athens nach den großen Reformwerken: Teilhabe auch ohne Mindestbesitz, z. B. hinsichtlich der Hopelitenwürde) ablehnt, so führt dies zu dem „paradoxen Ergebnis, daß man der Demokratie gerade ihre Erfolge vorwarf“: Partizipationsgelegenheit für eine erweiterte Bürgerschaft *und* Entfaltungsmöglichkeiten für die Angehörigen der alten Oberschicht (diese sahen ja auf diese Weise die Polis bzw. die Volksversammlung in der Hand der Demagogen)!²⁸⁰ Nippel spricht im Hinblick auf die dürftige Quellenlage und mit großer Anerkennung für das Werk des Aristoteles vom

„aporetischen Charakter einer Theorie, die einerseits Methoden zur Integration der Bürgerschaft und Stabilisierung des politischen Systems bereitstellen will, andererseits jedoch ihrer eigenen Problemstellung nicht wirklich gerecht zu werden vermag, da sie eine ideologisch wie sozialpsychologisch bedingte Einstellung nicht überwinden kann, für welche die politische Gleichheit aller Bürger letztlich nicht tragbar ist.“²⁸¹

2.6. Grenzen und Leistungen der athenischen Demokratie

„(...) wir dürfen den Athenern nicht unsere modernen (...) Gedanken unterstellen, sondern haben die athenische Demokratie von ihren eigenen Voraussetzungen her, daß heißt innerhalb der allgemeinen, politischen und geistigen Bedingungen des 5. und 4. Jahrhunderts zu beurteilen (...).“²⁸²

²⁷⁷Spahn, S. 428ff.

²⁷⁸vgl. Nippel 1980, S. 10

²⁷⁹Dolezal, Paul Joseph, Aristoteles und die Demokratie, Eine Untersuchung des aristotelischen Demokratiebegriffs unter besonderer Berücksichtigung der geistesgeschichtlichen und historischen Grundlagen, Frankfurt am Main 1974 S. 12

²⁸⁰Nippel 1980, S. 118f.

²⁸¹ebenda, S. 122f.

²⁸²Bleicken 1995, S. 462

Nach dem geschichtlichen Abriss, der Beschäftigung mit dem Aufbau der Gesellschaft, den Institutionen und dem Vergleich mit dem spartanischen Gegenpol im Rahmen des griechischen Verfassungsdualismus möchte ich im Folgenden die Grenzen und Leistungen der demokratischen Polis im untersuchten Zeitraum umreißen.²⁸³ Dies soll zur Klärung einer möglichen Neurezeption des Polisgedankens dienen, da die Gegenwartsbedeutung eines historischen Begriffes nicht losgelöst von seinen historischen Wurzeln zu bewerten ist. Dies kann selbstverständlich nicht unabhängig von unseren Maßstäben geschehen, die wir aber nicht als reine Schablonen unseres Denkens und unserer Mentalität verwenden dürfen.

Hinsichtlich der Grenzen fällt zuerst die Betrachtung der klassischen Demokratie als Herrschaft einer Minderheit auf, die ihre Partizipationsmöglichkeiten Frauen, Metöken und Sklaven vorenthielt. Eine Tatsache, die unseren heutigen Vorstellungen widerspricht, jedoch aus dem damaligen Verständnis herrührt, dass erst Wehrfähigkeit Mitwirkungsrechte bedingt: „Die Volksversammlung war die Heeresversammlung ohne Waffen.“²⁸⁴ Dies erklärt sich auch daraus, dass die antiken Poleis ursprünglich geschlossene Siedlungsgebiete waren²⁸⁵ und so das Bürgerrecht über Jahrhunderte strenge Verleihungsgrundlagen behielt. All dies galt jedoch in der Antike als selbstverständlich, so dass deswegen auch keine Debatten entbrannten.²⁸⁶ Nichtsdestotrotz gilt es, bei aller Hochschätzung des klassischen Griechentums (sowohl hinsichtlich der Demokratie als neuer Staatsform als auch der kulturellen und geistesgeschichtlichen Leistungen) die Bedeutung der Sklaverei für die Polis nicht zu leugnen, denn „wer die antike Sklaverei rechtfertigt, gerät zwangsläufig in Konflikt mit der Moral.“²⁸⁷ Das Bemerkenswerte und die „Radikalität“ der demokratischen Polis des 5. Jahrhunderts steckt in ihrer Grundidee: „Die politische Gleichheit aller Bürger, der armen wie der reichen.“²⁸⁸

²⁸³ Als Grundlage dienen hier die Ausführungen Bleicken, der dies auch im Hinblick auf den gegenwärtigen Forschungsstand untersucht (vgl. Bleicken 1995, S. 462-471 [hinsichtlich der Grenzen] sowie S. 481-491 [hinsichtlich der Leistungen]).

²⁸⁴ Demandt, S. 33

²⁸⁵ So schreibt auch Hartmut von Hentig: „Jede Demokratie setzt wie die unsere den Gesellschaftsvertrag voraus. Die antike Staatslehre kannte diesen nicht. Athens Demokratie beruhte auf der Idee der ursprünglichen Gemeinschaft nicht anders als die Oligarchie Spartas. In beiden trat das Leben des Einzelnen hinter dem Interesse der Polis zurück.“ (vgl. Hentig, Hartmut von, Ach, die Werte!, Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, München und Wien 1999, S. 131)

²⁸⁶ vgl. Bleicken 1995, S. 462f.

²⁸⁷ Bellen, S. 308

²⁸⁸ Bleicken 1995, S. 463

Die politische Gleichheit konnte jedoch nicht vollständig umgesetzt werden, da in Athen „das Verhältnis von Politik und Arbeit nicht gelöst war und auch nicht gelöst werden konnte“²⁸⁹. Das Problem an sich wurde zwar erkannt, aber selbst Diätanzahlungen konnten das ökonomische Gefälle nicht beseitigen. Zudem waren diese selbst nicht unumstritten. Eine weitere Schwierigkeit stellt im Zusammenhang mit dem Gleichheitsgedanken das Stadt-Land-Gefälle in der gebietsmäßig sehr großen Polis dar.

Ein kritischer Punkt ist auch die starke Ausrichtung der Athener auf die Außenpolitik, ihre Reformunwilligkeit im Anschluss an die perikleische Zeit und die zunehmende Brutalisierung der Kriegsführung im Laufe des Peloponnesischen Krieges²⁹⁰. Der Hegemonialanspruch verschlang viel Geld tributpflichtiger Städte und führte zu zahlreichen militärischen Aktionen zur Demonstration des Machterhalts. Die Entwicklung der griechischen Bipolarität löste einen außenpolitischen Automatismus aus. Die Verfassung Athens wurde zum Muster für die Bündnispartner, ohne auf deren, wie wir es heute nennen würden, Selbstbestimmungsrecht zu achten:

„War (...) die Demokratie aus den besonderen Voraussetzungen der athenischen Geschichte entstanden, wurde sie bereits unmittelbar, nachdem sie als eine neuartige Verfassung bewußt geworden war, zu einem Exportartikel, dessen politischer Wert auch darin lag, daß er überall als eine feste, unveränderliche Größe bekannt war. Die Leblosigkeit der Verfassungsgeschichte des späten 5. und 4. Jahrhunderts hat vielleicht auch hierin ihren Grund: Die Demokratie konnte als Exportartikel nicht mehr wachsen; sie war zur Ware entartet.“²⁹¹

Schließlich stellt sich noch die Frage nach den Auswirkungen des Fehlens einer gefestigten Regierung, deren Mitglieder Gelegenheit zur kontinuierlichen Politikgestaltung hatten. Diese Situation kann für die Zeit nach Perikles konstatiert werden. Für Bleicken ist diese Entwicklung auch mit der herausragenden Bedeutung außenpolitischer Fragen für die Polis verbunden. Die Masse der Bürger, die Teilnahmeberechtigten der Volksversammlung, der eigentlichen Entscheidungsinstitution, verdankte Partizipation und politische Erfahrung den Erfolgen im Äußeren, was sich in der politischen Einstellung, in Freund- und Feindbildern vieler Athener widerspiegelte. Die Grundzüge der Außenpolitik konnten sich, eben weil sie in der Volksversammlung festgelegt wurden, „nicht wandeln, (...) nicht immer wieder durchdacht, korrigiert und relativiert werden“, da der große Rahmen i. d. R. nur auf Vorschläge reagieren konnte.²⁹² Der Demagogenvorwurf an die Volksversammlung

²⁸⁹ebenda, S. 464

²⁹⁰vgl. Meier 1993, S. 589ff.

²⁹¹Bleicken 1995, S. 469

²⁹²ebenda S. 469f.

scheint hier hervor, da Kurskorrekturen gegen einen emotional aufgeheizten Willen der Mehrheit nicht durchgesetzt werden konnten. Der mehrmals die Fronten wechselnde Alkibiades²⁹³ ist hier das Paradebeispiel des Verführers der „ersten politischen Massengesellschaft“. Die Erfolge des Aufstiegs der Polis und die Teilhabe daran verstellte vielen den Blick auf die Realitäten, wofür das Fiasko der sizilianischen Expedition ein Beispiel ist. Am anschaulichsten spiegelt sich diese Situation im griechischen Wort „Hybris“ wider, das für eine das Verhalten bestimmende Irrationalität und Verblendung steht, die jedes Innehalten und Reflektieren unmöglich machte und zu folgenreichen Fehlentscheidungen führte.²⁹⁴

Auch die Frage der Stärken der attischen Demokratie wurde im Laufe der Jahrhunderte sehr unterschiedlich beantwortet, angefangen bei den geschilderten Kritiken eines Platon oder Aristoteles.²⁹⁵ Aus heutiger Sicht bleibt für das 5. Jahrhundert die Entstehung eines „eigentümlichen Bewußtseins menschlichen Könnens, eine entfernte Entsprechung des modernen Fortschrittsdenkens, die einzige, die es sonst in der Weltgeschichte gab“²⁹⁶, herausragend. Wie erwähnt, wirkt diese Zeit nicht nur in unserer Philosophie, sondern auch in Kunst und Literatur bis heute nach. Hinsichtlich der Leistungen der neuen Verfassungsform Athens, der Demokratie, ist zuallererst die Überwindung der Adelherrschaft durch die „Verwirklichung einer Gesellschaft von politisch gleichberechtigten Bürgern“ zu nennen:

„Die Organisation der gesamten freien Bewohner einer Stadt als politisch gleiche Gesellschaft und ihre praktische Verwirklichung ist die originelle Leistung der Athener. Und es gab nicht nur die Idee, (...) schöne Deklaration der Gleichheit, sondern sie wurde institutionell durch Hunderte von Regelungen (...) abgesichert.“²⁹⁷

Mit der Gleichheitsidee verbunden sind zwei weitere Leistungsmerkmale: das der „Verantwortlichkeit des Einzelnen für das Gemeinwohl“ sowie das der „Öffentlichkeit der

Die Bedeutung der Außenpolitik und damit die Frage nach der Bewertung der „Bildung eines riesigen, für die Griechen bis dahin schier unglaublichen Machtbereichs“ behandelt Bleicken (unter Vorbehalt) auch in seinen Ausführungen über die Leistungen der Demokratie. Während er einerseits die bis dato für eine einzelne griechische Stadt nicht gekannten organisatorischen Anstrengungen (der stete Ämterwechsels ist hier nur ein Beispiel) auf diesem Gebiet hervorhebt, legt er andererseits großes Gewicht auf die „brutale Herrschaftspraxis“ und die „Hybris“ der Demokratie gegenüber ihren Bündnispartnern und unterworfenen Poleis. (vgl. S. 484f.)

²⁹³ vgl. Lotze, S. 71 ff.

²⁹⁴ Bleicken 1995, S. 470f.

²⁹⁵ vgl. Demandt, S. 229ff.

²⁹⁶ Meier 1993, S. 470

²⁹⁷ Bleicken 1995, S. 481

Politik“.²⁹⁸ Dies wird sehr anschaulich in dem bereits erwähnten Wort von Meier, der der „Kraft der Bürger-Identität“ eine zentrale Rolle beimisst.²⁹⁹ Diese entsteht auch daraus, dass die Reformen und außenpolitischen Erfolge gerade bei den Mittel- und Unterschichten zu einer politischen Solidarität führten:

„Deren Mitglieder fühlten sich so sehr als Bürger, daß sie ihre häuslichen Interessen nicht in die Politik einbrachten. Herausgefordert wurde diese Solidarität aber auch durch den Gegensatz zu den als Einzelne weiterhin überlegenen Adligen; und bekräftigt wurde sie schließlich durch die Praxis gemeinsamer Politik, solange der ‘Sinnkredit’ dafür ausreichte, auch durch einen ‘Verfassungspatriotismus’“.³⁰⁰

Diese starke Bürger-Identität spricht ebenso dafür, dass die Masse der Bürger in der neuen Verfassungsordnung Gerechtigkeit verwirklicht sah. Die Gesetze wurden, so weit wir wissen, weitgehend anerkannt und befolgt, auch wenn wir ein anderes Verständnis von einem Rechtssystem haben. Platon kritisiert die Herrschaft der Gesetze in seiner Politeia und entwirft als Überbau seiner idealen Polis die Ideenlehre, deren Krone wiederum die Gerechtigkeit ist, die er verkürzt ausgedrückt als Zustand versteht, in dem jeder das ihm Gemäße tut.³⁰¹

Die Bedeutung der Öffentlichkeit zeigt sich bereits in der Stadtarchitektur, freie Plätze (Agora, Pnyx, Theater) wurden zum „Zentrum des Gemeinwesens“, die Vielzahl und Funktion der Feste tat ihr Übriges. Politik fand also offiziell auf der Straße, nicht „in einem Palast, in Regierungsgebäuden (...), im Parlament“ statt.³⁰² Öffentlichkeit wurde ebenfalls durch die strenge Rechenschaftspflicht der Amtsträger gegenüber der Volksversammlung hergestellt.

Die Gleichheitsidee bestand allerdings nicht in ökonomischer Hinsicht (auch nicht hinsichtlich Bildung oder Beziehungen)³⁰³, sie wurde in dieser Richtung nicht einmal ernsthaft angemahnt.³⁰⁴ Wie Eigentum verpflichtete, wird im Grundgedanken der „Einheit von

²⁹⁸ebenda, S. 482

²⁹⁹vgl. Meier 1990, S. 76ff.

³⁰⁰Meier 1993, S. 31

Interessanterweise spricht Meier hier vom „Verfassungspatriotismus“. Der Begriff stammt von Sternberger: vgl. Sternberger, Dolf, Verfassungspatriotismus, Schriften X, Frankfurt am Main 1990, S. 17-31

Zur möglichen identitätsstiftenden Funktion des Verfassungspatriotismus im Rahmen der politischen Bildung:

vgl. Behrmann, Günther C./ Schiele, Siegfried (Hg.), Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung, Schwalbachtal/Ts. 1993

³⁰¹vgl. Dahlheim, S. 266ff.

³⁰²vgl. Meier 1990, S. 74f.

³⁰³ebenda, S. 73

³⁰⁴vgl. Bleicken 1995, S. 501

Mensch und Bürger³⁰⁵ deutlich. Bemerkenswert ist das Charakteristische des attischen Finanzwesens, in dem „viele Gemeinschaftsaufgaben durch Umlage bei den Reichen und (...) durch Liturgien“³⁰⁶ finanziert wurden. Dies war ein Weg, die wirtschaftliche Potenz der oberen Zensusklassen zu nutzen, ohne an der Kapital- und Gewerbefreiheit zu rütteln. Wohltäter wurden, so ist überliefert, hochgeschätzt und bekränzt.³⁰⁷

Eine Leistung der demokratischen Polis war ihre Stabilität, allen Unkenrufen von theoretischer Seite zum Trotz. Sie hatte fast ununterbrochen 150 Jahre Bestand. Schließlich ist noch die außergewöhnliche Toleranz hinsichtlich persönlicher Lebensführung (natürlich ohne eine pluralistische Gesellschaft nach heutigen Maßstäben zu sein), Kultur und des Verhaltens gegenüber Fremden (ohne die Negativbeispiele zu vergessen) zu nennen, die in der Urbanität Athens gedeihen konnte und in der selbst die großen Skeptiker der Demokratie wie Aristoteles und Platon große Teile ihres Lebens verbrachten und ihre Werke verfassten.³⁰⁸

Die Beschäftigung mit den Leistungen der klassischen Demokratie führen den Althistoriker Bleicken zu klaren Aussagen, die als Legitimation einer gegenwärtigen Rezeption des Polisgedankens verstanden werden könnten:

„Politisches Engagement und Gemeinsinn gehörten zu dieser Demokratie, und dies ist in einem Ausmaß ihr verbunden und in ihr verwirklicht worden, daß sie noch heute und angesichts der politischen Apathie in der Massendemokratie gerade heute Vorbild sein kann.“³⁰⁹

Dazu bedarf es eines Vergleichs der demokratischen Polis mit der modernen Demokratie, wobei letztere zuerst umrissen werden soll. Anschließend sollen brauchbare und unbrauchbare Elemente dieses antiken Polisgedankens in den Kontext seiner gegenwärtigen pädagogischen Rezeption und seiner Bedeutung für die politische Bildung gestellt werden.

³⁰⁵vgl. Demandt, S. 213

³⁰⁶Lotze, S. 61

³⁰⁷vgl. Demandt, S. 224

³⁰⁸vgl. Reese-Schäfer 1998, S. 8

³⁰⁹Bleicken 1995, S. 482

3. Demokratische Polis, moderne Demokratie und politische Bildung

„Zwar hat die politische Theorie (und Praxis, d. V.) der Antike nur noch in einer historisch sehr vermittelten Weise eine Bedeutung für zeitgenössisches politisches Denken. Es bleibt aber die Tatsache, daß der Gedanke der Volksherrschaft und der Gedanke wechselseitiger Verpflichtung von Bürger und Staat auf das griechisch-römische Denken zurückverweisen. Mag immer dabei der Begriff des Bürgers (...) sich grundsätzlich (...) unterscheiden: Das politische Denken der Antike bleibt bedeutsam genug, um im Rahmen politischer Bildung als Erbe aufbereitet und angeeignet zu werden (...).“³¹⁰

3.1. Der Begriff der Demokratie heute - Versuch einer Annäherung

3.1.1. Eine Hinführung zum Demokratiebegriff

„Lincolns Demokratieformel ‘government of the people, by the people, and for the people’ bedarf der Konkretisierung. Eben diese ist von Periode zu Periode und von Land zu Land verschieden.“³¹¹

Demokratie als politische Zielvorstellung oder zumindest als zierendes Etikett heften sich die verschiedensten politischen Strömungen auf ihre Fahnen. Als Abraham Lincoln 1863 anlässlich der Einweihung des US-amerikanischen Nationalfriedhofs in seiner Ansprache - in der er sich auch auf die Gefallenenrede des Perikles berief³¹² - seine legendär gewordene Demokratiedefinition prägte, verstand er unter dem Prinzip der Volkssouveränität als Legitimationsgrundlage demokratischer Herrschaft und von der Demokratie sicherlich etwas anderes als die antiken Philosophen oder die moderne Politikwissenschaft.

Hinter dem Begriff der Demokratie verbergen sich zahlreiche philosophische und politische Vorstellungen, verschiedene Prinzipien, Institutionen und Normen. Sowenig es *die* Demokratie gibt, sowenig gibt es *das* Demokratieverständnis, sondern eine Vielzahl von Demokratieverständnissen. Die Frage nach der „wahren“ Demokratie wird mitunter auf eine äußerst konträre Weise beantwortet.³¹³ Untersuchungen zum Demokratieverständnis werden so zu einer komplexen politikwissenschaftlichen Fragestellung.

³¹⁰Lieber, Hans-Joachim, Einleitung, in: Lieber (Hg.), S. 11-15, S. 12

³¹¹Schmidt, Manfred G., Demokratietheorien, Eine Einführung, Opladen 1995, S. 15

³¹²vgl. Reese-Schäfer 1998, S. 29

³¹³Hättich, Manfred, Begriff und Formen der Demokratie, Mainz 1966, S. 9ff.

Dabei geht es mir in diesem Kapitel nicht darum, den Begriff der Demokratie in all seinen Facetten und historischen Entwicklungen zu erläutern. Vielmehr werde ich, da ich die Sinnhaftigkeit der Rezeption des Polisgedankens aufgreifen möchte, Grundzüge der westlichen Demokratietheorie und des Demokratieverständnisses aufzeigen. In einem späteren Teil meiner Arbeit könnte dies, wenn es gilt, die Aussagekraft des Polisgedankens auf die Schule in unserer modernen Gesellschaft mit ihrem westlich-repräsentativen Demokratieverständnis zu untersuchen, sehr hilfreich sein.

Im antiken Griechenland war der Begriff der Demokratie noch eindeutig³¹⁴, er bedeutete im Kern, wie geschildert, die direkte Teilnahme an politischen Beratungen und Beschlüssen in der Polis durch das Volk (demos). Die Demokratie wurde als eine der möglichen Herrschaftsformen neben Tyrannis, Oligarchie u. a. verstanden. Der Demos-Begriff war jedoch ein anderer als der des 20. Jahrhunderts, da Frauen und Sklaven von den politischen Rechten ausgeschlossen wurden. Diese Form der direkten Demokratie galt lange nur in überschaubaren kleinen politischen Einheiten, zum Beispiel in den Schweizer Kantonen, als praktisch umsetzbar.³¹⁵

Seit diesen Ursprüngen hat sich die Demokratie in Theorie und Wirklichkeit „bis zum 20. Jahrhundert gewandelt, verschiedenartig entfaltet und vielfältig verbreitet“³¹⁶ sowie eine ideengeschichtliche Aufbereitung des Demokratiebegriffes erfahren, die von Aristoteles über Thomas von Aquin³¹⁷, Charles Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Joseph A. Schumpeter bis Max Weber reicht, um nur einige zu nennen.

3.1.2. Begründungslinien moderner Demokratie

„Des Menschen Sinn für Gerechtigkeit macht Demokratie möglich, seine Neigung zur Ungerechtigkeit macht Demokratie notwendig.“³¹⁸

³¹⁴vgl. Bleicken 1995, S. 493

³¹⁵vgl. Mittermaier, Karl/ Mair, Meinhard, Demokratie, Die Geschichte einer politischen Idee von Platon bis heute, Darmstadt 1995, S. 5ff.

³¹⁶Tudyka, Kurt, Die Bedeutung von Demokratie heute, in: Concilium 1992, S. 355-361

³¹⁷So stuft Thomas von Aquin z. B. die Wahlmonarchie höher als die Erbmonarchie ein und verfißt (in Anlehnung an Aristoteles) eine gemischte Verfassung mit demokratischen, aristokratischen und monarchischen Elementen. (vgl. Katholisches Soziallexikon, Innsbruck 1964, S. 140)

³¹⁸Zitat von Reinhold Buhr, zitiert nach:

Besson, Waldemar/ Jasper, Kurt, Das Leitbild der modernen Demokratie, Bauelemente einer freiheitlichen Staatsordnung, Bonn 1990, S. 15

Die Komplexität des historischen Stranges, aus dem sich das heutige westliche Demokratieverständnis bildete, verbunden mit dem Verschwinden des realsozialistischen Gegenmodells, führte seit Beginn der neunziger Jahre zu einem Diskurs über die normative Begründung des Demokratiebegriffes³¹⁹; für liberale Denker wie z. B. Ralf Dahrendorf ist Demokratie ein „cold projekt“, eine notwendige Angelegenheit, die gleichsam nichts als die Rahmenbedingungen für freies menschliches Handeln bieten sollte, für die Kritische Theorie sind mit dem Demokratie- und Gesellschaftsbegriff dagegen Kategorien wie Emanzipations- und Selbstbestimmungsfähigkeit verbunden. „Eine primär an der politischen Praxis orientierte Reflexion der Bürgerrolle“ in der Demokratie bietet die pragmatisch geprägte, sich durch verschiedenartige Beiträge auszeichnende Debatte um die Bürgergesellschaft. Ebenso erfreut sich der aus den USA stammende, nicht minder vielschichtige Kommunitarismus einer lebhaften Rezeption und Diskussion.³²⁰

Besonders die beiden letztgenannten Begriffe, den der Bürgergesellschaft und den des Kommunitarismus, haben in den vergangenen Jahren einen hohen Stellenwert erhalten. Ich werde sie im nächsten Unterkapitel explizit aufgreifen.

Die zentralen Grundwerte der bundesdeutschen Demokratie und anderer westlicher Länder bündeln sich in den Begriffen der Menschenwürde, der Menschenrechte und der Freiheit. So enthält die heutige Demokratie sowohl Ideen der demokratisch-sozialen, als auch der liberalen Bewegungen des 18. und 19. Jahrhunderts³²¹, die sich zum Teil ergänzen, zum Teil widersprechen.³²² Es wird konstatiert, dass eine ...

... „doppelte Wechselbeziehung zwischen Demokratie und Liberalismus bestehe: Bestimmte Freiheitsrechte seien zur Ausübung der demokratischen Staatsmacht notwendig, andererseits braucht es eine demokratische Macht, um Existenz und Fortbestehen der Grundfreiheiten zu garantieren.“³²³

³¹⁹vgl. Hepp, Gerd, Wertewandel und Bürgergesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 52-53/1996, S. 3-12

Dort heißt es u. a.: „Doch schon bald meldeten sich selbstkritisch verunsicherte Stimmen. Sie fragten, ob der Westen mit dem Sozialismus nicht doch mehr verloren habe als nur einen Gegner. Waren durch die von ihm ausgehende Bedrohung nicht auch Bindungen und Zusammenhalt im Westen gefördert und so dessen innere Schwächen kaschiert worden? Der Konsens der liberalen Demokratie, so wurde argumentiert, habe sich durch den Kontrast ergeben und die Überwindung des Ost-West-Gegensatzes habe im Westen ein ideologisches Vakuum hinterlassen. (S. 3)

³²⁰vgl. Hepp, Gerd/ Uffelmann, Uwe, Einleitung, in: Hepp/ Schiele/ Uffelmann (Hg.), Die schwierigen Bürger, Herbert Schneider zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 1994, S. 1-15, S. 5ff.

³²¹Einen Überblick über diese vielschichtige Entwicklung bietet:

Valjavec, Fritz, Die Entstehung der politischen Strömungen in Deutschland 1770 - 1815, Düsseldorf 1978

³²²Besson/ Jasper, S. 11

³²³Mittermaier/ Meinhard S. 197

Die Begründungen für Demokratie sind vielschichtig: anthropologisch, legitimatorisch, pragmatisch, leistungs- und systemtheoretisch.³²⁴

Im Zentrum der anthropologischen Begründung steht die schon erwähnte Würde, die *jedem* Menschen innewohnt. Nicht umsonst beginnt das Grundgesetz in seinem ersten Artikel mit den Worten:

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“³²⁵.

Die Menschenwürde, ein Begriff, der der Antike noch fremd war, gilt als Kernbestand der menschlichen Freiheit. Aus dieser Feststellung entwickelt sich die Forderung, dass der Staat dem Einzelnen die Möglichkeit eines menschenwürdigen und selbstverantworteten Lebens bieten muss; dies ist das Fundament jedes demokratischen Gemeinwesens. Da diese Forderung für alle Menschen gilt, findet das Streben nach Freiheit seine Grenze dann, wenn die Freiheitsrechte anderer damit beschnitten werden.³²⁶ Der westlichen Demokratietheorie liegt also ein Menschenbild zugrunde, das sowohl den Menschen als Individuum als auch die Notwendigkeit, ein soziales Wesen zu sein, mit einschließt und das ein Spannungsfeld erzeugt, welches zwischen den Zielen der Verwirklichung von Freiheit, Eigenverantwortung und sozialer Gerechtigkeit steht. Mit diesem Menschenbild ist jedoch auch die Einsicht verbunden, dass selbst der mündige Mensch von Irrtümern nicht frei ist und angesichts der steten Wissensproduktion und der wachsenden Komplexität des politischen Entscheidungsprozesses³²⁷ die klassische Idee des allseitig gebildeten und anteilnehmenden Bürgers so nicht mehr ihre Gültigkeit behalten kann. Dabei ist es wichtig, dass alle Angehörigen des Gemeinwesens - trotz aller unterschiedlichen politischen oder religiösen Auffassungen - die notwendigen Grundrechte anerkennen, die auch eine Mehrheit nicht beseitigen darf, die die Grundlage jedes demokratischen Staatswesens bilden und so der Konflikt um die „richtige Entscheidung“ auf der Basis eines gesellschaftlichen Konsenses stattfindet.³²⁸

³²⁴vgl. Tudyka, S. 356f.

³²⁵Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 1 I, in: Verfassung des Landes Baden-Württemberg/ Grundgesetz, Buhl/ Baden 1984, S. 71

³²⁶vgl. Besson/ Jasper, S. 14

³²⁷vgl. hierzu:

- Kohler-Koch, Beate (Hg.), Staat und Demokratie in Europa, Opladen 1992
- Zilließen, Horst/ Dienel Peter C./ Stubelt, Wendelin (Hg.), Die Modernisierung der Demokratie, Opladen 1993

³²⁸vgl. hierzu: Gagel, Walter, Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 - 1989, 2. A., Opladen 1995, S. 188f.

Die eben erläuterten anthropologisch-philosophischen Überlegungen stellen den Kern der Begründung von Demokratie dar; ich möchte den Ausführungen Tudykas folgen und noch kurz auf die weiteren von ihm genannten Legitimationsgrundlagen eingehen.³²⁹

Die legitimatorische Begründung leitet sich aus der bereits genannten Vorstellung der vorgegebenen Menschenrechte ab, die ihrerseits an das Vorhandensein demokratischer Strukturen gebunden sind. Eine nicht-demokratische Gesellschaftsform, die die Gewährleistung der Menschenrechte verspricht, wäre ein Paradoxon. Unter pragmatischen, leistungsbezogenen und systemtheoretischen Gründen werden Erfahrungswerte genannt, z. B., sei es empirisch belegt, dass demokratisch verfasste Staaten eher friedensbewahrend wirken als andere und dass „demokratische Prozesse zu besseren Lösungen (führten) als hierarchische Entscheidungen.“³³⁰

Wie sehen jedoch die Grundzüge der heutigen westlichen Demokratietheorie aus? Dabei ist zu fragen, wie Demokratie definiert wird, welches ihre strukturellen und institutionellen Bedingungen sind sowie welche zukünftigen Anforderungen sich abzeichnen. Festzustellen ist nach den bisherigen Ausführungen, daß ...

... „die moderne Demokratie (...) mit ‘Inhalten’ derart überhäuft (ist), daß eine systematische und exakte Auseinandersetzung mit ihr schwerfällt. Dafür steht fest, daß heute Demokratie kaum mehr überschaubar ist, derart kontrovers sind viele in ihr enthaltene Phänomene und in sie gesetzte Erwartungen.“³³¹

3.1.3. Wie definiert sich die Demokratie im Westen heute?

„Der Gedanke der Volksherrschaft und das liberale Streben nach Bändigung und Begrenzung politischer Macht sind in der modernen Demokratie eine neue enge Bindung eingegangen.“³³²

Das pluralistisch-repräsentative Demokratiemodell unterscheidet sich sowohl von der obrigkeitsstaatlichen traditionellen deutschen Staatstheorie, die den gesellschaftlichen Pluralismus ablehnt und deren Fundament ein starker Staat ist, der das vorgegebene Ge-

³²⁹Tudyka, S. 356f.

³³⁰ebenda S. 357

³³¹Mittermaier/ Mair, S. 199

³³²Besson/ Jasper, S. 15

meinwohl von oben herab realisieren möchte³³³, als auch von anderen Demokratievorstellungen wie der direkten Demokratie, der Räte-, Wettbewerbs- und Elitedemokratie.³³⁴

Das Kernelement der Demokratie ist die Volkssouveränität, die Herrschaft im demokratischen Staat überhaupt legitimiert. Die Subjekt-Objekt-Beziehungen nicht-demokratischer Herrschaft sollen überwunden und von einer Beziehung zwischen gleichrangigen Subjekten abgelöst werden. Durch die Möglichkeit der politischen Teilhabe sind die (mündigen) Bürger in der Lage, zusammen die Angelegenheiten des Gemeinwesens zu regeln. Dank der sich aus der Verfassung speisenden Ordnung, die unabhängig von Partikularinteressen einen (Minimal-) Konsens darstellt, drückt sich in Gesetzen und Beschlüssen der anerkannte allgemeine Wille aus. Die Unterlegenen einer Abstimmung haben sich ihm zu fügen, die Mehrheit hat jedoch auch den Auftrag, für alle zu handeln.³³⁵

Die zentrale Hypothese der westlichen liberalen und pluralistischen Demokratietheorie wäre demnach,

„daß optimale Freiheit und soziale Gerechtigkeit für alle nur im Rahmen eines politischen Gemeinwesens human vollzogen werden kann, das sowohl Sonderinteressen berücksichtigt als auch die Idee des Gemeinwohls, ohne die kein politisches Gemeinwesen dauerhaft bestehen kann, respektiert.“³³⁶

Die Verschiedenheit der Interessen, die pluralistische Struktur von Staat und Gesellschaft wird als unaufhebbar angesehen, da eine Demokratie, die egoistische Interessen ausschaltet, die Freiheit ihrer Bürger stark auf Kosten ihrer Individualität und des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit beschränken würde.³³⁷ Die moderne Gesellschaft versucht, diese Ambivalenz durch folgende Strukturmerkmale auszubalancieren:³³⁸

³³³vgl. Münch/ Donner, S. 52

³³⁴Gerade die Idee der Wettbewerbsdemokratie, die in starkem Maße von Joseph Schumpeter geprägt wurde, scheint in den letzten Jahrzehnten - bewusst oder unbewusst - aufgrund der immer komplexeren und ausdifferenzierteren gesellschaftlichen Situation eine Art Renaissance zu erfahren. Dabei ist sicherlich zu bedenken, daß durch die stetige Wissensproduktion komplizierte politische Problematiken nicht auf eine für die Bürger „einfache“ Formel gebracht werden können und es so eine gewisse Arbeitsteilung und einen Vertrauensvorsprung für die politisch Verantwortlichen geben muss. Weiter ist zu beachten, dass eine zu Ende gedachte Idee der Wettbewerbsdemokratie nicht immer mit dem Grundsatz des „mündigen Bürgers“ in Verbindung gebracht werden kann.

vgl. hierzu: Mittermaier/ Mair, S. 172ff. und Schmidt., S. 129ff.

³³⁵Tudyka, S. 356

³³⁶Münch, Ursula/ Donner, Wolfgang, Geschichtliche Grundlagen gegenwärtiger Politik - Geschichte der Demokratie in Deutschland, in: Lernfeld Politik, Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Bonn 1992, S. 45-64, S. 51

³³⁷Hier wird eines der Grundprobleme der demokratischen Ordnung angesprochen. Wie lässt sich der stetige Zielkonflikt zwischen dem Bedürfnis nach Gleichheit und dem Bedürfnis nach Freiheit lösen? Eine ideengeschichtliche Untersuchung der ersten Demokratie der Neuzeit hinsichtlich dieser komplexen Problematik bietet:

-
- Anerkennung einer heterogenen Gesellschaftsstruktur, von Interessenvielfalt und konfliktgeladener freier Interessenwahrnehmung
 - Organisationsfreiheit, autonomer politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, an dem die Elemente Parlamente, Regierung, Parteien, Verbände und die öffentliche Meinung - zwar auf verschiedene Weise, jedoch prinzipiell gleichberechtigt - beteiligt sind
 - Ablehnung eines a priori gesetzten Gemeinwohls, da dies nicht mehr als das Ergebnis des komplexen Prozesses des Interessenausgleichs ist, das als Ergebnis zwar akzeptiert wird, jedoch von Minderheiten bestritten werden kann
 - Daraus folgt eine grundsätzliche Legitimierung von Opposition, die mit einem anderen Gemeinwohlkonzept aufwartet
 - Da der Konflikt, welcher notwendig als systemimmanent gesehen wird, jedoch auch die Gefahr der gesellschaftlichen Desintegration beinhaltet, gilt die Unerlässlichkeit, dass es einen nicht-kontroversen Sektor geben muss, einen allgemeinen (Minimal-) Konsens, der sich sowohl auf die Spielregeln der Demokratie als auch auf einen universalen Wertcodex bezieht
 - Sinnvollerweise soll dieser Konsens nicht nur Ausdruck eines gemeinsamen Willens sein, sich auf Grundprinzipien zu verständigen und eine gesplante Gesellschaft mit Hilfe eines rationalen Umgangs mit den pluralistischen Prozessen zu verhindern, sondern er hat darüber hinaus noch die normative Aufgabe, bei der Erfüllung übergreifender sozialer Gerechtigkeitsansprüche behilflich zu sein

Dies sind in komprimierter Form die Anforderungen, denen sich ein Staatswesen, welches sich als eine pluralistische Demokratie versteht, stellen muss.

Ideengeschichtlich ist dieses Modell einerseits geprägt von liberalen Traditionen (wie individuelle Freiheit, Rechtsgleichheit, Parlamentarismus), andererseits von ursprünglich sozialistisch-sozialdemokratischen Elementen (wie Organisationsfreiheit, kollektiver Interessensvertretung, Gleichheit der politischen Beteiligungsrechte, Sozialstaatsprinzip).

Diese Merkmale bringen weitgehend die Rahmenbedingungen westlicher Demokratien zum Ausdruck, dabei ist jedoch zu beachten, dass die

„Demokratie in der Wirklichkeit das sich stets verändernde, vorläufige Ergebnis historischer Prozesse (ist), die aus Konflikten und Kompromissen bestehen und von sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen abhängen.“³³⁹

Gerade die stete Beachtung dieser Erkenntnis sollte richtungsweisend für die Zukunft der Demokratie sein, da im „Zusammenhang von Kompliziertheit und Entwicklungsfähigkeit die Erfahrung zugrunde (liegt, d. V.), daß allzu einfache und logische Konzepte für die Gestaltung der politischen Wirklichkeit nicht taugen.“³⁴⁰ Die Zeit der vereinfachenden, populistischen Weltsicht sollte nach den Totalitarismuserfahrungen des 20. Jahrhunderts vorbei sein. Auch die pluralistische Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist vor dieser Gefahr, gerade in ökonomisch schwierigen Situationen nicht gefeit.³⁴¹ Der politischen Bildung kommt hier eine bedeutende Aufgabe der Information und der Aufklärung zu. Ein demokratischer Staat kann in seinem ureigenen Verständnis nur dann bestehen, wenn sein Fundament auf einem Mindestmaß an Engagement und Zuspruch einer stattlichen Anzahl von Bürgern ruht. Die schmerzhaft Weimarer Erfahrung einer „Republik ohne Republikaner“ macht das gerade für uns Deutsche deutlich.³⁴² Die Arbeit an einer demokratischen politischen Kultur kennt keine Pause, denn diese ...

... „setzt bei den Bürgern schließlich bestimmte Werthaltungen und Verhaltensweisen voraus, die von bürgerschaftlichem Engagement ebenso geprägt sein müssen wie von Toleranz und Fair Play. Demokratische politische Kultur zielt auf Verbreitung von Umgangsformen, welche jedem Beteiligten die Möglichkeit zu selbständigem Handeln nach eigenem Willen und eigenen Interessen läßt und ihn nicht autoritär zu Anpassung und Gehorsam zwingt, sondern durch Appell an die Einsicht und vernünftige Begründungen zu überzeugen versucht.“³⁴³

3.1.4. Bürgergesellschaft und Kommunitarismus - Skizzen einer aktuellen Debatte

„Die Bürgergesellschaft wurde zum neuen Hoffnungsträger, in der sich Absichten und Bemühen bündeln, den Bürger wieder stärker für die Aufgaben und Probleme des Gemeinwesens zu sensibilisieren sowie Eigeninitiative, tätige Mitverantwortung und soziales Engagement neu zu vitalisieren. Nicht zuletzt in Anlehnung an die Leitideen des aus den USA kommenden Kommunitarismus wird hier vor allem dem vorpolitischen und sozialen Raum eine strategisch bedeutsame Funktion zgedacht. Vor

³³⁹Tudyka, Kurt, S. 355

³⁴⁰Besson/ Jasper, S. 95

³⁴¹Schülern die Erkenntnis vermitteln, dass alle simplen und scheinbar „so einfach funktionierenden“ populistischen politischen Programme anhand der komplexen Wirklichkeit moderner demokratischer Gesellschaften notwendig nicht greifen können, stellt eines der zentralen Erfordernisse der gegenwärtigen politischen Bildung dar.

³⁴²vgl. hierzu: Rudzio, Wolfgang, Freiheitliche demokratische Grundordnung und wehrhafte Demokratie, in: Massing, Peter (Hg.), Das Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 1996, S. 11-23

³⁴³Besson/ Jasper, S. 98

allem über die Problembewältigung im Nahraum der individuellen Lebenswelten sollen Partizipationsimpulse stimuliert und so zum Nutzen der Demokratie eine Brücke zur Politik geschlagen werden.³⁴⁴

Klagen über Politikverdrossenheit und über einen weitgehenden Verlust des Gemeinsinns in breiten Teilen der Bevölkerung waren in den letzten Jahren Ausdruck einer zunehmenden Sorge über die Zukunft der Gesellschaft, die sich quer durch die politischen Lager zog. Münkler greift dies pointiert auf, indem er davon spricht, dass sich die Vorstellung herausgebildet habe, „der Bürger könne eine aussterbende Spezies in der Geschichte der Menschheit sein“³⁴⁵. Hier zeigt sich der Kern der Problematik, der die wiederaufgeworfene Frage nach dem Leitbild des Bürgers in der modernen Demokratie zur Folge hatte.

Wurde mit der deutschen Vorstellung des „Staatsbürgers“ lange Zeit ein sehr begrenztes politisches Partizipationsfeld verbunden, erlebt nun der Begriff des „Citoyen“ eine Renaissance. Neben seiner neuzeitlichen Prägung unter Montesquieu, Rousseau, Tocqueville und Jefferson findet sich als Begriffsgrundlage für „Citoyen“, „das antike, vor allem aristotelisch geprägte klassisch-republikanische Bürgerideal“, das sich durch die „Symbiose von Bürger und Gemeinsinn auszeichnet“, wieder³⁴⁶. Bemerkenswerterweise ist der Begriff der Bürgergesellschaft keine Wortneuschöpfung, sondern hat seinen Ursprung in der liberalen Theorie des 17. und 18. Jahrhunderts.³⁴⁷

Die deutsche Debatte um die Bürgergesellschaft erhielt durch die Rezeption des aus den USA stammenden Kommunitarismus neue Nahrung, so dass mittlerweile eine Fülle an Publikationen über dieses Thema existiert.³⁴⁸

³⁴⁴Hepp, Gerd/ Schneider, Herbert, Vorwort, in: Hepp/ Schneider (Hg.), S. 5-15, S. 5

³⁴⁵Münkler, Herfried, Der kompetente Bürger, in: Klein, Ansgar/ Schmalz-Bruns, Rainer (Hg.), Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland, Möglichkeiten und Grenzen, Bonn 1997, S. 153-172, S. 153

³⁴⁶Schneider 1999, S. 17

³⁴⁷vgl. Hepp/ Schneider, S. 5

Dort heißt es: „Damit wird auf einen Topos der liberalen Theorie des 17. und 18. Jahrhunderts zurückgegriffen, der eine Gesellschaft meinte, die durch das Band einer Vielfalt autonomer gesellschaftlicher Vereinigungen zusammengehalten wird. Individueller Rechtsanspruch, aber auch Bürgersinn und gesellschaftliches Engagement, die sich eigenverantwortlich und unabhängig vom Staat entfalten, gehören zu ihren Markenzeichen.“

³⁴⁸vgl. z. B.:

- Brink, Bert van den/ Reijen, Willem van (Hg.), Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie, Frankfurt am Main 1995
- Brumlik, Micha/ Brunkhorst, Hauke, Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt am Main 1993
- Hepp, Gerd, Schiele, Siegfried, Uffelman, Uwe (Hg.), Die schwierigen Bürger, Herbert Schneider zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 1994
- Honneth, Axel (Hg.), Kommunitarismus, Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, Frankfurt am Main und New York 1993

Der Ursprung des Kommunitarismus liegt in der kritischen Auseinandersetzung des Politologen Sandel mit dem Buch Rawls „Eine Theorie der Gerechtigkeit“.³⁴⁹ Popularität gewannen die Ideen des Kommunitarismus, indem sie als Antwort auf den „Liberalismus der Gier und rücksichtslosen Selbstbereicherung“, der die Reagan-Jahre kennzeichnete, empfunden wurden³⁵⁰. Nur durch diese Kenntnis und den Rückgriff auf die US-amerikanische Zeitgeschichte und seine Traditionszusammenhänge kann der Kommunitarismus verstanden werden. Dies zeigt sich z. B. in der speziellen Zusammensetzung der dortigen Gesellschaft oder in der anderen, weniger belasteten Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs.³⁵¹ „Das kommunitaristische Projekt ist der Versuch einer Wiederbelebung von Gemeinschaftsdenken unter den Bedingungen postmoderner Dienstleistungsgesellschaften.“³⁵² In dieser Definition zeigt Reese-Schäfer gleichzeitig die ganze Ambivalenz des Kommunitarismus.

Die Moderne ist geprägt durch tiefgreifende und vielfältige Rationalisierungs- und Individualisierungsprozesse, die private wie öffentliche Lebensbereiche stark veränderten. Das Streben nach Eigenverantwortung, Demokratie, Mündigkeit und Selbstverantwortung geht jedoch auch mit einem sozialen Bedeutungs- und Bindungsverlust von Familie, Tradition und Milieu einher. Der einzelne Mensch gewinnt zwar einerseits mögliche Gestaltungsspielräume, untergräbt jedoch durch die im Zuge der gewonnenen Freiheit entstehenden Desintegrationsprozesse die Grundlagen der Gesellschaft³⁵³. Ein einfacher Rückgriff auf den Gemeinschaftsbegriff ist aufgrund der totalitären Erfahrungen des 20. Jahrhunderts besonders in Deutschland aber nicht unproblematisch:

- Klein, Ansgar/ Schmalz-Bruns, Rainer (Hg.), Politische Beteiligung und Bürgeremanzipation in Deutschland, Möglichkeiten und Grenzen, Bonn 1997

- Reese-Schäfer, Walter, Was ist Kommunitarismus, Frankfurt am Main und New York 1994

³⁴⁹Schick, Susanne, Kommunitarismus oder: die Suche nach der „guten“ Gesellschaft, in: kursiv, 4/98, S. 16-21, S. 17f.

³⁵⁰vgl. Reese-Schäfer 1994, S. 9

³⁵¹„Der wichtigste Unterschied zwischen traditionell deutschem und angelsächsisch-liberalem Verständnis von ‘Einheit’ liegt darin, daß sie in der deutschen Konzeption *Voraussetzung* des Konsenses, im angelsächsischen Verständnis sein *Resultat* ist.“ (Greiffenhagen, Martin, Politische Legitimität in Deutschland, Bonn 1998, S. 340)

³⁵²Reese-Schäfer, Die politische Rezeption des kommunitaristischen Denkens in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/1996, S. 3-11

³⁵³vgl. Sandel, Michael, Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst, in: Honneth (Hg.), S. 18-35

Dort heißt es: „In unserem öffentlichen Leben sind wir stärker verfangen, aber weniger gebunden als je zuvor. Es ist, als ob das von der liberalen Ethik vorausgesetzte ungebundene Selbst Wirklichkeit geworden wäre - eher entmachtet als befreit und in einem Netzwerk von ungewollten Verpflichtungen und Verwicklungen verfangen, aber dennoch von den gemeinschaftlichen Identifikationen oder mittelbaren Selbstbestimmungen abgekoppelt, die jene erträglich machen würden.“ (S. 34)

„Heute kann Gemeinschaftlichkeit als internes Korrektiv liberaler Gesellschaften auftreten, jedoch auch als paternalistisches Relikt der Prämoderne oder als neoautoritärer Fundamentalismus. Die politische Diskussion über den Kommunitarismus bewegt sich im Spannungsfeld dieser Alternativen“.³⁵⁴

Der Kommunitarismus ist dabei keine einheitliche Bewegung, sondern „steht für eine heterogene akademische Debatte jenseits des klassischen Rechts-Links Schemas“. Allein - didaktisch gesprochen - das Grobziel einigt: „Die Remoralisierung der Gesellschaft durch Solidarität und bürgerliche Tugenden.“³⁵⁵ I. d. S. möchten die Kommunitarier dabei keine neue und eigenständige politische Philosophie begründen, sondern sehen sich als immanentes Korrektiv des Liberalismus an, das den liberalen Basiskonsens, das gleichgewichtige Verhältnis von Individualität und Gemeinwohl stärken will³⁵⁶, ohne dabei hinter die historischen gesellschaftlichen Errungenschaften zurückzufallen. Die Bewahrung und Neurezeption eingelebter Verhaltensweisen und Traditionen und der ständige Bezug auf konkrete Fälle und Beispiele stellt ein weiteres Charakteristikum dar.³⁵⁷ Das Ansinnen liegt so in einer „Anleitung zu einer politisch-philosophischen Rückbesinnung auf die Wirklichkeit des Basiskonsenses, der die notwendige Grundlage pluralistischer Gesellschaften bildet.“³⁵⁸ Es ist also festzustellen, dass stets die „klassische politische Philosophie als unmittelbare normative Basis der Kritik“³⁵⁹ dient.

Die Pluralität, die der Kommunitarismus dabei bietet, zeigt sich in der Bandbreite seiner Nuancierungen, die sich hinter den Namen Benjamin Barber, Robert N. Bellah, Amitai Etzioni, Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum, Michael Sandel, Charles Taylor und Michael Walzer verbergen.

Durchaus üblich in den Schriften dieser Protagonisten der kommunitaristischen Bewegung sind sozialgeschichtliche Rückgriffe und Anklänge auf die athenische Polis des 5. Jahrhunderts, zwei davon sollen exemplarisch an dieser Stelle vorgestellt werden:

Walzer stellt in „Die Sphären der Gerechtigkeit“ Überlegungen zur Entwicklung einer „komplexen Gleichheit“ an. Er möchte so Pluralismus und Gemeinschaftssinn verbinden, ohne in ein nivellierendes Gleichheitskonzept zurückzufallen, da sich dies geschichtlich

³⁵⁴Reese-Schäfer 1996, S. 3

³⁵⁵Schick, S. 17

³⁵⁶vgl. Meeh, Holger, Die politische Philosophie des Kommunitarismus, Unveröffentlichtes Manuskript eines Referates an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 1995

³⁵⁷Reese-Schäfer 1994, S. 8

³⁵⁸ebenda, S. 10

überholt habe.³⁶⁰ Seine Ausführungen erläutert und unterstreicht er an verschiedenen Stellen durch sozialgeschichtliche Rückgriffe auf die athenische Polis des 5. Jahrhunderts; so verweist er in Fragen der Einbürgerung auf die Situation der Metöken, im Kapitel über „Sicherheit und Wohlfahrt“ auf die ausgeklügelte und wohldosierte Gemeinschaftsvorsorgung, in jenem über Bestrafung den Ostrazismus (so die dortige Schreibweise, d. V.) oder in den Gedanken über die „Politische Macht“ auf die Grenzen des Lossystems.³⁶¹

Bei Barber findet sich in der Ausgestaltung einer abenteuerlich anmutenden, sowohl an die athenische Volksversammlung als auch an virtuelle Zukunftswelten erinnernden, „kommunalen Graswurzeldemokratie“ eine gewisse Nähe zum klassisch-demokratischen Polisgedanken. Er entwickelte einen Zwölf-Punkte-Plan, in dessen Zentrum ein landesweites System von Nachbarschaftsversammlungen (von bis zu 5000 Bürgern) und starke Elemente einer Mediendemokratie stehen.³⁶² Auf diese Weise sollen Werte wie Partizipation, Respekt, Empathie und aktive Kooperation vermittelt und gelebt werden. Die dadurch entstandenen affektiven Bindungen sollen so einer Atomisierung der Gesellschaft entgegenwirken.³⁶³ Reese-Schäfer konstatiert:

„Es gibt Gemeinsamkeiten mit der klassischen Demokratietheorie der antiken Polis, zu denen sich Barber auch ausdrücklich bekennt. Eine Identität besteht allerdings nicht, denn die moderne Variante ist weniger umfassend und viel weniger einheitlich.“³⁶⁴

³⁵⁹Forst, Rainer, Kommunitarismus und Liberalismus - Stationen einer Debatte, in: Honneth (Hg.), S. 181-212, S. 181

³⁶⁰Schick, S. 20

³⁶¹vgl. Walzer, S. 94ff. (Metöken)/ S. 114ff. (Gemeinschaftsvorsorgung)/ S. 385f. (Ostrazismus)/ S. 431f. (Lossystem)

So wird beispielsweise anhand des Verhältnisses von Verbannung und Ostrakismos die unverändert gültige Funktion der Strafen in und für das Gemeinwesen erläutert (vgl. auch Kap. 2.2.2.): „Die Verbannung war in der Antike eine Strafe, mit der sehr häufig die schwersten Vergehen belegt wurden. Sie hatte den Verlust der politischen Zugehörigkeit und der Bürgerrechte zur Folge (...). Doch war die Verbannung, zumindest in Athen, nur dann eine Strafe, wenn ihr ein Gerichtsverfahren und ein Urteilsspruch vorausgingen. Der Ostrazismus, die Verbannung durch das Scherbengericht, war etwas völlig anderes, und zwar deshalb, weil der ostrazierte Bürger nicht verurteilt, sondern von seinen Mitbürgern für die Verbannung ausgewählt wurde. (...) So gesehen war der Ostrazismus eine Art von politischer Niederlage, eines der Risiken der Demokratie. (...) Das Gesetz ging so weit, selbst Normierungen und Aussprachen in dieser Sache zu verbieten - vielleicht in der klaren Intention, alles zu vermeiden, was nach einem Strafprozeß aussah. (...) Die Unterscheidung zwischen Ostrazismus und Bestrafung zieht eine ebenso feine wie wichtige Trennungslinie zwischen öffentlicher Meinung und dem Urteil eines Gerichts, zwischen politischer Niederlage und kriminellen Verdienst. Was wir daraus lernen können? Der sozialen Schmach, soll ihre Verteilung eine gerechte Verteilung sein, muß unbedingt ein Gerichtsurteil vorausgehen; sie muß eine Funktion des Verdienstes, d. h., sie muß verdient sein.“ (S. 384f.)

³⁶²vgl. Reese-Schäfer, S. 101ff.

³⁶³vgl. Schick, S. 20

³⁶⁴vgl. Reese-Schäfer 1994, S. 88ff.

Interessanterweise stellt Reese-Schäfer nur wenig später im gleichen Kapitel Barbers Vorstellung der „Graswurzeldemokratie“, eine Kritik Walzers, entgegen:

„Walzer spottet über den tugendhaften Bürger, der diese Art von selbstverwalteter Republik bevölkert: ‘Um seine Tugend hervorzukehren, übernimmt er vielleicht einen asketischen Stil und gibt jede Art von Selbstde-

Unabhängig von diesen beiden Beispielen bleibt festzuhalten, dass Kommunitarismus und Bürgergesellschaft zu einer Neubestimmung der Bürgerrolle auch durch eine Rückbesinnung auf deren Ursprung, das Bürgerideal der Polis, beitragen möchten. Der Weg dorthin wird aber auf sehr unterschiedliche Weise beschrieben.

Schneider stellt sechs Strukturmerkmale des Begriffes der Bürgergesellschaft vor, in die kommunitaristische Vorstellungen integriert wurden³⁶⁵:

1. Soziale Selbstorganisation: Neben einem starken Verbandswesen existiert eine „Vielfalt kleinerer Vereinigungen, Gruppen und Initiativen“. Diese wurden mitunter nur aus einem konkreten Anlass und für eine gewisse Zeit gegründet.

2. Gemeinsinn (oder auch: Bürgersinn): Dies ist Fundament und verbindendes Element einer Bürgergesellschaft. Hier herrschen allerdings zwei Grundvorstellungen vor:

„Die einen suchen diese in der kommunikativ-prozeduralen Verbundenheit von Individuen und Gruppen untereinander, den anderen hingegen bedeutet Bürgersinn unter Rückgriff auf die klassischen Bürgertugenden eine Bindung an das Gemeinwesen; er fließt in alle Entscheidungen ein, die dessen Wohl zum Ziele haben.“

3. Bürgerschaftliches Engagement: Das bedeutet „die gegenseitige Durchdringung von politischem und sozialem Handeln“, dies hebt die in „der deutschen staatsbürgerlichen Tradition“ überlieferte „definitive Trennung zwischen öffentlicher Angelegenheit und sozialer Mitarbeit“ im „Handlungsvollzug“ auf.

4. Bürgerschaftliche Kompetenz: Neben dem staatsbürgerlichen Interesse an Politik i. e. S. gilt es, eine weitere Fähigkeit an den Tag zu legen: „sich zu öffnen für das soziale Miteinander, für die Zusammenarbeit mit anderen“, für Empathie gegenüber den Mitbürgern.

5. Dialogkultur: Die für das Leben im Pluralismus notwendige Streitkultur soll ergänzt werden, da „Konsenssuche und Aushandlungsprozesse in der Lebenswirklichkeit einen weiteren Platz (...) als Konfliktregelungen durch Mehrheitsentscheidungen“ einnehmen.

6. „Gemeinde-/ Staatsfreundschaft“: I. S. kleinräumiger Problemlösungsstrategien soll politische und soziale Verantwortung auf regionale und lokale Vereinigungen („Communities“) übertragen werden. Die Rolle des übergeordneten Staates an sich bleibt jedoch erhal-

koration auf: Er trägt Sansculotten oder ungebügelte Hemden.’ (Walzer [...]) Das Problem ist: Diese Bürger haben offenbar nicht mehr die Wahlfreiheit zwischen aktiver Beteiligung und Passivität. Wenn aber nur Freiwillige partizipieren - wie viele werden es sein? Sollen sie daraus besondere Vorteile, d. h. Macht über die anderen ziehen dürfen?“ (S. 95f.)

³⁶⁵Schneider, Herbert, Bürgergesellschaft, politische Bildung und Schule, in: Hepp/ Schneider, S. 16-29, S. 22ff.

ten, da das Subsidiaritätsprinzip in der Moderne auf Grenzen stößt. Es geht weniger um einen „Abbau des Staates, als um dessen Öffnung für bürgerschaftliche Mitwirkung und Eigeninitiative.“

Im Sinne dieser Arbeit erscheint am wesentlichsten, dass der Polisgedanke gegenwärtig nicht der einzige sozialwissenschaftliche Rückgriff auf die griechische Antike darstellt, auch Hentig benutzt die Begriffe Bürgergesellschaft und Kommunitarismus.³⁶⁶ Für Sutor ist die Bürgergesellschaft gar die Voraussetzung der Demokratie, da diese „ihre sozialen Beziehungen human regelt und den Staat als eigenen politischen Verband hervorbringt“³⁶⁷.

3.2. Politische Bildung und die Vermittlung der Demokratie

In diesem Kapitel soll einerseits die Vermittlung der Demokratie als gemeinwesenorientierte Staatsform im Sinne einer obersten Direktive für die politische Bildung vorgestellt werden, andererseits die aktuelle Problematik der Disziplin „Politische Bildung“ genannt werden. Dies wird an einer Auseinandersetzung Sutors mit Sander, Hufer, Hafenegger (i. w. S. auch Henkenborg) exemplarisch geschildert.

3.2.1. Die Vermittlung der Demokratie als zentrale Aufgabe der politischen Bildung

Das Leitziel der Demokratievermittlung kann als zentrale Aufgabe der politischen Bildung ausgemacht werden. Dies geschieht durch normative Grundentscheidungen in Landesverfassung und Grundgesetz, im schulischen Bildungsplan sowie an zentraler Stelle in Basis-texten und Leitlinien der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung.

3.2.1.2. Landesverfassung und Grundgesetz als normative Ausgangspunkte

„Artikel 21

- (1) Die Jugend ist in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen und an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen.
- (2) In allen Schulen ist Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach.³⁶⁸

³⁶⁶vgl. Kap. 4.2.5.2.

³⁶⁷Sutor, Bernhard, Kleine politische Ethik, Bonn 1997, S. 91

³⁶⁸Verfassung des Landes Baden-Württemberg, in dies./ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bühl/Baden 1984, S. 5-55, S. 19

Das obige Zitat stellt sozusagen die höchste Legitimierung und den obersten „Lehrplan“ des Faches Gemeinschaftskunde, das in Baden-Württemberg Verfassungsrang besitzt³⁶⁹, dar. Außerdem bringt es die normative Verpflichtung der Schule zum Ausdruck, junge Menschen „zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen“. Dies ist natürlich einerseits eine Absage an jegliche Indoktrinierung von Schülern in und durch die Schule seitens politisch extremer Gruppen. Glücklicherweise gab es im Rahmen der politischen Bildung nach der „pragmatischen Wende“ und dem Beutelsbacher Konsens (1976)³⁷⁰ hierüber keine ernsthaften Auseinandersetzungen mehr. Die normative Grundlage der Landesverfassung ist aber andererseits ebenso, denkt man sie zu Ende, eine Absage an sich nur nach Nützlichkeitskriterien zur reinen Wissensvermittlung verstehende und Wertfreiheit propagierende Pädagogik und politische Bildung (oder derartige Ansprüche von dritter Seite an diese).

³⁶⁹Schiele, Siegfried, Die politische Bildung ist quicklebendig, in: Landeszentrale (Hg.), S. 1-9, S. 2

³⁷⁰vgl. Gagel S. 218ff.

Bei aller Bedeutung sonstiger schulischer Funktionen und Zielvorstellungen darf der Allgemeinbildungsanspruch der Schule nicht durch den Interessenpartikularismus der Verbände der verschiedenen gesellschaftlichen Strömungen unterlaufen werden. So verwarft sich die baden-württembergische Kultusministerin Schavan dagegen, „daß sich immer mehr gesellschaftliche Gruppen als Kunden der Schule sehen, ohne zugleich die Frage zu beantworten, was sie zum Erfolg der Schule beitragen können.“³⁷¹ Dieser Verfassungsauftrag darf gerade auch in Zeiten wirtschaftspolitischer Konsolidierung und notwendiger Reformvorhaben nicht aus den Augen verloren werden. Die Frage nach der Schulqualität sollte also die Erziehung zum Bürger nicht unbeantwortet lassen.

Andererseits können, so Sutor, die oben genannten Artikel keinen Lehrplan und keine didaktische Handreichung ersetzen, da das Grundgesetz notwendig eine Legitimation der Ziele politischer Bildung ist, das aber nicht als originäres pädagogisch-politisches Programm zu lesen ist: „Das kann eine Verfassung als Rechtsdokument nicht leisten, und sie will es auch nicht, selbst dort nicht, wo, wie in den meisten unserer Landesverfassungen, für das öffentliche Schulwesen Erziehungsziele formuliert sind“.³⁷² Wertorientierungen können und dürfen nicht vorgeschrieben werden, das widerspräche nicht nur dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses, sondern auch unserem Erziehungs- und Bildungsverständnis.³⁷³ Trotzdem gilt auch für die Landesverfassung, die nur zusammen mit dem Grundgesetz gedacht werden kann, was Sutor über dessen Bedeutung für die Arbeit der politischen Bildung formulierte:

„Das Grundgesetz ist kein Erziehungsprogramm, sondern Rechtsrahmen für Politik. Dies wäre in einer rein legalistischen und rechtspositivistischen Interpretation unzulänglich gedeutet. Als freiheitliche Verfassung des Gemeinwesens ist das Grundgesetz institutioneller Ausdruck der Wertüberzeugungen, die den demokratischen Rechts- und Sozialstaat unserer Zeit geprägt haben. Es setzt deshalb voraus, daß die nachwachsenden Generationen im Geist dieser Ideen erzogen werden und gibt mit seinen Prinzipien und Institutionen zugleich eine Orientierungshilfe für die konsensfähige Ausrichtung solcher Erziehung.“³⁷⁴

³⁷¹Schavan, Annette, Schule der Zukunft, Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert, Freiburg, Basel, Wien 1998, S. 150

³⁷²Sutor, Bernhard, Erziehungsprogramm oder Rechtsrahmen? Zur Bedeutung des Grundgesetzes für die politische Bildung, in: Politische Bildung, 2/1995, S. 71-81, S. 78

³⁷³ebenda, S. 80

Sutor schreibt: „Erziehung zielt auf Mündigkeit, und Bildung ist immer nur ein Ermöglichen.“

³⁷⁴ebenda, S. 80

3.2.1.3. Weiterführung in Bildungsplänen und Leitlinientexten

„Eine Erziehung zur politischen Verantwortlichkeit umfaßt die Fähigkeit zur Empathie, zur Hilfsbereitschaft, zum regelgerechten Austragen von Konflikten sowie zur Fähigkeit zum Konsens. Da Interessengegensätze unvermeidlich sind und die Demokratie keine vorgefertigten Lösungen von Problemen bietet, ist der Gemeinschaftskundeunterricht handlungsorientiert zu gestalten. Methoden und Medien sollten so ausgewählt werden, daß die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler gewährleistet wird. Vielfältige Formen sozialen Verhaltens werden angesprochen, bewußt gemacht und eingeübt. Dazu bietet die aktive Beteiligung am Schulleben zahlreiche Möglichkeiten.“³⁷⁵

„Politische Bildung will (...) Zusammenhänge erklären und Probleme erläutern. Sie will den Bürger zum Handeln, zum Einflußnehmen, zum Mitgestalten anregen und ihm entsprechende Methoden an die Hand geben, mit ihm unterschiedliche Handlungsmodelle einüben.“³⁷⁶

Eine Untersuchung eines primär pädagogischen Topos - wie der des Polisgedankens - hinsichtlich seiner Grenzen und Möglichkeiten für die politische Bildung bedarf einer Beobachtung der Fundamente der Politikdidaktik. Untersucht man nun die Grundlagenpapiere und Basistexte der Bundeszentrale und der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg³⁷⁷ sowie einen aktuellen Bildungsplan (hier: den Fachkommentar für Gemeinschaftskunde im Bildungsplan für die Realschule des Landes Baden-Württemberg), so zeigt sich ein klares Bild: Die Vermittlung der Demokratie ist die oberste Direktive.

³⁷⁵Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan für die Realschule, Lehrplanheft 3/1994, Stuttgart 1994, S. 21

³⁷⁶Konzeption zur Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung unter Berücksichtigung der deutschlandpolitischen Veränderungen, in: Politische Bildung im öffentlichen Auftrag der Bundesrepublik Deutschland, Basistexte zu Organisation, Themenbereichen und Arbeitsmethoden der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), Bonn 1998, S. 13-24, S. 20

³⁷⁷Für die Bundeszentrale sind dies folgende Texte aus der obengenannten Publikation (Bundeszentrale für politische Bildung 1998)

- Erlaß über die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) vom 24. Juni 1992
 - Leitlinien für die Sacharbeit der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) in der Fassung vom 27. Juli 1995
(beide erlassen vom Bundesminister des Inneren)
 - Konzeption zur Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung unter Berücksichtigung der deutschlandpolitischen Veränderungen vom 28. Februar 1995
 - Münchener Manifest vom 26. Mai 1997, Demokratie braucht politische Bildung, Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung
(erlassen von der Bundeszentrale bzw. gemeinsam von Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung)
- Für die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg die Broschüre: Grundlagen und Prinzipien, o. J. Darin ist enthalten:
- Schiele, Siegfried, Politische Bildung im staatlichen Auftrag, Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg
 - Bekanntmachung der Landesregierung von Baden-Württemberg über die Errichtung einer Landeszentrale für politische Bildung (jüngste Fassung vom 30. April 1990)
 - Grundsätze der Arbeit der Landeszentrale für politische Bildung vom 15. Januar 1980

Die Texte fordern dabei in klarer Sprache zum handlungsorientierten Arbeiten auf. So wird, um nur ein Beispiel herauszugreifen, als ein „Feinziel“ auf der „affektiven Ebene“ genannt:

„Verinnerlichung der Bedeutsamkeit von aktivem gesellschaftlichen Engagement, das sich gemeinschaftlichen Interessen bzw. einem Interessenausgleich verpflichtet sieht statt der Durchsetzung von Partikularinteressen.“³⁷⁸

In der gleichen Konzeption liest man ebenso von Feinzielen auf der kognitiven Ebene, die zumindest für ein Grundverständnis des demokratievermittelnden Potentials des Polisgedankens unverzichtbar sind:

„Kenntnis der Grundzüge der Entwicklung der abendländisch christlich-humanistischen Wertegemeinschaft und der Menschenrechte. (...) Kenntnis der historischen und philosophischen Entwicklung von Bürgersinn, Zivilcourage und ihrer Bedeutung für den menschlichen Fortschritt.“³⁷⁹

Natürlich benötigt die politische Bildung in der Schule, auch über das Fach Gemeinschaftskunde hinaus, mitunter andere und speziellere didaktische und methodische Ausrichtungen als die prinzipiell an die gesamte Öffentlichkeit gerichtete Arbeit der Bundes- und Landeszentralen, wobei dort die speziell für die schulische Arbeit ausgerichteten Werke oder die Zeitschriftenreihen für Schüler verschiedener Alterstufen, wie z. B. „Zeitlupe“, „Kontrovers“ oder „Thema im Unterricht“ einen breiten Raum im Publikationsverzeichnis einnehmen. Dort heißt es im Vorwort, ohne zwischen den verschiedenen Zielgruppen zu unterscheiden: „Politische Bildung in der Demokratie orientiert sich am Leitbild der mündigen Persönlichkeit in einer freien Bürgergesellschaft.“³⁸⁰ Der außerschulischen wie der schulischen Arbeit der Bundeszentrale liegt also der gleiche Kern zugrunde, eine gemeinwesensorientierte Arbeit, die das Leitbild des Bürgers als Citoyen vor Augen hat.

Ein Blick in den Bildungsplan bestätigt dies für die Schule, sowohl im Bereich der für den Erziehungs- und Bildungsauftrag besonders relevanten Themen (z. B. die Vermittlung der „Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für Andere, zur gewaltfreien Konfliktlösung [...]“³⁸¹ als auch hinsichtlich der fächerverbindenden Themen. So ist für Klasse 10 der

³⁷⁸Konzeption zur Arbeit der Bundeszentrale (...) vom 28. Februar 1995, S. 17

³⁷⁹ebenda, S. 16

³⁸⁰Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Verzeichnis der Publikationen, Herbst 1998, Bonn 1998

³⁸¹vgl. Ministerium für Kultus und Sport (Hg.), S. 10

Realschule die Einheit „Lernen für die Demokratie“ vorgesehen. Hier ist von der Demokratie als „Staats- und Gesellschaftsform“ die Rede; als „Erfahrungsfelder schulischen Lernens“ werden - ganz im Sinne Deweys - z. B. auch Familie, Schule, Vereine gesehen und als demokratische Instanz sogar die Schülermitverwaltung. Ein historischer Rückblick auf die Entstehung der Demokratie rundet das Ganze ab. Die Einheit ist so geprägt von gemeinsinnstiftenden Elementen.³⁸²

Festzuhalten bleibt, dass der schulische Bildungsplan sowie die Grundlagenpapiere von Bundes- und Landeszentrale eine Leitfigur des Bürgers vertreten, die der des Citoyen näher als der des Bourgeois kommt. In diesem Sinne ist eine Vermittlung der Demokratie hinsichtlich des Leitbildes der Bürgergesellschaft jedenfalls rechtlich und didaktisch abgesichert. Nun gilt es, die unterschiedlichen Ausprägungen der politischen Bildung in der staatlichen Institution Schule zu benennen. Vorher gilt es jedoch festzustellen, dass politische Bildung, ...

.... „im Sinne einer Lehr-/Lernaktivität von Individuen im gesellschaftlichen Kontext (...) sich aber nicht nur in dafür vorgesehenen Institutionen wie der Schule oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vollzieht, d. V.), sondern auch im Rahmen der politischen Kultur einer Gesellschaft, d. h. sie ist eng mit politischer Sozialisation verknüpft.“³⁸³

3.2.2. Die Schule als Ort der politischen Bildung

Die politische Bildung tritt in der staatlichen Institution Schule in verschiedenen Ausformungen auf: Im Fach Gemeinschaftskunde³⁸⁴, als Unterrichtsprinzip, als Anteil in fächerverbindenden Einheiten und Projekten, im Schulleben selbst, in der Schülervertretung sowie im sogenannten heimlichen Lehrplan.³⁸⁵ Die einzelnen Ausprägungen stellen jeweils für sich komplexe Einheiten didaktischer Theorie und Praxis dar, sie sollen hier nur kurz vorgestellt werden.

³⁸²Ministerium für Kultus und Sport (Hg.), S. 353

³⁸³Ackermann, Heike, Rahmenbedingungen politischer Bildung (noch unveröffentlichtes Manuskript, erscheint 06/1999 in: Weißeno, Georg (Hg.), Lexikon der politischen Bildung, Band 1: Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts. 1999

³⁸⁴Auch für diese Arbeit ist zu konstatieren, „daß die organisatorischen Voraussetzungen des Fachs Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, politische Bildung, Politik, Sozialwissenschaften - so die häufigsten Bezeichnungen des Kernfachs politischer Bildung in Deutschland - nach Bundesländern, Schularten und Schulstufen mindestens ebenso unterschiedlich sind wie ihre Bezeichnungen.“ (Weidinger, Dorothea, Die Situation des Politikunterrichts in der Schule, in: Sander [Hg.] 1997, S. 501-542, S. 501)

³⁸⁵vgl. Händle, Christa, Politische Bildung in der Schule, in: Händle/ Oesterreich, Detlef/ Trommer, Luitgard/ Aufgaben politischer Bildung in Sekundarstufe I, Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 1999, S. 13-76, S. 29ff.

Das Fach Gemeinschaftskunde hat im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen nur eine Randstellung inne, für den Fachunterricht stehen nur wenige Schuljahre mit höchstens zwei Wochenstunden zur Verfügung. So findet in den Realschulen Baden-Württembergs in den Klassen 7-10 Gemeinschaftskundeunterricht statt, davon in den Klassen 8 und 10 nur einstündig; in den Hauptschulen wird nur ein gemeinsames Fach Geschichte/ Gemeinschaftskunde angeboten. Aufgrund dieser äußerst mageren Grundlage rückt die Zielvorgabe des Lehrplans, „den Gemeinschaftskundeunterricht handlungsorientiert zu gestalten“ und zur „politischen Verantwortlichkeit“ zu erziehen, in weite Ferne. So stellt Schneider fest:

„Wie läßt sich heute dieser erweiterte Bürgerbegriff im politischen Unterricht umsetzen? Dieser ist bereits heute bei einem knappen Stundenanteil (...) mit Verhaltensanforderungen wie Analyse- und Handlungsfähigkeit zeitlich überfordert. Die raren Untersuchungen zur Wirksamkeit schulischer politischer Bildung stimmen darin überein, daß diese vor allem Kenntnisse, schon weniger Einstellungen und kaum Verhaltensweisen vermittelt. Das ist nicht weiter überraschend.“³⁸⁶

Durch das Unterrichtsprinzip politische Bildung soll die Schule zu dieser einen Beitrag leisten, dies geschieht im Rückgriff auf Landesverfassung(en) und Schulgesetze. Die verschiedenen Fachlehrer sind so aufgefordert, im Rahmen ihres Unterrichts Anklänge an die Politik nicht auszusparen, sie sollen vielmehr „intentionale politische Sozialisation betreiben“.³⁸⁷ Dies setzt eine gewisse Kompetenz bei der Vermittlung sozialer und politischer Bildung bei Nicht-Politiklehrern voraus³⁸⁸. Politische Bildung kann in allen Fächern geschehen, beispielsweise durch rhetorische Übungen im Fach Deutsch oder durch das Erfahren der Notwendigkeit von Spielregeln im Fach Sport.

Politische Bildung in fächerübergreifenden Vorhaben und Projekten zeichnet sich besonders durch die Merkmale Problem-, Handlungs- und Produktorientierung aus, ferner durch eine Öffnung der Schule hinsichtlich außerschulischer Lernorte und Expertenbegegnungen.³⁸⁹ War das Projekt in der Regelschule in vergangenen Jahrzehnten noch Objekt hefti-

³⁸⁶Schneider 1999, S. 25

³⁸⁷vgl. Nitschke, Volker/ Nonnenmacher, Frank, Politikunterricht in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen, in: Sander (Hg.) 1997, S. 173-189, S. 176

Eine Zusammenstellung möglicher Beiträge der anderen Fächer zur politischen Bildung in: Nonnenmacher, Frank (Hg.), Das Ganze sehen, Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Festschrift zur Emeritierung von Volker Nitschke, Schwalbach/Ts. 1996, S. 65-216

³⁸⁸vgl. Händle, S. 33

³⁸⁹ebenda, S. 35f.

ger Diskussionen, hat es mittlerweile sogar Lehrplanrelevanz erlangt. Für Aufsehen sorgte in letzter Zeit das Förderprogramm „Demokratisch handeln“, das seinen Ausgang am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Jena fand. Zahlreiche „Projekte und Initiativen demokratischen Handelns im Unterricht, im Schulleben und über die Schule hinaus“³⁹⁰ aus dem ganzen Bundesgebiet werden so gefördert und archiviert. Der Ausgangspunkt der Initiative steht dabei ganz in reformpädagogischer Tradition:

„Wie ist es möglich, angesichts einer notorisch erfahrungsfernen Schule und einer zunehmend öffentlichkeitsfernen Politik, demokratische Erziehung und politische Bildung mit praktischem Tätigsein und eigener Erfahrung zu verbinden?“³⁹¹

Ein Fundament der Schulpolis Hentigs ist die Idee der Vermittlung der politischen Bildung im Rahmen des Schullebens. Diese wurde erstmals in den reformpädagogischen Bewegungen³⁹² der USA und Deutschlands entwickelt und realisiert; sie erlebte daraufhin eine vielfältige Rezeption, besonders im Kontext des US-amerikanischen Re-educationprogramms der ersten Nachkriegsjahre nach 1945.³⁹³ Die Entwicklung dieser Idee, ihre Ausprägung bei Hentig und ihre Chancen und Gefahren ist eines der zentralen Themen in Kap. 4 und 5. Hier sollen diese knappen Ausführungen genügen. Festzuhalten bleibt der Grundgedanke, dass „die ‘Sozialität der Schule’ (Ziehe) selbst - und nicht allein der Unterricht - (...) die Funktion der Erziehung zur Politik übernehmen“ soll.³⁹⁴

Die Schülermitverwaltung besitzt, wie aufgezeigt, in Baden-Württemberg Lehrplanrelevanz, dabei wurde sie lange Zeit als das Paradebeispiel für die Diskrepanz zwischen schu-

Die Projektmethode stammt aus der US-amerikanischen Reformpädagogik und wurde von Dewey und Kilpatrick entwickelt; sie taucht an verschiedenen Stellen dieser Arbeit auf. Eine grundlegende Einführung für ihren unterrichtlichen Gebrauch in: Gudjons, Herbert, Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn/ Obb. 1986

³⁹⁰Beutel, Wolfgang/ Fauser, Peter, Die Schule: politikfern - und dennoch politisch?, Ein Werkstattbericht aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, in: Beutel/ Fauser (Hg.), Politisch bewegt?, Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie, Seelze 1995, S. 9-35, S. 11

³⁹¹ebenda, S. 10

³⁹²Wobei hier der Facettenreichtum der Reformpädagogik hinsichtlich der politischen Vorstellungen nicht außer Acht gelassen werden darf: „Die reformpädagogische Bewegung (...) wird oft festgemacht am Protest gegen die Formalisierung des Unterrichts durch die Herbartianer (die Herbart selbst jedoch vollkommen mißverstanden haben, d. V. [vgl. Benner]). Natürlich stimmt es: Die allgemeine Situation in Erziehung und Kultur um die Jahrhundertwende war verspießert, erstarrt, die Schule hatte sich etabliert, sie machte satt, anstatt auf Bildung hungrig zu machen (...). Aber das ist doch zu schlicht gesehen. Denn: ‘Die Reformpädagogik kann man ... nicht beschreiben. Sie ist ein nationales/ internationales Phänomen, theoretisch uneinheitlich, sehr heterogene Strömungen berücksichtigend, politisch sich höchst verschieden artikulierend und nicht einmal in pädagogischer Hinsicht eine konstante Größe’ (Oelkers [...]).“

(vgl. Gudjons, Herbert, Pädagogisches Grundwissen, 3. A., Bad Heilbrunn 1995, S. 91f.)

³⁹³vgl. Hepp 1997, S. 66f.

³⁹⁴vgl. Henkenborg, Politische Bildung durch Demokratie-Lernen im Schulalltag, in: Sander (Hg.) 1997, S. 241-257, S. 242

lischem Anspruch und Wirklichkeit betrachtet. Die Ausgestaltung der Rolle der Partizipationsgremien der Schülerschaft selbst war lange Zeit ein heiß umstrittenes Politikum, das in aller Regel in keinem Verhältnis zur Realität der tatsächlichen SMV-Arbeit stand. Hepp schildert diese weitverbreitete Wahrnehmung so:

„In der Praxis erschien schulische Gremienarbeit den Schulbeteiligten (...) häufig nur als Synonym für aufwendigen Leerlauf, da sich der institutionelle Regelaufwand zum Gewicht der Entscheidungen geradezu umgekehrt proportional verhielt.“³⁹⁵

In den letzten Jahren wurde aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die die Schule vor neue Aufgaben stellen, die Frage nach den Chancen des Demokratielearnens im Rahmen der Schülervertretung, jetzt allerdings weniger aufgeheizt und pragmatischer, wieder verstärkt gestellt.³⁹⁶ Selbstverständlich scheint es, dass sich die Regelschule auch im schwieriger werdenden pädagogischen Alltag ihrer Verantwortung vor der Verfassung bewusst sein sollte: „Als staatliches Subsystem muß ihre innere und äußere Struktur demokratischen Prinzipien gerecht werden.“ Dies gilt für alle am Schulleben beteiligten Gruppen im gleichen Maße, für Lehrer, Eltern und Schüler.³⁹⁷

Etwas aus dem Rahmen fällt in der Reihe der beschriebenen Ausprägungen die politische Bildung durch den sogenannten „heimlichen Lehrplan“. Dieser Begriff meint die vielfältigen sozialen Prozesse jenseits des offiziellen Curriculums, „die nicht intentional organisiert sind und meist unbemerkt ablaufen.“³⁹⁸ Bei Händle findet sich eine Sammlung von empirischen Untersuchungsergebnissen zu diesem Thema, die jedoch noch kein umfassendes Bild der Bewertung zulassen.³⁹⁹ Das Phänomen des heimlichen Lehrplans seitens der Schulbehörden und der Bildungspolitik erfährt noch zu wenig Beachtung, zumal ihm hinsichtlich der Glaubwürdigkeit des Erziehungsauftrages der Schule größere Bedeutung zugemessen werden sollte:

„Dabei wird die Leistungsfähigkeit einer Schule in der Bürgergesellschaft der Gegenwart und Zukunft nicht zuletzt dadurch entschieden, ob bzw. inwieweit es gelingt, eine Übereinstimmung funktional erforderlicher Schulstrukturen mit sozialpädagogisch notwendigen Erziehungszielen herzustellen.“⁴⁰⁰

³⁹⁵Hepp, Gerd, Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur, in: Hepp/ Schneider (Hg.), S. 141-159, S. 146

³⁹⁶ebenda, S. 147

³⁹⁷Mickel, Wolfgang M., Schülervertretung - eine Chance für demokratische Erziehung, in: Geschichte - Erziehung - Politik, 5/1994, S. 547-552, S. 550

³⁹⁸vgl. Henecka, Hans Peter, Schule als Institution und Lebenswelt, in: Hepp/ Schneider (Hg.), S. 64-87, S. 75

³⁹⁹vgl. Händle, S.41ff.

⁴⁰⁰Henecka, S. 83

3.2.3. Was heißt „neu denken“? - Zur gegenwärtigen Situation der politischen Bildung

„Politische Bildung neu denken - oder das längst Gedachte realisieren?“⁴⁰¹

So überschrieb Bernhard Sutor, einer der Protagonisten der politischen Bildung in der bundesdeutschen Geschichte, 1997 einen Artikel, in dem er sich mit der aktuellen Situation seiner Disziplin auseinandersetzte, die hier gleichsam durch die Hintertür zum Vorschein kommt.

Sutor reagierte damit auf das von verschiedener Seite geforderte „neue Denken“ der politischen Bildung, wobei hier die Nähe zu „Schule neu denken“ bei Hentig mitunter sogar beabsichtigt war.⁴⁰² Der konkrete Anlaß waren mehrere Artikel⁴⁰³ in der ersten Ausgabe der neuen Fachzeitschrift „kursiv“, die, wenn auch mit verschiedenen Folgerungen und Tendenzen, sich für eine politische Bildung aussprachen, die die Menschen unterstützt, „als Subjekte politisch urteils- und handlungsfähig zu werden“⁴⁰⁴. Diese Wende von einer „konzeptionellen“⁴⁰⁵ zu einer „lebensweltlichen-methodischen“ Phase der Politikdidaktik begann bereits zu Beginn der achtziger Jahre.⁴⁰⁶ Im letzten Jahrzehnt des Jahrhunderts wurde dies vor dem Hintergrund „soziologischer Deutungen unserer Situation“⁴⁰⁷, vor

⁴⁰¹Sutor, Bernhard, Politische Bildung neu denken - oder das längst Gedachte realisieren?, in: kursiv, 2/1997, S. 40-44

⁴⁰²vgl. Sander, Wolfgang, Editorial, Eine neue Zeitschrift für politische Bildung, in: kursiv, 1/1997, S. 4. Dort heißt es über die erste Ausgabe der neuen Fachzeitschrift: „Dieses Heft haben wir, einen Buchtitel Hartmut von Hentigs variierend, dem Schwerpunkt ‘Politische Bildung neu denken’ gewidmet. Wobei hiervon schon an anderer Stelle die Rede war, vgl.

- Behler, Gabriele, Überlegungen zu einer Neugründung Politischer Bildung, in: Weidinger, Dorothea (Hg.), Politische Bildung in der Bundesrepublik, Zum 30jährigen Bestehen der deutschen Vereinigung für politische Bildung, Opladen 1996, S. 99-105
- Henkenborg, Peter, Politische Bildung neu denken: Skizzen zu einer Umbruchsituation, in: Weidinger (Hg.), S. 160-167

⁴⁰³vgl. in: kursiv 1/1997:

- Hufer, Klaus-Peter, Politik ist da, wo Menschen sind - neue Lernorte und Lernanlässe in der politischen Bildung, S. 18-23
- Hafenecker, Benno, Warum brauchen Jugendliche und Erwachsene heute politische Bildung, S. 24-30
- Sander, Wolfgang, Krise des Lehrens, Krise der Lehrer - Zur Rolle der Politiklehrer heute, S. 12-17

⁴⁰⁴vgl. Sander 1997c, S. 17

⁴⁰⁵Die neben Bernhard Sutor mit Namen wie z. B. Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen oder Rolf Schmiederer verbunden ist. (vgl. Gagel)

⁴⁰⁶vgl. ebenda, S. 281ff.

Dort heißt es: „Es begann in der Geschichte der Politikdidaktik die nachkonzeptionelle Phase mit ihrer ‘Pluralisierung’ (Kuhn/Massing [...]) und ‘Aufsplitterung’ in eine Vielzahl von Ansätzen (Gagel [...]).“

⁴⁰⁷Sutor 1997b, S. 40

allem die der „Risikogesellschaft“ von Beck⁴⁰⁸ und der „Erlebnisgesellschaft“ Schulzes⁴⁰⁹ noch forciert. An dieser Stelle soll es nicht um die inhaltliche Seite dieser Auseinandersetzung gehen, sondern um deren exemplarischen Charakter für die Politikdidaktik. Zum Inhalt nur soviel: Sutor spricht sich sowohl gegen die Notwendigkeit einer neuen Politik als auch einer politischen Bildung aus, sondern meint, „daß ‘reflexive’ Modernisierung vielmehr die Intensivierung dessen fordert, was eine Politiktheorie, die dem Rationalitätskonzept demokratischer politischer Kultur verpflichtet ist, längst auf den Begriff gebracht hat.“ Neben anderen nennt er hier die Namen Arendt, Buchheim oder Maier.

Der Knackpunkt, der die Situation der politischen Bildung widerspiegelt, lautet für ihn: „Ich frage mich (...), ob Fachdidaktiker diese Theoriediskussion verfolgen, oder ob sie sich lieber begnügen mit ein paar spektakulären Titeln aus der soziologischen Literatur.“⁴¹⁰ In der Forderung des „neuen Denkens“ kommt eine Grundeinsicht seines Werkes in die aktuelle Fachdiskussion, „die Einsicht nämlich in unüberholbare Prioritäten sowohl im pädagogischen Bezug als auch in demokratischer politischer Kommunikation“. Diese benennt er mit: Lebenswelt - Politik, Aktualität - kategoriale Grundfragen, Interessen der Lernenden - Lehrerautorität, jugendliche Identitätssuche - Erwachsenenpositionen, Demokratie zwischen Kommunikation und Integration, Utopie - Realität.⁴¹¹ Sutor sieht sich bestätigt und schlägt einen Bogen in die Geschichte der politischen Bildung zu den didaktischen Konzeptionen:

„Es ist eine sich immer wiederholende Erfahrung: Wer in aufgeregter Diskussion nur beharrlich genug an einigen grundlegenden Einsichten festhält und dafür als ‘konservativ’ etikettiert wird, findet sich möglicherweise einige Jahre später an der Seite von ‘Progressiven’. So wird mein seinerzeit vehement befehltes Insistieren auf den normativen Aspekten politischer Bildung, meine Verbindung ihrer rationalen mit ihren moralischen Dimensionen (einschließlich des Redens von Tugenden) heute von jüngeren Autoren geradezu neu entdeckt.“⁴¹²

Hier wird das Grunddilemma der gegenwärtigen Politikdidaktik deutlich, die nicht nur von außen, hinsichtlich ihrer Randständigkeit im schulischen Fachunterricht, sondern auch in ihrem öffentlichen Ansehen, was mit finanziellen Zuwendungen von öffentlicher Hand für Hochschulen, Bundes- und Landeszentralen sowie freie Träger einhergeht, in die Krise

⁴⁰⁸ vgl. Beck, Ulrich, Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986

⁴⁰⁹ vgl. Schulze, Gerhard, Die Erlebnisgesellschaft, Kultursoziologie der Gegenwart, 2. A., Frankfurt am Main und New York 1992

⁴¹⁰ Sutor 1997b, S. 40f.

⁴¹¹ Sutor, 1997b, S. 40ff.

⁴¹² Sutor, Bernhard, Kategorien politischer Urteilsbildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/1997, S. 11-18, S. 11

geraten ist.⁴¹³ Das Problem liegt in der Geschichtslosigkeit dem eigenen Fach und seinen konzeptionellen Grundzügen gegenüber. Auf der Ebene der Politiklehrer wurde dies bereits seit den achtziger Jahren diagnostiziert⁴¹⁴, nun scheint dieser Umstand die Ebene der Fachdidaktiker erreicht zu haben. Es ist zwar ohne Zweifel für die Entwicklung der Politikdidaktik unabdingbar wichtig und notwendig, daß, wie Sander feststellt:

„Die wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte der ‘jüngeren Generation’ Politikdidaktiker/innen konzentrieren sich stärker auf spezifische Forschungsfelder, die Fachdiskussion ist damit differenzierter und heterogener geworden als in der Phase der kontroversen Debatten um fachdidaktische Konzeptionsentwürfe.“⁴¹⁵

Es wäre aber fatal, wenn die konstatierte „Neugründung (sic!) der politischen Bildung“⁴¹⁶ den Eindruck entstehen lassen würde, die bisher geleisteten konzeptionellen Arbeiten würden in keinem Zusammenhang zur gegenwärtigen Arbeitsgrundlage mehr stehen:

„Politische Bildung neu denken? Ja, wenn damit gemeint ist, den einmal erreichten Stand der didaktischen Diskussion und Theoriebildung aufzunehmen, fortzuführen, anzuwenden auf neue Situationen und Probleme, ihn zu reformulieren und zu verbessern. So vollzieht sich wissenschaftlicher Fortschritt. Nein, wenn damit gemeint wäre, man müsse unter dem Eindruck neuer Probleme und Risiken ganz neu am Nullpunkt ansetzen und gleichsam das Rad neu erfinden. Auf diese Weise würde sich unsere Wissenschaft nur blamieren.“⁴¹⁷

3.3. Demokratische Polis und moderne Demokratie - Überlegungen aus der Sicht der politischen Bildung

Die folgenden Bemerkungen sollen keinen ins Detail führenden politikwissenschaftlichen Vergleich zwischen antiker und moderner Demokratie bieten, der bis auf den heutigen Tag in der fachwissenschaftlichen Literatur eher stiefmütterlich behandelt worden ist.⁴¹⁸

⁴¹³vgl. Schiele 1996, S. 3

Dort heißt es: „Es ist paradox: Die politische Bildung scheint an Kraft und Bedeutung zu verlieren, obwohl ihre Aufgaben ständig wachsen. Wie sollen aber die gegenwärtigen und künftigen Probleme gemeistert werden, wenn die Potentiale ihrer Bewältigung abgebaut werden? Kaum wird es mit der Unterrichtsversorgung in der Schule eng - schon ist die politische Bildung in Gefahr. Auch die Möglichkeiten vieler Zentren für politische Bildung werden eingeschränkt. Freie Träger bangen um Zuschüsse.“

⁴¹⁴Waidmann, Hans-Jürgen, Integrative Politische Bildung, Gestaltpädagogische Methoden im politischen Unterricht - eine Chance für die Politikdidaktik, Idstein 1996, S. 94ff.

⁴¹⁵Sander, Wolfgang, Theorie der politischen Bildung - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme, in: ders (Hg.) 1997, S. 5-45, S. 19

⁴¹⁶Behler, S. 99

⁴¹⁷Sutor 1997b, S. 44

⁴¹⁸vgl. ebenda, S. 492f.

Bleicken wird hier sehr deutlich: „Angesichts der Bedeutung der demokratischen Staatsform im 19. und 20. Jahrhundert ist man indessen eher erstaunt über die relativ wenigen Versuche, diese auf dem Hintergrund des griechischen Urbildes zu sehen. Das dürfte nicht allein daran liegen, daß das Wissen über das Altertum und das Interesse daran stark nachgelassen haben. Denn auch in der gelehrten Forschung, die sich gerade in den letzten Jahrzehnten außergewöhnlich intensiv mit der athenischen Demokratie beschäftigt hat, sind solche

Festzustellen bleibt nach dem bisher Erläuterten: Zwischen der antiken Polis des 5. Jahrhunderts und dem politischen System der Bundesrepublik Deutschland gibt es mannigfache Unterschiede, die das Ergebnis der aufgezeigten komplexen historischen Entwicklung des Demokratiebegriffes sind. Die Unmöglichkeit eines „eins-zu-eins-Vergleiches“ von antiker und moderner Demokratie wird von niemandem ernsthaft bestritten: auch der Pädagoge Hentig, der Vater des wieder aufgegriffenen Polisgedankens, weist einen solchen von sich⁴¹⁹. Vielmehr gilt es zu prüfen, ob es genügend Anknüpfungspunkte zwischen den Demokratievorstellungen von Antike und Moderne gibt, die in der Lage wären, die politische Bildung zu bereichern.

3.3.1. Antike und moderne Demokratie - unterschiedliche Ausprägungen einer Idee

„Selbst die Mutter der Demokratie kann keinem ihrer Nachkommen zur Legitimation verhelfen.“⁴²⁰

Die größten Unterschiede zwischen den beiden Epochen der Demokratie wurden in dieser Arbeit bereits behandelt: Der Ausschluß von Frauen und Sklaven von der politischen Partizipation, die Abgrenzung der Vollbürger von den griechischen Metöken (von der Rolle der „Barbaren“ ganz zu schweigen), die Polis als überschaubares staatliches Gebilde - ohne jedoch den Gedanken der Gewaltenteilung zu kennen -, die Unterschiede zwischen unmittelbarer Demokratie mit der Volksversammlung im Zentrum und repräsentativer Parteiendemokratie⁴²¹, die außergewöhnliche - danach nicht mehr in einer Demokratie

Versuche eher selten. (...) Es entmutigt zu sehen, daß die meisten ohne jede Reflexion auf das Problem ihre eigene Vorstellung von Demokratie unterstellen und die Entmutigung wird noch größer, wenn man sieht, wie die jeweils moderne Anschauung oft auch den athenischen Verhältnissen einfach untergeschoben wird, so als ob die Athener Gewaltenteilung und Freiheitsrechte, Repräsentativsystem und die soziale Frage bereits gekannt hätten.“

⁴¹⁹vgl. z. B.: „Demokratie ist Politik mittels Verständigung - ein Verfahren, das vor allem kleinen Einheiten menschliche und vernünftige Lösungen verspricht. Sie überzeugt unmittelbar in der antiken *polis* und in den Townships von Neuengland. (...) Nach Rousseau nimmt (...) die Tauglichkeit der Demokratie mit der Größe des Gemeinwesens ab. So richten sich viele Hoffnungen auf eine mit den großen Zusammenschlüssen notwendig einhergehende Dezentralisierung und Deregulierung. Unsere Demokratie wäre dann wieder unsere Stadt; wir wären aufgrund der Lebensnähe der Probleme wieder für ihre Regelung kompetent und könnten alle, auch unsere Jugendlichen unter 18, an ihr beteiligen. Aber dies ist eine Täuschung: Weder über unsere Posemuckler Mülldeponie (...), weder über unsere Schule noch über unser Stadtbad können wir entscheiden, ohne Auswirkungen auf andere zu kennen und zu berücksichtigen. Die Aufteilung der Politik derart, daß Bürger ihre Kommunen direkt verwalten, Funktionseliten hingegen die Landes-, Bundes- und Europapolitik treiben, kann nicht funktionieren.“ (Hentig 1999, S. 122f.)

⁴²⁰Bleicken 1995, S. 493

⁴²¹Wie erwähnt, ist das Prinzip des Volkswillens schon in der Antike auf (philosophischen) Widerstand gestoßen; dennoch sind die Beschlüsse der Volksversammlung weitestgehend moderat ausgefallen, der *Demos* hielt also am bestehenden System fest: „Einen Gesamtwillen (als Mehrheitswillen) besitzt die athenische Volksversammlung daher nur innerhalb der Grenzen der gegebenen Ordnung, und das heißt, daß sie

erreichte - Dichte der staatlich-gesellschaftlichen Organisationsformen in der Antike, die identitätsstiftende Wirkung der Rituale und kulturellen Feste, die Identifikation und Legitimation der neuen Ordnung durch kriegerische außenpolitische Expansion und auch in diesem Zusammenhang die zunehmende Barbarisierung der Kriegsführung.

Besonderer Erwähnung bedürfen an dieser Stelle die veränderten Begriffe von Freiheit und Gleichheit und das Fehlen der Idee der Menschenrechte.⁴²²

Die Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Gleichheit steht bis heute im Zentrum der politikwissenschaftlichen Diskussion; nicht zuletzt durch den Kommunitarismus und die Debatte um die Bürgergesellschaft ist sie gegenwärtig von brennender Aktualität. In der Antike war das Gewicht im Rahmen des politischen Systems zur Gleichheit hin verlagert: Zum Fundament der attischen Polis gehörte „die Verfassungs- und Verfassungswirklichkeit der mathematischen Gleichheit“⁴²³ seiner Vollbürger, wobei auch hier die im Rückblick bemerkenswerte Tatsache zu berücksichtigen ist, daß eine soziale Gleichheit nicht angestrebt wurde. Somit ist auch die gewisse Statik der klassischen Demokratie zu erklären, die, im Gegensatz zu ihrem modernen Pendant, die Beschäftigung mit sozialen Themen im politischen Tagesgeschäft nicht kannte. Moderne Demokratien möchten die Zukunft gestalten, streben einen „besseren Zustand“ an. Der attischen Polis ist dies fremd, da sie bereits die Eunomie zu erreichen geglaubt hatte. Für Bleicken ist die attische Demokratie gar, „etwas überspitzt ausgedrückt, nichts als eine Form der Regierung“⁴²⁴. Der Freiheitsbegriff der antiken Demokratie kannte auch deswegen noch nicht den Unterschied der Freiheit von staatlicher Vereinnahmung durch persönliche Unabhängigkeit und der Freiheit zur Teilnahme (als Bürger der Polis) am Gemeinwesen mit ausgeprägter Partizipati-

lediglich in der Gestaltung der äußeren Verhältnisse wirklich frei ist. Ihre Abhängigkeit liegt in der Achtung vor der Tradition, nicht in den Interessensgegensätzen von Gruppen, die vielmehr in der Gesellschaft der (nur) politisch Gleichen ausgeschaltet oder wenigstens zurückgedrängt sind. Die moderne Demokratie ist demgegenüber gerade durch die Anerkennung von Gruppeninteressen definiert; wir sprechen von 'Parteiendemokratie'." (Bleicken 1995, S. 497)

Diese Differenz ist eine Lehre aus der Weimarer Republik und eine Absage an einen absoluten Rechtspositivismus, aus der im Grundgesetz „zwei prinzipielle Konsequenzen gezogen“ wurden, „eine Berufung auf unaufgebbares Naturrecht und ein mehrdimensionales Demokratieverständnis. Nach letzterem definiert sich Demokratie keineswegs durch Volkssouveränität und Mehrheitsentscheid allein, sondern auch durch liberalrechtsstaatliche und pluralistische Komponenten; dies bedingt unvermeidlich Einschränkungen jeder Komponente um der anderen und eines Optimums aller Willen, also auch Grenzen des Mehrheitsentscheids.

(Rudzio, Wolfgang, Das politische System der Bundesrepublik Deutschland, Eine Einführung, 3. A., Opladen 1991, S. 39)

⁴²²vgl. hierzu: Bleicken 1995, S. 492ff./ Geschnitzer, S. 412ff./ Schmidt, S. 23ff.

⁴²³vgl. Schmidt, S. 25

⁴²⁴Bleicken 1995, S. 504

onsmöglichkeit. Der Freiheitsbegriff wurde so nur im Zusammenhang der gleichsam übergeordneten Gleichheit gedacht:

„Kaum etwas anderes kennzeichnet klarer den Abstand zur Moderne. ‘Freiheit’ steht in der Französischen Revolution gleichrangig neben ‘Gleichheit’; sie ist die Absage an das *Ancien Régime*, und die Freiheitsrechte bedeuten die Sicherheitsgarantie gegen die Staatsgewalt. Die Freiheit hat hier Eigenwert und sie tritt mit dem Erlebnis der Massendemokratie dann als eigenständige Größe zunehmend in einen Gegensatz zur Gleichheit, der ursprünglich nicht in ihr angelegt war.“⁴²⁵

Veynes Gedanke der „Militanz der antiken Bürger-Identität“ kommt auch an dieser Stelle wieder in den Sinn. So gilt ebenso für die demokratische Ausprägung des antiken Polisgedankens, daß diese nicht jenes für uns unverzichtbare Merkmal und die Legitimationsgrundlage einer westlich-liberalen Staatsordnung kannte, die Idee der Menschenrechte, denn „Freiheiten gegen die Polis einzuführen, wäre undenkbar und unmoralisch gewesen.“⁴²⁶ Das Verhältnis zwischen verfassungsmäßiger Ordnung, Gemeinsinn und dem einzelnen Bürger wurde in einem viel engeren Rahmen gedacht und sogar im Sinne einer nur so möglichen Verflechtung als unverzichtbar angesehen. Dagegen steht bei Habermas ein Merkmal der neuzeitlichen Modernisierung: „die Ausdifferenzierung von Wertsphären und die Entkoppelung von System und Lebenswelt“.⁴²⁷ Dem antiken Polisbürger, der nicht in solch komplexe Loyalitätsstrukturen verflochten war wie der heutige Bürger in den pluralistischen Gesellschaften, blieb dies verschlossen.

Die Vorstellung der Militanz des Bürgerseins und ihrer Fortentwicklung in der Neuzeit wird bei Veyne auch im anschaulichen, ursprünglich platonischen⁴²⁸ Bild des „Staatschiffs“ deutlich:

„Der bürgerliche Liberalismus hat Kreuzfahrten veranstaltet, bei denen sich sämtliche Passagiere durchschlagen mußten, so gut es eben ging, da die Mannschaft lediglich für die allgemeinen Güter und Dienstleistungen sorgte. Dagegen war die griechische Polis ein Schiff, auf dem die Passagiere die Mannschaft bildeten: Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Vermögenslagen, die vor der Notwendigkeit standen, die historische Zeit mit ihren Klippen zu durchschiffen. So taten sie sich als Überlebensgruppe zusammen, und jeder gab sein Bestes zum allgemeinen Wohl.“⁴²⁹

⁴²⁵ ebenda, S. 501

⁴²⁶ Veyne, S. 34

⁴²⁷ Hepp, Gerd/ Schneider, Herbert, Vorwort, in: Hepp/ Schneider, S. 5-15, S. 8

⁴²⁸ Eine Interpretation dieses Bildes in:

Walzer, Michael, Sphären der Gerechtigkeit, Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt am Main und New York 1994, S. 405ff.

⁴²⁹ Veyne, S. 18f.

3.3.2. Drei mögliche Anknüpfungspunkte für die Aufgaben der politischen Bildung

Demokratie ist bisher, in Antike wie Neuzeit, auf Integrationsleistungen angewiesen, die sie selbst nur zum Teil erbringen kann (und die nur streckenweise durch steigenden Wohlstand erübrigt werden).⁴³⁰

Die gerade genannten Unterschiede zwischen den Ausgestaltungen zweier demokratischer Ordnungen, zwischen denen 2500 Jahre liegen, wiegen schwer, können jedoch *alleine* keine vorschnelle Ablehnung des Polisgedankens bedeuten. Es darf aus der Tatsache, dass „zwischen antiker und moderner Demokratie kein kontinuierlicher und unmittelbarer Traditionszusammenhang besteht, nicht gefolgert werden, daß das eine mit dem anderen grundsätzlich nichts gemein habe“.⁴³¹ Andererseits gilt es zu fragen, ob die Idee der Demokratie jenseits ihrer zahlreichen Ausprägungen und Weiterentwicklungen nicht einen unveränderlichen Wesenskern besitzt, dessen Kenntnis auch für die Lösung der brennenden gegenwärtigen Aufgaben der politischen Bildung hilfreich sein könnte. Die Vermittlung der Demokratie soll ja eine pädagogische und politikdidaktische Arbeit sein und zum Verständnis und zur Unterstützung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung beitragen:

„Sie will dieses System gerade nicht überwinden, sondern sie will es stärken, vertiefen und weiterführen. Damit werden Mängel und Schwächen unserer Demokratie nicht weggewischt, aber diese in Relation gesetzt zum Grundanliegen unseres freiheitlichen Rechtsstaats, der vor allem für Menschenwürde, Freiheit und Solidarität steht.“⁴³²

Wie festgestellt, kannten die Griechen die Idee der Menschenwürde noch nicht, eine Vorstellung von Freiheit und Solidarität hatten sie schon. Bei allen sonstigen Unterschieden wird doch die Sonderrolle ihrer Staats- und Kulturentwicklung deutlich:

„Der Blick auf die griechische Demokratie gilt nicht einem beliebigen Beispiel unter anderen aus der Vielfalt der Vergangenheit. Vielmehr gibt es doch offenbar Grundzüge dieser Ordnung, an denen sich alle späteren Demokratien bis heute immer wieder orientieren konnten.“⁴³³

⁴³⁰Meier, Christian, Polis und Nation, in: Damals, 3/1993, S. 30-31

⁴³¹Stahl, in: Eder/ Hölkeskamp (Hg.), S. 227-245, S. 230

Eine kürzere Form dieses Aufsatzes erschien bereits unter dem Titel:

Auf der Suche nach dem Fundament: Der athenische Bürgerstaat und die Demokratie der Gegenwart, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 47, 1996, S. 420-426

⁴³²Schiele 1996, S. 4

⁴³³Stahl 1997, S. 234

In diesem Sinne scheint ein Versuch, Gemeinsames hervorzuheben, sinnvoll, gerade weil die angesprochenen Problemfelder, die der modernen Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform gegenwärtig attestiert werden, die Frage nach deren Grundlagen laut werden lassen. Mögliche Probleme, die die Vergleiche mitunter mit sich bringen, sollen an dieser Stelle bewußt ausgespart werden.

In Anlehnung an Stahl, der in der athenischen Polis das erste Mal, „drei Strukturmerkmale demokratischer Staatlichkeit (...), grundlegende Bedingungen und Normen, ohne die keine Demokratie auskommen kann“⁴³⁴ erkennt, werden nun Anknüpfungspunkte für die Aufgaben der politischen Bildung aufgezeigt. Die Strukturmerkmale sind: die Definition von Politik, die Organisation der politischen Teilhabe und die demokratische Ethik.

3.3.2.1. „Definition der Politik“

„Die Griechen haben erstmals einen Raum von Öffentlichkeit und Politik als eigenständigen Handlungsraum in der Konfiguration der menschlichen Lebensbereiche abgesteckt - und auch als konkret erfahr- und erlebbaren Stadtraum - umgrenzt und kenntlich gemacht.“⁴³⁵

Politische Bildung kann nicht ohne einen Begriff des Politischen auskommen⁴³⁶, was hinter diesem steckt ist noch heute eine Streitfrage. Einigkeit herrscht wenigstens in der Einsicht, „daß es zumindest ein fundamentales Lernziel (...) ist, bei Schülerinnen und Schülern Verständnis für Politik zu wecken und Einsicht in politische Zusammenhänge zu wecken.“⁴³⁷

Mittlerweile ist das Modell eines dreidimensionalen Politikverständnisses als Arbeitsgrundlage weitgehend anerkannt. Danach umfasst das Politische drei Dimensionen, eine institutionelle (polity), eine normativ-inhaltliche (policy) und eine prozessuale (politics).⁴³⁸ Der Rückgriff auf die menschliche Ausgangserfahrung von Politik in der Polis könnte so, ohne prinzipiell die moderne Komplexität zu leugnen, ein Fundament des freiheitlichen

⁴³⁴vgl. Stahl 1996, S. 422

⁴³⁵Stahl 1997, S. 236

⁴³⁶vgl. Sutor 1984, S. 41

Dort heißt es: „Wir können uns in der Bestimmung von Ziel und Inhalten des Politikunterrichts nicht kritiklos dem allgemeinen Sprachgebrauch überlassen, auch wenn angesichts der ausufernden Theoriediskussion in Politikwissenschaft und Didaktik die Aufforderung verständlich ist, man möge doch unter Politik das verstehen, was Politiker treiben und was die Bevölkerung damit meint. Theorieloser Pragmatismus ist angesichts der heterogenen und disparaten Gegenstände unseres Faches nicht zu empfehlen.“

⁴³⁷ Bundeszentrale (Hg.) 1995, S. 17

⁴³⁸vgl. ebenda 1995, S. 20ff.

Verfassungsstaates deutlich machen, „eine Ordnung, die von der politischen Gleichheit aller Bürger (auch der Mächtigen, d. V.) ausgeht“⁴³⁹. Die Ursprungsidee samt ihrer praktischen Umsetzung des politischen Raumes als Handlungsfeld in einem öffentlichen Kommunikationsraum⁴⁴⁰ könnte durch die Freilegung ihrer Wurzeln an Anschaulichkeit gewinnen. Auch dies gehört zu der von der Bundeszentrale geforderten „Kenntnis der historischen und philosophischen Entwicklung von Bürgersinn, Zivilcourage und Widerstandsgest und ihrer Bedeutung für den menschlichen Fortschritt.“⁴⁴¹

In diesem Zusammenhang steht auch ein weiteres Charakteristikum der klassisch-demokratischen Ausprägung: „Die Pluralität der Standpunkte gehörte für die Griechen zum Wesen des politischen Handelns, ebenso aber auch die Ausrichtung auf ein gemeinsames Gutes.“⁴⁴² Die Kontroversen in der Volksversammlung scheinen in Athen mit einem „Gefühl der Verantwortlichkeit des einzelnen für das Gemeinwohl“⁴⁴³ einher gegangen zu sein. „Der Mensch bleibt bezogen auf die Polisordnung, die ihrerseits als geschlossenes Sinnganzes erscheint.“⁴⁴⁴ Die Wirklichkeit in der komplexen Gesellschaft sieht heute anders aus, der Kommunitarismus mahnt gerade das Gegenteil an, eine Rückbesinnung auf ein Mindestmaß an Gemeinsinn. Die Neurezeption des antiken Bürgerbegriffs kann so durchaus eine Hilfe sein: „Die sozialen Bindekräfte in einer Gesellschaft sind so bedeutsam, daß man ihre Pflege nicht dem Zufall überlassen kann. Für diese Aufgabe ist politische Bildung bestens geeignet.“⁴⁴⁵

3.3.2.2. „Organisation der politischen Teilhabe“

„Ausschlaggebend dafür, daß die politische Mitsprache breiter Bürgerschichten der Athener in ihrem Gemeinwesen tatsächlich möglich wurde, war die Chance, die jeder Bürger besaß, in einer Vielzahl an bürgerlicher Teilöffentlichkeiten an der politischen Willensbildung mitwirken zu können.“⁴⁴⁶

⁴³⁹Sutor, Bernhard, Politische Bildung als Praxis, Grundzüge eines didaktischen Konzepts, Schwalbach/Ts. 1992, S. 13

⁴⁴⁰Stahl 1997, S. 236

⁴⁴¹Konzeption zur Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung unter Berücksichtigung der deutschlandpolitischen Veränderungen, in: Bundeszentrale 1998a, S. 16

⁴⁴²Stahl 1997, S. 236

⁴⁴³Bleicken 1995, S. 482

⁴⁴⁴Lenk, Kurt, Methodenfragen der politischen Theorie, in: Lieber (Hg.), S. 991-1016, S. 1001

⁴⁴⁵Schiele 1996, S. 5

⁴⁴⁶Stahl 1997, S. 237

Die Phylen mit ihren Unterabteilungen sind für Stahl die „Schulen der Demokratie“, sie ermöglichen einerseits eine Transparenz des Staatsaufbaus, andererseits die Identifikation mit dem Gemeinwesen. Beides wird heute vermisst:

„Gilt schon für Erwachsene, daß sie immer weniger Funktionsbereiche der Gesellschaft - und eben auch der Politik - aus eigener Erfahrung und praktischer Teilhabe kennen oder über ein hinreichend differenziertes Wissen verfügen, um deren Möglichkeiten und Probleme zu verstehen, so gilt dies erst recht für Kinder und Jugendliche.“⁴⁴⁷

⁴⁴⁷Fauser, Peter, Schule als Sozialisationsfaktor in der politischen Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt, Aufgaben wertorientierter politischer Bildung, Bonn 1994, S. 229-248, S. 238

Selbstverständlich kann auch die Zeit nicht zurückgedreht werden, die Phylenordnung ist von bemerkenswerter, aber vormoderner Gestalt und nicht in unsere liberal-pluralistische Gesellschaft integrierbar. Andererseits zeigt die Diskussion um die Bürgergesellschaft, dass sich die moderne Bürgeridentität nicht im Gang (oder dessen Verweigerung) zur Wahlurne erschöpft.

Die Bürgeridentität erfahrbar zu machen, alte Formen der politischen Teilhabe wiederzubeleben, neue Formen zu finden, kann letztlich nicht Aufgabe der politischen Bildung sein. Sie kann nur Angebote und Gelegenheiten zum Handeln bieten, wie z. B. die Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg Aktionen unter dem Titel „Politik auf dem Markt“ veranstaltete, um bei Passanten Interesse für politische Probleme zu wecken.⁴⁴⁸ Dies erinnert an die attische Praxis: „Wie die Athener zum Bürger nur auf der Agora seines Demos werden konnte, so muß es in der modernen Demokratie Plätze und Institutionen geben, wo aus Einwohnern und Mitgliedern der Gesellschaft Bürger im eigentlichen Sinne werden können.“⁴⁴⁹

3.3.2.3. „*Demokratische Ethik*“

„Indessen würde es dem Grundsatz demokratischer Partizipation widersprechen, wenn dieses ideelle und mentale Fundament (d. h. der Gemeinsinn, d. V.) der Demokratie etwa in der Tradition und Geschichte einfach vorgegeben wäre. Wir können in der Entwicklung der athenischen Tragödie oder Bildhauerkunst beobachten, wie die Bürgerschaft um ihre normativen Grundlagen immer wieder gerungen hat.“⁴⁵⁰

Ethik als „Nachdenken über Moral“ war in Athen unter anderem eine Sache des Theaters, durch das man die Rolle der demokratischen Ethik in der Polis gut darstellen konnte. In den bis heute herausragenden Dramen wurden das Ringen um weitreichende Umwälzungen und Entscheidungsoptionen vor dem aus Bürgern zusammengesetzten Theaterpublikum exemplarisch dargestellt. Interessanterweise wurden die in Mythen überlieferten Stoffe zur Bewältigung neuer Problemlagen herangezogen.⁴⁵¹ Die Antwort auf die Frage nach dem „guten Leben“ war nirgendwo fixiert, sie musste immer wieder ausgehandelt werden. Dies geschah freilich nicht in absoluter, bedürfnisorientierter Subjektbezogenheit,

⁴⁴⁸Schiele, Siegfried, Politische Bildung im staatlichen Auftrag, Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, in: Landeszentrale o.J., S. 2

⁴⁴⁹Stahl 1997, S. 237

⁴⁵⁰Stahl 1997, S. 242

⁴⁵¹vgl. Meier 1993, S. 372ff.

sondern in Verbindung mit zentralen Orientierungsbegriffen des politischen Denkens. So nennt Stahl z. B. „*dike* (die Orientierung des Handelns an Recht und Gerechtigkeit) oder *aidos* (interpretierend übertragen: die Achtung und der Respekt vor dem Mitbürger und der Gemeinschaft als ganzer)“. Im Zentrum steht schließlich die *kononia*, die Gemeinschaft des Bürgerverbandes.⁴⁵²

Diese Haltung spiegelt sich teilweise auch in den Strukturmerkmalen der Bürgergesellschaft wider: Gemeinsinn, bürgerschaftliches Engagement oder auch der Konsens über eine Dialogkultur⁴⁵³ sind ohne Rückbesinnung auf das klassische Bürgerideal nicht denkbar, dieses wiederum nicht ohne Verflechtungen zur demokratischen Ethik. Brumlik fordert eine Hinwendung der Politikdidaktik zur klassischen politischen Philosophie im Sinne einer „normativen Theorie“ (ergänzt durch die Ergebnisse der empirischen Moralforschung) und begründet dies mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation⁴⁵⁴, ohne jedoch dabei auf aktuelle soziologische Theoriemodelle zurückzugreifen. In einer seiner zusammenfassenden Thesen wird deutlich, dass auch die heutige politische Bildung auf die klassische politische Philosophie (die ihrerseits nur durch die sozialgeschichtliche Rezeption der athenischen Polis des 5. Jahrhunderts entstehen konnte) nicht verzichten sollte. Ansonsten würde ihr ein unentbehrliches Element des Politischen verloren gehen, da ...

... „sowohl ein abstrakt institutionenkundlicher als auch ein bedürfnisorientierter emanzipatorischer Ansatz das Wesen des Politischen verfehlen, indem sie entweder von vorgegebenen Werten oder von letztlich individuellen Bedürfnissen ausgehen und damit entweder einen unausgesprochenen Autoritarismus oder einen staatsbürgerlichen Privatismus befördern.“⁴⁵⁵

⁴⁵²Stahl 1997, S. 242

⁴⁵³vgl. Schneider 1999, S. 22ff.

⁴⁵⁴Brumlik, Micha, Braucht politische Bildung eine normative Theorie, in: kursiv, 4/1997, S. 12-19, S. 12

⁴⁵⁵ebenda, S. 19

4. Zur pädagogischen Renaissance des Polisgedankens: Die Schule als kleine Polis in der Polis

4.1. Vorbemerkungen: Von der gegenwärtigen Anziehungskraft des Polisgedankens

„Was sollen, was wollen Kinder am Ende des Jahrhunderts eigentlich lernen? Diese Frage erregt Franzosen wie Briten, Amerikaner oder Italiener. Deutschland ist da auch keine Insel. Alle versprechen sich von besseren Schulen zunächst Vorteile im verschärften internationalen Wettbewerb. Wer genauer hinhört, wird hinter diesem berechtigten Kalkül ganz unmaterialistische Sehnsüchte entdecken, nach einer all-gemeinen Bildung etwa oder einer Art geistiger Versicherung gegen die Wechselfälle der Moderne.“⁴⁵⁶

Wenn die Wochenzeitung „Die Zeit“ eine ganze Ausgabe ihres Sondermagazins „Zeit-Punkte“ unter dem Titel „Welche Schule brauchen wir“⁴⁵⁷ veröffentlicht, so zeugt dies von einem breiten Interesse am aktuellen Zustand und an den Zukunftsperspektiven unserer Lehranstalten. Im oben zitierten Editorial kommt deutlich eine Art öffentlicher Konsens zum Vorschein, die Auffassung, dass die Schule reformiert werden müsse⁴⁵⁸, wobei Man-nigfaltiges von der Schule erwartet wird, so z. B. die Vermittlung von Werten, Leistungs-bewußtsein, Grundlagenwissen, Sozialkompetenz oder Sekundärtugenden. Darüber hinaus scheint es, als gebe es eine „Grundtendenz der modernen Gesellschaft, die Bildungsinstitu-tionen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme heranzuziehen - und sie damit hoffnungslos zu überfordern“⁴⁵⁹. In diesem Klima, das mit der bereits begonnen Debatte um die Schul-autonomie verbunden war, sorgte die Vorstellung Hentigs von der „Schule als Polis“ für Aufsehen, die durch eines der wohl erfolgreichsten pädagogischen Bücher der neunziger Jahre im deutschen Sprachraum, „Die Schule neu denken“⁴⁶⁰, große Popularität erfuhr:

„Während den einen vielleicht der Rückgriff auf den klassischen politischen Ord-nungsbegriff gefällt, verbinden andere mit dem Polisgedanken primär reformpädagogisches Gedankengut. Ferner scheint sie (die „Schule als Polis“, d. V.), gewisserma-ßen als pädagogisches Gegenrezept, gut in eine politisch kulturelle Landschaft zu passen, in der, gerade auch im Blick auf junge Menschen, viel über Gemeinsinnver-lust, Politikverdrossenheit, mangelnde politische Teilhabe und fehlendes soziales Engagement Klage geführt wird. Von daher, so läßt sich schlußfolgern, scheint der

⁴⁵⁶Fritz-Vannahme, Joachim, Lust und Leid der Schule, in: Zeit-Punkte, 2/1996, S. 3

⁴⁵⁷Zeit-Punkte, Thema: Welche Schule brauchen wir, 2/1996

⁴⁵⁸vgl. Ackermann, Heike/ Wissinger, Jochen, Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie, in: Ackermann/ Wissinger (Hg.), Schulqualität managen, Von der Ver-waltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität, Neuwied 1998, S. 1-20, S. 1

⁴⁵⁹Gudjons 1995, S. 305

⁴⁶⁰vgl. Hentig 1993a

Polisgedanke gut zu der gegenwärtig in allen politischen Lagern beschworenen Bürgergesellschaft zu passen.⁴⁶¹

4.2. Hartmut von Hentig und der Polisgedanke als ein zentrales Element seiner Pädagogik

4.2.1. Biographischer Abriss

„Warum ich um diese Stellungnahme gebeten worden bin, weiß ich nicht. Ich weiß (...) recht gut, daß ich innerhalb meiner Zunft eine Randstellung einnehme. Aber ich vereine eine lebenslange praktische Erfahrung in eben dem „Handwerk“ mit einer Übersicht über die meisten hier einschlägigen Theorien. ‘Pädagogik’ bezeichnet für mich einen Standort, der sich von dem des Politikers, des Ethikers und Philosophen, des Theologen und Religionswissenschaftlers, des Ethnologen und Verhaltensforschers, des Ökonomen und des Juristen im wesentlichen durch ein Interesse unterscheidet, das sich in der Frage zusammenfassen läßt: Was bedeutet dies für das Wohl des Kindes (- das ist natürlich keine eindeutige Sache).“⁴⁶²

Diese Sätze stammen aus einem unlängst veröffentlichten Aufsatz Hentigs, den er im Stil eines sokratischen Dialogs verfasste. Darin untersucht er das von Künig ins Leben gerufene „Projekt Weltethos“ aus der Sicht *seiner* Pädagogik. Trotz dieser speziellen Absicht und dem an die Apologie des Sokrates erinnernden Demutstopos der einleitenden Worte stehen die Zeilen exemplarisch für das Werk Hentigs. Innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft wird Hentig zur reformpädagogischen Strömung gerechnet (in dieser Tradition sieht er den Pädagogen als „Anwalt des Kindes“), in manchen Diskussionen sitzt er jedoch zwischen allen Stühlen. Der nächste Abschnitt soll dabei einen biographischen Eindruck des wohl bekanntesten Pädagogen im deutschsprachigen Raum, dem Vater des wiederaufgegriffenen Polisgedankens, bieten.

Hartmut von Hentig (geboren 1925 in Posen) studierte nach mehreren Auslandsaufenthalten während der Kindheit, nach Kriegsdienst und Gefangenschaft klassische Philologie in Göttingen und den USA. Bemerkenswerterweise studierte er nie Pädagogik. Wie bereits in den einführenden Bemerkungen erwähnt, promovierte er 1952 in Chicago mit einer Arbeit über Thukydides. Er war anschließend zehn Jahre lang im Landerziehungsheim Birklehof und in einem Tübinger Gymnasium als Lehrer tätig. 1963 wurde er Professor für Pädago-

⁴⁶¹Hepp 1997, S. 65

gik in Göttingen (als Inhaber des Lehrstuhls von Hermann Nohl), 1968 folgte schließlich ein Ruf nach Bielefeld. Dort gründete er zwei zur Universität gehörende Versuchsschulen, das Oberstufenkolleg und die Laborschule, die er bis zu seiner Emeritierung 1987 als Wissenschaftlicher Leiter begleitete. Mehrere Preisverleihungen sowie zahlreiche Veröffentlichungen, Zeitschriftenartikel zu vielen Einzelfragen, zu alten Sprachen, Philosophie, Ästhetik, zur Schulreform, zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft und der Sorge um ein demokratisches Gemeinwesen ließen ihn über die pädagogischen Fachgrenzen hinaus im gesamten deutschsprachigen Raum bekannt und geachtet werden.⁴⁶³

Diese wenigen Daten belegen bereits, dass unabhängig von der jeweiligen Einstellung zur Pädagogik Hentigs und dem Polisgedanken an sich eine auffällige Verbindung von Theorie und Praxis im erziehungswissenschaftlichen Lebenswerk Hentigs gegeben ist⁴⁶⁴, was die Gründung und jahrzehntelange wissenschaftliche Leitung der beiden zur pädagogischen Fakultät gehörenden Schulen bezeugen. Obwohl diese - auch in ihrem Selbstverständnis⁴⁶⁵ - nicht direkt mit der Vielzahl der allgemeinbildenden Schulen zu vergleichen sind, geben sie Denkanstöße für Pädagogik und Lehrerausbildung über die Landesgrenzen Nordrhein-Westfalens hinaus.

4.2.2. Die Rolle antiken Gedankenguts

„Wir sind genötigt, wie die alten Griechen, die alles wirklich Wichtige schon gewußt zu haben scheinen, immer alle drei Fragen zu stellen: Was ist das gute Leben? Was ist der Mensch? Was ist die gute Gemeinschaft/*polis*?“⁴⁶⁶

Im historischen Rückblick, nicht ohne Ironie, nähert sich Hentig dem Komplex um die Frage nach der Bildung. Wie ein roter Faden durchzieht das klassische Altertum die Schriften Hentigs.⁴⁶⁷ In altphilologischer Tradition greift er auf die griechische, aber auch die römische Antike, ihre Geschichte, ihre Mythen und Geistesgrößen zurück, um auf

⁴⁶²Hentig, Hartmut von, Polis und Kosmopolis, „Weltethos“ aus der Sicht eines Pädagogen, in: Küng, Hans/Kuschel, Karl-Josef (Hg.), Weltethos und Wissenschaften, München 1998

⁴⁶³Comeniusstiftung (Hg.), Dokumentation der Verleihung des Comenius-Preises an Prof. Dr. Hartmut von Hentig am 12. März 1994 in der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, Informationen 2, S. 11f.

⁴⁶⁴vgl. Holzapfel, Hartmut, Grußwort des Kultusministers des Landes Hessen, in : Comeniusstiftung (Hg.), S. 29-34, S. 32

⁴⁶⁵So schreibt Hentig über die Laborschule: „Wie ihr Modellcharakter, so ist auch ihr Forschungscharakter eingeschränkt.“ (vgl. Hentig, Hartmut von et al, Die Bielefelder Laborschule, Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm, Stuttgart 1971, S. 11)

⁴⁶⁶Hentig 1996b, S. 27

⁴⁶⁷Dies gilt für alle in der Literaturliste verzeichneten Schriften Hentigs.

gesellschaftliche Grundfragen und gegenwärtige Problemstellungen zu verweisen. Namen wie Sokrates, Platon, Thukydides, Herodot sind für ihn von Bedeutung oder Begriffe wie polis, res publica, ethos oder civitas.⁴⁶⁸ Die Beschäftigung mit der Philosophie des Aristoteles - jenseits einer nur mit dessen Quellen denkbaren Beschäftigung mit dem Polisbürger als Zoon politikon - fällt jedoch marginal aus.

Indem Hentig mit dem Polisgedanken seinen Blick direkt auf das „klassisch-republikanische Bürgerideal“⁴⁶⁹ richtet, wird ein Denkansatz deutlich, auf den sich viele Pädagogen, Politikwissenschaftler oder auch Politikdidaktiker⁴⁷⁰ kaum mehr einlassen, entweder, weil es ihrer wissenschaftstheoretischer Grundposition widerspricht oder weil sie zwischen den Jahrhunderten keinen Bedeutungszusammenhang erkennen. Auf Gegenbeispiele werde ich noch zurückkommen. Hentig möchte somit auf den Wirkungszusammenhang von Antike und Moderne verweisen.

Die Polismetapher ist dabei nicht die einzige antike Anleihe im Werk Hentigs, vielmehr reiht sie sich in eine Vielzahl von Gedankengängen, die durch das Heranziehen von Elementen aus dem alten Griechenland oder dem alten Rom unterstützt und veranschaulicht werden. Die Antike wird in Hentigs pädagogischen Schriften nicht im Sinne einer umfassenden Theoriebildung rezipiert. Diese Eigenart im Gesamtwerk des Altphilologen Hentig zu untersuchen, könnte sicherlich auch einer eigenen Arbeit als Thema dienen.

Hentig verwendet somit Worte und Vergleiche, die nicht nur für die heutige studentische Generation, sondern auch prinzipiell in einer Zeit, in der von veränderter Kindheit und Jugend, Postmoderne, Epochenwechsel, Risikogesellschaft oder empirischer Unterrichtsforschung gesprochen wird, für viele etwas altmodisch und unpassend erscheinen. Solche Rückbesinnungen haben - was mit dem wieder aufgegriffenen Polisgedanken an sich noch nichts zu tun hat - einen Vorteil: Ohne Rückbesinnung auf die Geschichte besteht die

⁴⁶⁸Als Beispiel verweise ich hier auf Thukydides' Schilderung der großen Seuche und die damit einhergehende „Entzivilisierung“ der athenischen Polis 430/29. Hentig verwendet dies als exemplarischen Beleg für die Instabilität der Zivilisation. (vgl. Hentig 1993a, S. 264)

⁴⁶⁹vgl. Hepp 1997, S. 65

⁴⁷⁰Der Althistoriker Bleicken schreibt über die stiefmütterliche Behandlung der antiken Demokratie jenseits seiner Disziplin: „Über die Gründe mag man nachsinnen. Nicht ohne Einfluß ist dabei die besonders in Deutschland auch heute noch scharfe Trennung der einzelnen historischen Disziplinen: Die Alte Geschichte ist ein Fach der Altertumswissenschaft, und ihre Bindung vor allem an die klassische Philologie, mit der sie die Quellengrundlage teilt, schafft Distanz zu den neueren Abteilungen der Geschichte sowie zur Soziologie und Politologie. Aber ebenso liegt es auch an der strukturellen Veränderung der zuletzt genannten, für die Bildung des heutigen politischen Bewußtseins besonders einflußreichen Wissenschaften, deren Vertreter vielfach nicht mehr historisch denken (...). (Bleicken 1995, S. 493)

Gefahr, sich aufgrund der gegenwärtigen Situation in einer auf die reine Daseinsbewältigung verkürzten Denkweise zu verlieren. Durch die Geschichte kann Abstand von unserer eigenen Zeit, unserer Mentalität mit ihren scheinbaren Sachzwängen und Wichtigkeiten gewonnen werden.

Überdies bezieht sich Hentig natürlich auch auf neuzeitliche Denker, z. B. auf Kant und den von ihm hochgeschätzten Rousseau, ebenso zitiert er Schleiermacher oder Schumpe-ter.

4.2.3. „Minima paedagogica“ - der Rahmen der Schulpolis

„Wir müssen es mit den Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können (...).“⁴⁷¹

Dies proklamiert Hentig als eine Aufgabe seiner „neu gedachten“ Schule in seinem wohl zu den meistdiskutierten pädagogischen Veröffentlichungen der neunziger Jahre gehörenden Buch „Die Schule neu denken“.

Seine Version von Schule skizziert er in der Veröffentlichung nach der Aufzählung von fünf überlieferten Grundvorstellungen von Schule. Die herkömmlichen Schulen lehnt er dabei nicht grundsätzlich ab, sondern er möchte die prinzipielle Unvereinbarkeit ihrer Zielvorstellungen überwinden. So charakterisiert er die heutigen Schulen als eine spannungsgeladene „pragmatische Mischung“ dieser Ansätze.⁴⁷² Seine Grundvorstellung fasst er im sechsten Punkt zusammen: „Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ (ein Ansatz, den er bereits in den siebziger Jahren entwickelte), oder auch die „Schule als Polis“.

Diese Vorstellung von Schule verbindet er mit seinen erziehungswissenschaftlichen Fundamenten, die er in sechs Thesen, im Sinne von „Setzungen“, unter der Bezeichnung *mi-*

⁴⁷¹Hentig 1993a, S. 190

⁴⁷²vgl. ebenda, S. 188ff.

Er nennt hier folgende Grundmuster:

1. Die Schule, „die wir aus der Geschichte kennen: eine Einrichtung, an der man besondere Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt“, die man außerhalb nicht einfach so erlernen würde (i. S. heutiger Tanz- bzw. Fahr-schulen). 2. Die „Rousseau-Schule“, als „ein vom Leben der Erwachsenen kunstvoll abgetrennter Ort“, der Kinder und Jugendliche schirmt und schützt./ 3. Die Schule, die sich „gleichermaßen unter dem Namen Platons oder Makarenkos, Loyolas oder Margot Honeckers“ benennen könnte. Sie ist „Fundamental-Konservativen“ und „Revolutionären“ gemein, da sie „den jungen Menschen auf ein vorgefaßtes Bild, ein fertiges Programm“ festlegen./ 4. Die Grundfigur, bei der die meisten an die „heutige öffentliche Schule denken“ (mit ihren verschiedenen pädagogischen, politischen und gesellschaftlichen Funktionen). Sie kann, je nach Neigung, nach Humboldt, Pestalozzi oder Dewey benannt werden./ 5. Die „KMK-Schule“ als die „den Erfordernissen der Gesellschaft zuarbeitende und nicht zuletzt den Lehrerstand in Brot und Arbeit haltende Schule“.

nima paedagogica zusammenfaßt.⁴⁷³ Hierin ist der Gedanke der „Schule als Polis“ eingebettet. Diese sogenannte „Mindestausstattung“ der neu gedachten alten Lehranstalt soll nun in Kurzform vorgestellt werden, wobei auch dies nur ein Ausschnitt, wenn auch ein zentraler, im Werk Hentigs darstellt. Die Erstellung einer eigenen Arbeit im Bereich der Schulpädagogik wäre hier sicherlich hilfreich. Die Reduzierung auf die sechs Thesen dient zur Einordnung und Einbettung des Polisgedankens in die pädagogischen Grundüberlegungen Hentigs:

1. „Das Leben zulassen: Die Schule ist ein Lebensraum“. Dies ist sie neben den anderen wie Familie, Wohnung, Straße, Nachbarschaft und Natur. (S. 215ff.)⁴⁷⁴
2. „Mit Unterschieden leben: An der Schule erfahren die Schüler die wichtigsten Merkmale unserer Gesellschaft“, die gewünschten und die tatsächlichen. Sie soll wie die Gesellschaft die Freiheit des Einzelnen schützen, Pluralismus bejahen, ohne seine ihm innewohnende Problematik zu leugnen oder zu beschönigen. (S. 219ff.)
3. Diese These möchte ich als Basis des Polisgedanken vollständig zitieren:

„In der Gemeinschaft leben: Die Schule als Erfahrungsraum ist zugleich auch ein Ort, an dem der Einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt. Die Schule ist eine *polis*. Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet. Gemeinschaft fordert Ordnungen, Selbstdisziplin, Einigung auf die Zwecke und die Grenzen des Zusammenseins. Gemeinschaft bedeutet auch stärker sein, sich geborgen fühlen.“ (S. 222ff.)

4. „Der ganze Mensch: Ist die Schule ein Lebensraum, muß sich der ganze Mensch in ihr entfalten können.“ So soll die Belehrung weitestmöglich durch Erfahrung ergänzt oder ersetzt werden, soll auch *an*, nicht nur *in* der Schule gelernt werden. (S. 226f.)
5. „Eine Brücke zwischen der kleinen und der großen Welt“. Schule soll Brücke zwischen Kleinfamilie und den gesellschaftlichen Massensystemen (wie z. B. „Ausbildungs-, Berufs-, Verbrauchs-, Herrschafts-, Verkehrs- und Informationssystem“) sein. (S. 228ff.)
6. „Die Schule bleibt eine Schule“, das Wesen des schulischen Lebens- und Erfahrungsraums bleibt das einer Schule, die „auf das Leben danach vorbereitet“. (S. 231f.)

Dies sind die Eckdaten einer Schule als „a place for kids to grow up in“, wie Hentig seine Vorstellung mit einem Zitat von Paul Goodman selbst charakterisiert.⁴⁷⁵ Mit ihnen verbin-

⁴⁷³vgl. ebenda, S. 215-232

⁴⁷⁴Alle hinter den zusammengefaßten Thesen stehenden Seitenzahlen beziehen sich auf „Die Schule neu denken“ (Hentig 1993a)

det er einige Vorschläge zur genaueren Umsetzung wie z. B. die Umgestaltung der Schulräume, ein Umdenken hinsichtlich der starren Schemata der Zeiteinteilung, die Ermöglichung der verschiedensten Arten von handlungsorientiertem Lernen oder mehr Rücksicht auf die entwicklungspsychologischen Bedürfnisse der verschiedenen Altersstufen.⁴⁷⁶

⁴⁷⁵Hentig, Hartmut von, Dankesrede des Preisträgers Professor Dr. Hartmut von Hentig und Übergabe des Preisgeldes an die beiden Schulen, in: Comeniusstiftung (Hg.) 1994, S. 47-65, S. 58

⁴⁷⁶vgl. Hentig 1993a, S. 237ff.

Nun möchte ich mich dem begrifflichen Vorläufer des pädagogischen Polisgedankens zuwenden, der „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“, welcher anhand von Literatur⁴⁷⁷ der Anfangsjahre der Bielefelder Zeit Hentigs (1968-1973) erläutert wird.

4.2.4. „Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ als schulpädagogischer Grundgedanke

„*Erläuterung*: Die Demokratie setzt die Politik an die Stelle von Herrschaft. Politik ist die bewegliche Regelung der Verhältnisse von Menschen untereinander (...).⁴⁷⁸

„*Lernziele*: Der junge Mensch muß lernen, daß und warum (!) in der Demokratie zu leben, in der Politik zu leben bedeutet, daß das Leben in der Politik jedoch zutiefst frustrierend ist, wenn man es unpolitisch zu leben sucht (...), daß man auch die Privatheit seines Lebens gefährdet, wenn man sie nicht in der Öffentlichkeit zu verteidigen vermag.“⁴⁷⁹

Hier zeigt sich ein Fundament im pädagogischen Werk Hentigs: Die Vorstellung von der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, die in der Vermittlung des „Leben(s) in der *Demokratie*, in der *Politik*, in der *Öffentlichkeit*“ eines ihrer zentralen Lernziele findet.⁴⁸⁰ Bereits in den siebziger Jahren definiert er „Demokratie“ auf eine Weise, die den Polisgedanken schon im Wesen beinhaltet und die, wie das obige Zitat zeigt, biographisch bedingte Fundamente des Politikverständnisses Hentigs, die Geschichte und Philosophie der klassischen Antike sowie die amerikanische Erziehungsphilosophie und Reformpädagogik mit ihrer pragmatischen Hintergrundtheorie⁴⁸¹ deutlich machen. Als ideengeschichtliche

⁴⁷⁷Wobei aus der Vielzahl der Veröffentlichungen Hentigs aus den sechziger bis achtziger Jahren eine Auswahl getroffen wurde:

- Die Bielefelder Laborschule, Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm, Stuttgart 1971
- Schule als Erfahrungsraum, Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973
- Systemzwang und Selbstbestimmung, Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968

⁴⁷⁸An dieser Stelle heißt es weiter: „Die Beweglichkeit, der Spielraum, den die Politik in der liberalen Gesellschaft konstituiert, dient dazu, möglichst vielen verschiedenen und wechselnden Interessen möglichst vieler Menschen eine Verwirklichungschance zu geben - im Rahmen gemeinsamer Lebensbedingungen. Die demokratisch verfaßte Gesellschaft wird darum - als Demokratie - mit immer neuen Mitteln vor allem eines durchsetzen: die Gleichheit der Chancen. Als Rechtsstaat, als Nationalstaat, als Sozialstaat, als Kulturstaat hat sie jeweils andere Funktionen und Ambitionen, die hier nicht zur Debatte stehen.“

An dieser Stelle wurde bereits vor fast dreißig Jahren deutlich, dass von Hentig als Pädagoge und nicht als Politikwissenschaftler über die Demokratie schreibt, dabei jedoch nicht die Komplexität des modernen Staates verkürzt oder leugnet, was sein Werk über die ganze Zeit begleitet hat. Dies wiegt um so schwerer, je mehr man die großen (Schlag-) Worte und die starre Frontenbildung in der Pädagogik (Stichwort: „Mut zur Erziehung“ vs. „antiautoritäre Erziehung“) bzw. in der politischen Bildung (Stichwort: Die Situation vor der „pragmatischen Wende“ und dem Beutelsbacher Konsens) bedenkt.

⁴⁷⁹Hentig 1968, S. 96f.

⁴⁸⁰ebenda, S. 95ff.

⁴⁸¹Eine anschauliche Einführung in das Denken des amerikanischen Pragmatismus und seine besondere Bedeutung für die politische Bildung Deutschlands in:

und pädagogische Grundlagen bzw. als Ideengeber Hentigs können hierbei, wie er es 1973 in „Die Schule als Erfahrungsraum“ selbst schrieb, Platon, Rousseau, Kilpatrick, Dewey, Plessner, Makarenko, Wagenschein und Portmann genannt werden.⁴⁸²

Die oben angesprochenen Lernziele konkretisiert Hentig im Weiteren, indem er die Rolle der notwendigen Konfliktaustragung und der eigenen Interessenwahrnehmung als Alltag der Demokratie betont; hier stellt er auch die unverzichtbare „Kenntnis der Institutionen und ihrer (historischen) Bedeutung“ heraus. Wichtiger scheint es ihm jedoch, „den Gebrauch von Institutionen“ zu üben, wie z. B. zu debattieren oder Vereinigungen zu bilden. Beispielsweise möchte Hentig institutionelle Mitverantwortung und Mitbestimmung in geeigneten Bereichen des schulischen Lebens koppeln.⁴⁸³

In diesem Sinne stellt er bereits zu Beginn der siebziger Jahre für die entstehende Laborschule fest, daß deren „Grundkategorie“ die „Erfahrung“ sei.⁴⁸⁴ Dem „Ort der Belehrung“, womit er die konventionelle reine Unterrichts- und Fächerschule meint, stellt er den Erfahrungsraum gegenüber. Dieses pädagogische Konzept darf jedoch nicht als beliebige und ungeordnete Erfahrungssammlung der Schüler verstanden werden. Eine Schule bleibt ja auch hier, wie die sechste These Hentigs zeigt, eine Schule. Dies bedeutet: So sehr er von der konventionellen Regelschule entfernt war, stand er doch in Distanz zu den starken Strömungen jener Jahre, die eine antiautoritäre oder gar eine Anti-Pädagogik verfochten. Vielmehr konstatiert er über seinen zentralen Begriff:

„Wenn die ‘Schule als Erfahrungsraum’ eine sinnvolle Formel sein oder werden soll, dann darf sie keinem einzelnen Curriculumverfahren allein unterworfen werden, sondern muß ein anstößiges, unregelmäßiges, wechselhaftes Gemisch sein - von Erfahrung, Belehrung und Handeln. Nichts hindert, daß dieses Gemisch ein Ratio hat, im Gegenteil: nur eine solche Begründung, ein verständiger Maßstab wird es vor Chaos und Willkür bewahren.“⁴⁸⁵

Für die Laborschule wurden so anstatt der Fächer Erfahrungsbereiche, anstatt der Jahrgangsklassen Stammgruppen und Blöcke entwickelt und eingerichtet, anstatt Ziffernoten erhalten die Schüler (mit Ausnahme der Abgangsklassen) pädagogische Beurteilungen. An anderer Stelle spricht er von den drei „R“ der Laborschule (Regeln machen, Reviere bil-

Gagel 1995, Kap. 3: Pragmatismus und philosophische Demokratietheorie: Die Kontroverse um die Partnerschaftspädagogik zwischen Oetinger und Litt 1951-1955, S. 49ff.

⁴⁸² vgl. Hentig 1973, S. 74

⁴⁸³ vgl. Hentig 1968, S. 97f.

⁴⁸⁴ vgl. Hentig et al 1971, S. 12

den, sich entlastender Rituale bedienen). Diese stets neu zu überdenken, ist für Hentig Politik, die „gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“.⁴⁸⁶ Ohne an dieser Stelle auf dieses spezielle System näher eingehen zu können, ist hier bedeutsam, daß die Unterrichtsinhalte der klassischen Schulfächer im Erfahrungsraum Schule vermittelt werden, aber eben im Sinne des selbst so genannten „Cantus firmus“ der Pädagogik Hentigs, „Soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung ersetzen“⁴⁸⁷, was im obigen Definitionssinne auch das Vorhandensein eines allgemeinen Unterrichts bedingt.⁴⁸⁸

Durch diese Vorstellung der „Schule als Erfahrungsraum“ im Sinne einer Erziehung zur Handlungsbefähigung in der Gemeinschaft wird die Nähe der Pädagogik Hentigs zu Entwicklungen im Rahmen der politischen Bildung deutlich. So erwähnt ihn Gagel in seiner „Geschichte der politischen Bildung“ ausdrücklich. Er verbindet Hentigs Schriften und seine Grundthese aus den siebziger Jahren mit Oetingers Vorstellung der politischen Bildung als Sozialerziehung innerhalb seines Konzeptes der Partnerschaftspädagogik aus den fünfziger Jahren. Hier zeigt sich die notwendige Nähe von Pädagogik und Politikdidaktik, die beide Hilfe für das Hineinwachsen in die Gesellschaft sein möchten.⁴⁸⁹ Freilich gibt es in beiden Disziplinen höchst unterschiedliche Vorstellungen über die Konkretisierung dieses Vorhabens.

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die Idee der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum notwendig auch eine politische ist, die Hentig bereits in den siebziger Jahren entwickelte.⁴⁹⁰ Sie stellt den Kern des pädagogischen Polisgedankens dar, jene Metapher erfreut sich in den neunziger Jahren „unter Pädagogen einer geradezu euphorischen Zustimmung“.⁴⁹¹

4.2.5. Der Polisgedanke als pädagogischer Topos

„Wir leben nicht in einer Polis, in einer Gemeinschaft, die selber zum Leben in der Polis erzieht. Das gute Leben kann es in der Familie geben, die jedoch nur Vorbild

⁴⁸⁵vgl. Hentig 1973, S. 25

⁴⁸⁶vgl. Hentig 1996b, S.129

⁴⁸⁷Hentig 1999, S. 82

⁴⁸⁸vgl. Hentig et al 1971, S. 16-29

⁴⁸⁹vgl. Gagel, S. 58f.

⁴⁹⁰vgl. hierzu auch die Aufsatzsammlung: Hentig, Hartmut von, Aufwachsen in Vernunft, Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform, Stuttgart 1981

⁴⁹¹Hepp, Gerd/ Schneider, Herbert, Vorwort, in: Hepp/ Schneider (Hg.), S. 5-15, S. 12

und Übungsfeld für ihresgleichen, für die kleine Gemeinschaft, zu sein vermag, nicht für die große. Daraus ergibt sich die Forderung: Solange es keine andere Einrichtung gibt, die dies leistet, muß die Schule die Funktion der guten Polis selber übernehmen, in der die Jungen erfahren konnten, wie das Leben der Erwachsenen gemeint ist, welche Aufgaben ihnen zugeordnet, zu welchem Zweck und welcher Wirkung die Einrichtungen getroffen worden sind, welche wohltuenden Folgen der richtige Gebrauch, welche schlimmen Folgen der Mißbrauch hat. Sie muß selber eine Polis der in ihr versammelten Personen sein. Solange die Schule ein Ort ist, an dem man wichtige Erkenntnisse und Fertigkeiten erwirbt und nicht auch erfährt, wozu, fehlt unserer Gesellschaft das Entscheidende: eine Instanz für das schwere Geschäft, die Jungen zu mitwirkenden und mitverantwortlichen Bürgern zu erziehen. Das nämlich ist Erziehung - die Einführung in die gemeinsamen Regeln des Handelns und die gemeinsamen Formen des Erkennens.⁴⁹²

An diesem Zitat werden der Grundtenor des Polisgedankens und Wesenszüge der Überzeugung Hentigs deutlich: die sokratische Suche nach dem guten Leben, die aristotelische Vorstellung vom Menschen als einem Zoon politikon, der Gemeinschaftsgedanke (der der Anerkennung der modernen Pluralität nicht im Wege steht), das Exemplarische des Schulens hinsichtlich des Lebens „danach“ in Gesellschaft und Staat, Kritik an einer möglichen Bedeutungsüberschätzung der Pädagogik und ihrer vermeintlichen Versäumnisse sowie eine klar umrissene Definition von Erziehung.

Diese Sätze bringen auf komprimierte Weise, geschrieben für eine breitere Öffentlichkeit als die Leser pädagogischer Fachliteratur es sind, vieles zum Ausdruck, was Hentig mit dem Polisgedanken schon an anderer Stelle in Verbindung gebracht hat.⁴⁹³ Dies ist ebenso von Bedeutung, wenn der Polisgedanke auch für die politische Bildung bereichernd sein soll. Festzuhalten bleibt noch, daß Hentig nicht nur in „Die Schule neu denken“ (1993) und drei Jahre später im genannten Artikel die Polismetapher verwendet, sondern auch davor und danach in verschiedenen Publikationen.⁴⁹⁴

⁴⁹²Hentig, Hartmut von, Bitte behaltet die Nerven!, in: „Welche Schule brauchen wir?, Unterwegs in deutschen Klassenzimmern“, Zeit Punkte 2/1996, S. 10-12, S. 12

⁴⁹³Es liegt hierbei auf der Hand, dass die Leserschaft der „Zeit“ keineswegs repräsentativ für die Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland ist. Wohl kommt hier aber zum Ausdruck, dass ein Sonderheft mit dem Titel „Welche Schule brauchen wir?“ mit der genannten Diskussion um Bürgergesellschaft und Kommunitarismus zusammenhängt, die Schulfrage also unbestreitbar eine Facette dieser ist. Dies weist einen Weg zur politischen Bildung. Um es mit Schiele zu sagen: „Die sozialen Bindekräfte in einer Gesellschaft sind so bedeutsam, daß man ihre Pflege nicht dem Zufall überlassen kann. Für diese Aufgabe ist die politische Bildung am besten geeignet.“ (Schiele 1996, S. 5)

⁴⁹⁴Ich verwende im Rahmen dieser Arbeit zusätzlich folgende Schriften, in denen von der Polis die Rede ist, wobei ich keine Vollständigkeit anstrebe und mir dies bei der Vielzahl der Artikel Hentigs nicht möglich war. Ich bin mir jedoch sicher, durch die verwendete Literatur dem Wesen des Polisgedankens im Sinne Hentigs auf den Grund gehen zu können: „Humanisierung? - eine verschmähte Rückkehr zur Pädagogik?“

In den beiden folgenden Unterkapiteln werde ich mich nun, auf der Grundlage des eben Erläuterten, speziell mit der doppelten Rolle des Polisgedankens bei Hentig beschäftigen: „Es ist deshalb nicht nur nach der Qualität der Schule *als* Polis, sondern darüber hinaus nach der Stellung und der Bedeutung der Schule *in der* Polis zu fragen.“⁴⁹⁵

4.2.5.1. Die Schule als Polis

„Wir brauchen eine ‘Erziehung’ zur Politik. Die Politik der Bürger, die bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten, ist in unserer Welt so schwierig, daß sie einer besonderen kunstvollen Anlage bedarf. Ich nenne es *Schulpolis*. Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben - das Gesetz der *res publica*, das des *logon didonai* (der Rechenschaftspflicht), das der Demokratie, das der Pflicht zur Gemeinverständlichkeit in öffentlichen Angelegenheiten, also der Aufklärung, das des Vertrauens, der Verlässlichkeit, der Vernünftigkeit unter den Bürgern und nicht zuletzt das der Freundlichkeit und Solidarität unter den Menschen überhaupt - werden wir sie in der großen *polis* wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“⁴⁹⁶

Für die von Hentig entwickelte sechste Vorstellung einer Schule, die in „Die Schule neu denken“ entworfen wird, nennt er drei Legitimationsgrundlagen. Das Zitat beinhaltet die dritte, die für Hentig die Wichtigste ist. Für die erste ist, im Sinne der *minima paedagogica* festzustellen, dass es gilt, die Lebensprobleme der Schüler aufzunehmen, bevor ihre Lernprobleme gelöst werden können. Die zweite folgt daraus: Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum muss als Lernort organisiert sein.⁴⁹⁷

Keineswegs darf sich die neu gedachte Schule gegenüber den anderen pädagogischen Instanzen wie Familie, Nachbarschaft, *peer-group*, Öffentlichkeit (Hentig spricht von „*res publica*“), staatliche Ordnung und Medien isolieren, diese sind vielmehr notwendig mitzubedenken, da ihr Einfluß auf die Sozialisation mitunter größer als der der Schule ist. Besonders der Institution Familie wird hier ein hoher Stellenwert eingeräumt, leistet sie doch den grundlegenden Anteil der Erziehung. Hentig steht also dem Erziehungskonzept der spartanischen Polis fern, die in ihrem totalitären Anspruch die Kinder der Bürger ganz in staatliche Obhut nahm⁴⁹⁸. Vielmehr hebt er die Bedeutung des Elternwillens hervor, dieser

(1987; 1993/2. A.), „Dankesrede anlässlich der Verleihung des Comeniuspreises“ (1994), „Bildung (1996)“, „Kreativität“ (1998), Polis und Kosmopolis (1998), „Ach, die Werte!“ (1999).

⁴⁹⁵Beutel/ Fauser, S. 19

⁴⁹⁶Hentig 1993a, S. 191

⁴⁹⁷vgl. ebenda, S. 190f.

⁴⁹⁸vgl. Kap. 2.3.3.

darf keineswegs unbeachtet bleiben, denn die Schule „muß die Eltern für ihre pädagogische Vernunft zu gewinnen suchen“⁴⁹⁹. Festzuhalten bleibt, dass nicht die Eltern der Auftraggeber der Schule sind, sondern die Öffentlichkeit - die „große Polis“. Hentig wendet sich hier gegen ein Missverständnis, das ebenso von anderer Seite angemahnt wird. So stellt auch die baden-württembergische Kultusministerin Schavan fest, daß „die Schule stets mehr als die heute beschworene ‘Dienstleistung’ in Sachen Bildung und Erziehung ist“. Sie sei vielmehr eine öffentliche Institution⁵⁰⁰. Juristisch betrachtet ist die Schule seit des Inkrafttretens des Allgemeinen Preußischen Landrechts (1794) eine „Veranstaltung des Staates“⁵⁰¹. Dies bleibt sie auch als Polis bei Hentig, da sie ja für das Leben in der großen Polis vorbereiten soll.⁵⁰²

Hier wird ein weiteres Kennzeichen der „neu gedachten“ Schule deutlich: Verknüpfungen zur aktuellen Debatte um die Schulautonomie, die von verschiedenen Richtungen geführt wird⁵⁰³. Neben seinem oben erläuterten Bekenntnis zur staatlichen Schulaufsicht, liegen Hentig besonders die Umgestaltung der Schulräume (damit einhergehend eine intensivere Nutzung des Schulgeländes) und die der Zeiteinteilung⁵⁰⁴ am Herzen. Er fordert weitgehende Unabhängigkeit der Einzelschule bei der Gestaltung schulinterner Rahmenbedingungen. Dies bedeutet, „die Schule zugleich dem Einblick der Öffentlichkeit (zu, d. V.) öffnen“⁵⁰⁵. Hentig verweist auf das Studium bereits bestehender Schulen in In- und Ausland, auf Landerziehungsheime⁵⁰⁶ und Ganztageschulen, die versuchen, nicht zuletzt

⁴⁹⁹Hentig, 1993a, S. 192

⁵⁰⁰Schavan 1998, S. 83

⁵⁰¹vgl. Hepp, Gerd, Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur, in: Hepp/ Schneider (Hg.), S. 141-159, S. 145f.

Dort heißt es u. a.: „Allerdings ist der Begriff Staat aber kein Synonym für eine zentralistische Herrschaftsstruktur. Vielmehr ist rein rechtlich gesehen die Aufteilung der staatlichen Zuständigkeiten zwischen den einzelnen Hierarchieebenen Ministerium, Schulaufsichtsbehörden und Einzelschule eine Frage politischer Gestaltungskonkretion. Zudem wird der staatliche Herrschaftsanspruch auch begrenzt durch die Grundrechte von Eltern und Schülern und die in den Schulgesetzen der Länder institutionalisierten Partizipationsrechte der am schulischen Geschehen Beteiligten, die sich aus dem Demokratieprinzip des Grundgesetzes ergeben.“

⁵⁰²vgl. Hentig 1993a, S. 191ff.

⁵⁰³vgl. Hepp 1997, S. 71ff.

⁵⁰⁴Auf pointierte Weise wird an dieser Stelle ein ungewöhnlicher Vorschlag gemacht, der auf die endlosen Diskussionen um die optimale Einteilung der schulischen Lernzeit aufmerksam macht: „Die *Zeiteinteilung* sollte jede Schule selber vornehmen dürfen. Am besten wäre es freilich, man könnte die Erinnerung an unsere Tages- und Wochenpläne vollständig löschen, wie man ein Tonband löscht, um dann neu zu probieren, was den Zwecken der Pädagogik dienlich ist.“ (Hentig 1993a, S. 240)

⁵⁰⁵ebenda, S. 245

⁵⁰⁶So übergibt er die Hälfte des Preisgeldes des an ihn verliehenen Comeniuspreises an die berühmte Odenwaldschule, u.a. mit folgenden Worten: „Ich zeichne eine Schule aus (...), die weder modern noch altherwürdig noch exotisch ist, sondern genau erfüllt, was ich - seit ich über Pädagogik nachdenke - von einer Schule unserer Zeit verlange: - sie habe eine stimmige Verlängerung, eine sachliche und menschliche Erweiterung und sinnvolle Ablösung der Familie zu sein (...); - sie habe zugleich eine durch Vereinfachung, Verständlichkeit, Überschaubarkeit ausgezeichnete Vorform des Lebens in der polis zu sein (...); sie habe guten, das

durch die Umgestaltung von schulinternen Rahmenbedingungen, zum Lebens- und Erfahrungsraum zu werden.

In der in Kap. 4.2.3. zitierten dritten These der Minimalpädagogik hebt Hentig besonders den Stellenwert der Erfahrung eines Lebens in der Gemeinschaft hervor. Gemeinschaft hat dabei, so Hentig, grundsätzlich drei Wurzeln: biologische (z. B. Familie, Stamm), lebens-technische (z. B. Arbeitsteilung, Herrschaftsordnung) und emotionale (z. B. Freundschaft, gemeinsame Geschichte).⁵⁰⁷ Vermittelt werden kann aber notwendig nur der Bereich des „Lebentechnischen“, den er mit „Kooperation, Wissenschaft und Politik in der Demokratie“ zusammenfaßt. Die ersten beiden Begriffe möchte ich nur kurz behandeln: Hinsichtlich der Schulung der Kooperation nennt er vor allem die Methode des Projekts⁵⁰⁸ als didaktisch empfehlenswert. Für die Wissenschaft gilt, daß sie als „außerordentlich wichtiges Moment unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens“ erkannt und vermittelt werden soll. Auch hier soll der schulische Lernprozeß durch den Einsatz der oben genannten drei „R“ (Regeln, Rituale, Reviere) erfahrungsbezogen eingerahmt werden.⁵⁰⁹

Wie bereits erwähnt, ist die Beschäftigung mit der Rolle der Politik in der Demokratie für Hentig die bedeutsamste inhaltliche Begründung für eine Schule als Polis. Wie man in diesem Bereich zu Erfahrungsmöglichkeiten gelangt, zeigt er im Rückgriff auf klassische Begriffe und Definitionen auf:

„Demokratie erfordert *politeuein*, die Betätigung der Bürger in der *polis*. Die Schüler lernen in der neuen Schule, daß Politik die gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten ist. (...) An die Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, daß sie hält, was sie verspricht, daß sie möglich ist. Sie verspricht, daß meine Stimme in den gemeinsamen Angelegenheiten gehört wird - wirklich gehört wird. In den riesigen politischen Einheiten, in denen wir leben, nehmen wir selten mehr als den Schein der Mitbestimmung wahr.(...) Die Schule ist ein überschaubares Gemeinwesen. Sie kann die verlorengegangene Erfahrung von der *polis* in sich wiederherstellen. In ihr könnte der junge Mensch konkret erleben, daß und mit welchen Mitteln der Einzelne auf das Ganze Einfluß nimmt; er könnte lernen, was Institutionen leisten, wie man Regeln macht und ihre Einhaltung sichert, welchen Schutz sie geben.“⁵¹⁰

heißt interessanten, wirksamen, vielfältigen und an wichtigen Aufgaben orientierten Unterricht zu erteilen, also Schule zu sein, wie das die Welt einer (sic!) so bezeichneten Einrichtung erwartet.“ (Hentig 1994)

⁵⁰⁷vgl. Hentig 1993a, S. 223

Er erläutert dies im Epilog seines Buches im Zusammenhang mit Überlegungen zur gemeinsamen Gestaltung der Gesellschaft (vgl. ebenda, S. 265ff.)

⁵⁰⁸Hier kommt erneut John Dewey ins Spiel, auf dessen Einfluß auf Hentig ich noch zurückkommen werde.

⁵⁰⁹Hentig 1993a, S. 223f.

⁵¹⁰ebenda, S. 225

An dieser Stelle zeigt sich die Tradition Deweys deutlich, dessen großer Einfluß auf Hentigs Werk bereits angesprochen wurde. Deweys berühmtes Wort „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“⁵¹¹ wird in diesen Worten Hentigs greifbar. Wie Dewey zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die welthistorisch einmalige Situation der sich entwickelnden amerikanischen Gesellschaft pädagogisch reagierend die Demokratie in „face-to-face-communities“ verankern will, nicht nur in Schulen, sondern z. B. auch in Sportvereinen oder Kirchengemeinden⁵¹², so stellt Hentig seine „neu gedachte“ Schule am Ende dieses Jahrhunderts unter den Begriff und das Bürgerideal der antiken Polis, die ja, um das Wort Finleys noch einmal aufzugreifen, eine „face-to-face-society“ war.⁵¹³ Hentig geht in seinem Schulmodell noch einen Schritt weiter, er spricht davon, dort die „verlorengegangene Erfahrung der *polis* wiederherstellen zu können“, was eine pädagogisch gefärbte sozialgeschichtliche Einschätzung bedeutet.

Die Schulpolis zeichnet sich ebenso dadurch aus, dass ihre einzelnen Klassen sich auf die Regeln für das *Zusammenleben* in und an der Schule einigen, ihre Schwierigkeiten zu anderen Gruppen, als eine Art Außenpolitik, über eine Schlichterinstanz aus Schülern und einem gewählten Lehrer regeln.⁵¹⁴ Auch dies erinnert an die Antike, hier sind Anklänge an den Typus des „Ins-Lot-Bringers“ (nach der Übersetzung Meiers) zu finden, das Amt des Schlichters, das u. a. auch von Solon im 6. Jahrhundert ausgeübt wurde.⁵¹⁵ Wichtig erscheint zweierlei: Zum einen möchte Hentig aufgrund des großen Altersunterschiedes zwischen den Schülerjahrgängen auf ein Schülerparlament verzichten, zum anderen stellt er fest: „Der Unterricht ist aber Sache der Erwachsenen“, wohl aber gibt es Kurse und Zeiten zur freien Verfügung und Abstimmung unter den Schülern. Begründet wird dies wie folgt:

„Dies schreibe ich, weil Grundsätzliches daran deutlich werden soll. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum muß Sache aller sein: sie ist die *Polis* der Schüler. Der Unterrichtsauftrag der Schule ist Sache der *Polis* der Bürger, die diese eingerichtet haben. Hier darf die Politik nicht durch die Pädagogik unterlaufen werden - nur so lernt man die wirkliche Politik.“⁵¹⁶

⁵¹¹Dewey, John, Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Übersetzt von Erich Hylla, Hg. und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Weinheim und Basel, 3. A., 1964, S. 121

⁵¹²vgl. Wasser, Hartmut, Erziehung und Demokratie in den USA - Bildungspolitische Modelle von den Gründervätern bis zur Gegenwart, in: Hepp/ Schneider, S. 50-63, S. 59f.

⁵¹³vgl. Kap. 2.1.

⁵¹⁴Hentig 1993a, S. 225

⁵¹⁵vgl. Kap. 2.2.1.

⁵¹⁶vgl. Hentig 1993a, S. 225f.

Dabei werden die Themen, die die große Polis - d. h. hier die gesamtgesellschaftliche Öffentlichkeit - bewegen, innen- wie außenpolitisch, durchaus thematisiert, jedoch nicht im Sinne einer reinen Informationsvermittlung, vielmehr sollen durch ihre Erhebung zu „politischen Themen“ in ihnen die Zusammenhänge von Recht, Macht und die „bewegliche Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten“ wiedererkannt werden.⁵¹⁷

In diesen Gedanken wird bereits eines deutlich: Wenn allein die Vorstellung einer Schule als Erfahrungsraum der politischen Bildung in unserer Vormittagsregelschule auf Grenzen stößt⁵¹⁸, dann geschieht dies durch den Polisedanken, wenn die Schule als eine Art Abbild der Gesellschaft gedacht wird, erst recht. In diesem Sinne plädiert Hentig folgerichtig, in Anlehnung an John Dewey, für den Typus einer von ihm charakterisierten Gesamtschule.⁵¹⁹

Wesentliches Element der Schulpolis ist ebenso, dass sich diese als „Ort, an dem man gebraucht wird“, konstituiert.⁵²⁰ Daß sich die Rolle des leistungsschwächeren Schülers also nicht nur über seinen Platz im Klassendurchschnitt definiert, gute Leistungen sich nicht nur in Zukunftschancen verteilenden guten Noten widerspiegelt. Hentig wendet sich gegen einen weit verbreiteten „Lehr-Lern-Kurzschluß“⁵²¹, der den Schülern den Sinn ihres Lernens und damit den ihres Schulbesuches überhaupt verstellt. Die möglichen Folgen stellen sich hier drastisch dar: „(...) Eine Gesellschaft, die ihren jungen Menschen dies antut, wird sie verlieren, ganz gleich wie reich, wie demokratisch, wie aufgeklärt sie ist und wie verlockend sie dies darstellt.“⁵²² Auch wenn nicht von allen Seiten die Einschätzungen Hentigs in dieser Schärfe geteilt werden, ist die Bedeutung der Sozialisationseffekte der schulischen Lebenswelt anerkannt, wobei hier noch zwischen ihrer formellen offiziellen Seite und ihrer informellen Ebene mit autonomen Gruppenprozessen innerhalb der Schülerschaft

⁵¹⁷ebenda, S. 226

⁵¹⁸vgl. Schneider, Herbert, Zivilgesellschaft - Zivilität als Bildungsziel, in kursiv, 4/98, S. 12-15, S. 15

⁵¹⁹vgl. Hentig 1993a, S. 236

An dieser Stelle heißt es: „Gesamtschule meint: Unterschiede kennen und bejahen lernen, Benachteiligungen aufheben, Chancengleichheit nicht mit Gleichbehandlung und Gleichmachen verwechseln, wahrnehmen, wie viele Formen von unverschuldeter Benachteiligung es gibt, und sie nicht ihrerseits vermehren. Vielleicht kommt man besser voran, wenn man den Namen ‘Gesamtschule’, der zum Kampfbegriff geworden ist, durch einen anderen ersetzt.“

⁵²⁰vgl. Hentig 1993a, S. 193ff.

⁵²¹Zum Begriff des „Lehr-Lern-Kurzschluß“ vgl.:

Holzkamp, Klaus, Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt und New York 1993 (darin vor allem: Kapitel 4: Konzeptuelle Aufschlüsselung historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse, S. 339ff.)

⁵²²ebenda, S. 195

unterschieden werden müsste.⁵²³ Das Wissen um die Personalisationsfunktion der Schule⁵²⁴ und ihre Beachtung im konkreten schulpädagogischen Wirken ist so als weiteres Merkmal der Schulpolis auszumachen. Hentig zeigt dieses Ansinnen auf, indem er abschließend einen eigenen Gesprächsbeitrag über dieses Thema zitiert:

„Aber das kann ich doch zuwege bringen, daß in dieser Schule jedes Kind, während der (...) Jahre, die es an ihr verbringt, erfährt: Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust zum Aufräumen; Marlies mit ihrem Mut voranzugehen und ihrer Kraft, andere zu führen; Klaus mit seiner bedächtigen Art zuzuhören und selbstlos zu raten; Anna mit ihrer Musikalität (und totalen Sperre gegen Mathematik); Michael mit seiner Gabe, ein Problem schnell zu erfassen und verständlich zu erklären ...“⁵²⁵

4.2.5.2. Die Schule als Polis in der Polis

„Ich traue mir jedenfalls zu, unseren notwendig erneuerten Umgang (...) mit der Politik (also mit Macht und Ungleichheit, Kontinuität und Wandel), (...) mit der Wissenschaft und Technik (...) als eine *Wiederherstellung* eines erlebbaren, notwendigen und menschlichen Umgangs darzustellen. Mag sein, daß es das alles gar nicht gibt. Aber hierin liegt der zulässige Teil des Idealismus: daß man mit dem Gegebenen verfährt wie mit dem Gesollten - (...) mit der Bundesrepublik, als sei sie unsere *polis*, mit der Wissenschaft, als könne sie verlässliche und objektive Kenntnisse hervorbringen. Geben wir dies auf, haben wir die Möglichkeit der Kritik überhaupt verloren.“⁵²⁶

Hier wird im Rahmen der Grundüberzeugungen Hentigs auch der doppelt gedachte Polisgedanke deutlich, der ja eine Schule als kleine Polis in der Polis des Gemeinwesens sehen möchte. Das ist die logische Konsequenz der oben beschriebenen fünften These der *minima paedagogica*, die die Schule als Brücke zwischen Kleinfamilie und den Organisationsformen der Massengesellschaft zeichnet. Dies ist charakteristisch für Hentig, der in seinen Publikationen des öfteren die „pädagogische Provinz“ verließ und sich immer wieder auch gesellschaftlichen Fragestellungen zuwandte.⁵²⁷

Diese Seite des Polisgedankens hat im Wesentlichen zwei Gedankengänge, zum einem die Öffnung der Schule zur Gesellschaft hin, zum anderen eine Grundvorstellung von Gesell-

⁵²³vgl. Henecka S. 70ff.

⁵²⁴vgl. ebenda, S. 83ff.

⁵²⁵Hentig 1993a, S. 195

⁵²⁶Hentig 1993b, S. 23

In diesem Text stellt Hentig „vier Modelle für Veränderungen in der Pädagogik“ auf (S. 21 ff.). Das obige Zitat gehört zum „Wiederherstellungs-Modell“, dem er an der genannten Stelle, wenn auch nach Einschränkungen, zuneigt. Neben der Beschäftigung mit Politik sowie mit Wissenschaft und Technik erwähnt er auch einen erneuerten Umgang mit der Natur und mit Religion („das heißt mit der Frage nach dem Sinn, nach den Grenzen, nach dem Ganzen“).

⁵²⁷vgl. Comeniusstiftung (Hg.), S. 12

schaft, die die Wichtigkeit und Notwendigkeit von gemeinwohlorientiertem Handeln als Fundament ihres Minimalkonsenses beinhaltet.

Für das Erstgenannte stellt Hentig fest:

„Die pädagogische Schule ist notwendig eine politische Schule. Sie verläßt das Schulghetto, die Kunstgebilde des Lehrplans; sie konfrontiert die Schüler ‘mit der Welt, wie sie ist, ohne sie der Welt zu unterwerfen, wie sie ist’.“⁵²⁸

In diesem Sinne wird eine „Entschulung der Schule“ vorgeschlagen, deren Idee zusätzlich durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse und praktische schulpädagogische Erfahrungen in den Pubertätsjahren gestützt wird. Hentig möchte die Unterrichtszeit für die 13- und 14jährigen Schüler auf ein Mindestmaß reduzieren, um so die gewonnene Zeit für vielfältige lehrreiche und persönlichkeitsbildende Maßnahmen (von handwerklichen Projekten bis hin zu Betriebspraktika) nützen zu können.⁵²⁹ In diesem Vorhaben soll die Schule auch von anderen Institutionen wie Vereinen und Jugendverbänden unterstützt werden.⁵³⁰ Ferner soll die Schule „Erfahrung von Unterschieden“ ermöglichen, die die Gesellschaft selbst bietet. Hier kommt erneut die Gesamtschulvorstellung zum Tragen. Für Hentig ist es dabei sogar wichtig, dass die einzelnen Schulen selbst um eine möglichst heterogene Schülerschaft werben, um diesem Ziel nahe zu kommen. Unterschiede sollen dabei nicht negiert, sondern kennengelernt, akzeptiert und ernstgenommen werden. In der Schule soll so ein Erfahrungsraum für jene Konflikte, Fragestellungen und Chancen gedeihen, die auch denen des gesellschaftlichen Lebens selbst entsprechen, im Gegensatz zu ihnen ihren Ort jedoch in der persönlicheren, überschaubareren kleinen (Schul-) Polis finden.⁵³¹ Lernziel ist es, für die Notwendigkeit der Politik sensibilisiert zu werden, denn „die Befähigung zum Bürgersein in einer Demokratie“ ist der „erste und wichtigste Auftrag einer öffentli-

⁵²⁸Hentig, 1994, S. 63

⁵²⁹Hentig 1993a, S. 242f.

Es wird vorgeschlagen: „Selbsterprobung, die Beziehung zu anderen Personen, die Emanzipation von denen, die einen bisher bestimmt, erzogen, bevormundet haben. Jetzt brauchen die jungen Menschen Erlebnis, Abenteuer, Aufgaben: einen Kotten ausbauen, um gemeinsam darin zu wohnen; Elektrizität verlegen, ein Dach decken, Balken einziehen und dabei lernen, was Statik ist; gemeinsam kochen und haushalten; die Dinge einrichten, wie man will und nicht wie die Erwachsenen es für praktisch oder anständig oder gemütlich halten; Theaterspielen; Streitgespräche führen, sehr lange aufbleiben und stolz sein, daß man trotzdem das Frühstück, wie versprochen, um 8 Uhr auf dem ordentlich gedeckten Tisch hat: Die zwei entschulten Jahre sind schnell gefüllt durch solche Unternehmen, durch Auslandsreisen, wenigstens drei Praktika (erst in einem Dienstleistungsbetrieb, dann in einem Produktionsbetrieb und schließlich im letzten Jahr in einer Arbeit, die in der Nähe des eigenen Berufswunsches liegt), anspruchsvolle Aufführungen, die Ableistung des Mofaführerscheins, des Rettungsschwimmers, des Erste-Hilfe-Kurses).“

⁵³⁰ebenda, S. 245ff.

⁵³¹ebenda, S. 243f

chen Schule⁵³². Dies darf jedoch, nach Hentig, nicht mit Aktionismus verwechselt werden: „Politik‘ besteht nicht aus lauten öffentlichen Auftritten, sondern in erster Linie aus Arbeit - Arbeit an der gewollten Wirkung (...).“⁵³³

Dies steht hier exemplarisch für die große Bedeutung der Politik im Werk Hentigs, der Einflüsse Deweys und des amerikanischen Pragmatismus mit antik-humanistischem Gedankengut verbindet. So schreibt Hentig von der athenischen Polis des 5. Jahrhunderts, die das „Höchstmaß an Individualität und die Überzeugung, daß nur das Leben in der Gemeinschaft lebenswert sei, so eng und selbstverständlich miteinander vereint“⁵³⁴ vom ...

... „Verhängnis der alten Pädagogik, daß sie bis in unser Jahrhundert hinein ‘idealistisch’ verfuhr. Von Rousseau und vollends von den amerikanischen Erziehungsphilosophen hätte sie Realismus lernen können: daß das Vorbild nicht im Perfekten zu suchen ist, sondern in der Überwindung der Imperfektion.“

Dieser dauernden Aufgabe sieht er auch die große Polis, das Gemeinwesen, gegenübergestellt. Für Hentig ist die Demokratie „zwar eine Institution, aber sie *beruht* auf den Grundwerten und Prinzipien unserer geschichtlichen Kultur - sie alle werden gebraucht und geübt, wo man Demokratie verwirklicht, gestaltet, bewahrt.“ In Schule und Gesellschaft soll dies immer wieder vermittelt werden.

Hier wird deutlich, dass Hentigs pädagogische Überlegungen nur unzureichend mit der Elle des Politikwissenschaftlers gemessen werden können. Die politischen und historischen Begriffe werden, so auch die Polis, weniger in systematischer als in essayistischer Form aufbereitet. Z. B. war keine Klärung bzw. Abgrenzung der Begriffe „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ zu finden, deren Interpretationen - nicht zuletzt im Kommunitarismus - umstritten und vielschichtig sind.⁵³⁵

Es bleibt festzustellen: Die Polis steht bei Hentig einerseits als Metapher für „gute Gemeinschaft“, andererseits erscheint sie in der Vorstellung der „Schule als Polis in der Polis“, welche in die *minima paedagogica* eingebettet ist. Schulen im Sinne von „Lebens- und Erfahrungsräumen“ gab es bereits schon vorher in der Geschichte der Pädagogik

⁵³²Hentig 1999, S. 107

⁵³³Hentig 1994, S. 63

⁵³⁴ebenda, S. 206

⁵³⁵vgl. zu diesem Sonderproblem:

4.3. Rückkopplungen in die Geschichte der Pädagogik

„Einladend und scheinbar groß ist der Gedanke, die Jugend einer Nation in größern Massen unter einer gemeinschaftlichen Disziplin heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdernd, durch gemeinsame Bildung gleich gestimmt, werden sie in den bürgerlichen Verein die echte gesellige Stimmung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen, Verbesserung der Schule ist die Verbesserung der Erziehung der Völker. So haben Männer gesehen, die mit ebensoviel Gemüt als Geist ein langes Leben der steten Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Nationen gewidmet hatten. In diesem Punkte begegnen sich Alte und Neue: *Xenophon* und *Plutarch*, einstimmig mit *Fichte* und *Pestalozzi*, rühmen uns Gesetzgebungen, deren Grundlage eine öffentliche Erziehung ausmachte.“⁵³⁶

Bei aller Hochachtung die aus den Worten Johann Friedrich Herbarts dem staatlichen Schulwesen und ihren Fürsprechern gegenüber anklingen, äußert er sich doch skeptisch zu dem staatlichen Beitrag zur schulischen Erziehung. Der Nachfolger Kants auf dessen Lehrstuhl in Königsberg war kein Gegner der Preußischen Schulreform, aber ein Kritiker. Er spricht sich für eine öffentliche Erziehung aus, die nicht allein im Dienst des Staates steht.⁵³⁷ Er war sich der staatlichen und pädagogischen Interessenskonflikte bewusst, die schließlich dazu führten, dass sich die preußische Staatsschule nicht, im Sinne Humboldts, zu einer Institution allgemeiner und freier Menschenbildung, sondern zu einer Einrichtung zur Förderung politisch nützlicher Qualifikations- und Selektionsprozesse entwickelte.⁵³⁸

An diesem Beispiel werden die Wechselbeziehungen zwischen Politik, Gesellschaft und Schule, von - um mit Hentig zu sprechen - „großer und kleiner Polis“, deutlich. Das war zur Zeit der Preußischen Schulreform⁵³⁹, nicht anders als bei heutigen reformpädagogischen Überlegungen (die zwar teilweise keine „Veranstaltung des Staates“ waren, sich jedoch letztlich nicht im luftleeren Raum bewegten). Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Schule und „Außenwelt“ und nach dem zwischen Schule und Schulverfassung, „die

Rehberg, Karl-Siegbert, Gemeinschaft und Gesellschaft - Tönnies und Wir, in: Brumlik/ Brunkhorst, S. 19-48

⁵³⁶Herbart, Johann Friedrich, Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am 5. Dezember 1810, in: Berg, Christa (Hg.), Staat und Schule oder Staatsschule?, Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem, Königstein/Ts. 1980, S. 37-45, S. 37

⁵³⁷Berg, Christa, Einleitung, in: Berg (Hg.) 1980, S. IX-XXVIII, S. XIX

⁵³⁸Zu Herbart vgl.: Benner, Dietrich, Die Pädagogik Herbarts, Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, 2. A., München und Wien 1993

⁵³⁹Zur Vielfalt der Vorstellungen zwischen dem Vorabend der Französischen Revolution und den ersten Jahren nach der deutschen Reichsgründung vgl.: Berg (Hg.) 1980

als Lehrplan eigener Art zu gelten hat⁵⁴⁰, ist so alt wie die Schulpädagogik und der moderne Staat selbst.

Auch das von Hentig vertretene „Konzept eines demokratischen Lernens durch Erfahrung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungszusammenhängen“⁵⁴¹ verfügt über eine ansehnliche Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte. Diese wird von ihm sowohl hinsichtlich der Vorstellung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum als auch bei deren Weiterentwicklung zur Schulpolis aufgezeigt.

In diesem Zusammenhang ist Dewey von großer Bedeutung. Wie Hentig gründete auch er eine Laborschule (an der Universität Chicago), an der sein Ansatz eines problem- und situationsorientierten Lernens erprobt werden sollte. Deweys Name ist in Deutschland eng mit der Philosophie des (amerikanischen) Pragmatismus verknüpft, mit der „Philosophie welche den Bruch mit dem deutschen Idealismus vollzogen hat. Statt philosophische Aussagen auf eine letzte Begründung zurückzuführen, sucht er nach Prüfungsverfahren“.⁵⁴² In Deutschland wurde Pragmatismus zur negativen Umschreibung für einen oberflächlichen und pseudophilosophischen „Amerikanismus“. Dies führte zu einer besonderen Situation, in der beispielsweise Kerschensteiner Deweys pädagogisches Werk auf seine Vorstellungen von der Arbeitsschule und der staatsbürgerlichen Erziehung bezog, dabei aber dessen pragmatische Hintergrundtheorie ablehnte.⁵⁴³

Für Deweys Pädagogik gilt, dass Demokratie und Erziehung als zusammenhängende Begriffspaare gedacht werden, was natürlich weitreichende Konsequenzen für die Schule als Institution und für die Gestaltung des Schullebens hat:

„Die Idee ist, ‘Erziehung’ als demokratische Erfahrung zu begründen, wie andererseits ‘Demokratie’ als Medium der Erfahrung zu verstehen. Erziehung ist nicht Funktion oder Instrument der Politik, sondern sie verwirklicht sie *als* Demokratie. Daher sind Schulen embryonale Orte der Gesellschaft, nicht Anstalten des Staates. Sie erfüllen keinen abstrakten sittlichen Zweck, wie die deutsche Pädagogik nach Fichte immer angenommen hat, sondern sie sind einfach der erste Kreis der demokratischen Gesellschaft.“⁵⁴⁴

Das nach der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges und der Niederlage des Naziregimes von Seiten der USA ins Leben gerufene Re-education-Programm sollte in der Hauptsache

⁵⁴⁰Hepp 1997, S. 66

⁵⁴¹ebenda, S. 67

⁵⁴²vgl. Gagel, S. 59f.

⁵⁴³Oelkers, Jürgen, Dewey in Deutschland - ein Mißverständnis, Nachwort zur Neuausgabe, in: Dewey 1993, S. 497-517, S. 497ff.

⁵⁴⁴ebenda, S. 503

durch eine Demokratisierung des Bildungswesens (dem eine Mitschuld am Totalitarismus gegeben wurde) von statten gehen, es war stark von der Pädagogik Deweys geprägt. Die Demokratie sollte als Lebens- und Staatsform, als „miteinander geteilte Erfahrung“⁵⁴⁵ der deutschen Bevölkerung vermittelt werden. Dabei wurde auch die Bedeutung des „Bürger-sinns“ hervorgerufen, „‘von sozialer Verantwortung’, im Sinne von ‘Teilnahme auf allen Ebenen der menschlichen Gemeinschaft’“. Auch das Schulsystem sollte verändert werden, hin zu einer Gesamtschule nach US-Vorbild, ebenso Methoden und Unterrichtsstil.⁵⁴⁶ Das Programm stieß jedoch auf Mißtrauen und Widerstände, deren Gründe u. a. psychologi-scher Natur sind und in der deutschen Geschichte wurzeln.⁵⁴⁷

Die Schulreform scheiterte zwar, der Einfluß des Demokratieverständnisses Deweys wirkte nun aber auch in Deutschland weiter nach. „Die Partnerschaftspädagogik Friedrich Oetingers wie auch der später von Kohlberg, Higgins und Power im Rahmen der Moraler-ziehung entwickelte Ansatz der ‘Just Community’-Schule, sind davon entscheidend ge-prägt worden“⁵⁴⁸.

Die politische Bildung der fünfziger Jahre wird im wesentlichen von der Auseinanderset-zung zwischen Oetinger und Litt geprägt.⁵⁴⁹ Theodor Litt forderte „in kritischer Weiterfüh-rung von Denkansätzen der Weimarer Republik eine Erziehung zum - demokratischen - Staat“⁵⁵⁰. Für Oetinger soll die politische Bildung in erster Linie Sozialerziehung sein, „von unten“ an die Politik und den Staat heranführen, so soll durch die Lerntheorie des Pragmatismus die politische Bildung geleistet werden⁵⁵¹:

„Ihre Realisierung geschieht in der Erziehungspraxis der Schule, daher steht die Ges-taltung der Handlungsmöglichkeiten der Schule in der Schule im Vordergrund: die Art und Weise des Umgangs mit dem Lehrstoff, also (...) Selbsttätigkeit ermögli-chende, kooperatives Arbeiten verlangende Methodik, der Abbau der Autoritätsbe-ziehung zwischen Schüler und Lehrer (...), die Schülermitverwaltung in der Schule. Nicht ‘Lernen’ im Sinne von Einprägung eines Wissensstoffes hat Vorrang, auch nicht das Vermitteln von ‘Einsichten’, sondern Erfahrung und Übung; später hat der Pädagoge Hartmut von Hentig in ähnlichem Sinne eine Schule als Erfahrungsraum entworfen (...).“⁵⁵²

⁵⁴⁵vgl. Kap.. 4.2.5.1.

⁵⁴⁶Gagel, S. 32

⁵⁴⁷vgl hierzu: ebenda, S. 40

⁵⁴⁸Hepp 1997, S. 67

⁵⁴⁹Auf diese vielschichtige, für die Nachkriegszeit exemplarische Auseinandersetzung kann hier nur in aller Kürze eingegangen werde. Eine ausführliche Behandlung dieser Thematik findet sich in: Gagel, S. 49ff.

⁵⁵⁰Sander 1997, S. 12 (in: Hg.)

⁵⁵¹Gagel, S. 59

Die auf Kohlbergs moralpsychologisches Werk gegründete Idee der „Just Community“-Schule⁵⁵³, hat eines seiner Fundamente in der Idee Deweys, welche besagt, „daß Autonomie und Verantwortung, Demokratie und Erziehung wechselseitig bedingt sind und daß das eine ohne das andere nicht sein kann“⁵⁵⁴. Die Wurzeln des Ansatzes liegen in den USA der siebziger Jahre und wurden durch die praktische Umsetzung in Versuchs- und Alternativschulen gestärkt. Praktische Förderung sowie Einübung von Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit zählen zu Kategorien einer „moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit“. „Nach Kohlberg kann dies in der Schule durch gemeinsam von Lehrern und Schülern erstellten Schulregeln, wöchentlichen Versammlungen und ‘Moraldiskussionen’ im Unterricht erfolgen.“⁵⁵⁵

Die genannten Namen stehen für Beispiele der Geschichte der Pädagogik, die sich in ähnlicher Weise dafür einsetzen, „daß man die Schule zu einem Erfahrungsraum macht, zu der *embryonic society*, wie sie bei John Dewey, zu *polis* im Kleinen, wie sie bei mir heißt, zur just community, die sie Lawrence Kohlberg zufolge sein sollte.“⁵⁵⁶ Hentig betont also seine Rückverbundenheit in bereits Gedachtes. Nur war ein Merkmal seiner „neu gedachten“ Schule eine Form der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, die er explizit mit einem antiken Begriff, mit der Polis, benennt. Diese Akzentuierung sollte deswegen bei einer Bezugnahme im Rahmen der politischen Bildung nicht vergessen werden.

⁵⁵²ebenda, S. 58

⁵⁵³vgl. hinsichtlich der Bedeutung von Kohlbergs Moralpsychologie und des „Gerechte Gemeinschafts“- Ansatzes für die politische Bildung:

Müller, Jürgen, Moralentwicklung und politische Bildung, Rezeption und Relevanz der moral-kognitiven Entwicklungspsychologie in der politischen Bildung, Idstein 1998, S: 81ff.

⁵⁵⁴Lind, Georg, Die „Gerechte Gemeinschaft-Schule“ - Erziehung in Demokratie, in: Steffens, Ulrich/ Bargel, Tino (Hg.), Schulleben und Schulorganisation, Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 4, Wiesbaden 1988, S. 73-95

⁵⁵⁵Rekus, Jürgen, Bildung und Moral, Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht, Weinheim und München 1993, S. 159

⁵⁵⁶Hentig 1998, S. 273

5. Konklusion

Eine pädagogische Metapher wie der Polisgedanke kann von der politischen Bildung nicht ohne weiteres rezipiert werden.⁵⁵⁷ Dies gilt aus zwei Gründen:

Erstens besitzt politische Bildung stets eine geschichtlich-vergleichende Dimension. Eine Rezeption des Polisbegriffs muss deshalb die athenische Polis in ihrer historischen Gestalt, ihrer Bedeutung als erste Demokratie der Geschichte und in ihrer Rolle als Ausgangspunkt für die politische Philosophie einfließen lassen.

Dies zeigt einerseits, dass in der klassischen Polis sowohl Ideen als auch eine demokratische Praxis entwickelt wurden, die für unser Staats- und Gesellschaftsverständnis bis heute prägend sind. Beispielhaft zeigt sich dies in der Entstehung einer bürgerlichen Identität oder die Schaffung einer Gesellschaft von gleichberechtigten Bürgern, gleichberechtigt vor dem Gesetz und in der politischen Partizipation.

Andererseits wird deutlich, dass sich die Polis von unserem modernen Demokratiemodell auf vielfache Weise unterscheidet. Demokratie stellt sich heute vielschichtiger dar, so sind z. B. die Ideen der Menschenrechte, die der unveräußerlichen Würde des Einzelnen oder die Vorstellung von der Gewaltenteilung konstituierende Elemente des pluralistisch-repräsentativen demokratischen Staates. Dieser nahm zwar in der Polis seinen Ausgang, ist jedoch längst keine Polis mehr. Die Polis kann folglich kein politikwissenschaftliches Synonym für Demokratie sein und nicht von der politischen Bildung als dieses vermittelt werden. Dies würde eine missverständliche Verkürzung darstellen.

Dennoch liegt in der Beschäftigung mit der antiken Polis eine Chance für die Arbeit gegenwärtiger Politikdidaktik. Da die griechische Polis Ursprung und Teil der Traditions- und Identitätsgrundlage unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung ist, kann sie ohne dieses historische Verständnis nicht gedacht werden.

Die Beschäftigung mit der Polis ist so eine notwendige, aber keine hinreichende Grundlage für die Erfüllung der zentralen Aufgabe der politischen Bildung: die Erziehung zur Demokratie.

Die Rückbesinnung auf den antiken Bürgerbegriff und die damit verbundene demokratische Ethik kann eine Hilfe bei der Klärung der Frage nach unserem Politikverständnis sein; ein Blick auf die Vielfalt der Formen der politischen Teilhabe und die damit verbun-

⁵⁵⁷Da politische Bildung eine „Verschränkung von Pädagogik und Politik“ (vgl. Sutor 1992, S. 27ff.) darstellt, müssen stets beide Disziplinen bedacht werden.

denen Integrationsleistungen der Polis könnte die aktuelle Diskussion um sinnvolle und angemessene Bürgerbeteiligung möglicherweise bereichern. In der Debatte um Kommunitarismus und Bürgergesellschaft geschieht dies bereits auf vielfältige Weise.

Festzuhalten bleibt, dass antike Gedanken nicht adaptiert werden können, ihre Rezeption bietet jedoch die Chance des Abstandnehmens und Blickwechsels; sie kann Denkanstöße und Impulse geben.

Zweitens kann die Vorstellung der „Schule als Polis in der Polis“ nicht ohne Rücksicht auf deren Einbettung in das pädagogische Werk Hentigs gedacht werden.

Die aus der Hinwendung zur Politik und ihren geschichtlichen Grundlagen oben genannten Erkenntnisse sind bei einer politikdidaktischen Rezeption der von Hentig entwickelten pädagogischen Vorstellung einer „Schule als Polis in der Polis“ stets mitzubedenken.

Der Polisgedanke wurde von Hentig im Rahmen seines schulpädagogischen Werkes entwickelt. In „Die Schule neu denken“ mißt er ihm im Kontext der sechs Thesen seiner *minima paedagogica* eine zentrale Stellung bei, stellt jedoch weitere „Setzungen“ der neu gedachten Schule daneben.

Eine politische Bildung, die sich im Sinne Hentigs für eine „Schule als Polis in der Polis“ ausspricht, muß daher dessen Forderung erfüllen, alle Merkmale zu teilen. Ansonsten wird der Polisgedanke aus der *minima paedagogica* gleichsam herausgerissen und entspricht somit nicht mehr desjenigen Hentigs.

Eine solche Politikdidaktik muß sich in beiden Fällen der Konsequenzen bewusst sein und ihre Grundvorstellungen, wie z. B. ihren Politikbegriff oder ihre Auffassung von Gesellschaft und Gemeinschaft, offenlegen sowie diese im fachlichen Diskurs vertreten.

Anhand der genannten Überlegungen wurde dargelegt, warum die politische Bildung die begriffliche Vorstellung einer „Schule als Polis in der Polis“ nicht teilen kann.

Diese Schlußfolgerung bedeutet jedoch keineswegs, dass die Vorstellung einer Schule als demokratischer Lebens - und Erfahrungsraum im Sinne Hentigs, jenseits einer Adaption der Polismetapher, nicht für die Aufgaben der politischen Bildung bereichernd sein könnte. Die Politikdidaktik ist ebenso auf den Dialog mit der Pädagogik angewiesen wie auf ihre Verbindung zur Politikwissenschaft.

Die Frage, wie eine Erziehung zur Demokratie aufgrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gelingen kann, ist auf neue Anregungen hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Methodenfragen bis hin zur Schulautonomie angewiesen.

Die Lektüre Hentigs kann eine Triebfeder für die Schule als Ort der politischen Bildung sein, dass diese an geeigneter Stelle anstatt Belehrung über Politik Erfahrung durch Politik setzt. Die Politikdidaktik sollte sich der Personalisationsfunktion der Schule bewusst werden, da für Schüler das Schulleben stets eine erziehende Erfahrung von Staat und Gesellschaft ist. Dabei ist es beim Versuch, zur Demokratie zu erziehen, nicht notwendig, die Schule als eine Polis zu bezeichnen.

Die politische Bildung als Unterrichtsprinzip der Schule sollte jedoch die tiefgreifende Bedeutung der klassischen Polis weitervermitteln, da sie selbst erst durch diese entstehen konnte:

„Gerne möchten wir es mit jenem berühmtesten Satz aus der ‘Politik’ des Aristoteles halten: der Mensch sei von Haus aus ein Zoon politikon, ein staatliches, ein bürgerliches, ein mitbürgerliches Lebewesen.“⁵⁵⁸

⁵⁵⁸Stemberger 1985, S. 24

Literatur

Quellen

Aristoteles, Politik, Nach der Übersetzung von Franz Susemihl, bearbeitet mit Numerierung, Gliederungen und Anmerkungen, Hg. von Nelly Tsouyopoulos und Ernesto Grassi, Reinbeck bei Hamburg 1965

Aristoteles, Staat der Athener, Übersetzt und erläutert von Mortimer Chambers, Hg. von Hellmut Flashar, Berlin 1990

Platon, Apologie des Sokrates - Kriton, Übersetzung, Anmerkung und Nachwort von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1993

Platon, Politeia, Griechisch und Deutsch, Sämtliche Werke V, Nach der Übersetzung Friedrich Schleiermachers, ergänzt durch Übersetzungen von Frank Susemihl u. a., Hg. von Karlheinz Hülser, Frankfurt am Main und Leipzig 1991

Platon, Nomoi, Sämtliche Werke IX

Thukydides, Der Peloponnesische Krieg, Auswahl, Übersetzt und hg. von Helmuth Vretska, Stuttgart 1966

Xenophon, Die Verfassung der Spartaner, Hg., übersetzt und erläutert von Stefan Rebenich, Darmstadt 1998

Darstellungen

Ackermann, Heike, Rahmenbedingungen politischer Bildung (noch unveröffentlichtes Manuskript, erscheint 06/1999 in: Weißeno, Georg (Hg.), Lexikon der politischen Bildung, Band 1: Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts. 1999)

Ackermann, Heike/ Wissinger, Jochen, Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie, in: Ackermann/ Wissinger (Hg.), Schulqualität managen, Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität, Neuwied 1998, S. 1-20

Adomeit, Klaus, Rechts- und Staatsphilosophie, Band I: Antike Denker über den Staat, Heidelberg 1992

Annas, Julia, Platon, in: Fetscher, Iring/ Münkler, Herfried (Hg.), Pipers Handbuch der politischen Ideen, Band 1, München und Zürich 1988, S. 369-395

Arendt, Hannah, Philosophie und Politik, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin 41 (1993) 2, S. 381-400 (aus dem Amerikanischen übersetzt von Wolfgang Heuer, zuerst erschienen in: Social Research, Vol. 57, No. 1 [Spring 1990], p. 73-103)

- Baltrusch, Ernst**, Sparta, Geschichte, Gesellschaft, Kultur, München 1998
- Beck, Ulrich**, Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986
- Behler, Gabriele**, Überlegungen zu einer Neugründung Politischer Bildung, in: Weidinger, Dorothea (Hg.), Politische Bildung in der Bundesrepublik, Zum 30jährigen Bestehen der deutschen Vereinigung für politische Bildung, Opladen 1996, S. 99-105
- Behrmann, Günther C./ Schiele, Siegfried (Hg.)**, Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung?, Schwalbach/Ts. 1993
- Bellen, Heinz**, Die antike Sklaverei als moderne Herausforderung, Zur Situation der internationalen Sklavensforschung, in: Bellen, Politik - Recht - Gesellschaft, Studien zur alten Geschichte, Stuttgart 1997, S. 307-318
- Benner, Dietrich**, Die Pädagogik Herbarts, Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, 2. A., München und Wien 1993
- Berg, Christa**, Einleitung, in: Berg (Hg.), Staat und Schule oder Staatsschule?, Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem, Königstein/Ts. 1980, S. IX-XXVIII
- Bergstraesser, Arnold/ Oberndörfer, Dieter (Hg.)**, Klassiker der Staatsphilosophie, Stuttgart 1962
- Besson, Waldemar/ Jasper, Kurt**, Das Leitbild der modernen Demokratie, Bauelemente einer freiheitlichen Staatsordnung, Bonn 1990
- Beutel, Wolfgang/ Fauser, Peter**, Die Schule: politikfern - und dennoch politisch?, Ein Werkstattbericht aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, in: Beutel/ Fauser (Hg.), Politisch bewegt?, Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie, Seelze 1995, S. 9-35
- Bleicken, Jochen**, Die athenische Demokratie, 4. A., Paderborn, München, Wien, Zürich 1995
- Bleicken**, Die Einheit der athenischen Demokratie in Klassischer Zeit, in: Bleicken, Gesammelte Schriften, 1. Griechische Geschichte, 2. Römische Geschichte (Anfang), Stuttgart 1998 (zuerst erschienen in: Hermes 115, 1987, S. 257-283)
- Bleicken**, Verfassungsschutz im demokratischen Athen, in: Bleicken 1998, S. 93-111 (zuerst erschienen in: Hermes 112, 1984, S. 383-401)
- Bleicken**, Wann begann die athenische Demokratie?, in: Bleicken 1998, S. 13-30 (zuerst erschienen in: Historische Zeitschrift, Band 260, 1995, S. 337-364)
- Böttger, Gottfried**, Die ganze Welt ist eine Bühne, Theater in der politischen Bildung, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), Praktische politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1997

-
- Borsche, Tilman**, Die Notwendigkeit der Ideen: Politeia, in: Kobusch, Theo/ Mojsisch, Burkhard (Hg.), Platon, Seine Dialoge in der Sicht neuer Forschung, Darmstadt 1996, S. 96-114
- Bringmann, Klaus**, Die soziale und politische Verfassung Spartas - ein Sonderfall der griechischen Verfassungsgeschichte?, in: Gymnasium 87, 1980, S. 465-484
- Brink, Bert van den/ Reijen, Willem van (Hg.)**, Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie, Frankfurt am Main 1995
- Brumlik, Micha**, Braucht politische Bildung eine normative Theorie?, in: kursiv, 4/1997, S.12-19
- Brumlik/ Brunkhorst, Hauke**, Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt am Main 1993
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.)**, Politikdidaktik kurzgefasst, Planungsfragen für den Politikunterricht, Bonn 1994
- Bundeszentrale**, Politische Bildung im öffentlichen Auftrag der Bundesrepublik Deutschland, Basistexte zu Organisation, Themenbereichen und Arbeitsmethoden der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), Bonn 1998
- Bundeszentrale (Hg.)**, Verzeichnis der Publikationen, Herbst 1998, Bonn 1998
- Cartledge, Paul**, Die Griechen und wir, Aus dem Englischen von Reinhard Brenneke und Barbara von Reibnitz, Stuttgart und Weimar 1998
- Comenius-Stiftung (Hg.)**, Dokumentation der Verleihung des Comenius-Preises 1994 an Professor Dr. Hartmut von Hentig am 12. März 1994 in der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, Information 2, Weinheim/ Bergstraße 1994
- Dahlheim, Werner**, Die griechisch-römische Antike, Band 1: Herrschaft und Freiheit, Die Geschichte der griechischen Stadtstaaten, Paderborn 1992
- Demandt, Alexander**, Antike Staatsformen, Eine vergleichende Verfassungsgeschichte der alten Welt, Berlin 1995
- Dewey, John**, Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Übersetzt von Erich Hylla, Hg. und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, 3. A., Weinheim und Basel 1964
- Dolezal, Paul Joseph**, Aristoteles und die Demokratie, Eine Untersuchung des aristotelischen Demokratiebegriffes unter der besonderen Berücksichtigung der geistesgeschichtlichen und historischen Grundlagen, Frankfurt am Main 1974
- Fausser, Peter**, Schule als Sozialisationsfaktor in der politischen Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt, Aufgaben wertorientierter politischer Bildung, Bonn 1994, S. 229-248

-
- Finley, Moses I.**, Das politische Leben in der antiken Welt, München 1986
- Forst, Rainer**, Kommunitarismus und Liberalismus - Stationen einer Debatte, in: Honneth (Hg.) 1993, S. 181-212
- Fritz-Vannahme, Joachim**, Lust und Leid der Schule, in: Zeit-Punkte, 2/1996, S. 3
- Gagel, Walter**, Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989, 2. A., Opladen 1995
- Gawantka, Wilfried**, Die sogenannte Polis, Entstehung, Geschichte und Kritik der modernen althistorischen Grundbegriffe der griechische Staat, die griechische Staatsidee, die Polis, Stuttgart 1995
- Gehrke, Hans-Joachim**, Die klassische Polisgesellschaft in der Perspektive griechischer Philosophen, in: Saeculum, 1985, S. 133-150
- Gudjons, Herbert**, Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn/ Obb. 1986
- Gudjons**, Pädagogisches Grundwissen, 3. A., Bad Heilbrunn 1995
- Greiffenhagen, Martin**, Politische Legitimität in Deutschland, Bonn 1998
- Gschnitzer, Fritz**, Von der Fremdartigkeit griechischer Demokratie, in: Kinzl, Konrad H. (Hg.), Demokratia, Der Weg zur Demokratie bei den Griechen, S. 412-431 (überarbeitete Fassung, zuerst erschienen in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, hg. von den Landesverbänden Baden-Württemberg, Berlin, Rheinland-Pfalz, Saarland des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands 31 [1986], S. 46-54)
- Hafeneger, Benno**, Warum brauchen Jugendliche und Erwachsene heute politische Bildung, in: kursiv, 1/1997, S. 24-30
- Händle, Christa**, Politische Bildung in der Schule, in: Händle/ Oesterreich, Detlef/ Trommer, Luitgard, Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I, Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 1999, S. 13-67
- Hättich, Manfred**, Begriff und Formen der Demokratie, Mainz 1966
- Hättich**, Der Polisgedanke und seine Anwendung auf die Schule, in: Hepp/ Schneider (Hg.) 1999, S. 178-183
- Henecka, Hans Peter**, Schule als Institution und als Lebenswelt, in: Hepp/ Schneider (Hg.) 1999, S. 64-87
- Henkenborg, Peter**, Politische Bildung durch Demokratie-Lernen im Schulalltag, in: Sander (Hg.) 1997, S. 241-257, S. 242

- Henkenborg**, Politische Bildung neu denken: Skizzen zu einer Umbruchsituation, in: Weidinger, Dorothea (Hg.), Politische Bildung in der Bundesrepublik, Zum 30jährigen Bestehen der deutschen Vereinigung für politische Bildung, Opladen 1996, S. 160-167
- Hentig**, Hartmut von, Ach, die Werte!, Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, München und Wien 1999
- Hentig**, Aufwachsen in Vernunft, Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform, Stuttgart 1981
- Hentig**, Behaltet bitte die Nerven!, in: Welche Schule brauchen wir?, Unterwegs in deutschen Klassenzimmern, Zeit-Punkte 2/1996, S. 10-12 (1996a)
- Hentig**, Bildung, Ein Essay, München und Wien 1996b
- Hentig**, Die Schule neu denken, Eine Übung in praktischer Vernunft, München und Wien 1993a
- Hentig**, „Humanisierung“ - eine verschmähte Rückkehr zur Pädagogik?, Andere Wege zur Veränderung der Schule, Stuttgart 1993b
- Hentig**, Kreativität, Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München und Wien 1998
- Hentig**, Polis und Kosmopolis, „Weltethos“ aus der Sicht eines Pädagogen, in: Küng, Hans/ Kuschel, Karl, Josef (Hg.), Weltethos und Wissenschaften, München 1998, S. 262-294
- Hentig**, Schule als Erfahrungsraum, Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973
- Hentig**, Systemzwang und Selbstbestimmung, Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968
- Hentig et al.**, Die Bielefelder Laborschule, Allgemeiner Funktionsplan und Rahmenflächenprogramm, Stuttgart 1971
- Hepp, Gerd**, Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur, in: Hepp/ Schneider (Hg.) 1999, S. 141-159
- Hepp**, Schule als Polis. Historische und aktuelle Perspektiven des Entwicklungszusammenhangs von demokratischer Erziehung und Schulverfassung, in: Raisch, Herbert/ Reese, Armin (Hg.), Historia Didactica, Geschichtsdidaktik heute, Uwe Uffelmann zum 60. Geburtstag, Namens seiner Freunde und Schüler, Idstein 1997, S. 65-76
- Hepp**, Wertewandel und Bürgergesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 52-53/1996, S. 3-12

-
- Hepp/ Schiele, Siegfried/ Uffermann, Uwe (Hg.),** Die schwierigen Bürger, Herbert Schneider zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 1994, S. 1-15
- Hepp/ Schneider, Herbert (Hg.),** Schule in der Bürgergesellschaft, Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule, Schwalbach/Ts. 1999
- Hepp/ Schneider,** Vorwort, in: Hepp/ Schneider (Hg.), S. 5-15
- Hepp/ Uffermann, Uwe,** Einleitung, in: Hepp/ Schiele, Siegfried/ Uffermann, Uwe (Hg.), Die schwierigen Bürger, Herbert Schneider zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 1994, S. 1-15
- Herbart, Johann Friedrich,** Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am 5. Dezember 1810, in: Berg (Hg.) 1980, S. 37-45
- Höffe, Otfried,** Einführung in Platons Politeia, in: Höffe (Hg.), Platon, Politeia, Berlin 1997, S. 3-28
- Hölkeskamp, Karl-Joachim,** Parteiungen und politische Willensbildung im demokratischen Athen: Perikles und Thukydides, Sohn des Melesias, in: Historische Zeitschrift, Band 267, Heft 1, August 1998, S. 1-27
- Holzappel, Hartmut,** Grußwort des hessischen Kultusministers, in: Comeniusstiftung (Hg.), S. 29-34
- Holzamp, Klaus,** Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt und New York 1993
- Honneth, Axel (Hg.),** Kommunitarismus, Eine Debatte über die moralischen Grundlagen in Deutschland, Frankfurt und New York 1993
- Hufer, Klaus-Peter,** Politik ist da, wo Menschen sind - neue Lernorte und Lernanlässe in der politischen Bildung, in: kursiv, 1/1997, S. 18-23
- Katholisches Soziallexikon,** Innsbruck 1964
- Klein, Ansgar/ Schmalz-Bruns, Rainer (Hg.),** Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland, Möglichkeiten und Grenzen, Bonn 1997
- Kohler-Koch, Beate (Hg.),** Staat und Demokratie in Europa, Opladen 1992
- Koladis, Georg Malonis,** Die Jugend in Athen in klassischer Zeit, Ansätze zu einer historischen Jugendforschung, Frankfurt am Main 1988
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg,** Grundlagen und Prinzipien, o. J.
- Lavrencic, Monika,** Spartanische Küche, Das Gemeinschaftsmahl der Männer in Sparta, Wien, Köln und Weimar 1993

-
- Lenk, Kurt**, Probleme der Demokratie, in: Lieber, Hans-Joachim (Hg.), Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart, 2. A., Bonn 1993, S. 933-989
- Lieber, Hans-Joachim**, Einleitung, in: Lieber (Hg.), Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart, 2. A., Bonn 1993, S. 11-15
- Lind, Georg**, Die „Gerechte Gemeinschaft-Schule“ - Erziehung in Demokratie, in: Steffens, Ulrich/ Bargel, Tino (Hg.), Schulleben und Schulorganisation, Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 4, Wiesbaden 1988, S. 73-95
- Link, Stefan**, Der Kosmos Sparta, Recht und Sitte in klassischer Zeit, Darmstadt, 1994
- Lotze, Detlef**, Griechische Geschichte, Von den Anfängen bis zum Hellenismus, München 1995
- Meeh, Holger**, Die politische Philosophie des Kommunitarismus, Unveröffentlichtes Manuskript eines Referates an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Heidelberg 1995
- Meier, Christian**, Athen, Ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin 1993
- Meier**, Bürger-Identität und Demokratie, in: Meier/ Veyne 1988, S. 47-94
- Meier**, Entstehung und Besonderheit der griechischen Demokratie, in: Kinzl (Hg.), S. 248-301 (zuerst erschienen in: Zeitschrift für Politik N. F. 25 [1978], S. 1-31)
- Meier**, Polis und Nation, in: Damals, 3/1993, S. 30-31
- Meier**, Politik und Tragödie im 5. Jahrhundert, in: Philologus, 135, 1991/1, S. 70-87
- Meier**, Vorwort, in: Meier/ Veyne 1988, S. 7-9
- Meier/ Veyne, Paul**, Kannten die Griechen die Demokratie?, Zwei Studien, Berlin 1988
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.)**, Bildungsplan für die Realschule, Lehrplanheft 3/1994, Stuttgart 1994
- Mickel, Wolfgang M.**, Schülervertretung - eine Chance für demokratische Erziehung, in: Geschichte - Erziehung - Politik, 5/1994, S. 547-552
- Mittermaier, Karl/ Mair, Meinhard**, Demokratie, Die Geschichte einer politischen Idee von Platon bis heute, Darmstadt 1995
- Müller, Jürgen**, Moralentwicklung und politische Bildung, Rezeption und Relevanz der moral-kognitiven Entwicklungspsychologie in der politischen Bildung, Idstein 1998
- Münch, Ursula/ Donner, Wolfgang**, in: Geschichtliche Grundlagen gegenwärtiger Politik - Geschichte der Demokratie in Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bil-

- dung (Hg.), Lernfeld Politik, Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Bonn 1992, S. 35-64
- Münkler, Herfried**, Der kompetente Bürger, in: Klein/ Schmalz-Bruns (Hg.) 1997, S. 153-172
- Nippel, Wilfried**, Mischverfassungstheorie und Verfassungsrealität in Antike und früher Neuzeit, Stuttgart 1980
- Nippel**, Politische Theorien der griechisch-römischen Antike, in: Lieber, Hans-Joachim (Hg.), Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart, 2. A., Bonn 1993, S. 17-46
- Nitschke, Volker/ Nonnenmacher, Frank**, Politikunterricht in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen, in: Sander, Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung, Bonn 1997, S. 173-189
- Nonnenmacher, Frank (Hg.)**, Das Ganze sehen, Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Festschrift zur Emeritierung von Volker Nitschke, Schwalbach/Ts. 1996
- Nussbaum, Martha**, Als Feministin über Aristoteles sprechen, Ein Gespräch mit Martha Nussbaum, in: Information Philosophie, 26. J., Heft 5, 12/1998
- Oelkers, Jürgen**, Dewey in Deutschland - ein Mißverständnis, Nachwort zur Neuausgabe, in: Dewey 1993, S. 497-517, S. 503
- Popper, Karl Raimund**, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 1: Der Zauber Platons, 7. A., Tübingen 1992
- Raaflaub, Kurt**, Die Anfänge des politischen Denkens bei den Griechen, in: Fetscher, Iring/ Münkler, Herfried (Hg.), Pipers Handbuch der politischen Ideen, Band 1, München und Zürich 1988, S.189-272
- Raaflaub**, Einleitung und Bilanz: Kleisthenes, Ephialtes und die Begründung der Demokratie in: Kinzl, Konrad H. (Hg.), Demokratia, Der Weg zur Demokratie bei den Griechen, S. 1-54
- Raaflaub**, Politisches Denken im Zeitalter Athens, in: Fetscher, Iring/ Münkler, Herfried (Hg.), Pipers Handbuch der politischen Ideen, Band 1, München und Zürich 1988, S. 273-368
- Reese-Schäfer, Walter**, Antike politische Philosophie zur Einführung, Hamburg 1998
- Reese-Schäfer**, Die politische Rezeption des kommunitaristischen Denkens in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 36/1996, S. 3-11
- Reese-Schäfer**, Was ist Kommunitarismus?, Frankfurt am Main und New York 1994
- Rehberg, Karl-Siegbert**, Gemeinschaft und Gesellschaft - Tönnies und Wir, in: Brumlik/ Brunkhorst (Hg.), S. 19-48

-
- Rekus, Jürgen**, Bildung und Moral, Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht, Weinheim und München 1993
- Rudzio, Wolfgang**, Das politische System der Bundesrepublik Deutschland, 3. A., Eine Einführung, Opladen 1991
- Rudzio**, Freiheitliche demokratische Grundordnung und wehrhafte Demokratie, in: Masing, Peter (Hg.), Das Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 1996, S. 11-23
- Ruschenbach, Eberhard**, ΠΑΤΡΙΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑ, Thesus, Drakon, Solon und Kleisthenes in Publizistik und Geschichtsschreibung des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr., in: Kinzl, Konrad H. (Hg.), Demokratia, Der Weg zur Demokratie bei den Griechen, S. 87-124 (zuerst erschienen in: Historia VII [1958], S. 398-424)
- Sander, Wolfgang**, Editorial, Eine neue Zeitschrift für politische Bildung, in: kursiv, 1/1997, S. 4
- Sander**, Krise des Lehrens, Krise der Lehrer - Zur Rolle der Politiklehrer heute, in: kursiv, 1/1997, S. 12-17
- Sander**, Theorie der politischen Bildung - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Bonn 1997, S. 5-45
- Schavan, Annette**, Schule der Zukunft, Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert, Freiburg, Basel, Wien 1998
- Schick, Susanne**, Kommunitarismus oder: Die Suche nach der „guten“ Gesellschaft, in: kursiv, 4/1998, S. 16-21
- Schiele, Siegfried**, Die politische Bildung ist quicklebendig, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), Praktische politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1997, S. 2-9
- Schiele**, Politische Bildung in schwierigen Zeiten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/1996, S. 3-8
- Schiele/ Schneider, Herbert (Hg.)**, Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991
- Schiller, Friedrich**, Der Spaziergang, in: Schiller, Werke in vier Bänden, Hg. von Gerhard Stenzel, Band I: Gedichte und Sprüche, Philosophische Schriften, Salzburg 1983, S. 203-207
- Schiller**, Die Gesetzgebung des Lykurgus und Solon, in: Schiller 1983, Band IV: Historische Schriften, S. 25-52
- Schmidt, Manfred G.**, Demokratietheorien, Eine Einführung, Opladen 1995

-
- Schmidt-Sinns, Dieter**, Die attische Demokratie im Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 50. Jahrgang, Heft 1/1999, S. 4-13
- Schneider, Herbert**, Demokratische Festkultur - Betrachtungen zum Verhältnis von Bürgerschaft und Feier, in: Pellens, Karl (Hg.), Historische Gedenkjahre im politischen Bewußtsein, Identitätskritik und Identitätsbildung in Öffentlichkeit und Unterricht, Stuttgart 1992, S. 20-40
- Schneider**, Bürgergesellschaft, politische Bildung und Schule, in: Hepp/ Schneider (Hg.) 1999, S. 16-29
- Schneider**, Zivilgesellschaft - Zivilität als Bildungsziel, in: kursiv, 4/98, S. 12-15
- Schuller, Wolfgang**, Zur Entstehung der griechischen Demokratie außerhalb Athens, in: Kinzl, Konrad H. (Hg.), Demokratia, Der Weg zur Demokratie bei den Griechen, S. 302-323 (zuerst erschienen in: Sund, Horst/ Timmermann, Manfred [Hg.], Auf den Weg gebracht, Idee und Wirklichkeit der Gründung der Universität Konstanz, Festschrift für Kurt Georg Kiesinger, Konstanz 1979, S. 433-447)
- Schulze, Gerhard**, Die Erlebnisgesellschaft, Kultursoziologie der Gegenwart, 2. A., Frankfurt am Main und New York 1992
- Spahn, Peter**, Aristoteles, in: Fetscher, Iring/ Münkler, Herfried (Hg.), Pipers Handbuch der politischen Ideen, Band 1, München und Zürich 1988, S. 397-437
- Stahl, Michael**, Antike und moderne Demokratie: Probleme und Zukunftsperspektiven der westlichen Demokratien im Spiegel des griechischen Bürgerstaates, in: Eder, Walter/ Hölkeskamp, Karl-Joachim (Hg.), Volk und Verfassung im vorhellenistischen Griechenland, Beiträge auf dem Symposium zu Ehren von Karl-Wilhelm Welwei in Bochum, 1.-2. März 1996, Stuttgart 1997, S. 227-245
- Stahl**, Auf der Suche nach dem Fundament: Der athenische Bürgerstaat und die Demokratie der Gegenwart, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 47, 1996, S. 420-426
- Stahl**, Solon F 3D. Die Geburtsstunde des demokratischen Gedankens, in: Gymnasium 99, 1992, S. 385-408
- Starr, Chester G.**, Individual and Community, The Rise of the Polis 800-500 B. C., New York 1986
- Sternberger, Dolf**, Der Staat des Aristoteles und der moderne Verfassungsstaat, Bamberg 1985
- Sternberger**, Verfassungspatriotismus, Schriften X, Frankfurt am Main 1990
- Sutor, Bernhard**, Erziehungsprogramm oder Rechtsrahmen?, Zur Bedeutung des Grundgesetzes für die politische Bildung, in: Politische Bildung, 3/1995, S. 71-81

-
- Sutor**, Kategorien politischer Urteilsbildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/1997, S. 11-18
- Sutor**, Kleine politische Ethik, Bonn 1997
- Sutor**, Neue Grundlegung politischer Bildung, Band 1, Politikbegriff und politische Anthropologie, Paderborn, München, Wien und Zürich 1984
- Sutor**, Neue Politik - neue Didaktik? Oder: Einige Erinnerungen anlässlich einer aufgeregten Diskussion, in: Weidinger, Dorothea (Hg.), Politische Bildung in der Bundesrepublik, Zum 30jährigen Bestehen der deutschen Vereinigung für politische Bildung, Opladen 1996, S. 209-215
- Sutor**, Politische Bildung neu denken - oder das längst Gedachte realisieren?, in: kursiv, 2/1997, S. 40-44
- Tocqueville, Alexis de**, Über die Demokratie in Amerika, Ausgewählt und hg. von J. P. Mayer, Stuttgart 1994
- Touloumakos, J.**, Die theoretische Begründung der Demokratie in der klassischen Zeit Griechenlands, Athen 1985
- Tudyka, Kurt**, Die Bedeutung von Demokratie heute, in: Concilium 1992, S. 355-361
- Valjavec, Fritz**, Die Entstehung der politischen Strömungen in Deutschland 1770-1815, Düsseldorf 1978
- Verfassung des Landes Baden-Württemberg/ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland**, Konkordia Verlag, Bühl/ Baden 1984
- Veyne, Paul**, Kannten die Griechen die Demokratie, in: Meier/ Veyne 1988, S. 13-44
- Waidmann, Hans-Jürgen**, Integrative Politische Bildung, Gestaltpädagogische Methoden im politischen Unterricht - eine Chance für die Politikdidaktik, Idstein 1996
- Walter, Uwe**, An der Polis teilhaben, Bürgerstaat und Zugehörigkeit im Archaischen Griechenland, Stuttgart 1992
- Walter**, Rezension: K. H. Kinzl (Hg.): Demokratia. Der Weg zur Demokratie bei den Griechen. Darmstadt 1995, in: Gymnasium 104, 1997, S. 173-176
- Walzer, Michael**, Sphären der Gerechtigkeit, Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt am Main und New York 1994
- Wasser, Hartmut**, Erziehung und Demokratie in den USA - Bildungspolitische Modelle von den Gründervätern bis zur Gegenwart, in: Hepp/ Schneider (Hg.) 1999, S. 50-63
- Weidinger, Dorothea**, Die Situation des Politikunterrichts in der Schule, in: Sander, Wolfgang (Hg), Handbuch politische Bildung, Bonn 1997, S. 501-518

Welwei, Kurt-Wilhelm, Die griechische Polis, Verfassung und Gesellschaft in archaischer und klassischer Zeit, 2. A., Stuttgart 1998

Welwei, Polisbildung, Herairos-Gruppen und Hetairen, in: Gymnasium 99, 1992, S. 481-500

Zilließen, Horst/ Dienel, Peter C./ Stubelt, Wendelin (Hg.), Die Modernisierung der Demokratie, Opladen 1993