

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Karlheinz Rebel

Moderne Unterrichtsformen
und Medien im Dienste
der politischen Bildung

Thilo Castner

Giselher Schmidt

Hans Wald

Karl J. Newman

„Wer treibt die
Bundesrepublik wohin?“

Kritik und Gegenkritik

3 11/69

5. März 1969

Karlheinz Rebel, Oberstudiendirektor, geb. 1923 in Boxberg, Krs. Tauberbischofsheim, Studium der Germanistik, Geschichte und Anglistik in Heidelberg, von 1965 bis 1966 Lehraufträge für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg und der Freien Universität Berlin, ab 1. 10. 1966 Mitarbeit am Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, ab September 1967 stellvertretender pädagogischer Direktor dieses Instituts.

Veröffentlichungen u. a.: Zwang — Autorität — Freiheit in der Erziehung, 1967; Gymnasium und Sozialwissenschaften (zusammen mit Robert Ulshöfer), 1968; Fernstudium und Programmierter Unterricht in Baden-Württemberg (verantwortlich für die Textteile über das Fernstudium), 1968; Individualisierte Lernprozesse. Korrespondenz-Studium und Lehrerausbildung in den USA, Teil I, 1969.

Thilo Castner, Dr. rer. pol., Studienrat im Dienste der Stadt Nürnberg und Dozent an der Volkshochschule Nürnberg, geb. 1935.

Buch-Veröffentlichungen: Methodik der Erwachsenenbildung (Nürnberger Dissertation 1963); Lehrmethoden der beruflichen Erwachsenenfortbildung (Ko-Autor), Braunschweig

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Redaktion: Dr. Enno Bartels

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,29 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung der herausgebenden Stelle dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

1964; Schüler im Autoritätskonflikt, Berlin-Neuwied 1969.

Zeitschriften-Veröffentlichungen in: Wirtschaft und Erziehung, Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Wirtschafts- und Berufserziehung, Der Merkur-Bote.

Giselher Schmidt, geb. 24. Mai 1931 in Limburg/Lahn; Studium der Politischen Wissenschaft, Jurisprudenz, Philosophie und Neuen Geschichte an den Universitäten Frankfurt/Main, Bonn, Berlin (West); 1964 Diplomexamen als Politologe; zur Zeit Mitarbeiter verschiedener Verlage, Zeitschriften, Wochenzeitungen und Rundfunkanstalten; Vortragstätigkeit in der Erwachsenenbildung.

Veröffentlichungen u. a.: Ideologie und Propaganda der NPD, in: Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung; Die Weltanschauung der Neuen Linken, in: Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung; Biologische Weltanschauung und Rassismus — Das gemeinsame Fundament von NSDAP, SRP und NPD, in: gestern und heute — dokumentationen und zeitgeschichtliche beiträge, München; Enzyklopädische Artikel für Bertelsmann-Lexika; Artikel über den Rechtsradikalismus, insbesondere für die Zeitschrift „Gewerkschaftliche Monatshefte“ in Köln; Hitlers und Maos Söhne — NPD und Neue Linke (erscheint im Frühjahr d. J. in Frankfurt/Main).

Hans Wald, geb. 31. Mai 1923 in Meschenich, Bez. Köln, z. Z. im Verwaltungsdienst bei der Deutschen Bundesbahn, nebenberuflich Studium an den Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien Köln und Bonn, Verwaltungsdiplom.

Karl J. Newman, Dr. jur., Dr. phil., Professor für politische Wissenschaften an der Universität Köln, geb. 9. Juli 1913 in Hohenelbe/Böhmen, 1939 aus politischen Gründen nach England emigriert, Schüler von K. Mannheim und A. D. Lindsay, Lehrtätigkeit an den Universitäten Oxford, London und Natal/Südafrika, 1950—1961 Ordinarius für politische Wissenschaften an der Universität Dacca/Pakistan, Mitarbeiter an der pakistanischen Verfassung, 1958/59 Gastprofessor an der Columbia-Universität/New York.

Veröffentlichungen u. a.: Essays from Pakistan, 1953; Essays on the Constitution of Pakistan, 1957; Entwicklungsdiktatur und Verfassungsstaat, 1963; Zerstörung und Selbstzerstörung der Demokratie 1918—1939, 1965; Wer treibt die Bundesrepublik wohin?, 1968.

Moderne Unterrichtsformen und Medien im Dienste der politischen Bildung

Aus der Arbeit des Deutschen Instituts für Fernstudien

In seinem Aufsatz „Die Lehrgehalte der politischen Bildung“ formuliert Arnold Bergstraesser das Erziehungsziel der politischen Bildung als

„die Selbstgestaltung einer inneren Form der Persönlichkeit, welche befähigt, auf politische Entscheidungsfragen adäquat und zugleich produktiv einzugehen. Das Erziehungsziel der politischen Bildung ist also das eines mündigen Menschen, der die Zuständigkeit, in der er sich als politischer Mensch befindet, erkennen und im Wissen darum, was er tut, auf sie antwortend sich verhalten kann.“¹⁾

Lassen wir die Problematik dieses der klassischen Bildungstheorie verhafteten Ansatzes und vor allem der in ihm verwendeten Schlüsselbegriffe *Bildung*, *Selbstgestaltung*, *Persönlichkeit*, *mündiger Mensch* usw. für den Zweck dieser Überlegungen außer Betracht und unterstellen wir, daß unter den in der Bundesrepublik Deutschland auf dem Gebiet der politischen Bildung Tätigen ein *Minimalkonsensus* über die auch hinter Bergstraessers Definition stehende Vorentscheidung für eine *demokratische Erziehung*, was immer das konkret heißen mag, existiert. Dann zeigt sich, daß

auch Bergstraessers hochgespanntes und umfassendes Erziehungsziel mit mindestens drei operational zu gewinnenden Funktionszielen arbeitet, auf die sich alle Vertreter der demo-

Thilo Castner:	
Die mißverstandene Linke	17
Giselher Schmidt:	
Antwort auf Karl J. Newmans Beitrag: „Wer treibt die Bundesrepublik wo- hin?“	23
Hans Wald:	
Wer hat die Bundesrepublik treiben lassen?	31
Karl J. Newman:	
Entgegnung auf die Kritik meines Bei- trages: „Wer treibt die Bundesrepublik wohin?“	35

kratischen politischen Bildungsarbeit, gleichgültig von welchem theoretischen Ansatz sie ausgehen und welche Zielvorstellung sie vertreten, einigen könnten.

I. Die Funktionsziele der politischen Bildung

1. Die drei Funktionsziele sind:

1.1

auf der *kognitiven Ebene* die Vermittlung von jederzeit verfügbaren grundlegenden Kategorien, die die Komplexität und verwirrende Vielfalt politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Fakten, Daten und Informationen zu analysieren und in eine für jedes Lernen entscheidende Struktur zu bringen erlauben, ohne daß dadurch der Prozeß- und Konfliktcharakter des politischen Geschehens und die

¹⁾ Arnold Bergstraesser, Die Lehrgehalte der politischen Bildung, in: Politik in Wissenschaft und Bildung, Schriften und Reden, 2. erweiterte Aufl., Freiburg 1966, S. 303.

durchgängige Interdependenz aller gesellschaftlichen Bereiche verstellt wird;

1.2

auf der *emotionalen Ebene* die Vermittlung von Erlebnissen und die Heranbildung von Grundeinstellungen, die etwa so umschrieben werden können:

kritische Loyalität gegenüber dem demokratischen Staat, dem Grundgesetz und den staatlichen Organen;

Bereitschaft, an der Herstellung immer *humanerer Verhältnisse für alle Menschen* in der eigenen und in anderen Gesellschaften mitzuarbeiten, wobei davon ausgegangen wird, daß

jede Gesellschaft sich, gemessen an ihren eigenen Zielvorstellungen, in einem modus deficiens befindet;

Toleranz gegenüber dem politischen Gegner und Andersdenkenden und Bereitschaft, beim Austragen von Interessengegensätzen und Konflikten das legitime Interesse der Gegenspieler, die an der Durchsetzung ihres Standpunktes arbeiten, anzuerkennen sowie die eigene und fremde Interessenlage zu reflektieren;

1.3

auf der pragmatischen Ebene die Vermittlung von Verhaltensformen und Gewohnheiten, die es den Bürgern erlauben, mit der politisch-ökonomischen Welt tätig und rational umzugehen, zu lernen, mit welchen Techniken man sich in ihr Gehör verschafft bzw. durchsetzt, Formen des Umgangs mit Menschen und Institutionen anzuwenden, die angemessen sind und ohne die eine demokratische Gesellschaft nicht funktionieren kann.

2.

Diese drei Funktionsziele für jede intentional angelegte politische Bildungsarbeit sind nicht aus einer umfassenden Bildungstheorie gewonnen, sondern enthalten konkrete *Aufgabenstellungen*, die aus der Analyse der politischen Lernprozesse gewonnen wurden.

II. Zur Wirksamkeit der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland

1.

Ohne Zweifel gibt es noch scharfe Kontroversen über den Gegenstand Politik³⁾, die ihm zu-

²⁾ Wolfgang Hilligen in einem hektographiert vorliegenden Diskussionsbeitrag bei einer Sitzung des wissenschaftlichen Beirats für einen Sozialkunde-Fernstudienlehrgang.

³⁾ Bertrand de Jouvenel, Reine Theorie der Politik, Neuwied und Berlin 1967; Jürgen Habermas, Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung, in: Humanität und Verantwortung, Festschrift für Hans Barth, Zürich 1964; Carl Schmitt, Der Begriff des Politischen, Berlin 1963; Dolf Sternberger, Der Begriff des Politischen, Frankfurt 1961; Wilhelm Hennis, Politik und praktische Philosophie, Neuwied und Berlin 1963; Otto Heinrich von der Gablentz, Einführung in die politische Wissenschaft, Köln 1965; Wolfgang Abendroth, Antagonistische Gesellschaft, Neuwied und Berlin 1967; Dieter Senghaas, Kybernetik und Politikwissenschaft, in: Politische Vierteljahrszeitschrift, Bd. 7, 1966, S. 253—276.

3.

Allerdings können auch operational gewonnene Funktionsziele nicht auf letzte *Zielvorstellungen* verzichten, die auf intersubjektiv nicht beweisbaren Vorentscheidungen beruhen.

3.1

Die Zielvorstellung, der dieser Beitrag verpflichtet ist, läßt sich negativ so umschreiben:

Der mit den oben genannten Funktionszielen arbeitende politische Unterricht — Unterricht im weitesten Sinne verstanden — verzichtet grundsätzlich auf jeden normativen *Allgemein- und Alleingültigkeitsanspruch*, der in der politischen Bildungsarbeit unweigerlich zu Indoktrinationsversuchen führt und sich meist irrationaler Schein-Argumentationen und Methoden bedient.

3.2

Positiv läßt sich die Zielvorstellung so umschreiben:

Sie bekennt sich zu bestimmten Werten, die in der demokratischen Grundordnung eine Möglichkeit bieten,

„neue Lösungen für mehr Freiheit und Gleichheit auf der Grundlage eines Minimalkonsensus in einem bejahten politischen Kampf durchzusetzen.“²⁾

geordneten didaktischen Kategorien und Methoden⁴⁾ und die Zielvorstellungen der politischen Bildung⁵⁾. Der Versuch, mit Hilfe von Funktionszielen einen Konsensus für die praktische Arbeit herzustellen, wollte keinesfalls

⁴⁾ Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965; bes. S. 99 ff.; Wolfgang Hilligen, Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, 3. durchgesehene Aufl. Frankfurt 1966. Aus der umfangreichen amerikanischen Literatur zu diesem Problem seien genannt: J. S. Bruner, J. J. Goodnow, G. A. Austin, A Study of Thinking, New York: Science Ed. Inc., 4th printing 1966; I. Morrisett (ed.), Concepts and Structure in the New Social Science Curricula, A Report of a Conference at Purdue University, Jan. 29—30, 1966, Social Science Education Consortium Inc; West Lafayette, Indiana.

⁵⁾ Dazu Arbeiten von Hilligen, Giesecke u. a.; ferner Thomas Ellwein, Politische Verhaltenslehre, 4. überarbeitete Aufl., Stuttgart 1965.

eine Aufhebung oder Harmonisierung dieser Kontroversen erstreben. Aber erklären sie ausreichend das Unbehagen am Fachbereich Sozialkunde und vor allem die immer wieder behauptete Unwirksamkeit der politischen Bildungsarbeit? Kontroversen finden sich in jeder Wissenschaft. Auch für die alteingeführten Schulfächer und Studiengebiete gibt es in der Bundesrepublik keine wissenschaftlich fundierten Fachdidaktiken bzw. nur allererste Ansätze dazu, sind die Lehrpläne noch immer das Produkt einer vorwissenschaftlichen, mehr oder weniger dilettantischen Festsetzung durch die Schulverwaltungen, steht der Lernerfolg in keinem Verhältnis zum Aufwand auf Seiten der Lehrenden und Lernenden.

2.

Das Unbehagen an der Politik und an allen denen, die sich schulisch und außerschulisch damit bildend befassen, hat viele Ursachen, die auch unter sozialpsychologischen Fragestellungen immer wieder untersucht werden sollten⁶⁾.

Zugleich ist es ein Zeichen dafür, daß politische Entscheidungsfragen jeden Bürger unmittelbar berühren, auch wenn er dieses existentielle Interesse nicht thematisieren kann oder will, und daß insofern die These Gieseckes, *allgemeine Bildung* könne heute nur als *politische Bildung* konzipiert werden⁷⁾, viel für sich hat: Es ist die für *alle* Bildungsfähigen gültige Bildung, die diese in die Lage versetzen soll, am politischen Leben teilzunehmen bzw. auf wichtige Entscheidungen rational und sachangemessen zu reagieren.

3.

Um so erschreckender sind dann allerdings Befunde, daß z. B. die Schule den ihr gestellten politischen Bildungsauftrag nicht genügend wahrnehme. Dazu einige Hinweise:

3.1

Während sich der *Bericht der Bundesregierung* über die Lage der Jugend hinsichtlich der po-

⁶⁾ Siehe dazu Reinhard Tausch, *Soziale Interaktion Lehrer — Schüler und Sozialklima in Schulen — Erziehungsfaktoren für Diktatur und Demokratie*, in: *Politische Erziehung als psychologisches Problem*, *Politische Psychologie*, Bd. 4., Frankfurt 1966, S. 107—116.

⁷⁾ Hermann Giesecke, *Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung — ihre Einheit und ihr Zusammenhang*, in: *Neue Sammlung*, 8. Jg., Mai/Juni 1968, H. 3, S. 210—221.

litischen Einstellung der Jugendlichen betont optimistisch gibt, sind der 1963 veröffentlichte Zwischenbericht Manfred *Teschners*, die Untersuchung von *Habermas* und Mitarbeitern und der Bericht von Henry W. *Ehrmann* weitaus skeptischer und geben keinerlei Grund zur Selbstzufriedenheit⁸⁾.

3.2

Inzwischen liegt der vollständige, in seiner wissenschaftlichen Geltung nicht unangefochtene Bericht *Teschners* vor⁹⁾: Er bestätigt voll die schon lange geäußerten, aber auch immer wieder bezweifelten Befürchtungen:

Die Schüler der Gymnasien sind überwiegend politisch uninteressiert;

es fehlen ihnen genaue Kenntnisse;

sie sind nicht in der Lage, ausreichend begründete eigene Standpunkte zu beziehen.

Während die meisten Schüler begriffen haben, daß die Lösung der Lernaufgabe „*Teilnahme am Produktionsprozeß*“¹⁰⁾ über ihr persönliches Schicksal entscheidet,

während auch ein Teil von ihnen der Lösung der Lernaufgabe „*Teilnahme am kulturellen Leben*“¹⁰⁾ aus mannigfaltigen Gründen Zeit und Kraft widmet,

löst die Mehrheit der Heranwachsenden die Lernaufgabe „*Teilnahme am politischen Leben*“¹⁰⁾ nicht.

3.3

Noch schlimmere Ergebnisse dürfte ein Forschungsprojekt der Stiftung Volkswagenwerk ans Tageslicht bringen. Dieses Projekt untersuchte 1967/68 die politische Einstellung und damit die Wirksamkeit der politischen Bildungsarbeit bei ca. 5000 Schülern aller Schul-

⁸⁾ Ausführliche Besprechung dieser Untersuchungen in Arbeit des Verfassers: *Politische Bildung und Jugend*. Zu einigen Untersuchungen über die Wirksamkeit des Gemeinschafts- und Sozialkundeunterrichts, in: *Neue Sammlung*, 6. Jg., Sept./Okt. 1966, H. 5, S. 526—532. Dazu kommt noch die empirische Untersuchung von Bodo Braeuer und Erich Frister: *Über die Reaktion von Schülern auf Thesen der NPD-Propaganda*, in: *Die Deutsche Schule*, Heft 3, 1968, S. 194—203. Ferner Wolfgang Mickel, *Politische Bildung an Gymnasien 1945—1965*, *Bildungssoziologische Forschungen*, Hrsg. E. Lemberg, Bd. 2, Stuttgart 1967.

⁹⁾ Manfred Teschner, *Politik und Gesellschaft im Unterricht*, *Frankfurter Beiträge zur Soziologie*, Bd. 21, Frankfurt 1968.

¹⁰⁾ Hermann Giesecke, *Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung*, a. a. O., S. 215.

arten und 5000 Studenten von Pädagogischen Hochschulen.

Auf einer Tagung in Niedersachsen wurden einem größeren Kreise die ersten Zwischenergebnisse bekanntgegeben ¹¹⁾:

50 % der Hauptschüler und 29 % der Realschüler sprachen sich für eine Führerpersönlichkeit aus;

60 % Hauptschüler und 12 % Realschüler für eine Einheitspartei

mehr als 50 % aller Schüler, einschließlich der Gymnasiasten, wiesen nur oberflächliche oder keine Kenntnisse der wichtigsten demokratischen Prinzipien auf;

20—30 % vertraten antidemokratische Auffassungen;

45 % verrieten Vorurteile und Intoleranz gegenüber Minderheiten.

Um nichts besser zeigten sich die PH-Studenten hinsichtlich ihrer politischen Kenntnisse.

3.4

Am erschreckendsten aber ist die Tatsache daß sich ein deutlicher Trend zu einer verstärkten Unkenntnis und Irrationalität abzeichnet. Es kann nicht Aufgabe dieses Beitrages sein, den vielschichtigen Ursachen dieser Entwicklung nachzugehen. Lediglich *ein* Problem sei in diesem Zusammenhang herausgegriffen, dessen Erörterung für die Beschreibung der Projekte des Deutschen Instituts für Fernstudien notwendig ist: *die Lehrerausbildung*.

III. Die Vorbereitung der Lehrer für die Aufgabe der politischen Bildung

1.

Alle vorliegenden Untersuchungen erhärten die These:

Der Sozial- und Gemeinschaftskundeunterricht kann nicht besser sein als das fachliche und didaktisch-methodische Können der dafür verantwortlichen Lehrer.

Diese These besagt nicht, daß — nach altbekannter Manier — die Lehrer an dem Mißständen der politischen Bildungsarbeit in den Schulen *allein schuld sein sollen*. Der politische Unterricht an den Schulen ist nur *ein* Faktor bei der Heranbildung politischer Einstellungen; er ist nach den Untersuchungsergebnissen nicht einmal der wichtigste. Er wird in Zukunft noch weniger allein wirksam sein (denken wir z. B. an die Rolle der Massenmedien in der Erwachsenenbildung usw.),

denn das „für die Beteiligung am politischen, kulturellen und beruflichen Leben notwendige Lernen ist auf absehbare Zeit eine *lebenslange* Bemühung, kein abschließbarer Akt des Kindheits- und Jugendalters mehr“ ¹²⁾.

Diese These besagt auch nicht, daß an den Schulen nicht noch andere Ursachen dazu führen, daß die Ziele der politischen Bildung nicht erreicht werden:

¹¹⁾ Die Angaben stützen sich auf einen Artikel in der FAZ vom 18. 11. 1968: Politische Bildung: mangelhaft.

¹²⁾ Hermann Giesecke, Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung, a. a. O., S. 220.

Fehlende Motivation der Schüler vom Elternhaus her;

unzureichende Lehrpläne;

methodische Unsicherheit;

die nicht gerade glückliche Konzeption des Sammelfachs „Gemeinschaftskunde“;

ein unzureichendes System der Leistungsauswertung;

ungenügende Lehr- und Lernmittel;

überfüllte Klassen;

ein starres Jahrgangssystem usw.

Diese These geht aber davon aus, daß es Aufgabe des Lehrers ist, den Lernprozeß so vorzubereiten, anzuleiten, in Gang zu halten und auszuwerten, daß ein Höchstmaß an Lernerfolg gewährleistet ist. Für diese Aufgabe ist der Lehrer der *pädagogische Fachmann*.

2.

Wie sieht die Wirklichkeit aus?

2.1

Was sich in den unter II genannten Untersuchungen bei den Schülern zeigte, gilt in etwas abgewandelter Form auch für die Lehrer:

Es fehlt ihnen häufig an wissenschaftlich fundierten politischen, soziologischen, ökonomischen, juristischen Kategorien, ohne die der Lerninhalt nicht strukturiert und damit auch von den Schülern nicht nachhaltig gelernt werden kann;

es fehlt ihnen vielfach auch an Engagement und politischer Urteilsfähigkeit und damit an der Voraussetzung, ihre Schüler für das Fach Sozialkunde zu interessieren;

viele flüchten sich aus ihrem Unbehagen an der Sozialkunde in eine politische Institutionkunde oder in die Behandlung formaler verfassungsrechtlicher Fragen;

wieder andere funktionieren ihren politischen Unterricht in Geschichtsunterricht um;

verheerend wirkt sich aus, daß vielen Lehrern die Unangemessenheit ihres Unterrichts gar nicht bewußt ist.

Hartmut von Hentigs Ausspruch, daß die „Angepaßtheit der Schule an sich selbst“ das Verhängnis ist¹³⁾, gilt in Abwandlung auch hierfür.

2.2

Wie sind die Fehlleistungen vieler Lehrer im Fach Sozial- und Gemeinschaftskunde zu erklären?

Die sozialpsychologischen Ursachen sind in der Literatur so oft behandelt worden, daß sie als bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Dagegen sind die *strukturellen Mängel in der Ausbildung der Lehrer*, und zwar in ihren drei Phasen, bisher zu wenig untersucht worden.

2.21

Mängel in der ersten Phase der Lehrerausbildung:

Unter erster Phase wird primär das fachwissenschaftliche Studium verstanden.

Die Wissenschaft von der Politik — in einem modernen Verständnis — ist in der Bundesrepublik relativ jung und zudem durch die Zeit des Nationalsozialismus schwer belastet (z. B. durch das Emigrationsproblem). Wohl als eine Folge dieser Belastung hat sie ihre eigene wissenschaftliche Standortbestimmung bisher nur unvollkommen geleistet, auch in Beziehung auf ihr Selbstverständnis als Sozialwissenschaft.

Dies wirkt sich auf die Strukturierung der Studiengänge, das Anspruchsniveau und den

¹³⁾ Hartmut von Hentig, *Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die Probleme der Erziehung und Bildung*, Stuttgart 1965, S. 36.

Prüfungsstandard, die Frage der beruflichen Verwendung der Politologen und vieles andere negativ aus.

Häufig müssen ein bis zwei Politologen an einer Hochschule den gesamten, inzwischen hochdifferenzierten Bereich der Wissenschaft von der Politik vertreten.

Nicht viel besser steht es mit der Soziologie, deren Relevanz für die Erziehungswissenschaft und vor allem für die praktische Pädagogik in der Bundesrepublik nicht klar genug auch bei der Vergabe von Forschungsmitteln, der Besetzung von Lehrstühlen usw. gesehen wird.

Die Folge ist, daß selbst *die* Lehrer, die die eben genannten Fachrichtungen studieren, für ihre Aufgabe in den Schulen nicht ausreichend vorbereitet werden.

Der Anteil der weiblichen Lehrkräfte vor allem in den Grund- und Hauptschulen nimmt weiter zu. Unter Studentinnen ist das Desinteresse an Politik besonders weitverbreitet — nur 30 % gaben bei einer Befragung an, an Politik interessiert zu sein¹⁴⁾, so daß dem politischen Unterricht von dieser Seite weitere Gefahren drohen, die man bereits bei der Ausbildung berücksichtigen mußte.

Im Sozialkundeunterricht werden besonders verkürzt und verzerrt der volkswirtschaftliche und rechtliche Aspekt¹⁵⁾, so daß das Unbehagen vieler Schüler an diesem Unterricht auch hierin seine Ursache haben dürfte. Wie diesen Problemen schon während des Fachstudiums zu begegnen ist, sollte umgehend geprüft werden.

2.22

Mängel in der zweiten Phase der Lehrerausbildung:

Unter zweiter Phase wird primär die pädagogische, didaktisch-methodische Ausbildung der künftigen Lehrer verstanden.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung unbefriedigend, obwohl hier der Schwerpunkt ihres Ansatzes liegen sollte.

¹⁴⁾ Zitiert nach Wolfgang E. Böhm, *Lehrerbildung und politische Erziehung in psychologischer Sicht*, in: *Politische Erziehung als psychologisches Problem*, Politische Psychologie, Bd. 4, Frankfurt 1966, S. 96.

¹⁵⁾ Henry W. Ehrmann, *Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge*, Weinheim und Berlin 1966, S. 36.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß eine Fachdidaktik im wissenschaftlichen Sinne für keines unserer Schulfächer bisher existiert. Dieser Mangel wirkt sich auf die Sozialkunde besonders negativ aus, da der Lehrer es hier mit vier bis fünf selbständigen Fachdisziplinen zu tun hat. Selbst gesetzt den Fall, er beherrsche die vier bis fünf „Basisgrammatiken“, d. h. den jeder Einzelwissenschaft zugrunde liegenden Begriffsapparat und den dazugehörigen Methodenkatalog, muß er noch immer das für das Gelingen seines Unterrichts entscheidende Problem lösen, wie er diese vier bis fünf Disziplinen integrieren soll.

Sozial- und Gemeinschaftskunde sind ja nicht identisch mit einer irgendwie verdünnten Wissenschaft von der Politik, der Soziologie usw. Sie sind — didaktisch gesehen — Lerninhalte: zur analytischen Durchdringung komplexer Phänomene unseres gesellschaftlichen Lebens, zur Übung des Urteilsvermögens, zur Heranbildung von Einstellungen. Für den Transformationsprozeß von der Wissenschaft zur Didaktik erhält der künftige Lehrer in der zweiten Phase seiner Ausbildung nur eine unzureichende Hilfe.

Wie komplex aber das Verhältnis von Politikwissenschaft und politischer Bildung ist, zeigt die Stellungnahme von Felix Messerschmid:

Mit „Bildern wie Mutter und Tochter, Aggregat und Transformator“ sei das Verhältnis beider „nicht zu fassen. In dem Bereich von Lehre und Information geht die Politische Bildung mit den von den Sozialwissenschaften erarbeiteten Erkenntnissen um, jedoch mit der relativen Eigenständigkeit, die den pädagogischen Auftrag vom fachwissenschaftlichen unterscheidet. Sie erst macht es möglich, politisches Wissen mit kräftigen allseitigen Motivationen zu verbinden und zu verbindlichen politischen Einsichten zu steigern...“¹⁶⁾

IV. Typische Merkmale und Probleme der dritten Phase der Lehrerausbildung

1.

Typische Merkmale und Mängel der dritten Phase¹⁷⁾:

¹⁶⁾ Felix Messerschmid, Politische Bildung — „Opium fürs Volk“?, in: Neue Sammlung, 8. Jg., Mai/Juni 1968, H. 3, S. 223 f.

¹⁷⁾ Dazu ausführlich in: Fernstudium und Programmierter Unterricht in Baden-Württemberg, in: Bil-

2.23

Mängel in der dritten Phase der Lehrerausbildung:

Unter der dritten Phase wird die Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung verstanden.

Fortbildung ist nach unserer Definition identisch mit dem Kontaktstudium und dient der Auffrischung und Ergänzung fachlicher und didaktisch-methodischer Kenntnisse und Fertigkeiten.

Weiterbildung ist identisch mit Ergänzungsstudium und meint z. B. den Erwerb einer zusätzlichen Fakultas oder Lehrqualifikation.

Die überwiegende Zahl der Lehrer, die zur Zeit den Sozial- und Gemeinschaftskundeunterricht in den Schulen zu verantworten haben, besitzen keine Fakultas in Sozialkunde. In der Mehrzahl der Fälle wird den Geschichtslehrern fast automatisch das „neue Fach“ übertragen, wohl in der Annahme, daß Geschichte schon etwas damit zu tun habe und daß den Geschichtslehrern der Stoff am wenigstens ausgehe. Es ist dann den als Fachfremde unterrichtenden Lehrern überlassen, ob und wie sie sich weiterbilden, welche Materialien sie dazu benutzen, wie sie das erarbeitete Fachwissen didaktisch-methodisch in ihrem Unterricht umsetzen.

Auf den Einwand, daß doch Fortbildungsveranstaltungen für den Fachbereich Sozialkunde von Kultusministerien, Lehrerverbänden, Institutionen für die politische Bildung usw. schon seit 20 Jahren in großer Zahl veranstaltet, daß politische Schriften und andere Materialien den Lehrern — vielfach kostenlos — zur Verfügung gestellt würden usw., soll mit einigen grundsätzlichen Überlegungen zur Problematik der Lehrerfort- und -weiterbildung und ihrer strukturellen Unangemessenheit für die Aufgaben eines modernen Unterrichts geantwortet werden.

1.1

Grundsätzlich ist die Fortbildung für Lehrer freiwillig. Es gibt lediglich in einzelnen Bundesländern allgemein gehaltene Verpflichtung in neuer Sicht, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Bd. 12, Villingen 1968, S. 13—32 und 88—94.

tungen, etwas für die eigene Fortbildung zu tun. Wie dies geschieht, ist noch immer vorwiegend Sache des einzelnen Lehrers. Meines Wissens hat lediglich Bremen einmal den Versuch gemacht, *obligatorische* Kurse für den politischen Unterricht einzurichten.

Die Frage stellt sich, ob das Prinzip der Freiwilligkeit weiterhin völlig uneingeschränkt aufrechterhalten werden sollte.

1.2

Deutlich überwiegt bei den Veranstaltungen eine aktuelle Themenstellung, dagegen findet sich fast nie ein systematischer Lehrgangsaufbau mit ausreichender Aktivierung der Teilnehmer und wirksamen Formen der Studienanleitung und Studienüberwachung.

1.3

Das Zusammenstellen von Programmen für die Fortbildung bleibt weitgehend dem Zufall bzw. der Initiative einzelner überlassen. Der Einfluß der Schulverwaltung auf die Inhalte der politischen Bildung und ihre Zielsetzung ist — womöglich sogar im Gegensatz zum Grundgesetz, Artikel 2, Abs. 1¹⁸⁾ — praktisch allein bestimmend, was im Gegensatz zu den Einsichten und Arbeitsweisen der Curriculumforschung und -entwicklung steht.

1.4

Es überwiegen Veranstaltungen für bestimmte Schulgattungen und Lehrerkategorien. Diese Fixierung des Status quo unseres Schulaufbaus ist vor allem für die politische Bildungsarbeit mit ihrem alters- und nicht schulartenspezifischen Ansatz störend.

1.5

Negativ wirkt sich der Mangel an Studiengängen für eine gezielte, systematische und langfristige *Weiterbildung* der Lehrer für neue Fachbereiche aus; dazu gehört vor allem Sozialkunde.

1.6

Im ganzen gesehen ist die tatsächliche Teilnahme von Lehrern an Veranstaltungen der

¹⁸⁾ Ekkehart Stein, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Verfassungsrechtliche Überlegungen zur freiheitlichen Ordnung des Schulwesens, Neuwied und Berlin 1967, will die Unvereinbarkeit von Artikel 2, Abs. 1 GG „Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“ mit der Festlegung von Bildungszielen und Bildungsinhalten von außen, d. h. durch den Staat, nachweisen.

dritten Phase gering. Verlässliche Zahlen existieren nicht. Einige befragte Schulverwaltungen schätzen einen Anteil zwischen 5 und 25 % aller Lehrer. Die negativen Auswirkungen des Vertretungszwanges für die sich zu Fortbildungsveranstaltungen freiwillig meldenden Lehrer sind in diesen Zahlen deutlich ablesbar.

2.

Einige grundsätzliche Überlegungen:

2.1

Sieht man die Lehrerausbildung in ihren drei Phasen als Ganzes, dann käme der dritten Phase vor allem die kontinuierlich zu leistende Arbeit der Aufarbeitung aller für das Unterrichten relevanten wissenschaftlichen Fortschritte und die Integration von Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Didaktik/Methodik zu.

Diese Aufgaben kann die dritte Phase nur leisten, wenn die gesamte Lehrerausbildung als *Kontinuum* gesehen wird. Ohne eine Neustrukturierung der gesamten Lehrerausbildung im Sinne dieses Kontinuums bleiben alle einzelnen Fortbildungsveranstaltungen nur Stückwerk, lassen sich auch Einzelprobleme, wie das der Freiwilligkeit, nicht zufriedenstellend lösen.

2.2

Ein Haupthindernis für eine wirksame dritte Phase ist in der *Mentalität* vieler Lehrer zu sehen, die ihre Ausbildung spätestens nach der zweiten Phase als abgeschlossen betrachten. Jede Fortbildung wird so zwangsläufig in eine Randzone der Unverbindlichkeit abgedrängt. Der Abbau dieser Mentalität und die Einsicht, daß jeder Lehrer die Doppelrolle als Lehrender und Lernender zugleich in überzeugender Weise in seinem Berufsleben ausbilden muß, setzen sich nur ganz allmählich durch.

2.3

Ein grundsätzliches Handicap für die dritte Phase ist das Fehlen eines Anreizsystems materieller, sozialer und ideeller Art in der Bundesrepublik.

Es könnte in geringfügigen Deputatsermäßigungen für die Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen, in der bevorzugten Übernahme von Funktionsstellen und rascherer Beförderung, in der Besoldung der Lehrkräfte nach ihrer Aus- und Fortbildung und nicht ausschließlich nach der Schulart, in der sie

unterrichten, in der Teilnahme an begrenzten Forschungsaufträgen didaktisch-methodischer Art usw. bestehen.

2.4

Ungünstig wirkt sich aus, daß die Fortbildungsveranstaltungen häufig in den Formen des äußerst reformbedürftigen Universitätsbetriebs durchgeführt werden bzw. diesen nachzuziehen suchen.

Neue und wirksame Formen der Fortbildung, die die Aktivierung der Teilnehmer bewirken, eine nachhaltige Verhaltensänderung beim Unterrichten herbeiführen, zum Aufbau eines kritisch reflektierten Erfahrungshorizonts beitragen und das Gerede vom erfahrenen Schulpraktiker ad absurdum führen, gibt es bisher nicht.

Dies gilt für den gesamten Bereich des Kontaktstudiums: Wenn dafür keine eigene Didaktik und Methodik entwickelt wird, dürfte es sich nicht durchsetzen können.

2.5

Hinderlich für eine wirksame Fortbildung vieler Lehrer ist die weitverbreitete Resignation angesichts der nicht mehr zu bewältigenden Informationsfülle, die im Falle der Sozialkunde wegen des Fehlens eines gewachsenen Disziplinzusammenhangs verstärkt auftritt.

Die Folge ist, daß auch gute Materialien und unterrichtliche Anregungen den Empfänger

gar nicht erreichen bzw. von ihm nicht mehr aufgenommen werden können.

Gegen diese Resignation könnten straff geplante, sich auf das Wesentliche beschränkende, das Suchen verstreuter Materialien ersparende Lehrgänge helfen, deren Hauptziel die Verbesserung des Unterrichts wäre.

2.6

Vielfach haben die Lehrer noch nicht gelernt, moderne technische Lernhilfen für ihre Arbeit zu nutzen, sich eine Dokumentation des für sie wichtigen Stoffs aufzubauen, die zeitraubende Sucharbeit erspart und Fehlleistungen vermeiden hilft, moderne Geräte — Tonband, Film, Video-Recorder — in ihren Unterricht einzubeziehen (viele Landes- und Kreisbildstellen sitzen auf ihrem Material und finden unter den Lehrern keine Abnehmer), mit Lehrprogrammen im Unterricht zu arbeiten.

Auch hier könnte Abhilfe durch die Herausgabe von Abstracts und annotierten Bibliographien, die Schaffung von *Medienzentren* und die Einführung der Lehrer in die Unterrichtstechnologie im weitesten Sinne gefunden werden, und zwar energisch und rasch, wenn wir den Anschluß an unsere reformfreudigen Nachbarn in West und Ost nicht völlig verlieren wollen. Der Trend zu einer nachdrücklichen Modernisierung des Unterrichtens, vor allem durch Aufteilung der Lehrerfunktionen und Einbeziehung der Unterrichtstechnologie, ist in allen Industriestaaten eindeutig vorhanden.

V. Neue Unterrichtsformen und Medien

1.

Das zuletzt Gesagte macht deutlich, daß zur Bewältigung spezieller Lernaufgaben bestimmter Gruppen, vor allem wenn es sich um viele Menschen handelt, *neue Unterrichtsformen und Medien* entwickelt werden müssen.

Dies gilt selbstverständlich nicht nur für Lehrer, sondern für alle Bevölkerungsgruppen. Auch der konventionelle Schulunterricht und das Hochschulstudium werden davon beeinflusst und müssen ihre Gestalt diesen modernen Trends bis zu einem gewissen Grade anpassen.

2.

Vielen Versuchen, moderne Unterrichtsformen und Medien zu entwickeln, ist gemeinsam:

- a) die Verwissenschaftlichung der Lehrgangspannung;
- b) die Objektivierung des Lehrerverhaltens;
- c) die Individualisierung des Lernprozesses.

2.1

Der dabei am stärksten in die Augen fallende Unterschied ist das Zurücktreten des Lehrers, der beim konventionellen Unterricht in seiner Person eine Vielzahl von Funktionen auszuüben hat, von dem die meisten Impulse ausgehen, der alle Fäden in seiner Hand vereinigt, von dessen Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen der Lernerfolg weitgehend abhängt. Dessen Subjektivität sich allerdings oft genug beim Lernprozeß störend bemerkbar macht, vor allem bei dem auf einen demokra-

tischen Unterrichtsstil angewiesenen Fach Sozialkunde.

2.2

An die Stelle des Allround-Lehrers tritt bei den modernen Verfahren ein Team von Fachleuten, die die bisherigen Funktionen des einen Lehrers arbeitsteilig unter sich aufteilen:

- a) Sie legen die Lernziele des Lehrgangs eindeutig fest;
- b) sie berücksichtigen die anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Lernenden;
- c) sie tragen alle für die Erreichung des Lernziels notwendigen Lerninhalte zusammen;
- d) sie teilen sie in sinnvolle, aufeinander aufbauende Lernschritte ein;
- e) sie verständigen sich über und — noch besser — erproben die wirksamsten Methoden zur Erreichung des Lernziels;
- f) sie verlassen sich nicht nur auf das Medium des gesprochenen oder geschriebenen Worts, sondern setzen diejenigen Informationsträger ein, die für bestimmte Teilaufgaben am geeignetsten sind, und entwickeln sie, wenn notwendig, zu einem Medienverbund;
- g) sie sorgen für die notwendige Verstärkung (Reinforcement) der Lernenden;
- h) sie schaffen variationsreiche Übungsmöglichkeiten für das Überlernen;
- i) sie sehen genügend objektivierte Leistungskontrollen vor.

Dies ist — vereinfacht dargestellt — das Entwicklungsverfahren von Lehrprogrammen bei der Programmierten Instruktion. Aber es ist keineswegs auf die Programmierte Instruktion beschränkt.

2.3

Der Einwand ist natürlich naheliegend, daß dieses Verfahren aufwendig an Zeit, Personal und Kosten sei und daher nur in begrenztem Umfange verwendet werden könne.

Ohne Zweifel trifft dies zu. Es kann daher auch keine Rede davon sein, daß es den konventionellen Unterricht völlig verdrängen sollte.

Für die hohe Investition an personellen und finanziellen Mitteln spricht aber:

a) seine hohe Effektivität, zumindest im kognitiven Bereich — über die anderen Lernbereiche wissen wir noch nicht genug, um darüber jetzt schon Verbindliches sagen zu können;

b) die Tatsache, daß es für bestimmte Lernaufgaben kein alternatives Verfahren gibt, es sei denn, man verzichte ganz auf sie.

Um solche Lernaufgaben handelt es sich z. B. bei der Lehrerfort- und -weiterbildung und insgesamt beim Kontaktstudium.

3.

Fernunterricht und Fernstudium stehen in einer besonderen Nähe zu wissenschaftlichen Lehrgangsverfahren wie zur modernen Unterrichtstechnologie im weitesten Sinne. Es ist auch kein Zufall, daß sich Fernunterricht und Fernstudium erst in hochindustrialisierten Leistungsgesellschaften voll entfalten, daß ihre didaktische Struktur vieles mit industriellen Produktionsmethoden gemeinsam hat ¹⁹⁾.

3.1

Bei Fernunterricht und Fernstudium handelt es sich um eine Studienform, die:

- a) von der Zahl der Lernenden unabhängig ist;
- b) ein Höchstmaß an Individualisierung des Lernprozesses ermöglicht;
- c) durch ihre große Flexibilität an die verschiedenartigsten Aufgaben und Lerninhalte angepaßt werden kann;
- d) für das Konzept einer lebenslangen Lernbemühung und Lernfähigkeit reale Verwirklichungschancen bietet.

3.2

Fernunterricht und Fernstudium könnten allerdings diese hohen Erwartungen nicht erfüllen, wenn sie mit dem Brief- oder Korrespondenzstudium früherer Zeiten identisch wären. Dieses unterschied sich in seiner didaktischen Struktur gar nicht wesentlich von Direktunterricht oder Direktstudium. Die durch es vermittelten Lerninhalte waren in vielen Fällen identisch mit denjenigen in den Lehrbüchern, nur daß sie auf Briefe aufgeteilt wa-

¹⁹⁾ Siehe dazu Otto Peters, Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen. Didaktische Struktur und vergleichende Interpretation. Ein Beitrag zur Theorie der Fernlehre, Weinheim und Berlin 1967.

ren. Entscheidend war, einem bestimmten Kreis von Lernwilligen, die aus den verschiedensten Gründen im bestehenden Bildungssystem nicht zum Zuge kommen konnten, Lerninhalte zu vermitteln und dabei — so gut es ging — mit dem konventionellen Direktunterricht Schritt zu halten.

3.3

*Die Charakteristika des modernen Fernunterrichts und Fernstudiums sind:*²⁰⁾

- a) Die ständige bzw. überwiegend ständige räumliche Trennung von Lehrenden und Lernenden und eine räumliche Distanz der Lernenden untereinander, die konstitutiv ist und nur durch besondere Veranstaltungen vorübergehend aufgehoben wird (z. B. durch Direktkurse, Studienbegleitzirkel);
- b) der Einsatz verschiedenartiger Informationsträger zur Überbrückung der räumlichen Distanz und zur Stimulierung der Lernfähigkeit durch das Ansprechen verschiedener Sinnesorgane (häufig in einem

Medienverbund, wie er z. B. in Funk- und Telekollegs zur Anwendung kommt);

- c) die systematische Organisation der Lerninhalte unter bestimmten didaktischen und methodischen Zielsetzungen aufgrund einer vorangegangenen Lernzielanalyse und folgerichtig aufeinander aufbauenden Lernschritten (große Nähe zur Programmierten Instruktion);
- d) eine Vielzahl von Mitteln einsetzende Methodik zur Studienbetreuung, Studienanleitung und Studienkontrolle, wodurch sich diese Studienart vom reinen Selbststudium unterscheidet (Aufgaben mit Korrekturdienst, Selbsttests, Erfahrungsberichte, Beratungsdienst, annotierte Bibliographien, das Lernen erleichternder Gestaltung des Studienmaterials usw.);
- e) Der *Fernunterricht* gleicht im Anspruchsniveau, in Zielen und Lerninhalten dem Schulunterricht; das *Fernstudium* entspricht in seinem Anspruchsniveau, in Zielen und Lerninhalten dem Hochschulstudium.

Nur vom letzteren wird in den folgenden Abschnitten die Rede sein.

VI. Projekte des Deutschen Instituts für Fernstudien im Bereich der politischen Bildung

Im folgenden werden zwei Projekte aus dem Bereich der politischen Bildung geschildert, die vom Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen in eigener Verantwortung entwickelt werden bzw. bei denen es an wichtiger Stelle mitarbeitet.

1. Zunächst einige Informationen über das Deutsche Institut für Fernstudien:

1.1.

1965 regte die Stiftung Volkswagenwerk die Gründung eines Fernstudieninstituts an²¹⁾.

²⁰⁾ Näher ausgeführt in Arbeit des Verfassers: Fernunterricht und Fernstudium im Vergleich mit anderen Unterrichtstypen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., 1968, Nr. 5, S. 415—434, bes. S. 419 f.

²¹⁾ Zum Tübinger Institut für Fernstudien siehe: Günther Dohmen, Das Fernstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs- und Arbeitsfeld, Heidelberg 1967; Günther Dohmen, Der Aufbau des Hochschul-Fernstudiums in der Bundesrepublik — Tübinger Plan. Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Bd. 1, Weinheim und Berlin 1968; Karlheinz Rebel, Möglichkeiten und Nutzen eines Fernstudiums für Lehrer, in: Neue Sammlung, 8. Jg., Mai/Juni 1968, H. 3, S. 282—287.

1966 waren die Verhandlungen soweit gediehen, daß Sitzland und betreuende Universität gefunden waren. Anfang 1967 konnte das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen unter der Leitung von Prof. Dr. Günther Dohmen mit seiner Arbeit beginnen:

- a) Aufbau eines Fernstudiums für Lehrer als Modell für ein alle Studienrichtungen und Studienarten umfassendes Fernstudium;
- b) Forschungsaufgaben im Bereich der Didaktik und Methodik des Fernstudiums;
- c) Koordinierungsaufgaben für die verschiedenartigen Ansätze eines Fernstudiums in der Bundesrepublik Deutschland.

1.2

In Kuratorium und Verwaltungsausschuß des Instituts, das bis zur Übernahme durch die Bundesländer noch eine Stiftung bürgerlichen Rechts ist, sind vertreten:

Universität Tübingen, Kultusministerium von Baden-Württemberg, die Ständige Konferenz

der Kultusminister der Länder, die Westdeutsche Rektorenkonferenz, die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, der Wissenschafts- und Bildungsrat, das Bundesinnenministerium und die Stiftung Volkswagenwerk.

1.3

Die Stiftung erhielt zuerst die Aufgabe, ein Fernstudium für Lehrer aufzubauen, weil:

a) der Mangel an qualifizierten Lehrkräften besonders groß ist und das Fernstudium die Möglichkeit bietet, hier eine wesentliche Entlastungsfunktion auszuüben (durch Lehrgänge in Mangelfächern bzw. durch die Möglichkeit, ein Ergänzungsstudium zu absolvieren, das zum Erwerb einer Zusatzfakultas führt);

b) das Fernstudium sich — nach den Erfahrungen des Auslandes — als eine besonders gut geeignete Studienform anbietet, die Lehrerfort- und -weiterbildung auf eine neue und effektivere Basis zu stellen;

c) die Modernisierung des Unterrichts dringend ist und durch Fernstudienlehrgänge besonders starke innovative Impulse erhalten kann.

1.4

Folgende Lehrgänge sind in der Entwicklung bzw. haben bereits begonnen:

Englisch für Lehrer an Haupt- und Realschulen;

Grundlehrgang Mathematik für Lehrer aller Schularten;

Biologie für Nichtfachbiologen an Haupt- und Realschulen;

Kontaktstudienlehrgang für Biologen an Gymnasien;

Sozialkunde für Lehrer aller Schularten;

Englisch für Lehrer an Gymnasien, besonders für Kurzstudien-Absolventen;

Erziehungswissenschaftlicher Lehrgang für alle Lehrer;

Lehrgänge für evangelische und evtl. katholische Religionslehrer;

Lehrgänge für Physik- und Chemielehrer an Gymnasien;

Lehrgang zur Einführung in die moderne Arbeitswelt.

Gleichzeitig haben die Vorbereitungen an Modellen für die Einbeziehung des Fernstudiums in das Erststudium begonnen, zum Teil unter der Verantwortung des Wissenschaftsrates.

2.

Der Fernstudienlehrgang Sozialkunde:

Die folgenden Ausführungen benutzen die in den Diskussionen des wissenschaftlichen Beirates „Sozialkunde“ erarbeiteten Vorstellungen für eine Art Planskizze, für die der Verfasser verantwortlich ist.

2.1

Der Lehrgang Sozialkunde will allen Lehrern helfen, ihren Unterricht zu modernisieren und ihn vor allem effektiver zu machen.

Für einen Teil der interessierten Lehrer wird es sich um eine *Lehrerfortbildung* handeln, für den größeren Teil um ein *Ergänzungsstudium* zur Erlangung der Fakultas in Sozialkunde.

Es gibt zwar in einzelnen Bundesländern bereits seit einiger Zeit die Fakultas für Sozialkunde, doch dürfte die Zahl der Lehrer, die ohne diese Fakultas oder eine entsprechende Ausbildung den Fachbereich Sozialkunde unterrichten, noch sehr groß sein.

2.2

Der Fernstudien-Lehrgang geht über die bereits bestehenden Direktstudien- und Fortbildungsmöglichkeiten insofern hinaus, als er Fachwissenschaften und Fachdidaktik von vornherein zu integrieren sucht und damit unmittelbar auf das Unterrichtsverhalten des Lehrers einzuwirken vermag.

Dies wird durch den Aufbau des Lehrgangs erreicht, der in *der Art einer Kasuistik* von instruktiven und komplexen Phänomenen, die modellhaft am Anfang eines Lehrgangsabschnitts stehen, auszugehen sucht und damit die vier beteiligten Fachdisziplinen ins Spiel bringt: *Politikwissenschaft, Soziologie, Nationalökonomie und Jurisprudenz.*

Ferner bietet er Unterrichtsmodelle, die von den Teilnehmern in ihrem eigenen Unterricht erprobt werden sollen. Synopsen dieser Erfahrungsberichte kommen allen Teilnehmern zugute und sorgen für eine Erweiterung ihrer Erfahrungsbasis.

2.3

Die Entwicklung des Lehrgangs, der eine Dauer von ca. zwei Jahren hat und aus insgesamt etwa 22 Studienbriefen besteht, die monatlich verschickt werden, spielt sich folgendermaßen ab:

2.31

Ein wissenschaftlicher Beirat erarbeitet zur Zeit die Grundkonzeption des Lehrgangs, analysiert den Adressatenkreis, klärt dessen Bedürfnisse, einigt sich über die Lehrgangsziele, setzt thematische Schwerpunkte, verteilt die Themen auf die einzelnen Studienbriefe und gewinnt geeignete Autoren. Die in Abschnitt I dargelegten Gesichtspunkte entsprechen im wesentlichen dem jetzigen Diskussionsstand des Beirates.

Im Beirat sind tätig: Vertreter der vier beteiligten Fachdisziplinen, Fachdidaktiker des Faches Sozialkunde und Schulpraktiker, ferner Fachleute für das Fernstudium und Erziehungswissenschaftler. Später wird ein Testpsychologe hinzugezogen, der einen Kriterientest für die Effizienz des Materials entwickeln wird.

2.32

Ein Rahmenplan des Lehrgangs, für den zur Zeit Entwürfe erarbeitet bzw. diskutiert werden, enthält die vier Fachsystematiken, ohne jedoch ein geschlossenes System mit dem Ziel der Vollständigkeit darzustellen. Vielmehr bietet er die Möglichkeit, beim Arbeiten mit Einzelphänomenen den kategorialen Funktionszusammenhang der Fachwissenschaften im Blick zu behalten.

2.4

Die didaktische Struktur des Lehrgangs wird wahrscheinlich durch zwei Hauptstränge mit ständigen Querverbindungen gekennzeichnet sein: Der eine Hauptstrang ist ein Problem- oder Phänomenkatalog, der andere wird von den vier „Basisgrammatiken“ (siehe auch 2.42) gebildet. Zwischen beiden verlaufen Querverbindungen. Eine Art Prolog enthält die Elemente, die Haupt- und Querstränge in einem sie umschließenden Kreis zusammenhalten.

2.41

Der Problemkatalog, der nach dem Kriterium der „Betroffenheit der Schüler“ zusammengestellt ist, enthält eine begrenzte Zahl von komplexen Phänomenen.

Diese Phänomene werden in einzelnen Studienbriefen so behandelt, daß die Interdependenzen der verschiedenen relevanten Aspekte und die erkenntniserschließenden Funktionen der einzelnen Fachdisziplinen sichtbar werden. Die innere Motivation der teilnehmenden Lehrer wird durch fundamentale Erkenntnisanlässe — die zur Betroffenheit der Schüler füh-

ren und danach drängen, im Unterricht behandelt zu werden — zustande gebracht.

Der jeweilige Studienbrief macht nicht nur die Komplexität der betreffenden Phänomene deutlich, er bietet dem Lehrer auch alle notwendigen Hilfen zur Umsetzung des Erarbeiteten in den Unterricht. Zugleich verweist er bei Bedarf auf die Systemkategorien der „Basisgrammatiken“, die für die Erschließung der Phänomene gebraucht werden.

2.42

Die „Basisgrammatiken“ mit den wichtigsten Systemkategorien (exemplarisch ausgewählt) und Methodenkatalogen werden in einem gesonderten Handapparat oder in Beiheften geboten, die schon bei Beginn des Lehrgangs vorliegen und auf die in den Studienbriefen ständig verwiesen wird. Die „Basisgrammatiken“ der vier beteiligten Disziplinen sollten in einer möglichst einheitlichen Terminologie alles das enthalten, über das in der jeweiligen Fachwissenschaft ein Konsensus herrscht.

2.43

Eine Art Prolog, der aus einem oder mehreren Studienbriefen bestehen kann, hat die Funktion einer Klammer für die einzelnen Strukturelemente und bringt den Zusammenhang der verschiedenen Disziplinen unter dem Aspekt der Sozialkunde zur Darstellung. Er erörtert in objektiver Weise, d. h. durch das Aufzeigen des kontroversen Charakters der wichtigsten wissenschaftlichen Positionen und das Hineinarbeiten des historischen Aspekts in den jetzigen Diskussionsstand:

- a) die Zieltheorien der politischen Bildung;
- b) er bietet eine didaktische Reflexion darüber, warum die vier Fachdisziplinen zur Erreichung der Funktionsziele des Faches Sozialkunde notwendig sind;
- c) er verdeutlicht den Lernweg vom komplexen Phänomen (= Integrum) über „Basisgrammatik“ (= Analyse) zur didaktischen Umsetzung (= reflektiertes und erschlossenes Integrum).

2.44

Die im Prolog angestrebte reflektierende Haltung der Teilnehmer soll im ganzen Lehrgang beibehalten werden, indem die Vieldeutigkeit und Problemoffenheit bei der Analyse der komplexen Phänomene und bei der Darstellung der „Basisgrammatiken“ eingearbeitet werden.

Das heißt nicht, daß die ganze Breite der wissenschaftlichen Kontroversen aller vier Fachdisziplinen im Lehrgang abgebildet werden könnten. Das würde den Umfang des Lehrgangs sprengen und die Teilnehmer nur verwirren. Aber der Lehrer und auch die Schüler müssen lernen, das Neben- und Gegeneinander von wissenschaftlichen Positionen und gegensätzlichen Interpretationen zu ertragen. Dies kann mit wenigen gut ausgewählten Beispielen erreicht werden.

Die *Objektivierung* wird ferner dadurch erreicht, daß auch der historische Aspekt der „Basisgrammatiken“ z. B. durch Aufzeigen der Geschichtlichkeit ihrer Kategorien berücksichtigt wird und die Gedankengänge nicht apodiktisch, sondern problembewußt zum Ausdruck gebracht werden.

2.5

Bei der Auswahl der Phänomene und Systemkategorien sollen die Lehrpläne der Bundesländer berücksichtigt werden. Allerdings ist eine völlige Anpassung an sie nicht beabsichtigt, um die erstrebte Innovation nicht infrage zu stellen.

2.6

Direktkurse sind wie in jedem anderen Lehrgang des Deutschen Instituts für Fernstudien auch in Sozialkunde vorgesehen. Über ihren genauen Stellenwert und ihre Funktion im einzelnen kann zur Zeit noch nichts gesagt werden. Erstrebt werden gruppenspezifische Seminare, um den Unterrichtstil der Lehrer zu entkrampfen und eine reflektiertere Einstellung zu gruppenspezifischen Prozessen zu erreichen. Die daraus resultierende soziale Sensitivität käme nicht nur der Schule, sondern der Gesellschaft überhaupt zugute.

2.7

Audiovisuelles Material, vor allem Filme, soll nach Möglichkeit in *Medienzentren* bereitgestellt werden. Ebenso ist daran gedacht, die Bildung von freiwilligen Studiengruppen zu ermutigen, in denen sich Teilnehmer aus der gleichen Stadt oder der unmittelbaren Umgebung einfinden. Diese Studienbegleitgruppen können mit zusätzlichem Lernmaterial und Geräten ausgestattet werden.

2.8

Ein Korrektur- und Beratungsdienst, evtl. mit reisenden Consultants, wird aufgebaut wer-

den, um die Isolierung der Teilnehmer zu vermindern, Schwierigkeiten aufzufangen und Lehrgangsmaterial und Verfahren der Durchführung zu verbessern. Erst nach Abschluß einer Testphase wird der Lehrgang freigegeben.

2.9

Von den Teilnehmern wird erwartet, daß sie sich eine begrenzte *Handbibliothek* anschaffen, die die Studienmaterialien ergänzt. Die Frage wird noch geprüft, ob eigene Reader dafür zusammengestellt werden sollten oder ob vorhandene Darstellungen für die ergänzenden und vertiefenden Studien ausreichen.

3.

Das Direct-Teaching-Projekt Sozialkunde der Troika

3.1

Die drei Sendeanstalten der Troika: Saarländischer Rundfunk, Süddeutscher Rundfunk und Südwestfunk und die Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland planen in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Fernstudien für 1970 ein *Fernseh-Kolleg* Mathematik und Sozialkunde für die Schüler der 9. bzw. 10. Klassen aller allgemeinbildenden Schulen. Die Kollegs sollen in der Direct-Teaching-Methode direkt in die Klassenzimmer übertragen, dort gemeinsam von Lehrern und Schülern empfangen und anschließend ausgewertet werden.

3.2

Die didaktische Struktur, von der die Wirksamkeit der Kollegs entscheidend abhängt, wird voraussichtlich eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Medienverbund des Funkkollegs Erziehungswissenschaft der QUADRIGA-Funkanstalten (wie bei der Troika, dazu noch der Hessische Rundfunk) und der zugehörigen Länder haben, unter Berücksichtigung des verschiedenen Adressatenkreises und des Mediums Fernsehen.

Der *Medienverbund* des zweiseimestrigen Funkkollegs Erziehungswissenschaft umfaßt:

a) 40 *Hörfunksendungen* à 60 Minuten, die in der Form des Team-Teaching dargeboten werden:

kurze Einführungsteile des Team-Leiters (hier Prof. Klafki), Diskussionen zwischen dem Team, wobei jeder Sprecher *einen* bestimmten

Aspekt für die Dauer des gesamten Funkkollegs vertritt, Verlesung von Texten, Zusammenfassungen usw.

b) *Schriftliches Begleitmaterial*, das im Sinne von Resource-Letters das Basismaterial der Sendungen (Quellen, Statistiken, Bibliographien), Studienanleitungen und Studienhilfen und Aufgaben enthält. Das Deutsche Institut für Fernstudien ist für das schriftliche Material verantwortlich.

c) *Aufgaben*: Jede Sendung enthält Aufgabenblocks, deren Lösung Vorbedingung zur Zulassung zur Schlußprüfung ist. Zugleich erfüllen die Aufgaben die Funktion des Feedback und der Verstärkung.

d) *Freiwillige Studienbegleitzirkel*, die von den Volkshochschulen des Sendegebiets der QUADRIGA durchgeführt werden und deren Funktion darin besteht, die Isolierung der Teilnehmer zu überwinden, variationsreiche Übungsmöglichkeiten zu bieten und die Prüfungen vorzubereiten.

e) *Prüfungen*: Am Ende jedes Semesters finden die Kolloquien statt, die nach dem Credit-System arbeiten und zu Zertifikaten für die erfolgreichen Teilnehmer führen.

3.3

Das Troika-Projekt Sozialkunde wird in Zielvorstellung und Funktionszielen dem Sozialkunde-Lehrgang des Deutschen Instituts für Fernstudien voraussichtlich ähnlich sein, soweit dies jetzt schon übersehbar ist. Dieser Aspekt braucht daher nicht mehr eigens behandelt zu werden.

3.4

Die Lehrerfort- und -weiterbildung ist in das Troika-Projekt Sozialkunde mit eingepplant. Die für die Durchführung der Stunden verantwortlichen Fachlehrer erhalten alle notwendigen fachwissenschaftlichen und didaktischen Hilfen. Evtl. könnte man an eine Koppelung mit dem Sozialkunde-Fernstudienlehrgang für Lehrer denken.

VII. Schlußbemerkung

Die hier vorgelegten Gedankengänge versuchen deutlich zu machen, daß die Entwicklung neuer Unterrichtsformen und Medien der politischen Bildungsarbeit ganz neue Möglichkeiten eröffnet, wie auch umgekehrt die Unterrichtstechnologie wiederum entscheidende Anstöße durch neuartige Aufgaben erhält. Der Zeitpunkt scheint dafür reif zu sein, vor allem die außerschulische politische Bildungsarbeit dank der Unterrichtstechnologie auf eine neue

Grundlage zu stellen und sicher auch effektiver zu gestalten. Es kann eine Breitenwirkung erreicht werden, die noch vor kurzem unerreichbar schien, wenn z. B. das Fernstudium mit eingesetzt wird. Zugleich bieten sich jetzt weitaus bessere und billigere Möglichkeiten, die dringend notwendige Fortbildung der in der politischen Bildung Tätigen zu systematisieren und auf eine breite Grundlage zu stellen.

Die mißverständene Linke

Erwiderung auf den Aufsatz: Wer treibt die Bundesrepublik wohin?

In der Ausgabe B 31/68 vom 31. Juli 1968 brachten wir unter dem Titel „Wer treibt die Bundesrepublik wohin?“ eine Auseinandersetzung Karl J. Newmans mit den Vorwürfen, die Karl Jaspers gegenüber der parlamentarischen Demokratie in der Bundesrepublik erhoben hat. In der Erwartung, daß diese Streitschrift zu kritischen Reaktionen führen würde, erklärte sich die Redaktion seinerzeit bereit, das Gespräch fortzuführen und den Autor und seine Kritiker in einer späteren Folge gemeinsam zu Wort kommen zu lassen. Aus den Zuschriften, die uns erreichten, wählten wir die drei folgenden als die fundiertesten aus und baten Herrn Newman um eine zusammenfassende Stellungnahme.

Die politischen Positionen, die Karl Jaspers mit der ihn kennzeichnenden Intensität vertreten hat, sind zweifellos kritisierbar, andererseits werden die politischen Gedanken des in diesen Tagen verstorbenen Philosophen der Besinnung auf Status und Zukunft der parlamentarischen Demokratie noch lange Zeit von Nutzen sein.

Newmans Aufsatz zählt zweifellos zu den schärfsten Angriffen, die gegen die zwei kritischen Abhandlungen Karl Jaspers zur geistig-politischen Situation in der Bundesrepublik Deutschland bisher erhoben worden sind. Wie Newman zu sehen meint, hat Jaspers mit seinen Schriften „die Institutionen und Schutzwälle der Demokratie systematisch untergraben und eingerissen“, denn seine Publikationen hätten „die unheilige Allianz von Rechts- und Linksradikalismus“ bewirkt, die die Bundesrepublik „in das Chaos und die totalitäre Diktatur treiben“¹⁾. Die politische Atmosphäre sei „nach der altbewährten Technik“ vergiftet worden, indem „unter dem Vorwand der Kritik zunächst ein Popanz aufgebaut wird, der diese Kritik dann erst rechtfertigen soll“²⁾. Mit „Halbwahrheiten“, mit einem bis zur Unkenntlichkeit verzerrten Porträt der bundesrepublikanischen Demokratie habe Jaspers

„als Anwalt des Radikalismus“ die „im geheimen schon immer autoritär gesinnten, antiliberalen, intoleranten intellektuellen Kräfte“ heraufbeschworen und scheue selbst vor dem „Bürgerkrieg“ nicht zurück. Die Vorwürfe gipfeln in der Behauptung, Jaspers Kritik an der Parteienoligarchie und die von ihm vorgeschlagene Wiedereinführung einer „Volksdemokratie“ nach Schweizer Muster in der Bundesrepublik würden zum Chaos, zur Katastrophe, „zum SS-Staat von Hitler, Himmler und Goebbels“ führen³⁾.

Ich glaube, daß diese Thesen des Kölner Ordinarius für politische Wissenschaft nicht unwidersprochen bleiben dürfen, da auch eine ganz andere Einschätzung der Jaspers'schen Ideen und Vorschläge möglich ist. Leider muß ich mich auf einige wenige Punkte bei der folgenden Gegendarstellung beschränken.

Das künstlich aufgebaute Unbehagen

Newman begreift Jaspers Buch „Wohin treibt die Bundesrepublik?“ als „Overtüre zu einem breiten Angriff auf unsere parlamentarische Demokratie“⁴⁾. Die auf Zerstörung bedachten Kräfte von links und rechts seien dadurch ermutigt worden, ihr Haupt zu erheben, einerseits Linksintellektuelle und Studenten, andererseits die NPD. Das vorhandene Unbehagen an der politischen Führung sei künstlich aufgebaut, eingeredet worden. Die Bundesrepublik treibe nicht, sie werde getrieben. Jaspers ist dabei einer der hauptverantwortlichen Lotsen dieses Kurses, meint Newman.

Jaspers Buch war keineswegs Startschuß oder Beginn der Kritik am Establishment. Dah-

rendorf, Besson, Grass etwa haben schon lange vorher ihren Unwillen über unsere Gesellschaft geäußert. Bereits vor der Bundestagswahl von 1961 hatten 20 deutsche Schriftsteller ihre Gegenvorstellungen zum bestehenden Parteiensystem vorgetragen und Gedanken entwickelt, die in zahlreichen Punkten dem sehr nahe kommen, was Jaspers später formulierte, so wenn G. Schoenberner damals schrieb⁵⁾:

²⁾ Ebenda, S. 19.

³⁾ Ebenda, S. 7.

⁴⁾ Ebenda, S. 3.

⁵⁾ Gerhard Schoenberner, Zerstörung der Demokratie, in: Die Alternative oder Brauchen wir eine neue Regierung?, hrsg. v. Martin Walser, rororo 481, Hamburg 1961, S. 138/139.

¹⁾ Karl Newman, Wer treibt die Bundesrepublik wohin?, Nr. 31/68 dieser Zeitschrift, S. 23.

„Das Parlament, das längst seine Funktionen als Forum der Meinungen verloren hat und zur Abstimmungsmaschine denaturiert ist, lehrt uns in jeder Sitzung, daß es gar nicht darum geht, wer logisch recht, sondern wer materiell die Macht hat. Nicht die besseren Argumente siegen, sondern die größere Stimmenzahl, die gewöhnlich feststeht, bevor noch die Debatte begonnen hat. Und leider ist es bei allgemeinen Wahlen nicht viel anders, solange riesige Apparaturen der Meinungsbildung eingesetzt werden, um die Menschen in Unwissenheit über die einfachsten gesellschaftlichen Vorgänge zu halten. . . . Niemand außer Adenauers Apologeten wird leugnen, daß seine autoritative Regierungspraxis in ihrer souveränen Mißachtung von Parlament und Opposition . . . die westdeutsche Demokratie bis zur Agonie erschöpft hat.“

Die Schüler- und Studentendemonstrationen gehen ebenfalls nicht auf Jaspers zurück, sondern auf bestimmte politische oder gesellschaftliche Anlässe (Schah-Besuch, Dutschke-Attentat, Verabschiedung neuer Statuten, Fahrpreiserhöhung). Die Trennung des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes von der SPD erfolgte z. B. 1960. In keiner mir bekannten Publikation stützen sich protestierende Jugendliche auf den Basler Philosophen, ist

er doch den meisten Studenten noch zu sehr dem traditionellen Parlamentarismus verhaftet.

Daß durch das Erscheinen der Bücher Jaspers die 1964 gegründete NPD einen Stimmenzuwachs erhalten hat, dafür gibt es keinerlei Hinweis. Bücher, die das nationale Herz der Rechten höher schlagen ließen, waren allenfalls A. J. P. Taylors „Die Ursprünge des Zweiten Weltkriegs“ und D. L. Hoggans „Der erzwungene Krieg“. Die Erfolge der NPD bei weiten Teilen der westdeutschen Bevölkerung beruhen auf folgenden Motiven:

- „1. Der Wunsch nach starker Führung.
2. Die Ablehnung allen Pluralismus in Fragen von Sitte und Moral.
3. Der Gedanke, daß das Wohl des Volkes über dem des einzelnen steht.
4. Der ökonomische Nationalismus.
5. Die Ablehnung der gegenwärtigen Bündnispolitik als einer Erfüllungspolitik“⁶⁾.

Keinem dieser Punkte redet Jaspers das Wort. Den alten und neuen Nationalisten, in hohem wie in kleinen Ämtern, ob bei uns oder anderswo, ihnen allen gilt seine entschiedene Abwehr.

Sympathisiert Jaspers mit dem neuen Nationalismus?

Trotzdem stellt sich Jaspers, so schreibt Newman, „vor die NPD“ und läßt zur „Zertrümmerung der SPD“ ein, denn er hält die Partei von Thaddens für „weitaus ehrlicher und demokratischer“ als CDU, FDP und SPD⁷⁾. Der entscheidende Abschnitt, auf den sich Newman bezieht, lautet bei Jaspers so⁸⁾:

„In dem gesinnungspolitischen Vakuum, das bisher nur durch Lügen und Selbsttäuschungen ausgefüllt wird, zeigt die NPD eine zunächst von allen Interessen freie, scheinbar wahrere Gesinnung. Man will etwas glauben, etwas, wofür man zu leben vermeint und das das Herz höher schlagen läßt. Diese Partei kann

allerdings wegen ihres geistigen Tiefstandes, der Erscheinung der sie vertretenden Menschen, der abgedroschenen Redensarten nur auf dem ihr gleichen Niveau Eindruck machen. Auch sie steht in einer anderen Art von Unwahrheit, die nicht Bestand haben kann. Aber zunächst ist sie den anderen Parteien gefährlich überlegen durch eine subjektive Glaubenskraft, auf die sie sich gegründet hat“.

Ich halte die Schlußfolgerungen Newmans einfach für falsch. Jaspers versucht zu erklären, warum die NPD so erfolgreich war, und er sieht den Grund in der Unwahrhaftigkeit der beiden großen Parteien dem Volk gegenüber in so wichtigen Fragen wie Wiedervereinigung und Oder-Neiße-Linie. Bei Wahlen mit Versprechungen abgespeist, an die sich später niemand hält, bei aufgetretenen Skandalen (Bestechungs- und Spionage-Affären, „braune“ Vergangenheit hoher Politiker) beschwichtigt und oftmals über die wahren Hintergründe ge-

⁶⁾ Nach Heinz Ruhnau, Der Erfolg der NPD und ihre Krise, in: Die Restauration entläßt ihre Kinder oder Der Erfolg der Rechten in der BRD, hrsg. v. Fr. Duve, rororo 990 A, Hamburg 1968, S. 30/31.

⁷⁾ Newman, a. a. O., S. 5.

⁸⁾ Karl Jaspers, Antwort zur Kritik meiner Schrift „Wohin treibt die Bundesrepublik?“, München 1967, S. 120.

täuscht, stellten die plumpen Parolen der NPD plötzlich für viele eine „gefährliche“ Glaubenskraft dar. Die NPD war damit aber nur „scheinbar überlegen“ und demokratischer, denn das alte nationalistische Gedankengut, das ist auch Jaspers klar, wurde nicht über Bord geworfen. Darum droht seiner Meinung nach der Rückfall in ein falsches Nationalbe-

wußtsein auch heute noch. „Der Rückfall droht jeden Augenblick. Daher sind die Sorgen wegen der Erscheinung der NPD berechtigt. ... Der Geist der NPD könnte überall hindringen, in die Bundeswehr, in die Bürokratie, in den Alltag des Sprechens. ... Er ist vielleicht schon überall da und braucht nur die Ermunterung.“⁹⁾

Ist Jaspers ein Feind der Demokratie?

Newman sieht es so und betont es immer wieder. Wenn Jaspers den „Parteienstand“ in der Bundesrepublik Deutschland beklagt und als „Schmach vor den Deutschen und vor der ganzen Welt“ bezeichnet, erblickt Newman hierin gleichzeitig einen „Bannstrahl gegen das Grundgesetz“. Aber Jaspers Einwände gegen das Grundgesetz sind gering. „Was zur Parteienoligarchie geführt hat, war nicht im Grundgesetz beschlossen. ... Die besten Institutionen machen es nicht, wenn die Menschen versagen, die sie nutzen.“¹⁰⁾ Verurteilt Jaspers bereits die „europäische Demokratie“, wenn er den westdeutschen Parteien vorhält, daß sie die Öffentlichkeit mit „erregenden Phrasen, allgemeinen Redensarten, pompösen Moralforderungen“ abspeisen? Offensichtlich hält Newman eine Kritik an den bestehenden Parteien für identisch mit der Absage an das Parteiensystem schlechthin. Davon kann jedoch bei Jaspers keine Rede sein. Zur Besserung der politischen Situation empfiehlt er den Unzufriedenen, in die vorhandenen Parteien einzutreten und dort zu arbeiten: „Sich beteiligen bei einer Partei; dort die unerläßlichen Erfahrungen gewinnen, die Regelmäßigkeiten der Realität in ihren unerwünschten Folgen kennenlernen, wie Parteidisziplin und anderes; nicht gleich aus Besserwissen alles verwerfen, aber schweigen lernen und den Augenblick abwarten und ständig um Besserung der Partei von innen sich bemühen.“¹¹⁾

So wenig Jaspers ein Feind der Parteien an sich ist, wohl aber des Mißbrauchs parteipolitischer Macht in Form von Falschinformation, Nachrichtenunterdrückung und Manipulation der Massen, so wenig ist er ein Feind der De-

mokratie. Für ihn ist Demokratie „Selbsterziehung und Information des Volkes. Es lernt nachdenken. Es weiß, was geschieht. Es urteilt. Die Demokratie befördert ständig den Prozeß der Aufklärung“¹²⁾. Und an anderer Stelle: „Ein Volk wird reif zur Demokratie, indem es selber politisch aktiv ist. Daher ist Voraussetzung einer Demokratie, daß dem Volk ein Maximum von Mitwirkung zur Aufgabe wird oder daß es sich diese nimmt, und das Vertrauen zum Volk, nicht zu dem, was ist, sondern zu dem, was es werden kann.“¹³⁾

Die Zurückführung politischer Entscheidungen auf eine mündige Öffentlichkeit in Form des Referendums erscheint Newman indes als „antidemokratisch“. Der eigentliche Volksentscheid stellt seiner Meinung nach einen sicheren Weg in die Demagogie dar, da in einer modernen Industriegesellschaft das Volk kein „befestigtes demokratisches Selbstbewußtsein“ habe¹⁴⁾. Das trifft auf die gegenwärtige Situation in der Bundesrepublik zu — aber warum? Zum großen Teil doch deswegen, weil Parlament und Regierung so oft an einer offenen Diskussion über entscheidende politische Fragen nicht interessiert sind¹⁵⁾; weil der Wahlkampf mit unverbindlichen Schlagworten („Keine Experimente“ — „Für Freiheit und Frieden“ — „Wohlstand für alle“), Phrasen und Reklametricks geführt wird; weil die großen Parteien sich einander angleichen und keine echte Alternative mehr besteht¹⁶⁾; weil politische Macht allein der

¹²⁾ Wohin treibt ... , a. a. O., S. 140.

¹³⁾ Antwort, a. a. O., S. 130.

¹⁴⁾ Newman, a. a. O., S. 7.

¹⁵⁾ Beispiele sind die Einstellung zum Vietnam-Krieg, die Notstandsverfassung (hier wurde es erst anders, als die APO zum Widerstand geblasen hatte) oder die jüngsten Spionagefälle.

¹⁶⁾ Der Wahlkampf in den USA zwischen Nixon und Humphrey hat das der westlichen Welt wieder sehr deutlich gezeigt.

⁹⁾ Ebenda, S. 119.

¹⁰⁾ Wohin treibt die Bundesrepublik?, München 1965, S. 141.

¹¹⁾ Antwort, a. a. O., S. 211.

Parteiapparat besitzt, dem man sich voll angepaßt haben muß, wenn man Einfluß erlangen will.

Auch mit der Ablehnung des Rätessystems, das Jaspers als Gegengewicht zur Macht der Parteien für notwendig hält, macht sich Newman

die Sache etwas zu leicht. Warum sollten Räte „totalitären Drahtziehern“ bessere Ansatzpunkte geben als Parteien? 1933 waren es die Parteien, insbesondere deren politische Führer, die versagten. Wer kontrolliert heute den Parteiapparat?

Ruf nach dem starken Mann?

Bei einem Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich rühmt Jaspers die große Zahl der Männer mit „geistigen Niveau“, die an der Spitze des französischen Staates stehen. De Gaulle bescheinigt er Humanität und Liberalität gegenüber politischen Gegnern. Diese Anerkennung ist Newman verdächtig. Wenn Volksentscheid und ein „aufgewerteter“ Präsident zusammentreffen würden, so könne das Parteiensystem leicht unterdrückt werden. „Wo treibt uns also Karl Jaspers hin, wohin möchte er uns zumindest treiben? Ich glaube, aus dem Dargelegten ergibt sich eine bedeutsame Antwort: Entmachtung des Bundestages, Entmachtung von CDU/CSU, SPD und FDP. Das Volk als amorphe Masse aus im Grunde genommen politisch Unerfahrenen soll sich nach Aushöhlung des Grundgesetzes von einem an die Macht gekommenen plebiszitären Staatsmann führen lassen. Ihm soll das ganze Vertrauen und die ganze Macht zustehen.“¹⁷⁾

Es ist einfach rätselhaft, wie Newman zu dieser Schlußfolgerung kommt. Wohl mit Recht betont Jaspers die höhere geistige Ausstrahlungskraft de Gaulles gegenüber dem deutschen Bundespräsidenten; und wenn er de Gaulles Respekt vor J. P. Sartre erwähnt, der

durch sein Eingreifen vor einem Gerichtsverfahren wegen Aufforderung zu Gehorsamsverweigerung im Algerienkrieg bewahrt blieb, so ist dies sicherlich erfreulicher zu hören als die Beschimpfung „Pinscher“ für Grass und Hochhuth durch Ludwig Erhard. Newman verschweigt, daß Jaspers trotz aller Anerkennung der geistigen Größe de Gaulles in ihm eine außerordentlich starke Gefahr für die Demokratie in Frankreich sieht, da die Parteien durch seine Politik in ihrer Wirkung nachhaltig eingeschränkt würden. „Nicht nur de Gaulles Außenpolitik ist bedenklich. Es sind von ihm auch viele inhumane Handlungen geduldet worden.“¹⁸⁾

Mit keinem Wort unterbreitet Jaspers Vorschläge, den Bundespräsidenten in die Rolle des französischen Staatspräsidenten zu heben. Er fordert lediglich, der Bundespräsident solle vorgeschlagenen Persönlichkeiten die Ernennung versagen, wenn sie „nachgewiesenermaßen“ sittlich versagt hätten. „In der Demokratie würde er dafür sorgen, daß nur sittlich hochstehende oder doch einwandfreie Menschen die führenden Stellen erhalten. Er müßte die ruhige Objektivität moralischen Urteils besitzen. Er selber dürfte nur auf Grund solchen Charakters gewählt werden.“¹⁹⁾

Der Zweite im Bunde: Herbert Marcuse

Um zu erhärten, wie gefährlich die Gedanken Jaspers' sind, wendet sich Newman unter anderem der Philosophie Herbert Marcuses zu. Marcuse, so schreibt er, ergänze Jaspers' Aufruf zur Anarchie, indem er zu „hemmungsloser Lustbefriedigung“ ermuntere, mit der Leistungsgesellschaft radikal breche, Ordnung und Kultur für unwichtig halte, jede Toleranz ablehne und Aggression entfessele. Marcuse,

davon ist Newman überzeugt, will „nicht nur den Garten der Lüste, sondern auch den Ausbruch der Hölle der physischen Gewalttätigkeit aller gegen alle, das Reich des unbeschränkten Terrors Wirklichkeit werden lassen. . . . Wir befinden uns dann wieder im Naturzustand des Thomas Hobbes, indem jeder seinen Leidenschaften frönen will und diese

¹⁷⁾ Newman, a. a. O., S. 17.

¹⁸⁾ Jaspers, Antwort, a. a. O., S. 114.

¹⁹⁾ Wohin treibt . . . , a. a. O., S. 198.

in rücksichtslosem Kampf gegen andere, ebenfalls zügellosen Individuen, durchsetzt. Auch das Ende wäre dasselbe wie bei Hobbes: In einer Gesellschaft von Raubtieren muß das größte und ärgste Raubtier König sein.“²⁰⁾

Ich habe den Eindruck, daß Karl Newman die grundlegenden Werke Marcuses entweder nur sehr oberflächlich kennt oder sie nicht verstehen kann. Marcuses grundlegende Idee bei der Auseinandersetzung mit der Trieblehre Freuds ist doch, daß kultureller Fortschritt nicht nur auf Triebunterdrückung, Frustration und Repression basieren muß, daß heute, im Zeitalter der Automation, erstmals das Lustprinzip mit dem Leistungs- oder Realitätsprinzip vereinbart werden kann. Nicht hemmungslose Lustbefriedigung, sondern die Verwandlung der Sexualität in Eros, die Freisetzung libidinöser Kräfte im Menschen ist Marcuses Ziel, um das Leben des einzelnen glücklicher und erfüllter werden zu lassen. Indem die Arbeit „als freies Spiel menschlicher Fähigkeiten“ erkannt und ermöglicht wird und der Mensch sich für Dinge der „Sinnlichkeit“, für ästhetische Kategorien aller Art öffnet, hofft Marcuse auf den Beginn einer neuen, endlich humanen, nicht mehr repressiven Kultur. Daß er bei der Entwicklung dieser Gedankengänge an Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen anknüpft, zeigt deutlich, wie unbegründet der Vorwurf des Anarchismus ist. Oder ist auch Schiller Anarchist? Die Erziehung des Menschen, wie sie Schiller vorschwebte, beinhaltet die Versöhnung der Gesetze der Vernunft mit den Interessen der Sinne. „... jede Ordnung, die dem sinnlichen Trieb irgend auferlegt werden müßte, muß selbst ‚eine Handlung der Freiheit‘ sein. Das freie Individuum muß selbst die Harmonie zwischen der individuellen und der allgemeinen Befriedigung schaffen. In einer wirklich freien Kultur sind alle Gesetze vom Einzelnen selbst eingesetzt. ... In einer wirklich freien Kultur vollzieht sich ‚der Wille des Ganzen‘ nur ‚durch die Natur des Individuums‘. Ordnung ist erst dann Freiheit, wenn sie auf der freien Befriedigung des Individuums gegründet und von ihr aufrechterhalten wird.“²¹⁾

Vielleicht stützt Newman seine These, Marcuse treibe in die Anarchie, mit dessen Aufforderung an alle geistig Mündigen, Liberali-

tät um jeden Preis und kritiklose Toleranz aufzugeben. Toleranz hat für ihn dort ihre Grenzen, wo das „radikal Böse“ geduldet wird. „Die Nachsicht gegenüber der systematischen Verdummung von Kindern und Erwachsenen durch Reklame und Propaganda, die Freisetzung von unmenschlicher zerstörender Gewalt in Vietnam, das Rekrutieren und Ausbilden von Soldatenverbänden, die ohnmächtige und wohlwollende Toleranz gegenüber unverblütem Betrug beim Warenverkauf, gegenüber Verschwendung und geplantem Veralten von Gütern²²⁾ sind keine Verzerrungen und Abweichungen, sondern das Wesen eines Systems, das Toleranz befördert als ein Mittel, den Kampf ums Dasein zu verewigen und die Alternativen zu unterdrücken. Im Namen von Erziehung, Moral und Psychologie entrüstet man sich laut über die Zunahme der Jugendkriminalität, weniger laut über die Kriminalität immer mächtigerer Geschosse, Raketen und Bomben. ...“²³⁾ Gleichzeitig aber betont Marcuse, daß bei aller Ablehnung der Verhärtungen des kapitalistischen Systems und bei allem notwendigen Widerstand gegen Manipulierung der Massen und Unterdrückung geistiger Bedürfnisse solche Überlegungen „niemals rechtfertigen, daß andere Sach- und Menschenopfer im Namen einer künftigen, besseren Gesellschaft gefordert werden“²⁴⁾, so wie er z. B. auch bei der Revolution in Rußland, die er als solche auch heute noch für unumgänglich hält, deren Gewalttaten hart verurteilt. „... nicht zu rechtfertigen, auch nicht im Sinne der Revolution, sind die Moskauer Prozesse, der permanente Terror, die Konzentrationslager und die Diktatur der Partei über die arbeitende Klasse“²⁵⁾. Nur am Rande sei noch vermerkt, daß Marcuse auf Grund seiner außerordentlich scharfen Kritik an der Ideologie und Praxis des sowjetischen Bolschewismus²⁶⁾ in der UdSSR als einer der meistgehaßten westlichen Philosophen gilt. Ob Karl Newman weiß, daß die Prawda Marcuse vor kurzem wieder als „amerikanischen Imperialisten“ und „Kulturbarbaren“ bezeichnet hat²⁷⁾?

²²⁾ Näheres vgl. in Vance Packard, Die große Verschwendung, Frankfurt 1967, Fischerbuch 580.

²³⁾ H. Marcuse, Repressive Toleranz, in: Kritik der reinen Toleranz, edition suhrkamp, Frankfurt/M. 1967, S. 94/95.

²⁴⁾ Ebenda, S. 111.

²⁵⁾ Derselbe, Ethik und Revolution, in: Kultur und Gesellschaft II, edition suhrkamp Nr. 135, Frankfurt/M. 1967, S. 145.

²⁶⁾ Vgl. H. Marcuse, Die Gesellschaftslehre des sowjetischen Marxismus, Neuwied/Berlin 1964.

²⁷⁾ Nach Frankfurter Rundschau Nr. 129 v. 5.6.1968.

²⁰⁾ Newman, a. a. O., S. 13.

²¹⁾ Herbert Marcuse, Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt 1967, S. 189/90.

Das gestörte Demokratieverständnis

Ich empfinde die Angriffe Newmans gegen Jaspers und noch mehr gegen Marcuse als unberechtigt, ja maßlos. Da ich mich für einen geistig aufgeschlossenen Menschen halte und Karl Newman das gleiche nicht absprechen kann, ergibt sich die paradoxe Tatsache, daß aus den gleichen Werken völlig verschiedene, ja konträre Schlußfolgerungen und Einsichten gezogen werden. Während Jaspers und Marcuse mich zu einem neuen, vertieften Demokratieverständnis geführt haben, befürchtet Newman die Weichenstellung hin zur „totalitären Diktatur“. Wie ich glaube, beruht die Anderseinschätzung durch Newman auf zwei Faktoren.

1. Kritik am bestehenden System ist Newman unverständlich. Er empfindet sie als Herabsetzung der „nicht unansehnlichen Errungenschaften der deutschen Demokratie seit 1945“. Er ist so sehr verwachsen mit den ihn umgebenden Verhältnissen, so gewöhnt an die Zwangsläufigkeit in Staat und Gesellschaft, daß er sich nicht vorstellen kann und will, daß auch eine weitgehend anders strukturierte Gesellschaft, andere politische Verhaltensweisen, eine radikalere Verwirklichung der Demokratie möglich und nötig sind. Der Blick für eine Alternative zur fortgeschrittenen Industriegesellschaft ist verlorengegangen. Mit dem So-Sein zufrieden, wird das Denken eindimensional — der Spürsinn für die Erfordernisse permanenter Auseinandersetzung und Erneuerung, für Dialektik und Fortschritt, versiegt²⁸⁾.

2. Aber warum ist Newman mit der gegebenen Ordnung in der Bundesrepublik so zufrieden? Immer wieder verweist er auf Vorgänge vor 1933, auf die Verhältnisse während des Dritten Reichs, auf das geistige Chaos durch den Radikalismus der Nationalsozial-

sten. Im Vergleich zu diesem düstersten Abschnitt deutscher Geschichte stellt nun die Bundesrepublik in der Tat eine bei weitem demokratischere und freiheitlichere Welt dar. Dennoch dürfen Freiheit und Demokratie nicht als relative Werte verstanden, darf Hitler nicht zum Trauma, zum Maßstab unserer Prinzipien und Ansprüche gemacht werden. Unsere Generation muß, unbelastet von den deprimierenden Erfahrungen der Vergangenheit, durch eigene Kraft und mit neuen Ideen die Grundlage einer freiheitlichen Demokratie gestalten. „Durch Gesetze und Verfassungen allein ist Freiheit nicht zu garantieren. Sie muß gewollt sein und stetig neu hergestellt werden. Ein Volk, dessen Mitglieder nicht begriffen haben, was Freiheit ist und nicht ausdrücklich nach ihr verlangen, kann auch bei bester Verfassung auf die Dauer nicht frei sein... Niemand bilde sich ein, daß das Bonner Grundgesetz, weil es einige Schwächen der Weimarer Verfassung ausgleicht, der Garantieschein für ein freies Deutschland wäre. Die Freiheit beginnt bei jedem einzelnen; und die Freiheit des einzelnen besteht zu allererst in der Fähigkeit, Tatsachen ins Auge zu sehen und sich entscheiden zu können, neue Wege einzuschlagen, Gewohnheiten zu ändern, wenn es die veränderten Tatsachen erfordern“. „Demokratisch-freiheitlich ist ein Staat, der sich selber begrenzt, der sich lediglich als Gefäß versteht oder als ein System von Spielregeln. Der Mechanismus der Selbstbegrenzung kann aber nur funktionieren, wenn die Bürger ihre Freiheit ergreifen.“²⁹⁾ Indem Jaspers und Marcuse zur Bewußtwerdung politischer Mündigkeit aufrufen, zerstören sie nicht Demokratie, sondern stärken sie. Wer das bestreitet, steht noch unter dem Schock der Vergangenheit. Auch Emigration ist kein Alibi für politischen Irrtum.

²⁸⁾ Vgl. dazu H. Marcuse, *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied/Berlin 1967, insbes. S. 139 ff. und S. 184 ff.

²⁹⁾ Gert Kalow, *Hitler — Das gesamtdeutsche Trauma*, München 1967, S. 21, S. 29.

Antwort auf Karl J. Newmans Beitrag: „Wer treibt die Bundesrepublik wohin?“

In einer Rezension, die in der Wochenzeitung „Vorwärts“ veröffentlicht wurde, habe ich bereits dem kämpferischen Demokraten Karl J. Newman meine Reverenz erwiesen¹⁾. Trefend diagnostiziert er in seinem Buch „Wer treibt die Bundesrepublik wohin?“²⁾ die Irrealität des Rätessystems und der plebiszitären direkten Demokratie. Manche Passagen, in denen er sich mit den Angriffen von Karl Jaspers, Armin Mohler und Herbert Marcuse auf die Demokratie in der Bundesrepublik beschäftigt, gehörten rechtens in jedes politische Lehrbuch.

Dennoch möchte ich zu einigen Stellen seines Beitrages in Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament vom 31. Juli 1968, also zu dem Extrakt seines Buches, Stellung nehmen.

I.

Zunächst eine sachliche Richtigstellung. Newman schreibt über die Weimarer Republik und über die Bonner Demokratie, die er miteinander konfrontiert: „Wie leicht war es doch damals, eine Reichsregierung zu stürzen, ohne sich um deren Nachfolge kümmern zu müssen, da das reine Proporzwahlrecht zu einer heillosen Zersplitterung des Parteiwesens führte. Dem wollten die Väter des Grundgesetzes durch die Einführung der Fünf-Prozent-Klausel entgegenwirken.“³⁾

Das letztere trifft nicht zu. Im Bonner Grundgesetz heißt es in Artikel 38 über die Wahl zum Bundestag: „(1) Die Abgeordneten des Deutschen Bundestages werden in allgemeiner, unmittelbarer, freier, gleicher und geheimer Wahl gewählt. Sie sind Vertreter des ganzen Volkes, an Aufträge und Weisungen nicht gebunden und nur ihrem Gewissen unterworfen. (2) Wahlberechtigt ist, wer das einund-

zwanzigste, wählbar, wer das fünfundzwanzigste Lebensjahr vollendet hat. (3) Das Nähere bestimmt ein Bundesgesetz.“

Im Gegensatz zur Weimarer Verfassung, die in ihrem Artikel 22 die Verhältniswahl zwingend vorschrieb, hat das Grundgesetz bewußt darauf verzichtet, nähere Details verfassungsrechtlich festzulegen. Dies war und ist Aufgabe allein des Gesetzgebers. Die 5-Prozentklausel wurde deshalb nicht im Grundgesetz, sondern in den verschiedenen Bundeswahlgesetzen — mit wachsender Stringenz — festgelegt.

II.

1. Da das Stichwort Wahl gefallen ist, liegt es nahe, etwas zu Newmans Plädoyer für ein Mehrheitswahlrecht und ein Zwei-Parteien-System zu sagen. Es ist zu begrüßen, diese Frage gerade im Zusammenhang mit einer Untersuchung über die außer- und manchmal antiparlamentarische Opposition zu behandeln. Zunächst muß geprüft werden, ob ein Mehrheitswahlrecht ein Zweiparteiensystem garantiert. Dies war zwar weder in Deutschland vor 1918 noch jemals in Frankreich der Fall. Aber gegenwärtig sieht es so aus, als ob in der Bundesrepublik eine unmittelbare Kausalität, ja fast Identität zwischen Mehrheitswahlrecht und Zweiparteiensystem besteht. Da erhebt sich die Frage: Würden bei einem Zweiparteiensystem nicht noch mehr Energien dem Parlament verloren gehen und von außer- oder gar antiparlamentarischen Kräften aufgesogen werden? Ist es in Anbetracht der Bedeutung des Liberalismus — auch des organisierten Liberalismus' — für unsere Demokratie vertretbar, die liberale Partei aus dem Bundestag zu eliminieren? Würde nicht ein Aktivposten der deutschen Politik, die hohe Wahlbeteiligung, verschwinden, wenn Anhänger einer bestimmten Partei in bombensicheren Wahlkreisen des politischen Gegners resignierend der Wahlurne fernblieben? Noch ein anderer Gesichtspunkt: Selbst ein engagierter Anhänger des Mehrheitswahlrechtes, der frühere britische Premier Macdonald, äußerte einmal, daß er in konfessionell ge-

¹⁾ „Ein kämpferischer Demokrat“, in „Vorwärts“ vom 29. August 1968.

²⁾ Karl J. Newman: Wer treibt die Bundesrepublik wohin?, Köln 1968.

³⁾ Siehe Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ vom 31. Juli 1968.

mischten Ländern ein Proportionalwahlrecht für besser hielte. Nun hat gewiß die SPD viele katholische Wähler und Mitglieder und umgekehrt die CDU viele Protestanten in ihren Reihen. Dennoch kann gesagt werden, daß die Unionsparteien ihre größten Wahlerfolge (von mehr als 70 Prozent) in katholischen Gegenden erzielen, während die SPD schwerpunktmäßig mehr in protestantischen Gegenden zuhause ist. Zudem ist es immer noch so, daß manche katholischen Wähler eine Stimmabgabe für die SPD nicht glauben mit ihrer religiösen Überzeugung vereinbaren zu können und daß in katholischen Altersheimen geschlossen CDU oder CSU gewählt wird, wenn nicht einmal versehentlich — wie die Legende berichtet — eine Stimme sich bei einer K-Partei verirrt, wobei Kommunismus mit Kommunion verwechselt wurde. Die Tatsache, daß unsere Parteien — ebenso wie das Wahlverhalten vieler Wähler — nicht so pragmatisch sind wie englische Parteien bzw. englische Wähler, steht wohl der Effektivität eines Zweiparteiensystems besonders im Wege.

III.

Eine gewisse Verwirrung muß bei vielen Lesern die recht unterschiedliche Bewertung des Begriffes „Liberalismus“ auslösen. Einmal heißt es: „Allen diesen Denkern“ — gemeint sind autoritäre Denker von Hegel bis Mussolini — „gemeinsam ist ihr Kampf gegen Demokratie und Liberalismus“⁴⁾. Bei anderer Gelegenheit erklärt Newman: „In Übereinstimmung mit dem englischen Historiker und Staatsphilosophen Sir Ernest Barker habe ich an anderer Stelle die Möglichkeit einer Trennung des Liberalismus von der Demokratie ausgeschlossen.“⁵⁾

Dies entspricht also einer positiven Bewertung des Begriffes „Liberalismus“. Im Gegensatz dazu steht die andere Aussage: „Immer schon gab es eine *Querverbindung* zwischen politischem Liberalismus und autoritärem Nationalismus, wie sie bereits im Zweiten Kaiserreich und am Ende der Weimarer Republik offenbar wurde, als die Deutsche Volkspartei der Harzburger Front beitrug.“⁶⁾

Nun wird man nur schwer die Deutsche Volkspartei nach Stresemanns Tod, die den General v. Seeckt zu ihren wenigen Reichstagsabgeordneten und den Stahlhelmführer Seldte und

den Kölner Bankier v. Schröder zu ihren Mitgliedern zählte, als liberale Partei bezeichnen können. Abgesehen davon ist die Entwicklung des deutschen Liberalismus, dessen frühe Vertreter Rotteck und Welcker noch den unbedingten Vorrang der Freiheit vor der Einheit proklamierten, bis hin zu jenen Nationalliberalen, die Freiheit weitgehend nur noch als nationale Freiheit nach außen betrachteten und deswegen Bismarcks Ausnahmegesetzen gegen die katholische Kirche und gegen die Sozialdemokratie zustimmten (genauso wie ihre Enkel sechzig Jahre später für Hitlers Ermächtigungsgesetz votierten), eine der größten Tragödien der deutschen Geschichte. Die Hauptursache für das Versagen des organisierten Liberalismus — der an sich für jede Demokratie notwendig ist — liegt wohl darin, daß dem organisierten Liberalismus niemals die Komplettierung der liberalen durch die soziale Idee gelungen ist. So kam es, daß sehr oft — insbesondere in der großartigen Reichstagsrede von Otto Wels gegen Hitler am 23. März 1933 — liberale Gedanken am eindruckvollsten von der Sozialdemokratie vertreten wurden. Trotz des weitgehend linksliberalen Charakters der SPD und der teilweisen Rezeption liberalen Gedankengutes durch die CDU erscheint aber — unbeschadet der historischen Sünden des organisierten Liberalismus — eine eigene liberale Partei wie die FDP für die deutsche Demokratie nach wie vor unerlässlich — schon deshalb, um die liberalen Komponenten in den großen Parteien zu stärken.

IV.

Meines Erachtens mißverstehen Newman die politische Philosophie Immanuel Kants. Er schreibt: „Diesmal aber beteuert der ideologische Spiritus rector (Jaspers), indem er in der Nachfolge kantischer Wahrhaftigkeit zum Sturm gegen Bonn bläst, er wolle der deutschen Demokratie zur Selbstbesinnung und Umkehr verhelfen.“⁷⁾ „Scheinbar besteht zwischen der früheren und heutigen Position Jaspers' ein Unterschied. 1931 sollten es die Eliten sein, die das Edle und Vornehme in der Gesellschaft, d. h. den rationalen und edlen Kern im kantischen Sinne, gegen die Demagogie und Nichtigkeit der Parteienwirtschaft retten sollten, d. h., eigentlich sollten die Honoratioren im christlich-abendländischen, traditionellen Sinne gegen den Aufstand der Massen... geschützt werden.“⁸⁾

⁴⁾ a. a. O., S. 4.

⁵⁾ a. a. O., S. 22.

⁶⁾ a. a. O., S. 6.

⁷⁾ a. a. O., S. 4.

⁸⁾ a. a. O., S. 6.

Das Mißverständnis Kants kommt noch stärker in Newmans Buch zum Ausdruck: „Von Rousseau stammt Jaspers' Ablehnung der parlamentarischen Demokratie, der Wahlen, der demokratischen Parteien, die mystisch-romantische Vorstellung vom Volk, die Forderung nach dem plebiszitären System. . . . Daß aber Kant in seiner Staatslehre weitgehend von Rousseau beeinflußt wurde, wird der Philosoph Jaspers nicht leugnen können.“⁹⁾

Tatsache ist aber, daß Kants Erkenntnistheorie, seine Anthropologie, seine Ethik und seine Staatslehre in ihrer Bedeutung für die theoretische Fundierung der pluralistisch-parlamentarischen Demokratie gar nicht hoch genug eingeschätzt werden können. Kants Erkenntnistheorie zeichnet sich durch zahlreiche Antinomien aus: „Erscheinung“ und „Ding an sich“; das nicht erkennbare Sein „an sich“ und das erkennbare Sein „für uns“; die spekulative und die praktische Vernunft; das konstitutive und das regulative Prinzip. Von größer Relevanz ist die Lehre vom „Ding an sich“. Dieses ist zwar innerhalb der Erfahrungswirklichkeit unzugänglich, bringt aber dennoch, als Idee betrachtet, den Begriff der Erfahrungswirklichkeit selbst erst zur wahrhaften Vollendung. Das „Ding an sich“ entzieht sich der menschlichen Konstituierung, dient dem Menschen aber als regulatives Prinzip.

Der Königsberger Philosoph neigt weder zu einer idealistischen Eskamotage der Erscheinung noch zur materialistischen Eskamotage der Transzendenz; er will beide auch nicht — wie später Hegel — in einer Identitätsphilosophie aufheben. Wenn Kant einerseits die Erkenntnistheorie als Schutzkordon gegen die überschwengliche Anmaßung der spekulativen Vernunft zieht und andererseits die Ideen als regulative Prinzipien würdigt (ähnlich wie heute der Politologe Prof. Kurt Sontheimer die Idee des Gemeinwohls als regulatives Prinzip betrachtet), so hat dies eine eminent politische Bedeutung. Seine Philosophie bildet wegen der Begrenzung des Erkenntnisvermögens einen Wall gegen den Perfektionismus jeder totalitären Ideologie und Utopie (gegen all jene, die einen Anspruch auf absolute Wahrheit erheben) und wegen des regulativen Prinzips der Idee auch einen Damm gegen eine wertneutrale reine Machtpolitik. Es läßt sich philosophiegeschichtlich nachweisen, daß monistische Erkenntnistheorien eher zu autoritärem und totalitärem Staatsdenken führen,

dualistische Erkenntnistheorien dagegen eher zu freiheitlichen und demokratischen Staatsideen.

Der dualistischen Erkenntnistheorie Kants entspricht auch sein dualistisches Menschenbild. Die Grenzen zwischen der Welt der Erscheinung und der intelligiblen Welt laufen mitten durch den Menschen hindurch, der teils „Phänomen“ und teils „Noumenon“ ist. Als Phänomen oder Sinnenwesen gehört der Mensch zum Mechanismus der Natur und ist dem Gesetz der Kausalität unterworfen. In seiner bekannten Schrift „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ spricht Kant sogar vom „radikal Bösen“ im Menschen¹⁰⁾. Er kommt damit der jüdisch-christlichen Lehre von der Erbsünde — auch wenn er diese in dem Aufsatz „Mutmaßlicher Anfang der Weltgeschichte“ expressis verbis ablehnt — sehr nahe und steht damit im Gegensatz zum Menschenbild Rousseaus und vor allem im Gegensatz zum olympisch-heiteren Menschenbild der deutschen Klassik. So schrieb Goethe 1793 — bald nach der Veröffentlichung von Kants Religionschrift — erzürnt an Herder, Kant habe seinen Philosophenmantel, nachdem er ein langes Leben brauchte, ihn von mancherlei sudelhaften Vorurteilen zu reinigen, nunmehr „frequentlich mit dem Schandfleck des radikalen Bösen beschlabbert, damit doch auch Christen herbeigelockt würden, den Saum zu küssen“¹¹⁾. Auch Friedrich Schiller empfand Kants Satz über das radikale Böse „empörend“¹²⁾. Wenn der Politologe Prof. Ernst Fraenkel einmal treffend bemerkte, daß politische Ideen, die nicht die Erbsündigkeit des Menschen voraussetzen, leicht eine Tendenz zum Totalitarismus haben, so kann gesagt werden, daß Kants Anthropologie genügend Skepsis gegenüber dem Menschen aufweist, um nicht zu einem idealistischen „linken“ Totalitarismus ausarten zu können. Der Mensch hat aber — Kant zufolge — als „Noumenon“, als Angehöriger der intelligiblen Welt, die Möglichkeit, von Verstand und Vernunft Gebrauch zu machen. In einer seiner letzten Schriften, der 1798 erschienenen „Anthropologie“, beschäftigt sich Kant noch einmal eingehend mit der Frage, ob der Mensch von Natur gut oder böse ist. Er kommt zu folgendem Schluß: Der Mensch als ein mit praktischem Vernunftvermögen und Bewußtsein der Freiheit ausgestat-

¹⁰⁾ Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hamburg 1956, S. 29 und S. 33.

¹¹⁾ Karl Vorländer, Immanuel Kant, 2 Bände, Leipzig 1924, II. Band S. 171 f.

¹²⁾ a. a. O.

⁹⁾ Karl J. Newman, S. 40 und S. 42.

tetes Wesen, der Mensch also als intelligibler Charakter, ist in seiner angeborenen Anlage gut. Seiner sensiblen Anlage nach ist er als von Natur aus böse zu beurteilen. Kant verneint weiterhin die These Rousseaus, daß der Mensch sich besser in der Rohigkeit seiner Natur entfalten könne. Der Mensch ist einer Erziehung sowohl fähig als auch bedürftig; ja, er muß zum Guten erzogen werden¹³⁾.

Das Dilemma liegt nur darin, daß derjenige, der den Menschen erziehen soll, wiederum ein Mensch ist¹⁴⁾.

Man kann Karl Jaspers beipflichten, wenn er die Kantsche Anthropologie wie folgt charakterisiert: „Der Mensch ist in jeder, auch in seiner größten Gestalt, Mensch, bedarf daher der Kontrolle. Diese ist nur in der Gegenseitigkeit und in der Öffentlichkeit zu verwirklichen. Zwar hat jeder Mensch die Menschenwürde, aber es ist im politischen Handeln und im Einrichten der immer wieder zu modifizierenden Ordnungen mit der Bosheit aller Menschen zu rechnen.“¹⁵⁾

Es kann nicht geleugnet werden, daß immer eine Interdependenz zwischen Anthropologie und politischer Philosophie besteht. Jede freiheitliche Staatsidee setzt ein Quantum an Vertrauen zum Menschen, das seinen Ausdruck in den Grundrechten und im allgemeinen Wahlrecht findet, und ein Quantum an Mißtrauen, das etwa dem Gedanken der Kontrolle im Staate entspricht, voraus. Die Kantsche Anthropologie vermeidet sowohl eine einseitige Brutalisierung des Menschen (wie rechte Totalitarismen) als auch eine einseitige Idealisierung des Menschen (wie linke Totalitarismen) und entspricht so weitgehend einer demokratischen Staatsidee.

Auch die Kantsche Ethik ist für eine geistige Fundierung der modernen Demokratie von Bedeutung. Kant fragt — um ein Wort von Theodor Storm zu variieren — sowohl nach dem, was recht ist als auch nach dem, was danach kommt, und seine Ethik enthält sowohl gesinnungsethische als auch verantwortungsethische Momente. Wenn Kant einerseits die Bedeutung des guten Willens betont, so entspricht dies einer Gesinnungsethik: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch

außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.“¹⁶⁾ „Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zu Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich, gut...“¹⁷⁾

Andererseits darf nicht verkannt werden, daß der so oft als formalistisch kritisierte kategorische Imperativ eminent politisch und verantwortungsethisch ist: „... handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“¹⁸⁾

Wer kann leugnen, daß hiermit jede private Verengung des Moralischen aufgehoben worden ist? Manche reinen Gesinnungsethiker, die um ihrer Gesinnung willen bereit sind, auch über Leichen zu gehen, müßten neben dem kategorischen auch den praktischen Imperativ Kants beherzigen: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“¹⁹⁾

Das oberste Prinzip der Sittlichkeit lautet bei Kant Autonomie (Selbstgesetzlichkeit) im Gegensatz zur Heteronomie (Fremdgesetzlichkeit).

Der Politologe Carl J. Friedrich weist meines Erachtens treffend auf die Bedeutung des Autonomie-Begriffes, der im Gegensatz zum Begriff der Souveränität steht, als soziales Prinzip hin: „Die so verstandene Autonomie ist eigentlich die Grundlage der Rechte des Einzelnen, und in diesem Sinne werden sie auch im Hinblick auf das Individuum in der Verfassungsordnung von ihrem größten Philosophen aufgefaßt. Mit anderen Worten, es wird nicht angenommen, die Autonomie einer menschlichen oder gesellschaftlichen Individualität werde durch die Teilnahme an einer größeren und umfassenderen Gemeinschaft beeinträchtigt, vorausgesetzt, der Machtbereich der größeren Gemeinschaft wird nur mit der ausdrücklichen Mitwirkung der Gliedteile institutionalisiert, bewahrt und geändert; ebensowenig ist die Autonomie der Gemeinschaft

¹³⁾ Kant, Anthropologie, in: Immanuel Kants Werke in 11 Bänden, herausgegeben von Ernst Cassirer, Berlin 1912—1918, Band VIII, S. 219.

¹⁴⁾ a. a. O.

¹⁵⁾ Karl Jaspers: Plato, Augustin, Kant — Drei Gründer des Philosophierens, München 1963, S. 359.

¹⁶⁾ Grundlegung der Metaphysik der Sitten, in: Immanuel Kant, Werke, Band VIII, Frankfurt 1968, S. 18.

¹⁷⁾ a. a. O., S. 19.

¹⁸⁾ a. a. O., S. 19.

¹⁹⁾ a. a. O., S. 61.

bedroht, wenn ihr Machtbereich nicht ohne deren ausdrückliche Mitwirkung Veränderungen unterworfen werden kann.“²⁰⁾

Kant hat sich mit seiner Ethik gegen den Geniekult (der sich ideengeschichtlich zum Napoleonkult und später zum Führerkult fortsetzte), die weichliche Sentimentalität und den Eudämonismus seiner Zeit gewandt. Er hat die Reformer in Deutschland während der napoleonischen Kriege — diese Verantwortungsethiker par excellence — inspiriert. Mit Recht weist einer der sozialistischen Bewunderer Kants, Karl Vorländer, auf den demokratischen Zug in Kants Ethik hin, die einmal als „Moral der kleinen Leute“ bezeichnet wurde²¹⁾.

In seiner Staatsphilosophie unterscheidet sich Kant wesentlich von Rousseau und dessen Epigonen. Der deutsche Philosoph betrachtet die Freiheit als ein vorgegebenes Menschenrecht, ganz im Gegensatz zu Rousseau, nach dem die Staatsangehörigen erst durch den Gemeinwillen ihre Freiheit erhalten. Während die französischen Jakobiner in der Nachfolge Rousseaus den ursprünglichen Vertrag als eine konstitutive und historische Realität betrachteten, sieht Kant in der Vertragsidee lediglich ein regulatives Prinzip, das auf keinem historischem Faktum basiert²²⁾. Insbesondere in seiner vielleicht wichtigsten politischen Schrift „Zum ewigen Frieden“ bekennt sich Kant ausdrücklich zum Prinzip der Gewaltenteilung und zum Gedanken der Repräsentation:

„Der Republikanismus ist das Staatsprinzip der Absonderung der ausführenden Gewalt (der Regierung) von der gesetzgebenden; der Despotismus ist das der eigenmächtigen Vollziehung des Staats von Gesetzen, die er selbst gegeben hat. . . . Alle Regierungsform nämlich, die nicht repräsentativ ist, ist eigentlich eine Unform . . .“²³⁾.

Mit der Unterscheidung zwischen der distributiven Einheit des Willens aller und der kollektiven Einheit des vereinigten Willens hat Kant manchem heutigen Pluralismustheoretiker einiges zu sagen. Auch Kants Verwerfung der

Glückseligkeitstheorie und die Verwerfung eines Staates, der eine auf ethische Zwecke gerichtete Verfassung durch Zwang bewirken will, ist für die freiheitliche Staatstheorie von Bedeutung²⁴⁾.

Man sieht: Kant unterscheidet sich elementar von allen reinen Gesinnungsethikern und allen verkappten Totalitären in der Nachfolge eines (freilich nicht immer richtig verstandenen) J. J. Rousseau.

V

Obgleich ich viele politische Thesen von Karl Jaspers für lebensfremd, ja gefährlich halte, möchte ich dennoch einige Angriffe Newmans gegen den Basler Philosophen zurückweisen. Newman nennt Jaspers häufig in einem Atemzug mit Othmar Spann, Carl Schmitt und dem TAT-Kreis, also mit den dezidiert antidemokratischen Denkern von rechts in der Weimarer Zeit. Sicherlich kann man bei Jaspers manches Unbehagen an der pluralistischen und repräsentativen Demokratie feststellen. Aber es ist dennoch nicht das romantisch verquollene Weltbild eines Spann oder Schmitt, was zum Vorschein kommt, sondern es sind die Vorbehalte eines Altliberalen — und hierin ähnelt Jaspers manchmal dem früheren Bundeskanzler Erhard — gegen die moderne Massengesellschaft und gegen die in der Gesellschaft einflußreichen Pluralverbände. Jaspers' Denken hat andere Wurzeln als das Denken Othmar Spanns und Carl Schmitts. Judentum, liberaler Protestantismus, Antike, Renaissance, Aufklärung, Descartes, Kant, Max Weber, gewiß auch Nietzsche sind die Quellen von Jaspers' Philosophie. Sein Denken ist trotz dem mystischen Einschlag seiner Theorie vom Umgreifenden im wesentlichen rational.

Othmar Spanns Weltbild ist geprägt worden von dem mittelalterlich-hierarchischen Ordo-Denken, von der scharf antiaufklärerischen und antikantischen Richtung innerhalb der Romantik, insbesondere von Adam Müller. Ähnliches gilt auch für Carl Schmitt, der allerdings noch stärkere Impulse von Lorenz von Stein und Hegel erhalten hat.

In seiner Schrift „Vom Ursprung und Ziel der Geschichte“ setzt sich Jaspers scharf von den Gebrüdern Jünger ab, die neben Spann, Schmitt und dem TAT-Kreis zu den wichtig-

²⁰⁾ Friedrich, Carl J.: Nationaler und internationaler Föderalismus in Theorie und Praxis. Politische Vierteljahresschrift, Juni 1964, S. 167.

²¹⁾ Karl Vorländer, Immanuel Kant, Band 1, S. 305.

²²⁾ Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Frankfurt/Main 1956, S. 43.

²³⁾ Zum ewigen Frieden, in: Kants Werke, XI, Frankfurt/Main 1968, S. 206 f.

²⁴⁾ Vgl. Giseler Schmidt: Die Weltanschauung der Neuen Linken, Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1968, S. 6.

sten Exponenten der Konservativen Revolution in der Weimarer Zeit zählten: „Es ist keine Nüchternheit des Erkennens, sondern eine Ergriffenheit, die nicht überwunden ist... Es ist vor allem eine ästhetische Haltung, die aus der Lust an dem geistigen Produkt lebt... In solchem Denken ist im Ernst eigentlich nichts wahr. Aber es ist verführend auf der Ebene des bodenlos Modernen.“²⁵⁾

Jaspers schreibt in seiner „Antwort“ zu den Vorwürfen, er vertrete etwa die gleichen Ansichten wie vor 1933 der TAT-Kreis: „Damals waren mir die Leute des TAT-Kreises oder die, die den ‚Ring‘ herausgaben, verhaßt. Nichts hatte ich mit ihnen zu tun. In meinem Buch ‚Die geistige Situation der Zeit‘ (1931) habe ich sie, ohne sie zu nennen, ... abgewehrt.“²⁶⁾ Leider ist Newman darauf gar nicht eingegangen.

Newman reitet wohl die schärfste Attacke gegen Jaspers, wenn er seine Diktion mit derjenigen Hitlers und Goebbels' gleichsetzt und sie als schlimmer als die Diktion von Othmar Spann und Carl Schmitt brandmarkt: „Wo bleibt der gute Wille Jaspers' der europäischen Demokratie gegenüber, wenn er sich nicht scheut, zu sagen, der Partei Zustand, den das Grundgesetz hervorgebracht hat, sei ‚eine Schmach vor den Deutschen und vor der ganzen Welt‘. Eine derartige Sprache wurde in den Zwischenkriegsjahren niemals von den akademischen Gegnern der Weimarer Republik gegen die republikanische Verfassung geführt, keineswegs z. B. von Carl Schmitt, Othmar Spann und ihren Schülern. Parallelen für einen solchen Angriff auf das Grundgesetz mit dem Resultat eines schweren Schadens für das Ansehen der Demokratie könnten allenfalls in den Reden Adolf Hitlers und Joseph Goebbels' gefunden werden.“²⁷⁾ Nun ist es sicherlich abwegig, einen großen Philosophen, dessen sprachliches Differenzierungsvermögen merklich nachgelassen hat und der auf dem Gebiet der Politik stets nur ein gut informierter Dilettant geblieben ist, mit den gemeinsten Demagogen unseres Jahrhunderts gleichzusetzen. Die Aussage Newmans bedeutet andererseits eine nicht vertretbare Entlastung Othmar

Spanns, der insbesondere mit seinem 1921 erschienenen Buch „Der wahre Staat“ die übelsten Schmähungen gegen die Demokratie („... wer etwas Geistiges vom Staate verlangt, kann nicht mehr Demokrat sein.“ „Die Mehrheit in den Sattel setzen, heißt das Niedere herrschend machen über das Höhere.“) ausgesprochen hat²⁸⁾. Die Aussage Newmans bedeutet auch eine Verniedlichung der verhängnisvollen Rolle Carl Schmitts, der in seinen Schriften „Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus“ und „Hüter der Verfassung“ die schlimmsten akademischen Giftpfeile gegen die Weimarer Demokratie abgeschossen hat und der im Sommer 1934 mit dem Satz „Der Führer schützt das Recht“ die Legalisierung der nationalsozialistischen Morde gegen Gegner des Regimes betrieb.

An zwei Stellen behauptet Newman, Jaspers stelle sich „vor die NPD“²⁹⁾. Dies stimmt nicht mit den Tatsachen überein. Jaspers schreibt in seiner „Antwort“ über die NPD: „Die neue Partei (NPD) nimmt an Stimmen zu, hat die Sperrklausel überwunden und zieht schon in die Parlamente ein. Eine weitere Zunahme ist fast mit Sicherheit zu erwarten. Auch ich fürchte (Hervorhebung v. G. Sch.) diese Erscheinung, weil sie etwas Altes, das seit einem halben Jahrhundert zu unserem Verderben geworden ist, in neuer Bewegung zeigt. Aber ich halte es für billig, darüber empört zu sein. Und ich halte es für wirkungslos, den Unfug durch Argumente bekämpfen zu wollen. Die erste Frage ist, wie diese Bewegung möglich geworden sei. ... Dann ist die zweite Frage: Wo liegt die Gefahr? Keineswegs ist hier der Beginn und die Wiederholung eines Hitlerschen Nationalsozialismus zu erkennen. Die Partei hat keine Privatarmee. Sie organisiert keinen Staat im Staate, der im Augenblick der Macht ergreifung alle Posten besetzen kann. Sie ist eine Partei unter anderen ohne den totalen Anspruch. Sie tritt nicht auf als Bewegung einer Weltanschauung, die den ganzen Menschen für sich ergreift. Es fehlen ihr die brutalen Leute, die damals, durch den Ersten Weltkrieg und seine Folgen entwurzelt, mit Energie und raffinierter Kalkulation und manchmal überlegener Intelligenz auftraten. Es fehlt das Führerprinzip. Gefährlich ist sie aus einem anderen Grund. Der von dieser Partei neu konstituierte Nationalismus steigert weit über die engeren Kreise der Partei hinaus nationalisti-

²⁵⁾ Vgl. Kurt Sontheimer: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1962, S. 331.

²⁶⁾ Karl Jaspers: Antwort — Zur Kritik meiner Schrift ‚Wohin treibt die Bundesrepublik‘, München 1967, S. 118 f.

²⁷⁾ Beilage zu „Das Parlament“ vom 31. Juli 1968, S. 6.

²⁸⁾ Vgl. Sontheimer, S. 215.

²⁹⁾ Jaspers, Antwort, S. 118 f.

sche Gesinnung . . . Daher sind die Sorgen wegen der Erscheinung der NPD berechtigt.“²⁹⁾

Hier findet sich manche Reservatio mentalis, die ich nicht unterschreiben möchte. Meine Verurteilung der NPD ist weitaus härter³⁰⁾. Sicherlich verkennt Jaspers den ganzen biologistisch-neonazistischen Unfug der NPD, die eben unter anderen Bedingungen antreten muß als vierzig Jahre früher die NSDAP. Aber dennoch bereitet auch Jaspers das Anwachsen der NPD Sorge — wie er ausdrücklich betont. Es kann also nicht davon die Rede sein, daß sich Jaspers vor die NPD stellt.

Jaspers sieht durchaus richtig, daß viele Deutsche Politik mit Religion verwechseln und im Politischen die Verwirklichung letzter Glaubenswerte wünschen. Aber auch der Basler Philosoph scheint viel von „Glaubenskraft“ im Politischen zu halten. Dennoch hat er in seiner Schrift „Wohin treibt die Bundesrepublik?“ treffend die Gefährlichkeit von extremen Glaubensorganisationen in der Politik diagnostiziert: „Die Stärke des inhumanen freiheitswidrigen Machtwillens liegt in dem Fanatismus und in der Magie des Extrems, in der Neigung, alles auf eine Karte zu setzen, daher unverantwortlich zu sein in der Überrumpelung durch Massenstimmung, in der Siegesgewißheit, in dem Mangel an Besinnung und Besinnlichkeit, in der Methode der Erpressung, dem Sinn für jede Schwäche des Gegners, dem Haß gegen alles Liberale, Humane, Freie, gegen den Menschen als Menschen.“³¹⁾

Auch dieses Zitat dürfte geeignet sein, die Angriffe von Newman gegen Jaspers ein wenig abzuschwächen.

VI.

Mit Newmans Kritik an Herbert Marcuse stimme ich zum Großteil überein. Nur meine ich, daß Newman den humanistischen Ausgangspunkt Marcuses, sein gesellschaftstheoretisches Apriori, „daß das menschliche Leben lebenswert ist oder vielmehr lebenswert gemacht werden kann oder sollte“, übersieht³²⁾.

³⁰⁾ Vgl. Giselher Schmidt: Ideologie und Propaganda der NPD, Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1968.

³¹⁾ Karl Jaspers: Wohin treibt die Bundesrepublik?, München 1966, S. 156.

³²⁾ Herbert Marcuse: Der eindimensionale Mensch, Neuwied und Berlin, 3. Auflage 1968, S. 12.

Es sollte auch angemerkt werden, daß Marcuse keineswegs Entfesselung der „Libido“ und hemmungslose Lustbefriedigung preist, sondern eine Panerotik predigt, die freilich im Gegensatz zum Puritanismus steht, aber auch zur Kehrseite der Medaille — dem Pansexualismus. In seiner Schrift „Psychoanalyse und Politik“ definiert Marcuse bei der Darstellung seiner Utopie sehr scharf den Unterschied zwischen Panerotik und Pansexualismus: „Eine Reaktivierung aller der erotischen Kräfte und Verhaltensweisen würde möglich, die unter dem repressiven Realitätsprinzip abgespermt und desexualisiert waren. Hiervon wäre die Konsequenz — und das möchte ich mit aller Schärfe betonen, weil an dieser Stelle das größte Mißverständnis vorliegt —, daß die Sublimierung nicht etwa aufhörte, sondern als erotische Energie zu neuen kulturschaffenden Kräften sich steigerte. Die Konsequenz wäre nicht Pansexualismus, der vielmehr wesentlich zum Bilde der repressiven Gesellschaft gehört (Pansexualismus ist nur vorstellbar als Explosion repressiver Triebenergie, nie aber als Erfüllung nichtrepressiver Triebenergie). In dem Maße, in dem erotische Energie wirklich frei würde, hörte sie auf, bloße Sexualität zu sein; sie würde zu einer den Organismus in allen seinen Verhaltensweisen, Dimensionen und Zielen bestimmenden Kraft.“³³⁾ Auch in den — sicherlich gefährlichen — kulturpessimistischen Betrachtungen seines Hauptwerkes „Der eindimensionale Mensch“ spürt man die humanistische Leidenschaft Marcuses, die einem reinen Sexualismus diametral entgegengesetzt ist:

„Die Zerstörung der Privatsphäre in Appartementshäusern und Vorstadtheimen hebt die Schranken auf, die das Individuum früher vom öffentlichen Dasein trennten, und stellt die attraktiven Qualitäten anderer Ehefrauen und Ehemänner leichter zu Schau. Diese Sozialisierung widerspricht der Enterotisierung der Umwelt nicht, sondern ergänzt sie. Das Sexuelle wird in die Arbeitsbeziehungen und die Werbetätigkeit eingegliedert und so (kontrollierter) Befriedigung zugänglich gemacht. Technischer Fortschritt und ein bequemes Leben gestatten, die libidinösen Komponenten in den Bereich von Warenproduktion und -austausch systematisch aufzunehmen.“³⁴⁾

³³⁾ Herbert Marcuse: Psychoanalyse und Politik, Frankfurt/Main und Wien 1968, S. 49.

³⁴⁾ Marcuse: Der eindimensionale Mensch, S. 94.

„Befreit von der sublimierten Form, die gerade das Zeichen ihrer unversöhnlichen Träume war — eine Form, die im Stil, in der Sprache sich ausprägt, in der verwandelt Sexualität sich in ein Vehikel der Bestseller der Unterdrückung. Von keiner der ‚sexy‘ Frauen in der zeitgenössischen Literatur ließe sich sagen, was Balzac von der Hure Ester sagt: daß sie von einer Zartheit war, die nur in der Unendlichkeit blüht. Diese Gesellschaft verwandelt alles, was sie berührt, in eine potentielle Quelle von

Fortschritt und Ausbeutung, von schwerer Arbeit und Befriedigung, von Freiheit und Unterdrückung. Die Sexualität bildet keine Ausnahme.“³⁵⁾

Man sieht also, daß die Philosophie Marcuses nicht einfach als Plädoyer für eine hemmungslose Luststeigerung denunziert werden kann, sondern daß sie einer differenzierten — wie wohl kritischen — Untersuchung bedarf.

³⁵⁾ a. a. O., S. 97.

Wer hat die Bundesrepublik treiben lassen?

Mit streitbarem Elan macht K. J. Newman sich in dieser Zeitschrift (Nr. 31/68) zum Anwalt der parlamentarischen Demokratie. Das ist sehr erfreulich, da diese z. Z. Befürworter dringend braucht.

An den Titel von Jaspers „Wohin treibt die Bundesrepublik?“ anknüpfend, fragt Newman zurück: „Wer treibt die Bundesrepublik wohin?“ und sucht dann Jaspers für das politische Klima des Sommers 1968 in der Bundesrepublik verantwortlich zu machen. Er sieht in dem Erscheinen des Buches im Jahre 1966 die Ouvertüre zu einem breiten Angriff auf unsere parlamentarische Demokratie¹⁾. Tatsächlich hat das Buch wie ein Signal gewirkt. Frühere Warnungen waren wegen des oft beklagten Desinteresses der Bevölkerung ohne Echo geblieben. So hat z. B. Eschenburg schon viel früher und wiederholt auf das Sündenregister der gleichen parlamentarischen Demokratie hingewiesen²⁾. Er schrieb schon 1962 u. a.: „Hier hat sich unentwegt Mißtrauen abgelagert. Es gab jedesmal Erregung, sie wurde vergessen. Aber nun ist plötzlich alles aufgebrochen. Es fehlt das Vertrauen in die rechtsstaatliche Treue der Regierung.... Es sind alles Bagatellfälle, die uns erregen, mediokre Fälle. Aber in ihrer Summe sind sie beängstigend, und in ihrer Summe erst üben sie jene psychologische Wirkung aus, die wir heute erleben....“

Nicht eben schmeichelhaft, was Eschenburg da schreibt. Aber es wurde vergessen wie so vieles andere, bis im Sommer 1968 das Faß überlief. Zufällig nach Jaspers. Es hätte auch nach Eschenburg überlaufen können oder nach v. Hentig oder nach Forsthoff, v. d. Heydte u. a.

Wenn z. B. von Hentig einen Katalog ungelöster Probleme bringt³⁾, wenn Forsthoff

an „die Einsicht“, appelliert, „daß es um die Staatlichkeit der Bundesrepublik Deutschland nicht sonderlich gut bestellt ist“⁴⁾, dann kritisiert doch nicht nur Jaspers, es kritisieren oder „treiben“ auch noch andere — und sicherlich berufene — Kritiker. Man sollte ihr „Treiben“ positiv werten im Sinne von Treiben zum Fortschritt. Dazu gehört auch, daß man sich der Kritik stellt und nicht versucht, sie ggf. durch straf- oder disziplinarrechtliche Sanktionen bzw. deren Androhung zu unterdrücken (Heye, Jagusch, Allardt, Fredersdorf).

Jaspers ist also nicht der Rattenfänger von Hameln, der die armen Studenten in die Irre geleitet hat. Außer ihm gibt es noch viele andere Kritiker, denen man Sachkenntnis und Kompetenz schwerlich absprechen kann. Nur, Jaspers fand das meiste Gehör, weil er schon ein berühmter Mann war, als er „Wohin treibt die Bundesrepublik...?“ schrieb. Man war neugierig, zu erfahren, was dieser Mann über die Nachkriegspolitik dachte. Deshalb wurde das Buch so viel gekauft, während die Kritik anderer Zeitgenossen, ohne viel Aufsehen zu erregen, in den Archiven verschwand.

Newman ist beizupflichten, wenn er schreibt: „Erforderlich ist, daß die Repräsentanten der Demokratie dem Volk mit gutem Beispiel vorangehen und die Würde der parlamentarischen Institutionen wahren, so daß sich das Volk in diesen Institutionen selbst verkörpert sieht.“⁵⁾

Leider haben die Repräsentanten der Bundesrepublik diesem Erfordernis in einigen Fällen wenig Rechnung getragen. Sie haben damit dem demokratischen Bewußtsein im Volk mehr geschadet als Jaspers mit seinem Buch; denn das haben so viele nicht gelesen, obwohl es lange auf der Bestsellerliste stand.

Unverständlich ist, daß Newman die Kritik Forsthoffs toleriert, weil sie sich an einen anderen Hörer- und Leserkreis richtet als Jaspers' populäre Werke⁶⁾. Soll das Volk be-

¹⁾ J. Newman, Wer treibt die Bundesrepublik wohin? Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 31/68 v. 31. 7. 1968, S. 3

²⁾ Th. Eschenburg, Die Affäre, Sonderdruck von „Die Zeit“ 1962, S. 10

³⁾ H. v. Hentig, Die große Beschwichtigung, Zum Aufstand der Studenten, in Merkur, Heft 5/1968, S. 391

⁴⁾ A. Forsthoff, Verfassung und Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik, Merkur, Heft 5/1968, S. 401

⁵⁾ K. J. Newman, a. a. O., S. 10.

⁶⁾ K. J. Newman, a. a. O., S. 12.

wußt über von Staatsrechtlern erkannte Mängel im unklaren gelassen werden? Müssen nicht alle Bürger den Staat und ggf. auch die Konsequenzen einer verfehlten Politik tragen (wie z. B. die Nicht-Pgs die Folgen der NS-Politik), und haben sie deshalb nicht alle Anspruch auf sachliche Information, die populär ist im Sinne von allgemeinverständlich, also unter größtmöglichem Verzicht auf Fremdworte⁷⁾. Dies ist u. a. doch auch das Ziel der Erwachsenenbildung. Dann ist es aber unzulässig, bestimmte Bevölkerungskreise bei der Diskussion von Problemen ausklammern zu wollen. Das wäre Manipulierung der öffentlichen Meinung; denn das Recht auf Information würde beschnitten. Außerdem würde dadurch die Unterrichtung der Öffentlichkeit über Fehlentwicklungen den radikalen Parteien und der radikalen Presse überlassen. Es entstünde also der Eindruck, als ob diese unentbehrlich seien als Wächter der Demokratie. Gerade dieser Eindruck sollte aber vermieden werden.

Man kann Demokratie dahin gehend verstehen, daß alle Bürger sich Gedanken um den Staat machen und diesen Gedanken auch Ausdruck verleihen, wenn sie von der Ansicht der augenblicklichen Inhaber der Macht abweichen.

Ohne eigene Gedanken kann kein Bürger eine verantwortliche Wahlentscheidung treffen. Es ist auch unbedingt notwendig, diese Gedanken den Gewählten zur Kenntnis zu bringen, evtl. sogar gegen ihren Willen, damit diese mit ihrem Gewissen nicht allein sind. In diesem Zusammenhang kann auch die Ankündigung, man werde diesen Abgeordneten oder diese Partei nicht mehr wählen, wenn sie eine bestimmte Entscheidung treffe, nicht als unzulässiger Druck angesehen werden. Im Gegenteil, es ist ein Gebot der Fairneß, Abgeordnete und Parteien darauf hinzuweisen, daß sie in einer bestimmten Sache von der Meinung einer großen Gruppe von Wählern (nicht einzelner Querulanten) abweichen. Es ist dann Sache der Abgeordneten, die Gründe (nicht die Zahl) der Gegner und Befürworter einer Regelung abzuwägen und dann frei abzustimmen. Nur so kann vermieden werden, daß Parteien und Abgeordnete ihre Position falsch einschätzen und bei der Hochrechnung am Wahltag aus allen Wolken fallen.

⁷⁾ Bei diesen Publikationen sollte man sich mehr als bisher „bemühen, sie auch in einem modernen und lesbaren Stil zu gestalten“ (Bundesminister Benda in der Fragestunde des Bundestages am 10. 5. 1968).

Das Recht, eine bestimmte Meinung zu vertreten, ist Bestandteil der durch Artikel 19 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ vom 10. 12. 1948 garantierten Meinungsfreiheit. „Das heißt: es geht letztlich nicht nur darum, daß man frei denken und reden darf, sondern es geht auch um das Recht jedes einzelnen, um eine allgemeine Anerkennung seiner Überzeugungen und Auffassungen zu ringen und so auf den Gang der Dinge Einfluß zu nehmen. Oder mit anderen Worten: es geht nicht nur darum, seine Meinung zu äußern, sondern auch darum, sie in der Öffentlichkeit durchzusetzen. Das aber bedeutet zugleich: Die Meinungsfreiheit steht notwendigerweise in einem unaufhebbaren Zusammenhang mit der Frage nach der politischen Macht.“⁸⁾

Wie die Ereignisse nach der Landtagswahl in Baden-Württemberg zeigten, ist aber selbst der Einfluß des in Parteien organisierten Volkes sehr gering. Nicht nur die große Masse der Wähler, sondern sogar der größte Teil der Abgeordneten ist politisch fast machtlos. Sie geben ja z. T. in Wahlversammlungen freimütig zu, daß sie nur noch ja oder nein oder überhaupt nichts sagen können. Wie soll da die Forderung der Charta der Menschenrechte (Art. 21, 3) erfüllt werden, wonach der Wille des Volkes die Grundlage der Autorität einer Regierung sein soll?

Der Wille des Volkes muß auch respektiert werden in Volksbegehren, wie sie in letzter Zeit auch von Abgeordneten des Bundestages in begrenztem Umfang gefordert werden⁹⁾, oder in Warnungen, wie Jaspers sie in seinem Buch ausspricht. Daß die dadurch provozierte Auseinandersetzung in der Bundesrepublik unerwünscht ist, hat von Hentig deutlich bloßgelegt¹⁰⁾.

Seit Bestehen der Bundesrepublik hat man nach dem Motto „Keine Experimente“ den Konflikt unterdrückt, man hat nicht gelernt, „wie man mit Menschen zusammenlebt, die gründlich anderer Meinung sind als man selbst“¹¹⁾.

Und auch die folgenden Sätze schrieb von Hentig, nicht Jaspers:

⁸⁾ Staudinger, Meinungsfreiheit, Macht und Wahrheit in der modernen Welt, Sonderdruck des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen, Frankfurt 19, S. 2

⁹⁾ U. a. MdB Moersch (FDP) lt. „Kölner Stadt-Anzeiger“ v. 3. 8. 1968 u. MdB Genscher (FDP) lt. „Neue Rhein-Zeitung“ v. 14. 9. 1968

¹⁰⁾ H. v. Hentig, a. a. O., S. 385 ff.

¹¹⁾ Ebda, S. 386

„Die wahre Demokratie hat das Machtproblem in keinem Augenblick gelöst, etwa durch eine mustergültige Verfassung und dadurch, daß man diese ‚einhält‘; sie funktioniert vielmehr nur, indem sie das Machtproblem ständig aufdeckt: wenn ihre Verfassung dazu dient, die Macht immer wieder neu zu verteilen. — In der Bundesrepublik sind wir freilich anders verfahren. . . .“¹²⁾

Die Neuverteilung der Macht erscheint in diesem Land offenbar fast als vorweggenommener Weltuntergang. Selbst die Abgeordneten des Bundestages versuchen vergeblich, einen Teil der Macht dem Fraktionsvorstand zu entwenden¹³⁾. Die Demokratie soll aber doch gerade gesellschaftliche Veränderungen ohne Gewalt ermöglichen. Stabilität um jeden Preis könnte durch die Verwaltung gesichert werden¹⁴⁾.

Ein Trost bei allem mag sein, daß selbst gesetzte Demokratien wie die Schweiz sich herbe Kritik gefallen lassen müssen. Dort wurde nach den Studentenunruhen in Zürich die „Wiederherstellung der Demokratie“ verlangt und gleichzeitig die Frage aufgeworfen, „ob gewisse Strukturen nicht durch die geschichtliche Entwicklung überholt sind, ob Demokratie möglich ist ohne die Bereitschaft zum Umdenken. Initiative und Referendum sind großartige Ideen, nur funktionieren sie offenkundig nicht; sonst hätten wir nicht den Konflikt zwischen der Minderheit und der Mehrheit, die von einer anderen und allerdings überwältigenden Minderheit gebraucht wird, um den Anschein von Demokratie zu wahren. Schon das Axiom, die Mehrheit habe mehr zu sagen als die Minderheit, wäre zu überdenken von Zeit zu Zeit. Wir wollen keinen Totalitarismus; es fragt sich, ob es nicht auch einen Totalitarismus durch die Mehrheit gibt. Schon daß die Frage nicht erlaubt wäre, würde dafür sprechen . . .“¹⁵⁾.

Und weiter:

„Man spricht vom Rechtsstaat. Wir alle sind für den Rechtsstaat; aber Rechte sind von Menschen geschaffen und daher geschichtlich;

sie können von Menschen verändert werden, wenn die geschichtliche Entwicklung es verlangt. Warum geschieht es nicht?“¹⁶⁾

So tönt es in der Schweiz, ohne daß jemand die Demokratie dadurch gefährdet sieht. Diese Ansicht von der Demokratie, die sich kaum mit dem Mehrheitswahlrecht vereinbaren läßt¹⁷⁾, wird auch in Deutschland vertreten, aber wenig praktiziert. Das Ideal hat v. d. Heydte treffend beschrieben:

„. . . bedeutet Demokratie nicht Herrschaft der Mehrheit, sondern Ausgleich zwischen Mehrheit und Minderheit — ohne daß beide von ihren Grundsätzen, die aber wirklich G r u n d s ä t z e sein müssen, auch nur ein Jota abgehen. . . . Bedeutet Demokratie schon nicht Herrschaft der Mehrheit, so bedeutet sie noch weniger Absolutismus des Parlaments. Jeder Absolutismus ist undemokratisch, mag es der Absolutismus eines Diktators sein oder der Absolutismus von 402 Abgeordneten. . . .“¹⁸⁾

Nach einem Schweizer Verteidiger der parlamentarischen Demokratie ist sie der größte bisher geschaffene Annäherungswert an freiheitliche Lebensgestaltung, um das Zusammenleben ohne Gewalt zu ermöglichen¹⁹⁾.

„Alle Unzulänglichkeiten des Systems treten vor seinem entscheidenden Vorteil zurück: es rationalisiert die Auseinandersetzungen in einer Gesellschaft oder einem Staat.“²⁰⁾

Dieser Rationalisierungseffekt muß aber verlorengehen, wenn die Auseinandersetzungen unterdrückt oder nicht dort ausgetragen werden, wo sie hingehören, im Parlament. Dort können sie aber nur ausgetragen werden, wenn alle Gruppen des Volkes die Möglichkeit haben, ihre Interessen oder Meinungen zu vertreten. Diese Möglichkeit bietet das augenblickliche Parlament der Bundesrepublik nur bedingt, das Mehrheitswahlrecht schneidet sie völlig ab. Große Koalition und Mehrheitswahlrecht sind die Geburtshelfer der außer-(nicht anti-)parlamentarischen Opposition, nicht Kritiker wie Jaspers.

¹⁶⁾ Ebda

¹⁷⁾ Nach einer Schlagzeile des „Kölner Stadt-Anzeigers“ vom 6. 7. 1968: „Ein Versuch zum Würgemord, das Mehrheitswahlrecht macht die Starken nur noch stärker“.

¹⁸⁾ In „Rheinischer Merkur“ Nr. 14/1953, S. 4.

¹⁹⁾ Willy Guggenheim, Die Unruhen in Zürich, Die Weltwoche v. 12. 7. 1968, S. 5.

²⁰⁾ Ebda.

¹²⁾ Ebda, S. 388

¹³⁾ MdB Apel, Collet, Klepsch lt. „Der Spiegel“ v. 12. 8. 68, S. 24

¹⁴⁾ H. v. Hentig, a. a. O., S. 390; ähnl. Dahrendorf in „Für eine Erneuerung der Demokratie . . .“ München 1968, S. 82 u. 84

¹⁵⁾ Max Frisch, Die große Devotion, in: „Die Weltwoche“ v. 12. 7. 68, S. 13

Tröstlich ist nur, daß Newman (a. a. O., S. 23) Jaspers selbst rehabilitiert, wenn er ihm lediglich vorwirft, seine Beschuldigungen seien maßlos übertrieben. Sicher hat Jaspers übertrieben und zu schwarz gemalt, aber daß seine Beschuldigungen haltlos sind, behauptet offenbar auch Newman nicht. Schade — für die Bundesrepublik ²¹⁾).

Man sollte sich das von Jaspers geweckte Interesse an der Politik zunutze machen ²²⁾. Ein Volksentscheid könnte gegebenenfalls eine Stütze des Parlaments gegen die Lobby sein. Für Grundgesetzänderungen müßte er obligatorisch sein. Passieren kann dabei nicht viel,

allenfalls bleibt alles beim alten Zustand. D kann dann aber niemand, weder eine auf noch eine antiparlamentarische Opposition dem Parlament zur Last legen. Mancher, vorgibt, im Namen von Hunderttausenden sprechen, müßte erkennen, daß seine Anhängerschaft bedeutend kleiner ist.

²¹⁾ Schließlich gab es sogar bei der Notstar debatte im Bundestag indirekte Anerkennung Jaspers, als der Abg. Matthöfer, SPD, sagte, „Verbesserungen sind auch ein Verdienst — muß hier fairerweise auch einmal gesagt werden der außerparlamentarischen Protestbewegung.“ (Das Parlament v. 12. 6. 1968 — S. 3).

²²⁾ Ebda.

Entgegnung auf die Kritik an meinem Aufsatz „Wer treibt die Bundesrepublik wohin?“

Allen drei Kritikern meines Aufsatzes in dieser Zeitschrift und meines Buches „Wer treibt die Bundesrepublik wohin?“ ist zunächst grundsätzlich entgegenzuhalten, daß sich mein Demokratiebegriff von dem ihrigen erheblich unterscheidet. Es handelt sich dabei keineswegs um die Frage der Repräsentation, über deren Wert wir einig sind. Es geht um die Frage, ob die Demokratie allen sozialen und politischen Gruppen und Grüppchen, ungeachtet ihrer Einstellung zum Grundgesetz und der zentrifugalen Tendenzen der sozialen und politischen Desintegration, ein separates Betätigungsfeld zubilligen soll. Oder ist die Demokratie als eine Art Transformator anzusehen, der die zunehmende Mannigfaltigkeit des sozialen Lebens durch „geeignete Kanäle“ politischen Handelns institutionell zu bündeln vermag, um so eine kraftvolle politische Willensbildung zu ermöglichen? Die erste Anschauung im Gefolge eines zum Anarchismus übertriebenen Liberalismus tendiert dazu, nicht zwischen Staat und Gesellschaft zu differenzieren, die letztere oder pluralistische, sie voneinander unabhängig zu betrachten. Die Bedeutung für die reale Staatspolitik dürfte auf der Hand liegen, sobald nach der einen oder anderen Vorstellung praktisch gehandelt wird.

Indem ich auf die Kapitel „Was not tut: Eine starke und selbstbewußte Demokratie“, „Die Frage der Wahlrechtsreform“ sowie „Eine funktionsgerechte Demokratie“ in meinem Buch verweise, gebe ich mich als Anhänger des zweiten hier angedeuteten Demokratiebegriffs zu erkennen. Demgegenüber steht wohl außer Zweifel, daß Thilo Castner, Giselher Schmidt und Hans Wald der ersten Interpretation der Demokratie zuneigen.

Bei Giselher Schmidt wird dies im Teil II seiner Entgegnung besonders deutlich, wenn er zur Wahlrechtsfrage Stellung nimmt. Bei Dr. Castner tritt dieser Umstand ganz klar in seinen Bemerkungen über mein angeblich „gestörtes Demokratieverständnis“ hervor, und Hans Wald vertritt wohl die gleichen Intentionen, wie man unschwer aus seinen Darlegungen über die Beziehungen zwischen Volk, Parteien und Parlament entnehmen kann.

Zu Giselher Schmidts Beitrag: Natürlich ist es rein formal gesehen richtig, daß die 5-Prozent-Klausel kein formulierter Bestandteil des Grundgesetzes ist. Entscheidend jedoch ist die Erkenntnis der Kontinuität von Parlamentarischem Rat, den „Vätern des Grundgesetzes“, und Bundestag. Viele wichtige Männer des Parlamentarischen Rats waren später selbst Abgeordnete und gemäß ihren Vorstellungen von der Wirkungsweise des Grundgesetzes an den zitierten Wahlgesetzen beteiligt. In diesem Zusammenhang ist ein Vergleich mit der Effizienz der Weimarer Verfassung angebracht. Man kann sagen, daß die 5-Prozent-Klausel der heutigen Wahlgesetze ein Stück der Verfassungswirklichkeit darstellt, so wie sie sich aus dem Grundgesetz ergibt. Daß es eben auf diese Effizienz ankommt, zeigt sich schon darin, daß Jaspers sonst nicht die Abschaffung der Klausel verlangt hätte. Zu den Bemerkungen Schmidts hinsichtlich der Mehrheitswahl ist lediglich nochmals auf die eingangs gemachten Überlegungen zu verweisen.

Was die von Schmidt angeführte sogenannte „Widersprüchlichkeit“ meines Liberalismusbegriffs anbelangt, möchte ich vor allem auf die einschlägigen Kapitel meines Buches „Zerstörung und Selbstzerstörung der Demokratie“ hinweisen. Daraus ergibt sich sicher auch für Schmidt, daß keineswegs ein Gegensatz der Aussagen über den Charakter des Liberalismus existiert, wenn ich diesen einerseits der Demokratie komplementär zuordne, andererseits im politisch organisierten Liberalismus ein gefährliches Gefälle zum Nationalismus entdecke. Es geht mir nicht um die Feststellung einer Querverbindung zwischen Liberalismus und Nationalismus „an sich“, sondern um ihre konkreten organisierten Ausdrucksformen, um ihre Ideologien. Schmidt weiß sicherlich, daß der politische Liberalismus in den Jahren 1848—49, unter Bismarck und auch später — man denke etwa an die Einstellung der Deutschen Volkspartei zur „Harzburger Front“ — stets stärkere Tendenzen zum Nationalen als zum Liberalen hervorkehrte. In letzter Konsequenz bedeutet diese fatale Tendenz eine latente Gefahr für den Verfassungsstaat.

In den Rahmen dieser Diskussion paßt es, daran zu erinnern, in welcher Weise die ursprüngliche Idee des Liberalismus gerade in Deutschland pervertiert wurde — ein Vorgang, der der angelsächsischen Welt erspart blieb, nicht zuletzt eben deshalb, weil dort die institutionellen Probleme frühzeitig genug gelöst wurden, um die politische Entwicklung harmonisch mit der sozial-ökonomischen verlaufen zu lassen; zweitens aber auch, weil dort das politische Postulat der Freiheit stets mit dem moralischen der politischen Obligation und der staatsbürgerlichen Selbstkontrolle gepaart blieb. Hier in Deutschland blieb der Liberalismus ein zwischen Despotismus und Anarchismus hin- und hergerissenes unrealisierbares Abstraktum. Man ruft immer nach Recht und Freiheit für sich selbst, um diese dann zur Freiheitsberaubung dem Mitbürger gegenüber zu mißbrauchen. Man sagt Freiheit und meint das ungebundene Chaos einer schwächlichen Demokratie, die den Tyrannen von morgen selbst die Waffen in die Hand spielt.

Zur Frage der Beziehung Kant — Jaspers nur so viel: Keineswegs habe ich in meinem Buch Zweifel an der Wichtigkeit Kants für die Evolution einer rechtsstaatlichen pluralistischen Ordnung gehegt. Doch die von mir skizzierte Identität des Freiheitsbegriffs von Kant und Jaspers einerseits, von Kant und Rousseau andererseits liegt auf zwei vollkommen verschiedenen Ebenen. Während Kant erlebt hatte, wie — wenigstens der Tendenz nach — Rousseaus Vorstellungen durch die Französische Revolution verwirklicht wurden, mußte seine Idee der Freiheit unter den Bedingungen des preußischen Absolutismus ein abstraktes Postulat, d. h. ohne realitätsbezogenen Inhalt bleiben. Es fehlte ihr jegliches soziale Korrelat. Diese Freiheit blieb damit ohne Bezug zur umgreifenden politischen Praxis, was später auch wieder hervorgehoben wurde, sei es von Heinrich Heine, sei es von Karl Marx. Immanuel Kant kannte noch nicht die seit Hegel und Marx allgemein akzeptierte scharfe Unterscheidung von Staat und Gesellschaft. Aber — und dies ist der Kern meines Vorwurfs — von Jaspers wurde diese nach-kantische Entwicklung ignoriert. Er muß sich also gefallen lassen, daß ich bei ihm den Begriff der Freiheit nur in der Form einer ethischen Kategorie erblicken kann, der insofern „reaktionär“ ist, als er in die Zeit des preußischen Absolutismus zurückreicht, als noch die Autonomie der Gesellschaft als Autonomie des philosophischen Kopfes aufgefaßt wurde — und mehr auch nicht.

Es ist m. E. irrelevant, ob Jaspers, Schmitt oder Spann verschiedene Wurzeln in ihrem Denken aufweisen. Das bleibt unbestritten. Jedoch in ihren Aussagen verbergen sich analoge ideologische Wirkungen. Diese Tatsache kann und darf — mit Rücksicht auf die Existenz des Verfassungsstaates — nicht übersehen werden. Bedenklich wird dieser Umstand dann, wenn Jaspers meint, er und politische Denker wie Schmitt oder Spann seien Feinde, *ohne es zu wissen*. Wie soll gegenüber einem solchen Bekenntnis der normale Staatsbürger nun reagieren? Wenn Jaspers es nicht weiß, so weiß sich der Staatsbürger erst recht nicht zu schützen gegen eifrig propagierte antiparlamentarische Theorien, die, für ihn klar sichtbar, das gleiche wollen. Wie soll er unterscheiden, welche Quelle zur Gesinnungsethik erhoben werden soll, welche nicht? Mit anderen Worten: Wie soll der Staatsbürger es lernen, sich mit dem demokratischen Staat zu identifizieren, wenn er von Freund und Feind gemeinsam dessen Gewalten und Einrichtungen verächtlich gemacht sieht? Hier ist offensichtlich die Gefahr einer ideologischen antidemokratischen Gleichschaltung gegeben.

Daß Jaspers vom Nationalsozialismus unbefleckt ist, sei ihm ohne weiteres zugestanden. Aber gerade deswegen bildet er eine Gefahr, wenn er heute antidemokratischen Elementen sein als Philosoph erworbenes Prestige leiht. Aufgrund seiner persönlichen Vergangenheit wird ihm sofort geglaubt. Mein Vergleich zwischen Jaspers und einigen Größen und publizistischen Produkten des Dritten Reiches bezieht sich allein auf die Form der Sprache, mit der er gegen unsere Parteien und unser Parlament argumentiert. Nachdem ich in meinem Buch „Zerstörung und Selbstzerstörung der Demokratie“ ausführlich den schädlichen Einfluß Schmitts und Spanns dargelegt habe, kann ich die Kenntnis meiner diesbezüglichen Einstellung voraussetzen. Wären sie gute Demokraten gewesen, hätten sich ihre Werke nicht zum Vergleich mit Jaspers angeboten. Ähnliches gilt für Marcuse. Es geht hierbei keineswegs darum, seine Anthropologie in Zweifel zu ziehen. Doch wenn sich Marcuse und Jaspers auf das Gebiet der Politik begeben, muß ihnen entgegengehalten werden, daß der eine unter den gegebenen sozialen Verhältnissen seine Anthropologie nicht realisieren kann und der andere nicht seine Auffassung vom ethisch einwandfreien Politiker. Infolgedessen müssen ihre philosophischen Verdienste unberücksichtigt bleiben, sobald ihre politischen Schriften eine Gefahr für das Optimum frei-

heitlich-politischen Lebens werden, sobald sie nämlich den institutionellen Rahmen sprengen möchten, der dieses Optimum — nach dem überwiegenden Urteil des Volkes — garantiert. Wie anders kann das Wort Marcuses, es gelte, die Toleranz gegen die Formen des Bestehenden aufzugeben, verstanden werden? Auch Habermas hat Marcuse jüngst dazu aufgefordert, diese Sentenz näher zu erläutern. An dieser Stelle wird der politische Dilettantismus der beiden Philosophen zu einer negativen Qualität, zumal ihre Kenntnisse von der Verfassungsrealität der Bundesrepublik aufgrund ihrer selbstgewählten Isolierung außerhalb des Landes — wie mir scheint — außerordentlich dürftig und auf einseitig eingestellte Meinungen Dritter zurückzuführen sind.

So möchte ich Marcuse auffordern, es sich nicht zu leicht zu machen, und ihn allen Ernstes fragen, wie er sich die Bundesrepublik nach Überwindung der „repressiven Toleranz“ vorstellt. Er müßte uns zu diesem Zweck entweder eine begründete Widerlegung der Platonischen Lehre liefern, daß die Tyrannis die unausbleibliche Folge der Zerstörung aller sozialen Konventionen durch eine radikale und anarchistische Demokratie ist, oder zugeben, daß er eine Diktatur wünscht.

Was den Vorwurf Dr. Castners betrifft, vor Jaspers hätten schon eine Reihe anderer prominenter Kritiker die verfassungspolitische Wirklichkeit der Bundesrepublik untersucht, ist von folgendem auszugehen: Die ersten gegen die verfassungsmäßige Ordnung gerichteten Argumente stammten von Werner Weber aus dem Jahre 1951. Sie waren keineswegs allen Lesern als solche erkennbar, schlugen sich damals auch nur in juristisch orientierten Kreisen nieder. Es folgten weitaus massivere Angriffe gegen das bundesrepublikanische Gefüge. Castner nennt die Namen Dahrendorf, Besson, Grass; hinzuzufügen wäre noch Eschenburg. Ihre Zweifel an den sozialen und politischen Zuständen der Bundesrepublik hatten dann auch ein weithin hörbares Echo, sowohl im parlamentarischen als auch im außerparlamentarischen Raum. Doch stets war ihre kritische Substanz konstruktiv. Dies ist der Punkt, in dem sie sich von Jaspers unterscheiden. Der Philosoph bündelte alle vor ihm vorgetragenen Angriffe in Schlagworte, ohne Neues konstruktiv an die Stelle des von ihm Abgelehnten zu setzen. Seine institutionellen Vorschläge waren dilettantisch, erwiesenermaßen für Deutschland riskant und ohne jedes sozial-ökonomische reformerische Korrelat.

In der Tat ist es eine empirische Frage, ob die Demonstrationen der jüngsten Vergangenheit unmittelbar auf den ideologischen Einfluß Jaspers' zurückzuführen sind oder nicht. Mir scheint indessen, daß seine letzten politischen Schriften und sein Auftreten an der FU Berlin sowie sein Image bei den bundesdeutschen Massenmedien das Klima entscheidend mitbestimmten, in dem der Aufruhr sich entfalten konnte. Es ist hierbei darauf zu verweisen, daß durch seine Beiträge den Gegnern der Demokratie die propagandistischen Argumente geliefert wurden, mit deren Hilfe ihr Vorgehen gerechtfertigt wurde: Parteienoligarchie, Akklamationshierarchie, Stimmvieh, Manipulationen

Zu Dr. Castners These, der Rechtsradikalismus in Gestalt der NPD habe andere Ursachen als die Attacken Jaspers', wäre vorerst zu sagen, daß dieses Problem nicht mit der Frage der Wahlerfolge der NPD unmittelbar zusammenhängt, da die zitierten Einstellungen immer nur in einer bestimmten „Atmosphäre“ politisch wirksam werden. Sie wiederum erzeugt durch Schlagworte, wie das der „innerlich fremden Parteienoligarchie“, ein Haßklima, in das auch die rechtsradikale Auffassung von den „Lizenzparteien“ miteinmündet. Wenn dieses Haßklima einmal weit verbreitet ist, nützt es den Freunden der Diktatur, möge diese von rechts oder links drohen, wobei diese Unterscheidung seit Stalin sowieso hinfällig wurde. Wie dieser Prozeß parteilich umgesetzt wird, veranschaulicht am klarsten das historische Beispiel des Aufstiegs der NSDAP, deren Schlagwort-Reservoir sich auf ein Syndrom innerhalb der deutschen Intelligenz stützt, das dem ähnelt, was durch die Schriften Jaspers mit heraufbeschworen worden ist.

Das Argument, Jaspers habe sich von der NPD distanziert, verliert an Durchschlagskraft, wenn man an sein Auftreten im Fernsehen erinnert, wo er sich eindeutig gegen ein Verbot dieser Partei aussprach und die Weigerung der demokratischen Parteien, Selbstmord zu begehen, als Symptom für ihre eigenen Diktaturabsichten auslegte. Außerdem ist das Zitat aus Jaspers' Buch zu dieser Frage zumindest zweideutig.

Schließlich sprechen Jaspers' Aufforderung zur Spaltung der SPD und seine Auffassung, die Bonner Parteien und nicht die NPD strebten die Diktatur an, ziemlich unverhüllt dafür, daß er die Gefahren des Radikalismus sehr gut versteht, aber der Demokratie eine Einbettung zwischen einem virulenten Rechts- und Links-

radikalismus gleichsam als Radikalkur verschreibt; und das derselbe Jaspers, der im Jahre 1932 die nationalsozialistisch-kommunistische Allianz im Reichstag erlebte und der genau weiß, daß der andere Teil Deutschlands heute von einer Diktatur regiert wird, die im August 1968 durch ihre Beteiligung an der Invasion der Tschechoslowakei das unglückselige Erbe des Dritten Reiches antrat.

Dr. Castners apologetischen Darstellungen muß Verständnislosigkeit der institutionellen Logik gegenüber vorgeworfen werden. Er versteht nicht, daß, wenn einmal — wie de Gaulle — der Bundespräsident vom Volk gewählt wird, dieser eine weit stärkere politische Legitimation als jeder Bundestagsabgeordneter hat, da der erstere vom ganzen Volk, der letztere aber nur von einem Wahlkreis gewählt wird. Somit würde auch der Vergleich mit dem Präsidenten der USA hinken — ein Vergleich, der nicht nur in Frankreich, sondern auch in anderen Ländern zur Entschuldigung autoritären Eingreifens gemacht wurde, wie etwa in Ägypten, Pakistan und Indonesien. Ein vom deutschen Volke gewählter Präsident würde — da Hindenburg einmal da war — eben nicht dasselbe sein wie ein amerikanischer Präsident, sondern müßte der Versuchung widerstehen, die Parteien zu schwächen und uns wieder auf den Weg zum autoritären Staat zu führen.

Wenn Castner fragt: „Warum sollten Räte totalitären Drahtziehern bessere Ansatzpunkte geben als Parteien? 1933 waren es die Parteien, insbesondere deren politische Führer, die versagten. . .“, so muß zurückgefragt werden, ob er einen Fall weiß, in dem das Räte- oder Sowjetsystem nicht zur Herstellung einer Diktatur mißbraucht werden konnte. Das Räte-system ist immer ein Übergangssystem. Sebastian Haffner hat das gerade durch seinen Artikel „Der große Verrat“ dokumentiert, nach dem sich die SPD in den Jahren 1918/19 dadurch schuldig gemacht haben soll, daß sie den Übergang vom Räte-system zur Diktatur vereitelte. 1933 versagten die politischen Parteien nicht zuletzt auf Grund der plebiszitären Elemente der Weimarer Verfassung. Erst schufen Volksbegehren und Volksentscheid gegen die Stresemannsche Außenpolitik die nationale Verhetzung, die den sprunghaften Anstieg der nationalsozialistischen Stimmen mit ermöglichte. Dann trug die plebiszitäre Form der Präsidentschaftswahlen entscheidend zum Anwachsen der Publizität Hitlers bei. Schließ-

ich machten die wiederholten Reichstagsauflösungen und Neuwahlen aus jeder Wahl, selbst der Wahl eines Zwerglandes Lippe, ein Plebiszit. Es war geradezu das Programm der NSDAP, eine Besessenheit auf plebiszitärem Wege zu fabrizieren. Weiterhin muß man sich fragen, warum Dr. Castner über Phrasen und Reklametricks der politischen Parteien so schockiert ist. Um nicht selbst der Gefahr des eindimensionalen Denkens zu verfallen, müßte er sich auch mit Phrasen und Reklametricks wie Establishment, Manipulierung, Umfunktionierung, Stimmvieh etc. befassen.

Es scheint mir plausibel, daß Marcuse nicht die hemmungslose Lustbefriedigung wünscht, sondern eine Sublimierung der Sexualität im Eros, die Freisetzung libidinöser Kräfte im Menschen, die das Leben des einzelnen glücklicher und erfüllter werden lassen könnten. Doch muß ich Dr. Castner an den einfachen Satz erinnern: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ Glaubt er ernsthaft, daß gerade die Kreise, die H. Marcuse in Deutschland und Kalifornien beeinflußt hat, über die Sublimierung der Sexualität im Eros nachdenken und sich entsprechend verhalten? Mit anderen Worten: „Was bedeutet die Theorie Marcuses, hineingestellt in eine Welt von Gammlern und Hippies einerseits und einer Sexfreiheit der Jugend andererseits?“ Der Großteil der Kreise, die Marcuse lesen und zitieren, verstehen die von ihm geforderte Durchbrechung der Konventionen keineswegs im Sinn von Friedrich Schiller. Die Betonung der Sinne ist wohl augenfällig. Um diese aber mit der Vernunft zu versöhnen, bedarf es eines neuen „Magnum opus“ aus der Feder Marcuses. Gibt nicht Marcuse den immer stärker werdenden Hang zur Jugendkriminalität zu, indem er deren Schädlichkeit relativiert; sollten seine Aufforderungen nicht eher an die Ostblockstaaten gerichtet sein, in denen die Erzeugung von aggressiven Waffen mit ebenso großer Energie verfolgt wird wie die Aufrechterhaltung der spießigsten moralischen Konventionen und Sextabus? Natürlich schätzt die Moskauer Prawda Marcuses Einfluß auf die Jugend der Sowjetunion nicht; wohl aber den auf die Jugend des Westens, deren Demoralisierung und Degeneration eine unabdingbare Voraussetzung des Sieges der kommunistischen Weltrevolution wäre, die doch Marcuse sicherlich nicht grundsätzlich ablehnt.

Ich finde es amüsant, wenn mir Castner eine bundesdeutsche Begrenztheit vorwirft, da ich

von 1948 bis 1961 überhaupt nicht in Europa war. Mir scheint eher Dr. Castner mit den gegebenen Verhältnissen zu eng verwachsen zu sein, so daß er z. B. der aus dem Obrigkeitsstaat resultierenden traurigen Alternative „Anarchie oder Despotismus“ verfällt. Sowohl er wie Marcuse sind noch immer in den Fallstricken von Hegels dialektischer Theologie verfangen und glauben daher, daß das demokratisch-parlamentarische System und die mit ihm verbundene Toleranz erst auf dem Scheiterhaufen verbrannt werden müssen, um dann wie der Phönix aus der Asche aufzuerstehen. Hätte er viele Jahre aus nächster Nähe das Experimentieren mit Verfassungsformen beobachten können, dann wüßte er, wie begrenzt die Zahl der Formen der Demokratie ist und wie zahlreich die Möglichkeiten ihrer Feinde sind, besonders Anfangsdemokratien zum Scheitern zu bringen. Dies geschieht nicht zuletzt durch gewisse stereotype Anschuldigungen, bei deren Zusammenfassung in gebündelte Schlagworte sich eben Karl Jaspers als der große Meister erwies.

Was meint Castner, wenn er sagt, daß Hitler nicht zu unserem ‚Trauma‘ werden darf? Doch wohl nicht, daß die Erkenntnisse des Verfalls von Weimar über Bord geworfen werden sollen oder daß sich unsere junge Generation das leisten darf, was Friedrich Engels den jüngeren Sozialisten seiner Zeit vorwarf, nämlich daß sie den Marxismus zu einem Allheilmittel machten, um sich das Studium der Historik zu ersparen. Natürlich muß Demokratie nicht nur Regierungsform, sondern auch Lebensform sein. Die Freiheit wird aber nicht dadurch gestützt, daß Institutionen geschaffen werden, durch die sie leichter angegriffen werden kann; nicht dadurch, daß der einzelne unter Freiheit nur die seine und nicht die des anderen versteht — auch nicht dadurch, daß die Demokratie aufgefordert wird, ihre Waffen fortzuwerfen oder sie ihren Feinden zu schenken. Die Demokratie könnte sich mit größerer Berechtigung das zu Herzen nehmen, was Lenin seiner revolutionären Partei zurief: „Im entscheidenden Augenblick und am entscheidenden Ort müßt Ihr Euch als stärker erweisen, Ihr müßt siegreich bleiben!“