

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Theodor Eschenburg
Demokratisierung
und politische Praxis

Walter Jacobsen
Ungelöste Probleme in der
politischen Bildungsarbeit

B 38/70

19. September 1970

Theodor Eschenburg, Dr. phil., o. Prof. an der Universität Tübingen, geboren 24. Oktober 1904 in Kiel.

Veröffentlichungen u. a.: Das Kaiserreich am Scheideweg — Bassermann, Bülow und der Block, Berlin 1929; Herrschaft der Verbände?, Stuttgart 1955; Staat und Gesellschaft in Deutschland, Stuttgart 1956; Probleme der modernen Parteifinanzierung, Tübingen 1961; Zur politischen Praxis in der Bundesrepublik, Bd. I und II, Stuttgart 1961 u. 1965; Die improvisierte Demokratie, München 1963; Über Autorität, Frankfurt 1965. Mitherausgeber der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte.

Walter Jacobsen, Dr. phil., Oberregierungsrat a. D., Psychologe, früher Referent in der Bundeszentrale für politische Bildung, geboren 1895 in Altona/Elbe, 1937 nach Schweden emigriert, wo er ein Institut für praktische Psychologie und Berufswahlfragen mitgründete und wissenschaftlich leitete.

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 Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Demokratisierung und politische Praxis

I

Dem modernen Staatsbegriff will es nicht mehr gelingen, sich in unschwer verständlichen Definitionen darzustellen. Das Wesen des Staates in unserer veränderten und immer noch stark sich wandelnden Gesellschaft in den Griff zu bekommen, ist kaum mehr möglich. Je mehr wir uns von der Tradition entfernen, desto größer wird das Bedürfnis nach neuen Begriffen. Politische Institutionen tun den Lehrern und den Lehrbüchern nicht den Gefallen, daß sie bei ihrer Entwicklung Rücksicht auf ihre Definierbarkeit nehmen. Die modernen, äußerst diffizilen politischen Konstruktionen und Erscheinungen steigern das Bedürfnis nach deren begrifflicher Erfassung und erschweren sie zugleich. Goethe meinte noch, „denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein“. An Begriffen mangelt es heute nicht, aber die neuen Begriffe können vielfach nicht mehr ohne weiteres begriffen werden. Das zeigt sich in dem schwer und für viele fast unverständlichen Wortschatz gerade der modernen Soziologie.

Der alte, im Kern rationale Staatsbegriff, wie wir ihn noch vor 50 oder 60 Jahren gekannt haben, war mit einer mehr oder minder dicken Mythossschicht umgeben. Diese ist durch das Dritte Reich zersetzt worden und im Laufe der Zeit abgefallen. Staatsdarstellung und Staatsbewußtsein müssen in ihrer Wechselwirkung gesehen werden. Heute erscheint vielen der Staat als ein kahles Gebäude, das für die Gesellschaft jedoch unentbehrlich ist.

Der Soziologe Konstantin Frantz hat vor 100 Jahren den Staat „die Behörde der Gesellschaft“ genannt. Diese Faustformel entspricht heute den Vorstellungen weiter Kreise. Als Behörde tritt der Staat durch Gebote und Verbote, durch Genehmigung und Ablehnung, durch Verpflichtung und Bestrafung, durch Auferlegung und Gewährung von Leistungen auf. Das von Luther eingehämmerte, viel mißbrauchte Wort „Obrigkeit“ ist heute verpönt. Aber die Behörde — die Polizei, das Bau- und Straßenverkehrsamt, die Schulverwaltung, das Finanzamt, die Ortskrankenkasse, die Veterinärabteilung — erscheint dem Bürger als Obrigkeit. Das Leben einer so differenzierten, hochtechnisierten Gesellschaft mit deren Ordnungs- und Daseinsvorsorgemaßnahmen ist

ohne „Obrigkeit“ schlechthin nicht funktionsfähig. Die Straßenverkehrspolizei bietet ein gutes Beispiel. Wer ein Verkehrsvergehen begangen hat, ärgert sich über die Intervention und auch über deren Grad seitens der Polizei, und wer selber unter der Verkehrsverletzung eines anderen zu leiden hat, meint plötzlich, die Polizei trete zu milde auf.

Es gibt eine Reihe von Elementarfunktionen, die jeder Staat ohne Unterschied der Art der Verfassung heute zu erfüllen hat. Kein moderner Staat vermag beispielsweise ohne Straßenverkehrsordnung auszukommen. Diese bedarf der Überwachung. Die Gesundheitsverwaltung ist eine Einrichtung, die in fast allen Staaten existiert. Dazu gehört die Seuchen- und Lebensmittelkontrolle ebenso wie die Kontrolle über Arzneimittel. Alle Länder über-

Walter Jacobsen:

**Ungelöste Probleme in der
politischen Bildungsarbeit S. 15**

wachen Ein- und Ausreise. Die Schulen sind in nahezu allen Staaten in öffentlicher Hand, schon weil keine andere in der Lage wäre, diesen Aufwand finanziell zu decken. Wo Schulen, Schulhäuser, Schulinventar und Schulbüchereien sind, da ist Verwaltung notwendig. Und Verwaltung ist ohne Lenkung nicht möglich. Kontrolle und Koordinierung gehören zu deren wesentlichen Aufgaben.

Wer durch Moskau geht, der findet eine Fülle von Staatsfunktionen, die mit denen in der Bundesrepublik oder in den Vereinigten Staaten vergleichbar sind. Die „Obrigkeit“ ist unerläßlich. Die Frage ist, wer sie bildet, wer ihr welche Befugnisse gibt, ob und wie sie kontrolliert wird.

Der Mann auf der Straße neigt dazu, in den Ämtern, gleichgültig ob sie solche des Bundes oder der Länder, Gemeinden oder Sozialversicherung sind, ohne Unterscheidung den Staat schlechthin zu sehen. „Das System von Ämtern und Gesetzen“ glaubt er in diesen einen Begriff zusammenfassen zu können. Auch aus dieser Vorstellung entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Staat und Gesellschaft.

II

Gesellschaft ist noch viel schwerer zu definieren als Staat. Und zwar aus einem einfachen Grunde: Der Staat ist eine konkrete, faßbare Einrichtung. Jeder von uns merkt, wenn er über eine Grenze geht, den Staat, den Unterschied von Gewalten verschiedener Staaten. Staatsgewalt, Staatsvolk und Staatsgebiet sind konkrete Erscheinungen. Der Staat ist handlungsfähig kraft seiner Staatsgewalt und seiner Organisation. Die Gesellschaft als solche ist nicht handlungsfähig, sie ist ein fiktiver Begriff, ein Hilfsmittel des Denkens. Die Holländer haben ein treffendes Wort für Gesell-

schaft gefunden; sie sagen „das Zusammenleben“. Gesellschaft im Bereich eines Staates ist das strukturelle Gefüge der Bevölkerung in seinen zahllosen Erscheinungen. Der letztlich als Einheit organisierte Staat steht der als Vielfalt vorhandenen Gesellschaft gegenüber. Zweifellos wirkt Gesellschaft je nach ihren verschiedenen Strukturen — das Überwiegen von Agrarwirtschaft oder Industrieproduktion, die Einkommens- und Vermögensunterschiede sind gesellschaftliche Faktoren, die man feststellen kann.

III

Die absolutistische Staatsform vom Ende des 17. Jahrhunderts bis zum Anfang des 18. Jahrhunderts mit dem omnipotenten Herrscher kannte nur den Staat. Die Menschen waren Untertanen. Erst die Aufklärung des 18. Jahrhunderts unterschied zwischen Interessen des Staates und denen von Personen, die in ihm leben. Wenn der Staat auf sie nicht Rücksicht nimmt, so sollten sie Mittel und Wege finden, ihre Interessen zur Geltung zu bringen. Dem Begriff vom Staat als der Machtorganisation steht der von der Gesellschaft mit ihren mannigfaltigen Interessen als das Gefüge der in ihm lebenden Personen gegenüber. Der Staat kann letztlich immer nur einheitliche Entscheidungen treffen. Die Gesellschaft hat eine mannigfaltige Möglichkeit, ihren Interessen Ausdruck zu verschaffen, was noch nicht bedeutet, daß sie sie auch zur wirksamen Geltung bringen kann.

Ansätze zu einem Dualismus von Staat und Gesellschaft zeigen sich in der konstitutionellen Monarchie zu Beginn des vorigen Jahrhunderts. Der Monarch bleibt zwar Herr des Staates, vor allem von Heer und Verwaltung, aber er ist an Verfassung und Gesetz gebunden. Die Gesellschaft schafft sich im Parlament eine Einrichtung, um an der Gesetzgebung mitzuwirken, an der auch der Monarch beteiligt ist.

Mit Gesellschaft war damals nur eine Obergesellschaft, die begüterte Adels- und Mittelschicht gemeint. Von Immanuel Kant stammt die einfache Faustregel, daß der Lohnabhängige nicht zur politischen Mitbestimmung befugt sei. So war nur wahlberechtigt, wer auch direkte Steuern bezahlte, denn er spürte

die Auswirkung seiner Entscheidung an seinem eigenen Geldbeutel. Diese Theorie hat in der Praxis bis 1918 gegolten. Wer arbeitslos war, war auf die städtische Armenfürsorge angewiesen. Und wer Armenfürsorge erhielt, hatte kein Wahlrecht. Das war Gesetz und ist erst 1918 abgeschafft worden.

Die Einführung des allgemeinen gleichen Wahlrechts in Deutschland 1867, das allerdings zunächst nur auf Männer beschränkt war, ist auf längere Sicht hin gesehen ein entscheidender Ansatz zur demokratischen Politisierung der Gesellschaft geworden und damit zu deren politischen Emanzipation. Auch mit wachsender Parlamentarisierung bleibt der Staat das Steuerungsorgan der Gesellschaft; aber diese bestimmt über den Weg von Parteien und Verbänden durch einen vielschichtigen Prozeß die Politik des Steuerungsorgans. Heute spricht man vom Staat als politischer Organisation der Gesellschaft, der im Staat organisierten Gesellschaft.

Der Staat war im Zeitalter des Absolutismus der Monarch. Als ein französischer Richter von „König und Staat“ gesprochen hatte, soll Ludwig XIV. ausgerufen haben: „L'état c'est moi!“ Zu jener Zeit war man noch der Auffassung, daß die Gesellschaft überhaupt nur existieren könne, wenn ein Übergeordneter unabhängig von ihr sie regierte, nämlich der absolute Monarch. Niemals hat es aber tatsächlich einen über der Gesellschaft stehenden Alleinherrscher gegeben. Jeder Herrscher mußte sich auf eine Oberschicht stützen, um zu herrschen, und diese mußte er prämiieren, zum mindesten schonen — das war vorwiegend der Adel.

IV

Der Konflikt zwischen Staat und Gesellschaft setzte aus einer Interessenlage des Bürgertums ein, das vor allem durch die Entwicklung der Technik — besonders nach Erfindung der Dampfmaschine — in der Lage war, seine Gewerbe auszubauen. Es war nicht mehr bereit, sich den reinen Agrarinteressen des hochprivilegierten Grundbesitzenden Adels unterzuordnen. Das war der gesellschaftspolitische Anlaß der französischen Revolution. Diese richtete sich nicht nur gegen den Herrscher, sondern mehr noch gegen die ihn tragende und von ihm geschützte Oberschicht. Das Bürgertum hat vor allem während des neunzehnten Jahrhunderts in einem langen Prozeß sich seine Emanzipation gegenüber dem Adel erkämpft. Sehr bald, nämlich in den vierziger Jahren, trat aber ein neuer Gegner durch die erste industrielle Revolution auf, deren Initiator, Schrittmacher und Nutznießer das Unternehmertum war. Das war die lohnabhängige Arbeiterschaft. Das Bürgertum, das keineswegs eine homogene Schicht war, führte nunmehr einen Zweifrontenkrieg gegen die bestehende Macht von Monarch und Grundbesitzendem Adel einerseits und andererseits gegen die vor allem durch die Einführung des allgemeinen gleichen Wahlrechts anwachsende Macht der Arbeiterschaft. Aus dieser Angst vor der Arbeiterschaft, die sich damals noch Proletariat nannte, entstand die Tendenz eines Teils des liberalen Bürgertums zur autoritären, konservativen Haltung; es suchte Schutz bei den Monarchen und der monarchischen Verwaltung.

Das allgemeine gleiche Wahlrecht war der Ansatz zur Demokratisierung der Parlamente, und diese wiederum führte zum sogenannten parlamentarischen System, in dem die Regierung nicht kraft monarchischer Entscheidung gebildet wird, sondern aus dem vom Volk gewählten Parlament durch dessen Mehrheit.

Formalrechtlich erfolgte die Umschaltung von der Fürstensouveränität zur Volkssouveränität schlagartig durch die Weimarer Verfassung von 1918, tatsächlich vollzog sich die Wandlung gleitend durch ein Jahrhundert. Zwar führte die Revolution von 1918 zunächst zu einer kurzfristigen sozialistischen Diktatur, aber sie wurde aufgefangen durch die Weimarer Nationalversammlung, die rechtlich das parlamentarische System einführte.

Der Wandel von Fürstensouveränität zur Volkssouveränität hat auch zum Vergleich mit der Umkehrung einer Pyramide angeregt. Dieser Vergleich ist falsch. Zwar war die Spitze abmontiert, aber die abgeflachte Pyramide bleibt bestehen. Der Prozeß der Besetzung und damit die Zusammensetzung der Spitze ändern sich allerdings grundlegend, und das führt zur Wandlung des Regierungsverfahrens sowie der Ergebnisse der Politik von Regierung und Parlament. Anstelle der Erbfolge mit dem Recht auf lebenslängliche Herrschaft und der Einzelentscheidung trat die Wahl und die Mehrheitsentscheidung. Wie stark die Wahlen auf die Politik einzuwirken vermögen, erleben wir mindestens alle vier Jahre bei den Bundestagswahlen, manchmal auch bei den Landtagswahlen. Man braucht nur an die Wahlgeschenke zu denken.

In der repräsentativen Demokratie sind Regierungsbildung und Gesetzgebung von periodisch wiederkehrenden, unaufschiebbaren allgemeinen, gleichen Wahlen abhängig. Der Wähler wird nicht ausgelesen, ebensowenig wie der Monarch. Er ist da kraft seiner Staatsangehörigkeit und seines Lebensalters. Eine Manipulierung der Wählerzahl ist nicht möglich. Was heißt wählen? Durch Auswahl ermächtigen. Dabei bieten dem Wähler Richtlinien und Spitzenkandidaturen der Parteien Orientierungshilfe.

V

Weder die französische Revolution von 1789 noch die deutschen Revolutionen von 1848 und 1918 haben den Staat als solchen in Frage gestellt. Es ging ihnen um grundlegende Änderung der Organisation und der Bildung von Regierungsinstitutionen und Entscheidungsprozessen.

Da der Staat nur von oben nach unten regieren kann, blieb er „Obrigkeit“. Die Demokratie,

deren Prozedur von unten nach oben verläuft, von den Wahlen des Urwählers zum Parlament, von dort zur Regierungsbestellung, geht genau die entgegengesetzte Richtung. Hier entsteht der Spannungszustand zwischen zwei Erscheinungen mit gegenläufigen Tendenzen.

Das beliebte Wort „der Staat sind wir“, das in Analogie zum Wort Ludwigs XIV. gebildet wurde, ist eine Utopie, denn in jeder Gesell-

schaft, wie immer sie konstruiert sein mag, können es nur wenige sein, die regieren. Der Staat hat eine Eigengesetzlichkeit, die einen mehr oder minder weiten, aber dennoch begrenzten Spielraum für Änderungen zuläßt.

Rousseau hatte im 18. Jahrhundert noch geglaubt, daß die Volksversammlung die Grundsatzentscheidungen zu treffen habe und von ihr Beauftragte diese zu vollziehen hätten. Das Rousseausche System wäre schon damals in großen Ländern wie Frankreich und England gar nicht praktikabel gewesen. Man entwickelte einen anderen Typ, die repräsentative

Demokratie. Das gewählte Parlament gilt als die Miniaturausgabe des Volkes. Aus ihm geht durch wahlbedingte Mehrheitsentscheidung die Regierung hervor. Es handelt sich für den Fall, daß keine Partei die absolute Mehrheit hat, um eine wahlbedingte, nicht um eine wahlabhängige Entscheidung. Dann gibt es nicht eine, sondern mehrere Möglichkeiten für die Bildung von Koalitionsmajoritäten, über die die Gewählten, die Fraktionen, nicht mehr die Wähler zu befinden haben. An diesem Beispiel zeigt sich, wie leicht es ist, eine politische Idee zu entwickeln, wie ungeheuer schwer es hingegen ist, sie organisatorisch zu realisieren.

VI

Die repräsentative Demokratie war und ist ein Notbehelf der reinen Idee der Demokratie. Dasselbe gilt für die Wahlen. Die Wahlen sind ein Notbehelf, weil organisatorisch anders in einem Staat ein vom Volk ausgehender Willensbildungsprozeß überhaupt nicht möglich wäre. Die Realisierung von Ideen der politischen Ordnungsgestaltung muß im Zusammenhang mit der Organisationsgesetzlichkeit gesehen werden.

Das mag an einem Beispiel demonstriert werden. Es ist ein großer Unterschied, ob 20 Personen in einem Raum miteinander entscheiden, ob es 500 oder 5000 sind. 20 Personen können nämlich noch miteinander reden. Sie brauchen keine feste Tagesordnung, sofern eine gewisse Disziplin herrscht. Es geht im wesentlichen sogar ohne Wortverteilung. Direkte Erwiderung ist jederzeit möglich. Die Teilnehmer können einen Gegenstand in einer relativ kurzen Zeit miteinander nach allen Seiten hin beraten. Die Beratungsergiebigkeit und die Entscheidungsfähigkeit sind verhältnismäßig groß, der Zeitaufwand gering, aber der Repräsentationsgrad ist niedrig. Bei 500 Personen kann überhaupt eine Beratung nur dann stattfinden, wenn vorher eine Tagesordnung genau festgelegt ist und auch eingehalten wird, wenn ein Versammlungsleiter gewählt und eine Geschäftsordnung beschlossen ist. Beratung und Abstimmung stehen unter der Herrschaft des Verfahrens. Ohne Vorbereitung und Vorentscheidung

in kleineren Gremien, z. B. Fraktionen oder Ausschüssen, ist die Versammlung gar nicht funktionsfähig. Sie vermag nicht Entscheidung zu finden, sondern nur über Vorentscheidung zu beraten und diese abzuändern, um sie dann anzunehmen oder abzulehnen. 5000 können nicht mehr beraten, sie können nur noch ja oder nein sagen, weil es gar keine angemessene Kommunikationsmöglichkeit gäbe. Diese aus der Quantität der Beteiligten sich ergebende Organisationsgesetzlichkeit gilt für alle Systeme.

Man kann das auch umdrehen und sagen: wenn die Volksmenge von 5000 oder mehr nur ja oder nein sagen kann, so ist demokratische Wirksamkeit nur gegeben, wenn vorher Versammlungen beraten und die Entscheidungsmöglichkeiten aussortieren und wenn diesen Versammlungen Beratungen und Vorentscheidungen von Kollegien voraufgegangen sind. In dieses quantitativ bestimmte Abstufungssystem von Beratungs- und Entscheidungsgremien mit ihren qualitativen Unterschieden von Beratung und Entscheidungsverfahren paßt das imperative Mandat nicht, eben jenes, das von den Wählern jederzeit widerrufen werden kann. Abgesehen davon, daß die Einführung des imperativen Mandats in einer Massengesellschaft kaum organisiert werden kann, würde es das Stufensystem der repräsentativen Demokratie aus den Angeln heben.

VII

Die repräsentative Demokratie kann nicht das Idealbild der Demokratie ersetzen, sie versucht nur, organisatorisch ihr nahe zu kommen. Eine Demokratie in Reinkultur gibt es nicht, son-

dern nur Mischsysteme. Das gilt nicht nur für die Bundesrepublik, sondern ebenso für Italien und England wie für die Vereinigten Staaten. Die Verfassungen mischen sich aus demokra-

tischen — das ist vor allem die Volkswahl, die Abstimmung im Parlament —, aus monokratischen und aus oligarchischen Elementen. Monokratie heißt Alleinherrschaft, Oligarchie Herrschaft von wenigen.

Die Bundes- und Landesbehörden vom einzelnen Ministerium bis zum untersten Amt sind monokratisch und damit zugleich hierarchisch organisiert. Der demokratischen Ermächtigung entspricht das Recht zu demokratischer Kontrolle. Voraussetzung für wirksame Kontrolle ist, daß es jeweils Verantwortliche gibt. Verantwortlich können auch Kollegien sein, aber wegen des Unterschiedes in den Abstimmungen kann die Verantwortlichkeit schwer geltend gemacht werden. Verantwortlich auf der Regierungsebene sind die Minister. Wenn sie aber verantwortlich sein sollen, dann müssen sie Weisungsrecht haben, dem Gehorsamspflicht entspricht. Das monokratische Element ist zwar aus dem Absolutismus übernommen, aber heute nach den bisherigen Erfahrungen zur Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems notwendig, und es ist in die demokratische Konstruktion eingebaut.

Ein weiteres, vielfach unterschätztes und doch bedeutsames monokratisches Element ist die Richtlinienkompetenz des Bundeskanzlers. Es gibt eine Reihe von Fragen, wo der Bundeskanzler allein zu entscheiden befugt ist, wenn auch nach vorheriger Beratung im Kabinett. Ein Ressortminister kann die Befolgung der Richtlinien verweigern; er kann dann von sich aus demissionieren oder entlassen werden, was u. U. zur Regierungskrise führen kann. Insofern handelt es sich um ein gegebenenfalls mit Risiko belastetes Recht. Aber diese Befugnis dient der Einheitlichkeit der Politik und der Entscheidungsfähigkeit der Regierung.

Die Bundesregierung ist eine oligarchische Einrichtung. Sie ist ein Gremium von z. Z. 16 Personen, das an Weisungen des Parla-

ments, sofern sie nicht in Form von allgemein verbindlichen Bestimmungen erlassen sind, nicht gebunden ist. Sie ist ermächtigt und verantwortlich. Sie kann frei entscheiden, aber geht das Risiko ein, daß ihre Entscheidungen vom Parlament mißbilligt werden oder daß sie sogar, wenn auch unter erschwerten Umständen, abberufen wird.

Der Willensbildungsprozeß in der Demokratie muß nicht durchgängig demokratisch, aber er muß demokratisch fundamentiert sein, so durch Wahlen zum Parlament, durch dessen Bundeskanzlerwahlen und durch mehrheitliche Verabschiedung von Gesetzen. Die Entscheidungen der Regierung und der Minister müssen demokratisch kontrolliert werden können, im äußersten Fall durch die Sanktion der Abberufung.

Nach einem Wort des Bundesverfassungsrichters Leibholz ist es nicht die Aufgabe der Demokratie, daß das Volk den Führenden Aufträge gibt, „sondern daß die jeweilige Partei offen in ihrer Autorität mit Hilfe des Mehrheitsprinzips von unten her vertrauensmäßig legitimiert werde“. Oder um es anders auszudrücken: die Führung, die Regierung, muß Rückenwind von der einen Mehrheitspartei oder von der Mehrheitskoalition bekommen. Dafür muß sie Sorge tragen, was ohne Auseinandersetzung oft nicht möglich ist. Es kommt auf die mittelbare Wirkung des demokratischen Systems an, der Wähler beauftragt nicht den Abgeordneten und die Partei, sondern ermächtigt diese, die Mehrheitsfraktion oder die Mehrheitskoalition ermächtigt den Bundeskanzler, sie beauftragt ihn jedoch nicht. Die demokratische Bindung wird aber bewirkt durch das Interesse an der Wiederwahl, und das soll zur demokratischen Ergiebigkeit der Entscheidungen führen. Deshalb sind die hohen Ämter in der Demokratie Ämter auf Frist oder, wie bei denen des Bundeskanzlers und der Bundesminister, auf jederzeitigen Widerruf.

VIII

Alle historischen Periodisierungen sind unzulänglich, weil sich die Geschichte in ihrem tatsächlichen Ablauf nicht nach den Bedürfnissen von Geschichtsbüchern richtet. Aber Periodisierungen verhelfen zur Übersichtlichkeit. Ist es zu verwegen, in der Einführung des parlamentarischen Systems auf der Basis des allgemeinen gleichen Wahlrechts den Abschluß der ersten Demokratisierungsphase zu sehen?

Deren Beginn hatte sehr schnell eine zweite, sie überkreuzende Demokratisierungsphase ausgelöst, nämlich die des sozialrechtlichen Schutzes der numerisch größten, wirtschaftlich schwächsten Schicht, der Arbeitnehmer. Diese durchzog die Weimarer Zeit und findet in der Bundesrepublik ihre Fortsetzung. Die sozialrechtliche Sicherung ist eine Folge der Demokratisierung in der ersten Phase und stärkt zugleich deren Effektivität.

Seit Mitte der sechziger Jahre scheint es so, als ob eine dritte Demokratisierungsphase eingesetzt hätte, die Demokratisierung der Demokratie. Demokratisierung ist eines der gängigsten Schlagworte unserer Tage. Diese Forderung ist international, sie ist aber in der Bundesrepublik auf besonders fruchtbaren Boden gefallen. Demokratisierung heißt, mehr Demokratie machen. Sie richtet sich gegen die oligarchischen und monokratischen Elemente. Sie fordert Verstärkung der Parlamentsmacht, Öffentlichkeit der Ausschußsitzungen, Einführung von Sach- und Personalplebisziten, Mitbestimmung in der Verwaltung, Steigerung und Ausdehnung der Transparenz des politischen Entscheidungsprozesses; sie verlangt mehr Teilhabe an der Herrschaft und zugleich Abbau von Herrschaft, wo immer sie besteht. Es wird weiterhin eine Demokratisierung der Mittel, um politische Entscheidungen zu erzwingen, gefordert und praktiziert. Das gilt für Demonstrationen, die die Grenzen der Legalität überschreiten, und für Streiks oder streikähnliche Aktionen von bestimmten Beamtengruppen, aber auch von Studenten und Schülern. Wie sehr spektakuläre demokratisierende Praxis Institutionen ohne voraufgegangene rechtliche Regelung zu verändern vermag, hat die Entwicklung an den Hochschulen gezeigt. Hier ist eine neue Konstruktion entstanden, die ständisch gegliederte Demokratie. Ihre Funktionseignung muß noch erprobt werden. Man spricht von unmittelbaren Aktionen. Man praktiziert sie nicht nur, man beansprucht auch deren Legitimierung. Die unmittelbaren Aktionen haben sich in den Hochschulen für die, die sie betrieben haben, als ein großer Erfolg erwiesen. Deren Androhung oder partielle Durchführung hat sich für einige Beamtenkategorien als ganz ergiebig gezeigt. Wird diese Art sich auf andere Bereiche ausbreiten, wird sie dadurch unser politisches Leben verändern oder wird sie sich bald, gegebenenfalls durch gegenseitige Blockierung, abnutzen? Bei den Ansprüchen auf institutionelle Steigerung und Ausweitung des politischen Selbst- und Mitbestimmungsrechts wird man die Frage stellen müssen — zumindest dürfen —, wie die institutionellen Veränderungen funktionieren und welche Effektivität ungeachtet der Richtung sie haben können. Im Zusammenhang damit wird die Frage nach dem Aufwand an Kraft, Zeit und Geld nicht zu umgehen sein. Es handelt sich nicht darum, Vorwände zu suchen oder zu konstruieren, um Demokratisierung zu verhindern, sondern deren mögliche Folgen zu kalkulieren. Wenn man neue In-

stitutionen schafft oder bestehende verändert, muß man deren Organisierbarkeit, Funktionsfähigkeit und Effektivität abwägen. Im Detail steckt der Teufel.

Gefordert wird auch die Demokratisierung der Parteien, die zwischen Staat und Gesellschaft stehen, gleichsam als Transmission fungieren, um Demokratie, repräsentative Demokratie, so wirksam zu machen. Die Demokratisierung in den Parteien wird seit einigen Jahren in verstärktem Maße praktiziert. Die Parteitage sind heute nicht mehr Paraden, wie sie es früher waren. Die Auswechslung von aussichtsreichen Parlamentskandidaten ist häufiger geworden, die Aussprache wird weniger manipuliert. Der Grad der Demokratisierung ist in den einzelnen Parteien allerdings verschieden. Am relativ ausgeprägtesten tritt sie in der SPD in Erscheinung. Es mag noch ein Spielraum für weitere Demokratisierung bestehen, aber dieser Demokratisierung sind irgendwo Grenzen im Interesse der Aktionsfähigkeit und Operationsflexibilität der untereinander rivalisierenden Fraktionen und Parteien gesetzt. Zur Akzentuierung des Volkswillens, zur Meinungsbildung der Partei gehört die Reduzierung in der Meinungsvielfalt. Forderungen müssen entscheidungsfähig gemacht werden, weil das Parlament nur zwischen wenigen Entscheidungsmöglichkeiten auswählen kann.

Die viel beklagte oligarchische Struktur der Parteien ist nicht nur aus dem Machtstreben der Führenden zu erklären; der Engpaß, in den infolge der alternativen Fragestellung parlamentarische Entscheidungen geführt werden, drängt immer von neuem zur Oligarchisierung; Mehrheitsbildung im Parlament erfordert, wenn keine Partei die absolute Mehrheit hat, Abreden mit anderen. Dazu kommen vielfach Vereinbarungen mit interessierten Verbänden. Hier kann die Marschroute häufig nicht vorher festgelegt, sondern höchstens das Ergebnis nachträglich gebilligt werden. Je mehr eine Partei auf die Kooperation mit anderen Organisationen angewiesen ist, desto stärker die Hemmung zur Entfaltung der innerparteilichen Demokratie in dieser Partei.

Die Fraktionen von CDU und SPD haben die Größe eines Parlaments, was den Fraktionsvorständen, z. T. den Fraktionsvorsitzenden, ein Übergewicht gibt. Demokratisierung vermag den Grad der Oligarchisierung zurückzudrängen, aber die Tendenz nach Oligarchisierung wird unter dem Druck der Verhältnisse, durch den Systemzwang immer von neuem auftreten. In einem durch Föderalismus und

Kommunalautonomie dezentralisierten Partei- und Verbändestaat ist die Zahl der mittelbar und unmittelbar Entscheidungsbeteiligten so groß, daß allein auf der horizontalen Ebene des Bundes gerade bei der Gesetzesvorbereitung der horizontale Prozeß von Information und gegenseitigen Abstimmungen zwischen Ressortministern, Fraktionsvorsitzenden und Parlamentsexperten, Landesregierungen und Interessenorganisationen aller Art äußerst umständlich und langwierig ist. Es erfordert ein so hohes Maß an Zeit und Kraft, daß der vertikale Prozeß zwischen Parteivolk, Parteiführung, Fraktion und Fraktionsspitze, aber

auch zwischen Verbandsführung und Verbandsvolk zwangsläufig leiden muß. Der Aufwand an psychischer und physischer Kraft ist ebenso ein politischer Faktor wie der an Zeit. In einem so zeitraubenden System wie der Demokratie ist Zeit Mangelware. Wer über den Faktor Zeit, sei es zur Beschleunigung, sei es zur Verschleppung von Entscheidungen, verfügt, hat Macht.

Die die Demokratisierung fordern, zeigen Ungeduld und drängen zu Aktionen. Aber die durch Demokratisierung veränderten Institutionen und Verfahren werden noch mehr Geduld verlangen.

IX

Die Hochschulreform gerade in ihrem akuten Stadium der letzten Jahre nimmt so viel Zeit in Anspruch, weil das Verhandlungsgefüge zur Vorbereitung der Reform sich immer weiter ausgedehnt hat und komplizierter geworden ist. Die Demokratisierung führt zur Freizeitbeschränkung. Zwar tagen die der Demokratisierung dienenden Gremien vielfach, aber keineswegs immer während der Arbeitszeit, aber die vorbereitenden Beratungen der Gruppen, die unerläßlich sind, finden meist an Abenden oder am Samstag statt. Nun mag diese Freizeitbeschränkung als eine private Angelegenheit jedes einzelnen angesehen werden. Aber zu ihr sind meist nur die besonders stark Engagierten, nämlich die Radikalen bereit. Die Radikalisierung der Studentenschaft, der Studentenvertretungen in den Senaten, Fachbereichen und Instituten der Hochschulen beruht vielfach darauf, daß die Radikalen sich hineindrängen, während die weniger Engagierten und die Gemäßigten den Wahlen fernbleiben und sich zur Kandidatur nicht bereit finden.

Wird Demokratisierung wirklich mehr Demokratie bringen? In der Routine des Alltags werden Indolenz auf Elan, Apathie auf Spontaneität folgen. Es ist sehr wahrscheinlich, daß dann neue Oligarchisierungserscheinungen anstelle der gerade beseitigten treten werden. Man wird wohl fragen dürfen, ob die Mitbestimmung in der Verwaltung nicht zur Herrschaft von Bediensteten, Verbänden der öffentlichen Bediensteten über die Verwaltung oder zu deren starken Einwirkung auf diese führen wird. Man denke auch an jene, welche die sich aus einer Demokratisierung ergebende Problematik zwar erkennen, aber unter dem Aspekt von Effektivität und Funktionsfähigkeit durch

raffinierte Manipulationen meistern zu können glauben. Dann wird Demokratisierung zur Kulisse. Manche mögen Demokratisierung fordern und betreiben zum Zwecke der Auswechselung des Establishments, zur Ablösung der bestehenden Oligarchie durch eine andere. Dann wäre Demokratisierung nicht ein Ziel, sondern lediglich nur ein Mittel, um die bisherige Repräsentation durch eine neue zu ersetzen. Mittel, wenn auch in ganz anderem Sinn, ist Demokratisierung für jene, die sich ihrer zu revolutionären Zwecken bedienen wollen. Radikale Studentengruppen wollen die Hochschulen — um sich ihres Vokabulars zu bedienen — umfunktionieren und sich der umfunktionierten Universität zur Revolutionierung von Staat und Gesellschaft bedienen. Nicht immer leicht von der revolutionären Richtung ist die anarchistische zu unterscheiden. Sie will den Staat demontieren, die Gesellschaft von Herrschaft schlechthin befreien. Was kostet Demokratisierung? Das läßt sich nicht abschätzen, zumal der Aufwand für die einzelnen Bereiche sehr verschieden ist; aber er wird sehr beachtlich sein.

Aber haben diejenigen, die die Demokratisierung ernstlich erstreben, an der Realität orientierte Vorstellungen über Funktionsfähigkeit und Effektivität der neuen oder grundlegend veränderten Institutionen und Verfahren? Man kann dem entgegenhalten, Einwände sind immer gegen Reformen gemacht worden. Dafür sind die öffentlichen Diskussionen in Wort und Schrift aus den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, also vor und nach der Revolution von 1848, und aus den beiden ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, also vor und nach der Revolution von 1918, ein Beispiel. Es handelt sich aber nicht um die unvermeidlichen An-

fangsstörungen, sondern um anhaltende Funktions- und Effektivitätsminderung. Das Wort Effektivität ist weder eine Ausrede noch leeres Geschwätz in einer Zeit, wo ständig steigende Effektivitätsansprüche an den Staat gestellt werden. Es geht der Demokratisierung um Abbau von Herrschaft, Herrschaft der Gesetze war ein Schlagwort zu Ende des achtzehnten und zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts. Als sie zu Beginn des Frühkonstitutionalismus zunächst zaghaft einsetzte, wurde das als ein großer Fortschritt gepriesen. Das vom Parlament verabschiedete Gesetz sollte Schutz vor der Willkür des Monarchen gewähren. Heute wird gerade in Kreisen der Radikalen die Gesetzesherrschaft als erdrückende Last empfunden. Für nicht wenige von ihnen gelten Gesetze als Stützen bestehender Herrschaftsverhältnisse. Sie sollen sofort dank einfacher Mehrheitsbeschlüsse außer Kraft gesetzt oder abgeändert werden. Nun sind sicherlich manche Gesetze überholt, aber auch diese können nur auf dem verfassungsrechtlich und gesetzlich vorgeschriebenen Weg geändert werden. Das erfordert mehr oder minder lange Fristen. Hier handelt es sich keineswegs um Formalismus, sondern um ein im ganzen sinnvolles Verfahren. Diese Demokratie ist ein Rechtsstaat. Das bedingt, daß die Gesetzgebung an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung an Gesetz und Recht gebunden sind (Art. 20 Abs. 3 GG). In dieser Bindung liegt die stabilisierende Macht der Demokratie. Wollte man Gesetzesherrschaft durch beliebige Mehrheitsbeschlüsse abschaffen in der Weise, daß Maßnahmen aufgrund von Beschlüssen mit ein-

facher Mehrheit ohne Gesetzesbindung getroffen werden, wie es sich radikale Anhänger der Demokratisierung vorstellen, dann haben wir nicht nur die Rechtssicherheit des Bürgers, nämlich die Möglichkeit der Berechenbarkeit des Rechts, aufgegeben, sondern „das System von Ämtern und Gesetzen“ aufgehoben. Letzteres ist ein revolutionäres und auch anarchistisches Ziel. Wer aus revolutionären Gründen, durch einfache Mehrheitsentscheidung das komplizierte Gesetzgebungsverfahren ablösen will, hat von seinem Standpunkt aus Recht.

Aber wenn man von den revolutionären Bestrebungen und Wirkungen absieht, so bleibt die Frage: sind denn Effektivität und Funktionsfähigkeit so wichtig, wenn eine grundlegende Bewußtseinswandlung eingetreten ist, der politisch entsprochen werden sollte? Der Würde des Menschen entspricht ein so weit als irgendmöglich gehendes Selbst- und Mitbestimmungsrecht. Die Wandlung des Menschenbildes tendiert in Richtung auf eine ihr gemäße Veränderung des politischen Mechanismus. Man wird aber fragen müssen, in wie weite Kreise die Bewußtseinswandlung gedrungen ist. Die erstaunlich geringe Beteiligung der Studenten, die Avantgardisten waren, an den Hochschulen bietet Anhaltspunkte. Manch kleine Minderheiten erzielten Wirkung nicht durch Belehrung und Werbung, sondern durch massiven Druck. Hier ist Herrschaft nicht abgebaut, sondern verlagert, was noch ein euphemistischer Ausdruck ist. Man muß zwischen modischer Richtung und ernsthaftem Reformwillen aufgrund eines durchdachten Konzepts unterscheiden.

X

Eine Demokratisierungsforderung wird allerdings so gut wie gar nicht erhoben, die nach wesentlich gesteigerter Effektivität der Verwaltung, und zwar demokratischer Effektivität. Man könnte ein Buch schreiben über die Misere des beziehungslosen Bürgers, der keinen Abgeordneten zum Freund, keinen Bürgermeister zum Vetter und keinen Minister zum Onkel hat. Wie viele Eingaben und Anfragen werden übermäßig verzögert, wie viele berechnete Beschwerden bleiben liegen und werden unbefriedigend beschieden. Wie viele Entscheidungen aufgrund von Eingaben und Beschwerden werden überhaupt nicht, unzulänglich oder viel zu spät durchgeführt. Das gilt vor allem für die Verwaltung im weitesten Sinn. Wer

öffentlich die Abfassung eines solchen Buches ankündigen und um Unterlagen bitten würde, der würde unter den eingesandten Akten erstickten. Allein ihre Sichtung wäre ein Lebenswerk, zur Verarbeitung und Niederschrift würde die Zeit fehlen. Gewiß gibt es viele Querulanten und Petitionsfetischisten. Aber wenn diese subtrahiert werden, bleibt noch eine gigantische Zahl übrig. Eine schnelle, exakte, im Sinne der Gleichheit korrekt und verständnisvoll arbeitende Verwaltung wäre eine überaus demokratische Einrichtung. Die Patronage würde nicht so begehrt sein, wenn das Patronagebedürfnis nicht so groß wäre. Aber gerade die Patronage und die Patronagegefälligkeit ist undemokratisch.

Wird dieser mangelnden Effektivität durch Demokratisierung der Verwaltung, durch Mitbestimmung der Verwaltenden, wie sie die Gewerkschaft OTV fordert, abgeholfen? Dient nicht eine Selbstverwaltung der Verwaltenden diesen in erster Linie, ohne daß sie den Verwalteten zugute kommt? Was nützen alle noch so demokratischen Verfahren, deren Steigerung und Ausbreitung, wenn nicht auch demokratische Ergiebigkeit erreicht wird? Über den Zolldienst haben bisher nicht die Zollbeamten selber bestimmt, sondern Parlament und Finanzministerium, soweit es sich um die gesetzliche Regelung handelt, das Finanzministerium allein in der administrativen Ordnung. Ähnliches gilt für die Polizei. Die Frage ist, ob die Autonomisierung und Demokratisierung von Zoll- und Polizeibeamten die Leistungsergiebigkeit vermindert oder vermehrt. Ein in seiner demokratischen Haltung so unumstrittener Politikwissenschaftler wie Franz Neumann hat vor einigen Jahren gesagt: „Das einzige Kriterium für den demokratischen Charakter einer Verwaltung ist die volle politische Verantwortlichkeit der Verwaltungsspitze, und zwar nicht gegenüber Einzelinteressen, sondern gegenüber den Wählern.“ Aus aktuellem Anlaß hat der Berliner Politikwissenschaftler Richard Löwenthal in einem „Spiegel“-Gespräch darauf hingewiesen, „daß überall da, wo es sich um funktionale Organe der Gesellschaft handelt, denen ihr Ziel, ihr Zweck, ihre Aufgabe von der Gesellschaft als Ganzes vorgeschrieben ist, ein sol-

ches Organ nicht in sich sinnvoll demokratisiert werden kann. Ein Ministerium, in dem die Beamten demokratisch bestimmen, ist nicht ein Ministerium einer demokratischen Regierung.“

Auch die Frage nach der im wahrsten Sinne des Wortes brauchbaren Organisierbarkeit wird man stellen müssen. Um an das, was zu Anfang gesagt wurde, anzuknüpfen: Der Staat der Bundesrepublik kann in den Stufen seiner Verfassungsentwicklung auch mit deren Rückschlägen auf den absolutistischen Staat zurückgeführt werden. Gegenüber der vorhergehenden Herrschaftsform hat sich die folgende — wenn man vom Dritten Reich absieht — in der Konstruktion wesentlich verändert, andererseits in der Praxis angepaßt, zumindest an ihr orientiert. Die bisherige Verfassungsentwicklung hat immer wieder zu neuen, in sich geordneten und daher funktionierenden Systemen geführt, nicht zuletzt durch eine wenn auch beschränkte, aber effektive Anpassung. Dieser Anpassung gilt der Kampf der radikalen Linken. Auch die Bundesrepublik hat eine Staatstradition, obwohl davon nicht gern gesprochen wird. Handelt es sich hier nur teilweise um Bewahrung des Überkommenen aus Bewunderung oder Pietät, aus Gewohnheit, Bequemlichkeit und mangelnder Phantasie? Die anarchistische Richtung will den Staat vollständig demontieren, die Gesellschaft von Herrschaft schlechthin befreien. Was für die einen Hoffnung, ist für die anderen Sorge oder gar Angst.

XI

Nun beschränkt sich die Demokratisierungsforderung nicht nur auf den eigentlichen staatlichen Bereich, sondern erstreckt sich auf die ganze Gesellschaft, auf die Familie, die wirtschaftlichen Unternehmungen, auf Kirchen, Schulen und Hochschulen. Es geht um einen bisher mehr oder minder ademokratischen Bereich von Familie, Wirtschaft, Kirchen, Bildungsanstalten. Aus der Wirtschaft kann man als besondere Bereiche wieder Buch- und Zeitungsverlage herausheben.

Bei der Demokratisierung geht es in erster Linie um Einführung oder Verstärkung der innerorganisatorischen Demokratie. Der Freiburger Politikwissenschaftler Hennis spricht von „Binnenkonstitutionalisierung“. Demokratisierung impliziert aber z. T. die Forderung nach Autonomisierung des zu demokratisierenden Bereichs, sie kann aber auch zur Minde-

rung der Autonomie führen. Die Anhänger einer Demokratisierung der Schule verlangen vermehrte Selbständigkeit der Schüler gegenüber dem Lehrer, der Lehrer gegenüber der Schulleitung, der Schule gegenüber der Schulverwaltung. Muß nicht in der modernen Leistungsgesellschaft eine gewisse Gleichmäßigkeit des Unterrichts und deren Unterrichts- sowie Prüfungsanforderungen gewährleistet sein? Das kann nur durch Lenkung und Aufsicht der Schulverwaltung erreicht werden. Dasselbe gilt für die innere Organisation der einzelnen Schulen, und darum ergibt sich die Frage, ob die Funktion des Schulleiters stark eingeschränkt oder entbehrt werden kann. Die mögliche Dynamik der paritätischen Mitbestimmung in der Wirtschaft vermag weder der Anhänger noch der Gegner dieser Einrichtung zu übersehen. Ändert sich nur die Betriebs-

struktur oder folgt ein grundlegender Wandel der Wirtschaftspolitik? Letzterer könnte Minderung der Unternehmensautonomie bedeuten.

Demokratisierung will zur Wandlung des politischen Stils im Sinne einer Egalisierung führen; die Formen herrschaftlichen Verhaltens sollen abgebaut werden. An die Stelle von Weisung soll Beratung und Beschluß treten. Nun lassen sich nicht alle Bereiche enthierarchisieren; das gilt insbesondere für Militär und Polizei, für erhebliche Teile der Verwaltung, aber auch für Wirtschaftsbetriebe. Zweifellos hat die Hierarchie Umgangsformen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen traditionalisiert, die heute überlebt und daher im Schwinden begriffen sind. Die starke Wandlung des politischen Stils hat sich in den letzten Jahren gezeigt. In den Parteien haben dafür die Junge Union, die Jungdemokraten und die Jungsozialisten gesorgt, wie der veränderte Ablauf auf den Parteitag und die Häufigkeit des Wechsels aussichtsreicher Kandidaturen für die Parlamentswahlen zeigen. Der Bundespräsident Heinemann wirkt durch das persönliche Beispiel in Wort und Verhalten auf die Demokratisierung des Stils hin. Es ließen sich auch Beispiele aus anderen Bereichen nennen. Die Frage ist, ob es dazu der institutionellen Perfektionierung bedarf. Warum soll der Abteilungsleiter einer Behörde mit seinen Referenten zusammen seine geplanten Maßnahmen nicht beraten, um sie zu überzeugen oder sich von ihnen überzeugen zu lassen? Wenn aber das Verfahren in der Weise institutionalisiert wird, daß über Ergebnisse der Beratung durch Abstimmung entschieden wird, so ändert sich das System und damit das Verantwortungsgefüge.

Ein völlig anderer Fall, der an der Grenze zwischen politischem Stil und rechtlicher Ordnung liegt, ist die Androhung unmittelbarer Aktionen von Beamtenverbänden gegenüber Regierungen oder deren partieller Vollzug. Zwar ist es zu einem großen anhaltenden Streik bisher nicht gekommen, aber die Regierungen, die überwiegend das Streikrecht eindeutig verneinen, haben durch ihre Duldung eine unklare Rechtslage herbeigeführt. Hier

kann auf längere Sicht gesehen die Duldung des Stilwandels zu einer Veränderung des Beamtenrechts und damit der Funktionsfähigkeit der Staatsorganisation führen. Früher haben sich die Verbände im Bereich des öffentlichen Dienstes mit den Lohn-, Gehalts- und Versorgungs- sowie den Arbeitszeitinteressen ihrer Mitglieder befaßt; heute nehmen sie Stellung zu den Angelegenheiten des Dienstbereichs ihrer Mitglieder. Bei den Lehrerverbänden geht es um den Rang der Pädagogischen Hochschulen, um Lehrplan und Unterrichtsgestaltung, um das Verfahren zwischen Hochschulverwaltung und Schule oder um die Höhe des Bildungsetats, bei den Polizeibeamtenverbänden um Dienstobliegenheiten der Polizei, deren Organisation und Ausrüstung, bei den Steuerbeamten um Steuerpolitik, -veranlagung und -revision. Es ist auch vorgekommen, daß sich Organisationen sehr nachdrücklich bei Bestellung von leitenden Beamten im Bereich ihrer Mitglieder eingeschaltet haben. Das könnte faktisch zur Wahl des Vorgesetzten durch die Untergebenen führen, und das würde Aufhebung der demokratischen Kontrolle bedeuten. Wenn man vom letztgenannten Fall absieht, so mag man Stellungnahme hinnehmen und in bestimmten Fällen Anhörungsansprüchen nachkommen. Etwas völlig anderes ist es, wenn diese Stellungnahme mit Androhung von Streiks und streikähnlichen Maßnahmen verbunden oder diese praktiziert werden. Man muß die Entwicklung abwarten, ob die Regierungen weiterhin das Streikrecht der Beamten, wenn auch zunächst partiell, dulden und dadurch auch anerkennen werden, und in welchem Umfang davon in der Praxis mit einschneidenden Wirkungen Gebrauch gemacht wird. Würde das aber eintreten, so könnte das in der Tat eine Einschränkung der parlamentarischen Demokratie bedeuten. Regierung und Parlament sind gemeinsam die eigentlichen Nachfolger des Monarchen; ihre Rechtsstellung war bisher weitgehend unangetastet. Die Lage und damit die Verfassungskonstruktion würde sich ändern, wenn Regierung und Parlament bei ihren Entscheidungen unter den Druck von Organisationen der öffentlichen Bediensteten gestellt würden.

XII

Ebenso wie man bei der Demokratisierung zwischen der durch rechtliche Regelung und Stilwandel unterscheiden muß — wobei gerade das letztgenannte Beispiel zeigt, wie nahe beide Möglichkeiten beieinander liegen, ja in

Wechselwirkung zueinander stehen können —, wird man zwischen der Demokratisierung des eigentlich staatlichen und des nichtstaatlichen Bereichs differenzieren müssen. Dabei wird man zu unterscheiden haben zwischen weiterer

Demokratisierung durch rechtliche Regelung, durch Gesetz, Statut und Vertrag, und Demokratisierung durch Wandlung des Stils. Ein typisches Beispiel für die letztere Erscheinung ist die Familie, bei der gesetzliche Möglichkeiten zur Demokratisierung, wie sie gegenwärtig besteht, nur noch in geringem Umfang gegeben sind.

Aber wenn man einmal davon absieht, der Staat unterscheidet sich so sehr von den anderen Sozialbereichen, und diese sind untereinander so verschieden, daß sich die Frage erhebt, ob diese verschiedenen Bereiche nach den gleichen Prinzipien überhaupt gelenkt und verwaltet werden können. Dieses Problem hat Hennis in seiner Schrift „Demokratisierung. Zur Problematik eines Begriffes“ behandelt.

Demokratisierung ist ein viel zu differenzierter Begriff geworden, als daß in ihr ein Generalrezept gesehen werden kann. Man muß einmal zwischen den Formen, Stufen und Arten der Demokratisierung unterscheiden, zum andern zwischen den einzelnen zu demokratisierenden Bereichen. In jedem einzelnen Fall muß man nach Organisierbarkeit, Funktionsfähigkeit und Effektivität fragen. Man muß weiterhin fragen, wie leicht sich Demokrati-

sierung der einzelnen Sozialbereiche in die gesamt-demokratische Ordnung einfügt, so daß sie sie nicht stört oder gar aufhebt. Man muß aber die Auswirkungen der Demokratisierung einzelner Bereiche auf die anderen bei der bestehenden Interdependenz ernsthaft abzuschätzen versuchen. Man möge auch bedenken, daß Demokratisierung, vor allem institutionalisierte, einen ganz außerordentlichen Aufwand an Zeit, Kraft und Geld erfordert, und daraus ergibt sich die Frage, ob und inwieweit sich der Aufwand lohnt.

Der ohnehin sehr komplizierte Mechanismus erhält zahllose neue Hebelarme, die bedient sein wollen und wirken sollen. Nun wird sich in der Alltagsroutine der politischen Praxis manches einspielen, d. h. bis zu einem gewissen Grad entkomplizieren, so daß andere Hebelarme stillgelegt werden, weil einfach die Kapazität nicht ausreicht. Welche Wirkung wird diese Stilllegung haben? Die Demokratisierungsbestrebung ist eine begriffliche Reaktion auf Erstarrungs- und Entartungserscheinungen der Demokratie. Ob diese Reaktion zu geeigneten Reformmaßnahmen führen wird, muß sorgfältig geprüft werden. Schwarzweißmalerei in dieser oder jener Richtung hat keinen Sinn.

Ungelöste Probleme in der politischen Bildungsarbeit

Emanzipation und Mitverantwortungsbereitschaft

I. Einsichten und offene Fragen

Einsichten und offene Fragen bezüglich der politischen Bildungsarbeit lassen sich unmittelbar aus Erfolgskontrollen, aus Pädagogen-diskussionen, aus Reformforderungen und aus Protestaktionen der Jugend entnehmen.

Wenn es darum geht, in einem so komplexen Unternehmen, wie es die Erziehung des Menschen durch Menschen darstellt, festgestellte Mängel, partielle Mißerfolge zu erkennen und zu beheben, so liegt es nahe, daß jeder verantwortlich Beteiligte sich zunächst darum bemüht, dem Manko von sich aus, etwa mit zusätzlichen Versuchen oder veränderten Methoden, beizukommen, hierbei auch Erfahrungen anderer benutzend, sich intuitiv an verborgene Probleme herantastend und so dem oft bewährten Trial-and-error-Verfahren vertrauend.

Man könnte sich aber auch den Kurarzt zum Vorbild nehmen, der es sich zum Prinzip gemacht hat, mit einer gründlichen Gesamtdiagnose seines Patienten zu beginnen; das ist in der Pädagogik nicht üblich, scheint aber für die Erziehung zum verantwortlich denkenden Staatsbürger nicht unangebracht zu sein. Der Politpädagoge würde versuchen, den Herd oder die Herde, die für Fehlreaktionen der „Zöglinge“ verantwortlich zu machen sind, einzukreisen, wobei er registrieren könnte, zu welchen Teilerfolgen die bisherige Therapie bzw. Didaktik bereits geführt, wo diese noch versagt hat und welche Dysfunktionen oder Insuffizienzen vielleicht noch gar nicht entdeckt worden waren.

Mir scheint, man sollte mit dem Unternehmen „politische Bildungsarbeit“, das offenbar viel mehr Unbekannte enthält als man sich gemeinhin vorstellt, in eben diesem Sinne verfahren: Man sollte sich eine möglichst umfassende Klarheit darüber verschaffen, was bei Schülern, die an verantwortliches selbständiges Denken über soziale und politische Fragen herangeführt und darin geübt werden sollen, bereits an Vorstellungen, Vor-Einstellungen, Vorweg-Wertungen, kurz: an Resonanzprädispositionen vorgegeben ist; manches hiervon

ist sicher ganz anders, als der Lehrer es annimmt, wenn er — den ihm gegebenen Richtlinien folgend — vertrauensvoll mit der Erfüllung seines Lehrplanes einsetzt. Zu dem relativ chronisch Vorgegebenen kommt noch das aktuell Bewirkte: Einstellungsänderungen infolge der Protestaktionen.

Solche Diagnosen sind notwendig, wenn man Fehlentwicklungen immer rechtzeitig durchschauen und die Didaktik dementsprechend

INHALT

I. Einsichten und offene Fragen

1. Erkenntnisse aus Ergebnissen des Politikunterrichts
2. Aktuelle Fragen

II. Folgerungen für die Zieldidaktik

III. Folgerungen für die Methodendidaktik

IV. Demokratie als Haltungsprinzip: Mitverantwortungsbereitschaft

1. Wem gegenüber verantwortlich?
2. Wofür verantwortlich?
 - a) Wandlungen des Demokratieverständnisses
 - b) Ordnung als Bezugspunkt für Verantwortung
 - c) Konfliktaustrag und Verantwortung
3. Verantwortungsbereitschaft schlechthin

V. Emanzipatorische Grundwertungen (Das Denkenlernen — Gerechtigkeit — Menschenwürde)

VI. Zusammenfassung: Könnte psychologische Forschung helfen?

mit überzeugenden Erkenntniszielen und adäquaten Methoden wirksam machen will. Mit anderen Worten: Diagnostische Psychologie sollte in der jetzigen Situation helfen, wirkungsverfehlende Stellen in den Bildungsbemühungen aufzudecken und — soweit es möglich ist — Hinweise zu liefern, wie das Bildungsziel — also: der mitverantwortlich denkende Demokrat — erfolgreicher als bisher erreicht werden könnte.

Bei Nennung dieses Bildungsziels als „des“ zentralen erscheint eine Begründung nötig, denn es liegt nahe, zu fragen, ob von dem durchschnittlichen Bürger denn überhaupt erwartet werden kann, daß er „mitverantwortlich“ an den Fragen der Politik teilnehme. Man fordere von ihm allenfalls ein gewissenhaftes Votum bei Wahlen, — aber ob hierfür das große Wort „mitverantwortlich“ nicht schon zu hoch gegriffen sei, darüber ließe sich streiten. Mit Recht schrieb kürzlich Dieter Grosser in seinem Aufsatz „Linksradikale Demokratiekritik und politische Bildung“: „Eine Erziehung, die die aktive und ständige Teilnahme des Bürgers an der Politik als Ideal hinstellt, muß notwendig scheitern. Sie überschätzt die Motivation des Durchschnittsbürgers, politisch aktiv zu werden, und zugleich die Wirkungschancen, die ein modernes politisches System bietet.“¹⁾ In der Tat läßt sich von Millionen deutscher Mitbürger, deren einzige tägliche Orientierungsquelle für „Politisches“ die Groschenpresse, allenfalls ergänzt durch Rundfunk und Fernsehen, ist, wohl keine ständige Bereitschaft erwarten, in verantwortungsbewußter Weise aktiv zu werden; sie merken es gar nicht, wenn irgendwo demokratische Grundsätze in Gefahr geraten (sei es von „oben“ her oder von „unten“). Um so dringender ist es, daß wenigstens in der Schulzeit und besonders im Politikunterricht die Gelegenheit genutzt wird, so etwas wie ein demokratisches Verpflichtungsgefühl zu wecken. Ob es tatsächlich geweckt wird und wach bleibt, weiß man nicht, aber trotzdem kann eine Demokratie, die Bestand haben und sich entfalten will, nicht auf die „Utopie“ verzichten, sie könne im einzelnen Bürger doch wenigstens einen Keim von Mitverantwortungsbewußtsein einpflanzen, dessen Lebendigkeit sich herausstellt, wenn es darauf ankommt. Eine „schweigende Mehrheit“ von „Unpolitischen“, die sich als nicht „zuständig“ betrachten, läßt sich von Aktionisten leicht überspielen; das erfuhr das deutsche Volk vor bald vierzig Jahren schon einmal zu seinem Unglück. Man wird also daran festhalten dürfen, ja müssen, daß realistisches mitverantwortliches politisches Denken zumindest als latente Grundeinstellung und Bereitschaft jedes einzelnen das „zentrale“ Ziel der politischen Bildungsarbeit sein muß. Ich nenne es „zentral“ auch deswegen, weil es den Bildungs- und Informationswillen im ein-

¹⁾ Dieter Grosser, Linksradikale Demokratiekritik und politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 22/70, S. 15.

zelnen automatisch auslöst, während umgekehrt die eingelernte Informiertheit nicht notwendig Verantwortungsbereitschaft auslösen muß.

Doch zurück zur „kurärztlichen“ Diagnose vor und während der „Therapie“: Zum Teil ist sie bereits dadurch geleistet worden, daß im Laufe der Nachkriegsjahre verschiedene psychologisch-pädagogische Einsichten typischer Art gewonnen und vorgetragen worden sind; sie reichen aber, wie sich aus Bewährungskontrollen ergibt, bei weitem nicht aus und werden insbesondere nicht den inzwischen zum Vorschein gekommenen, nicht erwarteten Reaktionsweisen vieler Jugendlicher und Heranwachsender gerecht. In Pädagogenkreisen hat sich daher schon eine gewisse Ratlosigkeit bemerkbar gemacht. Man muß also die gewonnenen Einsichten erneut in Frage stellen oder doch zumindest versuchen, sie an den unerwarteten Reaktionsweisen der jungen Menschen zu überprüfen. Dann könnten sich einige Lücken oder noch nicht genügend durchschaute Wirkungszusammenhänge in der Psyche der Schüler herausstellen — Zusammenhänge, die besonders zu beachten ratsam erscheint.

Im Hinblick auf diese These sei der folgende Aufsatz mit einer kurzen Aufzählung solcher Einsichten begonnen, über die sich im Laufe der letzten Jahre ein gewisser Konsensus entwickelt oder doch sich angebahnt zu haben scheint; dabei wird es nicht zu vermeiden sein, neben weniger selbstverständlichen Erkenntnissen auch manches Triviale zu wiederholen.

1. Erkenntnisse aus Ergebnissen des Politikunterrichts

— Kenntniserwerb, Informiertheit an sich stellt nur einen Teilfaktor politischer Bildung dar und führt nicht notwendig zu demokratischer Haltung. Geschaffen wird dadurch nur eine der unerläßlichen Voraussetzungen für politische Einsichten.

— Die Schulung der allgemeinen Denk- und logischen Urteilsfähigkeit hat zwar große Bedeutung für die Entwicklung selbständigen politischen Denkenkönnens, jedoch führt dieses Können noch nicht unbedingt zur Bereitschaft, sich demokratisch mitverantwortlich zu engagieren.

— Die Verfügung über logische „Einsichten“ in sozialstrukturelle und politische Wirkungszusammenhänge stellt eine weitere wesentliche Voraussetzung, eine geistige „Prädisposition“, aber ebenfalls noch kein notwendig aus-

lösendes Moment für demokratisch mitverantwortliches Engagement dar.

— Einsichten in die mögliche Rollenbedeutung der eigenen Person innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen kann entsprechende Aktivität nahelegen. Sofern diese ausgelöst wird, ist aber noch zu unterscheiden, ob die motivierenden Momente vornehmlich das Interesse des Ichs oder auch das Beste des Gemeinwesens im Blick haben.

— Auch die Einsicht in persönliches, subjektives Mit-betroffen-Sein von einem aktuellen politischen Geschehen gewährleistet noch kein Dauerinteresse; dieses kann ichbezogen und vorübergehender Natur sein, ohne daß es sich dauerhaft im Sinne einer demokratischen Mitverantwortung für das gesellschaftliche Ganze auswirkt.

— Auch die Weckung von Erkenntnisinteresse für objektive politische Zusammenhänge und Schicksalsfragen des eigenen Volkes kann eine Tür zu innerem politischen Engagement öffnen, braucht es aber nicht unbedingt. „Interessant“ für Jugendliche pflegt einmal dies, einmal jenes Problem zu sein; Erkenntnisinteressen kommen und vergehen.

— Ein erzieltes (verbales) Bekenntnis zur Demokratie als relativ beste Ordnungsform läßt nicht unbedingt auf einen Erfolg im Sinne der politischen Bildungsbemühungen schließen; es kann oberflächlich, aber auch opportunistisch motiviert sein.

— Die Methode des psychologischen Werbens, des Schmachhaftmachens — hier also zugunsten einer Zustimmung zu dem bei uns geltenden Gesellschafts- oder Staats-„System“, etwa durch Sinnfälligmachen des freiheitlichen Geistes und verschiedener Vorzüge des Grundgesetzes —, stößt, wie man erfahren hat, bei mißtrauisch gewordenen Jugendlichen auf Widerspruch, Verdächtigung und Abkehr; das geltende gesellschaftliche „System“, in welchem das Mißverhältnis zwischen Privilegierten und Benachteiligten unüberwindbar und für alles Unbehagen in die Sündenbockrolle gezwängt erscheint, hat bei Jugendlichen kaum noch Chancen, vorurteilslos attraktiv zu wirken. Ein Sich-Identifizieren mit dieser Grundgesetz-Demokratie könnte — so reagieren viele von ihnen — als subalterne Anpassung, als Konformismus, als Unterstützung egozentrischer Interessen der „Herrschenden“ ausgelegt werden.

— Kritiklust bzw. Kritiksucht der Heranwachsenden kann das Unterrichtsgespräch immer

befruchten — sinnvoll aber nur dann, wenn neben der Fremd- und Sachkritik auch die Selbstkritik psychologisch ermöglicht und systematisch mitgeübt wird. Dieser Teil des Politikunterrichts scheint bisher noch viel zu kurz gekommen zu sein.

Ob also Einsichten in soziologisch-politische Zusammenhänge, in Rollenbedeutung und in persönliches Mitbetroffensein bereits ausreichen, um Verpflichtungsgefühle gegenüber dem gesellschaftlichen Ganzen auszulösen, ist keineswegs sicher; auf sichere Erfolgswirkung konnten auch die weiter genannten Unterrichtsmethoden nicht unbedingt bauen. So kommt man offensichtlich nicht darum herum, sich stärker als bisher darüber Gedanken zu machen, welche zusätzlichen Impulse ausgelöst werden könnten, um zu erreichen, daß das vorausschauende, jederzeit ansprechbare Verantwortungsdenken geweckt und entfaltet wird.

Dieses Sonderproblem macht andere Kritiken, die geübt zu werden pflegen, nicht hinfällig (wie an dem Ungenügen schon der für verantwortliches Denken und Handeln erforderlichen instrumentellen Voraussetzungen: Informiertheit, Urteilsfähigkeit, verschiedene Einsichtskomplexe usw.).

Die Attitüde des Belehrens (geschweige des Ermahnens oder Appellierens) bewährte sich im Politikunterricht auf die Dauer nicht. Man hat bestätigt gefunden, daß auch und gerade in diesem Unterrichtsbereich das Selbsterarbeitungsprinzip (Pestalozzi, Gaudig) von besonderer Bedeutung ist. Das tritt neuerdings verstärkt durch den lauten Emanzipationsanspruch der Jugend in Erscheinung.

Viele junge Leute, besonders unter den Protestierenden, brillieren durch gekonnte Dialektik. Intelligentes Denken, besonders das spekulativ-analyisierende, haben sie zum Teil hervorragend gelernt²⁾. Es taugt zum Kritisieren, Kombinieren, für Plädoyers, aber auch zum Ideologisieren. Ideologisches läßt sich allemal rational rechtfertigen. Der Denkvirtuose dieses Typs läßt sich jedoch nur ungern auf ein gewissenhaft-realistisches Zu-Ende-Denken ein. Die Frage: Wohin könnte dieses Argumentieren angesichts der gegebenen oder sich noch ergebenden Wirklichkeit praktisch führen? — wird ausgeklammert, denn hierfür fehlen greifbare Beweiselemente; man „darf“ ja nicht über exakt Nachprüfbares hinaus argu-

²⁾ Das spekulativ-analytische Denken wird freilich dadurch relativiert, daß es sich auf Kosten des empirisch-ganzheitlichen Denkens vollzieht.

mentieren, so lautet eine angelernte Regel. Dadurch entfällt die Verantwortung für nicht mitberechnete Folgen. Politisches Verantwortungsdenken erstreckt sich aber besonders auch auf Zukünftiges, nur zu Kalkulierendes und enthält daher ein hohes Maß von Zügelung des Wunschenkens. Das widerspricht dem Naturell jugendlichen Denkens; um so notwendiger wäre die Einübung eines selbstkritisch-realistischen Verantwortungsdenkens im Politikunterricht. Diese Seite der Denkschulung scheint aber, wie gesagt, zu kurz gekommen zu sein.

Verantwortungsdenken tut sich gern als soziales Denken kund: Entrüstet verweist man auf die Notlage benachteiligter Volksgruppen oder Fremdvölker, hierdurch allen realistischen Gegenargumenten ein moralisches Defizit unterstellend. Wirkliches Verantwortungsdenken reicht indessen über bloß karitative Motivationen hinaus. Es hat auch noch andere Bedenken zu berücksichtigen, es grübelt über Möglichkeiten und über Harmonisierungen von berechtigten Ambivalenzen. Nicht die Entrüstungs-, sondern die Sorgenfalten auf der Stirn deuten auf verantwortliches Denken hin. Den aufgezählten *Erkenntnissen aus Ergebnissen* lassen sich noch ein paar Punkte hinzufügen:

— Die Erfolgsberichte über Modellversuche, Demokratie im schulischen Bereich übungsweise zu praktizieren, etwa in Form der SMV (Schülermitverwaltung bzw. Schülermitverantwortung), sind uneinheitlich. Über ihre erzieherische Transferwirkung in Richtung auf dauerhafte demokratische Bewußtseinsbildung, auf Verantwortungsbereitschaft im sozialen und politischen Bereich läßt sich daher noch nichts Endgültiges aussagen.

— Ein großer Teil der Jugend verhält sich nach wie vor politisch indifferent und gleichgültig oder skeptisch-passiv, den wahrgenommenen Protestaktionen zum Trotz.

— Über das „richtige“ Demokratieverständnis und über die Realisierungsmöglichkeit von Demokratie bestehen nach wie vor Meinungsverschiedenheiten unter den Pädagogen und Unklarheiten besonders unter den Jugendlichen. Neben den Aufklärungsbemühungen des Politikunterrichts wirken sich zahlreiche außerschulische Auslegungsversuche aus.

Zu dieser allgemeinen Lagebeurteilung gehört schließlich noch die Feststellung: Politisches Engagement ist zwar bei einem erheblichen Teil der Jugend ausgelöst worden, indessen geht

dieser Erfolg (soweit man es so bewerten darf) hauptsächlich auf *außerschulische* Stimulantien zurück, die mit den Leitgedanken der bisherigen politischen Bildungsarbeit nur wenig harmonisieren. Die Frage ist freilich, ob sich die Motivationen, die den erwachten Emanzipationsanspruch der Jugend nähren, nun nicht doch mit den Bildungsintentionen des Politikunterrichts so abstimmen lassen, daß das demokratische Prinzip statt durch destruktive Aktionen behindert, im Gegenteil weiterentwickelt wird.

Es ergeben sich daraus viele aktuelle Einzelfragen:

2. Aktuelle Fragen

— In welchem Umfange beruht das politische Engagement protestierender Jugendlicher und Heranwachsender auf sachlich erarbeiteten Überzeugungen, in welchem Umfang auf unkritischer Mitlaufsolidarität?

— Wie entstand Gefolgschaft, welche Beeinflussungsmittel wirkten am erfolgreichsten, welche weniger erfolgreich?

— Inwieweit wirkten persönliche Erfahrungen beim Entstehen „revolutionärer“ Einstellung mit? Inwieweit Frustrationen? Welcher Art sind diese?

— Inwieweit stehen den Protestierenden konkret formulierbare Konzepte einer vermeintlich besseren Demokratie vor Augen? Wie formulieren sie sie bzw. wie rechtfertigen sie den Verzicht?

— Sofern man sich mit „Reformen“ zufrieden geben würde: Wie sähe — im Schnitt — eine Dringlichkeitsliste aus?

— In welchem Umfang und in welchen Formen manifestiert sich der allgemeine Selbstbestätigungsdrang Jugendlicher auf politischem und sozialem Feld?

— Lassen sich Divergenzen feststellen zwischen einerseits provozierten „Meinungs“-äußerungen (subjektiv ehrlichen Überzeugungsaussagen) und andererseits un- oder vorbewußten Grundeinstellungen? Welche solcher Divergenzen sind relativ häufig?

— Aus welchen Erfahrungsquellen erfuhr bei der protestierenden Jugend insbesondere die „antiautoritäre“ Parole hauptsächlich ihre Nahrung?

— Welche konkrete Vorstellung verbinden die Jugendlichen im einzelnen mit ihrer „Emanzipations“-forderung?

— An welches Verantwortungsfeld denken die Jugendlichen am ehesten, wenn sie auf die politische Mitverantwortung ihres Handelns hin angesprochen werden? Wofür mitverantwortlich?

— Vermögen Jugendliche und Heranwachsende eine Einstellung zu internalisieren, die politische Mitverantwortlichkeit als allgemeines Haltungsprinzip (also auch ohne konkret gegebenen Mitverantwortungsfall oder -bereich) beinhaltet?

Soweit — zur Einleitung — einige triviale und ein paar nicht so triviale Einsichten und Fragen, wie sie sich aus verschiedenen Erfolgskontrollen und Beobachtungen der politischen Bildungsarbeit und aus den Manifestationen einer revoltierenden Jugend aufdrängen. Es fragt sich nun, ob daraus neue Gesichtspunkte für die Problematik der Ziel- und Methodendidaktik des Politikunterrichts und für die pädagogisch-psychologische Forschung — und vielleicht auch für ein revidiertes Demokratieverständnis — abgeleitet werden können.

II. Folgerungen für die Zieldidaktik ³⁾

Politische Bildungsarbeit enthält mehrere didaktische Teilziele. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, verschiedenartige didaktische Methoden anzuwenden. Das scheint nicht immer mit genügender Schärfe beachtet zu werden. Wenn man z. B. immer wieder liest, daß es doch lediglich einer genügend umfassenden und tiefeschürfenden, beinahe wissenschaftlichen Unterrichtung über sozial-kulturelle, politische und zeitgeschichtliche Zusammenhänge bedürfe, um erwarten zu können, daß sich aus einem solchen Teilziel — hier also aus bestimmten „Einsichten“ — notwendig auch die Erreichung des anderen — zentraleren — Engagement- oder gar Mitverantwortungsziels ergeben *müsse* ⁴⁾, dann wird unbeachtet gelassen, daß eine solche Zwangsfolge durchaus nicht gegeben zu sein braucht. Es kann trotz aller Erkenntnisse noch an dem entscheidenden *Movens*, an dem Impuls fehlen, oder es kann, falls er latent vorhanden sein sollte, seiner Aktivierung irgend etwas im Wege stehen, das man ohne weiteres nicht zu durchschauen vermag; hier bedürfte es dann noch anderer methodischer Anstöße oder Auslösungsreize oder Enthemmungen, um das didaktische Hauptziel erreichen zu können.

Oder wenn man hin und wieder liest, man müsse den jungen Menschen — angesichts eines „erschreckenden Leitbild-Vakuums“ — nur oder vor allem *Leitbilder*, und zwar neue,

vorsetzen oder anbieten oder wenigstens nahebringen, sie ihnen plausibel machen, so daß sie sich weltanschaulich-normativ an irgend etwas „gebunden“ fühlen könnten, weil nur aus einer so erzielten sittlichen „Bindung“ (an Glaubenssätze, Sinndeutungen, Verheißungen) das notwendige demokratische Verpflichtungsgefühl erwachsen könne ⁵⁾, dann werden ebenfalls, wunschdenkend, psychische Wirkungszusammenhänge kausal-finaler Art unterstellt, die sich nicht nachweisen lassen.

Selbst wenn man unmittelbar auf das Ziel „Eingewöhnung demokratischer Verhaltensweisen“ hinarbeiten glaubt, indem man entsprechende Spielregeln sich einüben läßt, kann man dieses Ziel schon deshalb verfehlen, weil Eingeeübtes einerseits und Autonomes, also zentral Motiviertes, andererseits gerade dann weit auseinanderklaffen können, wenn es darauf besonders ankommt.

Da in den letzten Jahren alles Normative im Politikunterricht bzw. in der Gemeinschaftskunde — weil „ideologieverdächtig“ oder „repressionsverdächtig“ oder angeblich auf „blinde Anpassung“ an diese „autoritäre Leistungsgesellschaft“ abgestellt — ins Schwimmen geraten ist, liegt es nahe, den Emanzipationsanspruch der Jugend als wesentlichstes didaktisches Ziel verstärkt ins Auge zu fassen. Das kann nicht schwer fallen, da Selbstverantwortung, allen Gegenbehauptungen zum Trotz, im Grunde schon immer das wesentlichste Ziel

³⁾ Genauer: „Zielung der Didaktik“: Gemeint ist die speziell auf ein Teilziel der politischen Bildungsarbeit gerichtete besondere Methodik.

⁴⁾ So etwa bei M. Teschner, *Politik und Gesellschaft im Unterricht*, Frankfurt/M. 1968; s. hierzu meine Rezension in: *Neue politische Literatur*, Nr. 1/1969.

⁵⁾ So etwa bei K. Hornung, *Zum Ideologieproblem in der politischen Erziehung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, B 10/65; hierzu mein Kommentar in: *Zur Diskussion um die politische Bildungsarbeit*, Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1968, S. 19 ff.

der recht verstandenen politischen Bildungsarbeit gewesen ist; man hat es nur nicht als „Erziehung zur Emanzipation“ bezeichnet. Sie verkündete als ihr Ziel keineswegs den nur angepaßten, folgsamen und fleißigen Leistungsmenschen, sondern zielte schon immer darauf ab, selbständig denkende, in Selbstverantwortung handelnde und dem demokratischen Freiheitsprinzip — und nur diesem — verpflichtete Mitbürger heranzubilden. Wenn das in Zweifel gezogen werden konnte, so deutet das höchstens auf ein partielles Mißlingen der Bildungsbemühungen, nicht aber auf eine Zielsetzung hin, die jetzt die „Neue Linke“ gern als „faschistoid“ und ausbeuterisch hinstellen möchte.

Man kann die Fehldeutung der revolutionären Jugendlichen bis zu einem gewissen Grade verstehen, wenn man sich zwei Dinge vergegenwärtigt: Zum einen die Tatsache, daß alles Bilden und Ausbilden praktisch fast nur auf das baldige Vorweisen von Leistung (im Wirtschaftssektor gar Produktions-Leistung) hinauslaufen scheint, so, als sei alles schulische Bemühen wirklich nur darauf ausgegangen, künftige Vorgesetzte zufriedenzustellen; die „Gemeinschaftskunde“ wird dann in denselben Topf geworfen. Zum anderen lassen aber auch die vielen bekanntgewordenen „Erfolgskontrollen“ der politischen Bildungsarbeit auf kaum etwas anderes schließen als darauf, daß es festzustellen galt, wieviel man gelernt hat: Man kontrollierte den Umfang des Wissens- und des „Einsichten“-inventars an Hand von gezielten Fragen und „Items“. Wer genügend informiert erscheint und auf demokratisch relevante Gewissensfragen so zu antworten versteht, wie man es von einem überzeugten Grundgesetzdemokraten erwarten zu dürfen glaubt, wer also gut gelernt hat und dementsprechende Leistungen vorweisen kann, der gilt als „politisch gebildet“, als politisch „reif“ oder „mündig“, als „Erfolgs“-fall. Geprüft wurde aber nur das geistige Instrumentarium, das „Rüstzeug“; das ist zwar ein sehr wichtiges, aber doch nur ein Teilziel der Bildungsbemühungen. Über den Grad der individuellen, selbständig sich orientierenden faktischen *Bereitschaft* dagegen, sich politisch-gesellschaftlich *mitverantwortlich zu fühlen* und demgemäß sich grundsätzlich parat zu halten, nach Bedarf konstruktiv mitzudenken, sich aufgrund *eigener* Gewissensbemüfung „emanzipatorisch“ zu engagieren und gegebenenfalls auch mitzuhandeln, darüber sagen die Erfolgskontrollen nichts aus — es sei denn in Form von fragwürdigen Selbstbeurteilungen. Man be-

mühte sich bisher auch noch kaum um entsprechende gezielte psychologische Prüfungsmethoden. So blieb es bei einem „pars pro toto“: Das Können steht zugleich für ein Wollen. Wie bei jedem Forschen wählt man zunächst gern den Weg des Gangbaren, begnügt sich mit dem methodisch am leichtesten Zugänglichen. (Dies gilt übrigens auch für das Didaktische: Wissens- und Einsichtsvermittlungen sind nun einmal methodisch leichter zu praktizieren als Versuche, individuelle Verantwortungsbereitschaft und politisches Engagement auszulösen. Auch aus diesem Grunde rechtfertigt sich also unser Hinweis auf noch zu kurz gekommene Teilziele des Politikunterrichts und die ihnen gemäßen didaktischen Methoden.)

Bezeichnet man das Verfügen über das vermittelte geistige Rüstzeug, das Instrumentarium (also Wissen, Urteilsfähigkeit, ausgewählte Einsichten), als den „statischen“, die Bereitschaft zu aktivem gewissenhaften Mitdenken, Sich-Einsetzen und Mitverantworten dagegen als den „dynamischen“ Bestandteil politischer Reife, dann läßt sich wohl sagen, daß Erfolgskontrollen und freie Beobachtungen auf einen mittelmäßigen Erfolg in statischer, einen verhältnismäßig geringen Erfolg jedoch in dynamischer Hinsicht hindeuten. Wobei in puncto „politisches Engagement“ und „aktiv“ allerdings der Ton besonders auf die Worte „gewissenhaft“ und „mitverantworten“ gelegt wird. Die Frage, was sich bei eifriger Mitwirkung an Protestaktionen als „verantwortlich“ bezeichnen läßt, wird zwar in Diskussionsgruppen ernsthaft behandelt, aber wenn man hierüber die Protokolle nachliest, gewinnt man den Eindruck, daß es mit der Gründlichkeit und Objektivität des Denkens oder gar mit der selbstkritischen Besinnung nicht weit her ist. (Dogmatisches — man hält sich streng an bekannte Theoretiker — und Utopisches — man glaubt an die Möglichkeit totaler Bewußtseinsveränderung — determinieren sowohl Logik als auch „Strategie“.)

Die Bewertung „mittelmäßiger“ bzw. „verhältnismäßig geringer Erfolg“ ist natürlich nur statistisch zu verstehen, d. h., es besteht eine große Streuung zwischen den extremen Erfolgs- und Mißerfolgspolen: Man begegnet vielen in Könnens- und Willenshinsicht imponierend gereiften Heranwachsenden, aber eben noch häufiger dem Gegenteil.

Folgerungen für die „Zieldidaktik“ dürften somit vor allem auf dem „dynamischen“ Sektor der politischen Mündigkeit zu suchen sein. Will man sich die dynamischen Haltungskri-

terien, um die es vornehmlich geht, noch etwas klarer bewußt machen, so könnte man die Didaktikfrage etwa so differenzieren:

Wie erzeugt man im Jugendlichen

— politische „Sensibilität“? Diese Bezeichnung stammt von Egon Becker⁶⁾, der damit offenbar ein Sich-stets-mitangesprochen-Fühlen von allem politisch-relevanten Geschehen ringsum meint. Politisches wird dann nicht bloß als „interessant“ bewertet, sondern es erreicht das zentrale Ich und versetzt es in Unruhe;

— das Dauerbewußtsein, an allem, was ringsum politisch geschieht, schon darum und insofern beteiligt und als Demokrat „mitverantwortlich“ zu sein, weil man sich als „dazugehörig“ zu diesem Volk und dessen Schicksal empfindet?

— das Bewußtsein, daß jeder Bürger als Demokrat sowohl die Pflicht als auch das Recht hat, sich über seine politischen Meinungen und Handlungen in eigener Selbstverantwortung schlüssig zu werden, sich also um gewissenhaftes Mitdenken nach bestem Können zu bemühen, d. h., sich möglichst frei zu machen von der Vorstellung, er habe zu gehorchen, und von der Versuchung, schon aus Bequemlichkeit kritiklos zu folgen oder nachzuzahlen?

— eine genügende Wachheit gegenüber mehr oder weniger demagogischen, mehr oder we-

niger indirekten manipulativen Beeinflussungsversuchen von welcher Seite auch immer (auch gegenüber der Suggestionenwirkung von Schlagworten, Stereotypen, Gerüchten, Gruppenvorurteilen und ebenso gegenüber ungeprüften Solidarisierungsforderungen)?

— die Bereitschaft zu Selbstkritik in dem Sinne, daß der einzelne lernt, die Entstehung seiner politischen Stellungnahmen auf irrationale Faktoren, auf Ansteckung und Suggestionen hin, zu überprüfen, also sein Denken und Urteilen nach bestem Vermögen selbst zu disziplinieren?

— den grundsätzlichen Willen, Meinungskonflikte mit anderen fair und sachlich auszutragen und auf andere als geistige Argumente, notfalls in gewaltlosen Demonstrationen zu Gehör gebracht, ein für allemal zu verzichten?

Diese Didaktikfragen werden sich allerdings nur dann realistischer als bisher beantworten lassen, wenn man etwas mehr über hierfür entscheidende psychische (auch sozialpsychische) Wirkungszusammenhänge weiß. Was dies angeht, wird die Forschung helfen müssen. Sie wird die Auslösungsbedingtheit von Motivationen, die zu Mitverantwortungsbereitschaft und selbstkritischer Gewissenswachheit hinführen, zum Gegenstand besonderer Untersuchungen zu machen haben.

III. Folgerungen für die Methodendidaktik

Wenn es um die Wirkung von politischem Engagement und von politischer Mitverantwortungsbereitschaft geht, ist der Lehrer wohl in der Regel auf sein persönliches Gespür und auf die Trial-and-error-Methode angewiesen. Wo Erfolge zu verzeichnen sind, geht man kaum fehl in der Annahme, daß das persönliche psychologische Geschick des Lehrers, sein intuitives, flexibles Eingehenkönnen auf die Mentalität der Schüler⁷⁾ und auf die sozialpsychologische Situation, daran entscheidenden Anteil gehabt hat.

Persönliches Geschick ist aber nur schwer übertragbar, zumal wenn man bedenkt, daß die psychischen Konstellationen von Klasse zu Klasse und von Jahrgang zu Jahrgang verschieden sind. So wird man immer wieder nach Kriterien suchen müssen, die eine gewisse Verallgemeinerung zulassen und mitteilbar sind, ohne Veranrenszwänge aufzunutzen. Diese Beachtungskriterien betreffen naturgemäß vor allem die Art der Resonanz, mit der die Schüler politik- und sozial-relevante Informationen und Probleme aufzunehmen neigen (hiermit zusammenhängend auch die Art der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Interaktion, wie sie bei der Behandlung politik- und sozial-relevanter Gesprächsthemen in Erscheinung tritt). Hierüber müßten Erfahrungen systematisch gesammelt und für die Didaktik wissenschaftlich verarbeitet werden. Das würde den

⁶⁾ in „Zur Wirksamkeit politischer Bildung“, Teil I, Ffm. 1966, S. 145.

⁷⁾ Es versteht sich, daß unter „Eingehenkönnen“ hier nicht verstanden wird: Ins gleiche ideologische Horn blasen.

bereits in Gang gekommenen intensiveren Erfahrungsaustausch einiger politpädagogischer Experten über das Didaktikproblem sicher befruchten können; auch aus hie und da bereits unternommenen „gruppendynamischen“ Experimenten ergeben sich wichtige Teilerkenntnisse, die fortgesetzt und vertieft werden sollten. Da es vor allem das „Dynamische“, das demokratische Willens- und Handlungsprinzip ist, um das es bei der Didaktikdiskussion jetzt hauptsächlich geht, sollen sich die nachfolgenden Überlegungen nur mit dieser Seite des Bildungsproblems befassen.

Das Kernproblem, pauschal formuliert, lautet etwa so: *Wie löst man individuelle Bereitschaft zu politisch-aktivem Engagement aufgrund demokratischen Verantwortungsbewußtseins aus?* Der Terminus „Verantwortungsbewußtsein“ ist eigentlich zu eng für den hier in Frage kommenden sehr komplexen Tatbestand, man könnte ebensogut von einem Verpflichtungs-„Gefühl“ sprechen. Wie komplex er ist, das eben sollte erforscht und dem Politpädagogen nahegebracht werden, damit er den vorkommenden Einstellungs- und Verhaltenstypen einigermaßen gerecht werden kann. Das Entstehen von Verantwortungsbereitschaft kann durch Prädispositionen behindert oder auch begünstigt werden; die meisten solcher Dispositionen werden durch Früherziehung vorgeprägt sein, mag es sich nun handeln um Gehemmtheit infolge von Frustrationen oder um mutige Aufgeschlossenheit, um ein nahes Verbundenheitsgefühl zur Umwelt oder eine schon eingetretene Distanzierung, um Konflikte zwischen Interessen, Bedürfnissen und Außenbindungen, um die Stärke bzw. Schwäche von Selbstdurchsetzungsantrieben, um die Hinneigung zum Reflektieren oder prompten Handeln oder um noch andere Dispositionen.

Auf den ersten Blick scheint es zu viel verlangt, wollte man erwarten, daß die Politpädagogen auf jede Grundeinstellung und jede Motivationskonstellation individuell eingehen müßten. Indessen kann schon das Exemplarische an typischen Einzelfällen aufschlußreich sein. (Übrigens beeindruckt ein solches Eingehen auf Individuelles auch die übrigen Schüler; sie nehmen den speziellen Sachverstand wahr, um den es hier hauptsächlich geht.)

Wohl in keinem anderen Schulfach — angenommen vielleicht im Religionsunterricht — kommt so vieles auf die adäquate Anknüpfung an vorgegebene Resonanzdispositionen an wie im Politikunterricht, sofern dabei mehr herauskommen soll als nur „Kunde“. Er ist prak-

tizierte Psychologie. Als eine der am unmittelbarsten anzusprechenden Resonanzdispositionen erscheint der allgemeine, mehr oder weniger unbewußte Wunsch der Jugendlichen, sich selbst zu bestätigen, ihr Selbstwertgefühl zu steigern, und zwar nicht immer nur durch Vorweisen von Leistung, die auf jeden Fall Anerkennung findet, sondern durch eigenwillige Selbstorientierung und Meinungsvertretung. Das Selbstbestätigungsbedürfnis der Jugend ist eine gesunde Entfaltungerscheinung. Es äußert sich aber oft in unterschiedlicher, miteinander gegensätzlicher Art, etwa beim einen im Tun, beim anderen im Unterlassen trotz gleicher Anlässe. „Politisches“ ist in der letzten Zeit ein besonders beliebtes Feld für Selbstbestätigungsimpulse geworden. An ihnen vertritt sich die Milieu- und Gruppenbedingtheit mancher Vor-Einstellungen, aber damit auch ein entsprechender Anknüpfungspunkt für eine Hinlenkung des Schülers zu kritischem Überdenken seiner Urteilsweisen.

Neben den inhaltlichen Wertungen der Schüler können auch schon ihre typischen formalen Verhaltensweisen offenbaren, an welchen neuralgischen Punkten sie am wirksamsten ansprechbar sind, um ihr Denken und Verhalten mit Verantwortungsbewußtsein so zu koppeln, daß daraus eine Verhaltenskonstante wird. Dieser Reifungsprozeß manifestiert sich z. B. anders bei Extravertierten (mit ihrer vorherrschenden Vertrauens- und Anpassungsbereitschaft) als bei Introvertierten (die eher zu Zurückhaltung, Skepsis oder gar Mißtrauen neigen), anders bei Couragierten als bei Ängstlichen, Zögernden, anders bei kritisch Reflektierenden als bei autoritär Verformten, anders bei unbekümmert Dickfelligen als bei mimosenhaft Empfindlichen und Verletzlichen⁸⁾. Alle diese Typen verlangen jeweils eine andere Art des Angesprochenwerdens, wenn „Politisches“ zur Debatte steht. Intuitiv wird mancher Lehrer bereits entsprechend differenzieren; aber eine intensivere Ausbildung des Politpädagogen über das Erkennen und Ausnutzen der jeweils adäquaten Resonanzdispositionen bei Heranwachsenden wäre sicher von großer Bedeutung für den politischen Bildungserfolg.

Natürlich sind einer individualisierenden politischen Bildungsarbeit Grenzen gesetzt, schon angesichts der viel zu hohen Klassenfrequenz, die noch überall in der BRD vorherrscht.

⁸⁾ Vgl. meinen Beitrag: Zur Diskussion um die politische Bildungsarbeit. Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1968.

Fruchtbare Politikgespräche sind nur in kleinen Gruppen möglich, in denen jeder Schüler genügend zu Wort kommt. Das gilt besonders, wenn es darauf ankommen soll, Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstkritik entwickeln zu helfen, dieser wesentlichsten Komponente bei der Entwicklung von Verantwortungsbewußtsein. Man wird die Bedingtheit des individuellen Urteilens durch unbewußte Fälschungsfaktoren zwar auch vor großen Klassen veranschaulichen können, doch kann das nur Demonstrierte nie das an sich selbst in lebendiger Sozialwirklichkeit Erlebte, wie es etwa in einem gruppenspezifischen Gespräch vermittelt werden kann, ersetzen.

IV. Demokratie als Haltungsprinzip: Mitverantwortungsbereitschaft

Die bisher behandelten didaktisch-psychologischen Überlegungen wollten eines der schwierigeren und noch am wenigsten untersuchten Probleme der politischen Bildungsarbeit in den Blickpunkte der Aufmerksamkeit rücken: Die Frage, auf welche Weise Mitverantwortlichkeits- und demokratische Einsatzbereitschaft, verbunden mit einer ausreichenden Bemühung um gewissenhaftes Denken und Urteilen, mit Selbstkritik und der Beachtung fairer demokratischer Spielregeln, bei Schülern des Politikunterrichts auszulösen sei. Es wurde darauf hingewiesen, welche besonderen psychischen Schwierigkeiten und Barrieren diesem Erziehungseffekt im Wege stehen können und daß weitere didaktische Möglichkeiten gesucht und ausgenutzt werden sollten.

Es steht hier also einmal nicht (wie sonst meist in bildungskritischen Aufsätzen dieses Faches) die Frage nach inhaltlichen Bildungserfolgen (Einsichten über das Demokratieverständnis u. ä.) im Vordergrund der Betrachtung, sondern nach Erfolgen im politischen Verhalten⁹⁾.

⁹⁾ Das „Selbstverständnis“ der Demokratie machte mehrere Wandlungen in der Nachkriegszeit durch, dementsprechend auch die Zieldidaktik: Sie stellte zunächst den Partnerschafts- und Harmoniegedanken — um des reibungslosen Funktionierens des neuen Staats- und Gesellschaftsapparates willen — in den Vordergrund, überließ dann mehr und mehr Raum dem Ordnungs-, Gemeinwohl- und Integrationspostulat, so daß vordergründig das Anpassungs- und Leistungsprinzip etwas stärker ins Blickfeld geriet. Auch der „Dienst“-Gedanke gegenüber „Überindividuellem“ wurde herausgestellt; es folgt eine stärkere Betonung des Pluralitäts-, damit auch des „Konfliktprinzips“ als wesentlichster

Als allgemeine Folgerung für die Methodendidaktik läßt sich also postulieren: Mehr Psychologie! Sowohl mehr erkennende, die Verborgenes zu durchschauen vermag, als auch mehr didaktisch-praktizierende Psychologie. Das ist zuallererst eine Forderung für die Lehrerbildung im Unterrichtsfach Politik, dann aber auch für die politische Bildungsarbeit an 15—20jährigen selbst. Auch ihnen sollten psychologische Elementarkennnisse nicht vorenthalten werden. (Bei dieser Gelegenheit ist darauf aufmerksam zu machen, daß nicht alles Psychische notwendig psychoanalytisch, also nur nach Freudscher Theorie und Terminologie, gedeutet werden muß.)

Die Ermutigung zu selbstverantwortlichen persönlichen Entscheidungen und demgemäß zu mitverantwortungswilligem Engagement am politischen Geschehen klang zwar bei allen Schwerpunktverlagerungen des Erziehungsziels mit, in merkbarerem Maße jedoch erst in den letzten Jahren. Offenbar wird es immer deutlicher, wie sehr das politische Schicksal eines demokratischen Staates von der Wachheit und Bereitschaft des einzelnen abhängt, verantwortlich mitzu-„fühlen“ (politische „Sensibilität“), mitzudenken und mitzureden¹⁰⁾. Das neue USA-Schlagwort von der „schweigenden Mehrheit“ scheint auch in der Bundesrepublik Deutschland auf gleichgestimmte Gedanken zu stoßen. Befremdlich erscheint nur, daß bei uns noch so wenig darüber nachgedacht worden ist, wie denn politische Wachheit und Mitverantwortungsbereitschaft breiterer Bürgerschichten ausgelöst werden kann. Systematische Untersuchungen über entsprechende didaktische Möglichkeiten in der politischen Bildungsarbeit sind noch kaum angestellt worden, obwohl — oder vielleicht weil — damit eine sehr subtile psychologische Problematik verbunden ist. Man verläßt sich anscheinend darauf, daß die bisher befolgten

demokratischer Orientierungsnorm, das nun seinerseits intensivere Reflektionen über eine Synthese von persönlicher Freiheit und ethischer Bindung und über die Möglichkeit eines „Minimalkonsensus“ über demokratische Grundwertungen auslöste.
¹⁰⁾ Der neuerdings gesteigerten Sozialbedeutung von politischer Mitverantwortung und politischem Gewissen wird sich nun besonders auch die Friedensforschung zuzuwenden haben.

Methoden der politischen Bildungsarbeit mit der Zeit schließlich doch ausreichen werden, um zu befriedigenderen Erfolgen auch hinsichtlich der Auslösung von mitverantwortungsbewußtem Engagement zu gelangen.

Gelegentlich hört man den Einwand, man müsse den Jugendlichen, wenn man sie zur Mitverantwortungsbereitschaft erziehen wolle, auch einen konkreten Verantwortungsbereich, eine greifbare Aufgabe „anbieten“, für die sie tatsächlich mitverantwortlich werden könnten; einen solchen konkreten Verantwortungsbereich gebe es aber für Unmündige auf politischem Felde nun einmal nicht. Zur Verantwortung gehöre allemal auch ein „wofür“! Auch die Frage „Wem gegenüber verantwortlich?“ bedürfe einer konkreten Beantwortung durch die Erzieher. Es müsse doch jeweils eine wahrnehmbare Rechtfertigungsinstanz vor Augen geführt werden. Sonst befinde man sich mit seinen Bemühungen, Mitverantwortungsbereitschaft auszulösen, im luftleeren Raum.

Hierauf läßt sich erwidern, daß gerade durch die Konfrontation mit ausgewählten Aufgaben, für deren Erfüllung sich der einzelne als mitverantwortlich zu betrachten habe, und durch die Zuweisung einer oder mehrerer Instanzen, denen gegenüber man sich rechenschaftspflichtig fühlen müsse, neue und so strittige Probleme aufgerichtet würden, daß dadurch ein Erfolg erst recht in Frage gestellt werden würde. Hierzu erscheinen ein paar Erläuterungen nötig:

1. Wem gegenüber verantwortlich?

Nicht bestritten wird, daß es in der Tat objektive Instanzen gibt, die zuständig sein oder werden können, wenn ein politisches Verhalten als verantwortlich oder nichtverantwortlich zu beurteilen ist. Das können Gerichte sein, wenn straffälliges Verhalten vorliegt, z. B. Gewaltanwendung, Schmähung und dergleichen. Das können auch die vom einzelnen anerkannten Autoritäten und die mit Vollmachten ausgestatteten demokratischen Institutionen sein; ersteren fühlt er sich moralisch verpflichtet, letzteren schuldet er staatsbürgerlichen Respekt. Aber in der Respektierung solcher *objektiven* Instanzen erschöpft sich längst nicht das, was hier unter demokratischer Mitverantwortungsbereitschaft verstanden wird. Es ist eine latente Bewußtseinseinstellung gemeint. Als Orientierungsinstanz kann für sie nur das subjektive Gewissen zuständig sein. Die in allen bisherigen Leitfäden zu findende Bezeichnung „Selbstverantwor-

tung“ meint nichts anderes. Der einzelne soll lernen, seine politisch relevanten Verhaltensweisen vor sich selbst verantworten zu können. Er soll lernen, sich unabhängig zu machen von eingedrillten Maximen, und gewissenhaft darüber entscheiden, was er akzeptiert und was er durch Neues ersetzen will. Das setzt innere Verarbeitung voraus. (Eine solche Selbstbestimmung kann man, wenn man will, Emanzipation nennen. Allerdings darf man dieses Wort dann nicht auch schon für zügelloses Benehmen von Kindern in sogenannten „Kinderläden“ verwenden!) Die Reifung des Ichs, des Gewissens, ist Voraussetzung für die Ermöglichung von Selbstverantwortung und damit auch für Mitverantwortungsbereitschaft. Vielleicht darf man hier sogar von einem politischen, einem demokratischen Gewissen sprechen, soweit es für politisch relevante Entscheidungen angespannt wird.

Sein eigenes Gewissen zu bemühen (und nicht die Gewissen anderer) ist eine Kunst, die gelernt und geübt sein will. Jeder macht sich gern leicht etwas vor, wenn er bereitwillig übernimmt, was andere meinen, und dann trotzdem der Überzeugung ist, sich autonom entschieden zu haben. Diesen unbewußten Mechanismus der Seele zu entlarven, gehört mit zu den Aufgaben einer politischen Bildung; sie muß zur Selbstkritik, zu selbstdiszipliniertem Denken erziehen. Diese Entlarvung gehört aber auch zu den Aufgaben einer differenzierenden Forschung.

Es ist bequemer, sich anzupassen und nachzuvollziehen (oder gar zu solidarisieren), wenn ein bestimmtes Verhalten von einem erwartet wird, anstatt zunächst sein eigenes Gewissen zu bemühen. Es gibt viele, die es dauernd dispensieren. Auf der anderen Seite ist es ebenfalls sehr bequem, Untergebenen Vorschriften zu machen und Befolgung zu erwarten, ohne an deren mögliche Skrupel zu denken. Von solcher, noch dazu staatlich sanktionierten Norm lebt der Obrigkeitsstaat — aber nicht nur er, sondern auch der uns allen mehr oder weniger nachhaltig anezogene Autoritarismus als Haltung. Mit ihm befinden wir uns bei der Erziehung zu demokratischer Selbstverantwortung in ständigem Kampf, er scheint unausrottbar zu sein.

Das Gewissen läßt sich leicht zum Schweigen bringen. Wo äußerer Druck und innere Gewissensstimme in Konflikt geraten, unterliegt es in der Regel als der schwächere Part. Das Nein des demokratischen Ungehorsams erfordert besonderen Mut. Selbstverantwortung ist eine

Frage der allmählichen Persönlichkeitsreife innerhalb jener Entwicklungsphase, in der sich das Ich auf sich selbst besinnt. Vom anerzogenen „Über-Ich“ aus der Kinderzeit löst man sich langsam erst dann, wenn die Zeit dafür gekommen ist. Einiges davon läßt man weiter gelten, anderes wirft man über Bord. Maßgeblich wird das eigene, wenn man so will: das emanzipatorische Gewissen.

Hier wird natürlich gefragt werden müssen: Was ist das denn eigentlich, das Gewissen? Ist es ein bestimmtes Funktionieren irgendwo im Organismus? Ist es eine göttliche Gnade, unserem wissenschaftlichen Zugriff völlig entzogen? Ist es ein Konglomerat von Einfluß-, also Erfahrungsniederschlägen? Ist es angeboren oder erworben ¹¹⁾? Manipulierbar? Autonom? Ein Polaritätsprozeß tieferer Schichten ¹²⁾? Im Grunde nichts weiter als Rücksichtnahme auf die Mitwelt ¹³⁾? Man wird fordern: Wenn man pädagogisch-didaktisch auf das Gewissen als entscheidende „Gegenüber-Instanz“ hingewiesen wird, dessen Aktivierung man bewirken soll, müßte man dann nicht viel Genaueres über die Natur des Gewissens erfahren, als man aus pädagogischen Lehrbüchern bisher erfahren konnte?

Die Wissenschaft hat bisher ziemlich viel Spekulatives, aber verhältnismäßig wenig Empirisches zu dem Phänomen, das man Gewissen nennt, beigetragen ¹⁴⁾. Das hat aber nicht daran gehindert, den Gewissensbegriff mehrfach (und zwar in den Artikeln 4, 12 und 38) im Grundgesetz zu verankern. Der Rechtsprechung wird sogar zugemutet, zu entscheiden, wann im Falle einer Kriegsdienstverweigerung das individuelle Gewissen ernsthaft ange-

spannt worden ist und wann nicht ¹⁵⁾. Man tut so, als sei man bestens mit der Natur und dem **Funktionieren** des Gewissens vertraut und könne gewissenhaft darüber Urteile abgeben.

Einige assoziieren mit dem Begriff „Gewissen“ sofort die Freudsche Formel vom „Über-Ich“, das man — etwas vergrößert — als die Summe internalisierter Autoritätsgebote bezeichnen kann. D. Eicke spricht vom „Sittenkodex“ ¹⁶⁾. Beim „Über-Ich“ wäre die verantwortliche Instanz im Grunde auf diejenigen Erzieher und Sittengesetzgeber abgeschoben, die für eine „richtige“ Programmierung des Individuums in dessen Kindheits- und Jugendalter zuständig gewesen sind. Für die Entwicklung eines eigenen, autonomen, also selbstverantwortlichen Gewissens bliebe bei einer so einseitigen Betrachtung kein Platz. Aber der Mensch ist kein Computer. Selbst der Determinist wird nicht leugnen wollen, daß Entscheidungsfreiheit innerhalb eines begrenzten Spielraums zumindest erlebt wird ¹⁷⁾; auf dieses Erleben kommt es bei der Mobilisierung des Gewissens aber an: Der Lehrer wird versuchen, den Schüler seinen Freiheitsspielraum für persönliche Gewissensentscheidungen gewahr werden zu lassen ¹⁸⁾. Er muß dann aber selbst auch um die vielfachen Blockierungsmöglichkeiten dieses Spielraums wissen, um den einzelnen nicht unversehens zu überfordern.

Seit Jahren wird auf die sich zunehmend verengende Spielraumbreite dieser persönlichen Freiheit, auf die industrialisierte und verwaltete Welt und auf die immer stärker werdenden Suggestionen von seiten der Massenkommunikationsmittel hingewiesen. Diese schufen so viele Zwänge, daß unter ihnen das Gespür für die gewährten Möglichkeiten freier Willensentscheidungen und damit bewußt selbstverantwortlichen demokratischen Verhaltens mehr und mehr verloren ginge. Das wäre eine Entdemokratisierung auf kaltem Wege, ein Machtverzicht des Volkes zugunsten von Technokraten und Bürokraten, von Partei- und

¹¹⁾ Nach einer Repräsentativerhebung des IWEMA-Instituts, Frankfurt/M., im Jahre 1963 meinten 42 % der Bevölkerung, das Gewissen sei anerzogen, 55 %, es sei angeboren; 2 % meinten: Sowohl als auch und nur 1 % erklärten sich als nicht in der Lage, über diese Frage ein Urteil abzugeben. Auf die Zusatzfrage: „Richten sich die Bundestagsabgeordneten nach der Stimme ihres Gewissens?“ bejahten dies nur 26 %, während 72 % sie verneinten. 2 % enthielten sich des Urteils.

¹²⁾ Näheres bei A. Wellek, Polaritäten der ‚Kernschicht‘, in: Das Gewissen als Problem, hrsg. von N. Petrilowitsch, Darmstadt 1966.

¹³⁾ K.-L. Wendland, Zur Dynamik des Gewissens, in: Psychologische Rundschau, Heft 2/1970.

¹⁴⁾ Eine gute Darstellung bei Eduard Hapke, Über die Natur des Gewissens, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Heft 4/1962. Ferner Gerhard Möbus, Das Gewissen in der Politik, in: Politik als Gedanke und Tat, Mainz 1967.

¹⁵⁾ Siehe hierzu E.-A. Roloff, Staatsanspruch und Gewissen, in: Politische Vierteljahresshefte, Heft 3/1965.

¹⁶⁾ im o. a. Sammelband von Petrilowitsch, S. 65 ff.: Das Gewissen und das Über-Ich.

¹⁷⁾ Hierzu findet man sehr ausführliche Analysen bei H.-R. Lückert, Konfliktpsychologie, München 1957, S. 394 ff.

¹⁸⁾ Metzger, Politische Psychologie, Bd. 9: „Die Übernahme von Verantwortung durch einen bestimmten Menschen setzt voraus, daß er sich selbst als ‚die Ursache‘ dessen versteht, was er zu verantworten bereit ist...“.

Wirtschaftsbossen. Diese Entwicklung sei sogar zwangsläufig und unumkehrbar, so lehren es namhafte Soziologen. Aber das stimmt doch wohl nur, wenn das Volk auf jede Geltendmachung seines eigenen verantwortlichen Willens und seiner Entfaltungswünsche verzichtet. Wenn es will, kann es um die Bewahrung — oder sogar Verbreiterung — seines Freiheitsspielraums kämpfen. Es muß sich dieser Lage, dieser Möglichkeit und dieser Verantwortung allerdings zunächst bewußt werden. Zu solcher Gewissensbefragung wird vor allem die politische Bildungsarbeit hinzuführen haben.

2. Wofür verantwortlich?

Der Versuch, bei Schülern Mitverantwortungsbewußtsein für das politische Geschehen zu wecken, könnte es also unumgänglich erscheinen lassen, man müsse ihnen zuvor verdeutlichen, für was konkret der einzelne durch Mit-tun mitverantwortlich sein oder werden könnte. Im Erfolgsfall führt dann das Exemplarische auf dem Wege der Verallgemeinerung, vielleicht auch Gewöhnung, zu grundsätzlicher Einsicht und vielleicht von dort aus zum angestrebten Haltungsprinzip. Wenn man sich auf Sachverhalte bezieht wie Müllabfuhr, Kinderspielplätze, Feuerwehr und dergleichen, sind kaum Einwände zu erwarten. Es ist allerdings denkbar, daß solches Belehren und Veranschaulichen auf ungenügendes Interesse stößt, und zwar deshalb, weil es nichts Grundsätzliches, nichts wirklich Problematisches aufrührt. Vielmehr bekräftigt es bloß, was logisch zu folgern, als selbstverständlich erscheint. Trotzdem hat es natürlich hohen Informations- und Verdeutlichungs-, auch Anknüpfungswert, weil von dort aus auf Grundsätzliches übergeleitet werden kann. Indessen scheint die Interessenlage der heute Heranwachsenden doch darauf hinzuweisen, daß sie unmittelbar resonanzbereit und aufregbar gerade und fast nur noch dann sind, wenn Grundsätzliches als Problem erkannt und behandelt werden kann. So interessiert man sich zum Beispiel heute ganz unmittelbar für Fragen wie die nach der tatsächlichen Verteilung von Macht und Einfluß und deren subjektiven und objektiven Bedingungen oder für die nach Art und Effizienz des Demokratieprinzips und dessen Interpretation oder für die nach der Rolle der Autorität in der Demokratie und des Autoritarismus in uns allen. In solchen Fragen sucht das Ich unmittelbar nach Selbstklärung, nach Selbstorientierungs- und Selbstbestätigungsmöglichkeiten.

Schon der Umstand, daß solche Fragen jetzt öffentlich zu demonstrativen Auseinandersetzungen geführt haben, macht hellhörig und läßt persönliches Engagement entstehen — eine Ichbeteiligung, wie sie wohl nur selten dadurch erreicht wird, daß man allerlei konkrete Möglichkeiten aufzeigt, wie sich ein guter Mitbürger und Demokrat im Rahmen des „Bestehenden“ (des „Systems“) durch tätigen Einsatz im Nahraum „bewähren“ könnte.

Die Auffassungen von Demokratieerwirklichung haben sich geändert. Damit hat sich von selbst auch die Frage nach dem Wofür verschoben. Man läßt sich nicht mehr davon überzeugen, daß man sich für Stabilisierung und Verteidigung des „Bestehenden“ verantwortlich zu fühlen habe, sondern eher davon, daß brennende Probleme grundsätzlicher Art darauf warten, von der neuen Generation neu durchdacht und verantwortet zu werden. Mag auch die „schweigende Mehrheit“ der Jugendlichen und Heranwachsenden noch in Abwartestellung verharren, mit dem Vorhalt der doch erreichten demokratischen Freiheit allein gibt sie sich nicht mehr zufrieden¹⁹⁾. Alles Ideologieverdächtige ist ihr zugleich auch bevormundungsverdächtig geworden. Heranwachsende haben es aber immer schon, auch in alter Zeit, vorgezogen, sich unmittelbar nur für das verantwortlich zu fühlen, was sie selbst gedanklich — vermeintlich originär — mitproduzieren, anstatt für etwas, was zu denken oder zu tun ihnen nahegelegt wird, und sei dies auch noch so plausibel. Die Vieldeutigkeit des Freiheitsbegriffs ist ihnen zu klar zum Bewußtsein gekommen. Politpädagogen, die up-to-date sein wollen, werden daher nicht mehr, wie vielleicht noch vor fünf Jahren, von einem feststehenden Demokratieverständnis, das diese und jene Verantwortlichkeiten aufbürdet, ausgehen können, sondern werden sich der Tatsache bewußt sein, daß das Demokratieverständnis in Wandlung begriffen ist und daß sich daraus jeweils neue Probleme und neue Verantwortlichkeitsbezüge ergeben.

Diese stets „offene Problematik“ braucht nicht zu bedeuten, daß alles, was bisher als richtig

¹⁹⁾ Vgl. dazu auch W. Jaide, Über die Unruhe in der jungen Generation, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 22/69, S. 3—13, hier insbes. S. 10. J. hält es für sehr gut möglich, daß der Nachwuchs für die „mittelqualifizierten“ Berufe zur Opposition übergehen wird; er sieht einen „Brückenschlag“ zwischen den kritischen (= studentischen) und dem „bislang noch unkritischen Teilen der Jugend“ herannahen als Folge des „Demokratiedefizits und des unechten Pluralismus“.

und gültig angesehen wurde, nun als abgetan, überholt oder gar falsch zu gelten habe. Es bedeutet nur, daß alles neu zur Diskussion gestellt worden ist. Manches vom Alten wird gültig bleiben, anderes wird neuen Normen und Tabus Platz machen müssen.

a) Wandlungen des Demokratieverständnisses

Anfangs, das heißt gleich nach Kriegsende und in den ersten Jahren des Neuaufbaus, gab es ganz offensichtlich etwas, wofür derjenige, der die neue Demokratie aufbauen helfen wollte, mit allem Nachdruck eintreten mußte: Man bezeichnete es kurz mit „Aufarbeitung der Vergangenheit“. Über den Erfolg dieser politischen Bildungsbemühung läßt sich streiten. Immerhin, sie vermochte Verantwortungsgefühl zu wecken, wenn auch nur partiell. Bereitwilliger begab man sich dann in die Mitverantwortung für den wirtschaftlichen Neuaufbau; das ging jeden an, jeder durfte sich „mitbetroffen“ fühlen. Mit dem Partnerschafts- und dem „Harmonie“-Gedanken der neuen Demokratie ergaben sich zugleich auch konkrete Verhaltensnormen („human relations“, „Toleranz“) für die politische Erziehung. Heute gelten sie schon als zweitrangig, wenn nicht gar als anrüchig („repressive Toleranz“).

Aus dem Gegensatzpaar Diktatur/Demokratie ließ sich aber noch lange eine griffige Münze schlagen; gedankt sei dies dem freiheitsbedrohenden Kommunismus des Ostens. Das verbale Bekenntnis zur Demokratie als einziger menschenwürdiger Lebensform wurde dadurch leichtgemacht. Für die Bevölkerung hat die Demokratie als Prinzip denn auch so sehr den Charakter von Selbstverständlichkeit angenommen, daß sie deren Gefährdung von irgendeiner Seite kaum noch ernst nimmt. (Die unterschwellige in ihr selbst wird ihr nicht bewußt.)

Verbreitete politische Indifferenz, um nicht zu sagen: Apathie kennzeichnete mehr und mehr die politische Landschaft; man beklagte sie vor allem bei der Jugend. Die häufigen Appelle zu politischem Engagement und zur Mitverantwortlichkeit des einzelnen fanden nur wenig Resonanz. Jedermann hatte zuviel zu tun, um für die eigene wirtschaftliche Absicherung zu sorgen. Experimente waren sowieso tabuisiert. Diese autistische Einstellung erfuhr moralische Integrität auch dadurch, daß die Wirtschaftsexpansion vorrangig erschien; alles sprach von der Steigerung des Sozialprodukts und freute sich, als es hieß: Wir sind wieder wer. Für das eigentlich Politische ließ man nur „die da

oben“ verantwortlich sein. Der Dirigismus nahm folgerichtig zu, die Regierenden warben um solidarisches Verhalten, um Verständnis für die „Lage“ und um Anpassung. So erhielt der Begriff „Mitverantwortlichkeit“ zu einem Teil die Bedeutung von Gesetzestreue, Loyalität, Konformismus.

Das löste eine Gegenströmung aus; die Parole vom Nonkonformismus kam auf. Es mehrten sich die Stimmen und Tendenzen, die mehr autonome Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit der Bürger nicht nur forderten, sondern auch durch Kritik und laute Opposition manifestierten. Man versuchte auch, einen sozialpsychischen Tatbestand zu entlarven und anzuprangern, den man „Manipulation“ taufte. Als Erwiderung darauf insistierte man auf dem offenen Austrag aller Konflikte, wobei man in dem Aufeinanderprall gegensätzlicher Interessen die Bürgerschaft für eine freiheitliche Demokratie erkannte. Ein Politologe schrieb: „Nur über den Interessenten geht jetzt der Weg“ — zur recht verstandenen Demokratie. Unversehens schien der Terminus „Selbstverantwortung“ eine einschränkende Bedeutung zu gewinnen: für sich selbst an Stelle von aus sich selbst, aus eigener Verantwortung des Gewissens.

Die Gegenparole von „oben“ blieb nicht aus: „Formierte Gesellschaft“, eine Formel, die hinwiederum verstärkte Kritik herausforderte, namentlich von seiten der Intellektuellen, denen dann auch politischer Dilettantismus vorgeworfen wurde. Ein Psychologe schrieb einen Aufsatz, betitelt: „Zur Pathologie des Gehorsams“²⁰⁾, ein anderer über „Die Erziehung zum Ungehorsam“²¹⁾. Politpädagogen stellten aber dann die Frage nach dem „Gemeinwohl“, um das sich jeder zu sorgen habe. Das führte allerdings in eine Sackgasse, denn wer bestimmt, was „Gemeinwohl“ ist? Aktuell blieb aber das Ordnungsproblem: Man müsse sich doch auf eine bestimmte Form von Ordnung, der sich dann ein jeder verpflichtet und verantwortlich fühlen könne, ohne mit seinem Gewissen in Konflikt zu geraten, einigen, sie müsse man als verbindliche Norm durchsetzen können. Das Stichwort „Minimalkonsensus“ wurde in die Debatte geworfen.

²⁰⁾ P. Brückner, in: Politische Psychologie, Bd. 4, 2. Aufl. Frankfurt/M. 1968.

²¹⁾ U. Sonnemann, Die Erziehung zum Ungehorsam, Hamburg 1967.

Hierzu, weil noch aktuell und eng mit dem Verantwortungsproblem verknüpft, in Folgendem ein paar Anmerkungen:

b) *Ordnung als Bezugspunkt für Verantwortung*

„Das Ziel aller Verantwortung ist die Ordnung“, so postulierte E. Schaaf²²⁾ in einem Disput mit W. Hilligen, von dem sich der Terminus „Minimalkonsensus“ herleitet. Hilligen möchte „Kriterien für einen Minimalkonsensus definiert“ wissen, die „nicht einen als unveränderlich angesehenen Bestand von Werten, Institutionen und Regeln beschreiben, sondern (nur) diejenigen Grundentscheidungen, die eine freiheitliche Ordnung und ihre Entwicklung ermöglichen...“²³⁾. „Er stellt aber“ (so demgegenüber Schaaf) „trotz seines auf der Dialektik ‚Ordnung — Freiheit‘ begründeten Denkansatzes letztlich doch den Ordnungsbegriff in den Mittelpunkt seiner didaktischen Konzeption“. Das tut Schaaf selbst auch nur lokalisiert er ihn nicht als dialektischen Gegenpol zur Freiheit, sondern als „in der Mitte zwischen Freiheit und Bindung liegend“, wobei der Begriff „Bindung“ für „Gemeinwohl“ und „Anpassung“ steht²⁴⁾. Mit dieser Variante geht auch er auf den Konsensusgedanken ein und erklärt: „Das Ziel aller Verantwortung ist die Ordnung. Sie ist der Punkt, in dem sich die Interessen des einzelnen und des Ganzen treffen. Wie diese Ordnung jedoch in der Realität beschaffen ist, kann nicht endgültig festgelegt werden, da sie nur im Konflikt verschiedener Meinungen und Interessen zu verwirklichen ist. Übereinkunft ist nur darüber herzustellen, daß die Grundrechte des Menschen unabdingbares Kriterium wahrer Ordnung sind. Sie sind das übergreifende Dritte. Sie bilden den Konsensus, der als letztverbindliche Ordnungsvorstellung der politischen Ordnung vorgegeben ist.“²⁴⁾

Wenn das Ziel aller Verantwortung die so gesehene Ordnung ist, dann wäre unter diesem

²²⁾ E. Schaaf, Ordnung und Konflikt als Grundprobleme der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 1/70, S. 22.

²³⁾ W. Hilligen, Vorschläge für didaktische Kategorien zur Strukturierung von Inhalten und Intentionen der politischen Bildung; Kurzreferat zu: Die deutsche Unruhe. Ursachen — gegenwärtige Situation — Folgerungen für die politische Bildungsarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 3/70, S. 22. — Zur Begründung ebd.: „Daß über ‚demokratische Grundvorstellungen‘ kein Konsensus herrscht, erweist sich in jeder Diskussion.“

²⁴⁾ Schaaf, a. a. O., S. 20.

Aspekt unsere Frage: „Wofür verantwortlich?“ offenbar allein so zu beantworten: Für Respektierung dieser ‚wahren‘ Ordnung, wie sie sich als vorgegebener Konsensus aus den Grundrechten des Menschen ergibt. Das erscheint als ein relativ fester Bezugspunkt, — relativiert nur durch den vorangehenden Konfliktaustrag verschiedener Meinungen und Interessen, aus dem der Konsensus ständig neu hervorgehen soll.

Aber kann das Ziel aller Verantwortung wirklich nur darin bestehen, einen *Ordnungskonsensus* zu respektieren? Sollte man den Verantwortungsbereich des Demokraten nicht grundsätzlich viel weiter abstecken, ja eigentlich auf eine Absteckung überhaupt verzichten? Wofür persönliche Mitverantwortung auf politischem Felde lebenswichtig werden könnte, das ist doch im voraus gar nicht abzusehen.

Als integrierenden Bestandteil demokratischen Mitverantwortungsbewußtseins wird man die Respektierung einer Ordnung, die sich auf einen Minimalkonsensus über die Grundrechte des Menschen stützt, natürlich akzeptieren können. Ist es aber nun didaktisch zweckmäßig, im Politikunterricht einen Verantwortungsbestandteil als etwas „Vorgegebenes“, „Unabdingbares“, „Letztverbindliches“, „übergreifendes Drittes“ zu deklarieren, das die Schüler nur noch wohl oder übel zu akzeptieren hätten, weil es nun einmal dem allgemein definierten Minimalkonsensus entspricht? Würde das nicht dem ja ebenfalls geltenden Prinzip der Selbstorientierung und Selbstbestimmung entgegenstehen und als autoritär verdächtig werden?

Dem stellt sich vielleicht die Frage entgegen, ob sich denn etwa jede Schulklasse im Politikunterricht ihren eigenen Klassenkonsensus über Ordnungsvorstellungen der Demokratie erarbeiten sollte. Was dabei herauskäme, wäre zwar keinerlei Festlegung, keine Konfirmation auf den uns vorschwebenden Ordnungsmimalkonsensus, wohl aber ein Bewußtwerden der Kompliziertheit und Relativität von Ordnungsentwürfen überhaupt. Man würde begreifen, daß Demokratie ohne faire Spielregeln nicht funktionieren kann. Und, was wohl das Wichtigste ist, man würde die Mitverantwortung gewahr werden, die auf jedem liegt, der in einem demokratischen Staatsganzen um Freiheit, Menschenwürde und Gerechtigkeit besorgt ist und „emanzipatorisch“ mitzusprechen verlangt — ein Mitverantwortungsbewußtsein, das nun nicht im Hinblick auf vorformulierte Leitsätze vom einzelnen er-

wartet wird, sondern aus gemeinsam berat-schlagter Problematik von selbst erwächst. Die Frage nach dem Wofür bliebe dabei offen für alle sich ergebenden Eventualitäten.

Die schon so oft als Hauptziel proklamierte und diskutierte²⁵⁾ Identifikation jedes Bürgers mit den Grundsätzen der freiheitlichen Demokratie kann man entweder als Lernakt fordern — oder aber man bringt es fertig, auch Mitverantwortungsgefühl zu wecken. Erst wenn diese Sensibilität beteiligt ist, wird man von jener politischen Reifung des Ichs sprechen dürfen, die aus der freiheitlichen Einstellung auch ein personales Haltungsprinzip werden läßt. Erlerntes, das bloß intellektuelle Zustimmung zu Vorgegebenem — wie etwa dem Grundgesetz — erzeugt und hieraus abgeleitete Verantwortung zur Pflicht macht, ist weniger solide im Ich verankert als spontan Gesuchtes und Erarbeitetes, das also eine Eigenleistung bestätigt. Je stärker sich allmählich das Selbstentfaltungsbedürfnis des Heranwachsenden geltend macht, desto schwieriger haben es normative Lerninhalte, in seinem Zentral-Ich noch anzukommen und dort internalisiert zu werden. Parallel zur fortschreitenden Individualentwicklung dreht sich daher die didaktische Problematik mehr und mehr darum, dem suchenden Ich zum richtigen Reifungszeitpunkt freie Bahn zur Persönlichkeitsentfaltung zu schaffen, und weniger — oder doch erst in zweiter Linie — darum, das zu Lernende und zu Erkennende, wie Hilligen es vom Harvard-Psychologen Bruner übernimmt, richtig in ein „Strukturmuster“ einzufügen. Die Lernziele seien nach Bedeutungskategorien zu „validieren“, damit Gedächtnisstrukturen entstehen, die dafür bürgen, daß durch Transferierung („Übertragung des Gelernten und Erkannten auf andere, ähnliche Inhalte und Situationen“) das, worauf es ankommt, zu fälliger Zeit zur Geltung gelangt anstelle „einer Sequenz zusammenhangloser Tatsachen und abstrakter Wertforderungen“, „die sich im Bewußtsein der Schüler spiegelt“²⁶⁾.

Das ist alles sicher richtig und wichtig, nur scheint mir bei diesen Hinweisen nicht genügend Gewicht auf die andere Tatsache gelegt zu werden, daß politisches Verhalten sich nicht nur aus dem ergibt, was dem Schüler durch gelenkte, sorgfältig ausgewählte und sinnvoll

strukturierte Lernprozesse einsichtig gemacht worden ist, sondern daß daran außerdem noch das ganze Feld bewußter und unbewußter Motivationen, Erlebnisauswirkungen, längst vorgegebener oder auch neu internalisierter Einstellungen kräftig mitwirkt. Gerade dann, wenn es darauf ankommt, erhalten durch sie die sorgfältig strukturierten Lerninhalte neue Richtung und veränderte Gewichte. Im psychologischen Experiment sind „Gedächtnisstrukturen“ zweifellos nach Gewichts- und Bedeutungsbezügen verifizierbar, in der Praxis der politischen Bildungsarbeit aber werden die aktuellen dynamischen Faktoren der angedeuteten Art ebenfalls sehr in Rechnung zu stellen sein, besonders in einer Zeit, in der die protestierende Unruhe auch Eingang in die Schulen gefunden hat.

Gleichzeitig sinnvoll strukturierte (statische) Lernziele richtig auszuwählen und zu dosieren einerseits und emanzipatorische (dynamische) Einstellungs- und Verhaltenstendenzen andererseits so mitzuverwerten, daß beides schließlich in eine demokratisch verantwortliche Haltung einmündet, dieses Sowohl-als-Auch erfordert allerdings wohl viel mehr Einfühlungs- und Kenntnisvoraussetzungen, als man sie heute bei den meisten Lehrern des Politikunterrichts erwarten kann, zumal da die Politpädagogik sich ja im Hinblick auf die in Frage kommende Motivations- und Einstellungsproblematik von der Psychologie leider noch als im Stich gelassen vorkommen muß.

c) Konfliktaustrag und Verantwortung

Ohne die Kollision politischer Meinungen und Interessen, ohne Konflikte also, würde sich politisches Engagement nur schwer entwickeln können; Konflikte erscheinen schon wegen ihrer Stimulationsausstrahlung nötig, um Demokratie „in Gang zu bringen“.

Diese in letzter Zeit besonders hervorgehobene und — cum grano salis — richtige Theorie enthält einige Relativierungsmomente. Konflikte an und für sich konstituieren noch nicht Demokratie; erst durch die Respektierung von Regeln beim Konfliktaustrag wird sie, wenigstens der Form nach, realisiert. Im Ergebnis kann mancher Konfliktaustrag gleichwohl demokratiewidrig ausfallen. Den Konflikt als das A und O der Demokratie hochzuloben, hätte also seine Tücken. Der Konflikt ist ein Faktum des Lebens, mit dem die Menschen so menschenwürdig und vernünftig wie möglich fertig werden müssen, um daraus Gewinn ziehen zu können, d. h. ohne dabei Frei-

²⁵⁾ Vgl. dazu auch W. Jacobsen, Gedanken zur Bundestagsdebatte über politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 4/69, S. 25—31.

²⁶⁾ Hilligen, a. a. O., S. 20.

heit aufs Spiel zu setzen. Die Demokratie versucht das durch Liberalität und „Spielregeln“, die Diktatur „löst“ Konflikte durch Zwang. Kommen nun im demokratischen Konfliktaustrag Vernunft und Menschenwürde maßgeblich zum Zuge? Das Einzige, was dafür sprechen könnte, ist wohl die unbeschränkte Vielzahl konzederter Meinungen und Interessen. Gleichberechtigt? Gleich intensiv? Das bleibe hier dahingestellt. Mehr als eine Pluralität von Chancen zu erträglichen Konfliktlösungen liefert das Konfliktprinzip für die Demokratie wohl kaum. Es garantiert weder vernünftige noch gerechte, ja auch nicht immer menschenwürdige Lösungen oder Kompromisse. Das kann es schon deshalb nicht, weil im Konfliktaustrag vorwiegend Interessen und Emotionen, nicht bloß sachliche Argumente gegeneinander stehen, noch dazu mit ungleichen Möglichkeiten zum Krafteinsatz. Nicht das Kriterium der höchstmöglichen Verantwortbarkeit entscheidet, sondern das stärkere demokratische Waffenarsenal, bestehend aus: Demagogie, Gruppensolidarität, Verfügung über Kommunikationsmittel oder Wirtschaftsmacht, Autoritätseinflüsse, kurz: das Arsenal der direkten und indirekten Meinungs- und Willensbeeinflussungen.

Dieses Ungleichgewicht zwischen den Konfliktpartnern ein wenig auszubalancieren, ist wohl nur dann zu erhoffen, wenn es gelingt, bei allen Partnern jeweils das für das „Ganze“ mitverantwortliche Denken und Handeln zu initiieren und gleichsam als Bremse gegen egozentrische Interessen- und Ideologieeinsätze wirken zu lassen. Das ist das Problem der Erziehung zur Demokratie als Haltungsprinzip.

In aller Regel führt ein demokratischer Konfliktaustrag zu einem Kompromiß. Aber E. Schaaf weist mit Recht darauf hin, daß der demokratische Kompromiß nicht nur interindividuell, sondern auch intraindividuell geschlossen wird. Er exemplifiziert das für das Problem der Findung der „wahren Ordnung“ der Demokratie: „Die Ordnung liegt in der Mitte. Sie kommt zustande, indem sich der Mensch zwischen Freiheit und Bindung, Eigeninteresse und Gemeinwohl, Selbstbehauptung und Anpassung immer von neuem in Ordnung bringt. Dieser Prozeß vollzieht sich im Konflikt, der begrenzt ist, weil die Freiheit und die Interessen des Menschen durch die Freiheit und die Interessen des Gesamts seiner Mitmenschen gebunden sind. . .“²⁷⁾

²⁷⁾ Schaaf, a. a. O., S. 20.

Bei dem Innen-Außen-Kompromiß — hie Selbstbehauptung, hie Anpassung, oder hie Eigeninteresse, hie Gemeinwohl — ist in der Regel der schwächere Part das Ich. Es ist gegenüber dem Druck des Objektiven zu den größeren Konzessionen gezwungen, wenn es sich selbst erhalten will. (Auch schon gegenüber seiner „Ingroup“ sind meistens Verdrängungen auf der individuellen Wunschliste erforderlich.) — Bei dem Binnen-Kompromiß — hie Freiheit, hie Bindung — handelt es sich im Grunde auch um die Frage, inwieweit sich das autonome, selbstverantwortliche Ich gegenüber dem normgebundenen Über-Ich durchzusetzen vermag; ob es also stark genug entwickelt ist, um nur das aus anerzogenen Bindungen noch zu akzeptieren, was es nach gewissenhafter Selbstprüfung auch selbst bejahen kann. Auch hier lehrt die Erfahrung, daß in der Regel das Eigengewissen dem tief verwurzelten Gehorsamsgewissen als schwächerer Teil unterliegt. Der „Aufstand des Gewissens“ vom 20. Juli 1944 läßt sich vielleicht als illustratives Beispiel für den selteneren Ausnahmefall anführen. In der Demokratie ist nun zwar der Druck des Gehorsamsgewissens an und für sich bedeutend geringer als in der Diktatur, andererseits aber die Versuchung, sich einem möglichst bequemen Kompromiß zu unterwerfen, auch viel größer. Kompromisse können auch kompromittieren. Verantwortlichkeit grundsätzlich und nur auf Kompromisse auszurichten, erscheint also ebenfalls bedenklich.

Ob sie kompromittieren, das hängt offensichtlich von dem Grad ab, mit dem sich a) das Eigengewissen gegenüber dem Gehorsamsgewissen und b) der urteilsreife und mitverantwortungsbereite Mitbürger gegenüber dem konformistisch-konfirmierenden „Strom der Zeit“ zu behaupten vermag. Das Schicksal der Demokratie läuft so immer wieder, man mag es drehen und wenden wie man will, auf dieselbe Frage hinaus, nämlich ob in dem einzelnen Bürger genügend aktive Bereitschaft ausgelöst und Fähigkeit vermittelt worden ist, Mitverantwortung zu übernehmen.

In den Brennpunkt der politischen Bildungsarbeit haben sich in den letzten Jahren zwei bedeutsame Probleme gerückt: Der Konflikt als integrierende Funktionskomponente und das Emanzipationsbedürfnis der Jugend als wichtigste Reifungskomponente des Ichs. Beide Komponenten sind im Wirkensbereich einer Demokratie unlöslich gekoppelt mit der Verantwortungskomponente, daß heißt, jeder Kompromiß und jede emanzipatorische Hand-

lung zieht Verantwortung zwangsläufig nach sich. Nur unter dem Gesichtspunkt der Verantwortlichkeit der einzelnen kann man daher den einzelnen zum demokratischen Konfliktverhalten und zum demokratischen Emanzipationsverhalten zu erziehen versuchen. In der Stärkung des selbstverantwortlichen Ichs stecken aber auch die größten didaktischen Schwierigkeiten. So stellen sich verschiedene psychologische Probleme wie etwa die Einwirkungsarten von Demagogie, der Solidaritätsdruck, die Beeindruckbarkeit, der Mut zu sich selbst, das individuelle dynamische Potential, das Gewährwerden eigener Abhängigkeiten oder „Komplexe“ und noch anderes mehr²⁸⁾; das macht verständlich, wieso eine noch so gut strukturierte Vermittlung nur von „Einsichten“ häufig dennoch nicht das, worauf es ankommt, hervorruft: die Bereitschaft, verantwortlich zu denken und zu handeln. Zu diesem Ergebnis führt also gleichfalls eine nüchterne Bewertung des Konfliktprinzips.

3. Verantwortungsbereitschaft schlechthin

So bleibt nur übrig, Verantwortungsbereitschaft schlechthin, ohne Bezugsfixierungen, als didaktisches Zielpostulat zu bezeichnen; nur so kann es gelingen, die hochgespielten Emanzipationswünsche der Jugend in fruchtbare Kanäle zu lenken. Wenn Emanzipation nicht bloß Neinsagen bedeuten, sich nicht in bloßem Abschaffen des Geltenden erschöpfen soll, sondern wirkliche Selbständigkeit der Persönlichkeit, ein Plus an autonomer Mitbestimmung und somit auch ein Plus im Demokratisierungsprozeß darstellen soll, dann enthält es integrativ Verantwortung für alles, was aus individuellem Tun erwächst. Dieser Zwangszusammenhang ist offenbar manchen, die gegen Bevormundung protestieren, deswegen noch nicht bewußt, weil es eine nicht unberächtliche geistige — und auch Willensleitung bedeutet, dieser Einsicht nachzukommen. Mitunter scheint es so, als wolle man für nichts verantwortlich sein (außer für sich selbst). Sorglos glaubt man, mit allem, was sich an Aufgaben stellt, schon irgendwie fertigwerden zu können, wenn man nur solidarisch genug für die Nein-Parole eintritt. Welche neuen Grundsätze Respekt und Verantwortung heißen würden, das würde sich dann schon irgendwie von selbst ergeben.

Diese demonstrierte Sorglosigkeit entspricht aber wohl kaum der Grundeinstellung derer,

²⁸⁾ Ausführlicher geschildert in meinem unter Anm. genannten Beitrag.

die auf das Bessere und Gerechtere aus sind. Wie eh und je suchen die meisten der Jugendlichen und Heranwachsenden nach Haltepunkten und Marschrouten, an bzw. auf denen sie ihre Selbstentfaltung zuverlässig orientieren und gesichert ansetzen können; für die in „eigener Bestimmung“²⁹⁾ gewählte Richtung würden sie dann auch, so meinen sie, verantwortlich einstehen können.

Obwohl dieses Suchen unzureichend reflektiert und reichlich unbekümmert vor sich zu gehen scheint, bietet es doch — eben weil es ein Suchen ist — eine gute Chance für Anknüpfungsmöglichkeiten des Politpädagogen. Suchende nehmen immer Suchhilfe als solche an, freilich nichts, was hierüber hinausgeht: Landkarten und Kompass ja, aber keine Zielbestimmung, keine Verhaltensvorschriften. Das bedeutet: Der Lehrer wird sich heute noch konsequenter als schon bisher von allem, was als richtungweisend oder politisch normativ aufgefaßt werden könnte, zurückhalten und sich darauf beschränken, nur Denk- und Aufklärungshilfen für die Selbstorientierung beizusteuern; er könnte etwa auf offengebliebene Teilfragen aufmerksam machen, mögliche Problemkomplikationen aufweisen, Selbsttäuschungsmechanismen im Denken sichtbar machen (Rationalisierungen, Kompensationen), Suggestionen und Ansteckungen entlarven, Hemmungen aufzulösen helfen, Selbstbestätigungsversuche ermuntern und in adäquate Bahnen lenken, kurz: zum verantwortlichen Zu-Ende-Denken anregen und ermutigen. Er ermöglicht den Schülern dadurch überhaupt erst ein wirkliches emanzipatorisches Sich-Zurechtfinden, denn was die jungen Leute ohne solche Hebammenhilfe für „emanzipatorische“ Entscheidungen zu halten pflegen, ist oft nichts anderes als nur eine Auswechslung determinierender Einflußfaktoren: An die Stelle von Autoritäten, die man wegen vermeintlicher oder auch tatsächlicher Indoktrinationsabsichten ablehnte, treten „opinion leaders“, die nun erst recht indoktrinierend wirken, aber keiner Verantwortung unterworfen sind^{29a)}.

Manche aus der älteren Generation finden die aktivierte Emanzipationstendenz der heutigen

²⁹⁾ Dieses gleiche Begehren formulierte man im Jahre 1910 so: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten.“

^{29a)} Vgl. P. Brückner, Zur Psychologie des Mitläufers, in: Politische Psychologie, Bd. 8, Frankfurt/M. 1969.

Jugend beängstigend. Sie möchten denen, die sich so selbstbewußt freizuschwimmen versuchen, zumindest Schwimmwesten, aber noch lieber Richtungsanweisungen und Verhaltenslehren nachwerfen. Gewiß: Strömungen und Strudel werden den „Emanzipierten“ im offenen Gewässer schwer zu schaffen machen. Aber es hilft nichts: Sie müssen, wie sie es gewollt haben, nun alle Eigenkräfte mobilisieren, um sich über Wasser zu halten, um sich selbst zu orientieren und selbst zu verantworten. Gerade darin stecken die Chancen auch der sie betreuenden Lehrer.

Im Grunde hat die politische Bildungsarbeit in der Bundesrepublik schon immer versucht, in dem angedeuteten Sinne zu wirken, also zu erreichen, daß die Jugend sich zu „emanzipatorischer“, selbstverantwortlicher Haltung entwickle, nur hat sie es nicht so genannt; auch entbehrten diese Versuche offensichtlich noch des notwendigen didaktisch-methodischen Rüstzeugs, vor allem auch der psychologischen Untermauerung ihrer Bemühungen. Es fiel bedeutend leichter, die Rechte und Pflichten der freiheitlichen Grundgesetzdemokratie, vor allem ihre Vorzüge, den Schülern verständlich zu machen, ihr Allgemeinwissen über Politisches zu erweitern, als den Schülern zu helfen, sich selbständig möglichst objektive Urteile über anstehende politische und gesellschaftliche Probleme zu bilden und sich dabei der Mitverantwortlichkeit des wahlberechtigten Bürgers bewußt zu bleiben. Leichter fiel es auch, Kritikfähigkeit an Ideen anderer, an Gesetzen, Institutionen oder Fremdgruppen zu erproben, als sich an dem Zustandekommen eigener Urteile, Wertungen, Ressentiments zu üben — ein Gebiet, über das die Lehrer ja leider selbst oft nur unzureichend ins Bild gesetzt worden sind.

Kritiklust und Kritiksucht lassen leicht Ungeheimheiten und Ungerechtigkeiten in der Verfassungswirklichkeit entdecken. Wenn aber erst Mißtrauen entstanden ist, dann läßt es sich rasch noch steigern, besonders wenn

Gruppen sich „betroffen“ fühlen können. Gruppenmeinungen pflegen emotionalisiert und dadurch potenziert zu werden. Dann verblaßt nüchternes Denken, dann siegt Selbstbewußtsein über Verantwortungsbewußtsein, siegt Solidarität über Autonomie des Ichs. Man erlebt, daß die mühsam erworbene Kritikfähigkeit zu einem Unwert umschlagen kann, — aber nur deshalb, weil sie immer nur auf ein Anderes, ein Transsubjektives, abgestellt war und kaum auch auf Inneres, Subjektives.

Hier wird also die Meinung vertreten, daß die so revolutionär erscheinende Emanzipationstendenz der Jugend fruchtbar gemacht werden könnte — im Sinne einer gesunden Entfaltung der Demokratie — falls die politische Bildungsarbeit wirksamer als bisher dafür sorgt, daß das Gefühl für individuelle Mitverantwortlichkeit an der Entwicklung des Ganzen und die Fähigkeit zur Selbstkritik in jedem Einzelnen geweckt, wach erhalten und laufend stimuliert wird. Zu diesem Zweck müßte allerdings das psychologische Problem der person-adäquaten Auslösung dieser Bereitschaft, das Problem des adäquaten Ansprechens der heute vorgegebenen Motivationsstrukturen der Jugendlichen systematisch erforscht und gelöst werden.

Damit erscheint unsere Frage nach dem Wofür geklärt. Die Antwort lautet: Nicht für etwas „Vorgegebenes“, Ausgewähltes, Verpflichtendes in concreto kann und soll Verantwortung geweckt werden, sondern nur die Grundeinstellung: „Verantwortungsbereitschaft schlechthin“ kann und darf das Ziel der pädagogischen Bemühungen sein.

Drei Thesen, die zusammengehören:

- Jedes emanzipatorische Plus enthält ein gleiches Plus an Mitverantwortung.
- Jedes Mitbestimmungsplus bedingt ein entsprechendes mehr an Urteilsreife.
- Jedes „Demokratisierungsplus“ setzt ein Plus an demokratischem Haltungsprinzip voraus.

V. Emanzipatorische Grundwertungen

Voreinstellungen, mit denen der Politpädagoge bei seinen Schülern zu rechnen hat, richtig zu durchschauen und adäquat in Rechnung zu stellen, war schon immer eine schwierige Aufgabe. Sie ist nun noch viel schwieriger gewor-

den dadurch, daß seit kurzem ein affektgeladenes Emanzipationsstreben der Schüler hinzugetreten ist. Dieses wirkt sich vielfach als Gegenkraft aus; denn selbst dort, wo die mitgebrachten Voreinstellungen dem Bildungsbemü-

nen entgegenkommen würden, macht sich nun ebenfalls das Bedürfnis geltend, an einem grundsätzlich anderen Strang zu ziehen, der möglichst wenig mit dem von Autoritätsseite her angebotenen Normensystem übereinstimmen soll.

Dadurch haben sich die Resonanzchancen ver schlechert; ein Konsensus ist noch schwieriger zu erreichen. Selbst der „Minimalkonsensus“ über die Verwirklichung von Grundrechten des Menschen wird nicht unverdächtig bleiben, da er erklärtermaßen von außen „vorgegeben“ und als „verbindliche Ordnungsvorstellung“ akzeptiert werden muß; „ideologisch“ will man sich nicht mehr einfangen lassen — oder auch nur sich dem Verdacht aussetzen, man werde es.

Dennoch dürfte die Erzielung eines Grundkonsensus über unverzichtbare Wertungen eine entscheidende Vorbedingung dafür darstellen, daß das Bildungsziel „Demokratisches Handlungsprinzip, Mitverantwortlichkeitsbereitschaft“ überhaupt erreicht werden kann.

Es liegt nahe, zu überlegen, ob nicht — statt von einem „vorgegebenen“, anzubietenden Minimalkonsensus als „normativem Element“ (V. Nitzschke) — besser von einem Grundkonsensus ausgegangen werden könnte, der normalerweise bei den Schülern von vornherein und ohnehin als Voreinstellung gegeben ist. Diesem Gedanken versuchen Politpädagogen bereits zu entsprechen. Nur stoßen sie dabei noch oft auf unüberwindbare Schwierigkeiten, weil ihnen die Psychologie bisher noch kaum geholfen hat, das, was sich konkret an Voreinstellungen und Motivationen hinter den aktuellen Emanzipationstendenzen alles verbirgt, so deutlich ans Tageslicht zu befördern, daß die Lehrer an diese Tendenzen und Selbstbestätigungsbedürfnisse adäquat anknüpfen könnten. Sie sind darauf angewiesen, sich selbst vorantasten. Fehldeutungen sind dabei unausweichlich, weil die heute vorherrschenden, von Hause mitgebrachten (konformen oder nichtkonformen) Voreinstellungen, nachdem sie sich auch noch durch aktuelle Einflußfaktoren aus dritter Quelle komplizierten, nicht so vordergründig erklärbar sind, wie man im allgemeinen zu glauben geneigt ist. Nur eine sorgfältige psychologische Analyse der typischen Motivations- und Resonanzstrukturen könnte zuverlässige Aufschlüsse liefern ³⁰⁾.

Dabei ließe sich dann auch feststellen, ob die Annahme, von der Hilligen bei der Kommentierung seines Minimalkonsensus ausgeht, zutreffend ist; er meint, daß Menschenwürde

als zu erhaltender Wert an sich von der Jugend von selbst noch kaum erkannt werde und daher erst didaktisch infiltriert werden müsse ³¹⁾. Die Frage ist gleichwohl, ob nicht wenigstens Spurenelemente einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber dem Mitmenschen — im Sinne: „Menschsein ist etwas grundsätzlich zu Respektierendes“ — in den Jugendlichen bereits vorfindbar sind und als emanzipatorische Grundwertung nur noch zu bestätigen oder zu „beflügeln“, kurz: zu stärken wären. Das „normative Element“, das, laut V. Nitzschke, immer „hinzukommen muß“ ³²⁾, würde vielleicht unsichtbar bleiben können; dem Schüler wäre mit mütterlicher Hilfe des Lehrers nur bewußter zu machen, was in ihm selbst bereits als Grundeinstellung latent existiert.

Dieses Beispiel „Respektierung des Menschseins als keimhaft vorfindbare Grundwertung im Jugendlichen“ mag gerade ein besonders problematisches sein. Bei anderen Grundwertungen, die auch mitentscheidend für die Entwicklung dieses demokratischen Handlungsprinzips sind, erscheint die natürliche „Vorgegebenheit“ auf Seiten der Schüler schon weniger problematisch. So etwa der natürliche Wunsch des Jugendlichen, so denken zu lernen, daß er damit vor anderen „bestehen“ kann; oder der andere Wunsch: Es möge gerecht(er) zugehen in der Welt. („Gerecht“ schließt andere Werte wie sozial, humanitär, fair, wiedergutmachungspflichtig u. ä. mit ein.) Solche Grundwertungen so ins Bewußtsein zu heben und ihrer Entfaltung so nachzuhelfen, daß sie mit Entschiedenheit als ureigene empfunden und deklariert werden, dürfte für den Pädagogen nicht

³⁰⁾ Vgl. dazu A. Mitscherlich (anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels am 12. Oktober 1969): „Ohne verstehendes Eindringen in psychische Prozesse, besonders der unbewußten, ist keine einigermaßen verlässliche Basis für selbständiges Denken zu erwarten... Ohne lange geübte Introspektion, ohne Erkenntnisinteresse an den eigenen Affekten bleibt die Füllung des politischen Raumes Zufällen ausgeliefert...“.

³¹⁾ Vgl. Hilligen, a. a. O., S. 22: „... die Erhaltung und Herstellung von Menschenwürde wird ... auch von weiten Teilen der Jugend so wenig als Wert erkannt, daß die Option dafür nicht vorausgesetzt, sondern didaktisch intendiert werden muß.“

³²⁾ Vgl. V. Nitzschke, Schulbuch-Analyse, Frankfurt/M. 1966, S. 276: „Von den Aufgaben her wird Politik nur deskriptiv erfaßt. Das allein reicht nicht. Es muß ein normatives Element hinzukommen.“ — Der Autor gelangt in seiner Untersuchung zu dem Resultat, daß in den Schulbüchern über Gemeinschaftskunde das Normative mehr und mehr abgebaut würde.

schwierig sein. Allerdings käme es auch hier auf wichtige Differenzierungen an, die für die Lehrer psychologisch durchschaubar gemacht werden sollten.

„Chemisch rein“ von jeglichem normativem Element läßt sich Erziehung zu demokratischem Engagement natürlich nicht durchhalten, sicher aber wird man autoritär-indoktrinierend Erscheinendes gegenüber dem gewohnten Unterrichtsstil beträchtlich minimalisieren können, wenn die Lehrer in die Lage versetzt würden, die am ehesten ansprechbaren Stellen im vorgegebenen Resonanzgefüge der Schüler, soweit es um Grundwertungen geht, treffsicher zu erkennen und adäquat zu verwerten. Das ist eine reine Forschungs- und Ausbildungsfrage. Der Schüler müßte am Ende seiner in der Schule empfangenen politischen Bildung etwa sagen können: „Meine Auffassungen über Politisches, Gesellschaftliches, Zeitgeschichtliches, Ideologisches habe ich mir selbst erarbeitet. Meine Lehrer haben mir nur geholfen, nicht Opfer von logischen Trugschlüssen, „Rationalisierungen“³³⁾ und Vorurteilen zu werden — auch, mir über mich selbst, meine Schwächen und Anfälligkeiten (z. B. gegenüber Suggestionen) klar zu werden — natürlich auch, mich über all das zu unterrichten, was man nun einmal wissen muß, um zu realistischen Urteilen gelangen zu können. Gleiche ideologische Auffassung wie mein Lehrer? Nein, gar nicht! Aber unser Lehrer hat uns auch nicht zu beeinflussen versucht. Wir Schüler stimmen darin überein, daß es mehr demokratische Chancengleichheit, Gerechtigkeit, Aufklärung, demokratische Freiheiten, Humanität und weniger Autoritarismus bei uns geben müßte als bisher. Darüber, was und wie es erreichbar ist, gehen unsere Ansichten auseinander.“

Aus solchen oder ähnlichen Erklärungen würde wohl all das herausklingen, was man bisher noch vielfach vermißte: Nüchternes Urteilen und ein klares Bewußtsein von der mitverantwortlichen Rolle des Staatsbürgers bei aufrechterhaltener Überzeugung, nicht bevormundet worden zu sein und sich auch künftig nicht unter Druck setzen lassen oder die Freiheit anderer gefährden zu wollen. Für das, was man sich mühsam selbst erarbeitet hat, fühlt man sich eo ipso verantwortlich, für bloß „Gelerntes“ jedoch nur widerwillig.

³³⁾ „Rationalisierung“ = „nachträgliche, „rational“ zurechtbiegende und dabei sich selbst täuschende Rechtfertigung emotional begangener Handlungen.

Über die nur beispielhaft genannten drei Grundwertungen im folgenden noch ein paar Randbemerkungen:

1. *Das Denkenlernen*: Gut denken lernen möchten Jugendliche primär als Sozialleistung: Es gilt, gegenüber Gesprächspartnern gewandt und treffend, überzeugend und schwer widerlegbar, rasch und schlagfertig zu bestehen. Längst nicht jedem kommt es darüber hinaus auch noch darauf an, vor sich selbst Gewißheit zu erhalten, exakt, objektiv, zuverlässig und gewissenhaft gedacht zu haben. — Hier wird ein „normatives Element“ für den Politpädagogen sichtbar: Es ist ihm ja nicht darum zu tun, das Denken im Hinblick auf Außenwirkung zu schulen, sondern als Funktion von Gewissenhaftigkeit. Sofern man in dieser Hinsicht von Einstellungs„typen“ sprechen will: Bei jenem „Blender“ wird er wenig, bei diesem „Gewissenhaften“ viel Resonanz vorfinden, wenn er auf sorgfältiges und selbstkritisches Nachdenken drängt. Jenen mag ein Demosthenes mehr imponieren als ein Denkgenie wie der Mathematiker Hilbert, diesem ein Max Weber mehr als ein Dialektiker wie etwa Goebbels.

Das „normative Element“ bestünde hier also darin, zu verdeutlichen, daß die Demokratie, wie auch immer sie „geordnet“ sein mag, viel dringender Bürger braucht, die gewissenhaft denken können und wollen, als brillante Dialektiker, die es mit der Fundiertheit ihres Vorbringens nicht immer so genau nehmen und so für Verführungswirkungen verantwortlich werden — eine Normsetzung, die kaum bestritten, so auch nicht als „indoktrinierend“ abgelehnt werden wird. „Normativ“ wäre aber auch der Hinweis des Lehrers, daß man sein eigenes Ich nur dann zu stärken vermag, wenn man sein Denken und Urteilen vor sich selbst verantworten kann, und daß das Imponieren-Wollen durch suggestive Argumente höchstens die Eitelkeit, den Ehrgeiz, das „Image“, das Schein-Ich befriedigen kann — und meist nicht auf Dauer; ein Normpostulat, das vielleicht nicht ganz so leicht „eingeht“, aber ebenfalls kaum auf Proteste stoßen wird.

Es scheint hier geboten, einen Definitionsversuch zu unternehmen. Was ist unter „Verantwortungsbewußtsein“ bzw. „Verantwortungsbereitschaft“ zu verstehen?

— Verantwortungsbewußt nenne ich eine Handlung dann, wenn der Urteilende und Handelnde sich ernsthaft bemüht hat, sich über seine eigenen Motivationen und über empfangene Einwirkungen von außen, darüber hinaus auch über angestrebte und nicht gewünschte

mögliche Folgen seines Urteilens und Handelns so gewissenhaft, wie es ihm möglich ist, klar zu werden und dementsprechend sein Handeln mit der bewußten Bereitschaft einzuordnen, daß er für die Konsequenzen einzustehen hat³⁴⁾.

Über das Denken als psychologisches Phänomen, insbesondere auch über Fallstricke des Denkens, gibt es eine umfassende Literatur. Der Politpädagoge wird, soweit er sie nicht bereits kennt, gut daran tun, sich wenigstens einige einschlägige Werke genauer anzusehen. Über die Problematik der politischen Urteilsbildung berichtet ein Tagungsprotokoll der Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahre 1960: „Die politische Urteilsbildung in der Demokratie“ — darin besonders lehrreich die Beiträge von W. Metzger „Das Problem des unselbständigen Denkens“ und H. Wiesbrock „Die Abhängigkeit des individuellen politischen Urteils von der Majorität und der Autorität“. — Über die „Methoden der politischen Massenbeeinflussung, dargestellt am gegenwärtigen Studentenkonflikt“ berichtete H. Benesch in Band 8 der Schriftenreihe „Politische Psychologie“, Frankfurt/M. 1969. — Über die bekannten Selbsttäuschungsexperimente der Amerikaner Asch und Crutchfield sollten sich die Politpädagogen informieren, weil sich aus ihnen die Abhängigkeit des individuellen Denkens vom Gruppendenken besonders einleuchtend entnehmen läßt. Darüber berichten W. Metzger und H. A. Müller im 4. Band der oben genannten Schriftenreihe.

2. Die Grundwertung „Gerechtigkeit“: Diese Grundwertung ist normalerweise so unbestritten und besonders bei Jugendlichen so lebendig, daß es kaum nötig erscheint, besonders zu betonen, daß von ihr aus das Gefühl für Mitverantwortlichkeit verhältnismäßig leicht zu wecken ist. Auch die Opposition rebellierender Jugendlicher artikuliert sich vor allem als

³⁴⁾ Das verantwortliche Zu-Ende-Denken mit Blick auf die Zukunft betrachtet auch Jaide mit als die entscheidende Pflicht gerade der unruhig gewordenen Generation. Er sagt: „Solche Probleme — wie die der sozialen Chancengleichheit und der Solidarisation innerhalb der jungen Generation — lassen sich nicht ohne Vorausschau in die Zukunft erörtern oder lösen. Dergleichen Zukunftswissenschaft ... ist noch viel weniger in das Bewußtsein der Bevölkerung — selbst der Studenten — eingedrungen und beeinflußt kaum ihre politische Anteilnahme, Information und Meinungsbildung, obwohl sie zu der so dringlichen Rationalisierung der Argumentation beitragen könnte ... Einige der bekannten Meinungspositionen würden utopisch werden, ... wenn man mehr über die Zukunft nachdächte.“ (Jaide, a. a. O., S. 10.)

Entrüstung über Ungerechtigkeiten, die als Chancen-Ungleichheit, Autoritarismus, Ausnutzung, Unterdrückung, Privilegiertenherrschaft u. ä. in Erscheinung tritt.

Das „normative Element“ des Unterrichtsgesprächs braucht infolgedessen nur noch darin zu bestehen, dem einzelnen bewußtzumachen, daß auch er selbst sich mitverantwortlich fühlen kann, für „mehr Gerechtigkeit“ zu sorgen, er könne durch Mitdenken und Mitarbeit, ja auch durch Demonstrieren helfen, auf Mißstände aufmerksam zu machen und darauf zu dringen, daß die verbreitete „Trägheit des Herzens“ und die Schwerfälligkeit reformerischer Bestrebungen und humanitärer Aktivitäten in demokratischer Weise überwunden werden. Zu danken ist diese einhellige, emotional geladene Grundwertung wohl vor allem dem Umstand, daß jeder einzelne sich irgendwann einmal ungerecht behandelt gefühlt hat oder mit realen Ungerechtigkeiten konfrontiert gewesen ist. Mit einer vertiefenden Behandlung und Betonung des Gerechtigkeitsproblems wird der Politpädagoge also gerade im Hinblick auf Auslösung von Mitverantwortungsbereitschaft stets „richtig liegen“.

Damit steckt man allerdings oft mitten in der aktuellen Gesellschaftskritik. Sie braucht aber nicht in einen Ideologienstreit einzumünden, sondern kann zum Hauptinhalt haben, einerseits eine möglichst nüchterne Ursachenanalyse zu versuchen, andererseits die Bedingungen aufzuhellen, von denen die häufigsten ideologischen Schlußfolgerungen mitbestimmt werden. In diesem Zusammenhang braucht sich der Lehrer nicht zu scheuen, bei der Bekanntgabe seines eigenen ideologischen Standpunktes anzumerken, daß auch sein Urteilen von objektiven und subjektiven Faktoren bedingt ist, also falsch sein kann.

Bei dem Eingehen auf den Ideologienstreit läßt sich gut verdeutlichen, daß ein Konfliktaustrag nicht notwendig das Ziel haben muß, daß ein Standpunkt allein akzeptiert wird oder die Mehrheit für sich gewinnt, sondern es darauf ankommt, gewissenhaft erarbeitete Standpunkte herauszukristallisieren. Gemeinsam sind dann zwar nicht die Standpunkte, wohl aber die allseitige Bereitschaft und das Bewußtsein, für das Selbsterarbeitete verantwortlich zu sein.

Daß es in einer funktionierenden Demokratie, auch beim Konfliktaustrag, feste, gerechte Spielregeln geben muß, ist von radikalen Jugendlichen schon angezweifelt worden. Wer aber gleichzeitig die laute Forderung auf

„mehr Gerechtigkeit“ erhebt, wird sich zum Eingeständnis genötigt sehen, daß es ohne demokratische Spielregeln nicht möglich ist, ohne Verstoß gegen das Gerechtigkeitsprinzip voranzukommen; übrigens wird ja auch bei Radikalen fortwährend nach allen Regeln der Kunst abgestimmt — und die Mehrheitsmeinung respektiert.

Gewiß gibt es Menschen, die sich gar nichts aus Gerechtigkeit machen und nur noch Macht und Gewalt gelten lassen möchten. Aber da diese Einstellung wenigstens zur Zeit nicht akut ist, wird der Politpädagoge nur mit der positiven Grundwertung für Gerechtigkeit zu rechnen brauchen.

3. Respektierung der Würde des Menschen:

Hilligen hat berechtigte Zweifel geäußert, ob „Erhaltung und Herstellung von Menschenwürde im Sinne von Grundrechten von der Jugend spontan als Wert erkannt“ wird. Diese Frage geht scheinbar parallel mit dem bekannten Streit über Angeborenheit oder Nichtangeborenheit von Aggressivität, wozu R. Bergius kürzlich einen erhellenden Beitrag lieferte³⁵⁾ Für unser pädagogisches Problem wird es genügen, zu wissen, daß die 15- bis 20jährigen in ihren Wertungen der Mitmenschen und Menschengruppen voller Emotionen und Widersprüche sind. Der Erfahrungsfaktor scheint der entscheidende zu sein. Eine gültige Aussage darüber, ob sich bei der Mehrzahl dieser Altersgruppen so etwas wie eine positive Grundwertung, die der Achtung der Menschenwürde und Grundrechte in etwa entgegenkommt, eingenistet hat oder nicht, läßt sich kaum machen. Persönlich möchte ich glauben, daß der Politpädagoge in dieser Hinsicht bei behutsamem Vorgehen genügend oft auf eine positive Resonanz innerhalb der Motivationsstrukturen dieser Altersgruppe rechnen und infolgedessen an ihr — ebenso wie bei den Grundwertungen „Gerechtigkeit“ und „Denkfähigkeit“ — anknüpfen kann, um Mitverantwortungsbereitschaft auszulösen. Aber es wäre für die politpädagogische Didaktik nützlich, wenn die Forschung etwas Zuverlässigeres über diesen wichtigen „Emanzipations“-Faktor ans Licht bringen würde. Über Zusammenhänge zwischen Frühkindheitserlebnissen und der späteren affektiven Reaktionsweise gegenüber

³⁵⁾ R. Bergius, Werden Aggressionen gelernt?, in: Politische Studien, Heft 191, 1970, S. 286 ff.

der Mitwelt erfuh man bereits manches charakterologisch Relevante, beispielsweise schon aus der Alfred-Adler- und der Fritz-Künkel-Schule. Es wäre also denkbar, daß auch die Bereitschaft, sich mit der Grundwertung „Erhaltung und Herstellung von Menschenwürde“ (Hilligen) spontan zu identifizieren, mit einschneidenden Erlebnissen aus der Biographie des einzelnen ähnlich eng zusammenhängt.

Jedenfalls dürfte diese Wertung nicht mit ebenso großer Sicherheit sofort auf positive Resonanz stoßen wie die anderen beiden vorgenannten. Damit stellt sich die Frage, ob es in Fällen, wo diese Wertung nicht sofort auf spontane Gegenliebe stößt, geraten ist, auf einer indoktrinierenden „didaktischen Intention“ zu bestehen. Man könnte den emanzipatorischen Protest sich unter Umständen auch ruhig auswirken lassen. Vereinzelt vorkommende Menschenverachtung wirkt manchmal auf andere viel erzieherischer als ein allgemein humanisierender Gleichklang, geschweige eine normative Tendenz es zu tun vermöchte.

Überblickt man rückschauend das Bedingungsgefüge für Auslösung von emanzipatorisch unterbauter politischer Mitverantwortungsbereitschaft, so wird eine Antwort schwerlich ausbleiben: Um all dieses notwendige Wissen und Können jederzeit gewärtig zu haben, sind unsere praktizierenden Politpädagogen zur Zeit noch weit überfordert. Das ist kaum zu bestreiten. Aber das dürfte kein Grund dafür sein, über diese Überforderungen und ihre Bewältigungsmöglichkeiten zu schweigen. Wenn man sie anspricht und auseinanderfaltet, müßten sich doch hier und dort Ansatzpunkte ergeben, der Schwierigkeiten Herr zu werden. In den meisten Fällen hätte natürlich die Forschung das erste Wort: Sie muß jene Zugangswege freizuschaukeln versuchen, die die Politpädagogen beschreiten können.

Auf die Mobilisierung der zuständigen Forschungsdisziplin, der Psychologie, kommt es dem Verfasser hier besonders an. Sie hat sich auf diesem Problemgebiet noch zurückgehalten; dafür gab es und gibt es gewiß plausible Erklärungen. Aber das legitime Interesse aller, die demokratischen Freiheiten zu sichern und zur intensiveren Entfaltung zu bringen, läßt eine fortgesetzte Zurückhaltung nicht länger zu.

VI. Zusammenfassung: Könnte psychologische Forschung helfen?

In der politischen Bildungsarbeit haben sich in den letzten Jahren neue Probleme in den Vordergrund geschoben. Die unseres Erachtens wichtigsten von ihnen wurden in den vorangehenden Ausführungen von verschiedenen Blickpunkten her angeleuchtet. Sie liefen vor allem auf die Frage hinaus, wie der *dynamische* Teil der politischen Reife wirkungsvoller zu entwickeln sei: Gemeint ist damit ein aktionsbereites politisches Engagement, das maßgeblich bestimmt wird von bewußter Mitverantwortungsbereitschaft für die Sicherung und Entwicklung demokratischer Freiheitsprinzipien.

Die Aufhellung der jugendlichen Voreinstellungen, Grundwertungen und Motivationsstrukturen erwies sich in diesem Zusammenhang vor allem deswegen als notwendig, weil sie seit einer Reihe von Jahren offenbar anders sind als sie früher waren, anders vor allem, als es die Lehrer vorausgesetzt haben müssen, da sie sonst nicht von der Art des politischen Engagements, das sich nach lange beklagter Indifferenz plötzlich offenbarte, überrascht worden wären.

Zunächst waren es Soziologen, die sich mit ihren soziologischen Erhebungsmethoden um Aufklärung bemühten. Die Vorwürfe der jungen Menschen richteten sich namentlich gegen die äußeren „Verhältnisse“, gegen „Establishment“, gegen „hierarchische Strukturen“, „Chancenungleichheiten“, „Manipulierungen“, „Repressionen“, „Oligarchien“ usw. Man suchte nach bewußtgewordenen „Motiven“, die aus objektiven Anlässen durch Enttäuschungen, Benachteiligungen, Frustrationen, kritischen Beurteilungen entstanden sein mußten. So stießen die Befragungen auch in psychologische Bereiche vor.

Die Ergebnisse waren auffallend unterschiedlich. Das mag an der jeweils gewählten Art der Fragenschemata, der bevorzugten Blickrichtung der Forscher, der mehr oder weniger weit ausholenden genetischen Interpretationen oder an ähnlichen Imponderabilien liegen. Immer wieder werden neue Theorien über letzte Ursachen der entstandenen Unruhe vorgebracht, so daß der interessierte Zuhörer oder Leser schon nicht mehr weiß, wem er am meisten glauben soll.

Die durchgehende Gleichheit angewandeter Stereotypen für die Anklagen gegen die „Gesellschaft“, das „System“, den Staat verdeckt nur das dahinterliegende psychologische Motiv, das ja nicht auf die Jugend der Bundesrepublik allein beschränkt ist. Die Stereotypen öffnen höchstens willkürlichen Interpretationen und immer neuen Theoriebildungen (oder -importen) Tür und Tor. Außerdem verleiten diese Parolen zu Symptombehandlungen, wo eine Freilegung von tieferliegenden Herden der Unruhe, von dominant gewordenen Triebkräften, Reaktionstendenzen und Entfaltungsbedürfnissen dringend nötig wäre.

Gerade die ursprünglichen emanzipatorischen Regungen, die auf Selbstbestimmung, Selbstorientierung und Verbesserungen hindrängen, sind für die Politpädagogen so überaus interessant, weil sie an ihnen anknüpfen und sie — dem demokratischen Bildungsauftrag folgend — zu personengemäßer Entfaltung bringen möchten. Die Feststellung, daß die bestehenden gesellschaftlichen „Verhältnisse“ dringend verbesserungsbedürftig sind, braucht den Konsensus zwischen Lehrer und Schüler nicht zu beeinträchtigen, das Gegenteil ist weit eher zutreffend — vorausgesetzt, der Lehrer verfolgt nicht selbst einen autoritären Kurs. Diesen Kurs des Besserwissens wird er um so eher vermeiden können, je besser er über die Voreinstellungen und Grundwertungen der Schüler sowie über die interindividuell vor sich gehenden Beeinflussungsprozesse im Bilde ist.

Die psychischen Hintergründe sowohl für die überraschende Aktivität und Solidarität eines Teiles der Jugend als auch für die Inaktivität des anderen Teils sind naturgemäß auf dem Felde der Realbeziehungen zwischen dem sich entwickelnden Individuum und seiner engeren Um- und Erfahrungswelt zu suchen. Darum ist die bereits in Gang gekommene Frustrationsforschung beim Kleinkind sehr zu begrüßen. Für den Politpädagogen noch viel wichtiger aber wäre eine Einstellungsforschung, die besonders die 12—20jährigen aufs Korn nimmt, — aber dann freilich nicht bloß auf Frustrationen zielend, sondern auf alle dynamischen Entwicklungs- und Auseinandersetzungsfaktoren, die für das Verständnis der Emanzipationstendenzen relevant sein können.

Manche halten einen solchen Forschungsaufwand für unnötig, da sich die jungen Leute, wie bisher noch nach jedem „Generationenkonflikt“, schon aus Selbsterhaltungs- und Karrieregründen in das „Bestehende“ integrieren würden; und es gibt Anzeichen, die ihnen recht zu geben scheinen. Gleichwohl wäre es sicher falsch, sich mit der Formel: „es renkt sich alles wieder ein“, zu beruhigen. Aus dem, was jetzt gärt, können und müssen sich neue Entfaltungsansätze für die Demokratie ergeben. Das aber setzt voraus, daß bei allen ungeduldigen Initiativen auch ein genügend entwickeltes selbstkritisches Mitverantwortungsbewußtsein entfaltet und gewahrt wird; bei vielen muß es erst geweckt werden.

Die Forschung muß daher versuchen, praktisch auswertbare Einsichten über die Auslösungsbedingungen für verantwortliches selbstkritisches Mitdenken und Mithandeln auszuloten³⁶⁾. Es empfiehlt sich, von einigen interessierten Psychologen zusammen mit Pädagogen gemeinsam einen Generalstabsplan ausarbeiten zu lassen und die differenzierte Thematik dann auf verschiedene Forschungsinstitute, die zu kooperieren hätten, aufzuteilen. Der zusammenfassende Gesamtbericht wäre dann wieder zentral abzufassen. Das Ganze müßte in kurzen Zeiträumen laufend wiederholt werden, teils um der Selbstkontrolle willen, noch mehr aber angesichts der sich so rapide wandelnden Einstellungen bei der Jugend und der von Jahrgang zu Jahrgang neu sich darbietenden sozialpsychischen Konstellationen.

Die meisten Forschungsmittel sind, wie ein Psychologieprofessor im neuesten Lehrfilm „Jugend in unserer Zeit“ erklärte, auftragsgebunden, so daß sich eine Selektionspflicht zwischen ethisch vertretbaren und nicht vertretbaren Forschungsprojekten für die Wissenschaft ergibt. Ein Forschungsauftrag jedoch, der hel-

³⁶⁾ Protokolliert im Kongreßbericht, Göttingen 1969.

³⁷⁾ Absichtlich sind die hier herausgestellten Probleme in ihrer ganzen („ganzheitlichen“) Komplexität formuliert worden; sie für unmittelbar in Gang zu setzende Einzeluntersuchungen zu „operationalisieren“, ist Aufgabe des einzelnen Forschers. Er muß die Ergebnisse seiner Forschung auch selbst wieder so in eine ganzheitliche Komplexität zurückbetten, daß der Politpädagoge etwas damit anfangen kann. Diese Forderung versteht sich nicht mehr von selbst, da es bereits zu viele Forschungsberichte gibt, die nur deswegen unbekannt und unverwertet bleiben mußten, weil sie von ihrer Formelsprache nicht wieder in eine für Praktiker verständliche Sprache zurückübersetzt worden sind.

fen soll, die heranwachsende Jugend effektiver zu kritisch (auch selbstkritisch) denkenden, mitverantwortungsbereiten Staatsbürgern zu erziehen, wird wohl in keiner ernstgemeinten Demokratie auf politischen Widerspruch oder ethische Bedenken stoßen, selbst nicht bei jenen Psychologiestudenten, die sich auf dem Psychologenkongreß in Tübingen 1968 bei dem Symposium „Psychologie und politisches Verhalten“ geschlossen und recht massiv über die vermeintlich vorherrschende Ausnutzung der forschenden Psychologie als Herrschafts- und Ausbeutungsinstrument für kapitalistisches Profitstreben beschwerten³⁷⁾.

Berichtigung

In dem Beitrag von Hans Jörg Sandkühler „Hegel-Theoretiker der bürgerlichen Gesellschaft“ in der Beilage B 34/70 finden sich durch ein Versehen bei der Drucklegung, das der Autor nicht zu vertreten hat, einige, z. T. sinnentstellende Fehler, die wie folgt zu berichtigen sind:

1. S. 12, Sp. 2, Zeile 21: statt „Maximierung“ richtig: „zur Maximierung“
2. S. 15: Zwischentitel richtig: „Der Begriff der Philosophie“
3. S. 15, Sp. 1, Zeile 18: statt „1880“ richtig „1800“
4. S. 16, Sp. 2, Zeile 25 ff. richtig: „Zu diesem Begriff gehört die Einsicht, daß die reale politische Alternative zum revolutionär in der bürgerlichen Gesellschaft Erreichten nicht das romantisch-utopisch geforderte Maß ‚absoluter‘ Freiheit sein konnte, sondern vielmehr der Gegen-schlag der durch die bürgerliche politische Revolution zugleich ermöglichten kapitalistischen Verdinglichung des Person-Sache-Verhältnisses im Arbeitsprozeß und durch die daraus entstehenden Produktions- und Eigentumsverhältnisse.“
5. S. 18, Sp. 1, Zeile 3: statt „marxistischer“ richtig „maximalistischer“
6. S. 23, Sp. 2, Zeile 27 ff. richtig: „Die Frage nach dem hermeneutischen Interesse an Hegel — gewendet an die Gesellschaft, die sich Würdigungen Hegels zu seinem 200. Geburtstag nicht versagen zu können meint — wäre zur Zufriedenheit gelöst, stünde fest, es sei gerade der Hegel, den sie sich leistet, der Analytiker und Kritiker bürgerlicher Gesellschaft war, keineswegs aber deren Apologet.“