

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hans-Günther Assel
Die Grundrechte—
ewiges Fundament
oder wandelbare Satzung

Ernst-August Roloff
Das Grundgesetz
als Problem der Didaktik

B 1-2/72
8. Januar 1972

Hans-Günther Assel, Dr. oec., Dr. phil., Honorarprofessor an der Pädagogischen Hochschule Nürnberg der Universität Nürnberg-Erlangen (Fachbereich: Politische Wissenschaft), geb. 1918 in Breslau.

Veröffentlichungen: *Weltpolitik und Politikwissenschaft. Zum Problem der Friedenssicherung*, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 77, 1968; *Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus*, 1969; *Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung*, 1970. Zeitschriftenaufsätze: u. a. in der „Welt der Schule“, Zeitschrift für Lehrer (Mitherausgeber), und in: „aus politik und zeitgeschichte“ (vgl. die Beiträge in: B 31/1969, B 15/1970).

Ernst-August Roloff, Dr. phil., Dipl.-Psych., Wiss. Rat und Professor für die Wissenschaft von der Politik an der Universität Göttingen; geb. 1926; Studium der Germanistik, Geschichte und Psychologie; bis 1966 Lehrer an einem Gymnasium in Braunschweig; 1968 Habilitation an der Wirtschafts- und Sozialwiss. Fakultät in Göttingen.

Veröffentlichungen u. a.: *Bürgertum und Nationalsozialismus 1930—1933*, Hannover 1961; *Braunschweig und der Staat von Weimar, Braunschweig* 1964; *Begabung — was ist das eigentlich?*, Essen 1966; *Was ist und wie studiert man Politikwissenschaft?*, Mainz 1969; *Exkommunisten*, Mainz 1969; *Erziehung zur Politik, Einführung in die politische Didaktik*, 1. Band, Göttingen 1972. Aufsätze in verschiedenen Zeitschriften.



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.

Die Grundrechte – ewiges Fundament oder wandelbare Satzung?

Zur Grundrechtsdiskussion in der politischen Bildung

I. Politik als normative Ordnungsaufgabe

Die Politik hat sich als schöpferische Ordnungsaufgabe des Gemeinwesens zu verstehen. Sie kann daher einer Entscheidung für bestimmte Wertvorstellungen nicht ausweichen. Es ist ein müßiges Unterfangen, noch einem Wertfreiheitsprinzip das Wort zu reden und die Rolle des Wissenschaftlers von der des Politikers scharf zu trennen¹⁾. Der politische Wissenschaftler und Pädagoge kann ein solches getrenntes Rollenspiel nicht als „Tugend“ bezeichnen, weil die bewußte Neutralität erhebliche Gefahren mit sich bringt²⁾. Die Wissenschaft hat zweifellos der Erkenntnis zu dienen, aber sie darf sich nicht um eine klare Normentscheidung herumdrücken. Der häufig erhobene Vorwurf, man pervertiere, die Wissenschaft zur Ideologie, wirkt abwegig, wenn man die Gründe für seine Entscheidungen transparent und nachvollziehbar macht.

Nun gibt es Auffassungen, die größeren Nachdruck auf die Herrschafts- als auf die Ordnungsverhältnisse legen, weil damit die Kluft zwischen intendierter Ordnung und den wahren Lebensverhältnissen deutlich zum Ausdruck kommt. Nicht die abstrakte Verfassungsordnung, sondern die gelebte Wirklichkeit und die in Praxis verwandelte Theorie sei letztlich entscheidend. Das Selbstverständnis einer politischen Gesellschaft läßt sich aber nicht von den in der Herrschaftsordnung festgelegten Wertideen trennen. Es geht eben nicht darum, daß Macht und Herrschaft stabile Ordnungen gewähren, sondern, daß wir die Wertvorstel-

lungen kennen und reflektieren, die zu einer „stabilen“ Ordnung beitragen. Werte, und nicht allein die Macht, bilden den dominanten Faktor der Politikwissenschaft, weil alle politischen Ordnungen in ein Normensystem eingebettet sind³⁾.

Die Kernfrage richtet sich zunächst darauf, welche Normen der politischen Gesellschaft ihre Sinnrichtung verleihen, denn es gibt qualitative Unterschiede, die zu klären sind. Für unseren Zusammenhang genügt der Vergleich von Weimarer Republik, Hitler-Reich und Bun-

Ernst-August Roloff:

Die Grundrechte als Problem der Didaktik S. 16

desrepublik Deutschland. Der Nachweis, daß bestimmte Grundwerte und Grundrechte für eine menschenwürdige Ordnung erforderlich sind, läßt sich durch eine vergleichende Darstellung erbringen. Alle Kämpfe, auch in unserer Geschichte, gingen letztlich um Ordnungsprinzipien, denn die politische Realität stellt stets wertbewußtes und werterfülltes Leben dar. Darum sind normative Einsichten zu gewinnen, um Entscheidungen zu treffen⁴⁾.

¹⁾ Vgl. Hans-Günther Assel, a. a. O., S. 218.

²⁾ Vgl. dazu Kurt Gerhard Fischer, a. a. O., S. 91 ff., besonders S. 96, der unter Einsichten Urteile versteht, die aller Erfahrung vorausgehen und mit Recht daraus folgert: „Voraussetzungsloses Denken ist so wenig menschenmöglich wie werturteilsfreie Wissenschaft bzw. wertefreie Aussagen.“ Normative Einsichten sind für den Aufbau eines Konsensus nötig. Mit der „Idee des Konsensus“, der „jenseits aller politischen Gegensätze den substantiellen und unbezweifelten Bestand der Staatsgemeinschaft anerkennt“, wie Sigmund Neumann bemerkt (Der demokratische Dekalog: Staatsgestaltung im Gesellschaftswandel, in: Die Demokratie im Wandel der Gesellschaft, hrsg. von Richard Löwenthal, Berlin 1963, S. 19), soll ein freies Zusammenwirken ermöglicht werden. Wo immer diese Verbindlichkeit bestritten wird, ist die Demokratie in Gefahr und außerordentlich bedroht. Sie hat daher ihr Wertfundament für alle transparent zu machen.

¹⁾ Hans-Günther Assel, Normen in der Politik. Eine kritische Betrachtung zum Wertfreiheitsprinzip Max Webers, in: Zeitschrift für Politik, 2. Heft, 1969, S. 216 ff.

²⁾ Vgl. Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970, S. 7 f., der bemerkt: „Parteilosigkeit angesichts einer Erziehungslehre für politische Pädagogen und Pädagogik verbietet sich von selbst, sie zu beanspruchen, wäre bloß schöner Schein, weil gesellschaftliche Normen und deren Wertung zweifach einfließen, einmal qua Politik, zum anderen qua Erziehung. Neutralität ist selbst ein Interessen-Standpunkt.“

Will der Gesetzgeber eine menschenwürdige Ordnung errichten, so kann er sich nicht der Anerkennung von Menschenwürde, von Freiheit und Gleichheit, von Gerichtsschutz und sozialer Gerechtigkeit entziehen. Er dient dem Frieden, der Freiheit und dem Gemeinwohl nur dann, wenn er den Menschen zum Zentrum und Zielpunkt seines Handelns macht ⁵⁾. Schon hier befinden wir uns an einer Wegegabel aller Politik: ob der Mensch den Vorrang vor dem Staat wie auch der Gesellschaft und ihren Interessen erhält oder ob der Vorrang des

Staaes, wie es stets deutscher Tradition entsprach, die Freiheit des Menschen beeinträchtigt. Es kommt also auf das richtige Verhältnis von Mensch und Staat, von Wert und Macht an ⁶⁾. Bei der Bestimmung dieses Beziehungsverhältnisses spielt das Mißtrauen eine erhebliche Rolle, und dieses Mißtrauen ist im Blick auf die historische Erfahrung nur zu begründet, weil der Entfaltung von Unabhängigkeitsgefühlen nicht zuletzt im Verlauf der deutschen Geschichte manche Hemmungen entgegengesetzt wurden.

II. Das Grundgesetz als „negative Verfassung“

Das Grundgesetz ist als bewußte Reaktion auf die Erfahrungen mit der NS-Diktatur und mit der wenig selbstbewußten Weimarer Demokratie entstanden ⁷⁾. Der totalitäre Staat Hitlers hatte den einzelnen in drastischer Form entmündigt. Wir können hier nicht die Herrschaftspraktiken, die Grundzüge seiner Ideologie und sein Erziehungssystem analysie-

ren ⁸⁾. Es genügt die Bemerkung, daß der einzelne in ein „völkisches Kollektiv“ einbezogen wurde, in dem man ihn zum bedingungslosen Gehorsam gegenüber dem Führerbefehl erzog. Der politische Befehl war Gesetz. Hitler erhob für sich den Anspruch, nicht nur „das oberste Regierungshaupt, sondern auch oberster Gesetzgeber und oberster Richter zu sein“ ⁹⁾.

⁵⁾ Vgl. Hans-Günther Assel, *Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung*, München 1970, S. 99 ff. Die grundlegende Funktion des „Gemeinwohls“ — häufig wegen der inhaltlichen Unschärfe als Begriff abgelehnt — besteht „im verpünftigen Ausgleich und in der Regelung von Differenzen, welche das Zusammenleben beeinträchtigen“. Ohne solchen Ausgleich der individuellen und Gruppeninteressen und ohne die Konfliktregelung lassen sich Chancengleichheit und Gleichberechtigung nur schwerlich durchsetzen. Keine kollektivistische Gleichmacherei und keine totale Wohlfahrtsidee, aber auch kein ausschließliches Staats- und Gesellschaftswohl dienen — ebensowenig wie der egoistische Individualismus — dem „Gemeinwohl“, das nur als gerechter Ausgleich von legitimen Interessen zu beschreiben ist. Kein einzelner und keine Gruppe sollen mit ihrer „Macht“ die berechtigten Interessen der anderen schädigen. Das Gemeinwohl sorgt für eine Gesellschaft im Gleichgewicht, das auch mit dem sozialen Wandel nicht verlorengehen darf. Es verhindert Strukturdefekte, die zum Anlaß einer Krise werden könnten. Vgl. auch Bernhard Sutor, *Didaktik des politischen Unterrichts*, Paderborn 1971, S. 56 ff.

⁶⁾ Dieter Senghaas, *Elemente politikwissenschaftlicher Analyse*, in: *Gesellschaft — Staat — Erziehung*, 6. Heft, 1968, S. 357 f., bemerkt: „Für die Analyse ist Macht eine wichtige, in ihrer herkömmlichen Bestimmung gewöhnlich jedoch recht dürftige Kategorie.“

⁷⁾ Vgl. Paul Ludwig Weinacht, *Zwanzig Jahre Grundgesetz — Probleme des Verfassungswandels*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21/1969, S. 4, der bemerkt: „Man rechnet das Grundgesetz den ‚negativen Verfassungen‘ zu (C. J. Friedrich), weil es nicht aus der positiven Begeisterung für eine schönere Zukunft, sondern aus der negativen Abscheu . . . entstand.“

Nicht nur die Diktatur Hitlers bildete eine geschichtliche Erfahrungsquelle, sondern auch die nicht „abwehrbereite“ Weimarer Demokratie. Besonders ihre „wertneutrale“ Haltung rief erhebliche Gefahren hervor, weil ein gemeinsames geistiges Fundament angesichts des Wertelerativismus nicht gefunden wurde. Sie erschöpfte sich „weitgehend in bloßen Funktionierensprinzipien, in die materiell jeder Inhalt eingehen konnte, z. B. nach dem Willen der Mehrheit auch der, diese Staatsform durch die Diktatur zu stürzen“ ¹⁰⁾. Relativismus und Neutralität gaben den Feinden der Demokratie die Möglichkeit, mit der Verfassung die Verfassung außer Kraft zu setzen. Diese Haltung ließ sich auf die warnende Formel „Demokratie als Selbstmord“ bringen.

Die historische Erkenntnis für den Grundgesetzgeber mußte demnach eine doppelte sein: weder die Willkürgesetzgebung des Dritten Reiches mit ihrem „völkischen Recht“ noch die rechtspositivistische, wertneutrale Haltung des Weimarer Staates hatten ein humanes Verhältnis von Mensch und Staat begründen

⁸⁾ Vgl. hierzu: Karl Dietrich Bracher, *Die deutsche Diktatur. Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus*, Köln, Berlin 1969; ferner Hans-Günther Assel, *Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus*, München 1969.

⁹⁾ Gerhard Leibholz, *Strukturprobleme der modernen Demokratie*, Karlsruhe 1958, S. 168.

¹⁰⁾ Günter Düring, *Das Grundgesetz*, München 1969, S. 17 (Einführung).

können. Die Weimarer Demokratie konnte in der Zeit ihrer Agonie nicht verhindern, daß die Menschenrechte nicht mehr beachtet wurden¹¹⁾. Und der Hitler-Staat hatte von vornherein mit seiner überheblichen Rassenvorstellung dafür gesorgt, daß die Idee der Menschenrechte der Mißachtung verfiel¹²⁾.

Diese Erfahrungen verlangten nach kritischer Reflexion, denn man wollte ein besseres Demokratieverständnis gewinnen, das man weder der Schwäche noch der Hybris verdächtigen sollte. Darum entschied sich der Grund-

gesetzgeber, eine abwehrbereite und wertbewußte Demokratie zu schaffen, die manchen sogar als eine „militante“ Demokratie erschien¹³⁾. Das Wertbewußtsein des Grundgesetzgebers spiegelt sich in den Konsequenzen, die er aus den gemachten Erfahrungen zog: er stellte die Grundrechte voran, um ihren Rang deutlich zu machen. Darin kam nicht zuletzt das veränderte Staatsbewußtsein zum Ausdruck, denn über jeden Zweifel hinweg stand nun der Mensch an der Spitze der Werteskala; ihm hatte der Staat zu dienen.

III. Der „materielle“ Gehalt der Grundrechte

Die Grundrechte gehören zum Wertbekenntnis der politischen Ordnung; sie bringen zugleich ein bestimmtes Menschenbild zur Geltung. Das Grundgesetz, das sich als eine vorläufige Verfassung versteht, hat sich in den knapp formulierten Grundrechten, die noch vor dem organisatorischen Teil der Verfassung rangieren, besonders bewährt. Das Menschenbild des Grundgesetzes kann seine Gemeinschaftsbezogenheit nicht verleugnen¹⁴⁾. Bei aller notwendigen Gewährung personaler Freiheit ist die mitmenschliche Hilfspflicht, wenn auch nicht in einer ausdrücklich formulierten Pflichtenordnung, so doch implizit mit aller Klarheit zum Ausdruck gekommen. Ähnlich wie in der Weimarer Verfassung stehen die rechts- und sozialstaatlichen Bestimmungen nebeneinander, und beide Gesichtspunkte treffen in der Eigentumsгарantie zusammen, die unter die soziale Pflichtbindung gestellt wird. Und auch das Sozialisierungsrecht

(Art. 15) — mit der Pflicht zur gerechten Entschädigung — macht deutlich, daß den sozialen Rechtsstaat (Art. 28,1) und den sozialen Bundesstaat (Art. 20,1) eine freiheitliche und soziale Ordnung miteinander verbindet¹⁵⁾.

Wegen dieser Zielsetzungen konnte es nicht genügen, nur eine „papierene“ Erklärung der Menschenrechte und Rechte des Bürgers („Grundrechte“) sowie einige „institutionelle Garantien“ zu geben. Das Grundgesetz hält nicht nur „die Möglichkeit für die Schaffung

INHALT

- I. Politik als normative Ordnungsaufgabe
- II. Das Grundgesetz als „negative“ Verfassung
- III. Der „materielle“ Gehalt der Grundrechte
- IV. Grundrechte und politische Bildung

¹¹⁾ Vgl. Kurt Sontheimer, Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1962, S. 15, der die Demokratie definiert als „werterfüllte politische Ordnung mit dem Ziel, einen Zustand geordneter Freiheit für das politische Gemeinwesen zu sichern“. Schon hier trat das Problem auf, eine geordnete Freiheit zu schaffen, die aber wegen der unbestreitbaren Mängel in der Verfassungspraxis ablehnende Kritik hervorrief.

¹²⁾ Vgl. Wolfgang Heide Meyer, Die Menschenrechte — Idee, Gestalt und Wirklichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 49/1968, S. 16, der dazu bemerkt, daß die Idee der menschlichen Gleichheit als „öde Gleichmacherei“ verachtet wurde.

¹³⁾ Vgl. Günter Dürig, a. a. O., S. 17.

¹⁴⁾ Hans Schäfer, Bedarf unser Grundgesetz einer Gesamtrevision?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 14/1968, S. 5, bemerkt: „Das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und vor allem der Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden.“ Vgl. auch Hans Döggans, Überlegungen für eine Totalrevision des Grundgesetzes, a. a. O., B 7/1970.

einer sozialistischen Grundform des Staatswesens neben der einer privatwirtschaftlich bestimmten Sozialverfassung offen“, sondern es verbürgt auch eine „Einhaltung der Grundrechte in Form einer wohlausgebildeten Kontrolle“ der politischen Gewalten durch die Verfassungsgerichtsbarkeit¹⁶⁾.

An der Spitze der Grundrechte steht das klare Bekenntnis zur Menschenwürde, die als „unantastbar“ bezeichnet und die zu achten und zu schützen zur Pflicht der Staatsgewalt er-

¹⁵⁾ Vgl. Hans Maier, Rechtsstaat und Grundrechte im Wandel des modernen Freiheitsverständnisses, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29/1966, S. 18 f.

¹⁶⁾ Wolfgang Heide Meyer, a. a. O., S. 17. Das Bundesverfassungsgericht ist die Hüterin der Grundrechte, nicht die Volksvertretung. Diese Verlegung in die „dritte Gewalt“ beabsichtigt: „Die Grundrechte sollen grundsätzlich über den Entscheidungen des Volkes und der Volksvertretung stehen.“ Vgl. Theodor Maunz, Deutsches Staatsrecht, München, Berlin 1951¹, S. 71. (18. Aufl. München 1971, S. 95).

klärt wird. Hier ist der ideelle Ausgangspunkt für alle speziellen Grundrechte, wie sie in den Artikeln 2—17 GG zum Ausdruck kommen. Achtung vor der Menschenwürde heißt: die Anerkennung seines Eigenwertes und seiner Subjektivität. Der Mensch darf nicht von der Staatsgewalt zu einem instrumental verstandenen Objekt herabgewürdigt werden. Jede Diffamierung und Entrechtung, Verfolgung und Versklavung ist untersagt. Im Falle eines Konfliktes der Person mit dem Staat erhält die Menschenwürde den Vorrang. Damit soll die „Menschenwürde“ zum beherrschenden Prinzip nicht nur der Grundrechte, sondern für die gesamte Verfassung erhoben werden. Das Grundgesetz bekennt sich daher zu den „unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten“ und erklärt alle Grundrechte für „unmittelbar geltendes Recht“.

An dieser Bestimmung läßt sich die „kopernikanische Wendung“ von Weimar zu Bonn demonstrieren. Nicht die Volksvertretung soll über den Bestand und den Inhalt der Grundrechte verfügen, denn dann könnten sie „nach Maßgabe der Gesetze“ jederzeit neu geregelt werden. Sie sind auch nicht bloße Deklamation und Programmsätze, wie das im Grundrechtsteil der Weimarer Verfassung bei zahlreichen Grundrechten der Fall war, weil ihr Inhalt ohne nähere Konkretisierung oder Ausführungsbestimmung blieb¹⁷⁾. Man umging bewußt auch die komplizierte Abstufung der Grundrechte von Weimar¹⁸⁾. Dieser Wandel läßt sich auf die Formel bringen: „Früher galten die Grundrechte nur nach Maßgabe der Gesetze, heute gelten die Gesetze nur nach Maßgabe der Grundrechte.“¹⁹⁾ Nur in den Fällen, in denen der Grundrechtsartikel den „Vorbehalt des Gesetzes“ enthielt, konnte die Gesetzgebung Grundrechte einschränken. Wir begreifen diese Wendung, wenn wir sie als einen erneuten Durchbruch durch den Rechtspositivismus auffassen mit dem Inhalt, daß der Mensch Rechte besitzt, die kein Gesetzgeber verändern darf. Diese Rechte stehen über dem Staatsgesetz und sind seiner Kompetenz

¹⁷⁾ Von den 54 Artikeln des 2. Hauptteiles der Weimarer Verfassung: „Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen“ fielen zahlreiche unter diese Gruppe: z. B. die Artikel 113, 119, 128, 130, 132 ff., 137, 145, 163, 165.

¹⁸⁾ Vgl. Alfred Voigt, Geschichte der Grundrechte, Stuttgart 1948, S. 137 ff., der vier Gruppen unterscheidet: Grundrechte, die nur durch verfassungsänderndes Gesetz neu zu regeln sind; Grundrechte, die im Fall des Notstandes durch Art. 48 WRV außer Kraft gesetzt werden konnten; Grundrechte, die durch einfaches Gesetz beschränkbar sind, und solche, die lediglich eine Deklamation darstellen.

¹⁹⁾ Günter Dürig, a. a. O., S. 15.

nicht unterworfen. Das ist der Wille des Grundgesetzgebers, der die Grundrechte von einer Einflußnahme der Volksvertretung, wenigstens in ihrem Kerngehalt, wie das der Art. 19 Abs. 2 GG ausdrückt²⁰⁾, unangetastet halten möchte. Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates sollten mit aller Klarheit gezogen werden, um den Primat des Menschen und des Rechtes vor der Macht des Staates zu betonen.

Der in der deutschen Tradition verankerte Primat des Staates mußte vor der überpositiven Rechtsauffassung, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt, weichen. Der große Wandel im Demokratieverständnis schlägt sich daher im Art. 79 Abs. 3 GG nieder, der ausdrücklich die beiden Artikel 1 und 20 schützt, indem er deren Änderung für „unzulässig“ erklärt. Damit hat der Grundgesetzgeber materielle Grenzen für die Abänderung der Verfassung gezogen. Diese „Ewigkeitsklausel“ beinhaltet den Schutz der „Menschenwürde“ sowie die Sicherung des demokratischen, republikanischen, bundesstaatlichen sowie des rechts- und sozialstaatlichen Prinzips. Damit verbietet sich nicht eine Neuregelung einzelner Grundrechte durch verfassungsänderndes Gesetz, wenn ihr Kernbestand dabei nicht angetastet wird. Alle Grundrechte sind jedoch in ihrem „Wesensgehalt“ unabänderlich, weil von ihrem Vorhandensein die Rechtsstaatlichkeit im materiellen Sinne abhängig ist²¹⁾.

Was damit gesagt ist: „In keinem Fall darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angeta-

²⁰⁾ Neben den Ausnahmen: „allgemeiner Gesetzesvorbehalt“ oder „spezieller Gesetzesvorbehalt“ (vgl. Theodor Maunz, a. a. O., S. 111 ff.), kenntlich gemacht durch die Formel: „In diese Rechte darf nur aufgrund eines Gesetzes eingegriffen werden“ oder durch das Wort „nur“ angedeutet (vgl. Art. 8 oder Art. 11 GG), ist ferner auf den verfassungsimmanenten Gemeinschaftsvorbehalt und auf die Verwirkung von Grundrechten hinzuweisen, denn ein Grundrechtsgebrauch, der den Gemeinschaftsinteressen widerspricht, ist rechtswidrig (vgl. Art. 2 Abs. 1 GG). Wer die Grundrechte zum Kampf gegen die Verfassungsordnung mißbraucht (vgl. Art. 18 GG), kann diese Rechte verlieren. Vgl. Model/Müller, Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, München 1971⁶, S. 38/39. Neben diesen Formen der Beschränkung gibt es keine weiteren.

²¹⁾ Die Interpreten des Artikels 79 Abs. 3 GG vertreten unterschiedliche Auffassungen. Vgl. Hamann/Lenz, Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Neuwied, Berlin 1970³, S. 540. Er sagt: „Art. 79, Abs. 3 sucht der verfassungsändernden Gesetzgebung eine Schranke aufzurichten; ob diese wirksam genug sein wird, um den materiellen Wesenskern des GG zu erhalten, hängt letzten Endes davon ab, wie weit das Bundesverfassungsgericht instande sein wird, seine Rechtsprechung von politischen Zweckerwägungen freizuhalten . . .“ Theodor Eschenburg, Staat und

stet werden.“²²⁾ Die Substanz der Grundrechte, ihr Kern oder der innere Gehalt bleiben vor jedem Eingriff geschützt, nur der äußere Bereich des Grundrechtes ist wandel- und regelbar. Es gibt jedoch Meinungsverschiedenheiten darüber, was unter dem „Wesensgehalt“ zu verstehen sei, da dieser Begriff vom Grundgesetzgeber nicht genau definiert wurde. Als Kriterium wird angegeben, daß der „Wesensgehalt“ dann verletzt sei, wenn der „Nutzen des Grundrechtes“ für seine Adressaten entfällt, wobei der „Nutzen für die Allgemeinheit“ entscheidend sei. Gehört dieses Grundrecht zu den Menschenrechten, so sind in diesem Fall die Grenzen enger zu ziehen als bei den Rechten, denen der Verfassungsgeber besonderen Grundrechtsschutz gab²³⁾. Man könnte auch noch strenger formulieren: Grundrechte, die als allgemeine Menschenrechte aufzufassen sind, sind davon überhaupt nicht berührt, weil diese als „zeitlos“ anzusehen sind. Nur Grundrechte mit Gesetzesvorbehalt fallen unter Art. 19 Abs. 2 GG.

Wir halten fest, daß die Rechtssicherung für den Menschen und die Rechtsbindung für den Staat die grundlegende Maxime mit der Tendenz ist, daß sich der Staat seiner dienenden Funktion voll bewußt wird. Das Grundgesetz weiß sich im Einklang mit überpositiven Menschenrechten²⁴⁾. Diese stehen höher als das

Gesellschaft in Deutschland, München 1963, S. 390 sagt dazu: „Dieses Verbot künftiger Verfassungsänderungen auch auf bestimmten Teilgebieten gibt der Verfassung eine nicht unbedenkliche Starrheit. Die Verfassung wird dadurch der Gefahr der Unwirklichkeit ausgesetzt.“

²²⁾ Hier wenden Kritiker ein, daß die Relativität der Geltung der Grundrechte schon verbal zum Ausdruck komme, weil „nur“ vom „Wesensgehalt“ die Rede sei. Daher sei es nicht verwunderlich, daß die Fortschreibung des Verfassungstextes in der Richtung verlaufe, die als „permanente Einengung der Geltungs-Bandbreite gerade der Grundrechte angesehen werden muß“ (so Kurt Gerhard Fischer auf der Tagung der Deutschen Vereinigung für politische Bildung in Hildesheim im Juli 1971).

²³⁾ Vgl. Model/Müller, a. a. O., S. 150 f.; Hamann/Lenz, a. a. O., S. 324, betonen, daß damit nur diejenigen Grundrechte gemeint sind, die überhaupt der Disposition des Gesetzgebers unterliegen können, also nicht für überpositive (vorstaatliche) Grundrechte: „Diese sind überhaupt keiner Einschränkung durch die Gesetzgebung oder andere Gewalten zugänglich.“ Hier kommt zum Ausdruck, daß Art. 19 Abs. 2 GG nur für die staatlich geschaffenen Grundrechte gilt und auch nur für solche mit Gesetzesvorbehalt.

²⁴⁾ Vgl. Hamann/Lenz, a. a. O., S. 39, wo bemerkt wird: „Es ist heute nahezu einhellig anerkannt, daß das Verfassungsrecht den Normen des (ungeschriebenen) überpositiven Rechts untergeordnet und an sie gebunden ist. Daß dies auch der Auffassung des

Verfassungs- und Gesetzesrecht. Sogar mit der Möglichkeit eines verfassungswidrigen Verfassungsrechtes ist zu rechnen, freilich nur als Ausnahmefall²⁵⁾).

Die mit qualifizierter Mehrheit abzuändernden Gesetze betreffen eigentlich nur das formelle Verfassungsrecht und jenen äußeren Kern der Grundrechte, von dem bereits gesprochen wurde. Damit sind hinsichtlich der Abänderlichkeit von Grundrechten nur geringe Möglichkeiten eingeräumt. Auch dort, wo von Einschränkungen der Grundrechte die Rede ist, hat das Gesetz behutsam vorzugehen. Das Gesetz darf nicht nur den Einzelfall bedenken, sondern es muß allgemein gelten (Art. 19 Abs. 1 GG).

Neben dem Grundsatz der Menschenwürde hat der Grundgesetzgeber seine Aufmerksamkeit dem allgemeinen Freiheitsrecht und einzelnen Teilfreiheitsrechten — wie der Glaubens-, Meinungs- und Versammlungsfreiheit — gewidmet. Dabei fällt auf, daß er an eine Reihe nicht nur bewährter, sondern auch neuer, zeitgemäßer Grundrechte dachte, wie z. B. an das Recht auf körperliche Unversehrtheit, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, das Kriegsdienstverweigerungsrecht, die Freiheit der Berufs- und Arbeitsplatzwahl, das Asylrecht und den Schutz vor Staatenlosigkeit. Hier ist ein unverkennbarer Fortschritt²⁶⁾ sichtbar. Das Freiheitsrecht als Grundrecht kennt aber auch Einschränkungen: die Rechte der Mitmenschen, die Anerkennung der Verfassungsordnung und das allgemeine Sittengesetz. Das Grundrecht der Freiheit darf nicht zu Lasten anderer genutzt werden. Insofern entstehen Pflichten und Grenzen, die einzuhalten sind,

Theodor Maunz hat die „höchst stiefmütterliche Behandlung der Grundpflichten im Grundgesetz“ beklagt²⁷⁾. Daß man keinen besonderen Pflichtenkatalog erstellte, lag zweifellos in der Grundtendenz, nicht den Eindruck zu erwecken, daß mit den Grundpflichten gegenüber dem Staat zugleich eine Anerkennung des Staates als Quelle der Grundrechte verbunden sei. Daß es Pflichten des Staatsbürgers gibt, kann aber nicht in Abrede gestellt werden. Man braucht nur an die Treueklausele in Art. 5 Abs. 3 Satz 2 GG zu

GG entspricht, beweist Art. 1, Abs. 2 . . . — diese Rechte werden also als vorgegeben, nicht als erst durch eine Positivierung geschaffen betrachtet, auch ihre Aufnahme in den Text des GG hat sie selbstverständlich nicht erst geschaffen.“

²⁵⁾ Vgl. Hamann/Lenz, a. a. O., S. 40.

²⁶⁾ Theodor Maunz, a. a. O., S. 79 (18. Aufl., S. 104).

²⁷⁾ Theodor Maunz, a. a. O., S. 70 f. (18. Aufl., S. 107).

denken, welche die akademische Lehrfreiheit nicht von der „Treue zur Verfassung“ entbindet, was natürlich nicht besagt, daß damit jede wissenschaftliche Kritik — auch am Grundgesetz — grundsätzlich untersagt wäre²⁸⁾. Aber eine Schranke wird auch hier deutlich^{28a)}.

Die Menschenwürde, das Recht des Mitmenschen, die Verfassungsordnung, die Treueklausel und das Sittengesetz sind Beschränkungen, die der Dynamik des einzelnen, seiner Initiative und seinem Handeln auferlegt werden. Sie gelten für alle Grundrechte. Was dabei „als Sittengesetz zu gelten hat, bestimmen im Konfliktfall die Gerichte“²⁹⁾.

Neben den Freiheitsrechten kommt dem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz erhebliche Bedeutung zu. Auch hier finden sich Konkretisierungen im einzelnen. Die Gleichheit stellt nach dem Grundgesetz ein Menschenrecht und ein demokratisches Recht dar. „In seiner Dynamik“, sagt Maunz, „reicht es nahe heran an den Grundsatz der Würde des Menschen.“³⁰⁾

Jede Ungleichheit in der Rechtsprechung und in der Verwaltung gegenüber einzelnen Personen und Gruppen ist unzulässig. Mit ande-

ren Worten: Jede Willkürhandlung wird strengstens untersagt. „Im Gleichheitssatz ist daher ein Rechtsprinzip aufgestellt“, das „überpositiv gilt . . . Wie die Würde des Menschen, so enthält auch der Gleichheitssatz eine Einschränkung der inneren Souveränität des Staates.“³¹⁾

Die Grundrechte enthalten auch Regelungen zur Kultur- und Wirtschaftsordnung. Die Entscheidung für eine bestimmte Ordnung bleibt aber offen. Die hier gefällten Einzelregelungen ergeben sich aus der freiheitlichen und sozialen Grundeinstellung: Glaubensfreiheit (Art. 4), Freiheit der Kunst, der Wissenschaft, der Forschung und der Lehre (Art. 5), Schutz der Familie (Art. 6). Die Erziehung der Kinder wird „als das natürliche Recht der Eltern“ und als „zuvörderst obliegende Pflicht“ bezeichnet. Diese Aufnahme in den Grundrechtsteil soll vor allem die „Ablehnung eines staatlichen Erziehungsanspruches“ zum Ausdruck bringen. Dem Gesetzgeber steht zwar eine „Überwachung“ zu, aber nicht „eine völlige Übernahme der Erziehung“³²⁾. Im Art. 7 überwiegen die Organisationsnormen, wobei eine Entscheidung über die Bekenntnisschule oder die Gemeinschaftsschule offen blieb. Dagegen enthält Art. 7 Abs. 2 und 3 Satz 3 echten Grundrechtscharakter, denn die Teilnahme am Religionsunterricht des Kindes obliegt den Eltern, und kein Lehrer braucht gegen seinen Willen Religionsunterricht zu erteilen.

Einige wenige Bemerkungen zur Wirtschaftsordnung sollen unsere Skizze zum materiellen Gehalt der Grundrechte abschließen. Dabei stehen die Koalitionsfreiheit und die Eigentumsfrage im Vordergrund. Art. 9 Abs. 3 stellt das Existenzgrundrecht für die Arbeiter- und Unternehmensorganisationen dar. Zugleich wird das Grundrecht auf Freiheit des Arbeitskampfes ausgesprochen und das Tarifvertragssystem geregelt und geschützt. Der Art. 14 garantiert das Eigentum und das Erbrecht, wobei die soziale Pflichtbindung des Eigentums dessen eigentlichen Sinn deutlich macht³³⁾. Aus dieser Haltung ist verständlich, daß Grund und Boden, Naturschätze und Pro-

²⁸⁾ Auch hier stoßen wir auf unterschiedliche Meinungen. Günter Dürig, a. a. O., S. 18, bemerkt dazu, daß hier die Lehrfreiheit nur „als Musterfall steht und mindestens alles, was öffentliche politische Meinung bildet (z. B. die Presse usw.) auch unter dieser Treueklausel steht“. Dagegen Hamann/Lenz, a. a. O., S. 204: „Wer die Freiheit der Kunst oder Forschung auf die konkrete Verfassungsordnung vereidigen will, denkt konform mit einem System, das den ‚sozialistischen Realismus‘ oder den ‚dialektischen Materialismus‘ als verbindliche Richtungen dekrediert.“ Model/Müller, a. a. O., S. 79, begnügen sich mit dem Hinweis: „Für die Lehrfreiheit enthält Abs. 3 Satz 2 eine zusätzliche Schranke.“

^{28a)} Vgl. dazu Martin Stock, Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung, Heidelberg 1971, S. 65 ff., der sich zu der Problemstellung „pädagogische Freiheit und Wissenschaftsfreiheit“ äußert. Vgl. auch Theodor Maunz, a. a. O., S. 129.

²⁹⁾ Vgl. Theodor Eschenburg, a. a. O., S. 421 ff.; ferner: Klaus Ewald, Grundgesetz und Sittengesetz, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/1971, S. 17 ff., der (S. 20) dazu bemerkt: „Nur dort, wo sich der einzelne in Widerspruch zu allgemein anerkannten sittlichen Normen verhält, die für die Bestandssicherung der Gemeinschaft notwendig sind, muß er hinter das Sittengesetz zurücktreten. Allein unter diesen Voraussetzungen ist ein Rückgriff auf das Sittengesetz im Grundgesetz zulässig, das die Autonomie der sittlich bestimmten Persönlichkeit zur Grundentscheidung erhoben hat.“ „Das Sittengesetz findet daher unter dem Grundgesetz nur als ‚ethisches Minimum‘ rechtliche Anwendung.“

³⁰⁾ Vgl. Theodor Maunz, a. a. O., S. 90 (18. Aufl., S. 130).

³¹⁾ Theodor Maunz, a. a. O., S. 90 f. (18. Aufl., S. 130 ff.).

³²⁾ Vgl. Hamann/Lenz, a. a. O., S. 210.

³³⁾ Schon im Art. 153 WRV hieß es: „Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich Dienst sein für das gemeine Beste.“ Man sollte bei aller Polemik gegen die Eigentumsgarantie (institutionelle Garantie und subjektiv-öffentliches Grundrecht) nicht die Sozialbindung und die Möglichkeit der Enteignung übersehen, denn sie stellen sichtbare Schranken dar.

duktionsmittel — unter Auflage zur Entschädigung — in „Gemeineigentum“ überführt werden können (Art. 15). Hier handelt es sich um bisher noch wenig ausgeschöpfte Möglichkeiten des Grundrechtsteils. Wer in den Grundrechten ein grundsätzliches Fundament erblickt, das man auch nicht einer Zweidrittelmehrheit der Volksvertretung zur Abänderung überantworten möchte, der muß sich auch mit aller Klarheit zur Möglichkeit der Umwandlung bestehender Wirtschaftsstruktur bekennen. Durch die Entschädigungspflicht bleibt der rechtsstaatliche Charakter bei der Enteignung und der Überführung in Gemeineigentum erhalten³⁴). Nicht zuletzt an dieser Stelle des Grundrechtsteiles offenbart sich seine Dynamik für den Gesetzgeber.

Dabei ist eine Warnung auszusprechen, solche Möglichkeiten nicht als Hebel und Ansatzpunkt für eine Liquidierung des gesamten Systems zu mißbrauchen. Es gibt eine politische Tendenz, welche die Grundrechte deswegen tabuisieren möchte, weil sie den Eindruck einer Bedrohung des prinzipiellen Grundrechtsteiles hervorrufen will unter der Devise: Grundrechte contra Verfassungssystem³⁵). Diese politische Tendenz sieht in jeder Einschränkung des nicht zu verändernden Grundrechtssystems einen selbstherrlichen Machtakt des Gesetzgebers. Ein Beispiel dafür bietet Art. 10 Abs. 2 GG, der nach erreichtem Überwachungszweck weder rechtliches Gehör noch Gerichtsschutz gewährt und insoweit rechtsstaatliche Bedenken auslöst³⁶).

Andererseits steht eine abwehrbereite und wertbewußte Demokratie vor der Notwendigkeit, sich zu schützen und denen eine Verwirkung der Grundrechte anzudrohen, die offensichtlich diese im Kampf gegen die verfassungsmäßige Ordnung benötigen, um unbehelligt ihre Absichten zu realisieren³⁷). So un-

³⁴) Vgl. Theodor Maunz, a. a. O., S. 107 ff. (18. Aufl., S. 174 ff.).

³⁵) Vgl. Paul Ludwig Weinacht, a. a. O., S. 7, der dazu bemerkt: „Die seit der ‚Konsolidierungsphase‘ der Bundesrepublik eingetretenen Entwicklungen stellen — so sieht es die Gruppe um Abendroth, Kogon und H. Ridder u. a. — eine ‚Bedrohung‘ des Grundrechtssystems dar — insbesondere die Notstandsverfassung des Jahres 1968.“

³⁶) Vgl. Günter Dürig, a. a. O., S. 16: „Der Preis, der damit für den Wegfall der ‚alliierten Vorbehaltsrechte‘ gem. Art. 5 Abs. 2 des Generalvertrages . . . gezahlt werden soll, ist insofern rechtsstaatlich unerträglich.“ Er warnt aber vor einer „unkontrollierten Polemik“ gegen die Notstandsverfassung, deren Fehler es sei, daß sie zu „gut gemeint normativ perfektionistisch ist“.

³⁷) Die letzte Maßgeblichkeit für eine Verfassung beruht natürlich auf der Anerkennung durch die

verbrüchlich jedermann diese Grundrechte zustehen und so unverzichtbar und unaufhebbar sie in ihren wesentlichen Teilen bleiben müssen, so gibt es auch hier eine Schranke³⁸), die zur Achtung vor den Grundrechten beitragen und ihren Mißbrauch verhüten soll. Entscheidend bleibt, daß auch den Verfassungsgegnern mit rechtsstaatlichen Mitteln begegnet wird. An dieser Problematik können sich leicht Kontroversen entzünden³⁹). Der politische Kampf wird damit in der Demokratie nicht unterbunden, nicht in einem affirmativen Sinne kanalisiert, sondern es wird ein essentieller Bestand an Überzeugungen, ein unverzichtbares Minimum an gemeinsamer Grundkonzeption vorausgesetzt, die nicht aufs Spiel gesetzt werden darf⁴⁰). Die wertbewußte Demokratie kann ein solches Fundament nicht preisgeben, wenn sie das bleiben will, was sie ist: die freiheitsbewußte und sozial verantwortliche Form politischer Gesellschaft, die Gewaltakte ihrem Selbstverständnis entsprechend ausschließt, aber dort nicht tatenlos zusieht, wo sie geschehen.

überwältigende Mehrheit der Bürger. Solange sie besteht, wird eine ernst zu nehmende Lage kaum eintreten. „Die große Gefahrenquelle liegt in einer weite Bevölkerungskreise erfassenden radikalen Ideologisierung mit dem Ziel, die Verfassung für umstürzlerische Bestrebungen zu instrumentalisieren und sie schließlich zu beseitigen.“ Vgl. Klaus Kröger, Widerstandsrecht und demokratische Verfassung, Tübingen 1971, S. 22.

³⁸) Vgl. Art. 2 Abs. 1, Art. 9 Abs. 2 und Art. 18, der alle Freiheiten und Rechte aufzählt, die bei Mißbrauch verwirkt werden. Besonders im Art. 18 handelt es sich um eine Staatsschutzbestimmung. Insofern ist er auch in Verbindung mit Art. 10 Abs. 2 und Art. 21 Abs. 2 zu sehen.

³⁹) Problematisch und daher stets kritikbedürftig bleibt die Abgrenzung von Staatsschutz und Grundrechten. Hier ergibt sich eine aktuelle Konfliktsproblematik auch für die politische Bildung, die der eingehenden Klärung bedarf, weil jede Staatsgewalt dazu neigt — und zwar ohne Ausnahme —, die Selbsterhaltung des Staates über die garantierten Freiheiten zu stellen. Die Grenzen der Freiheit so zu bestimmen, daß die Würde des einzelnen nicht verletzt wird, aber auch die Gesellschaft keinen Schaden erleidet, stellt zweifellos eine schwierige Aufgabe für den politischen Erzieher dar.

⁴⁰) Vgl. Hamann/Lenz, a. a. O., S. 316, wo der Gedanke ausgesprochen wird, daß solche Bestimmungen dazu dienen, eine Beseitigung des demokratischen Rechtsstaates von „innen heraus her (zu) verhindern“. Dabei darf die Problematik nicht übersehen werden, daß heute vielfach die demokratische Ordnung unter Ideologieverdacht gestellt und den Herrschenden der Mißbrauch der Grundrechte vorgeworfen wird. „In einer solchen Lage vermögen allein besonnenes, konfliktentschärfendes Handeln der Regierung und das Bemühen aller tragenden politischen Kräfte im Gemeinwesen um die Wiederherstellung des Generalkonsens zu helfen.“

IV. Grundrechte und politische Bildung

Politische Bildung liegt im existentiellen Interesse jeder wertbewußten Demokratie. Sie erhielt daher nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches besondere Unterstützung, weil der junge demokratische Staat zur Bewußtseins-erhellung der Heranwachsenden beitragen wollte. In der Entlarvung politischer Unrechtsordnungen und ihrer Prinzipien sah man eine der Hauptaufgaben politischer Bildung. Aber auch die Besinnung auf die grundlegenden Werte, an denen sich der reflektierende und prüfende Staatsbürger nach freier Selbstentscheidung orientierte, sollte nicht fehlen. Nicht zuletzt war in den Grundrechten ein Normenkatalog verankert⁴¹⁾, der der Klärung und Analyse bedurfte.

Hier ging es zuerst um die Achtung des Rechtes auf Leben. Die personale Struktur der Menschen verlangte nach einer Existenz in Freiheit und Gleichheit. Allein diese Prinzipien garantieren der Gesellschaft eine Ordnung, die vor Eingriffen der Herrschenden und möglichen Fehlentwicklungen bewahrt bleibt. Der Schutz des Lebens und der menschlichen Würde fiel dem demokratischen System zu, wenn der einzelne seine Subjektqualität und seinen Eigenwert erhalten wollte. Selbständigkeit und Unabhängigkeit wachsen in der polaren Spannung von Freiheit und Gleichheit. Die Freiheit wäre wertlos, wenn der einzelne unter geistiger und materieller Existenzangst litt. Die Gleichheit als formales Prinzip bliebe bedeutungslos, wenn krasse Ungleichheitsverhältnisse in der Realität weiterhin bestünden. Ein Leben, das geistig wie materiell bedroht ist und unter physischem und psychischem Druck steht, schließt die Menschenwürde aus. Deshalb erkannte man in ihr das fundamentale, nicht aufgebbare Prinzip. Ohne Menschenwürde gab es weder Freiheit noch Gleichheit⁴²⁾.

Vgl. Klaus Kröger, a. a. O., S. 22. Hans-Günther Assel, *Modernes Demokratieverständnis in Theorie und Praxis*, in: *Zeitschrift für Politik*, 1. Heft, 1971, S. 26 ff.

⁴¹⁾ Rudolf Smend, *Staatsrechtliche Abhandlungen*, Berlin 1968², S. 593 bemerkt: „Das Bonner Grundgesetz ist keine formale Ordnung um der Ordnung willen, sondern eine Ordnung im Dienste von Gerechtigkeit und Menschenwürde, und nur von dieser Voraussetzung her kann es richtig verstanden und angewendet werden.“

⁴²⁾ Die Menschenwürde als das grundlegende Prinzip stellt zugleich eine Grundthematik dar, die zu einer übergreifenden Sinneinheit zu werden ver-

Aber was bedeuteten Freiheit und Gleichheit für das demokratische System? Diese Wertprinzipien hat die politische Bildung auf ihre Kernvorstellung hin zu prüfen, denn sie gestalten die Grundrechte, die ein Stück menschlicher und politischer Erfahrung beinhalten. Wie der Verlauf der Geschichte der Grundrechte zeigt, mußten die Freiheits- und Gleichheitsrechte erst in langen Kämpfen erworben werden, und im Wandel der Zeit kamen neue Grundrechte hinzu^{42a)}. Freiheit forderten die Unterdrückten, und Gleichheit verlangten die Unterprivilegierten. Wie ließen sich Freiheit und Gleichheit in einer konkreten Lebensordnung realisieren? Freiheit konnte leicht in Willkür und Gleichheit in Tyrannei umschlagen. Daher gehört zur Freiheit die Selbstbindung, die Anerkennung gewisser, genau zu präzisierender Schranken, denn die Freiheit soll für alle Bürger gleich sein. Der Freiheitsanspruch des einzelnen gerät leicht in Widerspruch zur Freiheit seiner Mitbürger, zur freiheitlichen Ordnung und zum Sittengesetz. Besonders der Freiheitsanspruch des einzelnen kann mit den Forderungen der politischen Gemeinschaft kollidieren, weil damit Anspruch gegen Anspruch steht. Aber auch hier gibt es eine „absolute Grenze, nämlich die Würde des Menschen, seine Personhaftigkeit, an der jede Freiheitsbeschränkung endet“⁴³⁾.

Radikale Gleichheitsforderungen tragen andererseits die Gefahr in sich, den einzelnen in ein Kollektiv einzugliedern, in dem er seine Subjektqualität verliert. Auch hier geht es um die vernünftige Konkretisierung eines unverzichtbaren *Prinzips*^{43a)}. Da aber jede Gesell-

mag. Vgl. Hermann Heller, *Staatslehre*, Leiden 1963³, S. 120: „Die Bestimmung des neuzeitlichen Menschenlebens wird die irdische Selbstgestaltung der Persönlichkeit . . . An die Stelle des Seelenheils tritt die *salus publica*, und der politisch-sozial verstandene Freiheits- und Gleichheitsanspruch wird zum angeborenen Menschenrecht“. Vgl. auch Hans-Günther Assel, *Ideologie und Ordnung*, a. a. O., S. 68 f.

^{42a)} Vgl. über die historische Entwicklung der Grundfreiheiten Gerhard Oestreich, *Geschichte der Menschenrechte und Grundfreiheiten im Umriß*, Berlin 1968.

⁴³⁾ Heinz Laufer, *Die demokratische Ordnung*, Stuttgart 1966, S. 66 ff., S. 72 ff., S. 74.

^{43a)} Vgl. Reinhold Zippelius, *Allgemeine Staatslehre*, München 1971³, S. 162 ff., der neben den Freiheitsgarantien die Gewährleistung der Gleichbehandlung betont. Dieses Prinzip tendiert über eine bloß formale rechtliche Gleichheit hinaus zu einer sozialen, insbesondere ökonomischen Angleichung.

schaft in ungleiche Einkommensschichten zerfällt, müssen wenigstens gleiche Startbedingungen für die Entwicklung der Heranwachsenden geschaffen werden. Hierzu gehören eine auf Chancengleichheit gerichtete Bildungspolitik, eine auf materiellen Ausgleich hintendierende Sozialpolitik und eine Gesellschaftspolitik, die sich der Spannung von Freiheit und Gleichheit bewußt bleibt und sich davor hütet, die eine *Norm* gegen die andere auszuspielen⁴⁴⁾.

Das demokratische System beruht auf diesem Prinzipienverständnis, das mit Hilfe rationaler Analyse zu erörtern ist, denn ohne wissenschaftliche Reflexion entsteht keine Sicherheit in der Beurteilung der Vielfalt der Normen. Die politische Bildung stützt sich dabei auf das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit. Auch sie spürt, was Grundrechte zu bedeuten vermögen. Solange man Politikwissenschaft oder politische Bildung als eine Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln betrachtet, besteht die Gefahr, daß sie einen apologetischen, affirmativen und doktrinären Charakter erhält; es bleibt der Ideologieverdacht und der Vorwurf bestehen, sich für eine normative Dogmatik zu engagieren. Deshalb gehört es zum Grundsatz der Wissenschaftlichkeit, das Gebot kritischer Analyse zu beachten. Dabei ist es unvermeidlich, daß die maßgeblichen *Prinzipien*: das Recht auf Leben, die Würde des Menschen, Freiheit und Gleichheit, ja überhaupt das gesamte demokratische System in Frage gestellt werden, um den Anspruch des Systems an der Realität zu messen. Nur in der offenen Auseinandersetzung lassen sich Wertentscheidungen für bestimmte *Prinzipien* gewinnen, denn in der rationalen Erörterung werden Kriterien ermittelt, welche für die Wertdifferenzen von Ordnungen entscheidend sind. Wer das Verbot infallibler Instanz nicht respektieren will, enthüllt sein Interesse für eine Ordnung, die sich nicht in Frage stellen läßt. Hinter jeder infalliblen Instanz steht der normative Dogmatismus und das Frageverbot. Der kritische Rationalismus distanziert sich vom ideo-

logischen Wertbewußtsein und jeder Verschleierung, denn aus reinem Machtbewußtsein bedient man sich gewisser Scheinwerte, die in Konkurrenz mit den erörterten Prinzipien treten⁴⁵⁾.

Am funktionellen Ablauf des politischen Geschehens und am politischen Stil lassen sich Normen testen, welche als konstitutiv für eine politische Gesellschaft gelten. Die Frage nach der Leistungsfähigkeit und Qualität der Normen darf von der politischen Bildung nicht unterdrückt werden, weil vom politischen Wertbewußtsein die Einstellung zur Macht, zum Recht und zur sozialen Gerechtigkeit beeinflußt wird. Dabei ist auf die strukturelle Verschiedenheit der Normen zu achten, denn es ist nicht gleichgültig, ob man die Normen für unabänderlich oder für veränderlich und anpassungsfähig hält⁴⁶⁾. Über den Bereich ihrer Gültigkeit und über ihren Verbindlichkeitscharakter ist zu reflektieren. Das demokratische System bekennt sich im Grundrechtsteil zu absolut gültigen Normen, zu Menschenrechten, die zur Sicherung menschenwürdiger Ordnung im Verfassungstext verankert wurden. Diese sind als „ewiges Fundament“ zu betrachten. Sie stehen außerhalb von Kontroverse und Ermessen und bilden den Minimalkonsensus der politischen Gemeinschaft.

Martin Greiffenhagen hat hinsichtlich der politischen Erziehungsaufgabe bemerkt: „... der politische Pädagoge sollte kein höheres Ziel kennen, als seinen Schülern, vor aller Institutionenkunde, einen Begriff vom Inhalt dieses ersten Artikels (und der sich in ihm ankündigenden folgenden Grundrechte) zu geben. Und der allgemeine Pädagoge sollte wissen und lehren, daß personenhafte Würde des Schutzes und der Garantie des Gemeinwesens bedarf, das sich ihrer annimmt, indem es sie als

⁴⁵⁾ Vgl. Hans-Günther Assel, *Ideologie und Ordnung in der politischen Bildung*, München 1970, S. 78 ff., S. 87 ff., S. 92 ff.

⁴⁶⁾ Vgl. Heinz Laufer, a. a. O., S. 135 ff., der die Rechtsnormen wie folgt gliedert. Oberste Rechtsregel ist die Verfassung, über die hinaus es politische Prinzipien gibt. Wichtigste Rechtsregeln nach der Verfassung sind das Gesetz, die Rechtsverordnung und die Verwaltungsentscheidung. Rechtsnormen sollen ein verpflichtendes Handeln der Herrschenden bewirken, das Handeln voraussehbar und berechenbar machen, wobei die Rechtsnorm als Maßstab für die Nachprüfbarkeit des Handelns gilt.

⁴⁴⁾ Gerhard Leibholz, a. a. O., S. 130 f., weist auf dieses Problem des demokratischen Systemes hin: „Die bestehenden dialektischen Spannungen zwischen liberalen und sogenannten sozialen Grundrechten, zwischen Freiheit und Gleichheit enthebt uns nicht der Verpflichtung, in Freiheit einen Ausgleich zwischen den freiheitsbedrohenden sozialen Grundrechten und den liberalen Grundrechten zu suchen.“

höchsten Wert und Grundlage der eigenen Existenz anerkennt.“ 47)

Einen Begriff vom Inhalt dieses Prinzips gewinnt der Heranwachsende, wenn ihm gezeigt wird, daß der einzelne seine Fähigkeiten nur in der freien Lebensordnung entwickelt, die auf sein eigenes Wohl ebenso Rücksicht nimmt wie auf das Wohl seiner Mitmenschen. Denn die Würde verlangt allseitige Anerkennung. Die rechtsstaatliche Sicherung des Einzelwohles ist daher der eine notwendige Schritt, der von einem zweiten, der sozialstaatlichen Absicherung der Gesellschaft, begleitet sein muß. Beide Schritte erweisen sich in einer modernen Industriegesellschaft als untrennbar, weil Würde und Freiheit einer materiellen Grundlage bedürfen. Wo in einer Gesellschaft der Mensch zum Feind des Menschen wird, weil er aus egoistischem Macht- und Interessestreben die Würde seines Mitmenschen bedenkenlos verletzt und Herrschaft über den Menschen ausübt, dort wird der Beherrschte in eine entwürdigende Objektstellung gedrängt 48).

Ein Staat andererseits, der nicht dem Menschen dient und der ihm keinen gesicherten Raum individueller Entfaltung überläßt, weil er ihn bedingungslos in ein Kollektiv einspannt, hat als totalitär zu gelten. Ein solches Staatsbild steht den Grundrechten diametral gegenüber, weil es individuelle Freiheitsrechte mißachtet. Ernst Forsthoff hat ihn wie folgt beschrieben: „Der totale Staat muß ein Staat der totalen Verantwortung sein. Er stellt die totale Inpflichtnahme jedes einzelnen für die Nation dar. Diese Inpflichtnahme hebt den privaten Charakter der Einzelexistenz auf.“ 49)

47) Martin Greiffenhagen, Zur wissenschaftlichen Grundlegung der politischen Erziehung, in: Die politische Bildung an den Pädagogischen Hochschulen, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 69, Bonn 1966, S. 29.

48) Es gehört zur Aufgabe der politischen Bildung, an eine Operationalisierung der Fundamentalkategorie „Würde des Menschen“ heranzugehen und damit eine präzise Inhaltsvorstellung nach der Forderung von Greiffenhagen zu ermöglichen. Sie kann dabei auf 4 Vorstellungskerne nicht verzichten: 1. freie Gestaltung des eigenen Lebens; 2. Beachtung der Privat- und Intimsphäre; 3. Schutz vor materiellen Nöten (Anspruch auf Daseinsvorsorge); 4. Schutz vor Verfolgung, Ausbeutung, Vertreibung und Ausrottung.

49) Ernst Forsthoff, Der totale Staat, Hamburg 1933, S. 42; vgl. auch Otto Koellreutter, Der deutsche Führerstaat, Tübingen 1934, S. 13 ff.: „Der Führerstaat trägt immer antiliberale Züge; und er kann auch niemals geprägt und gestaltet werden durch

Diese entwürdigende Objektstellung des Menschen tritt vor allem in politischen Gesellschaften auf, welche den Staat, das Kollektiv jedenfalls über das Individuum stellen und damit eine Antithetik schaffen, die das Individuum in einen Gegensatz zur Gesellschaft bringt, wenn es nicht der bedingungslosen Einordnung folgt.

Das Problem betrifft auch den demokratischen Staat, wenn sich das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit verschiebt und wenn individuelle Rechte mit sozialen Pflichten kollidieren. Hier hat der Pädagoge jene von Hans Maier gegenüber Ernst Forsthoff vertretene Ansicht transparent zu machen, daß die Grundrechte nicht bei einer solchen „antinomischen Relation“ von freiheitsverbürgender und sozialgewährender Programmatik stehen bleiben 50). Individuelle Rechte und das Prinzip der Sozialverpflichtung spiegeln sich deutlich in den Grundrechten, so daß „der Verzicht auf soziale Gerechtigkeit unter den gegebenen Umständen ein Todesurteil über den Rechtsstaat schlechthin bedeuten“ würde 51). Es gehört mit zur Kritik am freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat, wie er vom Grundgesetzgeber geschaffen wurde, daß ihm ungerechte Sozialverhältnisse, die im eklatanten Widerspruch zu den Freiheitsrechten stehen, vorgeworfen werden. Man weist auf dieses Mißverhältnis hin, um auszudrücken, daß alle Grundrechte zur Farce werden, wenn die menschliche Würde nur auf dem Papier steht. Auch mit dieser Kritik hat sich die politische Bildung auseinandersetzen 51a).

Der hier erhobene Vorwurf bezieht sich auf die Konkretisierungen des „materialen“ Gehaltes der Menschenwürde, die in der praktischen Lebensordnung noch zu wenig sichtbar wird. Auch die häufig vertretene Ansicht, die Grundrechte seien „kein abstraktes Programm menschlicher Entfaltung“, sie seien „reaktiv“ und negierten „historisch erfahrene oder als drohend empfundene Gefährdungen der mensch-

den Typus des liberalen Menschen . . .“ Vgl. auch Walther Hofer: Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933—1945, Frankfurt 1957, S. 83 f.

50) Vgl. Hans Maier, a. a. O., S. 18 f.; vgl. auch Heinrich Bußhoff, a. a. O., S. 106 ff., die diesen Gedanken aufnehmen. Vgl. ferner Gerhard Leibholz, a. a. O., S. 130 f., der sich gegen den wirklichkeitsfremden Neoliberalismus ebenso wie gegen den Totalitarismus wendet.

51) Vgl. Hans Maier, a. a. O., S. 19.

51a) Vgl. Hans-Günther Assel, Modernes Demokratieverständnis in Theorie und Praxis, a. a. O., S. 21 ff.

lichen Würde“⁵²⁾, wird in Zweifel gezogen. Man erblickt darin vielfach nur ein Lippenbekenntnis oder eine verstiegene Idealisierung, die man als falsches Pathos entlarven möchte, weil damit viele Mängel in der konkreten Ordnung verdeckt werden. Unter dem Deckmantel von „unantastbaren“ Prinzipien, wie dem Recht auf Leben und der Würde des Menschen, von Freiheit und Gleichheit, würden in Wahrheit ganz andere Tendenzen vorherrschen, die besonders von den Verfassern und Verfechtern der Kritischen Theorie in vielen Untersuchungen enthüllt werden. Die Demokratie erscheint hier auf dem Prüfstand ihrer Wertvorstellungen, die man häufig als „Leerformeln“ abqualifiziert⁵³⁾.

Es wird vor allem auf die große Kluft von Verfassungsnorm und Wirklichkeit hingewiesen. Diese an sich natürliche Spannung, die überall zu konstatieren ist, weil es noch keinem System gelang, diese Spannungen aufzuheben, auch nicht in den sozialistischen Staaten, erregt bei uns ein besonders großes Unbehagen, denn das „Auseinanderklaffen“ von Norm und Wirklichkeit gehört zu den vieldiskutierten Streitpunkten von heute. Mit Recht sagte Wilhelm Hennis: „Solche Ubiquität macht mißtrauisch. Sollte es sich vielleicht um ein populäres Scheinproblem handeln?“⁵⁴⁾

Die Kritiker fordern, daß sich Norm und Wirklichkeit nach Möglichkeit weitgehend decken sollten; sie sprechen gern von Verschleierungen, von absichtsvollen Versäumnissen, von Manipulationen und repressiver Politik, wenn die Norm nicht ihren Anspruch erfüllt⁵⁵⁾. Sie

⁵²⁾ Hans F. Zacher, *Freiheitliche Demokratie*, München, Wien 1969, S. 83 f.

⁵³⁾ Vgl. Rudolf Engelhardt, *Urteilsbildung im politischen Unterricht*, Essen 1968, S. 49, der mit Recht auf das Dilemma aufmerksam macht, daß auch demokratische Systeme, die sich auf das Wertprinzip „Menschenwürde“ berufen, un menschlich handeln können. Es gibt eben keine Ordnung, die vor dem Mißbrauch ihrer Prinzipien von vornherein gewappnet wäre. Daher darf man sich nicht mit der Auswahl der Prinzipien zufrieden geben, sondern muß darauf achten, daß sie die politische Praxis durchdringen.

⁵⁴⁾ Wilhelm Hennis, *Verfassung und Verfassungswirklichkeit. Ein deutsches Problem*, Tübingen 1968, S. 5.

⁵⁵⁾ So bemüht sich z. B. Ernst-August Roloff als Didaktiker, den Widerspruch von Norm und Wirklichkeit an exemplarischen Fällen, wie Pressefreiheit — Geheimnisschutz oder Kriegsdienstverweigerung — Staatsschutz sichtbar zu machen und dabei zu der Erkenntnis zu führen, daß die Staatsgewalt ihre Selbstbehauptung vor alle Freiheiten stellt. Der in den Grundrechten fixierte Anspruch sei „bei uns“ noch nicht Realität, weshalb man sich vor jeder „realitätsfremden Idealisierung“ hüten

bedienen sich des Schlagwortes vom „nicht-erfüllten Grundgesetz“, weil seine Realisierung nach ihrer Meinung unterblieb⁵⁶⁾. Der politischen Bildung wird vorgeworfen, daß sie die Gebote der Grundrechte nicht genügend ernst nehme und sie nicht auf ihre Stichhaltigkeit hin untersuche. Sie bleibe in purer Heuchelei stecken, in einer Phraseologie, die den akuten Wertverfall verdecke.

Es gibt viele Argumente, dieser Auffassung zu widersprechen, denn mit einer exzessiven Kritik allein wird wenig gewonnen. Zum kritischen Bewußtsein gehört nicht zuletzt auch das richtige Maß der Kritik⁵⁷⁾. Diese erschöpft sich nicht nur in einer bloßen Negationshaltung, wie es andererseits völlig verfehlt wäre, wollte man eklatante Mißstände nicht beim richtigen Namen nennen. Mit Schönfärberei und einer bloß affirmativen Haltung erhalten wir nicht jene nötigen Einsichten, die wir für ein waches Bewußtsein der Heranwachsenden brauchen, damit sie jene Spannung von Grundrechten und ihrer Verwirklichung durch zielstrebiges Handeln begegnen können. Kritische Fragen, die in diese Richtung gehen, sind ein wesentliches Moment der politischen Bildung. Dazu gehört auch die von Herbert Marcuse gestellte Frage, warum die Freiheit und das Glück der Menschen nicht in der Ge-

sollte. Ich stimme dem zu mit der Bemerkung, daß der politische Didaktiker dem Heranwachsenden dabei auch das Problem der Notwendigkeit von Staatsschutz und individueller Freiheit so vor Augen zu führen hat, daß es die unabdingbare Aufgabe staatlicher Gemeinschaft bleibt, sie vor jeder Krise zu bewahren, mit anderen Worten, daß dem Staatsschutz nicht nur eine negative, sondern auch eine positive Funktion zukommt. Der Heranwachsende soll sich zu der Frage äußern, ob ein Staat auf Staatsschutz verzichten kann. Niemals darf die Schwierigkeit dieser Problemfragen ausgeklammert werden, auch wenn man dabei in kontroverses Denken hinein gerät (vgl. die Darstellung von E.-A. Roloff in dieser Beilage).

⁵⁶⁾ Vgl. Wilhelm Hennis, a. a. O., S. 22 ff. Um einige Beispiele anzuführen, sei auf Adolf Arndt, *Das nicht erfüllte Grundgesetz*, Tübingen 1960, auf Wolfgang Abendroth, *Das Grundgesetz — Eine Einführung in seine politischen Probleme*, Pfullingen 1966, und auf den Aufsatz von Arnheim Neusüß, *Außerparlamentarische Opposition*, in: Schoeps/Dannemann, *Die rebellischen Studenten*, München 1968, S. 60, verwiesen, wo es heißt: „Das Grundgesetz, dessen Modernisierung vom System immer barscher gefordert wird, gewinnt die Züge eines systemoppositionellen Manifests.“

⁵⁷⁾ Man sollte einmal eine Kritik des Kritikbegriffes schreiben. Weder eine loyale Kritik im Sinne einer Scheinkritik noch eine exzessive Kritik, die alles in Bausch und Bogen verdammt, kann in Wahrheit ein kritisches Bewußtsein hervorbringen. Vgl. dazu Hans-Günther Assel, *Ideologie und Ordnung*, a. a. O., S. 78 ff., S. 80, S. 82, S. 85, S. 88 ff.

genwart zunehmen, nachdem man über die objektiven Möglichkeiten dazu verfügt⁵⁸⁾.

Schon die Fragestellung enthüllt, daß auch die Kritiker sich für die Würde und den Wert des Lebens einsetzen und als „Apriori“ ihrer Gesellschaftstheorie ansehen. Insofern stimmen auch sie zu, daß die menschenwürdige Ordnung die Aufgabe aller Politik ist. Nicht die Gültigkeit dieser Norm wird angefochten, sondern das Fehlverhalten der Menschen, die behaupten, dieser Norm zu dienen, sich jedoch nicht normgemäß verhalten⁵⁹⁾. Was in der exzessiven Kritik der Gegenwart nicht mit aller Klarheit zum Ausdruck kommt ist erstens, daß dem demokratischen System nicht der Vorwurf gemacht werden kann, sich für Fehlnormen zu entscheiden, denn es gibt keinen höheren Wert als die Menschenwürde, und zweitens stellt das Fehlverhalten des Menschen nicht allein ein Problem der Demokratie dar. Auch in anderen politischen Systemen ist die Kluft zwischen Norm und Wirklichkeit evident. Verschwiegen wird aber, daß allein demokratische Systeme über eine repräsentative Instanz verfügen, die zur Hüterin der Wertordnung bestellt ist, um jener „maladie éternelle“ zu begegnen, die sich im Mißbrauch von Normen ausdrückt. Der Grundgesetzgeber hat das Verfassungsgericht geschaffen, um jeden Verstoß gegen die Grundrechte zu ahnden⁶⁰⁾.

Noch wichtiger für ein kritisches Bewußtsein wäre eine Erläuterung des Art. 90 GG, des Gesetzes über das Bundesverfassungsgericht, denn hier wird gezeigt, daß „jedermann“ das Recht besitzt, Verfassungsbeschwerde zu erheben, falls die öffentliche Gewalt nur eines der Grundrechte verletzt. Viele Kritiker schweigen sich auch über den Artikel 19 Abs. 4 GG aus, den man als die „Krönung des Rechtsstaates“ bezeichnet und der jedem einzelnen einen lückenlosen Rechtsschutz garantiert⁶¹⁾.

⁵⁸⁾ Vgl. Herbert Marcuse, *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied, Berlin 1968³, S. 12 f.

⁵⁹⁾ Vgl. Heinrich Bußhoff, *Politikwissenschaft und Pädagogik*, Berlin 1968, S. 86 ff., der der Soziologie die Aufgabe zuweist, Fehler, Mängel, Versäumnisse der Politik und Erziehung festzustellen. Sie bietet das „Material“ an, das Fehlziele und Fehlnormen klarer hervortreten läßt mit der Möglichkeit einer „sachgerechten Berichtigung“.

⁶⁰⁾ Vgl. Gerhard Leibholz, a. a. O., S. 168 ff., S. 171 ff.; vgl. auch Heinz Laufer, a. a. O., S. 139, der bemerkt: „René Marcic hat als Krone der rechtsstaatlichen Demokratie die Verfassungsgerichtsbarkeit bezeichnet...“ Vgl. René Marcic, *Verfassung und Verfassungsgericht*, Wien 1963.

⁶¹⁾ Vgl. Günther Dürig, a. a. O., S. 15, der von einem „imponierenden lückenlosen System der Frei-

Wer von den Kritikern verweist auf Gerhard Leibholz' schönes Wort, daß „jedermann“ der Hüter der Grundrechte sei? Leibholz betont mit Nachdruck, daß „dieser ‚jedermann‘, wie es etwa in der Hessischen Verfassung heißt, gegenüber verfassungswidriger Ausübung der öffentlichen Gewalt Widerstand zu leisten verpflichtet ist“⁶²⁾.

Es liegt am Verantwortungsbewußtsein der Staatsbürger, sich dieser Möglichkeiten zu bedienen und eine wachsame Rolle im Staat zu spielen, und es liegt an der politischen Bildung, solche Vorgänge für jedermann transparent zu machen⁶³⁾. Dem Staatsbürger wird nicht nur die Freiheit der Kritik gewährt, sondern auch das Recht zugestanden, sich gegen Willkürakte zu wehren. Wer kann mit Fug und Recht behaupten, daß in einem solchen System Selbst- in Fremdbestimmung, Subjektqualität in unterdrückende Objektstellung verwandelt werde? In welchem System wird der Macht des positiven Gesetzgebers die Entscheidungsverbindlichkeit eines „negativen“ Gesetzgebers gegenübergestellt?⁶⁴⁾. Wo wird der Grundsatz: in dubio pro libertate in so weitem Maße erfüllt? Das sind wichtige Fragen, die eine politische Bildung dem kritischen Bewußtsein vorlegen sollte. Jedermann hat das Recht, über die Menschenwürde zu wachen, von der Hans Carl Nipperdey sagte, daß sie die „letzte Wurzel und Quelle aller später formulierten Grundrechte und damit selbst das materielle Hauptgrundrecht“ sei⁶⁵⁾. Nur auf dieser Basis entstehen die lebenswerten Ordnungen der Zukunft. Auch viele Kritiker am demokratischen System stimmen dem zu und

heitsrechte und Gleichheitsrechte“ spricht, dem durch den Art. 19, Abs. 4 die „prozessualen Zähne“ eingesetzt werden.

⁶²⁾ Gerhard Leibholz, a. a. O., S. 173; vgl. auch Heinz Laufer a. a. O., S. 140.

⁶³⁾ Vgl. Rudolf Smend, a. a. O., S. 587, der zu der Möglichkeit der Verfassungsbeschwerde bemerkt: „Hier erfährt der Einzelne von Lagen, in derengleich er auch selbst geraten könnte, an denen er sich virtuell beteiligt fühlt. Er erlebt, daß gegebenenfalls auch er persönlich unter Verfassungsschutz steht...“ und „er erfährt...“, daß er nicht nur ein Sandkorn in einer anonymen Massengesellschaft, sondern eine ganz persönlich in ihrer Würde grundgesetzlich geschützte Person ist.“

⁶⁴⁾ Vgl. Heinz Laufer, a. a. O., S. 140: Das Verfassungsgericht „wird zum negativen Gesetzgeber, wie René Marcic immer wieder hervorhebt, weil erst das vom Verfassungsgericht für gültig befundene Gesetz wirklich voll wirksam wird“.

⁶⁵⁾ Hans Carl Nipperdey, *Die Würde des Menschen*, in: Neumann, Nipperdey, Scheuner, *Die Grundrechte*, S. 12 (zitiert nach Theodor Eschenburg, a. a. O., S. 418).

verneinen nicht, daß es Grundprinzipien als obersten Maßstab gibt⁶⁶⁾.

Dabei geht es nicht um ein Idealbild, sondern um ein Rechtsbewußtsein, das „Gesetzgebung, vollziehende Gewalten und Rechtsprechung als unmittelbares geltendes Recht bindet“. „Dieses Prinzip muß also“, betont Bußhoff, „unser ganzes staatlich-gesellschaftliches Leben durchdringen — wie weit das bisher erreicht ist, sei einmal dahingestellt.“⁶⁷⁾ Die soziale Realität ist an diesem Prinzip zu messen, um „ihr Schlechtes namhaft zu machen und um die Menschen zu befähigen und zu animieren, schlechte Wirklichkeit zu verändern“⁶⁸⁾. Dies ist zweifellos eine Aufgabe politischer Bildung, die damit erst einen obersten Maßstab erhält. Sie hat jene uneingeschränkt zu entlarven, die gegen Würde, Freiheit und Gleichheit verstoßen, weil es sich um für jede politische Ordnung fundamentale Prinzipien handelt⁶⁹⁾.

⁶⁶⁾ So etwa Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970, S. 98: „Wer nämlich abstreitet, daß jede Gesellschaft eines Minimums gemeinsamer Grundüberzeugungen bedarf, daß ein rationaler, immer wieder zu prüfender Minimum-Consensus (Spinoza) unvermeidlich ist, liefert auch sich selbst der Gewalttätigkeit der jeweils Stärkeren aus.“

⁶⁷⁾ Heinrich Bußhoff, a. a. O., S. 108.

⁶⁸⁾ Kurt Gerhard Fischer, a. a. O., S. 98.

⁶⁹⁾ Vgl. Heinrich Bußhoff, a. a. O., S. 152, der bemerkt: „Denn ohne Achtung der Menschen- und Grundrechte ist heute und in Zukunft ein menschenwürdiges Leben überhaupt nicht mehr möglich. Das sollte die Pädagogik nicht mehr übersehen.“ Vgl. dazu die Kritik an Bußhoff von Kurt Gerhard Fischer, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung, 1969, S. 409 ff., der von einer problematischen Gesamt-Konzeption spricht, weil der Affirmation das Wort geredet werde gegen eine Überwindung des Status quo. Vgl. auch Kurt Gerhard Fischer, a. a. O., S. 96 ff., S. 99 f., S. 111 ff., S. 121 ff., der sich gegen jedes systemkonforme Verhalten wendet und eine „den Verfassungsideen entsprechende Schulorganisation als *conditio sine qua non*“

Wenn es nicht gelingt, ein solches wertmäßiges Fundament zu legen und im Bewußtsein junger Menschen zu verankern, weil sie solche Werte für unglaubwürdig halten und verwerfen, geraten wir in eine Krise — auch in der politischen Bildung. Es gehört zur politischen Aufklärungsarbeit zu zeigen, daß der Mensch stets in der Gefahr steht, nicht nur Fehlnormen auszuwählen, sondern auch die richtig erkannten Normen zu pervertieren. Die Kodifikation der Grundrechte besagt noch nicht, daß damit ein normatives Über-Ich entstanden ist, das für alle Zeiten den Mißbrauch ausschließt. Aber sie beinhalten einen materiellen Kern, der theoretisch bewußt gemacht und kritisch überprüft, sich zu einer Verhaltensdisposition zu entwickeln vermag, die zu glaubwürdiger Lebenspraxis werden kann. Auch die politische Bildung muß sich für ein wertmäßiges Fundament engagieren, um einen Impuls für eine Wertorientierung zu geben, die für jede personale Selbstverwirklichung erforderlich ist.

Jede politische Kultur und Gesellschaft verfügt über einen solchen Bezugsrahmen. Die Kategorie der Menschenwürde ist unaufgebar für jede freiheitliche Demokratie, sie ist „ewiges“ Fundament oder das Minimum, das als Konsensus für alle verpflichtend erhalten bleiben sollte.

fordert und sich für eine ihnen entsprechende Menschenbildung einsetzt (vgl. a. a. O., S. 131). Daß wir noch nicht genügend Fortschritte in der Konkretisierung unserer Grundrechtsideen gemacht haben, wird niemand bestreiten. Aber andererseits sollte man die Mängel auch nicht „überstrapazieren“ und sie zum Anlaß einer alles verdammenden Kritik zu machen. Gerade der politischen Bildung obliegt es, immer wieder erneut den Menschen als ein mangelbehaftetes Wesen deutlich vor Augen zu stellen. Daß diese Mängel nicht „nur“ einem bestimmten Gesellschaftstyp anzulasten sind, sollte zur Weisheit des politischen Erziehers gehören!

Das Grundgesetz als Problem der Didaktik

I. Zur Genese einer Kontroverse

Als die Besatzungsmächte im Sommer 1945 damit begannen, die Schulen wieder funktionsfähig zu machen, wiesen sie ihr die Aufgabe zu, „mitzuwirken am Aufbau einer wahren Demokratie... Es muß wieder *der einzelne Mensch* in seiner Bedeutung, seinem Wert, seinen *Rechten und Pflichten* gesehen werden“¹⁾, wie es die Amerikaner in den ersten Richtlinien für Bayern ausdrückten. Im Januar 1946 schlossen sich alle „Unterrichtsminister der Länder der amerikanischen Besatzungszone“ prinzipiell dieser Zielvorstellung an: „Die Schule hat die Aufgabe, den Schüler im Rahmen der Demokratie zu den Grundforderungen der Freiheit, Gerechtigkeit und *Menschenwürde*, zur Liebe zu Volk und Vaterland und zur Achtung vor allen Völkern und Rassen zu erziehen.“²⁾ Man maß der Erziehung eine beträchtliche Bedeutung zu, wenn die amerikanische Erziehungskommission, die als Entscheidungsträger im Bereich der Bildungspolitik fungierte, im September 1946 nachdrücklich bemerkte: „Das einzige und beste Werkzeug, um noch im gegenwärtigen Geschlecht in Deutschland die Demokratie zu erreichen, ist die Erziehung“ (Borcherding, S. 66).

Damit war die politische Funktion der Schule deutlich genug bestimmt: Deutschland sollte innerhalb einer Generation *die* Demokratie erreichen, womit zweifellos das Demokratieverständnis der USA gemeint war und deren Begriff von Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenwürde; Zentralwerte, die als Verhaltensnormen jedem einzelnen Angehörigen dieser Ordnung als verbindlich vermittelt werden sollten — und zwar durch die Schule.

Der Zentralwert „Würde des Menschen“ wurde daher noch vor der Formulierung der Grundrechte im Grundgesetz für die Bundesrepublik verbindliches, oberstes Erziehungs-

ziel. Man kann sogar sagen: Weil es das war, wurde die „Würde des Menschen“ die alle Staatsgewalt verpflichtende und rechtfertigende höchste Norm für die politische Macht. Aus Artikel 1 des Grundgesetzes („Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“) folgt, wie Mangoldt-Klein und anderen Kommentatoren begründen, daß die in den Artikeln 2 bis 17 GG formulierten Grundrechte in ihrer Gesamtheit als die für diesen Staat gültige Definition von „Würde des Menschen“ zu betrachten sind: Weil sie de facto sehr wohl antastbar ist, wie das gerade beseitigte Herrschaftssystem des Nationalsozialismus in grauenvoller Weise bewiesen hatte, darum sollten die „nachfolgenden Grundrechte“ alle Staatsgewalt binden, und zwar als unmittelbar geltendes (d. h. positives) Recht. Damit wollten die Schöpfer des Grundgesetzes ihr politisches Bekenntnis ausdrücken, nämlich als ein „Zeugnis für die Stärke des Gegensatzes zwischen dem Geist der neuen Staatsordnung und demjenigen des im Mai 1945 vernichteten Regierungssystems“, wie Mangoldt-Klein kommentieren, womit gesagt sein soll: daß „Würde des Menschen“ im Grundgesetz gerade so — nämlich durch die Formulierungen der Artikel 2 bis 17 — definiert wurde, ist Ausdruck des politischen Willens zu einer neuen Ordnung, die sich in dialektischem Gegensatz zum Nationalsozialismus verstehen und verstanden wissen wollte.

Wenige Jahre nach der Konstituierung der Bundesrepublik schrieb Joachim Fernau in seiner kritischen ‚Fibel der Demokratie‘: „Das Grundgesetz beginnt mit einem wunderschönen Satz. Er hinterläßt eigentlich mehr ein Gefühl als eine präzise Vorstellung, und zwar ein angenehmes Gefühl. Jedoch Kant würde sagen, es fehlen leider alle Definitionen.“³⁾ Diese Kritik übersieht zwar, daß die Definitionen — wie gesagt — keineswegs fehlen; sie trifft aber insofern zu, als Artikel 1 Abs. 1 für sich genommen eine Leerformel ist, ein Postulat mit stark emotionalem Charakter und

¹⁾ „Übergangsrichtlinien für die Bayerischen Volksschulen“ vom Oktober 1945, zit. n. Karl Borcherding, Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, München 1965, S. 65.

²⁾ Zit. nach K. Borcherding, a. a. O., S. 65. Hervorhebungen vom Verf.

³⁾ Duisburg 1953, S. 43.

als Rechtsnorm für die Ausübung von Macht ungeeignet. Das bedeutet: Unter anderen Bedingungen, bei anderen historischen Erfahrungen und unter anderen Herrschaftsverhältnissen wären die Formulierungen der Artikel 2 bis 17 auch in anderer Weise denkbar und vermutlich auch anders ausgefallen. Allein ein Vergleich der Grundrechtsbestimmungen im Grundgesetz mit den entsprechenden Formulierungen in der Weimarer Verfassung liefert hinreichend Belege für die Hypothese, daß die konkrete und justiziable Definition von „Würde des Menschen“ historisch und gesellschaftlich relativ ist.

Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts bestätigt vor allem in den Entscheidungen vom 23. Oktober 1951 und 17. August 1956, daß „Würde des Menschen“ als oberster Wert für Staat und Gesetz zu gelten hat und mithin eine einzelne Verfassungsbestimmung nicht aus sich allein heraus ausgelegt werden kann, sondern „auf ihre Vereinbarkeit mit den elementaren Verfassungsgrundsätzen geprüft“ werden müsse⁴⁾. In der Rechtsprechung zu den Artikeln 2 bis 17 wird also permanent der Bereich abgegrenzt, der als „Würde des Menschen“ unantastbar sein soll; das bedeutet, daß diese Norm sich ständig im Konflikt realisieren und behaupten muß.

Wenn diese Hypothese richtig ist und „die tatsächlich geübte Antastung der Menschenwürde als ein Unwert erfahren wird, die rechtlich gesollte Nichtantastung der Menschenwürde als ein Wert“, gibt es, wie Werner

⁴⁾ Zit. nach G. Bender, Das Bonner Grundgesetz im Spiegel ausgewählter Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Frankfurt 1968, S. 5 und 9 f. In der Entscheidung vom 17. 8. 1956 heißt es u. a.:

„In der freiheitlichen Demokratie ist die Würde des Menschen der oberste Wert. Sie ist unantastbar . . . Der Mensch ist danach eine mit der Fähigkeit zu eigenverantwortlicher Lebensgestaltung begabte ‚Persönlichkeit‘. Um seiner Würde willen muß ihm eine möglichst weitgehende Entfaltung seiner Persönlichkeit gesichert werden.“

Über die Vorrangigkeit der Art. 1 und 2 äußerte sich der 1. Senat in einem Urteil vom 15. 1. 1958:

„Ebenso richtig (wie der Vorrang des Menschen und seiner Würde gegenüber der Macht des Staates) ist aber, daß das GG, das keine wertneutrale Ordnung sein will, in seinem Grundrechtsabschnitt auch eine objektive Wertordnung aufgerichtet hat und daß gerade hierin eine prinzipielle Verstärkung der Geltungskraft der Grundrechte zum Ausdruck kommt. Dieses Wertsystem, das seinen Mittelpunkt in der innerhalb der sozialen Gemeinschaft sich frei entfaltenden menschlichen Persönlichkeit und ihrer Würde findet, muß als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle Bereiche des Rechts gelten.“ (A. a. O., S. 26).

Maihofer folgert⁵⁾, nicht in irgendeinem absoluten „Reich der Werte“ einen festumrissenen Wert „Menschenwürde“, sondern dann ist er eine „relative Norm für die Erhaltungs- und Entfaltungsbedingungen des Menschen“. Wenn ferner die Voraussetzung gegeben ist, daß die konkret definierte „Würde des Menschen“ als „das Fundament des Normengefüges unserer Verfassung“ verstanden werden muß und damit zugleich der oberste Wert für die politische Erziehung ist — denn auch die Schule ist eine staatliche „Gewalt“ und an die Grundrechte gebunden —, dann heißt das: *die Würde des Menschen wird durch Erziehung verwirklicht.*

Daß das Grundgesetz und die so verstandene Staatsordnung den verbindlichen Bezugsrahmen für das gesamte Erziehungswesen bilden, hat der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in der Einleitung zu seinem „Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung“ vom Januar 1955 anerkannt: „Politische Erziehung und Bildung wird bestimmt durch die politische Wirklichkeit, von der sie getragen wird, und durch *die Ideen, denen sie dient*. Der institutionelle Rahmen ist in der Bundesrepublik Deutschland durch das Grundgesetz gegeben. Es ist auf den Menschenrechten und den bürgerlichen Freiheiten aufgebaut.“⁶⁾

Es überrascht daher nicht, daß das Thema „Die Grundrechte im Unterricht“ im Mittelpunkt des ersten Heftes einer „Zeitschrift für Gemeinschaftskunde und politische Bildung“ stand, die 1956 unter dem Titel „Freiheit und Verantwortung“ von Günter Frede, Felix Messerschmid und Otto Seitzer herausgegeben wurde⁷⁾. Seitzer, damals in der Schulverwaltung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg tätig, behandelte das Thema für die Volksschule, Wolfgang Hilligen, damals Rektor einer Mittelschule und kurz vor der Ernennung zum Schulrat, für die Mittelschule und Max Thiel für die Berufsschule. Diese Aufteilung beinhaltet eine Auffassung von der Funktion der Schule, die am deutlichsten in dem Beitrag von Hilligen erkennbar wird: Unterrichtsgegenstände und -ziele werden für die

⁵⁾ Werner Maihofer, Menschenwürde im Rechtsstaat, in: Die Würde des Menschen I. Untersuchungen zu Artikel 1 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1967 (Schriftenreihe der niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung).

⁶⁾ Zit. nach K. Borchering, a. a. O., S. 72.

⁷⁾ Freiheit und Verantwortung, 1. Jg., Heft 1, Juni 1956, S. 33—58.

verschiedenen Schularten unterschiedlich festgelegt, weil die Schüler als Absolventen einer bestimmten Schulart entsprechende Stellungen in der Gesellschaft einnehmen werden. Nach Hilligen werden z. B. Mittelschüler „als Vermittelnde zwischen Planenden und Ausführenden“ tätig sein, so daß sich die Auseinandersetzung mit den Grundrechten auf diese Position hin orientiere, aber „aus guten Gründen“, bemerkt Seitzer in seinem Beitrag, sei in den Stoffplänen der Regierung die Behandlung von Grundrechten auch in den Volksschulen vorgesehen. Wenn weiter davon ausgegangen wird, daß Gymnasiasten ein anderes Grundrechtsverständnis erfahren sollen als Berufsschüler, so wird deutlich, daß sich didaktische Konzeptionen in einer Weise an gesellschaftlichen Strukturen orientieren sollen, die auf Rollenfixierung in einer Klassengesellschaft abzielt. Die Funktion der Grundrechte ergibt sich aus ihrer Bedeutung für das Demokratie- und Staatsverständnis, dem Seitzer, Hilligen und Thiel mit folgenden Prinzipien exemplarisch Ausdruck gaben:

1. Die Grundrechte werden — im Sinne eines liberalen Staatsverständnisses — primär als Abwehrrechte des Staatsbürgers gegenüber Machtmißbrauch und Willkür der Staatsgewalt aufgefaßt. Fast alle Kommentatoren sind sich jedoch darüber einig — und das Bundesverfassungsgericht hat es immer wieder bestätigt —, daß sie nicht nur Abwehrrechte sind, sondern zugleich staatsbegründende objektive Elemente der gesellschaftlichen Ordnung; keine vorgegebene objektive Wertordnung, sondern materiale Bestimmungen, die nur soweit normative Kraft haben, als sie nach dem Willen der Staatsbürger als verbindlich anerkannt und dadurch realisiert werden, wie Konrad Hesse dargelegt hat⁸⁾. Dessenungeachtet meint Seitzer, der Unterricht über die Grundrechte solle „die jeder staatlichen Gewalt gesetzten Schranken in Herz und Kopf der Jugendlichen aufrichten, damit diese einst, wenn sie mitverantwortliche Bürger geworden sind, imstande und willens sind, jeder Überschreitung dieser Schranken sich zu widersetzen“ (S. 34). „Der künftige Bürger soll erfahren, was er darf und wo die Grenzen seines Freiheitsraumes liegen“ (S. 36).

2. Entgegen der erklärten Voraussetzung des Grundgesetzes, daß die Menschenrechte unveräußerlich und mithin vorgegebene, wenn

nicht gar angeborene Rechte sind, verbindet Seitzer damit unbegründet die „Erkenntnis, daß mit den Grundrechten auch Pflichten für alle verbunden sind, die sie in Anspruch nehmen“ (S. 35). Abgesehen davon, daß dies im Widerspruch zum Verständnis der Grundrechte als Abwehrrechte steht, wird hiermit eine Zielnorm in die politische Didaktik eingeführt, die aus dem Grundgesetz eher ein Verbot denn als Gebot abzuleiten ist. Um bemerkenswerter ist, daß sie in sich verschärfenden Formulierungen in die Didaktik dauerhaft Eingang fand. In einem Band „Menschenrechte und Menschenpflichten“ der „Arbeitshefte für den politischen Unterricht“ wird gesagt: „Daß den Grundrechten auch Grundpflichten entsprechen, wollen viele Menschen nicht recht einsehen“ (S. 23). In dem Lehrbuch „Der junge Staatsbürger“ wird daraus bereits die „Gehorsamspflicht gegenüber dem Staat“ die man erst erfüllen müsse, um die garantierten Freiheitsrechte in Anspruch nehmen zu können. Die Perversion der erklärten Absicht des Verfassungsgebers findet ihre Duldung durch die politischen Entscheidungsträger, wenn solche Lehrbücher von den Ministerien genehmigt werden.

3. Die Lehre von den Grundrechten wird in das ideologische Denkschema der „Totalitarismus“ eingeordnet, das als Integrationsideologie des Antikommunismus in der Zeit des Kalten Krieges fungierte: „In einem totalitären Staat (Polizeistaat) ist niemand davor sicher ohne Angabe von Gründen und ohne Gerichts Urteil monate- und jahrelang festgenommen zu werden. In einem Rechtsstaat ist die Freiheit der Person ein besonderes wichtiges Recht des Bürgers“, lehrt Seitzer (S. 44). Noch deutlicher Max Thiel: „Die Menschenrechte sind unser Schild gegen den Ansturm der Gefahren, die uns aus der Vermassung, dem Faschismus, dem Nationalsozialismus und dem Bolschewismus drohen“ (S. 57). Es wird dem Schüler suggeriert, daß die Menschenrechte allein schon dadurch gesichert sind, daß es diesen unseren Staat gibt und folglich eine Bedrohung nur von außen kommen kann. Auf diese Weise kann aus den Grundrechten sogar die Pflicht zur militärischen Verteidigung abgeleitet werden, unbeschadet des Artikels 4 Abs. 3 GG. Nur Hilligen deutet an, daß Gefährdungen der Grundrechte auch innerhalb unseres eigenen Systems durch die Machtanwendung seiner Entscheidungsträger möglich sind, wenn er als Ziel für die Behandlung der Grundrechte im Unterricht angibt, „die Voraussetzungen aufzuzeigen, unter denen diese

⁸⁾ Konrad Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts für die Bundesrepublik Deutschland, Karlsruhe 1967.

(unsere) Ordnung erhalten bleiben und gedeihen kann". Seine Beispiele — Maßnahmen des Stadtgartenamtes oder Verweigerung eines Kinderspielplatzes — zeigen allerdings die unpolitische Dimension der hier konzipierten „Sozialkunde“.

Man muß sich vergegenwärtigen, daß die Zeit, in der das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und die Zeitschrift „Freiheit und Verantwortung“ erschienen, für die Konsolidierung der Bundesrepublik eine entscheidende Phase war: Noch in der ersten Legislaturperiode des Bundestages war mit der Verabschiedung des Betriebsverfassungsgesetzes die Integration des DGB in die politische Ordnung erreicht worden; nach dem überzeugenden Wahlsieg der CDU/CSU von 1953 konnte die Regierung Adenauer durch Eintritt in die Nato und den Aufbau der Bundeswehr die Souveränität der Bundesrepublik erreichen und zugleich diplomatische Beziehungen zur UdSSR aufnehmen. Im gleichen Zuge beantragte und erwirkte sie das Verbot der SRP und der KPD, eine Maßnahme, die die politische Bedeutung der Lehre vom „Totalitarismus“ deutlich macht.

Diese Entwicklung fand ihren Niederschlag in der Konkretisierung der Aufträge an die politische Erziehung in den Schulen, vor allem in den Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister zur „Ostkunde an Schulen und Hochschulen“ vom 16. Dezember 1956. „Das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen der Deutschen muß den Aufgaben gerecht werden, vor die unser Volk durch den Einbruch des Sowjetsystems in Mitteleuropa, durch die Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa und durch die Spaltung Deutschlands ... gestellt worden ist.“

Zielte diese Empfehlung aus dem Jahre 1956 auf die Stärkung des Willens zur „Wiedervereinigung in Frieden und Freiheit“ sowie auf die Erhaltung des Bewußtseins, daß die von Staaten des Ostblocks besetzten Gebiete deutsch bleiben müssen, so reagierten die Kultusminister auf den Bau der Mauer in Berlin mit den „Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht“ vom 5. Juli 1962 noch deutlicher: „Die Auseinandersetzung mit dem Totalitarismus gehört zu den wesentlichen Aufgaben der politischen Bildung unserer Jugend. Die Lehrer aller Schularten sind daher verpflichtet, die Schüler mit den Merkmalen des Totalitarismus und den Hauptzügen des Bolschewismus und des Nationalsozialismus als den wichtigsten totalitären Systemen

des 20. Jahrhunderts vertraut zu machen“ ... „Bei der Darstellung des kommunistischen und des nationalsozialistischen Totalitarismus sind ihre verwerfliche Zielsetzung und ihre verbrecherischen Methoden deutlich zu machen ... Im Unterricht über den Bolschewismus ist dem Schüler der weltweite Anspruch und die damit verbundene Gefahr für die Menschheit zu zeigen.“⁹⁾

Ungeachtet der Tatsache, daß in der Wissenschaft der von Z. Brzezinski, C. J. Friedrich und Hannah Arendt entwickelte Totalitarismus-Begriff, der hier zur Anwendung im Unterricht empfohlen wird, inzwischen fragwürdig geworden ist — etwa durch die Forschungsergebnisse von P. C. Ludz, M. Greifenhagen u. a.¹⁰⁾ —, erfüllt er eine politisch-ideologische Funktion: die Erzeugung eines Gut-Böse-Schemas, das die völlige Identifikation mit dem eigenen System, der Demokratie, ermöglichen und das Bewußtsein schaffen soll, daß es identisch sei mit Freiheit und Menschenwürde. In zahlreichen Lehrbüchern werden noch jetzt die Grundrechte in dieser Gegenüberstellung aufgeführt.

In den fünf Jahren, die zwischen den beiden Erlassen bzw. Richtlinien liegen, hatte sich allerdings die politische Wirklichkeit in einigen entscheidenden Dingen geändert. Insbesondere war in der Ära Kennedy-Chruschtschow die Spannung zwischen den beiden Großmächten in der Weise gelöst worden, daß z. B. die Kuba-Krise ebenso wie der Bau der Berliner Mauer politisch als das definitive Abstecken der Machtsphären interpretiert werden mußte, zumal seit 1960 der ideologische Konflikt zwischen China und der Sowjetunion immer deutlicher machtpolitischen Charakter annahm. Innenpolitisch hatten die beiden Legislaturperioden von 1957 bis 1965 mit dem Trend zum Zwei- (Drei-)Parteien-System die beherrschende Rolle der CDU/CSU befestigt.

Im Herbst 1962 machte die Affäre um den „Spiegel“ schlagartig einer weiten Öffentlichkeit bewußt, daß die *garantierten Grundrechte unter Umständen auch gegen die Inhaber der politischen Macht in unserem Staate zur Geltung gebracht werden müssen und daß sie nicht nur von außen gefährdet sind.*

Unter diesem Eindruck entwickelte sich eine kritische Didaktik, die ihren wirksamsten Aus-

⁹⁾ Zit. nach Borchering, a. a. O., S. 90 bzw. 99 ff.

¹⁰⁾ Vgl. Bruno Seidel u. Siegfried Jenkner (Hrsg.), Wege der Totalitarismus-Forschung, Darmstadt 1968.

druck fand in der „Didaktik der politischen Bildung“ von Hermann Giesecke (1965). Wenn hier die *Konfliktanalyse* zum didaktischen Prinzip erhoben wird, so schlägt sich darin die Tatsache nieder, daß die politische Wirklichkeit in der Bundesrepublik zunehmend durch bis dahin verdrängte, unterdrückte oder verschleierte Binnenkonflikte bestimmt wurde. Das Verlangen nach verantwortlicher Teilhabe an der politischen Entscheidung konnte nicht länger mit dem Hinweis darauf abgewehrt werden, daß in unserem Staate die Grundrechte absolut gesichert und nur von außen bedroht seien, weshalb die militärische Sicherung des Staates gegenüber dem Kommunismus Vorrang haben müsse. Gieseckes Didaktik, in der „Konflikt“ als „Auseinandersetzung zwischen Menschen“ in engem Zusammenhang mit „Menschenwürde“ gesehen wird, verlangte, im politischen Unterricht nicht „die Normen der Grundrechte abstrakt vorzuführen“, sondern als „Maßstab konkreter Politik“ verstehen zu lernen. Am Maßstab der in den Grundrechten konkretisierten „Würde des Menschen“ habe politische Didaktik, so meinte Giesecke, politische Aktionen darauf hin zu prüfen, „in welcher Weise sie auf die davon betroffenen Menschen einwirken“ (S. 114).

Gieseckes Didaktik löste eine Kontroverse aus, die angesichts der Entwicklung in den Jahren 1967 bis 1969 (Notstandsverfassung, Studentenunruhen in aller Welt, ČSSR, Vietnam usw.) keineswegs rein akademischen Charakter besitzt, sondern noch heute von brisanter und aktueller politischer Relevanz ist: In seinem Buch „Politikwissenschaft und Pädagogik“ (Berlin 1968), das übrigens fast zur gleichen Zeit erschien wie Klaus Mollenhauers „Erziehung und Emanzipation“, setzte sich Heinrich Bußhoff kritisch mit Giesecke auseinander und ging dabei davon aus, „daß der Grundrechtsteil unserer Verfassung neben der politischen zugleich die Axiomatik heutiger Pädagogik sei“ (S. 116). Er gesteht zu, daß politische Erziehung immer bezogen ist auf die politische Ordnung, in der sie gültig ist, und folgert daraus, daß sie in der Bundesrepublik auf die Prinzipien bezogen ist, die im Grundrechtsteil unserer Verfassung niedergelegt sind. Nur von den Grundrechten her sei daher „eine prinzipielle Einsicht in die Struktur unserer politischen Ordnung“ zu gewinnen, weil sie sowohl die „Bedingungs-, Funktions- und Ordnungselemente der politischen Ordnung“ seien als auch „die Grundkategorien politi-

scher Bildung, aber auch ihre Inhalte“ (S. 154). Kurt Gerhard Fischer hat in einer Rezension dieses Buches in der Zeitschrift „Gesellschaft—Staat—Erziehung“ (H. 6/1969, S. 409 f.) Bußhoff vorgeworfen, er rede „einer rein affirmativen Politischen Bildung das Wort“, wenn er meine, „aufgrund der historischen Bedingtheit ist Entwicklung nur im Anschluß an Bestehendes möglich“. Wenn man diesen Grundsatz mißachte, schloß Bußhoff, müsse man „die historische Entwicklung verneinen und die Revolution fordern“. Das aber befürchtet Bußhoff, wenn man in der Didaktik den Konflikt als zentrale Kategorie des Politischen betrachte und zum Prinzip der politischen Bildung erhebe. In einer „Entgegnung auf Fischers Besprechung meines Buches ‚Politikwissenschaft und Pädagogik‘“ (GSE H. 3/1970, S. 179 ff.) fordert Bußhoff Fischer zu einer klaren Antwort auf die Frage auf: *„Sollen die Grundrechte in Rücksicht auf politische Bildung prinzipiell in Frage gestellt oder außer Kraft gesetzt werden? Gibt es für die heutige Zeit andere Richtlinien (Zielvorstellungen), die an ihre Stelle gesetzt werden sollten?“*

Fischer antwortete darauf (in Heft 4/1970, S. 260 ff.) mit Condorcet, daß die Menschenrechte keine vom Himmel herabkommenen Tafeln seien, „die man anbeten und an die man glauben muß“, sondern nur in einer bestimmten historisch-politischen Situation gültige und den Zeitverhältnissen unterworfenen Kategorien, was Bußhoff insoweit zugesteht, als er die konkrete Formulierung der Grundrechte in unserer Verfassung „nur in ihrer jeweiligen sozial-politischen Gebundenheit“ für verstehbar hält. Fischer hält ihm jedoch entgegen, daß er trotzdem Normen wie „Mündigkeit“, „Gemeinwohl“, „Gültigkeit“, „Stimmigkeit“ u. a. so weit inhaltlich festlegte, daß er ihnen tatsächlich den Charakter zeitlos gültiger Werte zuerkennt. Fischer antwortet daher auf die ihm gestellte Frage: „Infragestellen der geltenden und um Geltung ringenden Normen in unserer Gesellschaft, den Widerspruch zwischen Verfassungstext und gesellschaftlicher Praxis zu hinterfragen auf die wirklich herrschenden normativen Systeme und Normen hin; dies erscheint mir etwas anderes als das von Bußhoff Postulierte und von Notwendigkeit für Politische Bildung heute.“ (S. 261)

Inzwischen hatten die politischen Entscheidungsträger ihre Erwartungen an die politische Bildung noch einmal klar formuliert, und

zwar in die Antwort der Regierung der Großen Koalition auf Anfragen aller drei Fraktionen vom 23. September 1968: Es dürfe nicht länger „eine harmonisierende, verklärende Darstellung der Demokratie gegeben“ werden, die Begriffe wie „Interesse, Konflikt und Macht“ ausklammere; sie müsse sich „um die Entwicklung eines selbstverständlichen Staatsbewußtseins bemühen. Dieses Staatsbewußtsein wird verstanden als Bekenntnis zum Grundgesetz ... Staatsbewußtsein bedeutet also für die politische Bildungsarbeit die Bejahung unserer demokratischen Staatsform, ihrer geistigen Grundlagen sowie der ihr zugrunde liegenden Auffassung von der Würde des Menschen.“¹¹⁾

II. „Würde des Menschen“ — Fundamentalnorm der Didaktik

Die vorstehenden Ausführungen lassen sich in folgenden Voraus-Setzungen zusammenfassen:

1. Die Garantie der Menschenwürde in Artikel 1 des Grundgesetzes ist zwar „Fundamentalnorm unserer Verfassung und Grundnorm unserer Rechtsordnung“ (Werner Maihofer), aber nicht Bestandteil des zum positiven Recht erklärten Grundrechtskatalogs.

2. Die Gesamtheit der „unmittelbar“ geltenden Grundrechte ist die justiziable und operationalisierbare Definition von „Würde des Menschen“, die der Verfassungsgeber für diesen Staat und diese Gesellschaftsordnung vorgenommen hat.

3. Da die politischen Entscheidungsträger das Bekenntnis zu dieser Form der Grundrechte als dem Minimalkonsensus zur Erhaltung dieser Ordnung erwarten, sind sie der gültige Bezugsrahmen für die Schule und oberster Leitsatz der politischen Erziehung.

Auch der Schule als Teil der Herrschaftsordnung ist es aufgegeben, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen, da sich ihre Existenz erst durch diese Verpflichtung des Staates rechtfertigen läßt. Ihre Aufgabe, dem Individuum zu einer unter den gegebenen Bedingungen optimalen Verwirklichung seiner personalen Würde zu verhelfen, kann daher nur so verstanden werden: den heranwachsenden Staatsbürger zur radikalen Beanspru-

Die Regierung läßt keinen Zweifel daran, „daß Kritik für das Funktionieren einer demokratischen Ordnung notwendig ist“, aber man dürfe nicht nur ein negatives Bild des staatlichen Lebens zeichnen. „Bejahung der Grundwerte der freiheitlichen Demokratie“ bleibt der unverrückbare Auftrag an die politische Erziehung. Der Schule ist es aufgegeben, die „Würde des Menschen“ in der Weise zu realisieren, daß sie durch ihre pädagogische Praxis mitwirkt, eine Gesellschaft zu konstituieren, in der „menschenwürdige“ Verhältnisse herrschen. Die Schule erfüllt in dieser Hinsicht ihren Auftrag, wenn sie dem Schüler in immer eindringlicherer Weise die ihm eigene menschliche „Würde“ bewußt macht.

chung der ihm garantierten Freiheiten und des Rechts auf „freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ zu befähigen, m. a. W.: ihm zu seiner Selbstbestimmung zu verhelfen. Dieser Selbstbestimmung stehen Kräfte entgegen, die als Fremdbestimmung die „Würde des Menschen“ beeinträchtigen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit behindern: „Sieht man die Menschenwürde prinzipiell im Sichselbstgehören und Überschselbstverfügen des Menschen: seiner Personalität, dann ist sicher all das Antastung und Mißachtung der Menschenwürde des einzelnen, ebenso wie einzelner Gruppen in der Gesellschaft, aber auch der Gesellschaft im ganzen, was diese Selbstbestimmung des Menschen grundsätzlich in Frage stellt.“¹²⁾

„Würde des Menschen“ hat demnach einen subjektiven und einen objektiven Aspekt und meint

1. den Prozeß der zunehmenden Selbst- und damit den Abbau von Fremdbestimmung (irrationale Herrschaft);

2. die Schaffung einer gesellschaftlichen und politischen Ordnung, die die so verstandene Würde des Menschen ermöglicht, — negativ ausgedrückt: „Abschaffung aller Verhältnisse, auch von solchen in der außerstaatlichen Sphäre, welche die Menschenwürde zu beeinträchtigen geeignet sind.“¹³⁾

„Würde des Menschen“ realisiert sich also in dem mindestens potentiell permanenten Konflikt mit der Wirklichkeit von Macht- und Herrschaftsausübung, auch in der Familie, die

¹¹⁾ Zit. nach „Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“, hrsg. von Friedrich Minssen, Jahresband 1968, S. 24 ff.; vgl. auch Bundestagsdrucksache V/3297, S. 3 f.

¹²⁾ Werner Maihofer, a. a. O., S. 53.

¹³⁾ Werner Maihofer, a. a. O., S. 41.

— entgegen der Zuordnung von Maihofer — keineswegs zur „außerstaatlichen Sphäre“ zu rechnen ist, weil es eine solche m. E. überhaupt nicht gibt, nicht zuletzt aber in der Schule, im Konflikt mit institutionellen „Autoritäten“. Das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit wird schon durch das Grundgesetz selbst eingeschränkt, nämlich durch „die Rechte anderer“, „die verfassungsmäßige Ordnung“ und „das Sittengesetz“ — Schranken, die der Definition und Konkretisierung bedürfen. Insbesondere die unbestimmte Norm „Sittengesetz“, die als Begrenzung des Rechts auf freie Entfaltung des Individuums anerkannt wurde, zeigt, daß die Grundrechte, bzw. ihre Inanspruchnahme, auf Konflikte mit der Gesellschaft hin angelegt sind.

Es ist nachweisbar und z. B. durch den politischen Unterricht deutlich zu machen, daß jede Staatsgewalt dazu neigt, den Notwendigkeiten der Staatsraison den Vorrang vor den garantierten Freiheiten zu geben: „Antastungen der Menschenwürde werden gern mit dem Hinweis auf Notwendigkeiten der physischen (in Kriegen), moralischen (gegenüber Versuchungen zu gesellschaftlich verbotenen Verhalten) oder wirtschaftlichen Sicherung der ihnen Ausgesetzten gerechtfertigt, in Form des Zwangs zum Waffendienst, der Zensur oder der Autonomiebeschränkung von Konsumenten, Unternehmern, aber auch Arbeitnehmern.“¹⁴⁾

Damit hat Behrendt die unter dem Aspekt der Menschenwürde relevanten Inhalte des politischen Unterrichts bezeichnet: es sind alle Konflikte, die durch die Tendenz der politischen Entscheidungsträger entstehen, Autonomieansprüche durch den Hinweis auf höhere Werte oder ihre eigene größere Einsicht zurückzuweisen. Politische Erziehung muß demgegenüber bestrebt sein, die „Furcht vor der Freiheit“ (Erich Fromm) durch den Mut zum eigenen Urteil und zur eigenen Entscheidung zu überwinden.

Das eklatanteste Beispiel für die Gefährdung der Grundrechte*) durch angebliche Notwendigkeiten der staatlichen Sicherheit ist die Ergänzung des Artikels 10 GG durch eine „Notstandsbestimmung“, die das garantierte Brief- und Postgeheimnis nahezu völlig aufhebt: „Dient die Beschränkung dem Schutze der freiheitlichen Grundordnung oder des Bestandes

¹⁴⁾ Richard F. Behrendt, Menschenwürde als Problem der sozialen Wirklichkeit. Die Würde des Menschen II (s. Anm. 5), S. 24.

*) Vgl. dazu den dokumentarischen Anhang S. 30 f. dieser Beilage (Anm. d. Redaktion).

oder der Sicherung des Bundes oder eines Landes, so kann das Gesetz bestimmen, daß sie dem Betroffenen nicht mitgeteilt wird und daß an die Stelle des Rechtsweges die Nachprüfung durch von der Volksvertretung bestellte Organe und Hilfsorgane tritt.“ Damit ist das als „unverletzlich“ bezeichnete Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnis für einen Betroffenen auf keine Weise, zumindest nicht auf dem Rechtswege, als grundgesetzlich geschütztes Rechtsgut durchzusetzen. Wenn aber Art. 19, 2 GG gebietet: „In keinem Falle darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet werden“, so drängt sich die Frage auf, was die Ergänzung zu Art. 10 vom „Wesensgehalt“ des Grundrechts noch übriggelassen hat.

In der Bundesrepublik hat spätestens die „Spiegel-Affäre“ einer breiten Öffentlichkeit bewußt gemacht, daß manche Inhaber der staatlichen Macht die Meinungs- und Informationsfreiheit als mögliche Gefährdung der Sicherheit empfinden. Ähnliches wiederholte sich in den USA, als die Regierung die Veröffentlichung der sog. McNamara-Studie über den Krieg in Vietnam unterbinden wollte. Im Gegensatz zum Bundesverfassungsgericht, das Jahre nach dem Vorfall das Vorgehen der Staatsmacht gegenüber dem „Spiegel“ für rechtens erklärte, wies der Supreme Court die Eingriffe der Regierung sofort zurück. Auch hier blieb die Frage unbeantwortet, was der „Wesensgehalt“ dieses Grundrechtes sei, der „in keinem Falle“ angetastet werden dürfe. Unmittelbar betroffen sind die Schüler von derartigen fundamentalen Konfliktmöglichkeiten durch das Recht auf Verweigerung des Kriegsdienstes mit der Waffe (Art. 12 a, 2 GG). Die SPD hatte sich für die Aufnahme dieses Rechts in den Katalog der Grundrechte eingesetzt mit der erklärten Absicht, künftig unreflektiertem Gehorsam und unkritischer Erfüllung einer militärischen Dienstpflicht entgegenzuwirken. Jahrzehntelang argumentierte diese Partei mit dem Recht auf Kriegsdienstverweigerung gegen die Wehrpolitik verschiedener Regierungen, bis schließlich ein sozialdemokratischer Verteidigungsminister, beunruhigt durch die steigende Zahl derjenigen, die dieses Grundrecht in Anspruch nehmen, die Erwartung ausdrückte, die Schule möge zu einer „positiven Einstellung zur Bundeswehr und der Anerkennung ihrer Notwendigkeit und Funktionsfähigkeit zur Freiheits- und Friedenssicherung“ beitragen*). Im Widerspruch zum Grundgesetz und zu höchstrichterlichen Entscheidungen ging er in diesem Fall davon aus, „daß es sich um eine vom Grundgesetz

als Ausnahme gewollte Schutzbestimmung handele, während das Grundgesetz als Regel die allgemeine Wehrpflicht... aufgestellt hat" ¹⁵⁾.

Da Lehrer dem Grundgesetz ebenso verpflichtet sind wie amtierende Minister, bringt die Erwartung des Ministers sie in einen Konflikt, den sie zugunsten der Grundrechte und mithin gegen die Erwartungen und Forderungen der Regierung entscheiden müssen, wenn sie die Schüler über ihre garantierten Freiheiten informieren und zu ihrer Inanspruchnahme befähigen wollen.

Auch dieses Beispiel führt auf die zentrale Frage nach dem „Wesensgehalt“ der Grundrechte, der nicht angetastet werden darf. Da das Recht auf Kriegsdienstverweigerung aus der garantierten Freiheit des Gewissens abgeleitet ist, kann man davon ausgehen, daß zum Wesen dieses Grundrechtes in jedem Falle das Gewissen gehört, dessen Entscheidungen, dem „Wesen“ des Gewissens gemäß, durch Rechtsnormen und -exegese weder beweis- noch widerlegbar sind. Wenn ein Anerkennungsverfahren solche Beweise verlangt, berührt es möglicherweise den „Wesensgehalt“, wenn es einen solchen überhaupt gibt ¹⁶⁾. In diesem Falle ist die Einsicht unabweisbar, daß die konkrete Formulierung eines Grundrechts relativ, d. h. auf eine bestimmte historisch-politische Situation bezogen ist, der es politisch-rechtlich entspricht; denn die Verfassung der Bundesrepublik ist die einzige der Welt, die die Grundrechte zum unmittelbar geltenden Recht erklärt und in sie ein Recht auf Kriegsdienstverweigerung aufgenommen hat. Der Verfassungsgeber wollte nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus dem einzelnen Staatsbürger und seinem Gewissen überlassen, „ob er einen solchen Befehl (zu töten) für sich gelten lassen will oder in anderer Weise dem Lande dienen will“, wie der SPD-Sprecher Dr. Eberhardt vor dem Hauptaus-

schuß des Parlamentarischen Rates dem FDP-Abgeordneten Professor Dr. Heuss gegenüber erklärte, der nachdrücklich dafür eintrat, das Recht auf Kriegsdienstverweigerung nicht als ein vor- oder überstaatliches Grundrecht in die Verfassung aufzunehmen — wodurch einmal mehr erkennbar wird, daß es politische Entscheidungen gewesen sind, die die Grundrechte zu Verfassungsnormen erhoben haben.

Der Konfliktcharakter der Grundrechte wird exemplarisch erkennbar an dem fundamentalen und aporetischen Widerspruch, der der Institution Schule innewohnt: Als Teil der Herrschaftsordnung dient sie zu deren Stabilisierung und Erhaltung, als Mittel zur Verwirklichung der Würde des Menschen ist sie aber der Raum, in dem das Individuum Selbstbestimmung gewinnen soll; sie ist also Instrument von Herrschaft und des Abbaus von Herrschaft zugleich. Schließlich ist eine weitere Antinomie, die das Schulwesen kennzeichnet, durch das Grundgesetz normativ fixiert: Artikel 6 erkennt „Pflege und Erziehung der Kinder“ als „das natürliche Recht“ der Eltern an, aber abgesehen davon, daß er das Recht zugleich in eine Pflicht umwandelt, über deren Erfüllung der Staat wacht, stellt Artikel 7 das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates, womit der Ausschluß der elterlichen Rechte und Pflichten aus entscheidenden Bereichen der Erziehung und Sozialisation sanktioniert ist, auch die Abwehr des Anspruchs auf Mitbestimmung von Elternvertretungen in der Schule oder gegenüber den Kultusministerien.

Wenn politischer Unterricht die Würde des Menschen zu verwirklichen, zu achten und zu schützen helfen soll, so muß der Lehrer für sich die Frage beantworten, die das Grundgesetz implicite stellt: Von wann ab hat eigentlich der Schüler ein „Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“, von wann ab besitzt auch ein Kind „Würde“, die der Lehrer zu schützen hat? Das schließt die Frage ein, von wann ab ein Heranwachsender fähig ist, die ihn in seiner persönlichen Existenz und „Würde“ unmittelbar berührenden Entscheidungen selbst zu fällen und zu verantworten. Lehrer, die Richtlinien ausführen und permanent über den Schüler entscheiden, sollen ihn allmählich der Fremdbestimmung, d. h. der Führung durch den Lehrer, entheben und damit die ihnen übertragene Macht zu ihrer eigenen Überwindung benutzen. Ähnliches gälte dann sinngemäß für die Erziehungsfunktion der Eltern. Dieser Prozeß der Selbstüberwindung von Erziehung ist nur in der Form

¹⁵⁾ Brief des Bundesministers der Verteidigung an die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 9. Juni 1971, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 8/71, S. 10 u. 12.

¹⁶⁾ Diese zentrale Problematik des Wesensgehalts ist Gegenstand einer sehr bedeutsamen wissenschaftlichen Kontroverse zwischen Eike von Hippel (Grenzen und Wesensgehalt der Grundrechte, Berlin 1965) und Hartmut Jäckel (Grundrechtsgeltung und Grundrechtssicherung, Berlin 1967). Während Hippel die Wesensgehaltsklausel als unjustiziable Leerformel durch das Prinzip der Güterabwägung ersetzt sehen möchte (das in der Rechtsprechung auch tatsächlich angewandt wird), hält Jäckel ein substantielles Minimum für jedes Grundrecht für gegeben, dessen Bestand als Institute durch Art. 19 geschützt werde.

möglich, daß der Heranwachsende in kontinuierlicher Erweiterung seines Entscheidungsraums lernt, die seiner „Würde“ entsprechenden Freiheitsrechte zu beanspruchen. Damit

ist „Würde des Menschen“ zur Fundamentalnorm der Didaktik geworden, der ein Curriculum für den politischen Unterricht unterworfen ist.

III. Die Grundrechte als Unterrichtsprinzip

Wenn der Vorwurf, den Richard F. Behrendt gegen das Bildungssystem erhebt, berechtigt ist, — daß nämlich der „weitverbreitete Mangel an wirklichem Willen zur individuellen Freiheit“ ein eklatantes Versagen der Schule zeige¹⁷⁾, — so darf man darin doch kein totales Verdikt über die Tätigkeit der Lehrer sehen. Wie Ernest Jouhy in einem bemerkenswerten Aufsatz über die „Demokratisierung der Schule“ näher ausgeführt hat¹⁸⁾, liegt der antinomische Charakter der Schule in der Tatsache begründet, daß „Entscheidungen über Lernziele und Didaktik von der Kräftekonstellation der Kirchen, Parteien und Verbände abhängen“, von Fremdbestimmungen also, die die Erziehung zur Mündigkeit ebenso gefährden wie etwa die Erwartung „der Wirtschaft“ hinsichtlich Leistungsfähigkeit, Tüchtigkeit und Erfolg.

Jouhy fordert von der Schule, das Kind so zu erziehen, „daß seine potentiellen Menschenrechte effektiv werden“. In demselben Sinne fordert Norbert Schausberger einen mündigen Menschen, „der für den jeweiligen Inhaber der Macht ‚unbequem‘ werden kann, ja vielleicht sogar sein soll... (und der) bereit ist, Widerstand zu leisten gegen jede die Autonomie bedrohende Beschränkung politischer Art oder gegen jede psychische oder manipulative Überwältigung“¹⁹⁾. Ähnlich stellen Wolfgang Hilligen und seine Mitautoren ihre didaktischen Bemühungen unter die Frage: „Wie können Menschen freier werden, frei bleiben und noch mehr an Freiheit (Emanzipation) hinzugewinnen?“²⁰⁾ Wenn diese Frage unmittelbar auf die Schule bezogen ist, so muß die Beantwortung davon ausgehen,

daß der Prozeß der Emanzipation in zunehmender Freiheits-, d. h. Grundrechtsfähigkeit besteht und sich u. a. im Raum der Schule abspielt: Im Laufe seiner Schulzeit wird der Schüler durch eine Reihe von Grundrechten unmittelbar „betroffen“, deren Inanspruchnahme ihm Entscheidungsmöglichkeiten und damit Freiheitsraum eröffnet; denn keineswegs gelten Grundrechte, z. B. das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, erst für den mündigen bzw. voll geschäftsfähigen Erwachsenen. *Der eigentliche Gegenstand des politischen Unterrichts, der Selbstbestimmung („Würde des Menschen“, „Emanzipation“) zum Ziel hat, sind die Entscheidungsbereiche, die sich dem Heranwachsenden zunehmend öffnen und die ihm durch das Grundgesetz selbst aufgegeben sind.*

Konsequent angewandt verlangt dieses Prinzip die zunehmende Beteiligung der Schüler an der Bestimmung und der Kritik der Inhalte und Ziele des Unterrichts, die — wie vorausgesetzt werden muß — der Fremdbestimmung unterliegen und nicht der freien Entscheidung des Lehrers. Jouhy hat in dem zitierten Aufsatz die Ansicht geäußert, daß spätestens von ihrem 15. Lebensjahr ab den Schülern bei Auseinandersetzungen um konkrete Probleme der Organisation von Unterricht und Mitbestimmung in der Schule bewußt werde, daß an die Schule Leistungsanforderungen seitens der gesellschaftlichen Produktivkräfte gestellt werden. Dann sei, so folgert er, der Augenblick gekommen, von dem an die Schüler die Gestaltung des Unterrichts mitbedenken und mitbestimmen sollten. Gegenüber der vorherrschenden Praxis wäre das schon fast revolutionär, aber insofern pädagogisch dringend geboten, als in diesem Alter für jeden einzelnen Schüler die vom Grundgesetz garantierte Freiheit der Berufswahl aktuell wird.

In diesem entscheidenden Augenblick der „Betroffenheit“ muß der politische Unterricht die Problematik dieser relativen Freiheit in all ihren Dimensionen erschließen, von den Rollen- und Leistungserwartungen der Gesellschaft, insbesondere der Wirtschaft, über die Frage nach den tatsächlichen Chancen und

¹⁷⁾ Richard F. Behrendt, a. a. O., S. 29.

¹⁸⁾ Ernst Jouhy, Demokratisierung der Schule, ein widerspruchsvoller Prozeß, in: Gesellschaft — Staat — Erziehung, H. 2/1970, S. 83—93.

¹⁹⁾ Norbert Schausberger, Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie, Wien, München 1970, S. 107 f.

²⁰⁾ W. Hilligen, sehen beurteilen handeln. Neubearbeitung von 1969, S. 303. Vgl. auch Friedrich Roth, Sozialkunde, Düsseldorf 1968; K. G. Fischer, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1970; Rolf Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung, Frankfurt 1971.

dem wirklichen Ausmaß an Freiheit, das Problem der Mitbestimmung und des Anspruchs auf Verfügungsgewalt über Produktionsmittel bis hin zur Eigentumsordnung und dem Sozialstaatspostulat der Verfassung.

An dieser Stelle spätestens stößt der politische Unterricht auf den Widerspruch zwischen dem Recht auf Eigentum gemäß Art. 14 und der Möglichkeit der Vergesellschaftung von Produktionsmitteln nach Art. 15 des Grundgesetzes, dessen Kompromißcharakter daran ebenso sichtbar wird wie die Tatsache, daß die Entwicklung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse in der Bundesrepublik vom Sozialstaat weg- und zur Restauration konservativ-liberaler Herrschaft hingeführt wurde²¹⁾.

Es läßt sich weiter zeigen, daß die Norm „Würde des Menschen“ im Verständnis des Grundgesetzes nicht nur durch die Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit vor dem Gesetz definiert wird; diese Grundrechtsnorm wird auch durch einen bestimmbareren Begriff von Eigentum konkretisiert, der nicht nur in Artikel 14 explizit Grundrechtscharakter hat, sondern auch in anderen Grundrechtsartikeln implizit anerkannt und geschützt ist, z. B. in den Artikeln 5 (Pressefreiheit), 6 (Familie) und 9 (Koalitionsfreiheit), aber auch in den Artikeln 10, 12, 13 und 15. Insbesondere das Recht jedes einzelnen Arbeitnehmers, „zur Wahrung und Förderung der Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen“ Vereinigungen zu bilden (was für alle Berufe gilt, so daß jeder Schüler bei seiner Berufswahl von ihm betroffen ist), wirft die Frage nach dem Verhältnis von Arbeit und Kapital auf.

Der Artikel 14 des Grundgesetzes schließt das Recht auf Eigentum an Produktionsmitteln ein, mithin auch die Möglichkeit, andere Menschen von sich abhängig zu machen und damit Eigentum als Herrschaftsinstrument zu benutzen. Während sich nach liberaler Lehre die Würde des Menschen erst durch Eigentum vervollständigt — man denke an die klassische Studie von Max Weber über den Zusammenhang zwischen Calvinismus und Kapitalismus —, realisiert sie sich nach sozialistischer Vorstellung erst durch Abschaffung der Herrschaft von Menschen über Menschen, also durch Beseitigung des Eigentums an Produktionsmitteln. In den Zusammenhang von individueller Freiheit der Berufswahl und -ausübung

und den tatsächlichen gesellschaftlichen Machtverhältnissen gehört mithin auch die Alternative sozialistischer Ordnungen. Es ist das Kernproblem politischer Ordnungen, die sich heute sozialistisch nennen, ob mit der Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln tatsächlich die Herrschaft abgebaut, Entfremdung überwunden und Selbstbestimmung der Produzenten erreicht werden kann. Die theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen innerhalb sozialistischer Systeme, z. B. Polen oder Jugoslawien, die Lehren von „Revisionisten“ wie Adam Schaff, Roger Garaudy, Leszek Kolakowski oder Gajo Petrović und schließlich die tiefgreifenden Differenzen zwischen den großen kommunistischen Staaten gehen daher den Schüler unmittelbar an, wenn er im Begriff ist, seine Position in dieser Gesellschaftsordnung zu beziehen.

Der Entscheidungsbereich Berufswahl erschließt, wie diese Andeutungen zeigen sollten, alle wesentlichen Dimensionen unserer sozialen und politischen Ordnung, und bietet für mindestens ein ganzes Schuljahr ausreichende Lernziele und -inhalte, die die Operationalisierung und Aufgliederung in Teilschritte erlauben und eine Fülle von methodischen Möglichkeiten enthalten, vom kritischen Umgang mit Filmberichten über die gegenwärtige Arbeitswelt bis zur ideologiekritischen Auseinandersetzung mit dem „Arbeitsethos“, von Betriebsbesuchen bis zur Auseinandersetzung etwa mit der Arbeiterelbstverwaltung in Jugoslawien usw. Darüber hinaus verweist die Problematik der gesellschaftlichen Stellung und der wirtschaftlichen Funktion der Frauen auf die politische Dimension der Gleichberechtigung und letztlich auch auf die soziale und politische Funktion der Sexualmoral.

Die Priorität derartiger Unterrichtsthemen scheint theoretisch zu überzeugen, fordert aber den erfahrenen Lehrer zu der Frage heraus, ob man die Einsicht in diese Probleme von einem fünfzehnjährigen Schüler erwarten könne, noch dazu in der Hauptschule, die fast aller überdurchschnittlich intelligenten Schüler entraten muß. Ist andererseits heute ein Schüler, der nach neun Jahren Schulpflicht einen Beruf wählt, tatsächlich in der Lage, auf Grund der in der Schule gewonnenen Einsichten diesbezügliche Stellungnahmen selbst zu treffen und zu verantworten? Oder aber: ist die Schule nicht in der Lage, ihm diese Einsichten zu vermitteln? Wenn nicht: warum „versagt“ sie? Hat ein Fünfzehnjähriger (noch) nicht die

²¹⁾ Vgl. dazu W. Abendroth, Das Grundgesetz, Pfullingen 1967; Hans-Hermann Hartwich, Sozialstaatspostulat und gesellschaftlicher Status quo, Opladen 1970; Werner Sörgel, Konsensus und Interesse, Stuttgart 1969.

seelischen und geistigen Voraussetzungen zum Gebrauch seiner Vernunft? Wäre das der Fall, dann wäre die garantierte Freiheit der Berufswahl für ihn eine Überforderung, er wäre nicht „berufsmündig“ und damit in diesem Falle nicht grundrechtsfähig.

Im Band 9 der erwähnten Schriftenreihe der niedersächsischen „Landeszentrale für politische Bildung“ zu den Grundrechten²²⁾ antwortet Eberhard Menzel auf die Frage, ob die Freiheit der Berufswahl auch für den Jugendlichen gelte, bedingungslos positiv: „Es besteht nämlich kein Zweifel darüber, daß auch Minderjährige grundrechtsfähig sind und daß gerade das Grundrecht der Berufsfreiheit (insbesondere der freien Berufswahl) davon keine Ausnahme macht.“ (S. 35) Aber er hat doch erhebliche Zweifel, ob der Jugendliche in dem Alter, in dem in der Regel die Entscheidung fällt, dazu wirklich schon fähig ist. Bei einem Abiturienten, meint er, könne man das „wegen seines reiferen Alters“ wohl annehmen, dagegen sei die Berufsmündigkeit zu einem früheren Zeitpunkt noch nicht so hinreichend sicher, daß sie nicht wenigstens teilweise noch zum Bereich der elterlichen Entscheidungsrechte zu rechnen sei. Diese Annahme führt zu einer schwerwiegenden Konsequenz; denn sie bedeutet, daß das Elternrecht (gem. Art. 6) bis zu einem nicht näher bestimmbareren Reifegrad des Heranwachsenden Vorrang vor Artikel 12 genießt, obwohl Artikel 12 eine gerade auch für den Jugendlichen gedachte Konkretisierung des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ist.

Maßgebende Verfassungsjuristen, auf die sich Menzel beruft, interpretieren die Bestimmung des Artikels 12 so, daß eine das ganze Leben so einschneidend bestimmende Entscheidung wie die Wahl des Berufs nicht von den Eltern beansprucht werden dürfe²³⁾. Daraus müßte aber die Konsequenz gezogen werden, daß diese Entscheidung erst dann verlangt werden kann, wenn der einzelne dazu fähig ist: „Erziehung kann daher nicht Berufswahl enthalten, sondern soll die Fähigkeit vermitteln, selbst dieser Entscheidung zu treffen.“²⁴⁾ Das bedeutet wiederum, daß die Berufswahl ein Entscheidungsbereich ist, den das Grundgesetz

²²⁾ Eberhard Menzel, Die rechtliche Gewährleistung der Berufsfreiheit, in: Die Freiheit der Berufswahl. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1967, S. 36.

²³⁾ Vgl. H. Mangoldt/Fr. Klein, Das Bonner Grundgesetz, Berlin-Frankfurt/M. Bd. 2 1957², S. 358; W. Hamel, Das Recht der freien Berufswahl, in: Deutsches Verwaltungsblatt, 1958, S.37.

²⁴⁾ Eberhard Menzel, a. a. O.

dem Heranwachsenden und zugleich der Sch überantwortet, die ihn in die Lage versetzt muß, dieses Recht in Selbstverantwortung wahrzunehmen. Er gehört daher unabweisbar zu den zentralen Aufgaben und Gegenständen der Schule, und zwar für alle Schüler, und heißt in die Pflichtschulzeit.

Wenn mit dem Entscheidungsbereich „Berufswahl“ der Abschluß der Pflichtschulzeit, der Inhalt etwa der Klassen 9 der Sekundarstufe I bezeichnet ist, so setzt der erfolgreiche Versuch einer praktischen Durchführung angedeuteten Konzepts voraus, daß Entscheidungsfähigkeit durch den gesamten vorangegangenen Erziehungsprozeß bereits erworben d. h. an Ernstfällen geübt worden ist. Wenn man erst in der 9. Klasse Entscheidungsfähigkeit zugesteht, kann der Versuch eher bedenklich sein als zur Autonomie beitragen. Vielmehr müssen Entscheidungsfähigkeit und Selbstbestimmung bereits vom ersten Schultag als Ziel jedes Lernprozesses angestrebt werden.

Die Erziehung in der Schule vollzieht sich unter der Antinomie zwischen Elternrecht und Staatsschulprinzip, die der Form nach zugunsten des Staates, dem Inhalte nach aber zugunsten der in der Gesellschaft und damit der Familie vorherrschenden Normen entschieden wird. Der Eintritt in die Schule beruht nicht auf einem freien Willensentschluß des Kindes, sondern wird vom Staat durch Gesetz erzwungen. Die Eltern dürfen sich weder der Schule noch die Lehrer ihrer Kinder aussuchen; sie stehen als Eltern der Schule als eines Stück „Staat“ ohne unmittelbaren Einfluß gegenüber; die Schule ist für die Kinder der Beginn der vorherrschenden Bestimmung ihres Lebens durch den Staat, der ihren Tagesablauf regelt, Bewußtseinsinhalte vorschreibt, Verhaltensgewohnheiten anerzieht, bewertend und soziale Positionen zuweist. Aus dieser totalen Fremdbestimmung durch Staat und Gesellschaft soll die Schule den Weg zur Autonomie des Individuums finden; sie soll alle Entscheidungen über den Schüler allmählich und zielbewußt von ihm treffen lassen. Und das heißt: vom ersten Tage an muß das Kind in der Schule erfahren, warum es in die Schule gehen, etwas lernen muß, warum so und nicht anders, warum z. B. der Staat durch Gesetz alle Kinder (bzw. deren Eltern) dazu zwingt. Mindestens Aufklärung über das, was ist, kann das sechsjährige Kind verlangen, wenn es von Entscheidungen des Staates betroffen ist. Der mündige Staatsbürger sollte bei jedem Gesetz, das ihn betrifft, diese Aufklärung verlangen.

IV. Stufen der Selbstbestimmung

Da die vom Grundgesetz garantierten Entscheidungsmöglichkeiten auf bestimmte Entwicklungsstufen, z. T. auf bestimmte Lebensalter bezogen sind, lassen sie sich auch den entsprechenden Schulstufen als Gegenstände des politischen Unterrichts zuordnen.

Wenn z. B. in mehreren Bundesländern den Klassen 5 und 6 die Aufgabe zugewiesen worden ist, für jedes Kind die seinen Anlagen, Interessen und Fähigkeiten am besten entsprechende Schullaufbahn zu ermitteln — etwa in Form einer besonderen Förder- oder Orientierungsstufe —, so ist hiermit eine weitere Stufe der freien Entfaltung der Persönlichkeit erreicht. Wieder wird der jetzt zehn- bis elfjährige Schüler in einer besonderen Weise durch die Artikel 2, 6, 7 und 12 des Grundgesetzes betroffen; und er hat Anspruch darauf, an der für seine Zukunft äußerst wichtigen Entscheidung beteiligt und über seine Möglichkeiten gründlich informiert zu werden. Das bedeutet auch, ihm die Funktion der Schule einsichtig zu machen, das ihm hier und später zur Verfügung stehende Bildungsangebot zu erläutern, Anforderungen und Leistungskriterien im Umgang mit der Sache selbst zu entwickeln.

Der Schüler weiß ohnehin, daß der Lehrer nicht nur lehrt, sondern vor allen Dingen beurteilt, nämlich seine Leistungen und sein Verhalten; er weiß, daß der Lehrer gebunden ist, daß es Richtlinien, Schulräte und ein Kultusministerium gibt; er vermag einzusehen, daß die Schule Kosten erfordert, daß diese Institution folglich von irgend jemandem finanziert wird, daß die Eltern ihre Interessen in Elternvertretungen wahrnehmen, daß hier Kirchen, dort Parteien, ein andermal vielleicht Gewerkschaften oder andere gesellschaftliche Kräfte ein Wort mitreden, wenn es um Schule und Bildung geht. Wann ist der Augenblick gekommen, diese Zusammenhänge durchsichtig zu machen, wenn nicht in der Zeit, in der diese Einwirkungen erfahren werden? Wenn Schüler in diesem Alter sich selbst und die Determinanten ihres Weges soweit kennenlernen, daß sie ihre Interessen weitgehend selbst einzuschätzen lernen, gewinnen sie ein Stück Selbstbestimmung. Es gründet sich auf das Vertrauen, daß Zehn- bis Zwölfjährige tatsächlich diesen Grad von Rationalität erreichen können; denn das Ziel ist nicht allein die Entscheidungsfähigkeit, sondern zugleich die Ratio-

nalität, d. h. die Fähigkeit, eine Entscheidung zu begründen.

Mit 14 Jahren darf der Schüler, jedenfalls in einigen Bundesländern, über seine Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden, ein Recht, das unmittelbar aus der im Artikel 4 garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit abgeleitet ist. Da es hierbei um den Kernbestand dessen geht, was das Grundgesetz als „Würde des Menschen“ der Staatsgewalt zu achten und zu schützen auferlegt, darf die Schule sich nicht darauf beschränken, den Schülern mitzuteilen, es stehe ihnen fortan frei, am Religionsunterricht teilzunehmen, der nach dem Grundgesetz ordentliches Unterrichtsfach an allen Schulen ist. Vielmehr muß der Unterricht durch eine gründlich durchstrukturierte Unterrichtseinheit die Komplexität dieses Entscheidungsbereichs analysieren, als Grundlage für die zu treffende persönliche Entscheidung.

Der Entscheidungsbereich Glaubens- und Gewissensfreiheit ist ein permanentes Konfliktfeld, das hinreichend Gegenstände für den politischen Unterricht bietet, von soziologischen über psychologische bis hin zu staatsrechtlichen, historischen und philosophischen Problemen, (z. B. die Rolle der Kirchen und Religionsgemeinschaften in unserer Gesellschaftsordnung). Er verlangt vom Lehrer nicht nur ein erhebliches Maß an Sachkenntnis, sondern auch an Zurückhaltung und Objektivität, die persönliche Entschiedenheit nicht ausschließt. Wenn dem Schüler z. B. bewußt wird, daß seine Konfessionszugehörigkeit zumeist das Resultat biographischer und sozialer Tradition ist, die meistens nicht reflektiert wird, so mag er sich dafür entscheiden, das zu akzeptieren oder seine Religionsgemeinschaft zu verlassen — für beides gibt es überzeugende Gründe, die Respekt verlangen. Die bewußt vollzogene Entscheidung schließt die Voraussicht über mögliche Folgen ein: Wer z. B. in einem kleinen Ort mit einer relativ homogenen Konfessionsgruppierung aus dieser austritt, muß mit Nachteilen rechnen; er verliert als Kaufmann vielleicht Kunden, und kein Staatsanwalt oder Verfassungsgericht kann sie ihm unter Berufung auf die grundgesetzlich garantierte Freiheit des Glaubens zurückbringen.

Die Fülle der möglichen Beispiele macht deutlich, daß „die Freiheit des Glaubens, des Ge-

wissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses" immer nur relativ, d. h. auf eine ganz bestimmte Gesellschaftsordnung und eine konkrete historisch-kulturelle Situation bezogen ist. In Wahrheit geht es nämlich nicht darum, daß ein einzelner Mensch glauben darf, was er für wahr hält, sondern es geht um die Normen für das Verhalten, für das, was er tun und unterlassen muß. Und hierfür setzt jede Gesellschaftsordnung Toleranzgrenzen, und sei es durch „das Sittengesetz“, das dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit hier besonders enge Schranken setzt.

Das gilt für den *Entscheidungsbereich Wehrpflicht* in noch stärkerem Maße, da jeder männliche Staatsbürger mit Vollendung des 18. Lebensjahres wiederum durch Artikel 4 des Grundgesetzes betroffen wird, der ihm im Absatz 3 das Recht gewährt, aus Gewissensgründen den Kriegsdienst mit der Waffe zu verweigern. Es ist aus der Entstehungsgeschichte dieses Grundrechtes nachzuweisen, daß nach dem Willen des Verfassungsgebers nicht nur die Entscheidung *gegen*, sondern auch und gerade *für* den Wehrdienst auf das individuelle Gewissen gegründet sein sollte²⁵⁾.

Ebenso wie diese Thematik gehört auch der *Entscheidungsbereich Ehe und Familie* in die Sekundarstufe II als unverzichtbarer Bestandteil eines Gesamtcurriculums für den politischen Unterricht, da wiederum alle jungen Menschen mit der Erreichung der Ehemündigkeit eine Entscheidung mit weitreichenden persönlichen und sozialen Konsequenzen treffen müssen; denn die Auseinandersetzung dient gleichzeitig der Vorbereitung auf die Wahrnehmung des Elternrechts. Erneut geht es um die Stellung, um die Emanzipation der Frau, um den Zusammenhang zwischen Sexualität und ihrer Reglementierung bzw. Unterdrückung, um die Bedeutung der Verfassungsnorm also, die Ehe und Familie, gem. Art. 6, Abs. 1, unter den „besonderen Schutz der staatlichen Ordnung“ stellt. Auch diese Grundrechtsbestimmung erfüllt eine ideologische Funktion, weil sie nur eine ganz bestimmte Form von Ehe und Familie schützt, nämlich die institutionalisierte monogame Gemeinschaft, die be-

stimmte gesellschaftliche und gesetzliche Bedingungen erfüllt, eine auf institutionalisierte Sexualität beruhende wirtschaftliche und soziale Lebensgemeinschaft begründet und damit eine wirtschaftliche und politische Funktion erfüllt²⁶⁾.

Selbst wenn René König mit der Feststellung recht hat, „daß offensichtlich die Familie auch als Machtssystem älter ist als der Staat, und zwar um mindestens 100 000 Jahre älter“ (S. 54), so kommt eine historische Betrachtung nicht an der von Hermann Conrad formulierten Erkenntnis vorbei, daß „erst der individualistisch ausgerichtete bürgerliche Liberalismus des 19. Jahrhunderts... die überlieferte Einheit der Einzelfamilie zerschlugen (hat)“ (S. 11). Das noch heute gültige Bürgerliche Gesetzbuch von 1896 kennt daher weder eine Gemeinschaft der Ehegatten noch eine solche der Familie als Rechtsgut, sondern nur Ehegatten als Individuen, die durch die Eheschließung in ein bestimmtes Rechtsverhältnis zueinander treten. Das Grundgesetz erhob dagegen Ehe und Familie als Institution zu einem der höchsten Rechtsgüter, indem es ihnen den *besonderen* Schutz verspricht, woraus gefolgert werden kann, daß ihn andere Gemeinschaften nicht in gleichem Maße genießen.

Während z. B. Haensch behauptet: „eine Politik, die diese Familie stärken und fördern soll, ist eine repressive Politik“, begründet König die Hypothese, daß „der Staat als Feind der Familie auftritt“, weil er stets die Tendenz habe, sich von der Familie, die als Herrschaftssystem schon so lange vor ihm bestand, zu befreien und ein eigenes System der Herrschaft zu errichten. Ganz sicher aber ist die Familie nicht — oder nicht mehr — „die Sphäre der Privatheit, der der Staat als Öffentlichkeit gegenübersteht“, wie König im Sinne der liberalen Staats- und Gesellschaftslehre meint, vielmehr ist sie als wichtigster Sozialisationsfaktor immer auch von erheblicher politischer Bedeutung.

Die Auseinandersetzung mit der noch weiterhin herrschenden Moral — nach der der Zweck

²⁵⁾ Die politische und didaktische Problematik dieses Themas habe ich in einem Unterrichtsmodell über „Das Recht auf Kriegsdienstverweigerung“ dargestellt in: Die demokratische Grundordnung = Politische Bildung, Heft 1/1969.

²⁶⁾ Vgl. dazu Dietrich Haensch, Repressive Familienpolitik. Sexualunterdrückung als Mittel der Politik, Reinbek 1969 (rororo 8023); im allgemeineren Zusammenhang auch: Niklas Luhmann, Grundrechte als Institution, Berlin 1965; ferner: R. König, Staat und Familie in der Sicht des Soziologen, in: Der Schutz der Familie, Bd. 8 der Schriftenreihe der niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Darin auch der im folgenden zitierte Beitrag von Hermann Conrad.

der Ehe ausschließlich die Erzeugung und Aufzucht von Kindern ist, vor- und außerehelicher Geschlechtsverkehr, der nur dem Lustgewinn dient, aber verwerflich und Sünde sei

— zielt auf eine Überwindung irrationaler Verhaltensnormen, die die Selbstbestimmung durch die Ideologisierung von sittlichen Normen erschweren oder ganz verhindern.

V. Schlußbetrachtung: Fehlkonzeptionen

Der vorstehend skizzierte Ansatz für eine didaktische Konzeption des politischen Unterrichts schließt aus, die Grundrechte als geschlossene Unterrichtseinheit zu behandeln und einer bestimmten Klassenstufe zuzuweisen. Sie steht damit im Widerspruch zu den meisten Lehrbüchern und Richtlinien, die das Thema in den Zusammenhang mit den Institutionen unserer Verfassung zu stellen pflegen. Die „Betroffenheit“ durch einzelne Grundrechte in relevanten Entscheidungssituationen als Prinzip zielt weiter auf die Überwindung der noch weithin vorherrschenden affirmativen Tendenzen. Gemeint sind vor allem die folgenden:

1. Die Leugnung des Widerspruchs zwischen Norm und Wirklichkeit, durch die der Eindruck vermittelt wird, der in der Verfassung formulierte Anspruch auf die Geltung der Grundrechte sei schon die Realität. Diese Tendenz hängt zumeist mit dem Schwarz-Weiß-Schema der Totalitarismus-Ideologie sowie der Lehre zusammen, die Grundrechte seien zeitlos gültige (absolute) Werte ²⁷⁾.

2. Die behauptete Korrespondenz von Grundrechten und Pflichten: „Nur wer bereit ist, diesen Pflichten nachzukommen, kann auf seine Grundrechte pochen“, wie es im Lehrbuch: „Der junge Staatsbürger. Politik und Recht“ (1963) heißt (S. 199) und schon in dem oben erwähnten Lehrbuch von Binder-Fredel-Kollnig-Messerschmid im Widerspruch zum Grundgesetz gefordert wurde. Diese Pflicht-Ethik steht dem Prinzip der Selbstbestimmung entgegen.

²⁷⁾ In dem Lehrbuch: Der junge Staatsbürger. Grundzüge der Sozialkunde (Diesterweg Verlag, 3. Aufl. S. 4) wird z. B. gesagt, unter „Menschenrechten“ verstehe man zwar zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern nicht genau dasselbe, „insgesamt aber dürfen wir annehmen, daß das Bild des Menschen, wie es das Abendland aus antiker, christlicher und germanischer Wurzel (sic!) entwickelt und in der Zeit der Aufklärung vollendet hat, bleibend und wahr ist“. Dieses Lehrbuch beweist auch die Existenz des behaupteten Zusammenhanges mit den genannten Tendenzen. Die Lehrbücher von K. G. Fischer und W. Hilligen lehnen dagegen diese idealisierende und ideologisierende Darstellung der Grundrechte deutlich ab.

3. Die „Entpolitisierung“ der Grundrechte durch die fiktive Unterscheidung zwischen Privatsphäre und öffentlichem (politischem) Raum. Sie entstammt der liberalen Staatslehre, nach der die Grundrechte nur Abwehrrechte gegen „Übergriffe“ des Staates seien. Obwohl dieses Grundrechtsverständnis nach übereinstimmender Interpretation zahlreicher Staatsrechtler und nach höchstrichterlicher Rechtsprechung überholt ist, herrscht es in vielen Lehrbüchern vor. Die Tendenz ist bedenklich, denn sie kann bewirken, daß politische Aktivitäten solange nicht wahrgenommen werden, wie diese die scheinbar private Sphäre nicht berühren. Durch Vertrauen auf die Lauterkeit der Machtausübung werden die Teilhabe am Entscheidungsprozeß und die Reflexion über die eigene Situation verhindert, irrationale Herrschaft wird nicht fragwürdig ²⁸⁾.

Die Anwendung des hier skizzierten Prinzips zwingt zu einer Reihe von Konsequenzen, die zu strukturellen Veränderungen des Unterrichts und schließlich der Schule führen:

1. Die didaktische Strukturierung der „Entscheidungsbereiche“, d. h. ihre Gliederung in Lerneinheiten, ist bei einer Wochenstunde „Sozialkunde“ wenig sinnvoll. Sie erfordert zeitliche Konzentration und fachliche Integration, etwa in der Form, daß ein Projekt auf mehrere Wochen angelegt wird und dafür etwa ein ganzer Vormittag in der Woche zur Verfügung steht, um außerschulische Vorha-

²⁸⁾ Alle genannten Tendenzen sind paradigmatisch und verdichtet zu erkennen in einer vor Jahren im Auftrage der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildung produzierten Tonfilm-Serie über die Grundrechte. Schon der erste Streifen mit dem Titel „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, zeigt die beabsichtigte Verhaltensmaxime: Wer ehrlich und anständig („unbescholten“) ist, eine gute Ehe führt, regelmäßig und pünktlich arbeitet, Steuern zahlt und gute Freunde hat, braucht sich bei uns vor Willkür staatlicher Macht nicht zu fürchten. Eine 1971 vom ZDF ausgestrahlte Folge von 5-Minuten-Filmen über die Grundrechte zeigte dieselbe Tendenz, die in einem tieferen Sinne der „Würde des Menschen“ widerspricht, zumal sie sich der manipulierenden Technik des Films rücksichtslos bedient.

ben zu realisieren und Zusammenarbeit mehrerer Fachlehrer zu ermöglichen. Eine durchgreifende Änderung der Fächerung und der Stundenplangestaltung ist daher unausbleiblich.

2. Die Vielfalt zu erarbeitender Problembe-
reiche und zu erreichender Lernziele erfordert
ein differenziertes methodisches Instrumen-
tarium, durch das vor allem die entsprechen-
den Verhaltensweisen erlernt werden können.
Es reicht von der Einzelarbeit an literarischen
Dokumenten etwa über verschiedenartige
Gruppenaufgaben bis zum Umgang mit den
verschiedenen Medien der Massenkommuni-
kation und zu außerschulischen Aktivitäten.
Dabei wird das traditionelle Lehrbuch nur
noch ein Informationsträger unter mehreren,
vielleicht sogar weitgehend funktionslos sein.

3. Die zunehmende Mitwirkung der Schüler
an der Lernzielbestimmung und an der Aus-
wahl der relevanten Gegenstände und Metho-
den bis hin zur Bestimmung des Zeitpunktes
der Bearbeitung, entsprechend dem Grade der

„Betroffenheit“ und der Motivation, verändern
die Funktion des Lehrers und das Verhältnis
Schüler-Lehrer in Richtung auf kooperative an-
statt autoritäre Verhaltensweisen.

Diese letzte Konsequenz setzt die Bereitschaft
der Lehrer voraus, das Ausmaß an Freiheit
und Selbstbestimmung, zu dem sie die Schüler
befähigen sollen, für sich selbst zu beanspru-
chen und durchzusetzen, die autoritäre Zug-
in der Organisation des Schulwesens zu
beseitigen. Ein Lehrer, der bei einem solchen
Versuch in Konflikt mit der Obrigkeit gerät
— und er scheint bei jedem ernsthaften Ver-
such unvermeidlich zu sein —, begegnet dabei
zumeist zu seiner Überraschung einem Argu-
ment, das Lehrer Schülern gegenüber zu ge-
brauchen pflegen, wenn sie deren Ansprüche
keine anderen überzeugenden Gründe entgegen-
zusetzen können: Sie hätten noch viel zu
wenig Lebens-, Berufs-, Unterrichts- oder son-
stige Erfahrung, sie wüßten daher auch nicht,
daß die meisten Menschen weder willens noch
fähig sind, selbst zu entscheiden . . .

Bei den vorliegenden Beiträgen handelt es sich um z. T. überarbeitete und ergänzte Vorträge, die am
3. Juli 1971 in Hildesheim im Rahmen einer Veranstaltung der Deutschen Vereinigung für politische Bil-
dung, Landesgruppe Niedersachsen, gehalten wurden. Aus der Gegensätzlichkeit der vertretenen Posi-
tionen geht hervor, daß es sich dabei um ein Streitgespräch handelte. Im Hinblick auf die dementspre-
chend gelegentlich überspitzt formulierten Thesen erschien es der Redaktion ratsam, die Referate durch
die nachfolgende Dokumentation zu ergänzen.

DOKUMENTATION

*In dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 15. Dezember 1970 über die Verfassungsmäßigkeit der
Grundgesetzergänzung zu Art. 10 GG und dem hierauf beruhenden Gesetzes zu Art. 10 GG — „Abhö-
rergesetz“ — wird dargelegt.*

Nach Art. 10 Abs. 2 GG n. F. dürfen Beschränkungen des Briefgeheimnisses sowie des Post- und Fern-
meldegeheimnisses nur auf Grund eines Gesetzes angeordnet werden. Dient die Beschränkung dem
Schutze der freiheitlichen demokratischen Grundordnung oder des Bestandes oder der Sicherung des
Bundes oder eines Landes, so kann das Gesetz bestimmen, daß sie dem Betroffenen nicht mitgeteilt wird
und daß an die Stelle des Rechtsweges die Nachprüfung durch von der Volksvertretung bestellte Organe
und Hilfsorgane tritt. Entsprechende Regelungen enthält das Gesetz zu Art. 10 GG. Nach Ansicht der Me-
heit des Bundesverfassungsgerichts ist die Grundgesetzänderung zu Art. 10 GG nicht verfassungswidrig,
da sie mit den Grundprinzipien des Art. 79 Abs. 3 GG in Einklang stehe. Dabei sei insbesondere zu be-
rücksichtigen, daß ein für eine „streitbare Demokratie“, wie sie die Bundesrepublik Deutschland darstellt,
unerläßlicher Verfassungsschutz nur dann wirksam arbeiten könne, wenn seine Überwachungsmaßnahmen
grundsätzlich geheim seien und auch einer Erörterung innerhalb eines gerichtlichen Verfahrens entzogen
blieben. Insoweit würden die individuellen Grundrechte der Betroffenen in übergeordnetem staatlichen
Interesse eingeschränkt. Ein Verstoß gegen die durch Art. 79 Abs. 3 GG mit Unantastbarkeitsgarantie
versehene Menschenwürde liege nicht vor, da die in Art. 10 Abs. 2 GG n. F. vorgesehenen Grundrechts-
einschränkungen nicht Ausdruck der Verachtung des Wertes seien, der dem Menschen kraft seines Per-
sonseins zukomme. Dies gelte nicht nur für den Ausschluß der Benachrichtigung von den vorgenom-
menen Beschränkungsmaßnahmen, sondern auch für die Ersetzung des Rechtsweges durch ein quasi-
parlamentarisches „Ersatzverfahren“. Unter diesen Umständen sei auch das Gesetz zu Art. 10 GG, das
die Grundgesetzergänzungen in Art. 10 Abs. 2 GG n. F. näher konkretisiere, insgesamt verfassungsrecht-
lich nicht zu beanstanden. Lediglich § 5 Abs. 5 des Gesetzes zu Art. 10 GG sei — unter Berücksichtigung
des Verfassungsgrundsatzes der Verhältnismäßigkeit — insoweit für nichtig zu erklären, als die Unter-
richtung der Betroffenen über Beschränkungsmaßnahmen auch ausgeschlossen wird, wenn sie ohne Ge-
fährdung des Zweckes der Beschränkung erfolgen kann.

Demgegenüber vertreten drei Richter des Bundesverfassungsgerichts in einem Sondervotum die Auffassung,
daß die Grundgesetzergänzung zu Art. 10 Abs. 2 Satz 2 GG mit Art. 79 Abs. 3 GG nicht vereinbar
daher nichtig sei. Denn hierdurch würden die für unantastbar erklärten Grundsätze der Art. 1 und 20 GG

berührt. Die beiden vorgenannten Normen seien die Eckpfeiler der grundgesetzlichen Ordnung. In Abweichung von der Mehrheitsmeinung sei die in Art. 1 GG verankerte Menschenwürde nicht erst dann betroffen, wenn dies Ausdruck des Wertes sei, der dem Menschen kraft seines Personseins zukomme. Es genüge vielmehr, wenn in einem Teilbereich der Freiheitssphäre des einzelnen die Achtung der Menschenwürde ganz oder zum Teil außer acht gelassen werde. Dies treffe für die in Art. 10 Abs. 2 GG n. F. vorgesehenen möglichst heimlichen Eingriffe in die Privatsphäre des Bürgers zu. Ähnliches gelte für das in Art. 20 GG niedergelegte Rechtsstaatsprinzip. Dieses schließe die rechtsstaatliche Forderung nach möglichst lückenlosem gerichtlichen Schutz gegen die Verletzung der Rechtssphäre des einzelnen durch Eingriffe der öffentlichen Gewalt ein. Ein solcher gerichtlicher Schutz werde aber durch Art. 10 Abs. 2 n. F. und die entsprechenden Regelungen des Gesetzes zu Art. 10 GG ausgeschlossen. Denn ein Geheimverfahren, in dem die Betroffenen nicht gehört würden und sich nicht verteidigen könnten, biete keinen ausreichenden Rechtsschutz; für das parlamentarische „Ersatz“-Organ sei auch nicht die Unabhängigkeit und Freiheit von Weisungen zwingend vorgeschrieben. Auch in einer „streitbaren Demokratie“ könne Staatsraison vorrangiger Wert sein.

*

In dem Weißbuch 1971/1972: Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung der Bundeswehr, im Auftrage der Bundesregierung, herausgegeben vom Bundesminister der Verteidigung, heißt es

zur Wehrpflicht:

Der Auftrag der Bundeswehr ist im Grundgesetz fixiert. Wer über die Verfassung unseres Landes unterrichtet, darf an diesem Verfassungsauftrag nicht vorbeigehen. Dies gilt um so mehr, als der Staat von den jungen Bürgern den Wehrdienst fordert. Schon in der Lehrerausbildung haben Fragen der Landesverteidigung keinen festen Platz. Oft fehlt den Pädagogen die Sachkenntnis. Die Lehrbücher für Gemeinschaftskunde enthalten fast nichts oder Unzulängliches über diese Fragen. Der Bundeskanzler hat am 19. November 1970 die Ministerpräsidenten der Bundesländer in einem Brief darauf hingewiesen, daß „Fragen der Verteidigung im Rahmen der Friedenssicherung im Sozialkundeunterricht und in den Lehrbüchern in den einzelnen Ländern unterschiedlich, teilweise auch unzureichend behandelt werden. Das gilt auch für den Auftrag und die Stellung der Bundeswehr in unserer Demokratie. Ebenso wie meines Erachtens die Notwendigkeit einer auf Erhaltung und Frieden gerichteten Politik im Sozialkundeunterricht verständlich gemacht werden sollte, muß beim jungen Menschen Verständnis geweckt werden für die Notwendigkeit einer ausreichenden Verteidigung als Voraussetzung jeder Entspannungspolitik.“ (S. 86)

zur Kriegsdienstverweigerung:

Das Bundesverfassungsgericht hat in seiner Entscheidung vom 26. Mai 1970 zur Dienstpflicht eines Soldaten, der einen Antrag auf Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer stellt, folgende Grundsätze formuliert:

Die vorläufig aufrechterhaltene Dienstbeanspruchung für die Dauer des Anerkennungsverfahrens ist mit Sinn und Inhalt des gewährten Grundrechts vereinbar, weil diese Inanspruchnahme den Kern der Kriegsdienstverweigerung unberührt läßt und die vorläufige weitere Dienstleistung dem Soldaten deshalb zugemutet werden kann... Zumutbar ist dem Soldaten diese vorläufige Dienstleistung auch deshalb, weil die Befreiung von der allgemeinen Wehrpflicht ein Ausdruck des Toleranzprinzips ist, dem auch das Verhalten des Berechtigten entsprechen muß, wenn es sich nicht um den Kernbereich seiner Freiheit handelt, sondern um formale Randpositionen. Ein Kriegsdienstverweigerer wird durch das Verlangen, im Frieden bis zur rechtskräftigen Anerkennung Waffendienst zu leisten, nicht gezwungen, entgegen seiner Gewissensüberzeugung in einer Kriegshandlung einen anderen zu töten. (S. 85)

„Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden.“ Zentraler Zweck dieses Grundrechts, im Artikel 4 Absatz 3 des Grundgesetzes normiert, ist nach der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Mai 1970, „die Gewissensposition gegen den Kriegsdienst mit der Waffe zu schützen und den Kriegsdienstverweigerer vor dem Zwang zu bewahren, töten zu müssen“. (S. 86)

Die Gerichte stellen fest, die innere Ordnung der Streitkräfte müsse so beschaffen sein, daß die Bundeswehr ihren Verfassungsauftrag erfüllen könne. An diesem Auftrag messen die Gerichte die Rechte und Pflichten des Soldaten. Das Bundesverfassungsgericht hat am 26. Mai 1970 entschieden:

Die Einrichtung und Funktionsfähigkeit der Bundeswehr haben verfassungsrechtlichen Rang, da Artikel 12 a Absatz 1, Artikel 73 Nr. 1 und Artikel 87 a Absatz 1 Satz 1 des Grundgesetzes die Wehrpflicht zu einer verfassungsrechtlichen Pflicht gemacht und eine verfassungsrechtliche Grundentscheidung für die militärische Verteidigung getroffen haben. ... Die eigenmächtige Dienstverweigerung von Soldaten bedeutet eine erhebliche Unsicherheit und damit eine Gefahr für die ständige und jederzeitige volle Einsatzbereitschaft der Streitkräfte. Mit der Schwächung der Einsatzbereitschaft wird unter Umständen die Sicherheit des Staates gefährdet. (S. 83)

Der Bundeskanzler erklärte vor dem Deutschen Bundestag am 26. März 1971: „Wir müssen mit Sorge die innere Abwendung eines Teils der heranwachsenden Generation von den Pflichten sehen, die ihr von Staat und Gesellschaft abverlangt werden. Ich glaube, daß dies eine vorübergehende Erscheinung ist. Aber das Ansteigen der Zahl der Militärdienstverweigerer kann die Regierung nicht unbeteiligt lassen. Wir müssen deshalb die Anstrengungen um mehr Wehrgerechtigkeit stärken und denjenigen entgegenzutreten, die das unbestrittene Recht der Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen zu ganz anderen Zwecken ausnützen.“ (S. 88 f.)

Hans-Günther Assel: Die Grundrechte — ewiges Fundament oder wandelbare Satzung? Zur Grundrechtsdiskussion in der politischen Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 1-2/72, S. 3—15

Das Grundgesetz erscheint als „negative“ Verfassung, weil es im Bewußtsein der Ablehnung der „wertneutralen“ Haltung der Weimarer Demokratie und der totalitären Hybris des NS-Staates konzipiert wurde. Diese Abscheu vor den Fehlentwicklungen der Vergangenheit sollte der Erkenntnis dienen, daß sich nur eine wertbewußte und abwehrbereite Demokratie im politischen Kampf zu bewähren vermag.

In den Grundrechten bekundet sich ein bestimmtes Menschenbild. Bei aller notwendigen Gewährung personaler Freiheit, die im Grundgesetz hoch veranschlagt wird, bleibt die mitmenschliche Hilfeleistung und die Sozialbindung ein Kernanliegen der Verfassung. Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates werden mit aller Klarheit gezogen, um den Menschen vor der Macht des Staates zu schützen. Grundrechte dürfen in ihrem „Wesensgehalt“ nicht angetastet werden.

Die politische Bildung steht im Dienst der Entlarvung politischer Unrechtsordnungen. Sie tritt für den Schutz des Lebens und der menschlichen Würde ein, weil es ohne sie keine Freiheit und Gleichheit geben kann. Sie nimmt die Kritik ernst, die von einer Kluft von Norm und Wirklichkeit, von Verschleierungen und Manipulationen spricht. Deshalb nennt auch sie die Mißstände beim Namen. Sie tritt für die Freiheit der Kritik ein, ohne eine kritische Negationshaltung anzunehmen. Mit ihrer differenzierten Kritik setzt sie sich für unverzichtbare Werte ein. Es gehört zur politischen Aufklärungsarbeit zu zeigen, daß die Menschen stets in Gefahr sind, nicht nur fragwürdige Normen auszuwählen, sondern auch die als richtig erkannten Normen zu pervertieren.

Ernst-August Roloff: Die Grundrechte als Problem der Didaktik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 1-2/72, S. 16—30

Artikel 1 des Grundgesetzes — „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ — ist als Fundamentalnorm der Verfassung zugleich oberster Wert für die politische Erziehung. Die Grundrechte — Art. 2 bis 17 — bilden als Merkmale der „Würde des Menschen“ den verbindlichen Bezugsrahmen für das gesamte Erziehungswesen, sind als solche aber keine zeitlosen (absoluten) Werte, sondern relativ zu einer bestimmten historisch-sozialen Situation, in diesem Falle Ausdruck der durch den Nationalsozialismus verursachten Lage.

Schule als Teil der staatlichen Gewalt rechtfertigt ihre Existenz in der Bundesrepublik durch den Auftrag, die „Würde des Menschen“ zu achten und zu schützen. Diese Würde verwirklicht sich durch Inanspruchnahme der garantierten Freiheitsrechte bis zur Bestimmung des Menschen über sich selbst, das heißt in einem Prozeß, in dem das Risiko des Konflikts mit den Kräften der Fremdbestimmung (Herrschaft) erheblich ist. Diese möglichen Konflikte müssen Gegenstand des politischen Unterrichts sein. Auch der Lehrer kann durch seine Verpflichtung auf das Grundgesetz in Konflikt zu Erwartungen und Anordnungen der Schulverwaltung oder des Dienstherrn geraten.

Auch dem Schüler steht das „Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ zu; ihn zur Ausübung seiner Rechte und zu Entscheidungen zu befähigen, ist das Prinzip politischer Erziehung. Die Grundrechte können deshalb kein geschlossenes abzuhandelndes Thema für den Unterricht sein, sondern ständig gegenwärtige Orientierungsnorm, wobei ihr antimonetischer Charakter und der Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit, z. B. beim Begriff „Sozialstaat“, deutlich werden sollten.