

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Hugo Andreae

Über die Ideologisierung
der politischen Bildung

Bernhard Sutor

Politische Bildung
in der Sackgasse?

Ernst-August Roloff

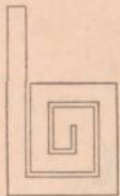
Politische Didaktik als
kritische Sozialwissenschaft

B 10/72

4. März 1972

Dr. Hugo Andreae, geb. 1910, Professor der Hamburger Universität mit Lehrauftrag für politische Bildung; gelernter Tischler; seit 1928 Mitglied der SPD; seit 1935 Gewerbelehrer und seit 1947 Hochschullehrer in Hamburg.

Veröffentlichungen u. a.: Demokratie in unserer Zeit, 1971³; Sozialkunde für berufsbildende Schulen, 1971⁹; Gemeinschaftskunde für Frauenschulen, 1969³; Kleine Gemeinschaftskunde, 1968³; Lehrbuch der Geschichte für berufsbildende Schulen, 1971⁷; Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert, 1971⁷; Der Unterricht in der Gemeinschaftskunde, 1965³; Politische Bildung in der Berufsschule, 1964; Zur Didaktik der Gemeinschaftskunde, 1968; Politisches Unterrichtswerk für die Fachoberschule, Bd. 1: Der Rechts- und Verfassungsstaat, 1970; Bd. 2: Die Wirtschafts- und Sozialordnung, 1971; Bd. 3: Deutschland in der Weltpolitik, 1972; Politischer Unterricht in Frage und Antwort, 1970.



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

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels; Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

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.

Bernhard Sutor, Dr. phil., Studiendirektor im höheren Schuldienst des Landes Rheinland-Pfalz, Fachleiter für Sozialkunde am Staatl. Studienseminar in Mainz, Lehrer am Bischöfl. Willigis-Gymnasium Mainz; geb. 1930; Studium 1950—55 (Geschichte, Latein, Philosophie und Theologie); Promotion 1965 mit einer politikwissenschaftlichen Arbeit über Karl Jaspers.

Veröffentlichungen: Politik und Philosophie, Mainz 1966; Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1971; Aufsätze zur Didaktik der Geschichte und des politischen Unterrichts in „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ und in „Gesellschaft — Staat — Erziehung“ u. a.; ferner zu philosophisch-politischen und theologisch-politischen Grenzfragen u. a. in „Die neue Ordnung“.

Ernst-August Roloff, geb. 1926 in Braunschweig, Dr. phil., Dipl.-Psych., Wiss. Rat und Professor für die Wissenschaft von der Politik an der Universität Göttingen; Studium der Deutschen Philologie, Geschichte und Psychologie; bis 1966 Studienrat an einem Gymnasium, danach im Hochschuldienst.

Veröffentlichungen u. a.: Bürgertum und Nationalsozialismus 1930—1933, Hannover 1961; Braunschweig und der Staat von Weimar, Braunschweig 1964; Was ist und wie studiert man Politikwissenschaft?, Mainz 1969; Exkommunisten, Mainz 1969; Aufsätze zur Zeitgeschichte und politischen Bildung, darunter Unterrichtsmodelle über „Das Recht auf Kriegsdienstverweigerung“ und „Der besondere Weg zum Sozialismus — Jugoslawien“ in der Reihe „Politische Bildung“.

Über die Ideologisierung der politischen Bildung

Die Frage nach der Rolle der Ideologie in der politischen Bildung kann eine gewisse Aktualität beanspruchen. Denn nach Jahren der „Entideologisierung“ unserer Politik sind im politischen Leben der Bundesrepublik Tendenzen bemerkbar, die den Ideologien wieder ein größeres Gewicht geben. Dies ist nicht ohne Rückwirkung auf die politische Bildung oder doch mindestens auf die Diskussion der Fragen unserer politischen Bildung geblieben. Von den Problemen, die sich daraus ergeben, soll im folgenden die Rede sein — soweit sich darüber auf bemessenem Raum etwas Bündiges aussagen läßt.

Was kann gemeint sein, wenn von Ideologien gesprochen wird? Das Wort wird zunächst im weitesten Sinne verwandt werden, und es sollen alle Welt- und Lebensinterpretationen darunter verstanden sein, die sich nicht mit dem täglich Erforderlichen, mit dem Erfahrbaren und Praktizierbaren in Staat und Gesellschaft zufrieden geben — im allgemeinen Sinne also „pragmatisch“ sind —, sondern die Welt nach ideellen Maßstäben werten, mit Idealbildern vergleichen und meistens auch danach umzugestalten gewillt sind. Wenn Ranke also von Napoleon gesagt hat, er habe sich in seiner Jugend an den Ideen der Französischen Revolution berauscht, sei dann aber bald ein „Verächter der Ideologien“ geworden, so ist der Begriff hier in unserem Sinne verwandt. Der Kundige erkennt, daß wir dabei über den Sinn hinausgehen, den einst Karl Marx — und später Karl Mannheim — dem Worte beigelegt hatten, als sie von der „bürgerlichen Ideologie“ und dem „Ideologieverdacht“ sprachen, daß aber das hier angewandte Verständnis das Marxsche mitumfaßt. Religionen, Konfessionen, Weltanschauungen, politische Bekenntnisse, Philosophien können also Ideologien werden, wenn sie nicht meditativen Charakter haben, sondern das Leben formen, die Menschen bekehren oder unterwerfen, die Welt umgestalten oder bewahren wollen.

Das Wesen der Ideologie ist damit noch nicht ausreichend bestimmt; es muß wohl noch ein weiteres Kennzeichen angefügt werden. Trifft man den Wortgebrauch richtig, wenn man in der Politik Ideologien und Ideale unterscheidet

und sagt, von Ideologien könne nur dann die Rede sein, wenn die auf die Lebensgestaltung gerichteten Tendenzen mit dem Anspruch auf apodiktische Geltung auftreten? In diesem Sinne jedenfalls soll das Wort im folgenden verwandt werden.

Die Aufforderung an die Philosophen, die Welt nicht zu „interpretieren“, sondern zu „verändern“, weist die Philosophie also auf diesen Weg, der jedoch andererseits dem erkenntnis-kritischen Skeptizismus und Relativismus, wie er seit Protagoras die Spur der Philosophen begleitet, versperrt bleibt. Fragt man nun — und diese Frage wird für das Folgende wichtig werden — ob in den fünftausend Jahren über-

Bernhard Sutor:

Politische Bildung in der Sackgasse? ... S. 23

Ernst-August Roloff:

**Politische Didaktik
als kritische Sozialwissenschaft S. 32**

schaubarer Menschheitsgeschichte die Ideen- oder die Machtpolitik vorgeherrscht habe und wodurch mehr Unheil über die Menschen gekommen ist, so muß man die Auskunft schuldig bleiben. Denn — um auf unser Beispiel zurückzukommen — wenn Napoleon der „Sohn der Revolution“ genannt werden kann, ist dann das Unheil, das er über Europa gebracht hat, nicht eine mittelbare Folge der Ideologien? Und war es denn überhaupt auf große Sicht ein Unglück, und ist nicht das gleiche Verhängnis durch seinen großen Gegner Metternich über uns gekommen? Oder war Metternich historisch im Recht, als er den schwellenden Nationalismus austreten wollte, da er ahnte, welches Verhängnis diese Ideologie über das 19. und 20. Jahrhundert bringen würde?

Die Frage kompliziert sich, wenn man sie heute in globalem Zusammenhang aufwirft. Waren bis 1945 Deutschland und die UdSSR die ideologischen Großmächte, so ist diese Rolle zu-

nächst den Sowjetrussen allein zugefallen, bis dann China auf den Plan trat und die Sowjetunion in eine neue Situation brachte. Sieht man es richtig, wenn man sagt, daß die Sowjetunion in einen Prozeß der Ernüchterung eingetreten ist? Wer nämlich koexistieren will und den Dogmatikern der Revolution „Revoluzzertum“ vorwirft, wer erkennt, daß „ein Gulasch“ dringlicher sei als die große Umwälzung, der ist auf dem Wege zum tellurischen „Pluralismus“, auch wenn er noch so geflisentlich weiter seine Verpflichtung auf die reine Lehre beteuert.

Kann man überhaupt die Frage beantworten, ob die Welt seit 1945 in bezug auf die Ideologisierung oder Pragmatisierung fortgeschritten sei? — Eine Frage übrigens, die die Problematik des Begriffes „Fortschritt“ ins Licht rückt. — Westeuropa, voran Deutschland, hat sich entideologisiert; von Osteuropa kann man dies nicht sagen. Afrika mit seinen jungen Nationalstaaten und die arabische Welt haben sich eher enthusiastisch oder fanatisiert als ernüchtert. Die angelsächsische Welt, ohnehin zum Pragmatismus neigend, ist auf diesem Wege weiter vorangeschritten, desgleichen Japan. Aber was soll das besagen, wenn eine neue ideologische Macht von 800 Millionen Menschen auf den Plan tritt? Und was wäre von einer weiteren Ideologisierung für die Welt-situation zu befürchten und von einer Pragmatisierung zu erhoffen — oder umgekehrt? Und ist es im Hinblick auf unsere Frage von Gewicht, ob Ideologien mit partiellen Ansprüchen auftreten, wie etwa die nationalen Ideen, oder ob sie universeller Natur sind, wie die großen Religionen oder der Kommunismus, die Wahrheiten verkünden, die für alle Menschen gelten sollen? Niemand vermag darüber etwas Gütiges aussagen; wir bleiben aufs Fürchten und Hoffen verwiesen.

Bei der Entwicklung unserer Welt, speziell der Vorstellungen, die die Politik der Bundesrepublik beherrschen, fällt die Nüchternheit, der Wunsch, sich auf die Aufgaben des Tages und der Stunde zu beschränken, um so mehr ins Auge, wenn man diese Zeit mit den vorausgehenden Epochen vergleicht. Der Traum von imperialer Größe, von Weltmacht und Welt-herrschaft, von der nationalen Sendung, der im Kaiserreich die Vorstellungen beherrschte; die Polarisierung der politischen Kräfte durch den jugendbewegten, lebensreformerischen „Idealismus“ in den Tagen der Weimarer Republik, die exaltierten, bis zum Wahn gesteigerten

Mißideen des Nationalsozialismus — von all den Träumen war nur Asche geblieben. Nun, aber, nach Jahren der Ernüchterung, der Arbeit für das Realisierbare, zeigen sich Tendenzen, die eine neue Ideologisierung ankündigen. Dafür können mancherlei Ursachen angeführt werden, die alle nicht hinreichen den Vorgang zu erhellen, wenn sie den Blick nicht auf das Verhältnis der Generationen richten würden. Die Jugend Westeuropas wächst, verglichen mit ihren Vätern, in einer ereignis-armen Zeit auf. Die Weltgeschichte hat sich andere Schauplätze gesucht. Mitteleuropa ist historisch erstarrt und illustriert Hegels Erkenntnis: „Die Tage des Glücks sind die leeren Blätter im Buche der Geschichte.“ Junge Menschen aber trachten nicht nur nach dem „Glück“. Ihr Glück ist nicht selten die schöpferische Neugestaltung, das Wagnis, das Experiment, der Aufbruch zu neuen Ufern — kein Dasein unter den Fittichen einer Generation, die so viel Experimente gemacht hatte, daß sie heute ängstlich ruft: „Nur keine Experimente!“, da sie unter dem Eindruck lebt: „Wir sind noch einmal davongekommen.“

Dies aber ist nun die Lage des Erziehers, der der Generation der Überlebenden angehört. Wie weiland die aus dem Ersten Weltkrieg Heimgekehrten der Hitlerjugend sagten, sie wüßten ja nicht, was sie mit der Parole: „Und heute gehört uns Deutschland und morgen die ganze Welt“ herausforderten, so sagt man der Jugend heute, daß die ersehnte große Umwälzung, die Weltrevolution, ihr frühes Grab bedeuten würde. Und so wenig man jenen Glauben schenkt, so gering ist heute die Neigung, diese Mahnungen zu beherzigen. Aber eine solche Parallelbetrachtung simplifiziert unzulässig. Die Hemmnisse, die dem großen welthistorischen Abenteuer entgegenstehen sind heute größer als in jenen exaltierten Jahren, die Stabilisierungsflächen, die das Gegenwärtige im Gleichgewicht halten, breiter, die Zahl der jungen Menschen, die mitgerissen werden, geringer. Das Bedauern der Tatbereiten, daß wir in keiner revolutionären Situation lebten, daß die „affirmativen“ Kräfte zu stark seien, zeugt von realistischer Einschätzung der Lage. Die Ungeduldigen müssen sich Beharrlichkeit auferlegen. Ihre Parole ist einstweilen die intellektuelle Demontage, die gänzlich unmarxistische Hoffnung, daß demaleinst das „Bewußtsein“ das „Sein“ bestimmen könnte, da eines Tages das geistige Vakuum, das von ihnen beabsichtigt sei, mit Ideologien gefüllt werden könnte.

Nun hat sich erwiesen, daß der ideologische Einfallsreichtum der auf Neuerung Bedachten nicht groß, ja, geradezu kärglich ist. Die Phantasie war unterentwickelt; eine Restauration längst vergessener revolutionärer Lehren aus dem vorigen Jahrhundert findet statt. Eine Exhumierung seit langem begrabener Propheten vollzieht sich, mit deren Mumien Prozessionen veranstaltet werden, als wohnte ihnen blühendes Leben inne. Ein siebzigjähriger Ideologe erfährt, wohl zu seiner eigenen Überraschung, eine Rezeption seiner Gedanken, weil er sich sein Leben lang bemüht hat, jenen verstaubten Theorien ein zeitgemäßes Kolorit zu geben und partiell glaubhaft zu machen, woran insgesamt keiner mehr glauben kann. Sehr zum Unwillen, wie sich versteht, der Orthodoxen selber. Seine Stärke ist die Kritik, der Hinweis auf die inneren Ungeheimheiten der Wohlstandsgesellschaft, die wie wir wissen, widerspruchsvoll ist, wie alle Gesellschaften.

Darum richtet sich nun einstweilen auch die kritische Aktivität seiner Adepten nachdrücklicher gegen die ideellen Positionen des Gegners als auf den Entwurf dubioser Utopien und zielt, nachdem man lange Zeit nur auf die Unzulänglichkeiten der modernen Gesellschaft hingewiesen hatte, ins Zentrum. Dies kündigt sich seit einiger Zeit dadurch an, daß man bei uns den Verfassungskern, die moralische Substanz des Grundgesetzes also, ideologiekritisch in Zweifel zu ziehen sich bemüht. Dies ist gut verständlich. Denn die Grundrechte treten mit dem Anspruch auf, nicht vom Staate verliehen, sondern dem Staate als ideelle Voraussetzungen vorgegeben zu sein, so daß die Verfassung nur positiviert, was vor allen Konstitutionen in der sittlichen Natur des Menschen liege. So ist es zu verstehen, daß die Fundamentalkritik sich bis hierher vorarbeiten muß, wenn sie erfolgreich unterminieren will. Diese Aktivität trifft man heute auch auf jenem Terrain an, auf dem wir uns hier bewegen wollen — dem Bereich der politischen Bildung. Dies ist im einzelnen zu behandeln:

Die Didaktiker der politischen Bildung, vertreten sie nun rechts- oder linksliberale Grundpositionen, nehmen die Grundrechte als vorgegeben gültig an. So sollen sie auch der Jugend vorgestellt werden. Von Litt, Oetinger, Weniger, Messerschmid, Bußhoff und Assel bis zu Giesecke, Engelhardt, Fischer und Hilgig findet sich bisher keiner, der der Ju-

gend den Grundrechtskatalog in skeptischer Infragestellung darstellen wollte. Erst in jüngerer Zeit will eine umstürzlerische Pädagogik auch hier die Selbstverständlichkeit, mit der man die junge Generation den Respekt vor der Würde des Mitmenschen lehren will, suspekt machen, das Fundament der Menschenrechte ideologiekritisch abklopfen und seine Fragwürdigkeit offenlegen. Damit träfe man, wie beabsichtigt, den Lebensnerv des moralischen Selbstverständnisses des freiheitlich-demokratischen Staates. Ein solches Unterfangen ist, soweit es sich noch nicht an die Jugend selbst wendet, sondern im Bereich der didaktischen Diskussion bleibt, zu begrüßen. Es kann sich hier die „Macht des Negativen“ erweisen. Jene Vertreter der wissenschaftlichen Didaktik und alle Schulpraktiker, die bisher die Geltung dieser Rechte als die Basis der politischen Bildung postuliert hatten, werden sich ihre Position aufs neue durchdenken müssen, um vielleicht eine solider abgestützte Basis zu gewinnen. Es gilt darum, zunächst den Kritikern der Menschenrechte das Wort zu erteilen.

Wir halten uns im folgenden an den Beitrag, der den Lesern von „Aus Politik und Zeitgeschichte“ im Oktober 1971 zugänglich gemacht wurde¹⁾. Eine politische Bildung, die das Bekenntnis zu den Grundrechten voraussetzt, wird hier, soviel man sehen kann, unter viererlei Aspekten in Frage gestellt²⁾.

1. Die Naivität dieser Position wird kritisiert, und zwar die im „Bekenntnis“ zu den Grundrechten enthaltene „politische Grundeinstellung . . ., diese unsere Herrschaftsordnung sei im Prinzip die einzig richtige und bedürfe lediglich der Verbesserungen . . .“³⁾.

2. Weiter wird zum Ausdruck gebracht, daß das Bekenntnis zu den Grundrechten als didaktische Überzeugungsbasis eine pädagogisch unzulässige Indoktrinierung sei. Sie mache dem Schüler „das Risiko einer echten Entscheidung“ und „eine eigene Entscheidung über die damit getroffenen Wertentscheidungen“ unmöglich⁴⁾.

¹⁾ Ernst-August Roloff, Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/71 v. 9. 10. 1971.

²⁾ A. a. O., S. 6, 8 und 14.

³⁾ Ebenda, S. 8.

⁴⁾ Ebenda, S. 14.

3. Neben den pädagogischen Einwänden präsentieren sich auch zwei politische: Die politisch-sozial konservativen Tendenzen unseres politischen Lebens der fünfziger und frühen sechziger Jahre würden hier pädagogisch bewahrt und fortgeführt. Die Zustimmung zu den Prinzipien der freiheitlichen Grundordnung mache bis heute — wie in jenen überwundenen Tagen — das „Bundesverfassungsgericht zur normensetzenden Instanz der politischen Erziehung“⁵⁾.

4. Es wird zuletzt als politisch verhängnisvoll angemerkt, daß sich „auf dieser Grundlage“ — nämlich dem Bekenntnis zu den Grundrechten — „neue Formen nationalistischer Denkweisen ausgeprägt haben“, die sogar „faschistoide Züge angenommen“ hätten⁶⁾.

Ein weltanschaulich-ideologiekritischer, ein pädagogischer Einwand und zwei politische Einwendungen also!

Beginnen wir unsere kritische Betrachtung mit dem ersten. Aus dem „Bekenntnis“ zu den Grundrechten sei auf die Vorstellung zu schließen, die darauf basierende Staatsordnung sei die „einzig richtige“, wird gesagt⁷⁾. Die Grundrechte erhielten auf diese Weise den Charakter von „Axiomen oder Dogmen“. Diese Behauptung bedarf der Überprüfung. Die Verwendung des Wortes „Bekenntnis“ weist bereits auf den hier vorliegenden Fundamentalirrtum hin. Unsere Wertvorstellungen, sagt Max Weber, seien „Bekenntnisse, nicht Erkenntnisse“. Ein solcher Satz ist das Kennzeichen eines fortgeschrittenen Bewußtseins. Das „historische“ Denken, die späte Frucht eines erkenntniskritischen, wenn nicht -skeptischen Bewußtseins, ein Ergebnis der fortschreitenden Klärung des reflektierenden Verstandes, steckt in einer solchen Aussage. Das Wort Bekenntnis sagt aber nun gerade nicht, daß man meint, das „einzig richtige“ erkannt zu haben. Die populäre Wortwendung das „einzig richtige“ deutet vielmehr auf die Vorstellung hin, daß man von einer Erkenntnis spräche. Die betreffende Aussage ist also widerspruchsvoll.

Nicht besser steht es um die Schlußfolgerung, ein positives Verhältnis zu den Grundrechten sei ein Bekenntnis zu „Axiomen“⁸⁾. Was ein Axiom ist, unterliegt in der Gelehrtensprache keiner Mehrdeutigkeit, sein Kennzeichen ist

die Evidenz. Welchen Sinn aber könnte es haben, sich zum Evidenten zu „bekennen“? Man sieht es ein, man vollzieht es mit — aber ein „Bekenntnis“ etwa dazu, daß die Gerade die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten ist, wäre ein Absurdität. Und wie steht es mit der weiteren Behauptung, die Grundrechte seien Axiome oder Dogmen? Während ein Axiom wegen seiner Evidenz Gültigkeit beansprucht, ist das Wesen des Dogmas seine Nichtevidenz. „Credo, quia absurdum!“ Es können aber die Grundrechte nicht zugleich evident und nichtevident sein. Das hier zu Gehör Gebrachte ist also zweifach logisch widersinnig.

Es versteht sich, daß mit dem Hinweis auf solche Widersprüche und Mißvorstellungen die Frage, wie die verfassungsmäßige Fixierung von Grundrechten überhaupt staatsphilosophisch und gegenwartskritisch aufzufassen sei, kaum berührt ist. Sie wird uns im weiteren zu beschäftigen haben. Wenden wir uns zunächst dem zweiten Einwand zu, mit dem nun pädagogisches Terrain betreten wird: Das Postulat einer unangreifbaren Geltung von Grundrechten, so wird gemeint, verträte dem Schüler den Weg zu eigener Stellungnahme; „das Risiko einer echten Entscheidung in einem prinzipiellen Konflikt um die Grundordnung“ werde „vermieden“, wenn die Schule eine „moralisch nicht akzeptabel erscheinende Kontra-Ordnung“ ablehne⁹⁾. Das von den politischen Entscheidungsträgern gewünschte Votum für die eigene Ordnung, also für die Grundrechte, müsse daher dubios erscheinen. Auch hier ist, wenn man die Aussagen so nimmt, wie sie da stehen, eine Fülle von pädagogischen Fehlvorstellungen vorgetragen, was nicht bedeuten soll, daß nicht auch ein echtes Problem in diesen Fragen steckte. Ihm werden wir uns weiter unten zuzuwenden haben. Doch zunächst zu dem, was hier gesagt wird:

Wenn Pädagogen wie Bußhoff die Grundrechte als sittlichen Minimalkonsensus unserer demokratischen Ordnung vertreten — und gibt es überhaupt Pädagogen, die dies nicht wollten? —, dann verzichteten sie auf eine kritische Befragung dieser Prinzipien, wird gesagt¹⁰⁾. Das völlig Unbelegte und Unbelegbare einer solchen Behauptung liegt auf der Hand. Zeigen wir dies mit einem Beispiel! Nimmt man die Achtung vor der Würde des Mitmenschen als Fundamentalprinzip der Grundrechte an, so ist die „kritische Befra-

⁵⁾ Ebenda.

⁶⁾ Ebenda, S. 8.

⁷⁾ Ebenda, S. 8.

⁸⁾ Ebenda, S. 7.

⁹⁾ Ebenda, S. 14.

¹⁰⁾ Ebenda, S. 14.

„gung“ dieses Artikels sogar unumgänglich. Was heißt denn Menschenwürde, und kann man überhaupt — wie dies das Grundgesetz m. W. erstmalig tut — eine sittliche, aber juristisch-inhaltlich nicht fixierbare Rechtsidee zum „geltenden Recht“ erheben? Was heißt es, daß die Grundrechte Legislative, Exekutive und Judikative als geltendes Recht binden; was bedeutet es, daß diese Rechte zwar eingeschränkt, aber in ihrem „Wesensgehalt nicht angetastet“ werden dürfen; ist es vertretbar, daß man einige wenige dieser Rechte verwerfen kann; warum bezeichnet das Grundgesetz diese Rechte als auch mit Zweidrittelmehrheit nicht annullierbar, usf.? Das alles bedarf doch der kritischen Infragestellung, der Diskussion, der Illustration an Beispielen, die wieder ihre Problematik haben. Das Umgekehrte der obigen Behauptung ist doch der Fall: eine didaktische Grundposition oder ein Unterricht ohne kritische Befragung wäre völlig unreflektiert und demnach indiskutabel.

Dann werden uns im weiteren ohne jede Infragestellung die „politischen Entscheidungsträger“ als didaktische Auftraggeber der Pädagogen vorgestellt. Sie seien es, die den Lehrer auf eine unbefragte Zustimmung zu den Grundrechten festlegten. Auch in diesem Punkte werden Fehlvorstellungen entwickelt. Die „Autonomie der Erziehung“, ihr Wesen und ihre Grenzen, ist doch ein hinlänglich ausdiskutiertes Problem, und jeder akademisch gebildeter Pädagoge ist über die antiquierte Vorstellung hinweg, er wäre der Ausführende staatlicher Direktiven. Praktisch ist diese Frage hinsichtlich der Grundrechte gegenwärtig ohnehin irrelevant, denn alle Parteien setzen die Grundrechte als unantastbar voraus. In unserem politischen Leben sind die Gegner des Grundgesetzes, die also das Bild einer „Gegenordnung“ entwickeln könnten, gar nicht vorhanden. Zudem verpflichtet die UNO alle ihre Mitglieder auf diese Rechte, und wohl alle Staaten des Ostblocks führen sie in ihren Verfassungen auch auf. Und daß das „moralisch nicht Akzeptable“ wegen dieser Eigenschaft das „rational nicht Diskutable“ sein soll¹¹⁾, das verstehe, wer kann. Es gibt doch heute in unserer Gesellschaft kaum eine moralisch-weltanschauliche Frage, die nicht in den

Bereich der diskursiven Erörterung gezogen würde. Das „Hinterfragen“ ist fast ein gelehrtes Schlagwort geworden.

Weiterhin erscheinen auch die politischen Einwände gegen die Grundrechte problematisch. Die Zustimmung zu den unveränderten Grundrechten sei ein Ausdruck der restaurativen Tendenzen der fünfziger und sechziger Jahre, wird gesagt. Als wenn es gegenwärtig eine große politische Wendung gegen ihre Geltung gäbe! Die Bewegung gegen die Notstandsgesetze etwa war doch gerade von der Sorge um die Gefährdung der Grundrechte getragen, und heute leisten sogar die deutschen Kommunisten, vertreten durch die DKP, den Schwur, daß sie fest zu den Grundrechten stünden. Und keiner beruft sich so oft auf sie wie ihre Anhänger.

Zuletzt noch zu der durch nichts belegten Vorstellung, die Identifizierung mit den Grundrechten habe bei einer ganzen Gruppe unserer maßgebenden didaktischen Theoretiker zu einer neuen Form des Nationalismus geführt: Die Grundrechte sind in ihrer heutigen hervorgehobenen Geltung unter dem Eindruck der furchtbaren Exzesse des Nationalismus in das deutsche Verfassungsleben eingeführt worden. Die Bundesrepublik Deutschland hat nun ihren höchsten Sinn nicht mehr in der nationalen Machtentfaltung, sondern in der Verpflichtung auf ein übernationales Prinzip, die Menschenwürde, gesehen. Die Menschenwürde aber ist bei uns, angesichts der Greuel des Nationalsozialismus, geradezu die Antithese zum prononcierten Nationalbewußtsein geworden. Wieso gerade sie einem neuen Nationalismus Vorschub geleistet habe, wird wohl im Dunkel bleiben müssen.

Der Eindruck, den die hier zur Diskussion gestellten Thesen machen, läßt sich wie folgt zusammenfassen: sie stellen den zunächst wohl nur singulären Versuch dar, die Basis der geltenden politischen Pädagogik der Bundesrepublik in Frage zu stellen, um sie geistig zu unterminieren. Das war zu begrüßen. Denn es kann den um die Didaktik dieses Faches wissenschaftlich Bemühten und den Lehrern, die didaktische Konzepte verifizieren wollen, Gelegenheit geben, ihre Grundposition noch einmal zu überprüfen.

¹¹⁾ Ebenda, S. 14.

¹²⁾ Ebenda, S. 14.

Die Entgegnung

Die „ideologiekritische“ Infragestellung der Menschenrechte, die der orthodoxe Marxismus versucht, wendet den stereotypen Schematismus, den diese Lehre praktiziert, auch auf den Menschenrechtskatalog an. Die Idee dieser Rechte gehöre zum ideellen Überbau; sie sei eine „Ideologie“ im Sinne der Definition Mannheims¹³⁾. Also muß sie das Korrelat der ökonomischen Grundverhältnisse sein. Sie wird demnach als Forderung des kapitalistisch-bürgerlichen Wirtschaftsliberalismus interpretiert, der gegen merkantilistische Bevormundung und feudale Beschränkung die Freiheit forderte. So ist es zu verstehen, daß Marx die Freiheit als „bürgerliches Vorurteil“ abqualifizierte.

Nun ist aber allen mit der Geschichte Befassen der Protest des individuellen Gewissens gegen die Bevormundung durch die Obrigkeit in jederlei Gestalt wohlvertraut. Eine große Möglichkeit des Menschens allgemein ist hier erkennbar. Karl Jaspers nennt die Epoche, in der in Griechenland, Palästina, Indien und China fast gleichzeitig zum ersten Male der Mensch den mythischen Schleier, der ihm die Welt verhüllt hatte, durchdrang und individuell zur kritischen Infragestellung aller traditionellen Auskünfte überging, die „Achsenzeit“¹⁴⁾. Für den Wissenschaftler ist die Achse der Geschichte also nicht — wie beim gläubigen Christen — die Geburt Christi.

Seither hat sich diese menschliche Möglichkeit, die man allgemein die Freiheit nennt, entfaltet; damit ist zugleich aber auch die Bedrohung gewachsen. Einsamkeit, Dekomposition, Disharmonie sind die Begleiter der Freiheit. Für uns läßt sich dieser Vorgang am klarsten in der griechischen Philosophie verfolgen. Von der kosmologischen Epoche, in der die Mythen der Weltentstehung durch naturwissenschaftliche Hypothesen abgelöst wurden, über den krassen Atheismus Demokrits und Xenophanes' gelangt der Mensch in der anthropologischen Phase zur Kritik der Moral und der Gesellschaft. Die Frage des Sokrates an den Priester Euthyphron: „Ist es gut, weil die Götter es wollen, oder wollen es die Götter, weil es gut ist“, kennzeichnet die

Wendung¹⁵⁾. Seither hat diese Fähigkeit des menschlichen Geistes zwar bekämpft, nicht aber wieder verschüttet werden können. In diese geistige Tradition gehört auch Hegels „Es ist ein großer Eigensinn, der dem menschlichen Geiste Ehre macht, nichts in der Gesinnung anzuerkennen, was nicht vor der Vernunft gerechtfertigt ist“.

Die Geschichte der Freiheit berichtet nun auch von den Versuchen, die Freiheit des Gewissens und der Überzeugung gegenüber Staat und Gesellschaft juristisch abzusichern. Sie wird begleitet von dem Bemühen, auch die Willkür gegen Leben, physische Freiheit und körperliche Unversehrtheit einzudämmen; daneben geht es um Freizügigkeit und Rechtssicherheit. Es ist ein langer Weg der Entbarisierung, von vielen Rückschlägen begleitet, mit vielerlei Neubeginn. Und viele soziale Lebensmächte sind beteiligt, die Kirche, der Staat, die Fürsten, die in den antiken und den mittelalterlichen Städten freigesetzten Sozialmächte, bis dann in der Folge von Renaissance und Reformation eine größere Bewußtseinsklarheit in diesen Fragen einsetzte, die Auseinandersetzungen im Staatsrecht begannen und die christliche und profane Naturrechtslehre sich auf neuer Grundlage analysierend und diskutierend des Problems bemächtigte, das schon 1000 Jahre lang die kritischen Köpfe bewegt hatte.

Wie hat sich nun die Zeit der rationalen Diskussion der Rechte, die der einzelne gegen die kollektiven Daseinsmächte geltend machen könnte, zunächst das Wesen dieses Phänomens vorgestellt?

Die philosophische Legitimation

Die Philosophen und Staatsrechtslehrer der Renaissance und ihrer Folgezeit haben einen Rückgriff auf die Antike getan. Die griechische und römische Stoa hatten den Menschen als Vernunftswesen aufgefaßt, der seine Triebe und Affekte rational zügeln und beherrschen könne. Dabei war man älteren Philosophen gefolgt, die der Vernunft keinen subjektiven Charakter zugemessen, sondern ihre überindividuelle Natur betont hatten. Hieß es doch be-

¹³⁾ Karl Mannheim, *Ideologie und Utopie*, Frankfurt 1952.

¹⁴⁾ Karl Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München 1956.

¹⁵⁾ Romano Guardini, *Der Tod des Sokrates*, Düsseldorf und München o. J.

reits bei Heraklit: „Die Wachen haben eine einzige Welt, nur im Traume hat jeder die seine“, womit, wie sich versteht, die vorgestellte Welt, die Welt des Geistes, gemeint war —, ein objektiver Geist also, wenn der Begriff damals schon geläufig gewesen wäre. Die Stoa faßte nun auch die individuelle Vernunft als eine Teilhabe aller Menschen an der göttlichen Weltvernunft auf, woraus sich die Lehre von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ergab und zudem der Gedanke des Werts der Einzelperson, da jeder einzelne an dieser Vernunft partizipiere.

Diese Philosophie war den christlich-scholastischen Philosophen des Mittelalters wohlvertraut gewesen; die Unterscheidung zwischen der „Weltseele“ der Stoa und dem christlichen Menschheitsgedanken hatte eine Rolle gespielt. Nun erfuhr sie eine neue Belebung. Der Wert des Einzelmenschen trat ins Bewußtsein. Das rechtliche Gleichheitsprinzip der Spätantike wurde betont, als man die römische Staatsidee neu beleben und die „renovatio“ des Römerreichs vornehmen wollte, um die „Universalmonarchie“ des Mittelalters abzulösen. Dieses Problem blieb in der Diskussion — noch die französischen Revolutionäre beriefen sich teils auf das republikanische Recht, teils auf die Spätantike, wenn sie exklamierten: „Ainsi faisaient les Romains.“ Von Althusius über Locke, Montesquieu, Pufendorf, von Seckendorf bis zu Rousseau, Humboldt und Kant ist dieser Gedanke, die Idee der Humanität, dann festgehalten worden. Die klassische deutsche Literatur, Schiller mit seinem emphatischen Bekenntnis und Goethe in gelassenem Hinweis auf das Recht, „das mit uns geboren ist“, nehmen den Gedanken auf.

Die christliche Legitimation

Neben diesem aus der Antike fortwirkenden profanen Verständnis der natürlichen Rechte der Menschen arbeitete die christliche Theologie ihre eigene Interpretation des gleichen Themas heraus. Das christliche Naturrecht geht von der Gleichheit aller Menschen vor Gott und der Gotteskindschaft der Menschen aus. Die Schwierigkeit, die in der Frage steckt, ob dies für alle Menschen gilt, oder ob es sich nur um die „Freiheit eines Christenmenschen“ handelt, wird durch die Idee der prinzipiellen Verwandtschaft aller Menschen als Kinder Adams überbrückt.

Die moralischen Impulse, die dem christlichen Mittelalter durch diese Lehre zugeströmt sind, entfalten ihre Wirksamkeit in doppelter Richtung. Einmal ist das alles von konservativem Charakter. Die Hierarchie wird legitimiert, zugleich aber versittlicht. Der „Gottesfriede“, die Bindung der weltlichen Obrigkeit an die christlichen Sittengebote werden immer wieder eingemahnt. Daneben aber berufen sich die Mystiker — aber auch die Häretiker — auf diese unmittelbare Gotteskindschaft und wenden diese Lehre auf die weltliche Ordnung an. Hier ist eine der Quellen der Reformation zu finden, die vor allem im Calvinismus ihre politischen Konsequenzen hat. Althusius bestreitet zum ersten Male dem König das Recht, das Bekenntnis seiner Untertanen zu bestimmen, woraus sich die Lehre vom Widerstandsrecht und sogar eine christliche Volkssouveränitätslehre ergibt.

Die rationalistische Legitimation

Neben der metaphysischen und theologischen bildet sich im Laufe der neuzeitlichen Geistesentwicklung noch eine dritte Begründung der Menschenrechte heraus: die der rationalistischen Philosophie. Sie ist historisch eine Fortbildung des antiken und des mittelalterlichen Naturrechts, begreift sich selber aber als eine neue, besser fundierte Rechtfertigung. Die Geltung des dogmatischen Christentums war ins Wanken geraten, als sich durch die Glaubensspaltung herausstellte, daß das Dogma verschieden auslegbar sei. Man suchte nach einer geistig solider fundierten Begründung der christlichen Lehre und glaubte sie in der kritischen Vernunft zu finden. Die Folge war die Idee einer „Vernunftreligion“, die sich aber als mit dem Christentum identisch begriff.

Das Verhältnis zur Antike wandelte sich in ähnlicher Weise. Hatte man bis ins 17. Jahrhundert die antike Kultur als schlechthin vorbildlich aufgefaßt, so bemerkte man jetzt, daß man in manchen Disziplinen — in der Mathematik und den Erfahrungswissenschaften — über sie hinausgelangte. Man war mit den „Alten“ in einen Zustand der Konkurrenz getreten. Durch beide Ereignisse fand man sich genötigt, auch im Hinblick auf die natürlichen Rechte nach einer besseren Begründung zu suchen, als Orthodxie und Metaphysik sie präsentiert hatten. Die Vernunft, die rationale Erkenntnis der menschlichen Natur, sollte sie liefern. Die jedermann erkennbare allgemeine

Fähigkeit des Menschen würde jetzt ihre Begründung sein müssen. Was die Vernunft einsehen konnte — die prinzipielle Gleichheit der vernünftigen Wesen, das Unberechtigte von Feudalismus und Erbmonarchie, die Willkür der staatlichen Repressionsmittel, die Herleitung des Staates als göttlicher Setzung, an deren Stelle nun die Vertragslehre trat, die Auffassung des Staates als eines Vertrages zwischen Volk und Obrigkeit —, sollte jetzt den Maßstab des politischen Urteils abgeben. Im Namen der Vernunft und des Gottes der Vernunft wurden die amerikanischen Bürgerrechte proklamiert. Sie sprechen aber nicht von den Bürgern der Vereinigten Staaten, sondern von den Menschen, die, was der Vernunft leicht einsichtig ist, mit bestimmten allgemeinen Rechten geboren wären.

Die historisch-kritische Legitimation

Zu diesen traditionellen Bemühungen, die Menschenrechte zu verstehen und ihre Gültigkeit evident zu machen, gesellt sich später eine vierte. Sie entspringt einer neuen, individualisierenden, historischen Betrachtungsweise von Welt und Leben, zu der sich das 19. Jahrhundert in Europa dann durchgearbeitet hat. Dieser „Historismus“ hat nun unser Verständnis des Wesens der Menschenrechte vertieft — wenn auch gefährdet, wo man aus den gelehrten Einsichten geistig fehlgeleitete politische Schlüsse gezogen hat.

Die schematisch-begriffliche Auffassung der Humanitätsidee, die eine ewig gleiche Menschennatur mit der göttlichen Schöpfung gegeben annahm, hatte metaphysische, religiöse und rational-positivistische Aspekte vereinigt. Plato, Cicero, Augustinus hätten sich mit Lessing, Voltaire und Kant über das Wesen des Menschen gut verständigen können, denn sie bedienten sich alle der Begriffssprache des Naturrechts. Aber Herder, Möser, Goethe, Hegel und Ranke hätten sie nicht mehr verstanden. Die Vorstellung, „was wirklich ist, ist auch vernünftig“ oder „jede Epoche ist unmittelbar zu Gott“ wäre ihnen fremd geblieben. Der moderne Mensch aber, der diese vertiefte Einsicht in die Historie gewonnen hat und mit Dilthey aus der Geschichte erfährt, „was der Mensch sei“, gewinnt auch hieraus eine neue Dimension des positiven Verständnisses der Menschenrechte. Er begreift sie nicht mehr als „mit uns geboren“, sondern in einem langen, mühsamen Weg der Entbarbarisierung erwor-

ben. Darum sieht er hier eine sittliche Substanz sich entfalten, die zwar als große Möglichkeit in der Menschennatur angelegt, aber durch einen langen Weg der Rationalisierung erst bewußt geworden ist. Diese Einsicht, daß sich das Wesen des Menschen nur aus dem historischen Wandel begreifen läßt und daß keine staatliche Ordnung aus der Natur des Menschen als abstrakt-gültige herleitbar ist, hat ja gerade jenes Verständnis der Gesellschaft vorbereitet, das jedermann heute mit einem gelehrten Modewort den Pluralismus nennt. Hier speziell hat sich eine moderne, zeitkritische Begründung der Menschenrechte ergeben.

Fassen wir zusammen: Die Überzeugung, daß es Rechte des Menschen gäbe, durch die der Willkür der Obrigkeit in jederlei Form eine Grenze gezogen sei, ist das Ergebnis eines jahrtausendalten Ringens des Menschengesistes um sein sittliches Selbstverständnis. Die simple Vorstellung, sie seien soziologisch aus einem bestimmten Entwicklungsstand der Produktivkräfte zu verstehen und lediglich als Teil der daraus herzuleitenden Produktionsverhältnisse, also der Rechtsverhältnisse, zu begreifen, entspringt einem soziologischen Dogmatismus, wobei die Lehre des Meisters wahrscheinlich noch falsch angewandt wurde. Als der Bolschewismus in den Revolutionstagen die „bürgerlichen“ Menschenrechte demonstrativ verwarf und an ihrer Stelle die „Rechte der unterdrückten und ausgebeuteten Menschen“ proklamierte, tat er dies nicht in erster Linie unter dem Einfluß einer soziologischen Theorie. Diese exaltierte Äußerung war vielmehr als Trotzreaktion zu verstehen. Man empfand es, psychologisch durchaus verständlich, als Heuchelei, daß die kapitalistischen Staaten den Weltkrieg im Namen einer humanistischen Tradition geführt haben wollten. Heute sind die Französische Revolution und ihre Menschenrechte in durchaus wohlwollendem Sinne Teile der marxistischen Geschichtsschreibung geworden.

Sieht man nun einmal von solcher Gesinnungsgeschichte ab, dann ergibt sich das Ungereimte der Vorstellung einer Relation von ökonomischem Unterbau und ideellem Überbau in bezug auf die Menschenrechte schon bei flüchtigem Hinsehen. Dieser Gedanke bewegt die Geister sowohl in der antiken Sklavengesellschaft als auch in der Spätantike, als sich die Institution der Sklaverei auflöste. Die Idee wird sowohl in der Feudalgesellschaft als auch vor dem Hintergrund der urbanen Ordnung des

Mittelalters, die keine Hörigkeit kannte, zur Diskussion gestellt. Thomas von Aquino, obwohl selber ein Feudaler, sah das Vorbild der *societas perfecta* in der mittelalterlichen Stadt. Die Kirche, soziologisch ein Glied des Feudalstaates, berief sich gegen den Schwertadel auf das christliche Naturrecht. Und die Häretiker, zum Teil an der altbäuerlichen vorseudalen Ordnung festhaltend, wie die Stedinger und Hussiten, bestanden gleichfalls gegen die Kirche auf den von Gott verliehenen Christenrechten, wie später die Wortführer des Bauernkrieges. Luthers Freiheit eines Christenmenschen wurde von Bauern, Städtern und Fürsten vertreten. Auf persönlichen Rechten pochten so unterschiedliche Sozialgruppen wie der englische Adel als auch die bürgerlichen französischen Revolutionäre. Der despotische Absolutismus verwarf diese Ideen, der aufgeklärte näherte sich ihnen; der wirtschaftliche „Unterbau“ ihres Staates aber war der gleiche. Und Menschen unter so verschiedenen sozialen und ökonomischen Bedingungen wie die englischen Pflanzler in Virginia und französische Advokaten im proletarischen Paris proklamierten sie; nicht etwa, weil ein entsprechender Stand der Entwicklung der Produktivkräfte erreicht war, sondern weil der General Lafayette, fasziniert von dem, was er in Amerika erfahren hatte, sie in der Nationalversammlung vortrug.

Die Grundrechte als Reflex der besitzbürgerlichen Etablierung zu bezeichnen, würde dem Problem nicht gerecht; andererseits darf jedoch

nicht übersehen werden, daß die Entstehung des modernen Rechts- und Verwaltungsstaates und die Entfaltung der bürgerlichen Gesellschaft dazu beigetragen haben, sie verfassungsrechtlich zu fixieren. Geradezu absurd aber muß es erscheinen, wenn gemeint wird, ihre Anerkennung als ideelle Basis unserer politischen Erziehung hinge mit einem sozialreaktionären Intermezzo der Bundesrepublik zusammen: mit der „Sicherung der Macht der Unternehmer“ und dem revisionistischen Kurswechsel der Gewerkschaft als Folge des Betriebsverfassungsgesetzes, „die damit ihre Integration in die bestehende Herrschaftsordnung einleiteten und sich künftig als Sozialpartner verstanden“¹⁶⁾. Die Bildung der Großen Koalition als letzter und faulster Frucht der sozialreaktionären Epoche habe „jetzt“ der Forderung Nachdruck verliehen, die Schulen hätten die freiheitlich demokratische Grundordnung zu bejahen und den Totalitarismus abzulehnen. Als ob ein rheinischer Bankier Adenauer bewogen hätte, die Grundrechte in die westdeutsche Verfassung aufzunehmen, um die Interessen des deutschen Finanzkapitals und der Oligopole gegen die berechtigten Ansprüche der lohnabhängigen Bevölkerung verfassungsrechtlich abzuschirmen — jener Grundrechte, die dann eine kapitalhörige Didaktik zur Vernebelung des Bewußtseins der Jugend mit Augurenlächeln in die Lehrpläne aufgenommen habe, im komplizierten Einverständnis mit den etablierten Mächten.

Die Menschenrechte und der Nationalgedanke

In welchem Verhältnis standen nun diese vom abendländischen Geist so mühsam erkämpften Gedanken der natürlichen Rechte zu der anderen großen politischen Idee, die das 19. und 20. Jahrhundert bewegt hatte — zum Nationalgedanken? Eine rein begriffliche Analyse könnte zu der Erwartung kommen, das eine das andere ausgeschlossen hätte. Handelte es sich doch um Humanität und humanen Universalismus gegenüber der Nationalität und der Betonung des politisch-ideell Trennenden. Die europäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts berichtet aber bekanntlich, daß beide Gedanken fast bis zur Identität verschmolzen sind. Die große liberale und demokratische Freiheitsbewegung des 19. Jahrhunderts nimmt die innere und äußere Freiheit als zwei

Seiten der gleichen Sache. Der Befreiungskrieg der europäischen Völker wird als Kampf gegen das Joch Napoleons aufgefaßt. Zugleich aber fordert man, daß das Volk, das seine Sache gegen den Tyrannen selber geführt hatte, nunmehr sich selbst regiere oder zumindest an der Regierung beteiligt werde. In Deutschland geht es dabei zudem noch um die Wiederherstellung der Einheit des Reiches nach den Vorstellungen Steins.

Die europäischen Volksbewegungen der Folgezeit sind ähnlicher Art. Ob es um den Aufstand der Polen gegen den Zarismus, der Griechen gegen die Türken, der Italiener gegen Österreich geht — immer hat die Freiheit

¹⁶⁾ Ebenda, S. 6.

diese beiden Seiten. Und die Bewegung der Völkerschaften Österreich—Ungarns, die den Ersten Weltkrieg mit ausgelöst hat, trägt den gleichen Stempel. Die Verbindung von Liberalismus und Nationalismus führt zu den „Nationalliberalen“ verschiedener Modifikationen, die in Deutschland in der Paulskirche und bei der Reichsgründung, aber auch in Italien, Frankreich, England die politischen Führungskräfte stellen. Alle liberale und demokratische Politik in Europa ist zugleich eine aktive Außenpolitik, der dann die traditionellen, restaurativen und konservativen Lebensmächte, vor allem der politische Katholizismus, entgegenwirken. Dies geschieht einmal unter dem Einfluß der politischen Romantik und des Patriarchalismus, der seine Position ideologisch absichern will, zum anderen aber auch durch einen idellen Rückgriff, die Erinnerung an die Einheit Europas, die z. B. Novalis in „Die Christenheit oder Europa“ beschwört. Dabei setzt sich der Liberalismus durch und gewinnt die Führung. Das allen europäischen Völkern gemeinsame Postulat, daß „ein Volk ohne Grundrechte keine Verfassung“ habe, hindert nicht an der Austragung der nationalen Rivalitäten. Vielmehr werden diese, da die Völker selber ihre Sache führen, aufopferungsvoller und erbitterter, wie denn der Volkskrieg viel blutiger ist als der Kabinettskrieg. Deutschland macht keine Ausnahme. Die Frankfurter Nationalversammlung, die zum ersten Male in der deutschen Verfassungsgeschichte die Grundrechte fixieren möchte, beschließt zugleich den Krieg gegen Dänemark, um die Freiheitsbewegung der Schleswig-Holsteiner zu unterstützen. Sie setzt sich aber auch über die Einwände Palackys gegen die Eingliederung der tschechischen Nation in Nationaldeutschland hinweg.

Das aufschlußreichste Dokument der Rechtfertigung dieser Identifizierung von Liberalismus und Nationalismus, von innerer und äußerer Freiheit, ist Benedetto Croce's „Geschichte Europas im 19. Jahrhundert“. Der große italienische Hegelianer zeichnet darin nicht nur die Entfaltung dieser beiden politischen Gedankenkreise in Europa auf. Er nimmt vielmehr das historisch Zusammenfallende auch von seiner Idee und Herkunft als ideell zusammengehörig an. Es heißt da: „Nation ist nicht etwas Naturalistisch-Unveränderliches wie etwa die Rasse. Sogar die Ansprüche auf Hegemonie oder Primat, wie sie von Fichte für die Deutschen, von Guizot und anderen für die Franzosen, von Mazzini und Gioberti für die Italiener, von anderen schließlich für die Polen

oder für die Gesamtheit der Slawen erhoben wurden, beruhten auf der Lehre, daß es ein Recht, ja eine Pflicht sei, an die Spitze der Völker zu treten, um für menschliche Bildung, Vollendung und geistige Größe den Weg zu bahnen. Die deutschen Nationalisten meinten, daß allerdings ihr Volk das auserwählte sei, aber doch nur deshalb, weil es kosmopolitisch nicht ausschließlich national sei.“¹⁷⁾ So daß der imperialistisch verkrampfte nationale Egoismus des Ersten Weltkrieges und seiner Folgezeit, der Faschismus und Rassismus, nicht die letzte Konsequenz, sondern die Fehlform und Dekadenz der nationalen Idee gewesen sei. Aber die Erinnerung an diesen historischen Zusammenhang ist nicht die letzte Aussage. Vielmehr nimmt die deutsche Geistesgeschichte in dieser Frage einen eigentümlichen, unglücklichen Verlauf, ohne den die Ereignisse des 20. Jahrhunderts nicht zu verstehen sind.

Für unsere weitere Betrachtung wird es also wichtig werden, das besondere Verhältnis, das sich in Deutschland zu den Menschenrechten hergestellt hat, darzustellen. Der Nationalsozialismus und demnach auch die heutige Situation sind ohne diese Zusammenhänge nicht zu verstehen.

Die individualisierende Betrachtungsweise der Menschenwelt, die zu einem besseren, vertieften Verständnis der menschlichen Existenz geführt hat, das „historische Denken“, ist eine Leistung des gesamten geistigen Europas. Sie hat ihre Wurzel in der europäischen Geisteslage, die durch den Rationalismus entstanden war. Man ahnte und spürte, daß nicht alles am Maßstabe der nüchternen Vernunft zu messen sei, daß die Seele des Menschen von tieferer Lebensimpulsen bewegt werde, als der dürre Nutzen glauben machen wollte. Die irrationalistische Gegenströmung war ein übernationaler Vorgang. Aber dem deutschen Geiste, dem Sturm und Drang und der Romantik und der deutschen Geschichtsphilosophie, „fiel die Krone zu“¹⁸⁾. Herder sprach es zum ersten Male aus, daß die Harfe der Menschheit viele Saiten habe, und daß die Humanität kein abstrakter Begriff sei, sondern aus der Vielzahl der Volksgeister verstanden werden müsse.

¹⁷⁾ Benedetto Croce, Geschichte Europas im neunzehnten Jahrhundert, Zürich 1968.

¹⁸⁾ Friedrich Meinecke, Die Entstehung des Historismus, München-Berlin 1936.

Das bedeutete keinerlei „Nationalismus“. Gerade Herder war es ja gewesen, der die Partei des Slawentums gegen das Deutschland ergriffen hatte, was dann später der Panslawismus in geflissentlicher Verkennung propagandistisch ausgewertet hatte. Aber die Umdeutung des historischen „Irrationalismus“ erfolgte in Deutschland schon bald durch Fichte und fand ihre Resonanz in dem durch Napoleon gekränkten Nationalgefühl. Dieser Widerspruch füllt nun die ganze deutsche Geistesgeschichte im 19. Jahrhundert und treibt im 20. zum Eklat. Einhundertfünfzig Jahre lang wird das abstrakte, rationale, naturrechtliche Denken in Deutschland begleitet von einer individualisierenden, historischen, irrationalen und bisweilen mystifizierenden Denkrichtung¹⁹⁾.

Die politischen Mächte, die diese Tendenzen fördern, sind zunächst die monarchische und klerikale Restauration, die politische Romantik, die Jugendbewegung im 20. Jahrhundert und die völkischen Bewegungen nach dem Ersten Weltkrieg. Aber auch die zeitkritische Analyse machte sich zum Wortführer dieser geistigen Bewegung und der Idee einer „organischen Staatslehre“, des Gedankens, daß das Lebensprinzip des Staates das Wachstum und die Entfaltung seiner individuellen Kräfte sei. Thomas Mann und Max Scheler sowie die Nietzsche-Epigonen von Ludwig Klages bis Oswald Spengler waren hier anzutreffen. Der Erste Weltkrieg trieb dann die Gegensätze auf den Höhepunkt. Nun erschienen in der Vereinfachung der Kriegspropaganda die Westmächte als Vorkämpfer der rationalen, naturrechtlichen Humanität gegen die mystifizierende, brutalisierende Barbarei. Die Tatsache, daß diese „Ideen von 1914“ nach Ende des Krieges konserviert wurden — wobei sowohl der hybride französische als auch der ressentimentgeladene deutsche Nationalismus redlich beigetragen haben, das Unheil vorzubereiten —, ist nicht zu leugnen. Hier ist auch der fatalen, literarisch hochstehenden Zeitschrift „Deutsches Volkstum“ zu gedenken, die der zumeist in brillanter Sprache mit großer Wortgewalt agierenden nationalistischen Philosophie und Journalistik zur Resonanz verhalf. Was hier an Ideologisierung der jugendlichen Intelligenz und Radikalisierung der Hochschulen bewirkt wurde, kann erst heute, angesichts bestimmter Parallelscheinungen, wieder ermessen werden.

¹⁹⁾ Ernst Troeltsch, *Deutscher Geist und Westeuropa*, Tübingen 1925.

Aus dieser Lage entwickelte sich ein besonderes deutsches Verhältnis zu der Idee der liberalen Menschenrechte. Sie schienen der dekadenten, bürgerlichen Verweichlichung des Westens entsprungen, und lediglich ersonnen, die besitzbürgerliche Behaglichkeit juristisch abzusichern. Die saturierten Völker der romanischen und angelsächsischen Wohlstandssphäre, die Sekurität mit Kultur verwechselten und „geschichtslos“ ihren bürgerlichen Besitzstand konservierten, so wurde dargetan, wollten die Menschenrechte und das Völkerrecht vorschieben, um sich selber völker- und verfassungsrechtlich zu sichern. Der intellektuelle Jargon konstruierte die Unterscheidung von Zivilisation und Kultur. Das romantische Alldeutschum entwickelte sein eigenes Vokabular vom „Recht der jungen Völker“ und vom „Dritten Reich der Deutschen“. Die Verwirrung erhielt eine fatale Nuance durch ihre Biologisierung; die Rasse wurde bald der zentrale Begriff. Daß durch diese Mißidee der nationale Gedanke ad absurdum geführt wurde, da z. B. die Westdeutschen den Franzosen, die Norddeutschen den Dänen verwandter waren als etwa den Ost- und Mitteldeutschen, focht den dogmatischen Rassismus wenig an. Der Ideologie war damals, wie zu allen Zeiten, durch rationale Kritik nicht beizukommen. Vor allem, daß es individuelle Rechte geben sollte, die einen persönlichen Freiheitsraum gegen Staat und Gesellschaft absichern, rief eine bis zu Hohn und Erbitterung gesteigerte Ablehnung hervor. Der historisch einseitige Nachweis, daß dieser „artfremde“ Liberalismus über den Rhein zu uns gekommen sei und unsere nationale Schlagkraft gelähmt habe, wurde wiederholt, bis er die Einwände der historischen Wissenschaft übertönte.

Für den intellektuellen Nationalismus spielte der Komplex der Geistesfreiheit und der publizistischen Grundrechte eine besondere Rolle. Seine Protagonisten empfanden aus dem Einfühlungsvermögen der parallelen Geistessituation den Gesinnungsterror, der dann einsetzte, die Bücherverbrennungen und die Publikationsverbote, mit zynischer Genugtuung. Der intellektuell zweifellos hochstehende Wilhelm Stapel schrieb 1933: „Die Geistesfreiheit im Sinne von Beliebigkeit und Willkür hat ein Ende . . . Diese Verweigerung der Geistesfreiheit ist das, was den liberalen Menschen am heftigsten erschreckt; aber er wird sich daran gewöhnen müssen, daß es keine Geistesfreiheit im liberalen Sinne mehr gibt.“ Daß es dann auch keinen Schutz des Lebens und der Frei-

heit mehr geben sollte, war ihm offenbar noch nicht deutlich.

Der Versuch, das Bekenntnis zu den Menschenrechten als unverrückbarer ideeller Basis unserer Staatsordnung heute ideologisch zu diskreditieren und es mit nationalistischen Tendenzen in Verbindung zu bringen, ist nach alledem ein hoffnungsloses Beginnen. Nichts war dem mystifizierenden Nationalismus deutscher Prägung so suspekt, ja so verhaßt, wie der humane Universalismus, der sich in ihnen ausdrückt. Er behandelte sie „mit übel angebrachter Antipathie“ (Troeltsch). Unsere Verpflichtung auf diese Rechte ist heute — dies kann offenbar kaum genügend betont werden — der Ausdruck unserer kategorischen und definitiven Absage an jederlei Nationalismus. Von weiterem braucht im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Klarstellung nicht die Rede zu sein; die Kennzeichnung „faschistoid“ hat, wie jeder weiß, keinen bezeichnenden oder unterscheidenden, sondern lediglich einen denunziatorischen Charakter.

Das neue Verständnis der Menschenrechte

Daß das deutsche Verfassungsrecht und die dieses Recht tragende Philosophie das Wesen der Menschenrechte nach 1945 neu verstehen mußte, begreift sich aus der moralischen, nationalen politischen Katastrophe, die der Nationalsozialismus historisch bedeutet. Daß unser auf Religion, philosophischem Humanismus und fortgeschrittener Rationalität beruhendes Moralsystem nur eine dünne Kruste über der kreatürlichen Existenz des Menschen sei, ist nun auch von jenen erkannt worden, die sich lange geweigert hatten, dies zuzugeben. Der Kulturpessimismus Jakob Burckardts wird heute von allen kritischen Köpfen geteilt. Diese Tatsache gibt den Menschenrechten eine viel elementarere Bedeutung als es jenen vorgeschwebt hatte, die sich, wie John Locke, philosophisch zu ihrem Wesen vorgearbeitet hatten oder die sich, wie die Bürger der Vereinigten Staaten und die französischen Revolutionäre, feierlich oder emphatisch zu ihnen bekannt hatten.

Jene fortschrittsgläubige Zeit sah in ihnen einen Schritt der Menschheit auf dem Wege zu Freiheit und Glück. Man glaubte an diese Rechte mit fast religiöser Inbrunst. Indessen hat der Fortschrittsoptimismus dem Kulturpessimismus Platz gemacht. Jenes dunklere Zeitgefühl, das den naiven Zukunftsglauben der

europäischen Menschheit dämpft, seitdem Rousseau in seiner Preisschrift die Zivilisation angeklagt hatte, beherrscht unsere Lebenseinstimmung seit den beiden Weltkriegen nahezu völlig. Eine furchtbare Möglichkeit, der Rückfall des Menschen in den Zustand entsetzlichster Barbarei, die Rückkehr der „Wolfszeit“, ist nicht nur als eine ständige Bedrohung erkannt; sie ist durch die Erscheinung des Nationalsozialismus bereits einmal historische Wirklichkeit geworden. Für die Menschen unserer Zeit sind die Menschenrechte also viel mehr als eine optimistische Zukunftshoffnung. Sie werden als einziger Wall gegen den Sturz in die Barbarei empfunden. Dabei ist den Menschen unserer Tage etwas Weiteres deutlich geworden. Diese moderne Neobarbarei, die uns bedroht, ist nicht nur als einfacher Rückfall möglich. Sie kann ein Erscheinungsbild haben, von dessen Möglichkeit man zuvor nichts geahnt hatte — einer bewußten und bejahten, literarisch und philosophisch gestützten Glorifizierung des élan vital, mit einer zynischen Diskreditierung der Humanität als Dekadenz und einem Appell an die schöpferische Animalität — eine Vorstellungswelt, an deren Popularisierung die „Lebensphilosophie“ mit ihrer Denunzierung des Geistes „als Widersacher der Seele“ das ihre verhängnisvoll beigetragen hatte. Unter dem Eindruck solcher Erfahrungen mußten die Menschenrechte für uns eine neue, elementarere Bedeutung erhalten, als sie für jene hatte, die sie einst so feierlich verkündet hatten, obwohl jene Generation an sie „glaubte“, während wir nur auf sie hoffen können.

Daneben ergibt sich für das historische Denken und das epochale Bewußtsein, das eine Frucht dieses Denkens ist, ein weiterer, neuer Aspekt der Menschenrechte, der einer modernen, kritischen Wertung zu einer positiven Wendung verhilft. „Sind einmal die Gedanken gewandelt“ meinte Hegel, „läßt sich die Wirklichkeit nicht mehr halten.“ Das Bewußtsein ihrer natürlichen oder göttlichen Herkunft, das wir mit dem naiven Verständnis der Aufklärung nicht mehr teilen können, hat dennoch seine geschichtsmächtige Kraft entfaltet. Es ist eine die Wirklichkeit des moralischen Bewußtseins prägende Kraft, die ohne diese Überzeugung ihre Macht nicht bewiesen hätte. Man könnte dies — als Gedankenexperiment vorgetragen — auch so darstellen: Wenn diese Rechte tatsächlich göttliche Setzung wären, ohne daß dies den Menschen ins Bewußtsein getreten wäre, dann hätte ihre „reale“ historische Bedeutung nicht so groß sein können

wie jetzt, da sie der Inhalt des menschlichen Bewußtseins sind. „Der Mensch ist Geist“ heißt es bei Karl Jaspers, „die Situation des eigentlichen Menschen seine geistige Situation.“²⁰⁾ Dies alles ist zwar „unmarxistisch“ gedacht, trifft aber die Wirklichkeit im Kern, denn auch die „Realitäten“ des Marxismus sind nur — oder sogar — die Inhalte des menschlichen Bewußtseins.

Die Erfahrungen der gesamten Neuzeit stecken also in dem Beschluß der Deutschen, den Grundrechten jene wohl verfassungsgeschichtlich einmalige Stellung zuzuweisen, die sie im Grundgesetz haben. Der Staat ist 1949 bis zur äußersten, mit seinem Bestand noch vereinbarenden Preisgabe aller stabilisierenden Prinzipien gegangen. Dafür aber hat er die Grundrechte als unveränderbaren und nicht einzuschränkenden Kern der öffentlichen Ordnung festgeschrieben. In diesem Entschluß sind dreierlei Einsichten enthalten:

1. Die Grundrechte resumieren, was sich zwei Jahrtausende europäischer Gesittungsgeschichte mühsam gegen Barbarei und Irrwahn erwarben. Sie bedürfen aber zu allen Zeiten der geistigen Legitimation und der institutionellen Sicherung.

2. Die Grundrechte sind, als man sie in Amerika und Frankreich formulierte und in das Verfassungsleben einführte, als Instrument der menschlichen Freiheit und Autonomie gegen Willkür und Bevormundung aufgefaßt worden. Es hat sich aber am deutschen Volke in historischem Ausmaß gezeigt, daß die Befreiung von Autorität und Tradition in den Menschen ein Maß an Wahn und Besessenheit freigesetzt hatte, das man nicht erwarten konnte. Auch hat sie seinen Geist für rational verkleidete Irrlehren freigemacht, gegen die er immun gewesen war, als ihn geistliche und weltliche Autorität noch in Unmündigkeit hielten. Die Menschenrechte sollen dieses Vakuum füllen. Sie sind für das 20. Jahrhundert also nicht nur ein Instrument der Personwerdung. Vielmehr sind sie heute der einzige Schutz, der die Menschen hindern kann, abermals dem Wahn zu verfallen und in einem Meer von Verbrechen, Blut und Schande zu versinken.

3. Sie sind, entsprechend der Stunde ihrer Neukonstituierung in Deutschland, von prononciert antinationalistischem Selbstverständnis. Da es die nationalistische Hybris unseres

eigenen Volkes war, die uns über die finsternen Möglichkeiten die Augen geöffnet hat, die in den Menschen schlummern, mußten diese Rechte sich in erster Linie als Reaktion auf den Wahn der nationalistischen Überheblichkeit begreifen.

Die Einwände

Das neue, profunde Verständnis des Wesens dieser Rechte hat aber auch die kritischen Vorbehalte gegen sie verstärkt. Die Apologie forderte die Gegenargumente heraus: So wird auch heute noch die Frage gestellt, die seit den Tagen des populären politischen Rationalismus das Denken bewegt: Sind menschliche Moral und humane Gesittung durch Herkunft und Autorität nicht besser bewahrt als durch die kritische Vernunft, der Kant ihren Schutz anheimgeben wollte? Die Zustimmung der Zeitgenossen war bereits in jenen Tagen schnell gedämpft oder verflogen, als man die autonome Vernunft und das souveräne Volk im Wohlfahrtsausschuß und vor dem Revolutionstribunal agieren sah. Dem Enthusiasmus folgte die Ernüchterung und dieser der Abscheu, als man gewährte, wohin man unter der Herrschaft von Vernunft und Tugend gelangt war. Was Edmund Burke damals einwandte, hat auch noch heute unser Ohr. Karl Jaspers stimmte ihm völlig zu, und ein anderer kritischer Soziologe und Humanist unserer Tage, Alexander Rüstow, hat unsere, wenn auch zögernd gegebene Zustimmung, wenn er sagt, „das einzige Jahrhundert, dessen sich die Menschheit nicht zu schämen braucht, ist das 18., vorausgesetzt — daß man es mit dem Jahre 1789 zu Ende gehen läßt.“²¹⁾ Eine Aussage, die ihre Entsprechung durch Golo Mann findet, der meinte, daß, wenn die Hohenzollern noch in Berlin und die Wittelsbacher in München residiert hätten, dort Goebbels und hier Hitler undenkbar gewesen wären.

Die Menschenrechte haben nicht nur verfassungsrechtlich verbrieft, was Religion und Philosophie über die Bedingungen der Humanität dargelegt haben: den Schutz des Lebens, des Leibes, der physischen Freiheit und der Entscheidung des Gewissens. Sie haben auch etwas garantiert, wodurch dämonische Kräfte freigesetzt werden können: die Freiheit des menschlichen Geistes und die Garantie seiner

²⁰⁾ Karl Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, Berlin 1933.

²¹⁾ Alexander Rüstow, Ortsbestimmung der Gegenwart, Zürich-Stuttgart 1957.

unbeschränkten Verbreitung in Wort und Schrift. Speziell diese Rechte haben sich, wie die Welt seither erfahren mußte, als ein Instrument erwiesen, mit dem man jene elementaren humanen zu annullieren vermochte.

Diese Tatsache hat den Blick dafür geschärft, daß nicht dem gesamten Katalog der Menschenrechte eine gemeinsame Natur zu eigen ist. Man muß sie unterscheiden in jene, denen unser elementarstes menschliches Rechtsgefühl zustimmt und jene, die wir skeptisch sehen und nur mit Einschränkung gelten lassen wollen. Auch sieht das 20. Jahrhundert den Kanon dieser Rechte dem Wechsel der Zeiten unterworfen, und bei manchen erkennt man ihre Geltung nur unter der Voraussetzung von bestimmten Lokal- und Sozialbedingungen. Die alte Naivität des Glaubens an ihre unveränderliche Geltung insgesamt ist lange dahin. Historisches und soziologisches Denken haben sie erschüttert. Und den heute geltenden Menschenrechten wird man neue hinzugesellen müssen, wenn die *conditio humana* in einer sich wandelnden Gesellschaft bewahrt werden soll.

Ein unentwickeltes Unterscheidungsvermögen oder der Vorsatz der Ideologen, unsere Ordnung dem Einfluß ihrer Lehren zugänglich zu machen, berufen sich auf diese Einsichten. Aber ihre Absichten sind leicht durchschaubar. Als Friedrich Naumann bei der Beratung der Weimarer Verfassung die Grundrechte mit der Kennzeichnung, es handle sich um „Museumsstücke einer antiquierten Rechtskultur“, beiseiteschieben wollte, sprach er aus der Einsicht eines kritisch-historischen, soziologischen Bewußtseins. Er konnte noch nicht wissen, was wir heute wissen müssen, weil eine neue, furchtbare Erfahrung zwischen seiner und unserer Generation liegt. Wer aber die Epoche der Ideologisierung der Welt, in die wir eingetreten sind — und für die der Nationalismus nur ein Beispiel abgibt —, bewußt miterlebt, der hält ein neues, erstmaliges Verständnis der Bedeutung dieser Rechte bereit: Sie sind ein Schutz gegen eine abermalige Ideologisierung unserer politischen Vorstellungen mit ihren blutigen Konsequenzen. Dies weiß der Ideologe und versucht sich an ihrer ideellen Demontage — aber auch wir wissen es und setzen alles daran, ihren Abbruch zu verhindern.

Mit der Ankündigung dieses Vorsatzes ist auch noch eine weitere Frage beantwortet — oder doch eine Antwort versucht —, die den Historiker bewegt. Jakob Burckardt hat den

Tagen der zunehmenden juristischen Absicherung des zivilisatorischen Bedürfnisses nach Sekurität das Beispiel „riskierter Zeiten“ entgegengehalten und die Tage des gotischen Dombaues mit der Epoche der Lebensversicherungen verglichen. Er hat wohl unser aller Zustimmung erhalten, als er daran erinnerte, daß zunehmende Lebenssekurität nicht identisch sei mit einer Wertsteigerung des Lebens. Ein solche Erkenntnis — mißgedeutet — kann auch gegen den Gedanken der Grundrechte gewandt werden. Man mag, aus der Sicht der Heutigen, dazu im zustimmenden wie auch einschränkenden Sinne dieses sagen: Das Bekenntnis zu den Menschenrechten, das etwa unser Kulturkreis so nachdrücklich ablegt, ist keine Garantie für ihre Geltung. Sie sind kein Schild, hinter dem das „ewig gähnende Behagen“ (Spengler) einer geschichtslosen Zeit sich zu etablieren trachtet. Vielmehr ist es ein aktives, opferbereites — wenn das Wort nicht verdächtig wäre „kämpferisches“ — Bekenntnis zu Lebensmaximen, die erst in ständiger Bewahrung und oft selbstüberwinderischen Tat Bestätigung und Realität gewinnen. Auch für diese Normen gilt das: „Wer täglich sie erobern muß“. Die Menschenwürde, die das Grundgesetz meint, ist also eine Aufgabe, „ein Plebiszit jeder Stunde“, wie es früher der französische Politiker von der Nationalität gefordert hatte.

Die Menschenrechte und die Ideologien

In dem oben dargelegten Selbstverständnis haben heute die Menschenrechte eine neue, politische Funktion erhalten: Sie sind ein Schild gegen die Ideologisierung der Politik geworden. Denn die Erinnerung an die Tage des Schreckens verblaßt, der Pragmatismus der heutigen Parteien genügt den seelischen Bedürfnissen einiger Vertreter der neuen Generation nicht mehr. Der Absolutheitswille junger Menschen und ihr sittlicher Rigorismus machen sich bemerkbar. Das alles ist psychologisch verständlich und moralisch respektabel, enthält aber immer die furchtbare Möglichkeit, zur Tugendlehre Robespierres auszuarten. Wo man die Freiheit respektiert, werden in der Politik Weltanschauungsparteien instinktiv abgelehnt, meint Karl Jaspers. Die politische Ideologie, die mit dem Anspruch auftritt, zu wissen, welches die Bestimmung des Menschengeschlechts ist und was dem Menschen zu Nutzen und Frommen sei, neigt

zum politischen Absolutismus, zu Gesinnungs- und Gewissensterror. In der Bundesrepublik haben diese Tendenzen zur Ideologisierung zumeist den nationalen Gedanken durch den sozialen ersetzt. Nach dem Ersten Weltkrieg enthielt unter dem Eindruck des Versailler Vertrages die Ideologie einen sittlichen Kern: man wollte die allgemein empfundene nationale Misere überwinden, die Krieg und Nachkriegszeit über die Nation gebracht hatten. Entsprechend ist auch den neuen Ideologien eine moralische Substanz immanent: man will größere soziale Gerechtigkeit. Daraus erklärt sich aber auch die geringe öffentliche Resonanz der Bewegung in einer Zeit fortschreitenden Volkswohlstandes und gesellschaftlicher Egalisierung sowie ihre Resonanz in den Bereichen mangelnden Kontaktes mit der Realität.

Die Ideologen stellen den Anspruch, das richtige Bewußtsein zu haben und daher zur Führung berufen zu sein. Der warnenden Erkenntnis Camus', daß zu keiner Zeit mehr Blut geflossen ist, als nach der Machtergreifung der Philosophen, verschließen sie sich keinesfalls. Eine solche Aussicht schreckt sie nicht. So vertritt E. Krippendorff die Meinung, der Linksradikalismus habe bei seinen Bluttaten die historische Wahrheit, also den objektiven Fortschritt, auf seiner Seite²³⁾. Nach dieser Vorstellung unterscheiden sich die Morde beispielsweise Stalins im positiven Sinne von denen Hitlers. Daß die Kommunisten sich ihre Massenmorde gegenseitig vorwerfen und einen den anderen einen Faschisten nennt und mit Hitler vergleicht, erscheint dabei offenbar nicht als störendes Element, so wenig wie die Tatsache, daß Stalins Untaten auf kommunistischen Parteitag sowohl angeprangert als auch legitimiert werden.

In dieser Situation erfolgt nun der Versuch, die Menschenrechte, den entscheidenden Schild gegen die Herrschaft der totalitären Orthodoxie, anzugreifen. Das Unternehmen rechnet offenbar mit einer langen und mühevollen Unterminierungsarbeit — es will die pädagogische Affirmation der Grundrechte, die Verpflichtung der Jugend auf diese sittliche Substanz infragestellen. Die Ideologen bedienen sich dabei des Verfahrens, gegen diese Rechte ihrerseits den Ideologieverdacht im Sinne Marxens auszuspielen. Der Begriff des „Totalitarismus“, der sprachlich durchaus zutreffend jene Verbindung von dogmatischer Gesell-

schaftsinterpretation mit staatlicher Omnipotenz kennzeichnet — vor der uns die Grundrechte bewahren sollen —, soll auf den Stalinismus oder Marxismus nicht anwendbar sein. Er sei lediglich ein bewußtseinstrübender Terminus mit der Funktion einer „Ideologie des Kalten Krieges“ oder einer „Integrationsideologie der Bundesrepublik“²⁴⁾. Dabei ist nicht nur die inhaltliche Absicht deutlich. Es bleibt auch verwunderlich, für welche peripheren Inhalte der Begriff „Ideologie“ jeweils erhalten muß. Die Bestrebungen zur „Sicherung der Macht der Unternehmer“ und die „Entideologisierung“ in Verbindung mit dem Verbot der KPD und SRP werden im Zusammenhang gesehen²⁴⁾. Die prinzipielle Zustimmung des Didaktikers Assel zur freiheitlichen Demokratie sei ihrerseits ideologisch, weil sie „bis in einzelne Formulierungen hinein“ mit den Ausführungen eines CDU-Abgeordneten übereinstimmen, gerade, als wenn die Rede eines CDU-Abgeordneten eo ipso ideologisch sei²⁵⁾.

Die Verwahrung des Marxismus gegen die Idee der alle Menschen bindenden Grundrechte nimmt die gleiche Position ein wie die nationalistische Ideologie. Eine allgemein verbindliche Wahrheit gäbe es so wenig wie eine allgemein bindende Gerechtigkeit, derartige globale Aussagen seien ideologisch eingefärbt. Die Färbung aber ergäbe sich entweder aus der Rasse — so die einen — oder aus der Klasse — so die anderen. Die Fatalität der Darlegungen des deutschen Nobelpreisträgers Lenard, daß es keine rassisch unabhängige Erfahrungswissenschaft gäbe, ist noch in peinlicher Erinnerung. Und mit ihm sprach auch der Nobelpreisträger Stark von der „arischen“ und der „jüdischen“ Physik. Nicht minder tendenziös, wenn auch nicht gleichermaßen plump, war etwa auch die Abhandlung Spenglers über die Zugehörigkeit der jeweiligen Mathematiker zu ihren ethnisch bestimmten Kulturen. Entsprechend wird die Bemühung des menschlichen Geistes um eine objektive Wahrheit von der marxistischen Orthodoxie als „Objektivismus“ abqualifiziert. Alle Philosophie und Wissenschaft soll demnach klassenbedingt sein — nur der doktrinäre Marxismus verkünde objektive Wahrheiten. Daß es von solchen Grundpositionen aus keine Menschenrechte geben kann, versteht sich: Sie entspringen der Klassensituation der Bourgeoisie, sind „ideologisch“ und sollen die eman-

²³⁾ Die Restauration entläßt ihre Kinder, Hamburg 1968.

²³⁾ E.-A. Roloff, a. a. O., S. 6.

²⁴⁾ Ebenda, S. 6.

²⁵⁾ Ebenda, S. 8.

zipatorische Veränderung der Gesellschaft verhindern. Eine uralte marxistische Doktrin, die gleichwohl heute als profunde Novität verkündet wird! Wie denn auch damals das völkische Kraftgefühl und seine Lehre die Menschenrechte als ideologische Schutzbehauptung der Schwachen diskreditieren wollte, die bestrebt seien, den Stärkeren, Überlegeneren mit blutleeren moralischen Worten zu begegnen. Speziell das Christentum erschien dieser Lehre mit Nietzsche als „Sklavenaufstand der Moral“.

Die didaktischen Konsequenzen

Es ist offenbar eine Neigung der Deutschen, Störungen und Mißerscheinungen des öffentlichen Lebens mit dem Erziehungswesen in Verbindung zu setzen. Die Schule habe versagt, heißt es leicht. Was nur ein reges und lebendiges staatliches Leben bewirken kann, was eine allgemeine verantwortliche Teilhabe und verbreitete, bewegte Teilnahme am Leben der Kommunen und des Landes und daneben eine seriöse Presse und ein verantwortungsbewußtes Fernsehen zustande bringen könnten, das sollte zuvor die Schule geleistet haben. Als ob in der Schulstube ein anderer Geist herrschen könne als der öffentliche, als ob von der Erziehung her das Zeitalter geprägt werden sollte, wie es weiland Fichte vorgeschwebt hatte! Zum drittenmal erlebe er das Versagen unserer politischen Bildung, vernimmt man in unseren Tagen aus dem Munde eines unserer alten, großen Pädagogen: Die Schule des Kaiserreiches habe die Bildung des Staatsbürgers versäumt — das war auch die Meinung Max Webers gewesen. Die Schule der Weimarer Republik sodann sei mitschuldig am Faschismus geworden. Dieser Behauptung hat bisher kaum jemand zu widersprechen gewagt, obwohl auch niemand deutlich hat sagen können, wo eigentlich ihre Schuld gelegen habe. — Und wer heute diese oder jene Begegnung mit ideologisierten Gruppen unserer Gymnasiasten oder Studenten hat, stellt abermals ein Versagen der Erziehung fest, obwohl niemand erklären kann, wie denn wohl die Schule der 60er Jahre in der Bundesrepublik an der marxistischen Indoktrinierung mancher Schülerzirkel beteiligt gewesen sein könnte. Noch dazu, da eine umfangreiche Untersuchung, die mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Geltung auftrat, noch 1967 den konservativen, affirmativen und demokratischen, „faschistoiden“ Charakter des politischen Un-

terrichts unseren Schülern glaubhaft zu machen versucht hat²⁶⁾. In der Diskussion um die politische Bildung der letzten Jahre ist jedenfalls kaum irgendeine Behauptung mit apodiktischem Wahrheitsanspruch hervorgetreten, der nicht eine gegenteilige mit gleichem Nachdruck widersprochen hätte. Und alle haben das Glaubhafte ihrer Darlegungen und das Unglaubhafte der Gegenposition mit gleicher Überzeugungskraft dartun können wie die Gegner.

Darf man in einem Punkte dennoch Übereinstimmung zwischen allen um die politische Bildung Bemühten voraussetzen?: Die Schule habe allen ideologischen Tendenzen entgegenzuwirken und den Pluralismus der Gedanken und Ideen, der Meinungen und Interessen das Tor zu öffnen, Toleranz und Kompromißbereitschaft zu lehren und zu fördern und den Totalitarismus als das nachzuweisen, was er ist: der Ausdruck menschlicher Beschränktheit, sowohl geistiger Enge als auch sittlicher Verirrung. Diesen Tendenzen hat der Unterricht über die Grundrechte den entscheidenden Dienst zu leisten. Denn hinsichtlich dieser Rechte ist doch wohl zu zeigen, welche Versäumnisse dem politischen Unterricht unserer Schulen in der Vergangenheit nachgesagt werden können: Das Kaiserreich sah den Sinn seiner Politik in der außenpolitischen Entfaltung und dem Ausbau seiner nationalen und imperialen Weltgeltung. Der vaterländische Gedanke beherrschte die Schule mit Hilfe des nationalen Geschichtsunterrichts und seiner aktuellen Bezugnahme. Die nationalliberale Grundtendenz — allerdings mit bestimmten Neigungen zum Alldeutschtum — und die romantisch-bündische Gegenbewegung gaben die herrschende Richtung an und waren insgesamt von so pointiert konservativ-nationalistischem oder monarchistisch-kleindeutschem Gepräge, daß man des 50jährigen Jahrestages des Parlaments in der Paulskirche mit keinem Worte Erwähnung tat. Daß das Reich ein Rechtsstaat mit Geltung von Grundrechten sei, verstand sich von selbst und trat, da man hier keine Problematik erkannte, nicht ins öffentliche Bewußtsein. Das Gleiche traf für die Weimarer Republik zu. Der Unterricht der Schulen wurde, wie das öffentliche Leben selbst, von Tendenzen beherrscht, die die Frage nach der rechtsstaatlichen Ordnung völlig in den Hintergrund treten ließen. Der extreme Nationalismus war unter dem Eindruck

²⁶⁾ Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Max Traeger Bericht, Frankfurt 1966.

von „Versailles“ und der „Dolchstoßlegende“ aus dem Stadium bramarbasierender Überheblichkeit in das eines verkrampten, rachelüsternen Ressentiments übergewechselt. Der liberale Nationalgedanke war beherrscht von der Idee der Aushöhlung der problematischen Versailler Ordnung und der Einordnung eines unabhängigen, wiederhergestellten Deutschlands in das System der westeuropäischen pax britannica. Hier wurde er zwar vom demokratischen Sozialismus unterstützt, doch war dessen politische Vorstellungswelt — und damit auch seine politische Erziehungsarbeit — von sozialreformerischem Idealismus gemäßigt marxistischer Färbung fast völlig absorbiert. Daß Deutschnationale und Sozialdemokraten durch einen, wie man heute sagt, politisch-sittlichen Konsensus verbunden waren, trat angesichts etwa ihrer durch den „Flaggenstreit“ angefachten Kontroversen gar nicht ins Bewußtsein. Daß aber die eigentliche Trennungslinie zwischen jenen verlief, die die Menschenrechte respektierten, und jenen, die diese bewußt und zynisch ablehnten, das wurde nicht erkennbar.

Dieser Mangel an staats- und verfassungsrechtlicher Klarheit hat der Popularität des politischen Extremismus zweifellos in die Hände gearbeitet. Die Leichtigkeit, mit der 1933 die rechtsstaatliche Verfassung außer Kraft gesetzt werden konnte, der Mangel an Bedenken, dem Vorgang seine Zustimmung zu geben, finden hier ihre Wurzeln. Auch die mutige Rede, mit der Wels damals die Zustimmung der Sozialdemokraten verweigerte, läßt nicht erkennen, daß man sich des historischen Rückfalls voll bewußt war. Der Protest galt den persönlichen Verfolgungen, der Einbuße an Volkssouveränität und demokratischer Machtkontrolle, nicht aber der Gefahr einer bewußten und zynischen Barbarisierung unseres politischen Lebens mit der Möglichkeit des staatlich befohlenen Massenmords. Wird man einwenden, daß dergleichen noch außerhalb der Vorstellungen gelegen habe, und die breite bürgerliche Zustimmung, die der „Tag von Potsdam“ ankündigte, auch so zu verstehen gewesen sei, so liegt darin die Bestätigung, daß hier, mangels einer klaren politischen Unterrichtung, eine Trübung des Blicks für die Tragweite des Geschehens vorlag.

Dies alles ist eine Warnung und eine Lehre. Das Grundgesetz hat unter dem Eindruck solcher Erfahrungen die Grundrechte an die Stelle gesetzt, die ihnen zukommt. Und es ist der

Schule dringend aufgegeben, abermaligem Verhängnis pädagogisch entgegenzuwirken. Den Tendenzen zur erneuten Ideologisierung unseres politischen Lebens, die am gefährdetsten Punkt ansetzen, wenn sie sich an die Jugend wenden, ist am nachdrücklichsten begegnet, wenn die Grundrechte in der politischen Pädagogik an den richtigen Ort gerückt werden. Jedenfalls wird lediglich von ihrer grundgesetzlichen Absicherung nichts zu hoffen sein, wenn eine soziale Volks- und Massenbewegung ihre Beseitigung durchsetzen wollte. Verfassungen ohne den politischen Willen breiter Volksschichten sind ohne historisches Gewicht. Ein solcher fester Wille hängt, nach allem was man sagen kann, auch von geklärten Vorstellungen ab; dabei kommt der Begriffsklärung durch den Unterricht keine geringe Rolle zu.

Die Bemühungen der Ideologen richten sich daher auch ganz gezielt auf die Verwirrung der Elementarbegriffe, mit denen bisher eine prinzipielle Klarheit bis in die Bereiche der volkstümlichen Vorstellungen hinein geschaffen werden konnte: Es geht um die Begriffe Totalitarismus und Pluralismus. Der Begriff „Pluralismus“ kennzeichnet treffend und allgemeinverständlich den Zustand der Gesellschaft, der sich in nachfeudaler Zeit herausgebildet hat. Eine geistige, soziale und wirtschaftliche Gesellschaftsverfassung, die der Vielzahl der weltanschaulichen, politischen und ökonomischen Tendenzen jene Freiheit zumißt, die ihren gedeihlichen Beitrag zum Gesamten garantiert, ohne ihnen ein Übergewicht zu konzedieren, wird so bezeichnet. Und das breitere Verständnis für diese komplizierte Sozialstruktur ist durch die Popularisierung des Wortes sehr begünstigt worden. Das gleiche gilt für den Gegenbegriff. Das Wesen des Totalitarismus ist durch die gelehrte und auch volkstümliche Diskussion so weit geklärt, daß man weiß, wovon man spricht. Ein Staat, der den Anspruch stellt, nicht nur die politischen Dinge entsprechend seiner Machtbefugnis zu regeln, sondern die gesamten Lebensäußerungen eines Volkes zu reglementieren und seine Herrschaft über alle privaten Bereiche auszuweiten, gilt in der Sprache der Wissenschaft als totalitär. Der Versuch der ideologischen Subversion, die Verwirrung mit dem Austausch der Begriffe einzuleiten, die Parteidiktaturen als „pluralistisch“ zu apostrophieren und den pluralistischen Demokratien einen totalitären Charakter zuzusprechen, kann sowohl dreist als auch gutgläubig sein, besitzt

aber gerade dadurch die Möglichkeit des Erfolgs.

Auch darüber sind wir durch Erfahrungen belehrt: die deutschen Kommunisten nannten in den Tagen der Auflösung der Weimarer Republik die Sozialdemokraten ausschließlich „Sozialfaschisten“; der Rechtsextremismus nannte die Tendenzen des intellektuellen Liberalismus nur noch „bolschewistisch“ und sprach von „Kulturbolschewismus“, „Sexualbolschewismus“, „Steuerbolschewismus“, und Goebbels bezeichnete sich als „besseren Demokraten“. Für alle Versuche einer politischen Demagogie, die verbale Verwirrung voranzutreiben, gilt, daß den Anfängen zu wehren ist; die rationale Analyse und die Klärung der Begriffe ist eine der Voraussetzungen für die Klarheit des Bewußtseins, die der politische Unterricht herzustellen hat.

Dieser Tendenz kann ein methodisches Prinzip hilfreich sein, das in jüngerer Zeit im politischen Unterricht unserer Schulen eine gewisse Resonanz erhalten hat und das schulpraktische Konsequenzen aus der „pluralistischen“ Situation unserer Gesellschaft ziehen will. Der Pädagoge Rudolf Engelhardt schlägt vor, in der Schule aktuelle oder historische Fälle und Situationen des politischen Lebens zu behandeln, an denen man das relative Recht der anderen Seite bzw. der anderen Seiten zu erkennen vermag. Hier müßten die Schüler lernen, daß es „das“ Recht, „die“ Wahrheit, „den“ Primat im sozialen und politischen Leben nicht gibt, daß hier Recht gegen Recht, Interesse gegen Interesse, Anspruch gegen Anspruch, Glaube gegen Glaube steht und nur der Kompromiß, der Ausgleich, der Vergleich den Beteiligten weiterhilft. Einem solchen Vorschlag, „Kontroversen“ in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, liegt die liberale Theorie unserer Gesellschaftsordnung zugrunde, wobei wir den Begriff „liberal“ mit jenen Einschrän-

kungen verstehen, die dem Gedanken seinen aktuellen Wert bewahren.

Es handelt sich auf den ersten Blick also um das Prinzip des freien Interessenausgleichs, das das Leben der westeuropäischen und amerikanischen Gesellschaft trägt. Nur auf den ersten Blick allerdings und beim flüchtigen Hinsehen! In Wahrheit enthält es kein laissez faire, sondern eine sehr pointierte und nachdrückliche Wendung gegen die Ideologisierung der Politik. Dies ist von Theodor Litt, der zum ersten Male auf die Bedeutung dieses Zusammenhangs für die politische Bildung hingewiesen hat, herausgearbeitet worden. Die Bemühung, das Wesen der politischen Ordnung in der „Harmonie“ zu sehen, zielt auf den Totalitarismus, so Litt. Die pluralistische Ordnung dagegen sei kontrovers — Litt spricht von Dissonanz —, denn wer Freiheit wolle, müsse eine unharmonische Ordnung in Kauf nehmen. Ein Unterricht, der die junge Generation lehren sollte, in einer Gesellschaft zu leben, in der eine undoktrinaire, pragmatische Auffassung von der Politik das öffentliche Bewußtsein beherrsche, müsse die Schule bestimmen. Eine solche Unterrichtslehre ist richtig zu interpretieren. Sie unternimmt nicht etwa den Versuch, die Jugend mit dem resignierenden und agnostischen Achselzucken der Lebensskepsis vertraut zu machen — sie trafe bestimmt auf den Widerspruch des Wahrheits- und Absolutheitswillens junger Menschen. Es handelt sich vielmehr um eine — wenn der antiquierte Terminus noch einmal verwendet werden darf — politische Tugendlehre. Denn Toleranz, Nachgiebigkeit, Kompromiß- und Ausgleichswille kennzeichnen ein höchst aktives Verhalten, dem die rationale Abwägung der Ansprüche, die kritische Selbstprüfung und ein selbstüberwinderischer Altruismus vorausgehen müssen.

Ausblick

Wir stehen am Ende unserer Betrachtung. Sie hat — wie hätte es anders sein können — mit jeder Frage, auf die eine Antwort versucht wurde, neue Fragen aufgeworfen. So fahren wir nur im Tenor der Abhandlung fort, wenn mit Fragen an die Zukunft der Abschluß gesucht wird. Ist der Pluralismus der Werte, den das geklärte Bewußtsein des gebildeten Mittel-

europäers voraussetzt, seinerseits ein Wert, für den zu leben und zu streiten sich lohnt? Der geschichtsgeprüfte Mensch der älteren Jahrgänge, dem die erste Hälfte unseres Jahrhunderts das Bewußtsein geprägt hat, möchte diese Frage bejahen. Ihm will der politische Relativismus als ein Prinzip erscheinen, das allein geeignet ist, die Menschheit vor einer

Wiederholung der blutigen Greuel der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu bewahren. Fürs nächste, fürs weitere, für immer?

Auf diese Fragen ist nur eine vage Auskunft möglich. Es ist ja dem Menschen nicht die Fähigkeit gegeben, sein Zeitalter — oder auch nur irgendein Zeitalter — zu beurteilen und zu bewerten. Die geschichtlich-gesellschaftliche Welt entzieht sich der menschlichen Erkenntnis nahezu völlig. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft liegen für ihn im Dunkeln. Die Kenntnis des Vergangenen ist gründlich; die historische Wissenschaft hat ein unübersehbares Tatsachenmaterial vor uns ausgebreitet. Aber Urteil und Bewertung erfordern geschichtsphilosophische Kategorien und Aspekte, und schon verlassen wir den Bereich der Wissenschaft und betreten das Terrain der Spekulation. Über die Gegenwart erhalten wir täglich eine Fülle detaillierter Informationen; aber niemand kann sie zu einer Gesamtschau bündeln und ordnen. Die Zukunft ist völlig verhangen, trotz aller Futurologie. Geschichtliche Vergleiche können lediglich helfen, diese unsere Situation deutlich zu machen, denn die profunden Denker sind in allen Zeiten zu den eklatantesten Fehlurteilen gekommen: Als Gibbon 1780 die historische Lage Europas analysierte, wäre ihm auch nur der Schimmer einer Erwartung von Revolution und Cäsarismus als eine Absurdität erschienen. H. G. Wells schreibt über diese Situation: „Da die im Mittelalter formulierten, großen schöpferischen Ideen versagt hatten, ermangelte der menschliche Geist jeder schöpferischen Führerschaft. Sogar gebildete Männer von Phantasie sahen die Welt undramatisch, nicht mehr als ein Wechselspiel von Willenskraft und Schicksal, sondern als eine Bühne, auf der ein Alltagsstück erlebt und sanfte Tugenden belohnt werden. Nicht nur die selbstzufriedenen, konservativ Gesinnten waren überzeugt davon, daß in der Welt trotz aller stürmischen Veränderungen eine Stabilität menschlicher Lebensbedingungen erreicht sei. Sogar kritische und rebellische Geister neigten zu derselben Ansicht, da die Seele der Gesamtheit nicht die leisesten Anzeichen schöpferischer Kräfte verriet.“²⁷⁾ Immanuel Kant wagte mit plausiblen Gründen die Prophezeiung, daß der „ewige Friede“ hergestellt sei, wenn alle Staaten Republiken wären. Nichts aber wurde im 19. und 20. Jahrhundert so gründlich — und so furchtbar — widerlegt. Sozialistische Staaten würden

niemals Krieg gegeneinander führen, ließ Engels sich vernehmen. Heute halten die kommunistischen Weltmächte, Vertreter von einer Milliarde Menschen, Waffen füreinander bereit, mit denen man Milliarden Menschen umbringen kann.

Für welche Zeit kann in Europa die Entideologisierung der politischen Welt gelingen, die allein eine Garantie werden könnte für einen friedlichen Abschnitt der Geschichte? Und wollen die Menschen denn überhaupt das „Wechselspiel von Schicksal und Willenskraft“ durch die „sanften Tugenden des Alltagsglücks“ ablösen? Und kann der Mensch denn in der liberalen Gesellschaft sein Leben führen — jener Ordnung, die ihn, nach Durkheim, in die Einsamkeit der „Anomie“, der Bindungslosigkeit, stößt, aus der er in den Selbstmord flieht? Und kann und will der Mensch so leben, ohne die Prämissen und Garantien des Glaubens, in einer Situation der Relativität der Werte? Ist nicht vielleicht die Reflexionskultur nur ein kurzlebiges Experiment zwischen Epochen der Bindung des Lebens an erzwungene oder freigewählte Normen und selbstgesetzte Grenzen, die die freie, schöpferische Vernunft weder überschreiten kann noch will, wie in vergangenen Zeiten oder in sozialen Systemen neben dem unsrigen? Und welche Rolle wird der freie und ungebundene, kritische Geist dann noch spielen? Wird er in geheimer Opposition geduldet bleiben? Wird er ein Apoget der strengen geistigen Bindung des Menschen werden, wie Dostojewskis Großinquisitor? Oder wird ihm die Hegelsche Rolle zufallen, daß er aus vermeintlich tieferer Einsicht in die Vernunft des Wirklichen den Tatsachen seine Reverenz erweist? Und wird er das *sacrificium intellectus* dann noch als solches erleben?

Der große Benedetto Croce legte in den Tagen, als der Liberalismus von den totalitären Mächten überrannt war, sein Bekenntnis zur Freiheit ab und schrieb: „Wenn einem heute die Frage gestellt wird, ob der Freiheit sozusagen die Zukunft gehöre, dann muß man erwidern: etwas viel Besseres — die Ewigkeit!“ Er gewann seinen Trost aus dem Worte Hegels, daß die Idee keine Eile habe. — Das alles sind die Zweifel, die sich dem Bewußtsein aufdrängen, wenn es der Erziehung zu freiem, kritisch-abwägendem Urteil das Wort redet und an die Möglichkeit eines Lebens des Menschen in einer pluralistischen Gesellschaft glaubt.

Der Tag und die Stunde machen diese Fragen dringlich und geben ihnen eine unerwartete,

²⁷⁾ Weltgeschichte, 1928.

bedrückende und beängstigende Aktualität. Die Neigung zur Ideologie hat in unserer Gesellschaft nur eine Weile geschlummert. Sie ist wieder erwacht und erfaßt heute hier und dort auch jene, denen das erzieherische Amt die Aufgabe setzen sollte, die Jugend zu offenem, tolerantem Welturteil zu erziehen. Es wiederholt sich — es könnte sich wiederholen — was man nach 1945 als das tragische Verhängnis der Jugend empfand: Die Indoktrinierung hatte ihre Opfer zu Taten hingerissen, für die man ihnen den Galgen aufrichtete, und immer wieder wurde gefragt, ob nicht die Schuldigen jene wären, die, selber fanatisiert, die intellektuelle Wehrlosigkeit der Jugend mißbraucht hatten, um ihre eigene Verrantheit pädagogisch weiterzugeben. Ist aber die Schuld richtig zugemessen, wenn man sagt, daß weder die indoktrinierte Jugend noch ihre dem Wahn verfallenen Pädagogen die Hauptschuld trifft? Denn den Überzeugungs- und Gesinnungstätern — selbst wenn sie Entsetzliches getan haben — wird man ja nicht die volle intellek-

tuelle Zurechnungsfähigkeit zusprechen können. Eine uneingeschränkte Verantwortung trifft aber jene, die im Bewußtsein der Situation, sei es aus Furcht, sei es aus falsch verstandener Toleranz, den Dogmatikern die heranwachsende Generation in einer Zeit ausgeliefert haben, als sie noch die Macht hatten, es zu verhindern. Und es muß erwartet werden, daß sie sich nun beim zweiten Male ihrer Verantwortung bewußt werden. Wenn die allgemeine Schulpflicht die nachwachsende Generation in die staatlichen Schulen zwingt, dann müssen die Eltern vom Staate fordern, daß ihre Kinder dort nicht Ideologien ausgeliefert werden. Mag der Staat sein Verhältnis zu den Vertretern der dogmatischen Gesellschaftslehre regeln, wie er es für verantwortbar hält, die Schule darf er ihnen nicht überantworten. Das „Principiis obsta“ hat heute also den Tendenzen zu gelten, die unserer Betrachtung das Thema gegeben haben — der Ideologisierung der politischen Bildung.

Politische Bildung in der Sackgasse?

Kritische Anmerkungen zu dem Aufsatz von E. A. Roloff, Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: „Aus Politik und Zeitgeschichte“ 41/71

Ernst-August Roloff gibt in seinem Aufsatz nicht nur eine prägnante — freilich vieles auch verkürzende — Zusammenfassung des Standes der didaktischen Diskussion; er erhebt auch und vor allem den Anspruch, einen in Theorie und Praxis weiterführenden Weg eröffnet zu haben, indem er Material und Problemlage mit politikwissenschaftlichem statt erziehungswissenschaftlichem Instrumentarium angeht. Ich stimme ihm in manchen Einzelheiten zu, auf die ich andernorts ausführlicher eingegangen bin, als das in einem kurzen Aufsatz möglich ist¹⁾. Im ganzen jedoch sehe ich in Roloffs Ansatz die Gefahr, daß die Didaktik des politischen Unterrichts in eine neue, diesmal eine politikwissenschaftliche Sackgasse hineinmanövriert wird, nachdem sie gerade von bildungsideologischer Enge befreit ist. So berechtigt Roloffs Kritik an bisherigen Konzeptionen politischer Bildung sein mag, denen er übrigens nicht in allem gerecht wird, und so notwendig eine politikwissenschaftliche Begründung der Fachdidaktik ist, so gefährlich erscheint mir die Absolutheit, in die Roloff seine Alternative kleidet.

Eine befriedigende Theorie politischer Bildung kann nur entwickelt werden im Zusammenwirken von Politikwissenschaft (und allgemeiner der Sozialwissenschaften) und Erziehungswissenschaften in einer Weise, die offen bleibt für eine über beide hinausreichende

philosophisch-pädagogisch-politische Anthropologie. Das ist sicher zunächst eine vage Auskunft, die der Erläuterung bedarf. Was gemeint ist, wird aber bereits deutlicher, wenn ich sage, daß mir folgende Grundthese Roloffs eine falsche Alternative zu enthalten scheint: „Ziele und Inhalte der Erziehung orientieren sich nicht an zeitlos gültigen (absoluten) Werten, sondern an situationsbedingten gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Zielsetzungen“ (Roloff, a. a. O. S. 3). Was immer auch die heute so viel geschmähte geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht geleistet haben mag, dies hat sie uns jedenfalls gelehrt, daß die in ihrem Bildungsbegriff enthaltene normative Intention der Pädagogik es dem Erzieher verbietet, gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Zielsetzungen unbesehen zu folgen²⁾. Insofern könnte die heute belächelte Orientierung an „absoluten Werten“ ein notwendiges Korrektiv sein. Roloffs Formulierung jedenfalls löst in unzulässiger Vereinfachung ein Spannungsfeld auf zugunsten eines seiner Pole, und es ist äußerst fraglich, ob sein Wissenschaftsbegriff geeignet ist, dieses für die Didaktik notwendige Spannungsfeld zwischen pädagogischer Verantwortung für den Jugendlichen einerseits und Ansprüchen der Gesellschaft und Erfordernissen der Wissenschaften andererseits neu zu konstituieren.

¹⁾ Vgl. B. Sutor, Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1971.

²⁾ Vgl. H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, 3. Aufl. München 1970, S. 33 f.

1. Zielbestimmungen politischer Bildung — politische Didaktik — politische Entscheidungsträger

Roloff behauptet unter Berufung auf Lingelbach und die Didaktik-Diskussion im Pädagogenteam des Funk-Kollegs „Erziehungswissenschaft“, es habe sich allgemein die Erkenntnis durchgesetzt, daß die Zieldiskussion nicht in die Kompetenz der Pädagogik gehöre und daß deren Anspruch auf „Autonomie“ ein ideologischer Irrtum gewesen sei. Das sind zwei verschiedene Thesen, die man auseinanderhalten muß.

Der Anspruch pädagogisch-eigenständiger Lernzielbestimmung durch Erziehungswissenschaftler oder Erzieher kann im Ernst nicht aufrechterhalten werden. Die Curriculum-Forschung zieht heute daraus die Konsequenzen, wenn sie, zwar mit verschiedenartigen Ansätzen, aber im Prinzip übereinstimmend, die Gesellschaft befragt nach in ihr zu bewältigenden Lebenssituationen und den dazu erforderlichen Qualifikationen. Wir sind vor allem für die erste Frage angewiesen auf Antworten aus einer Vielzahl von Wissenschaften, besonders aber der Sozialwissenschaften. Es gibt keine autonome Pädagogik mehr, und es hat sie faktisch auch dort nicht gegeben, wo sie theoretisch behauptet wurde. Dafür darf auch als Beleg gelten, was Roloff über die Zielvorstellungen politischer Bildung in den letzten zwanzig Jahren schreibt; ihre Abhängigkeit vom „Geist der Zeit“ ist mit Händen greifbar.

Es ist aber keineswegs überzeugend, daraus zu folgern, die Pädagogik habe *keine* Kompetenz in der Zieldiskussion. Es ist Lingelbach zuzustimmen, wenn er bezüglich der generellen Verhältnisbestimmung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft schreibt, der Pädagoge könne politische Lernziele nicht einfach aus bestimmten Fachwissenschaften (Politikwissenschaft, Soziologie) ableiten, und dann fortfährt: „Sie werden vielmehr ermittelt, indem man die bereits unter dem Aspekt ihrer pädagogischen Bedeutung gewissermaßen ‚aufgeschlüsselte‘ politische Realität mit der Vorstellung wünschenswerter Rollen des künftigen Bürgers in der gesellschaftlichen Wirklichkeit konfrontiert.“³⁾ Damit ist Fachdidaktik ausdrücklich als ein Feld umschrieben, in dem sich Erziehungs- und Fachwissenschaften unter dem Aspekt pädagogischer Intention und Verantwortung begegnen.

³⁾ K. Chr. Lingelbach, in: Funk-Kolleg ‚Erziehungswissenschaft‘ 2, Frankfurt 1970, S. 120.

Roloff klammert dieses Feld völlig aus, wenn er schreibt: „Ebensowenig wie aus der Pädagogik können Lernziele aus einer anderen Wissenschaft abgeleitet werden, weder aus einer Fachwissenschaft noch etwa aus der Politikwissenschaft oder Soziologie“ (a. a. O., S. 3 f.). Folgerichtig reduziert er die Aufgabe einer Didaktik der politischen Bildung auf „angewandte Herrschaftsanalyse“ und nennt sie eine Teildisziplin der Politikwissenschaft, denn die Zielbestimmungen der politischen Bildung erfolgen durch die „politischen Entscheidungsträger“ (ebda.). — Ich bin weit davon entfernt, gegen die Annäherung von Politikwissenschaft und politischer Didaktik zu Felde zu ziehen. Nur meine ich, eine Politikwissenschaft, die als praktische Wissenschaft die Herkunft ihrer Fragen aus gesellschaftlichen Problemsituationen nicht übersieht, sei den Aufgaben auch der politischen Bildung gar nicht fern⁴⁾.

Roloff nähert nicht nur Politikwissenschaft und Didaktik einander an, sondern er entläßt zugleich beide aus ihrer Verantwortung für die Ziele politischer Bildung, indem er sie auf die nachträgliche Kritik der von den Herrschenden festgesetzten Ziele beschränkt. Über diese Reduktion ließe sich immerhin streiten, wenn sie nur deskriptiv, nicht auch normativ gemeint wäre. Soweit in dieser Hinsicht die tatsächlichen Verhältnisse in den einzelnen Bundesländern bekannt sind, kann man sagen, daß sie mit Roloffs Verhältnisbestimmung nicht ganz übereinstimmen. Es ist wohl in aller Regel so, daß Lehrpläne und neuerdings Lernzielbestimmungen von Fachleuten oder jedenfalls von solchen, die man dafür hält, erarbeitet werden. Zwar werden diese Fachleute von den Kultusverwaltungen beauftragt, so daß sich in ihrer Auswahl ein politischer Wille der politischen Entscheidungsträger geltend machen kann, und ihre Ergebnisse erlangen Verbindlichkeit, indem sie ministeriell sanktioniert werden. Aber es wäre ein eklatanter Verstoß gegen ein Grundprinzip des demokratischen Staates, nämlich gegen Offenheit für in der Gesellschaft wirkende Kräfte und wissenschaftliche Erkenntnisse, wollten die Entscheidungsträger unter Mißachtung wissenschaftlicher Diskussionen und gesellschaftlicher Kontroversen Lernziele aus eigener Machtvollkommenheit bestimmen. Das Gewissen des

⁴⁾ Vgl. Sutor, Didaktik, a. a. O., S. 29 ff. und 161 ff.

Pädagogen dürfte sich in diesem Fall eines reinen bildungspolitischen Dezisionismus oder ideologischer Gleichschaltungsversuche nicht beruhigen mit der Möglichkeit der Analyse von Entscheidungsprozessen.

Fachwissenschaftler und Didaktiker müssen an der *Vorbereitung* didaktischer Entscheidungen mitwirken, wenn politische Bildung nicht denaturiert werden soll. Beim heutigen Stand der Curriculum-Revision wird man ferner Phasen der allgemeinen Diskussion und Erprobung von Entwürfen einschieben müssen, ehe ihre offizielle Verbindlichkeit erklärt wird. Aus der Kenntnis rheinland-pfälzischer Verhältnisse wiederum kann ich sagen, daß so verfahren wird, und Roloff selbst gibt ja durchaus ein Beispiel dafür, wie die Mitwirkung des Didaktikers aussehen und was sie bewirken kann. Seine Theorie widerspricht in diesem Punkt seiner eigenen Praxis⁵⁾. Er schwächt zudem in seinen weiteren Darlegungen die Rolle der politischen Entscheidungsträger im Prozeß der Lernzielbestimmung ab, wenn er im Blick auf die Entwicklung in den fünfziger Jahren die Hypothese formuliert, „daß nur solche Leitbilder und Zielvorstellungen in die Erziehungspraxis ... eingehen, die die politischen Entscheidungsträger für geboten halten“ (a. a. O., S. 4).

Viel bedeutender für Lehrpläne und Lernziele scheinen mir das allgemeine politisch-gesellschaftliche Bewußtsein und die politische Gesamtlage, und zwar um so mehr, je weniger die kritische fachwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Reflexion kontrollierend dazwischentritt. Roloffs Ausführungen über die Zielsetzungen politischer Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren decken sich mit denen anderer Kritiker. In manchem scheinen sie mir nicht haltbar, z. B. in der Ableitung neuer „nationalistischer“ oder gar „faschistoider“ Konzepte aus dem Bekenntnis zu einer Grundrechtsaxiomatik⁶⁾.

⁵⁾ Vgl. Roloff, a. a. O., S. 16. Für die Verhältnisse in Rheinland-Pfalz vgl. Forster/Hachgenei, Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz, Mainz 1971; dort S. 9 ff. meine Begründung eines Richtlinien-Entwurfs für Sozialkunde.

⁶⁾ M. E. ergeben sich aus einer an den Menschenrechten orientierten politischen Didaktik ganz prinzipielle Einwände gegen eine Erneuerung von „Nationalerziehung“; vgl. Sutor, Didaktik, a. a. O., S. 90 ff.

Es soll hier nicht eine Auseinandersetzung mit der heute wohlfeilen und ihrerseits schon stereotypen Kritik an früheren Bemühungen geführt, sondern in der gebotenen Kürze nur dreierlei hervorgehoben werden: *Erstens* ergibt ein auch nur flüchtiger Überblick über die Ansätze und Konzeptionen politischer Bildung seit 1945, daß sie so einheitlich nicht waren, wie sie heute gern zur Abwertung dargestellt werden. Oetingers Partnerschaftskonzept fand auch in den fünfziger Jahren schon massiven Widerspruch. Daraus folgt *zweitens*, daß die Abhängigkeit der Didaktik vom herrschenden Bewußtsein oder von der Interessenlage der Herrschenden, wer immer das sein mag, unter der Voraussetzung freier und öffentlicher wissenschaftlicher Diskussion nicht absolut ist. Die auch bei Roloff spürbare Neigung, diese Abhängigkeit zu verabsolutieren, würde wiederum zur Kapitulation des Didaktikers führen, d. h., er würde das Feld der politischen Bildung den Herrschenden oder den rivalisierenden gesellschaftlichen Gruppen als Kampffeld überlassen. *Drittens* werden wir, gerade wenn wir einem solchen wissenssoziologischen Relativismus nicht schlechthin huldigen wollen, gut daran tun, heute auch noch zu fragen, was aus früheren Ansätzen und Konzepten bewahrenswert scheint. Es war nicht alles so falsch oder so borniert, wie uns heute eine oft arrogant sich durch Sozialwissenschaft aufgeklärt gebende Kritik glauben machen möchte. Oder bestreitet jemand ernsthaft, daß Oetingers Partnerschaftskonzept, auch wenn es im Kern nicht *politische* Bildung traf, doch für die Aufgabe der Sozialerziehung auch heute noch wertvolle Anregungen enthält? Die gleiche Frage kann für staatsbürgerlich-politische Erziehungsvorstellungen in die Diskussion gebracht werden, wie sie Weniger, Litt und andere entwickelt haben. Eine Kritik, die heute diese Fragen vorschnell verneint und den, der sie stellt, des konzeptionslosen Eklektizismus zeihet, muß sich um so härter fragen lassen, mit welcher Elle denn sie mißt, welche Voraussetzungen sie macht, ob ihre Positionen so fraglos wissenschaftlich gesichert sind, wie sie behauptet, und ob ihre Kategorien der Komplexität des Politischen adäquat sind.

2. Ist Didaktik politischer Bildung angewandte Herrschaftsanalyse?

Roloffs Hauptthese, zunächst als Hypothese formuliert, in der Darstellung scheinbar verifiziert, lautet: „Eine kritische Didaktik der politischen Bildung ist angewandte Herrschaftsanalyse und damit eine Teildisziplin der Wissenschaft von der Politik“ (a. a. O., S. 4). Die These wäre zutreffend unter zwei Voraussetzungen: daß nämlich erstens Erziehungswissenschaften, auch unter ihrem normativen Aspekt der Frage nach Zielen, fachdidaktisch nicht mitzureden hätten, daß zweitens Politikwissenschaft als Herrschaftsanalyse hinlänglich definiert wäre. Die Fragwürdigkeit der ersten Voraussetzung haben wir erörtert, die der zweiten ist zu zeigen.

Nun kann man in der hier gebotenen Kürze nicht die verschiedenartigen wissenschaftstheoretischen Konzeptionen von Politikwissenschaft durchmustern, ganz abgesehen davon, daß der Didaktiker diese Aufgabe lieber dem Politikwissenschaftler überlassen sollte. Hier ist nur zunächst daran zu erinnern, daß es diese verschiedenen Konzeptionen gibt. Unter den „wichtigsten Konzeptionen und Traditionen, soweit (sie) in der politischen Wissenschaft der Bundesrepublik wirksam“ sind, zählt Jürgen Gebhardt in einem jüngst erschienenen Aufsatz allein fünf auf ⁷⁾.

Wenn dem so ist, geht es nicht an, daß der Didaktiker einfach auf Politikwissenschaft schlechthin rekurriert oder sie undifferenziert in Anspruch nimmt. Es bleibt der Fachdidaktik nicht erspart, jeweils kenntlich zu machen, welchem Verständnis von Politikwissenschaft oder welcher Gesellschaftstheorie bestimmte didaktische Konzepte verpflichtet sind. Dies geschieht heute in den meisten fachdidaktischen Äußerungen leider nicht und ist Ursache für die Ergebnislosigkeit mancher Kontroversen. Gieseckes Didaktik und die über sie geführte Diskussion krankte daran ebenso ⁸⁾ wie die heute übliche Kritik an früheren didaktischen Ansätzen und politischem Unterricht. Letztere läßt fast immer unausgesprochen, daß sie vornehmlich mit Kriterien der „Kritischen Theo-

rie“ der sogenannten Frankfurter Schule arbeitet, die ihrerseits durchaus nicht unbestritten sind ⁹⁾.

Statt theoretischer Erörterungen soll hier an einigen Positionen aus Roloffs Aufsatz verdeutlicht werden, wie sein einseitiges Verständnis von Politikwissenschaft als Herrschaftsanalyse ihn zu entsprechend einseitigen Urteilen bringt.

In einer Kritik an Hilligens Lehrbuch bemängelt Roloff, in der methodischen Durchführung der didaktischen Konzeption werde „selten deutlich, wann und in welcher Form die politischen Grundentscheidungen an den Schüler herantreten“; gerade nach Hilligens eigenem Maßstab könne „die Entscheidung darüber, ob die bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse von ‚oben‘ und ‚unten‘ aufgehoben (werden) oder bestehen bleiben sollen, nicht zweifelhaft sein, . . .“ (a. a. O., S. 14). Roloff muß sich die Gegenfrage stellen lassen, ob dies wirklich die Normalform politischer Grundentscheidungen ist. Nach Hilligens didaktischer Konzeption scheint dies keineswegs eindeutig der Fall zu sein, weil das Kategorienschema, mit dem er politische Probleme didaktisch erschließen will, nicht nur am Maßstab der sogenannten Emanzipation entwickelt ist ¹⁰⁾.

Mir scheint es jedenfalls nicht zweifelhaft, daß das Schema von ‚oben‘ und ‚unten‘ oder von Freiheit und Herrschaft nicht genügt, um Politik verständlich und sachgerechtes politisches Urteilen möglich zu machen. In diesem Schema kommt die Frage gar nicht in den Blick, wieviel politische Herrschaft denn notwendig sei, um Freiheit zu ermöglichen und zu sichern. Emanzipation ist ambivalent. Wir sind heute in der didaktischen Diskussion in der Gefahr abstrakten Freiheitsdenkens, das die Angewiesenheit des Menschen in der Gesellschaft auf politisch garantierte Ordnung und auf gesellschaftliche Institutionen nicht mehr wahrnimmt; damit aber auch die eigentliche Auf-

⁷⁾ Das trifft auch für Lingelbachs Ausführungen im Funk-Kolleg ‚Erziehungswissenschaft‘ 2 zu. Obwohl er, m. E. zutreffend, bei Giesecke das Fehlen einer politischen Theorie konstatiert, macht er selbst ebenfalls zu wenig deutlich, welchen theoretischen Überlegungen sein Konzept der Konfliktanalyse verpflichtet ist.

¹⁰⁾ Vgl. „Aus Politik und Zeitgeschichte“ 3/70, S. 20 ff., und Hilligens Referat in der „Schriftenreihe der Bundeszentrale“ Heft 89, S. 81 ff.

⁷⁾ J. Gebhardt, Zum Problem der Schulen und Methoden in der Politischen Wissenschaft, in: Politische Wissenschaft heute, Beck'sche Schwarze Reihe, Band 74, München 1971, S. 33 ff.

⁸⁾ H. Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, 3. erw. Aufl., München 1968; vgl. dort S. 199 ff. Dokumentation und Kritik der Kritik.

gabe der Politik nicht mehr wahrnimmt, nämlich menschliches Zusammenleben immer wieder neu zu ordnen.

Die politischen Probleme etwa der Daseinsvorsorge, die der moderne Staat zu lösen hat, sind erheblich komplizierter, als daß die Kategorie der Emanzipation allein sie aufschlüsseln könnte. Man kann zwar argumentieren, gerade staatliche Daseinsvorsorge solle mehr Freiheit ermöglichen und müsse also daran gemessen werden. Aber die Erweiterung der gesellschaftlichen Chancen vieler durch Politik ist doch nur um den Preis gleichzeitiger Zunahme von Herrschaft zu haben. Zu allem, was wir dem Gemeinwesen abverlangen, bedarf es der Befugnis und der Mittel, kurz gesagt der Macht. Diese Dialektik von Freiheit und politischer Herrschaft verweist auf eine Dialektik auch der Zielwerte. Selbstbestimmung und also auch Emanzipation müssen Grenzen hinnehmen nach dem Maß sozialer Gerechtigkeit. Daher ist Politisches immer ambivalent; jede Entscheidung hat ihren Preis.

Daß Roloff dies zu wenig berücksichtigt, glaube ich auch an seinen Ausführungen zum Komplex Streik, Aussperrung und Streikrecht der Beamten erkennen zu können. Roloff will dort sein Kriterium der sachlichen Richtigkeit erläutern, indem er zu der üblichen Auskunft, Beamtenstreiks seien ungesetzlich, ausführt: „Diese Information ist jedoch unvollständig ohne Kenntnis der Tatsache, daß früher jeder Streik ungesetzlich war und die Macht der Unternehmer noch heute so weit reicht, daß sie — mitunter durchaus mit Erfolg — stets versuchen, Streiks für ungesetzlich erklären oder zumindest durch die Politiker als ‚schädlich‘ bezeichnen zu lassen. Die Aussage, Beamtenstreiks seien ungesetzlich, dient eindeutig der Abwehr eines politisch durchaus berechtigten Anspruches der Beamten auf demokratische Gleichberechtigung und ist damit ideologisch“ (a. a. O., S. 18).

Hier haben wir ein gutes Beispiel dafür, wie im Politischen auch „sachliche Richtigkeit“ eine Funktion theoretischer Vorentscheidungen darstellt. Die Frage, ob Roloff der Position der Unternehmer in seinen „Informationen“ gerecht wird, mag auf sich beruhen. Immerhin ist mit dem generalisierenden „stets“ eine, gemessen an unserem heutigen Arbeitsrecht, sehr kühne Behauptung eingeleitet. Roloff scheint es selbst nicht ganz wohl dabei gewesen zu sein, sonst hätte er nicht sofort durch die Wendung „oder zumindest“ einen ganz anderen Tatbestand damit verknüpft. Aber ge-

rade daran wird die Fragwürdigkeit seiner Kategorien wieder sichtbar. Man ist noch kein Gegner des Streikrechts, wenn man hier die weitere Information vermißt, ja geradezu ausgeschlossen sieht, daß Streiks in der Tat „schädlich“ werden können; schädlich nicht nur für die streitenden Parteien, sondern auch für die Volkswirtschaft insgesamt, für die Finanzkraft der öffentlichen Hand, von der die Erfüllung dringender „Gemeinschaftsaufgaben“ abhängt als Voraussetzung für „Emanzipation“; schädlich auch für bestimmte Gruppen, die im Streit um ihren Anteil am Sozialprodukt keine mächtige Interessenvertretung haben. Im sozial temperierten Klima der Bundesrepublik werden diese Selbstverständlichkeiten leicht übersehen; der britische Staatsbürger erfährt sie seit Jahren am eigenen Leib, und die USA haben immerhin ein Taft-Hartley-Gesetz.

Damit ist nicht gesagt, daß jeder Arbeitskampf *unmittelbar* unter diesem Aspekt gesehen werden muß, und ich wende mich schon gar nicht gegen Streikrecht und Gewerkschaften als sehr notwendige Gegenmächte gegenüber der anderen Seite. Aber für ein adäquates Urteil über das Phänomen müssen im Hintergrund auch diese Kategorien bereitstehen; das Klassenkampschema reicht nicht, weil es nicht in den Blick bringt, daß es Ansprüche des Gemeinwohls gibt, die um der Bürger willen Beachtung verlangen. Es soll auch nicht bestritten werden, daß die Idee des Gemeinwohls immer ideologisch mißbraucht werden kann; sie ist dennoch zur Deutung von Politik und gerade zu kritischer Beurteilung als Maß unentbehrlich.

Daher kann auch die Auskunft Roloffs zum Beamtenstreik nicht genügen. Will der Beamte im Streikrecht dem Arbeiter gleichgestellt sein, muß er auf seine Beamtenprivilegien verzichten. Das soll nicht heißen, daß das nicht wünschenswert wäre. Die Ausdehnung des Berufsbeamtentums von der Hoheitsverwaltung auf die öffentlichen Dienstleistungen ist keine notwendige, vielleicht eine durchaus fragwürdige Entwicklung. Nur sieht Roloff eben nicht die Kehrseite dessen, was er „berechtigten Anspruch der Beamten auf demokratische Gleichberechtigung“ nennt, von dem übrigens bekannt ist, daß ihn bei uns nur eine Minderheit der Beamten erhebt. Nach Roloff müßte die Mehrheit der Beamten demnach ein falsches Bewußtsein haben. Im übrigen würde die Bevölkerung bei einem Beamtenstreik rascher als bei einem üblichen Arbeitskampf merken, daß es so etwas wie Gemeinwohl als Voraus-

setzung menschlichen Zusammenlebens, als Voraussetzung auch persönlicher Freiheiten und partikularer Interessenwahrnehmungen gibt. Wenn Bahn und Post nicht mehr verkehren oder Schulen geschlossen bleiben, wird es schnell ungemütlich.

Leider muß man in der heutigen Diskussion damit rechnen, neonationalistischer oder gar

„faschistoider“ Haltung verdächtigt zu werden, wenn man die Unentbehrlichkeit der Gemeinwohlkategorie behauptet¹¹⁾. Dennoch meine ich, daß sich die Didaktik an einer Politikwissenschaft orientieren muß, die Herrschaftsanalyse auch unter dem Aspekt ihres anthropologischen Sinnes betreibt und damit Sozialphilosophie nicht aus dem Umkreis ihrer Fragestellungen ausschließt.

3. Die Schule — primärer Gegenstand politischen Unterrichts?

Im Vergleich zu heute üblicher Kritik an bisher praktizierter politischer Bildung ist das eigentlich Neue und Originäre bei Roloff die aus der Kategorie der Betroffenheit abgeleitete These: „Der primäre Gegenstand der politischen Bildung in der Schule ist die Schule“ (a. a. O., S. 16). Aus Roloffs weiteren Darlegungen ergibt sich, daß dieser Ansatz bereits in Richtlinien Eingang gefunden hat. Daher bedarf er dringend einer Erörterung unter den Fachdidaktikern der einzelnen Bundesländer.

Nun wird beim heutigen Stand der didaktischen Diskussion und angesichts des Streits um die „Demokratisierung“ der Schule kein ernst zu nehmender Fachdidaktiker mehr bestreiten, daß die Betroffenheit des Schülers durch die Institution Schule, durch in ihr ablaufende Prozesse, durch ihre Zwänge und Konflikte nicht nur als geeigneter Ansatzpunkt, sondern als notwendiger Gegenstand politischer Analyse be- und ergriffen werden muß. Man wird sich aber auch hier vor Verengung und einseitiger Behandlung der Konzeption hüten müssen.

Bei Roloff bleibt, wohl wegen der Knappheit der Ausführungen, einiges unklar. Was heißt „primärer“ Gegenstand? Ist das zeitlich oder qualitativ gemeint? Wie sähe im zweiten Fall der Gesamtplan eines Faches Sozialkunde oder Politik aus? Das Prinzip, wonach die Unterrichtsgegenstände identisch sein müßten mit den jeweiligen Entscheidungsbereichen einer Alters- bzw. Schulstufe, ist von Roloff nicht konkretisiert, läßt aber eine gewisse Verengung befürchten. Schule darf das Prinzip der „Betroffenheit“ doch wohl nicht so auslegen, daß in ihr nur noch vorkommt, was für den Schüler schon „fragwürdig“ oder problematisch geworden ist. Da die wesentlichen „Betroffenheiten“ für den Schüler möglicherweise noch verdeckt sind, müßte die Schule sie aufhellen, erfahrbar machen, d. h. objektive in sub-

jektive „Betroffenheit“ umwandeln. Von den meisten politischen Problemen, Konflikten, Aufgaben ist der Jugendliche objektiv viel stärker betroffen, als er subjektiv überhaupt wahrnehmen kann; Lehrer und Schule würden abdanken, wenn sie diesen Versuch nicht machen würden. Die Frage der Curriculum-Forschung nach den *künftigen* Rollen der Lernenden in der Gesellschaft und nach entsprechenden Qualifikationen würde illusorisch.

Roloff will gewiß nicht die befürchtete Verengung, aber seine Darlegungen tendieren dahin: „In jedem Falle ist die Schule kein Vorraum des Politischen, in dem durch Übung auf künftige politische Wirklichkeit vorbereitet wird, . . .“ (a. a. O., S. 15). Lassen wir die schwierige Frage einmal beiseite, ob und wie weit Schule politisches Wissen vermitteln kann, das später gleichsam auf Abruf bereitsteht. Giesecke hat sich in seiner Didaktik deutlich gegen diese Vorstellung gewandt und dagegen seinen Begriff des „Aktionswissens“ entwickelt; aber auch dieses muß nach ihm auf „Bildungs- und Orientierungswissen“ zurückgreifen können¹²⁾. Wir müßten unsere Schulen schließen, wenn wir es nicht mehr für möglich hielten, daß Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Unterricht entwickelt und geübt werden können, die später in bestimmten Rollen gebraucht werden. Dabei wissen wir heute, daß solche Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht inhaltslos im Sinn rein formaler Bildung verstanden werden dürfen, sondern im Sinn kategorialer Bildung auf Gegenstandsbereiche bezogen sind, was nichts anderes heißt, als daß Stoffe nicht absolut beliebig sind¹³⁾.

¹¹⁾ Zur näheren Begründung meiner Position, auch gegenüber Versuchen einer Neuauflage von „Nationalerziehung“, verweise ich auf meine „Didaktik“ (s. Anm. 1), besonders S. 55 ff., 81 ff., 90 ff.

¹²⁾ H. Giesecke, a. a. O., S. 77 ff.

¹³⁾ Vgl. W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 8./9. Auflage 1967, S. 25 ff.

Roloffs Tendenz zur Verengung seines an sich wichtigen Ansatzes zeigt sich auch darin, wie er ihn verknüpft mit der Entscheidung über Schullaufbahnen, wobei er den Gedanken der Emanzipation oder Selbstbestimmung wieder als Einbahnstraße benutzt. Zwei ergänzende Hinweise scheinen mir zu der Frage noch nötig. Zum einen setzt Roloff mit dem stark betonten Ziel, den Schüler zur Reflexion über seine Umwelt Schule, seine Rolle und seine Möglichkeiten in ihr zu befähigen, eine Aufgabe nicht nur für den politischen Unterricht, sondern für alle Fächer und für den Erziehungsstil einer Schule insgesamt. Zum anderen sollten wir uns bei aller Berechtigung des Grundgedankens von Roloff doch auch hüten, die subjektive „Betroffenheit“ der Schüler durch die Schule zu überschätzen. Es gibt wohl im Leben eines jeden Schülers Zeiten, in denen er von anderen Problemen mindestens ebenso stark betroffen oder in Anspruch genommen ist. Das heutige Freizeit- und Konsumangebot,

der Griff der Werbung und der „Kulturindustrie“ nach den Jugendlichen, das Verhältnis der Geschlechter, für manche auch die politischen oder anderen Jugendgruppen, und dies alles zusammen wieder in Verbindung mit bestimmten Familiensituationen und Milieubedingungen impliziert eine Menge politischer Zusammenhänge, die wir in ihrer Bedeutung für den Jugendlichen nicht länger unterschätzen dürfen. Das heißt, didaktische Analyse zum Zweck der Lernzielbestimmung darf den Schüler nicht nur als Schüler, sondern muß ihn auch als Jugendlichen und als (heutigen und künftigen) Staatsbürger beachten.

Es wäre im übrigen eine Ironie der didaktischen Entwicklung, wenn wir vom Prinzip der „Betroffenheit“ her zu einer neuen Variante des Auswahlprinzips „vom Nahen zum Fernen“ kämen, gegen das sich Roloff ausdrücklich ausspricht. Damit hat er implizit auch dem Prinzip der „subjektiven Betroffenheit“ eine Grenze gesetzt.

4. Die philosophische Dimension einer Fachdidaktik des politischen Unterrichts

Ich pflichte Roloff voll bei in der Forderung, daß im politischen Unterricht auch der Inhalt des ‚Minimalkonsensus‘, auf dem unsere heutige demokratische Ordnung aufbaut, Gegenstand des Zweifels und Fragens sein muß. Der politische Unterricht darf keine unbefragbare Axiomatik kennen, keine Indoktrination im Sinne etwa einer Ideologie der Demokratie zum Ziel haben. Wenn Unterricht überhaupt die Chance hat, bessere Demokraten zu bilden, dann nur durch rückhaltlose Offenheit, durch den Dialog gerade auch über die Grundwerte, nach dem der Schüler in aller Regel in seinem Fragen und Kritisieren verlangt. Wer hier vor angeblich unbefragt zu akzeptierenden Dogmen haltmacht, verdirbt alles.

Nur ist mit diesem Dialog über die Grundwerte etwas anderes gemeint als ein wertneutrales oder relativistisches Nebeneinanderstellen von „Systemen“, die beliebig zur Wahl stünden. Der Systemvergleich muß den menschlichen und politischen Preis von Entscheidungen klarmachen, und der Dialog, der den Dingen auf den Grund gehen will, muß die Folgen sogenannter Optionen herausarbeiten, wenn man schon der Meinung ist, letzte Werte seien unbegründbar und daher Sache einer Option. Option heißt nicht Willkür, was

auch dem radikal alles in Frage stellenden Schüler aufgehen kann, wenn man fragt, was es z. B. heißen würde, das Prinzip unantastbarer Menschenwürde oder bestimmte konstitutionelle oder institutionelle Sicherungen, die aus ihm abgeleitet wurden, zu verwerfen.

Insofern kann man mit Heinrich Bußhoff, entgegen Roloffs Kritik, sehr wohl in den Menschenrechten die Axiomatik heutiger Pädagogik sehen. Das braucht durchaus nicht zu bedeuten, „auf eine kritische Befragung dieser Prinzipien zu verzichten“ (Roloff a. a. O., S. 14). Roloff müßte hier genauer zwischen Lehrer- und Schülerrolle unterscheiden. Der Schüler muß jede Frage stellen dürfen, und wenn er es nicht schon kann, muß ihn der Lehrer selbst dazu bringen, kritische Fragen auch an unsere Ordnung zu stellen. Es ist aber ein großer Unterschied, ob ein Lehrer sich mit dem Ziel wahrhafter Aufklärung auf einen rückhaltlosen Dialog mit seinen Schülern einläßt oder ob er, sei es hämisch im Stil der Enthüllung oder Denunziation, sei es ohne eigene Entscheidung und letzte Überzeugung, sei es zur Propagierung von Revolution, „Systemkritik“ treibt. Wer nicht Demokrat ist, ist in der Schule einer demokratischen Gesellschafts- und Staatsord-

nung fehl am Platze. Die Prinzipien rechtsstaatlicher Demokratie, auf die der Lehrer damit verpflichtet ist, sind aber so offen, daß sie nicht in gleichem Maße zur Verteidigung der aus ihnen abgeleiteten konstitutionellen und institutionellen Regelungen verpflichtet. Würde des Menschen, personale Selbstverwirklichung unter sich wandelnden geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen, Freiheits- und Gleichheitsrechte, Rechts- und Sozialstaatlichkeit enthalten vielmehr die Aufforderung zu ständiger Überprüfung des Bestehenden, zur Überprüfung freilich auch aller Reformvorschläge. Sie eignen sich also nicht zur ideologisierenden Rechtfertigung eines „Systems“.

Richtig und sehr notwendig finde ich, daß Roloff, ähnlich wie schon in seinem Unterrichtsmodell zur Kriegsdienstverweigerung, das Gewissen des Schülers als Entscheidungsinstanz in die didaktischen Überlegungen einbezieht (a. a. O., S. 15)¹⁴). Nur bezweifle ich, daß die von ihm im ganzen verwendeten Kategorien dem Anspruch einer wirklichen Gewissensbildung im Politischen genügen. Zwar nennt er abschließend als „Säulen politischer Pädagogik“ über die Herrschaftsanalyse hinaus auch Entscheidungslehre und Ideologiekritik (a. a. O., S. 20). Aber gerade diese Aufgaben erfordern ein viel differenzierteres Gefüge von Kategorien zur Erhellung und Entscheidung politischer Fragen, als es Roloff in seinen Ausführungen sichtbar werden läßt.

Zu der immer wiederkehrenden Formel „Freiheit im Sinne von Selbstbestimmung“ müßte die Reflexion über den anthropologischen Grund und die gesellschaftlichen Bedingungen menschlicher Freiheit treten. Der mit der Personalität unmittelbar gegebene soziale Bezug müßte bei derart ins Grundsätzliche zielenden Ausführungen wenigstens einmal angedeutet sein, wenn Mißverständnisse vermieden werden sollen. Mit ihm träten die Bezogenheit der eigenen Freiheit auf die der Mitmenschen, die daraus resultierende Pflicht zur Solidarität, die Notwendigkeit politisch herzustellender Ordnung (Gemeinwohl) und also die positive Aufgabe von Politik unmittelbar in den Blick, während die stereotype Verwendung von Begriffen wie Herrschaftsanalyse und Emanzipation den Anschein erweckt, als reduziere sich Politik auf Machtkampf, in dem es nur auf bestmögliche Selbstbehauptung ankomme.

Ich bin mir durchaus der Gefahr bewußt, daß die von mir genannten Begriffe, die offensichtlich nur in einer philosophisch-politischen Anthropologie begründet und abgesichert werden können, im Kampf der gesellschaftlichen Interessen mißbraucht werden. Eben dies heißt aber gerade nicht, eine kritische Sozialwissenschaft, wie Roloff sie abschließen fordert, könne auf sie verzichten. Wenn „die Wissenschaftlichkeit dieser Didaktik mit einer Gesellschaftstheorie steht und fällt, die nicht nur Zusammenhänge begreiflich macht, sondern auch Entscheidungsmöglichkeiten und Zielrichtungen eröffnet“ (a. a. O., S. 20), dann stellt uns dies vor die Notwendigkeit, die Frage nach den Zielen und den Normen politischen Entscheidens nicht vorschnell mit angeblich wissenschaftlichen Auskünften zu beantworten. Die von Roloff als hilfreich für diese Aufgabe genannten Theorien (Strukturalismus, Behaviorismus, Systemtheorien, Psychoanalyse, Dialektischer Materialismus) sind allesamt Erklärungsversuche mit philosophischen Implikationen. Begnügen wir uns mit ihnen, d. h., stellen wir die philosophische Frage in der Begründung didaktischer Konzeptionen nicht ausdrücklich, dann werden wir über einen heillos verwirrenden Streit einander ausschließender Positionen nicht hinauskommen und in der Deutung und Erklärung politischer Grundprobleme ständig zu kurz greifen.

Wir müssen daher auch in der Fachdidaktik des Politischen realisieren, was Manfred Hättich in seinem Lehrbuch von der Politikwissenschaft sagt, daß sie nämlich als eine synoptische Wissenschaft von der empirischen Soziologie bis zur spekulativen Philosophie reicht, nach dem Seienden und dem Möglichen ebenso fragt wie nach dem Richtigen und Gesollten, wenn auch mit verschiedenen Methoden und möglicherweise mit Ergebnissen sehr verschiedener Evidenz¹⁵).

Roloff ist nur zuzustimmen, wenn er meint, die Tatsache, daß aus wissenschaftlichen Theorien Glaubensbekenntnisse und politische Ideologien werden können, dürfe nicht dazu verleiten, ihre wissenschaftlichen Ansprüche völlig zu leugnen. Es gehört aber ein philosophisches Instrumentarium dazu, unterscheiden zu können zwischen Wissenschaft, Ideologie und Glaubensbekenntnis, und mir scheint, daß auf die Frage, wo denn ein solches Instrumen-

¹⁴) Vgl. Roloff in: „Politische Bildung“ 1969, Heft 1, S. 65 ff.; ferner das Kapitel „Gewissensbildung“ in meiner „Didaktik“, a. a. O., S. 258 ff.

¹⁵) Vgl. M. Hättich, Lehrbuch der Politikwissenschaft I, Mainz 1967; dort bes. S. 170 das Schema einer politikwissenschaftlichen Systematik.

tarium bereitliege, die europäische philosophische Tradition (z. B. Aristoteles/Thomas oder Kant/Jaspers) mindestens ebenso viel Anspruch hat genannt zu werden wie etwa die Kritische Theorie oder der Dialektische Materialismus ¹⁶⁾.

Der sich ausbreitende schlagwortartige Gebrauch des Begriffs Emanzipation in pädagogisch-politischer Literatur kann seine Nähe zu Theorien nicht verbergen, die uns ein Wissen des Ganzen suggerieren wollen, der gegebene

¹⁶⁾ Von daher ein entschiedener Einwand auch gegen den an sich so instruktiven Aufsatz von A. Holtmann, Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale, Heft 89, S. 10 ff. Holtmann gibt dort nach den Maßstäben der Frankfurter Schule eine allzu holzschnittartige Einteilung politischer Kräfte und Ideen sowie didaktischer Konzeptionen. Das führt, zumal Holtmann seine Darlegungen verknüpft mit aktuell-politischen Bezügen, nicht nur zu einem sinnlosen „topographischen Wortstreit“ (Golo Mann) über Begriffe wie „rechts“ und „links“, sondern wird die Didaktik des politischen Unterrichts mehr und mehr auch zu einem parteipolitischen Kampffeld machen. Man kann nur warnen.

nen Wirklichkeit als einer Totalität des schlechten Bestehenden in antizipatorischen Begriffen eine Totalität guter Zukunft entgegenstellen und radikale Veränderung fordern. Mit dem Philosophen Max Müller fürchte ich, daß damit die Verpflichtung durch das Nächstliegende umgangen und das Subjekt des geschichtlich-politischen Handelns nicht mehr in der — freilich gesellschaftlich bedingten — Person, sondern nur noch in Gattung oder Gesellschaft gesehen wird. Damit wäre der einzelne aus seiner Mitverantwortung entlassen, Gewissensbildung illusorisch. Menschliches Handeln in der Geschichte heißt aber verantwortliches Entscheiden in konkreten Situationen ohne Kenntnis aller Folgen und des Ganges der Geschichte im ganzen. Die Behauptung solcher Kenntnis hat bisher noch immer totalitäre Folgen gehabt. Geschichte bewegt sich nicht auf ein Ziel zu, sondern immer um eine Mitte, die als menschliche Existenz alle Geschichte, Gesellschaft und Politik transzendiert ¹⁷⁾.

¹⁷⁾ Vgl. Max Müller, Erfahrung und Geschichte, Freiburg/München 1971.

Politische Didaktik als kritische Sozialwissenschaft

Politikwissenschaft und Pädagogik

Ist Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen, so gründet sich der Anspruch der Wissenschaft von der Politik, sie sei das Fundament und der wissenschaftstheoretische Bezugsrahmen für die sogenannte politische Bildung, auf zwei Voraussetzungen:

1. Was gelernt werden soll, ist Politik, genauer: politisches Verhalten. So selbstverständlich wie Sprache und Sprechen Gegenstand der Sprachwissenschaft sind, ist Politik Gegenstand der Politikwissenschaft. Die Zuordnung der Fachdidaktik zur Fachwissenschaft wird daher soweit von niemandem bestritten.

2. Was und mit welchen Zielen in einer Gesellschaft gelehrt und gelernt werden soll, wird nicht von den Fachwissenschaften bzw. -wissenschaftlern bestimmt. Auch das ist, was die Grob- oder Endzielwerte betrifft, kaum strittig; aber während Pädagogen wie Bernhard Sutor und Hans-Günther Assel neben der Fachwissenschaft eine „Allgemeine Didaktik“ als relativ autonomes Zentrum der Erziehungswissenschaft(en) postulieren, dem die Frage nach den Erziehungszielen überantwortet wird, vertrete ich den Standpunkt von (z. B.) Hans-Hermann Grotthoff, Oskar Anweiler und Janpeter Kob: „Das mit einem wissenschaftlich ausgebildeten Personal arbeitende und auf Vermittlung wissenschaftlich orientierter Denkweisen und -inhalte ausgehende Erziehungssystem, das in dieser Weise und mit dieser Absicht Allgemeinbildung für alle Bürger vermitteln will, ist von Anfang an zwangsläufig politisch motiviert, eng mit politischen Grundideen der modernen Welt verbunden und hat gewichtige politische Relevanz.“¹⁾

Wenn Sutor sich das Zusammenwirken von Politik- und Erziehungswissenschaft so vorstellt, daß sie beide von einer übergreifenden

philosophisch-pädagogisch-politischen Anthropologie her bestimmt werden, so ist das insofern keine Gegenposition, als ich das nicht bestreite, sondern lediglich behaupte, daß diese „Anthropologie“ nur eine Theorie der Gesellschaft sein kann, die deren politischen Charakter als ein kompliziertes Gefüge von Abhängigkeiten — mithin auch von Macht und Herrschaft — erkennt. Wer darin einen gefährlichen Absolutheitsanspruch der Politikwissenschaft sieht, macht diese Wissenschaft für eine Realität verantwortlich, die in Wahrheit das Resultat politischer Entscheidungs- und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse ist. Ich erhebe allerdings für die Politikwissenschaft keinen Absolutheitsanspruch, sondern behaupte die faktische Präsenz des Politischen in jeder Wissenschaft und Erziehung.

„Gefährlich“ wäre ein solcher Nachweis an sich so wenig wie die Erkenntnis der Physiker, daß die alles beherrschende Kraft von Atomen, von Menschen freigesetzt, eben die Realität, die aus ihnen besteht, selbst zu zerstören vermag. Bedeutet die Präsenz des Politischen aber, daß der Erzieher, wenn er nicht auf absolute Werte — also auf normative Intentionen der Pädagogik — vertrauen kann, dann den „gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Zielsetzungen unbesehen zu folgen“ gezwungen ist? Diese Frage verweist auf den normativen Charakter einer Politikwissenschaft, die politische Prozesse nicht nur beschreibt und analysiert, „Demokratie“ nicht nur als formalen Klassifizierungsbegriff benutzt und unter „Pluralismus“ nicht die totale Gleichwertigkeit menschlichen Handelns und politischer Zielsetzungen versteht. Es ist gerade nicht wissenschaftlich begründetes Handeln, wenn der Pädagoge keine Kriterien zur Verfügung hat, nach denen es auch geboten sein kann, Erwartungen und aufgegebenen Zielvorstellungen der politischen Entscheidungsträger zu widersprechen oder ihnen entgegenzuwirken. Eine politikwissenschaftliche Analyse taugt nichts, wenn sie nicht zu Konsequenzen im Handeln und damit zu (Wert-)Entscheidungen führt.

¹⁾ Janpeter Kob, Hans-Hermann Grotthoff und Oskar Anweiler, Die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch das Erziehungssystem als politisches Problem, in: Die politische Dimension der Wissenschaft, Loccumer Protokolle 14/1968, S. 26 ff.

Unter dem Aspekt einer inhaltlichen Bestimmung und Bewertung von „Demokratie“ ist die entscheidende Frage, wer die politischen Entscheidungsträger sind. „Aufgabe der politischen Didaktik als Teildisziplin der Wissenschaft von der Politik ist, zu fragen, welche Motive und Absichten (Interessen) den Entscheidungen über Zielwerte der Erziehung zugrunde liegen, wer die Entscheidungsträger sind und welchen Einflüssen sie ausgesetzt sind, wie Entscheidungen zustande kommen und begründet werden, welche Rollen die eigentlich Betroffenen, Eltern, Lehrer und Schüler, dabei spielen.“²⁾ Darin liegt zugleich ein Anspruch: Eltern, Lehrer, Schüler — und auch Fachwissenschaftler — haben in einer Demokratie das Recht, an den Entscheidungen über Zielwerte beteiligt zu werden und die Pflicht, etwaige Bedenken in den Entscheidungsprozess einzubringen. Politische Didaktik wird damit keineswegs „auf die nachträgliche Kritik der von den Herrschenden festgesetzten Ziele beschränkt“, wie Bernhard Sutor meint, vielmehr bedeutet die von mir geforderte „angewandte Herrschaftsanalyse“ praktisches politisches Verhalten durch Verwirklichung des Anspruchs auf Teilhabe an politischen Entscheidungen.

Daß Lehrpläne und Lernzielbestimmungen in Richtlinien unter Mitwirkung von Fachleuten erarbeitet werden, ist kein Beweis für die demokratische Transparenz und die Existenz von Kontrollmöglichkeiten dieser Entscheidungsprozesse, solange ein unbekannt bleibender Ministerialbeamter nach freiem Ermessen die

mitwirkenden Lehrer und Wissenschaftler auswählen, das Ausmaß ihrer Mitwirkung bestimmen und ihre Ergebnisse frei verwerten kann. Sutors Postulat, daß Wissenschaftler und Didaktiker mitwirken *müssen*, möge das Ohr der Kultusminister erreichen, aber — wer kann sie dazu zwingen? Die Wirklichkeit sieht anders aus: Die betroffene Öffentlichkeit erfährt selten, wer nach welchen Kriterien von wem in den Kultusministerien zur Mitwirkung an Richtlinien oder zur Begutachtung von Lehrbüchern herangezogen wird. So konnte es geschehen, daß der niedersächsische Kultusminister das Lehrbuch eines anerkannten, an der Universität Lehrer ausbildenden (!) Didaktikers, nämlich K. G. Fischers „Gesellschaft und Politik“, für den Gebrauch an niedersächsischen Schulen nicht genehmigte, ohne daß zu erfahren war, wer dieses Urteil wie begründet hat.

Lehrer, die ihren Schülern die Entscheidungen durchschaubar machen, von denen sie gleichermaßen betroffen sind, und Schüler, die lernen, ihre Ansprüche auf Beteiligung an diesen Entscheidungen durchzusetzen, betreiben politische Bildung als angewandte Herrschaftsanalyse, und zwar mit dem Ziel, das man demokratische Emanzipation nennen kann, in jedem Falle aber ein politischer „Wert“ ist, der die Kritik entgegenstehender Machtansprüche und Herrschaftsformen, nicht aber deren ergebene Duldung bedeutet. Ich kann mir nicht denken, daß Bernhard Sutor hier eine grundsätzlich andere Position einnimmt; er dürfte mich einfach fehlinterpretiert haben.

Partnerschaft und Gemeinwohl — „faschistoid“?

Daß Friedrich Oetingers Partnerschaftskonzept schon sehr früh, z. T. unmittelbar nach dem Erscheinen seines Buches, massiven Widerspruch und Alternativkonzeptionen hervorgerufen hat, bestätigt meine Hypothese, daß gerade diese Lehre den Erwartungen der damaligen politischen Entscheidungsträger entsprach. Tatsache ist, daß die meisten Richtlinien und Lehrbücher der fünfziger Jahre so eindeutig vom Geiste Oetingers beherrscht waren, daß man Mühe hat, auch nur Spuren von Einflüssen

seiner Kritiker zu entdecken. Warum hat sich gerade Oetinger — und nicht etwa Weniger — so beherrschend durchgesetzt? Einige Gründe habe ich in Form von Hypothesen genannt, z. B. die Tatsache, daß „der Staat“ wegen des proklamierten vorläufigen Charakters der Bundesrepublik und ihrer Verfassung nicht die zentrale Kategorie der politischen Bildung sein konnte und sollte, sondern das sittliche Verhalten. Wichtiger war die bewußte Eliminierung aller plebiszitären Elemente aus der Verfassung und damit die Beschränkung der Masse der Staatsbürger auf plebiszitär-analoge Wahlen als einzige Teilhabe an Entscheidungen über Entscheidungsträger.

²⁾ So in meinem jüngst erschienenen Buch: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik, 1. Bd., Göttingen 1972, S. 15.

Oetingers „Wendepunkt“ führte nach seinen eigenen Forderungen „weg von den Staatsbildern und hin zur praktischen Aufgabenbewältigung“. Unbestritten sind seine Absichten, nämlich die politische Bildung

- a) zu entideologisieren,
- b) sie nicht als nur belehrende „Staatsbürgerkunde“ wirkungslos zu lassen, sondern
- c) sie auf die mitmenschliche Verantwortung zu gründen.

Historisch-politisch relevanter ist jedoch die Funktion, die diese Lehre durch ihre beherrschende Rolle in der politischen Bildung der fünfziger Jahre gehabt hat: Sie begünstigte eine Entpolitisierung des Bewußtseins und wirkte daher tatsächlich als eine anti-demokratische Ideologie, unter deren Schutz sich die Restauration der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse vollzog. Zwar bin ich nicht in der Lage, diese Hypothese im Rahmen einer notwendig knappen Erwiderung auch nur andeutungsweise zu verifizieren, doch verweise ich darauf, daß in den sechziger Jahren unter dem Kanzler Erhard die Prinzipien der Oetingerschen Partnerschaftslehre in der Ideologie der „formierten Gesellschaft“ wieder aufgegriffen wurden³⁾.

Die Tugenden der elementaren Sittlichkeit sollten in der „Gemeinschaft“ geübt werden, wogegen in der „Öffentlichkeit“ und im politischen Kräftefeld andere Regeln gelten sollten. Diese Trennung von (letztlich negativ bewerteter) Politik und privater Sphäre, in der sich die elementare Sittlichkeit entfalten kann, ist die Entsprechung der vom Grundgesetzgeber vollzogenen und gewollten Differenzierung zwischen dem Ausmaß der Rechtsgarantien für den einzelnen Bürger einerseits und dem Ausmaß der Teilhabe an politischer Macht für die große Masse andererseits. Das hierdurch vermittelte Bewußtsein, daß die Organe dieses Staates den Schutz der Grundrechte und damit eines ausreichenden persönlichen Freiheitsraumes garantieren, enthebt den einzelnen der Notwendigkeit, das heißt des Bedürfnisses, an politischen Entscheidungen zu partizipieren, sofern sie nicht diesen scheinbar vorstaatlichen Freiheitsspielraum berühren. An Stelle demokratischer Mitentscheidung tritt Vertrauen auf die gewählten „Repräsentanten“. Der „Staat“ und seine Institutionen, einschließlich die Parteien, wer-

den als Dienstleistungsunternehmen gewertet deren Leistungen durch Steuern bereits bezahlt sind. Da die Bundesrepublik die Erwartungen der Bürger in dieser Hinsicht bei weitem übertroffen und mehr geboten hat, als nach der Notsituation von 1945 erwartet werden könnte, ohne daß der einzelne politisch zum Engagement gezwungen war, schien das Vertrauen in die gewählten Politiker voll gerechtfertigt. Der Dank des Volkes war die absolute Mehrheit für Kanzler und Wirtschaftsminister (weniger für ihre Partei), die sich ihrerseits mit der sicher zutreffenden Versicherung bedankten, dieser atemberaubende Aufbau, dieses „Wirtschaftswunder“ sei die Frucht seiner unermüdlichen Arbeit.

Dieses Gefühl des „wir-sind-wieder-wer“ verband sich mit dem Selbstsicherheit gewährenden Vertrauen auf den Schutz der Errungenschaften durch den Staat, der sich als Garant von Freiheit, Demokratie und Menschenwürde den früheren westlichen Besatzungsmächten mit Erfolg empfehlen konnte. Die Konfrontation mit dem Kommunismus und seinem westlichsten Exponenten, der DDR, lieferte den Anlaß zur systematischen Entwicklung einer Ideologie des Antikommunismus, in die müheles die vorhandenen Reste des nationalsozialistischen Antikommunismus integriert werden konnten. Die Lehre vom „Totalitarismus“ begünstigte eine Identifikation des einzelnen westdeutschen Staatsbürgers mit gerade diesem Staat, weil „Demokratie“ als das positive Gegenteil von Totalitarismus propagiert und für existent gehalten wurde. Die Berufung auf die Grundrechtsgarantie als Motivation für die Abwehr und Bekämpfung des Kommunismus ist in der Tat, so erstaunlich und paradox das klingen mag, Ansatz und Grundlage für neue Formen nationalistischer Denkweisen geworden.

Dieser „neue Nationalismus in der Politischen Bildung“, wie ihn Ursula und Rolf Schmiederer skizziert haben⁴⁾, erreichte in den frühen sechziger Jahren und unter dem Eindruck der Mauer in Berlin einen Höhepunkt, den als erster, wenn ich richtig sehe, Kurt Sontheimer in seiner Bedeutung erkannt hat, als er z. B. in Eugen Gerstenmaiers Forderung nach einem neuen Staats- und Nationalbewußtsein bedenkliche Tendenzen zum Anti- und Irrationalismus feststellte, wie sie in der Didaktik der politischen Bildung u. a. Heinrich Newe unver-

³⁾ Über die ideologische Funktion Näheres in meinem Buch S. 90 ff.

⁴⁾ Frankfurt a. M. 1970.

hüllt propagierte⁵⁾. Niemand wird Eugen Gerstenmaier als anerkannten Widerstandskämpfer gegen Hitler eine Affinität zu einem imperialistischen Nationalismus vergangener Zeiten unterstellen, aber ich finde es in diesem Zusammenhang bemerkenswert, daß ein Wissenschaftler wie Walther Hofer, dem wir Standardarbeiten über den Nationalsozialismus verdanken, Ende 1965 den „Nationalismus als Sprengmittel im Weltkommunismus“ erkannte und der Bundesrepublik empfahl, bis zu der Bereitschaft der Sowjetunion, die Wiedervereinigung Deutschlands zuzulassen, der Pflege eines ‚zeitgemäßen‘ deutschen Nationalbewußtseins ... ihre Aufmerksamkeit zu schenken“⁶⁾. Die Arbeiten von Klaus Hornung und vor allem Rudolf Raasch markieren die Entwicklung einer politischen Didaktik, deren theoretische Rechtfertigung Eugen Lemberg mit seinen zwei Bänden über „Nationalismus“ leistete.

Der Nachweis, daß sich *neue* Formen des Nationalismus durchaus auf die im Grundgesetz garantierten Menschenrechte gründen, läßt sich also erbringen. Feststellbar ist auch das allgemeine Überlegenheitsbewußtsein über die fehlende Geltung der Menschenrechte in sozialistischen Staaten, insbesondere in der Sowjetunion und in der DDR, wie es z. B. von Meinungsträgern in den Massenmedien verbreitet wird. Wenn man diese Geisteshaltung „faschistoid“ nennt, so stellt man an den Reaktionen fest, daß dieser Begriff offenbar zu einem politischen „Reizwort“ geworden ist, das unvermittelt Emotionen aufrührt und als Beleidigung und Verleumdung aufgefaßt wird. Wer aber den Begriff „Faschismus“ als historisches Phänomen wissenschaftlich zuläßt, kann ebensowenig das Wort „faschistoid“ ablehnen, da es empirisch beschreib- und erfäßbare Symptome bezeichnet. In Analogie zu den Begriffen der Habituslehre von Ernst Kretschmer gebildet (z. B. schizothym — schizoid — schizophren), bezeichnet „faschistoid“ eine Verhaltens- und Denkstruktur, deren „normaler“ Typus identisch ist mit der „Spießier-Ideologie“ (Hermann Glaser) des

liberalen Bürgertums, die jedoch in Krisensituationen unter bestimmten Bedingungen und Einflüssen in Faschismus umschlagen bzw. übersteigert werden kann. Dabei ist anzumerken, daß ich zwischen Faschismus und Nationalsozialismus ähnliche Unterschiede sehe, wie sie z. B. Fritz Bauer in seinem Vortrag über „Die Wurzeln faschistischen und nationalsozialistischen Handelns“ (Landesjugendring Rheinland-Pfalz, Mainz 1961) dargelegt hat. Die Frage nach den Wurzeln und Entstehungsbedingungen des Faschismus und seiner Steigerung ins extrem Kriminelle durch den Nationalsozialismus ist „immer die Frage nach der Empfänglichkeit breiter Schichten für seinen Ungeist und nach der Bereitschaft vieler, ja allzuvieler Menschen zur Komplizenschaft“ (Bauer, a. a. O., S. 13). Dieser Frage sind u. a. die Arbeiten von Erich Fromm („Die Furcht vor der Freiheit“), Wilhelm Reich („Massenpsychologie des Faschismus“), T. W. Adorno u. a. („The Authoritarian Personality“), Wanda von Baeyer-Katte („Das Zerstörende in der Politik“) Alexander und Margarete Mitscherlich („Die Unfähigkeit zu trauern“) und vielen anderen gewidmet.

Auf etwaige Zweifel, ob es gerechtfertigt ist, heute auftretende Denk- und Verhaltensstrukturen in diesem Sinne als faschistoid zu bezeichnen, antworten die genannten Arbeiten bereits weitgehend positiv. Der Ruf nach dem starken Staat, das Verlangen nach der Führerpersönlichkeit, der dem „Parteiengozänk“, dem Egoismus und den Partikularinteressen zugunsten des Gemeinwohls ein Ende setzt, ist latent nicht geringer als zur Zeit der Weimarer Republik. Exemplarisch hierfür ist die erschreckend informative Dokumentation von Jürgen Neven-du Mont „Zum Beispiel 42 Deutsche“ (München 1968). Das Überraschende: die faschistoide Mentalität findet sich in allen Altersgruppen! Die jüngsten Untersuchungen von Walter Jaide haben bestätigt, daß die Prädispositionen hierfür in der heutigen Jugend ausgeprägter sind als Neigungen nach „links“. Die Ideologie von „law and order“ artikuliert sich um so lauter, je überzeugter der Kündler davon ist, daß er als erklärter Gegner *j e d e s* Extremismus selbstverständlich ebenso gegen den Nationalsozialismus wie gegen den Kommunismus sei. Aber Faschismus ist nun einmal weder Links- noch Rechts-Extremismus, sondern Extremismus und Radikalismus der Mitte.

Rechtsextremismus ist konservativ-reaktionär und nationalistisch wie die Deutschnationalen und der „Stahlhelm“ der Weimarer Republik.

⁵⁾ Heinrich Newe, Der politische und demokratische Bildungsauftrag der Schule, Kiel 1961. Newe hatte als leitender Ministerialbeamter in der Schulverwaltung maßgeblichen Einfluß auf Richtlinien, Lehrbücher und damit auf die Praxis des politischen Unterrichts.

⁶⁾ Friedrich Minssen u. Walther Hofer, Zur Frage nach dem Vaterland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 50/65, S. 23 f.

Ihre Ablehnung des liberalen Verfassungsstaates ist prinzipieller Art. Das Wählerpotential des Nationalismus wurde dagegen, wie wohl kein Wissenschaftler mehr bezweifelt, vom bürgerlichen Mittelstand gebildet, der zur Zeit der Vorherrschaft des konservativen Nationalismus „fortschrittlich“ war und auch in den ersten Jahren der Republik liberale Parteien bevorzugte. Die Bündnispolitik der Nationalsozialisten und konservativen Nationalisten („Harzburger Front“) hat nicht nur marxistische Historiker, die dem Zwei-Klassen-Schema dogmatisch verhaftet blieben, zu einer politisch katastrophalen Fehleinschätzung des Nationalsozialismus und auch seiner Gegner geführt. Das Bemerkenswerte: Die ehemals „liberalen“ Bürger waren nach dem Ende des nationalsozialistischen Staates überzeugt, niemals anders gedacht zu haben als liberaldemokratisch.

Noch einmal: faschistoid ist (noch) nicht faschistisch, faschistisch ist (noch) nicht nationalsozialistisch und Nationalsozialistisch ist nicht identisch mit konservativ-imperialistischem Nationalismus. Worum es geht, zeigt schlaglichtartig die öffentliche Beschuldigung Axel Springers durch Heinrich Böll, seine Blätter schürten den Geist des Faschismus, zu der Herbert Wehner bemerkte, die von dieser Presse betriebene Hetze sei zwar „sehr schlimm“, aber er würde das nicht „Faschismus“ nennen, da er durch ihn wesentlich schlimmere Erfahrungen gemacht habe. Wehner meinte „Nationalsozialismus“, Böll aber

hat an einem symptomatischen Beispiel nachgewiesen, wie faschistoide Mentalitäten manipuliert und in Faschismus pervertiert werden können.

Wenn ich als Beispiel für faschistoide Tendenzen das Buch von Hugo Andreae „Zur Didaktik der Gemeinschaftskunde“ (Weinheim und Berlin 1968) angeführt habe, so deshalb, weil es unabhängig von mir auch von anderen Fachdidaktikern wie K. G. Fischer und Rolf Schmiederer, die wohl kaum als blinde Anhänger einer „linken“ Ideologie suspekt sein dürften, so charakterisiert worden ist⁷⁾. Explizit lehnt Hugo Andreae Nationalismus als Ideologie und Erziehungsziel ab, aber für die politische Bildung folgert er aus der Analyse der derzeitigen politischen Situation der Bundesrepublik u. a., daß „zuerst die Erziehung zur uneingeschränkten Bejahung des Wehrdienstes zu fordern“ sei⁸⁾. Die Ziele dieser Erziehung sind: „Härte, Bereitschaft, Entschlossenheit, Todesmut — kurzum alle spartanischen Tugenden... Männer, die der Feind fürchtet...“ Das ist nicht aggressiv gemeint, sogar in der subjektiv sicher ehrlichen Überzeugung formuliert, damit in Wahrheit zum Frieden beizutragen, aber zu welchen Einschätzungen und Verzerrungen der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit diese Mentalität führt, beweist der Verfasser erneut durch die „Kritik“ an meinen Ausführungen, die ich dem Urteil der Leser selbst überantworten möchte.

Noch einmal: Grundrechte und Herrschaft in der Bundesrepublik

Es ist Bernhard Sutor darin zuzustimmen, „daß das Schema von ‚oben‘ und ‚unten‘ oder von Freiheit und Herrschaft nicht genügt, um Politik verständlich und sachgerechtes politisches Urteilen möglich zu machen“ (S. 26 seines Beitrags in diesem Heft), aber ebensowenig vermag ich zu verstehen, was „Daseinsvorsorge“ als Aufgabe des modernen Staates bedeuten soll. Wieso soll „die Erweiterung der gesellschaftlichen Chancen vieler durch Politik ... nur um den Preis gleichzeitiger Zunahme von Herrschaft zu haben“ (S. 27) sein, wenn man nicht „Herrschaft“ anders definiert, als ich es — etwa im Sinne von Werner Hofmann — getan habe? Daß Herrschaft etwas anderes ist als Macht hat schon Max Weber dargelegt, und es gibt keinen stichhaltigen Grund, diese Unterscheidung aufzugeben. Der entscheidende

Unterschied in den Auffassungen scheint mir denn auch in der Beantwortung der Frage zu liegen, ob es so etwas wie „Gemeinwohl“ tatsächlich gibt. Selbst wenn das überzeugend bewiesen würde, kann man nicht leugnen, daß die Berufung auf seine angebliche Gefährdung als ideologisches Disziplinierungsmittel gegenüber politischen Ansprüchen auf Gleichberechtigung, Mitbestimmung und Teilhabe an Macht fungieren und mißbraucht werden kann.

Ich hoffe, daß die diesbezüglichen Bedenken Bernhard Sutors gegen meine didaktische Kon-

⁷⁾ Vgl. K. G. Fischer in: Neue Politische Literatur, H. 3/1969, S. 425 ff. und Schmiederer, Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung, Frankfurt 1970, S. 34 f.

⁸⁾ Hugo Andreae, Zur Didaktik der Gemeinschaftskunde, a. a. O., S. 120.

zeption durch meinen Beitrag zum Thema „Die Grundrechte als Problem der Didaktik“ in „Aus Politik und Zeitgeschichte“, B 1-2/72, wenigstens teilweise ausgeräumt werden konnten. Anzumerken wäre lediglich, daß der Begriff „sachliche Richtigkeit“ insofern unzulänglich und irreführend ist, als ich in der Tat nicht bestreite, sondern mehrfach betont habe, daß er als „Funktion theoretischer Vorentscheidung“ zu verstehen ist. Sachliche Richtigkeit meint den Stellenwert einer Information bezogen auf den Zielwert eines Lernprozesses, mithin auf die ihr zugrunde liegende Wertentscheidung. In diesem Sinne bekräftigt Sutor meine Forderung, daß auch unsere heutige demokratische Ordnung Gegenstand des Zweifels und Fragens sein muß und es im politischen Unterricht keine unbefragbare Axiomatik geben darf, wie auch K. G. Fischer nachdrücklich — gegen Bußhoff und Assel — hervorgehoben hat.

Wenn Sutor aber sagt, wer „nicht Demokrat“ sei, sei in der Schule einer demokratischen Ordnung fehl am Platze, so geben gerade Vorkommnisse der letzten Zeit Anlaß zu der Frage, wer denn eigentlich die Kriterien dafür bestimmt, wer ein „Demokrat“ sei. Die Grenzen zwischen grundrechtlich geschützten Gütern und Ausübung von Staatsmacht sind eben nicht unabänderlich und eindeutig, sondern der zentrale Gegenstand von Konflikten. „Würde des Menschen“ als subjektiver Anspruch jedes einzelnen realisiert sich allerdings nur im solidarischen (politischen) Handeln der Betroffenen, und „Betroffenheit“ heißt in meiner Konzeption nicht nur das subjektive Angerührtsein. „Radikale Veränderung“ bedeutet in der Tat die Beanspruchung aller verbal durch das Grundgesetz geschützten Freiheitsrechte, die auch durch Herrschaftsübung in unserer eigenen Ordnung bedroht sind.

Wer darin den beginnenden Großangriff gegen unsere freiheitliche demokratische Grundordnung sieht, kann nur ein gestörtes Verhältnis zur „Demokratie“ und ein zumindest ungewöhnliches Demokratie-Verständnis haben. Hugo Andea aber hat den Feind erkannt. Hier ist sein Steckbrief: Der Feind ist in einer ereignisarmen Zeit, im Nachkriegs-(West-)Deutschland aufgewachsen, das sich in nüchterner Absage an alle Ideologen den Aufgaben des Tages arbeitsam zugewandt hat. Er schlägt die aus der historischen Erfahrung resultierenden Warnungen vor den Träumen von der großen

Umwälzung, der Weltrevolution, in den Wind, denn er langweilt sich und sucht das große Abenteuer. Deswegen wendet er sich mangels Phantasie abgestandenen und verstaubten Ideologien und Idolen wie Marx, Engels und Lenin zu und beschließt „die intellektuelle Demontage“. Er findet unter den lebenden Philosophen späte Propheten wie Herbert Marcuse und Theodor W. Adorno und versteht sie und die Meister falsch oder gar nicht. Er hört nur heraus, daß es an der Zeit sei, „die moralische Substanz des Grundgesetzes“ in Zweifel zu ziehen. Er greift das pseudowissenschaftliche Instrumentarium, genannt Ideologiekritik, auf, um die gesellschaftliche Ordnung wirksam „unterminieren“ zu können. Dann begibt er sich unter die Tarnkappe der wissenschaftlichen Didaktik, um zu bewirken, was bislang noch keiner ihrer Vertreter überhaupt in Erwägung zu ziehen gewagt hat: „den Respekt vor der Würde des Menschen ... suspekt machen, das Fundament der Menschenrechte ideologiekritisch abklopfen und seine Fragwürdigkeit offenlegen“ (S. 5 seines Beitrages in diesem Heft). Die erklärte Absicht des Feindes ist es, „den Lebensnerv des moralischen Selbstverständnisses des freiheitlich-demokratischen Staates“ (S. 5) zu treffen. Dieser Feind ist offenbar um so gefährlicher, als er seinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit nicht einzulösen vermag, vielmehr argumentiert er oberflächlich, widersprüchlich und unlogisch; er ist nämlich ein orthodoxer Marxist, der sich eines einfachen Klassen- und Basis-Überbau-Schemas bedient, um mit militant vorgetragenen Revolutionsthesen den gesamten Grundrechtsbestand unserer Verfassung als ein ideologisches Werkzeug der vermeintlich herrschenden Kapitalistenklasse zu entlarven und zu beseitigen.

Ich weiß wirklich nicht, wen Hugo Andea damit meint, aber sein Aufruf, diesen gefährlichen Feind zu stellen, wird von mir unterstützt, denn dieser im verschlissenen Gewande marxistischer Ideologie durch das friedliche und arbeitsame Land ziehende und die Revolution predigende vorgebliche Didaktiker hat offenbar die Unverschämtheit, dieses Gewand mit Zitaten aus Veröffentlichungen von mir bunt zu flicken. Insofern bin ich indirekt durch die Äußerungen Andeaes betroffen, aber offensichtlich nicht gemeint. Zu einer Stellungnahme habe ich daher keinen Anlaß. Bernhard Sutor dagegen sei gesagt, daß ich seinen wissenschaftstheoretischen Ansatz und seinen (u. a.

von Manfred Hättich und anderen Bergstraesser-Schülern übernommenen) Politikbegriff ablehne, ihm aber dafür danke, daß er mich durch seine sachliche Kritik zu präziseren Formulierungen und erneutem Überdenken veranlaßt hat.

Die Diskussion scheint mir u. a. gezeigt zu haben, daß der von Hermann Giesecke beschrittene Weg von der Pädagogik zur Politikwissenschaft keine Sackgasse ist, sondern der

einzigste, der von der pädagogischen Theorie unmittelbar zur politischen Praxis führt, nicht obwohl, sondern gerade weil die Situation der Politikwissenschaft durch unterschiedliche, z. T. gegensätzliche Theorien und Politik-Begriffe gekennzeichnet ist. Wir nehmen in diesem Bereich unterschiedliche Positionen ein, und ich bezweifle, ob es einen Weg zurück zu einer rein geisteswissenschaftlichen Pädagogik gibt, die nicht zugleich kritische und empirische Sozialwissenschaft ist.

Hugo Andreae: Über die Ideologisierung der politischen Bildung

Bernhard Sutor: Politische Bildung in der Sackgasse?

Ernst-August Roloff: Politische Didaktik als kritische Sozialwissenschaft

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10/72

Für dieses Heft wurde auf die sonst übliche Zusammenfassung der Beiträge verzichtet, weil es den Charakter einer Anschlußfolge hat: Die von Ernst-August Roloff in B 41/71 entwickelten Thesen werden von Hugo Andreae und Bernhard Sutor in Frage gestellt; der Kritisierte hatte Gelegenheit, in einer abschließenden Stellungnahme seinen Kontrahenten zu antworten und dabei seine Vorstellungen von einer politischen Didaktik weiter zu präzisieren.