

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Wolfgang Hilligen

Ziele des politischen  
Unterrichts —  
noch konsensfähig?

Hans-Günther Assel

„Frieden in Freiheit“ :  
eine zentrale Kategorie  
politischer Pädagogik

B 15/75

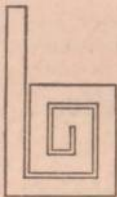
12. April 1975

Wolfgang Hilligen, Professor für Didaktik der Sozialkunde (Gesellschaftswissenschaften) an der Justus-Liebig-Universität Gießen; geb. 1916 in Großtinz, Kreis Breslau; Studium der Pädagogik, Geschichte/Staatswissenschaften, Germanistik; danach Lehrer, Realschulrektor, studierender Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Oberschulrat; 1966 Berufung an die Universität Gießen. Von 1966 bis zur Fusion mit der „Gegenwartskunde“ 1971 zus. mit Felix Messerschmid und Friedrich Minssen Herausgeber der Zeitschrift „Gesellschaft — Staat — Erziehung“.

Veröffentlichungen u. a.: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge, 1955; Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, 1964; Forschung im Bereich Social Studies, in: Handbuch der Unterrichtsforschung, 1967/71; Gesellschaft und Staat, in: Lexikon der Politik (zus. mit H. Drechsler und F. Neumann), 1971 ff.; Unterrichtswerk „sehen — beurteilen — handeln“, 1957 ff.; Geschichtliches Unterrichtswerk „Menschen in ihrer Zeit“ (zus. mit Fr. Lucas), 1965 ff.; zahlreiche Beiträge zu Fragen des politischen Unterrichts, darunter: Worauf es ankommt, 1961 (Nachdruck: Wiss. Buchgesellschaft, 1975); Beobachtungen zum Erziehungs- und Unterrichtsstil in der Sozialkunde, 1967 (Nachdruck u. a. Wiss. Buchgesellschaft, 1975); Kriterien für die Beurteilung von Lehr- und Lernmitteln für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe I nach Anforderungen neuer didaktischer Konzeptionen, 1970 (Nachdruck bei Süßmuth [Hrsg.], Historisch-politischer Unterricht, 1973); Zu einer Didaktik des Konflikts, 1971; Zum Problem der Ableitung und Operationalisierung von Lernzielen zum Umweltschutz im gesellschaftspolitischen Bereich, 1974; Dreimal Emanzipation, 1973 (Nachdruck bei Ackermann [Hrsg.], Politische Sozialisation, 1974).

Hans-Günther Assel, Dr. oec., Dr. phil., geb. 1918 in Breslau, o. Professor für Politikwissenschaft am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg.

Veröffentlichungen u. a.: Weltpolitik und Politikwissenschaft. Zum Problem der Friedenssicherung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 77, Bonn 1968; Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus, München 1969; Ideologie und Ordnung als Probleme politischer Bildung, München 1970; Friedenspädagogik, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 88, Bonn 1971; Demokratie auf dem Prüfstand. Unsere Gesellschaft und ihre Kritiker, A 41 — Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 1974<sup>2</sup>; Demokratischer Sozialpluralismus, München, Wien 1975 (Bd. 187/188 der Reihe „Staat und Geschichte“).



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, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 80 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— 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.

## Ziele des politischen Unterrichts – noch konsensfähig?

Drei Optionen als Vorschlag für einen Minimalkonsens  
im politischen UnterrichtI. Zum Stellenwert der politischen Normentscheidung in der  
Didaktik und zur Problematik von Parteinahme und Konsens1. Zum Stellenwert der Normentscheidung in  
der didaktischen Konzeption des Verfassers

Die didaktische Konzeption, deren Optionen <sup>1)</sup> – politische Normentscheidungen – erläutert und begründet werden sollen, kann kurz durch folgende Merkmale skizziert werden:

– durch ein didaktisches (heuristisches!) Instrumentarium aus Schlüsselbegriffen und Schlüsselfragen, mit dessen Hilfe Lernziele und Lerninhalte offengelegt, begründet, ausgewählt und kritisierbar gemacht werden können;

– durch den existentiellen Ansatz bei der subjektiven und objektiven Betroffenheit von typischen Chancen und Gefahren unserer historischen Situation, wie sie sich aus sozialwissenschaftlichen Analysen erschließen lassen;

– durch die Thematisierung (nicht nur Offenlegung!) der politischen Grundentscheidung mit Hilfe von drei Optionen für Menschenwürde, für die Überwindung sozialer Ungleichheiten und für Alternativen,

– durch den Versuch, diese Entscheidung nicht nur historisch, politisch und didaktisch, sondern auch erkenntnistheoretisch zu begründen;

---

Die hier skizzierten Überlegungen zu einer Normentscheidung für die politische Didaktik sind – nur wenig verändert – einem Kapitel aus dem Didaktischen Prolog für den Fernstudienlehrgang Sozialkunde entnommen, der beim Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen in diesem Sommer beginnen wird; eine Buchfassung des Prologs wird demnächst beim Leske Verlag erscheinen.

– durch die These von einer grundsätzlichen strukturellen Übereinstimmung von Wissenschaftsdidaktik und Schuldidaktik;

– durch die Auffassung, daß didaktische Theorie spekulativ bleibt, solange sie ihre Theoreme und Erklärungshypothesen nicht bis in einzelne Schritte des Unterrichts hinein verfolgt;

– durch die Berücksichtigung der kognitiven Lerntheorie in Verbindung mit der Erkenntnistheorie, insbesondere was das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem anbelangt.

Ausgangspunkt dieser Didaktik ist die Frage: *Welche Ergebnisse und Erkenntnisse der (Sozial-)Wissenschaften sind von so allgemeiner „Bedeutung für das Leben“<sup>2)</sup>, daß sie jeder (kennen-)lernen muß, wenn er befähigt werden soll, sein Dasein in einer Zeit weltweiten Wandels zu bewältigen?*

<sup>1)</sup> Zum didaktischen Begriff „Option“: Option (von lat. optio, freie Willensbekundung, Wahl, Wunsch) wurde nach dem Augsburger Religionsfrieden (1555) die Entscheidung der Bürger für eine Zugehörigkeit zum Gebiet eines Fürsten mit einer bestimmten Religion genannt, später die Entscheidung für eine Staatsangehörigkeit. Seit einigen Jahren wird er für die Entscheidung für ein bestimmtes Regierungs- bzw. Gesellschaftssystem angewandt. Von daher kam es zum didaktischen Gebrauch des Begriffes, zuerst 1967 beim Vf., z. B. in: Handbuch der Unterrichtsforschung III, Sp. 2642 sowie in: Corell / Söllwold, Forschung und Erziehung 1968, S. 59; 1968 auch bei Engelhardt, Urteilsbildung im politischen Unterricht, Essen 1968, S. 32; seitdem häufiger bei anderen Didaktikern. Der didaktische Begriff unterscheidet sich vom politischen dadurch, daß nicht der Entscheidungsakt als solcher, sondern eine inhaltlich bestimmte Entscheidung gemeint ist.

<sup>2)</sup> Vgl. H. v. Hentig, Das Lehren der Wissenschaft, in: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 256 bis 268, bes. 266.

Oder — in der Terminologie Robinsohns:

*Welche Curriculumelemente qualifizieren Studierende und Lernende, Lebenssituationen zu bewältigen?*

Das allgemeinste (existentielle) Wichtigkeitskriterium wird in der hier vertretenen didaktischen Konzeption aufgefaltet in die beiden Schlüsselbegriffe „Überleben“ und „gutes Leben“. Für die Auswahl und Gewichtung von Informationen heißt das: Inhalte sind lehrnotwendig, sofern sie für das Leben in diesen beiden Dimensionen bedeutsam sind.

Diese beiden Kriterien sind natürlich nicht zufällig oder aus einer subjektiven Entscheidung des Verfassers entstanden. Vielmehr bildet sich in ihnen — wie im folgenden noch ausgeführt wird — der Stand der Diskussion zwischen zwei führenden Richtungen in den Sozialwissenschaften ab: den empirisch-analytischen Theorien (auch der Systemtheorie), die primär nach den Bedingungen des Überlebens fragen, und der Kritischen Gesellschaftstheorie, die primär nach einer gerechteren Gesellschaft fragt.

In bezug auf *Überleben* wird gefragt:

— Von welchen Lebenssituationen, in denen sich Gefahren und Chancen nachweisen lassen, sind nach Aussagen der Sozialwissenschaften (und anderer Wissenschaften vom Menschen) heute — und voraussichtlich morgen — einzelne Menschen, Gruppen, die Menschheit als Ganzes in besonderem Maße betroffen?

Wie sich durch Auffaltung der Begriffe „Gefahren“ (Hunger, Unterdrückung, Vernichtung) und „Chancen“ (Bedürfnisbefriedigung, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Frieden) die fast unendliche Zahl denkbarer „Lebenssituationen“ auf diejenigen reduzieren läßt, auf die es für Überleben und gutes Leben ankommt, wird an anderer Stelle ausführlich erläutert<sup>3)</sup>.

Bei dem Begriff „gutes Leben“ (der seit Aristoteles die philosophische und die politologische Reflexion als eine „regulative Idee“ [Kant] begleitet) geht es nicht — wie bei der Frage nach dem „Überleben“ — um Informationen darüber, was „ist“ oder „sein wird“, sondern um das, was *sein soll*. „Überleben“ und „gutes Leben“ lassen sich zwar unterscheiden, aber nicht trennen: Wertentscheidungen gehen auch dann in Auswahlkriterien

ein, wenn ein Lehrender subjektiv überparteilich sein will oder sein soll.

Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs kann z. B. der Begriff „Lebensqualität“ dienen: „Lebensqualität“ herrscht weder im goldenen Käfig noch für den Freien in der Tonne des Diogenes. Schnell zum politischen Schlagwort geworden und dennoch als zeitgemäße Formulierung für „gutes Leben“ unentbehrlich, provoziert der Begriff Lebensqualität die Frage nach Kriterien und Indikatoren für ein lebenswertes Leben und problematisiert den Widerspruch von gelösten technischen und ungelösten menschlich-gesellschaftlichen Aufgaben.

Auch die Begriffe, in die hier „Chancen“ und „Gefahren“ aufgefaltet werden, sind durch Vorentscheidungen mitbestimmt: Welche Interessen, Normvorstellungen, Wertentscheidungen den Fragenden leiten, entscheidet mit über Auswahl und Gewichtung von (Lern-)Inhalten.

Aus diesem erkenntnistheoretischen Zusammenhang resultiert der Stellenwert, den die Vorstellungen vom „guten Leben“, vom Sein-Sollenden, in der Didaktik einnehmen. In dieser didaktischen Konzeption sind es die drei Optionen: für Sicherung der personalen Grundrechte, für Überwindung sozialer Ungleichheiten und für die Notwendigkeit, Spielraum und Institutionen für politische Alternativen zu erhalten bzw. zu schaffen.

## 2. Zur Absicht dieses Beitrages

Zur Offenlegung und Begründung der Optionen sollen die folgenden Fragestellungen und Elemente skizziert bzw. erörtert werden:

— das Problem der Parteilichkeit bzw. Parteilnahme im politischen Unterricht;

— Schwierigkeiten, Notwendigkeit und Grenzen eines (Minimal-)Konsens über Normentscheidungen und Zielsetzungen;

— historische, politische, psychologische und didaktische Begründungen für die drei Optionen;

— einige Konsequenzen für eine Konfliktdidaktik;

— Hinweise zur Funktion der Optionen;

— Unterschiede zwischen den Begriffen „Option“ und „Einsicht“;

— Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer erkenntnistheoretischen Begründung der Optionen in Anlehnung an die Kritische Gesellschaftstheorie.

<sup>3)</sup> Vgl. das 1975 erscheinende Studienbuch des Vf., bes. Kap. 2.3. In einer Matrix werden dort Chancen und Gefahren und Optionen aufeinander bezogen.

### 3. Zum Problem von Parteilichkeit, Parteinahme und Konsens

#### 1. Parteinahme und Konsens

Bis etwa zur Mitte der sechziger Jahre hatte im *Nacheinander* der dominierenden Konzeptionen ein relativer, unbefragter Konsensus über Ziele des politischen Unterrichts geherrscht: Erziehung „für die Demokratie“, „gegen“ die Gefahr des nationalsozialistischen und kommunistischen „Totalitarismus“, zur Bejahung des freiheitlichen Rechtsstaates — Formulierungen wie diese finden sich unabhängig von der politischen Zusammensetzung der Landesregierungen in den damaligen Bildungsplänen der Bundesländer und herrschten auch in den meisten Lehrbüchern vor. Es sind u. a. die folgenden, scheinbar unterschiedlichen und doch miteinander verbundenen Erscheinungen und Entwicklungen, die zu einer neuen Grundsatzdiskussion über Ziele des politischen Unterrichts geführt haben:

- die allgemeine politische Entwicklung nach dem „Ende der Nachkriegszeit“;
- die neu auflebende Diskussion marxistischer Positionen;
- Untersuchungen über den Stand des politischen Unterrichts;
- die politikwissenschaftliche Auseinandersetzung um den Totalitarismusbegriff, durch die geklärt worden ist, daß er nicht auf Nationalsozialismus und Kommunismus in gleicher Weise angewendet werden kann;
- Differenzen zwischen dem demokratischen Selbstanspruch des Grundgesetzes und der tatsächlichen wie möglichen Teilnahme der Bürger an öffentlichen Angelegenheiten;
- Krisenerscheinungen im Zusammenhang mit der Begrenztheit qualitativen Wachstums und Zweifel an der Tauglichkeit von Gewinnrationalität als einzigem Kriterium für Entscheidungen über die Produktion;
- Erscheinungen eines neuen Konservatismus<sup>4)</sup>, verknüpft mit der Flucht in eine „Sicherheit“, die sich an der Aufrechterhaltung des Bestehenden orientiert.

Die neue Grundsatzdiskussion über Ziele des politischen Unterrichts hat zu einer Polarisierung geführt, bis hin zu Erscheinungen einer „semantischen Aporie“, d. h. der Unmöglichkeit, Schlüsselbegriffe wie Demokratie, Eman-

zipation mit gleichem Inhalt zu gebrauchen: Linksradikale bezeichnen sich selbst als „fortschrittlich“ und alle anderen als „reaktionär“; wirkliche Reaktionäre nennen es z. B. „kommunistisch“, wenn ein Autor die Lebensumstände in der DDR sachlich darzustellen versucht usw. Kennzeichnend für die derzeitige Situation scheint mir zu sein, daß es auch zwischen denjenigen Didaktikern Verständigungsschwierigkeiten gibt, die sich über die Notwendigkeit eines Konsensus einig zu sein schienen. So endete kürzlich eine Diskussion zwischen Giesecke und Sutor damit, daß es nicht einmal mehr zu einer begrifflichen Übereinkunft kam. Giesecke meinte, Sutors „Thesen trafen das Problem nicht“, und Sutor replizierte, daß Gieseckes Antwort „seine Position“ nicht treffe<sup>5)</sup>.

#### 2. Zur Definition des Problems und zur Unterscheidung von Parteinahme und Parteilichkeit

Nicht erst angesichts der derzeitigen Polarisierung der politischen Meinungen, sondern als Folge der Interessengegensätze zwischen den politischen Gruppen (und sogar innerhalb der Parteien) stellt sich für Lehrer (für Lehrplankommissionen, für Lehrbuchautoren) die Frage:

Ist eine Übereinstimmung, ein Konsensus über Zielsetzungen des politischen Unterrichtes überhaupt möglich oder wünschenswert?

Bei Antworten auf diese Frage halte ich es für sinnvoll zu unterscheiden

- zwischen einer *Parteilichkeit*, mit der eine politische Entscheidung absolut gesetzt und für verbindlich erklärt wird,
- und einer *Parteinahme* als der Entscheidung für gewisse Zielsetzungen, die offen bleibt für Infragestellung und Revision und dem Lernenden Gelegenheit gibt zur Über-Prüfung, zum Selbstvollzug, zur Beurteilung der Konsequenzen.

Es geht hier nicht um die beiden Begriffe als solche, sondern darum, daß mit ihrer Hilfe eine grundsätzliche politische Entscheidung verdeutlicht werden kann: „Parteilichkeit“ im hier gekennzeichneten Sinne verbietet sich, sofern man grundsätzlich für Koalitions- und Meinungsfreiheit votiert<sup>6)</sup>.

<sup>4)</sup> B. Sutor und H. Giesecke, Zur Parteilichkeit politischer Bildung, in: Materialien zur politischen Bildung, 4/1974, S. 85—97.

<sup>5)</sup> Eine rigide Parteilichkeit wird von engagierten Gruppen meist mit dem Hinweis auf Lenin vertreten, insbesondere auf sein Verbot der Fraktionsbildung. Jedoch finden sich auch bei Lenin selbst —

<sup>4)</sup> Vgl. v. Vf.: Zum Begriff Konservatismus, in: Gegenwartskunde/Gesellschaft, Staat, Erziehung 4/1974, S. 429—434 (Problemaufriß, Quellenhinweise, didaktische Struktur).

#### 4. Zu Notwendigkeit, Bedingungen und Möglichkeiten eines Minimalkonsensus über politische Grundentscheidungen für den politischen Unterricht

##### 1. Schwierigkeiten für einen Minimalkonsensus

Parteipolitische Polarisierung, fundamentale Interessenunterschiede und grundsätzliche Unterschiede der politischen Begründungen scheinen einen Konsensus auszuschließen. So wird nicht selten die Auffassung vertreten, die Curriculumforschung könne in der Bundesrepublik nicht mit dem Konsensus rechnen, der mit Hilfe der Didaktik dann in ein Curriculum zu übersetzen wäre <sup>7)</sup>.

Andererseits wird das Problem gesehen: Es müßte möglich sein, einen Konsensus zu formulieren, der den vorgefundenen Dissens nicht ausschließt, sondern thematisiert <sup>8)</sup>.

##### 2. Argumente für einen Minimalkonsensus

Ohne eine, sei es auch noch so minimale, Übereinkunft kämen weder internationale Verhandlungen noch Verfassungen, noch Curricula zustande. Für einen didaktischen Minimalkonsensus sprechen u. a. existentielle, politische und psychologische Argumente: „Unter dem Zwang von Sein oder Nichtsein muß es möglich werden, hier (bei der Schaffung von Wertmaßstäben über Forschung) Übereinstimmungen zu erreichen.“ (Bundespräsident Heinemann in seiner Rede vor der Max-Planck-Gesellschaft, zit. nach DIE ZEIT, 30. 6. 1972). Eine psychologische Begründung gibt G. C. Behrmann: „Eine gewisse Flexibilität der Erwartungen vorausgesetzt, hängen komplexere soziale Systeme mit mannigfachen Wandlungsprozessen und zur Entscheidung gestellten Problemen davon ab, daß der Handelnde einen begrenzten Spielraum des Verhaltens, von gemeinsamen Normen und

und zwar nicht nur im Zusammenhang mit der nur für begrenzte Zeit gedachten Aufhebung der Fraktionsfreiheit — Hinweise für eine Freigabe der Theoriebildung (vgl. z. B.: Werke, Bd. 38, S. 156 und 344). Zur Einstellung von Habermas gegenüber dem oben definierten Parteilichkeitsbegriff vgl. besonders: Theorie und Praxis, Neuausgabe 1971, S. 20 und 40; dort wendet sich Habermas unter Bezugnahme auf Lukács gegen dessen Auffassung, eine Unentschiedenheit der gemäß dem Beschluß der Partei geltenden Hypothesen dürfte nicht geduldet werden.

<sup>7)</sup> Vgl. J. Zimmer, Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: Achtenhagen/Meyer, Curriculumrevision, München 1971, S. 188.

<sup>8)</sup> Vgl. Zimmer, a. a. O., S. 106 und H. H. Hartwich, Demokratieverständnis und Curriculumrevision, in: Gegenwartskunde 2/1973, S. 152.

Werten bei anderen Menschen fraglos einstellen kann.“ <sup>9)</sup>

Ähnlich sprechen sich maßgebende Vertreter der politischen Didaktik für einen Minimalkonsensus aus: „Wer . . . abstreitet, daß jede Gesellschaft eines Minimums gemeinsamer Grundüberzeugungen bedarf, . . . liefert auch sich selbst der Gewalttätigkeit der jeweils Stärkeren aus.“ <sup>10)</sup>

Nicht immer wird dabei verdeutlicht, daß es sich nur beim ersten Schritt darum handelt, in didaktischer Absicht festzustellen, worin trotz aller Gegensätze schon eine Übereinstimmung besteht; weiterführend ist die Frage, über welche grundsätzlichen Auffassungen und Ziele sich — bei allen Unterschieden in den Verfahrensweisen und Mitteln — eine Übereinstimmung finden bzw. herstellen ließe; er ist also zu fragen: Können die ins Auge gefaßten Zielsetzungen „konsensfähig“ werden? <sup>11)</sup>

##### 3. Zu Möglichkeiten und Bedingungen für einen Minimalkonsensus

Die Gefahr einer „formierenden“ Wirkung des Unterrichtes besteht sowohl dort, wo er „parteilich“ ist wie dort, wo in apolitischer, harmonisierender Unparteilichkeit ein unbefragter Generalkonsensus herrscht. Ein derartiger Generalkonsensus wird von einigen Didaktikern vertreten, z. B. von Christine Möller für „demokratisch geführte Staaten“. Daher ist es notwendig, zwischen „Generalkonsensus“ und „Minimalkonsensus“ (bzw. Grundkonsensus, wie der Vf. schon 1967 sagte <sup>12)</sup>) zu unterscheiden.

Das kann u. a. mit Hilfe folgender Schlüsselfragen geschehen:

— Wieviel Übereinstimmung und Übereinkunft werden durch die jeweilige historische Situation notwendig?

— Wo werden durch die Übereinkunft fundamentale Gegensätze überdeckt?

— Wo beginnt sich der Konsensus hinderlich für eine Vertretung von Interessen auszuwirken?

<sup>9)</sup> G. C. Behrmann, Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik, in: G-S-E, 3/1969, S. 150 f.

<sup>10)</sup> K. G. Fischer, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1970/73, S. 15; so auch F. Messerschmidt, in: G-S-E, 1/1971, S. 3 f.; ferner E. A. Roloff.

<sup>11)</sup> Vgl. auch W. Gagel, Sicherung vor Anpassungsdidaktik, in: R. Schörken (Hrsg.), Curriculum „Politik“. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis (Theorieband zu den NRW-Richtlinien) Oppladen 1974, S. 29.

<sup>12)</sup> Vgl. W. Hilligen, Anmerkungen zu einem Forschungsbericht, in: G-S-E, 4/1967, S. 234 bis 240, bes. 236.

In der alten angelsächsischen Formel geht es um die Definition des „agree“ und des „agree to disagree“.

Die meisten Richtlinien berufen sich (auch wenn sie nicht von einem Minimalkonsensus sprechen) auf das Grundgesetz. Nur selten wird dabei beachtet, daß der Grundgesetz-Kompromiß keine eindeutige Entscheidung darüber zuläßt, ob das Grundgesetz primär formaldemokratisch zu verstehen ist, oder ob darüber hinaus als *Auftrag*, den demokratischen und sozialen Staat zu verwirklichen. Im ersteren Falle beschränkte sich der Konsensus auf die Regeln der Auseinandersetzung, im zweiten Falle schließt er eine Richtung des politischen Prozesses ein<sup>13</sup>). Im folgenden soll die zweite Möglichkeit näher begründet werden. Dabei wird davon ausgegangen, daß politische Pädagogik — im Unterschied zur Politik selbst — ohne die Perspektive einer freieren, gerechteren, sozialeren Gesellschaft junge Menschen in einer Zeit universalen Wandels auf eine gewaltsame Veränderung verweisen oder in die Resignation treiben müßte.

Ein formaler und materialer Minimalkonsensus ist kein politisches Programm, sondern eine didaktische Plattform. Die Parteinahme für Demokratie, soziale Gerechtigkeit und Überwindung struktureller Ungleichheit ist gewissermaßen die politische Ausprägung einer Wertentscheidung für *humanitas*, die politische Ausprägung der Parteinahme „für das Kind“, wie sie — freilich ohne Bedenken politischer Voraussetzungen! — Ausgangspunkt der traditionellen Pädagogik war.

Ein Minimalkonsensus muß überdies die folgenden Bedingungen erfüllen:

— Er muß offengelegt werden (das gilt sogar für Unterrichtsmaterialien);

— seine Inhalte müssen politisch, politikwissenschaftlich, und, soweit möglich, didaktisch-psychologisch begründet werden; dazu gehört auch die Frage nach einer wissenschaftstheoretischen Begründbarkeit;

— er muß der Befragung und Widerlegung ausgesetzt werden;

— er muß, soweit möglich, den Bedingungen (Widerspruchsfreiheit, Berücksichtigung erwiesener Fakten, Bezugnahme auf andere Theorien) Rechnung tragen, die ganz allgemein für die Theoriebildung gelten.

<sup>13</sup>) Vgl. W. Gagel, in: R. Schörken, a. a. O., S. 163 und H. H. Hartwich, a. a. O., S. 150 f.

## 5. Drei Optionen als Kategorien für einen Minimalkonsensus

1. Die politischen Grundentscheidungen für einen (am Grundgesetz orientierten) formalen und materialen Minimalkonsensus werden in didaktischer Absicht in den folgenden drei Optionen zusammengefaßt:

— für Sicherung der Personalen Grundrechte (liberal-konservative Komponente der Menschenwürde);

— für Herstellung der politischen Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit aller und für die Überwindung sozialer Ungleichheiten, für Chancengleichheit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung (Emanzipation<sup>14</sup>); (soziale Komponente der Menschenwürde);

— für die Notwendigkeit, Spielraum und Institutionen für politische Alternativen zu erhalten, zu verbessern, neu zu schaffen.

Mit diesen Optionen wird versucht, die mehr oder weniger umfangreichen Kataloge von Einsichten oder Lernzielen im emotional-evaluativen Bereich auf wenige, überschaubare „essentials“ (wesentliche Forderungen) zu reduzieren. Diese sollen damit praktikabler und wirksamer gemacht werden und der Absicht eines Minimalkonsensus besser entsprechen.

### 2. Zu den Begründungen für die Optionen in diesem Kapitel

Die in den Optionen formulierten „essentials“ lassen sich nicht fraglos ableiten oder bestimmen. Bei einer Begründung sind u. a. vier Dimensionen zu bedenken:

— die *historisch-politische*, auch politikwissenschaftliche (Entwicklung, theoretische und normative Begründung, Interessenzusammenhang);

— die *didaktische* (Warum diese drei? Unter welchen soziokulturellen und psychologischen Gegebenheiten und Begründungen, unter welchen Bedingungen sind sie zu verwirklichen?);

— die *pragmatische*, auch in bezug auf die Aussichten einer tatsächlichen Zustimmung;

<sup>14</sup>) Den Begriff Emanzipation habe ich an anderer Stelle ausführlich erläutert, zuerst in G-S-E, 3/1972, S. 150; sodann in dem Lexikon „Gesellschaft und Staat“ von Drechsler, Hilligen, Neumann, unter dem Stichwort und zuletzt in meinem Studienbuch. Dabei wird jeweils auf die „Antinomien emanzipatorischer Prozesse abgehoben, d. h. eine eindimensionale Interpretation ausdrücklich zurückgewiesen.

— die wissenschaftstheoretische unter Berücksichtigung der verschiedenen Positionen.

Im folgenden können längst nicht alle Argumente aufgeführt werden. Die Belege und Informationen enthalten teilweise inhaltlich

nicht sehr viel Neues; andererseits werden (wie z. B. bei der dritten Option unter IV. 3. neuere Konflikttheorien berücksichtigt. Insgesamt sollen die Informationen auch eine Selbstreflexion anbahnen, ohne die ein Vollzug der Optionen kaum möglich ist.

## II. Zur Option „Menschenwürde“

*Menschenwürde* (vgl. Art. 1,1 GG) wird in der ersten Option als Bejahung des Anspruches auf die unbedingte Geltung personaler Menschenrechte verstanden, die, im Vollzug freilich teilweise eingeschränkt auf Schichten oder Klassen, Ergebnis der bürgerlichen Revolution sind.

### 1. Historische Begründung:

Vorbereitet wurde unsere Auffassung von Menschenwürde durch die antike Philosophie; durch römische Rechtssatzungen; in „der Unverlierbarkeit des gleichen Substanzwertes jeder Einzelperson durch das Christentum in die Menschheitserkenntnis eingebracht“<sup>15)</sup> (wenngleich nicht politisch durchgesetzt); am kürzesten in der Formel „Habeas Corpus“ (1679) und am klarsten in der Aussage Kants begriffen, daß der Mensch „als Zweck an sich selbst“ zu betrachten und „über jeden Zweck erhaben ist“. So bezieht sich die erste Option im wesentlichen auf die „defensive“ Dimension der Menschenrechte: als Barriere für die Eingriffe des Staates und der Gesellschaft gegenüber dem Individuum.

### 2. Politische Begründung:

Die Unverletzlichkeit der Person wird heute von keinem Regierungssystem bzw. gesellschaftlichen System grundsätzlich infrage gestellt. In faschistischen Systemen freilich und auch noch in manchen östlichen, z. B. bei Schriftstellerprozessen oder bei „Säuberungen“, wird sie gegenüber kollektiven Zielen hintangesetzt. Bei letzteren steht das im Widerspruch zur Marxschen Theorie, wie es Marxisten immer wieder betonten: „Dazu eben war Würde des Individuums (worin, wie Kant sagte, die Menschheit zu ehren sei) mindestens nicht hauptsächlich marxistische Emanzipationsparole; ... der Antritt dieses

Erbes, als dem der nicht mehr bürgerlichen, der sozialistisch eingeschriebenen Emanzipation wird künftig über das Freiheitsgesicht des Kommunismus entscheiden.“ (Ernst Bloch in seiner Rede zur 150-Jahrfeier des Geburtstages von Karl Marx 1968 in Trier).

### 3. Didaktische Begründung:

Im liberalen Rechtsstaat kann sich die erste Option auf einen so breiten Konsensus stützen, daß ihre didaktisch-pädagogische Notwendigkeit eigens bedacht werden muß:

— Angesichts der fraglosen Gültigkeit einerseits und der Mißstände, Ungerechtigkeiten, Grausamkeiten in der Welt andererseits wird die Bedeutung der liberalen Menschenrechte in der jüngeren Generation, die keine eigenen Erfahrungen in einem Staat ohne Menschenrechte gewonnen hat, *unterschätzt*;

— daß die Menschenrechte unbedingt gelten sollen, wird in *Grenzfällen* sowohl von rechtsradikalen wie von linksradikalen Gruppen, freilich bei durchaus unterschiedlichen Anlässen und mit kontroversen Zielsetzungen, infrage gestellt: von rechtsradikalen, wo mit den Schlagwörtern „Ruhe und Ordnung“ (gelegentlich unter Zustimmung breiter Teile der Bevölkerung, die sich an autoritären Verhaltensmustern orientieren) *Randgruppe* oder „Veränderer“ diszipliniert werden sollen; von linksextremen, wo „das sogenannte Gute“ mit allen Mitteln, auch denen des Terrors, durchgesetzt werden soll;

— Planungsaufgaben aller Art, auch die Schaffung von Bedingungen für mehr soziale Gerechtigkeit (also die Forderungen, die sich aus der zweiten Option ergeben), verlangen die Frage, wo die *Grenze für planende Eingriffe* liegt: was man, um notwendige Ziele zu erreichen, mit dem einzelnen anstellen darf.

Ob jemand in Grenzfällen als Einzelperson und als politisches Wesen tatsächlich für die Wahrung der Würde aller anderen Menschen optiert, hängt vermutlich in weit höherem

<sup>15)</sup> Eugen Kogon, Auschwitz und eine menschliche Zukunft, in: Frankfurter Hefte, Heft 12/1964, S. 830 ff., bes. S. 835.



Maße als bei anderen politischen Entscheidungen von Bedingungen der Primärsozialisation und der schulischen Sozialisation ab, kurz: davon, ob er sinnfällig und hautnah erlebt hat, daß er selbst Würde besitzt. Das aber schließt nicht aus, daß die Option auch

kognitiv, durch rationale Argumentation im Unterricht angezielt werden muß. Der Unterricht muß z. B. Gelegenheit zur *Vorwegnahme der Konsequenzen* geben, die eintreten müssen, wenn personale Menschenrechte nicht mehr politisch durchgesetzt werden können.

### III. Zur Option: Überwindung sozialer Ungleichheit

Die zweite Option meint die soziale und politische Dimension der Menschenwürde, wie sie besonders aus Art. 2, (1) GG (Entfaltung der Person), Art. 3, (3) GG (keine Benachteiligung durch Herkunft usw.), Art. 14, (2) GG (soziale Bindung des Eigentums) und 20, (1) GG (demokratischer und sozialer Bundesstaat) herzuleiten ist. Es wird optiert: Die gesellschaftliche Wirklichkeit soll den proklamierten Rechten entsprechen; Staat und Gesellschaft sollen die Bedingungen dafür schaffen, daß soziale Ungleichheit überwunden wird, daß die Barrieren, die einem mündigen Urteil und dem Anspruch auf Entfaltung entgegenstehen, abgebaut werden; daß Individuation, Selbstbestimmung und Mitbestimmung — in ihrem Spannungsverhältnis — für alle ermöglicht werden.

#### 1. Historische Begründungen:

Ein „materiales Naturrecht“, d. h. verbindliche Ansprüche auf soziale Grundrechte — obwohl in Vorstellungen vom „guten Leben“ schon in der Antike, in den Sozialutopien des Mittelalters, in der Formel „pursuit of happiness“ der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung tendenziell nachweisbar —, sind erst durch die sozialen Bewegungen des vorigen Jahrhunderts politische Zielvorstellungen geworden. Es sind u. a. die folgenden Entwicklungen und Erkenntnisse, durch die die soziale Option heute mit einem relativ breiten Konsensus rechnen können müßte.

— Individuation, Personalisation, Selbstverwirklichung hängen in der wissenschaftlich-technischen Gesellschaft in hohem Maße von den Sozialisationsbedingungen, d. h. von gesellschaftlichen, besonders ökonomischen Voraussetzungen ab;

— Benachteiligungen einer sozialen Gruppe sind nicht nur ein Verstoß gegen die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit; sie sind ein Strukturfehler des sozialen Ganzen;

— die Entwicklung der Produktivkräfte durch Wissenschaft und Technik hat es

grundsätzlich ermöglicht, „Güter für alle“ zu schaffen;

— wo zu wenig Anstrengungen unternommen werden, mehr soziale Gleichheit herzustellen, vergrößert sich aufgrund der bestehenden Macht- und Eigentumsverhältnisse die vorhandene soziale Ungleichheit (wie sich z. B. an den Statistiken über das Eigentum an Produktionsmitteln und an der Sparrate seit 1949 in der Bundesrepublik nachweisen läßt);

— Investitionen für Gemeinschaftsaufgaben (Infrastruktur) kommen zu kurz — mit irreversiblen Folgen für das, was man heute „Lebensqualität“ nennt;

— wo zu wenig Gelegenheit zur Partizipation (im weitesten Sinne) besteht, werden immer mehr Bereiche des gesellschaftlichen Lebens einer öffentlichen Kontrolle entzogen.

Kurz: Die in der bisherigen Geschichte fast überall nachweisbaren *Formen von überflüssiger Herrschaft* sind nicht nur nicht denkbare; sie können heute zu einer Gefahr für die in den vortechnischen Gesellschaften erkämpften bürgerlichen Freiheiten und zu einer Gefahr für den Weltfrieden werden.

#### 2. Politische Begründungen:

Obwohl die politische und politologische Auffassung vom „Auftrag des Grundgesetzes zur Herstellung bzw. Verwirklichung des demokratischen und sozialen Staates“ nicht unumstritten ist, gibt es in der Bundesrepublik, besonders bei den Parteien des Bundestages, kaum politische Kräfte, die sich nicht für „soziale Gerechtigkeit“ aussprechen. Programmatische Äußerungen, zumal wenn auch von den notwendigen Veränderungen die Rede ist, können als aktuelles Material für die Begründung der Option herangezogen werden. Im Wahlkampf 1972 forderte z. B. Echternach (CDU), „die Gesellschaft so zu verändern, daß mehr Freiheit und soziale Gerechtigkeit herrscht“. W. Maihofer (FDP) spricht von „Abschaffung aller Verhältnisse, auch von

solchen in der außerstaatlichen Sphäre, welche die Menschenwürde zu beeinträchtigen geeignet sind". Der Didaktiker muß derartige Belege zur Hand haben, damit die Option für mehr soziale Gleichheit nicht als eine parteiliche denunziert werden kann.

Eine Option im Rahmen eines Minimalkonsensus kann (vor allem unter Berücksichtigung der dritten Option „Alternative“) nur die *grundsätzliche* Entscheidung für die *Tendenz* einer Politik enthalten, durch die soziale Ungleichheit abgebaut wird<sup>16</sup>). Aber auch diese ermöglicht es, Lippenbekenntnisse an der politischen Praxis zu messen und durch *konsequentes Aufdecken der Ursachen und Erscheinungsformen* sozialer Ungleichheiten für ihre Überwindung zu qualifizieren. Konkreter formuliert: Politischer Unterricht ist immer zugleich Systemkritik. Die zweite Option führt zur Kritik am kapitalistischen System — so wie die erste (und auch die dritte) die Kritik von Systemen herausfordert, in denen personale Menschenrechte und das Recht auf Opposition nicht gelten<sup>17</sup>).

*Formen, Mittel, Wege, Programme* zur Herstellung von mehr sozialer Gleichheit und mehr Mitbestimmung — ob z. B. Mitbestimmung durch mehr institutionelle Kontrolle oder durch mehr direkte Einwirkung der Basis besser verwirklicht wird — *liegen außerhalb des Minimalkonsensus* und bleiben der politischen Auseinandersetzung überlassen; bessere Lösungen erwachsen aus der Möglichkeit, unterschiedliche Entwürfe zu erproben. Auch in sozialistischen Systemen und bei marxistischen Theoretikern sind z. B. die Fragen nach dem Ausmaß der Gleichheit und dem Ausmaß der Bindung an Beschlüsse der Basis durchaus umstritten. Die Entscheidung

<sup>16</sup>) Die persönliche Option eines jeden Politik Lehrenden wird konkreter sein (der Vf. z. B. „optiert“ für eine Reform des Bodenrechts und der Verfügungsgewalt über Schlüsselindustrien). Im Sinne der dritten Option sind jedoch Studierende, Schüler, Bürger dazu zu qualifizieren, in jedem Einzelfall ohne Entscheidungsdruck und unter Bedenken von Interessen und Konsequenzen sich zu entscheiden.

<sup>17</sup>) Selbstverständlich handelt es sich dabei nicht nur um eine Forderung für die Didaktik des politischen Unterrichts (die vom Vf. seit langem vertreten wird); ganz allgemein wird sie von C. F. v. Weizsäcker 1974 so formuliert: „In dieser Lage ist die intellektuelle Anstrengung gleichzeitiger Kapitalismuskritik und Sozialismuskritik notwendig. Sie muß wie jede Kritik, die den Namen verdient, die Gefahren und Schwächen eines Systems nicht durch Angst oder Haß hindurch anvisieren, sondern sie muß seine Gefahren und Schwächen gerade aus der Erkenntnis seiner Tugenden und Stärken entwickeln.“ (v. Weizsäcker, *Kapitalismus und Sozialismus*, in: *Merkur*, Heft 7/1974, S. 609.)

verlangt im konkreten Einzelfall eine rationale Überprüfung der Konsequenzen. Bei jeder Entscheidung muß bedacht werden, was „möglich“ ist. Das Mögliche hat zwei Dimensionen: Es bedeutet eine *Einschränkung*, wenn sich dem Gewollten Schwierigkeiten entgegenstellen, die — noch — nicht überwindbar sind; in diesem Sinne spricht man von Politik als der „Kunst des Möglichen“. Andererseits bedeutet Möglichkeit etwas über die Grenzen des Bestehenden *Hinausreichen*: das, was heute im Unterschied zu gestern durch Wissenschaft und Technik erreichbar geworden ist.

### 3. Zum Spannungsverhältnis zwischen erster und zweiter Option

Erste und zweite Option, personale und soziale/politische Dimension der Menschenwürde, *bedingen* einander und können zugleich im konkreten Einzelfall *kontrovers* sein: Die ängstliche Erhaltung aller verbrieften Rechte verhindert Gerechtigkeit; die Verwirklichung materialen Naturrechts erfordert Eingriffe, die ihre Grenze an personalen Rechten finden müssen. Dieses Spannungsverhältnis ist eine der Begründungen für die dritte Option.

### 4. Didaktische Begründung:

Bei den *Möglichkeiten* eines Vollzuges der zweiten Option sind die durchaus verschiedenen Voraussetzungen bei den Heranwachsenden zu berücksichtigen: Die *politisch Engagierten und Wachen*, die eine Veränderung in Richtung auf soziale Gleichheit mit Nachdruck vertreten, werden den relativ offenen Gehalt der Option als eher zu schwach empfinden. Sie können wohl überhaupt nur für einen Minimalkonsensus gewonnen werden, zu dem auch die zweite Option gehört.

Bei der durch Konsum- und Statusdenken geprägten *Mehrheit* sind soziale Appelle wenig wirksam<sup>18</sup>). Sie verschieben das Problem der Ungleichheit darüber hinaus oft auf caritative Lösungen. So geht es um Aufklärung über die unausweichlichen Folgen einer Aufrechterhaltung oder Verstärkung der bestehenden Ungleichheiten. Das ist einer der wichtigsten Gründe dafür, daß der Vf. für ein *Ubergewicht gesellschaftskritischer Inhalte* im politischen Unterricht eintritt.

<sup>18</sup>) Vgl. H. Müller, *Rassen und Völker im Denken der Jugend. Bildungssoziologische Forschungen*, Stuttgart 1967, bes. S. 129 ff.

Die dritte Option erfordert eine eingehendere Begründung. Sie steht im Zusammenhang mit der Erziehung zur Konfliktfähigkeit, die kontrovers beurteilt wird: Sie wird von den einen nicht nur bejaht, sondern häufig auch mit dem Hinweis auf unüberbrückbare gesellschaftliche Widersprüche absolut gesetzt; von den anderen wird sie als Anleitung zur Zerstörung verteufelt. Darüber hinaus sind die bisher von „Konfliktdidaktikern“ gegebenen Begründungen als unzureichend anzusehen.

Die Option für die Notwendigkeit, Spielraum und Institutionen für Alternativen zu erhalten, zu verbessern und zu schaffen, meint zunächst die im Grundgesetz (z. B. mit Art. 5 und 9) grundsätzlich gegebene Möglichkeit, die den politischen Interessen entsprechenden Alternativen zu vertreten. Damit ist sie vergleichbar der politischen Entscheidung, die auch der Konfliktdidaktik zugrundeliegt. Sie erstreckt sich aber auch auf die Herstellung gleicher Chancen für die Durchsetzung von Alternativen, und zwar auch durch neue institutionelle Regelungen.

Es wird optiert, daß (mehr im Sinne der ersten Option) *grundsätzliche, formale Meinungsfreiheit* bestehen muß; Alternativen müssen überhaupt „Agenten“ haben, die eine Offenlegung kontroverser Interessen und eine Auseinandersetzung darüber ermöglichen; ferner daß (mehr im Sinne der zweiten Option) Institutionen und Strukturen zu überprüfen, zu verändern, neu zu schaffen sind, wenn Konflikte durch bestehende Regelungen oder Machtstrukturen *schon vorentschieden* sind. Negativ ausgedrückt: Es wird *gegen* jedes Denk- und Frageverbot und gegen die Absolutsetzung einer Lösungsalternative, aber auch gegen die unbefragte *Hinnahme der bestehenden* Formen der Konfliktregelung optiert.

Die didaktischen Konflikttheorien beschränken sich in der Regel auf die Entwicklung von Methoden für die Analyse von konkreten oder auch strukturellen Konflikten, begründen aber ihre Option für eine Konfliktdidaktik nicht ausdrücklich durch eine Auseinandersetzung mit politologischen und soziologischen Konflikttheorien; und sie befassen sich auch nicht ausdrücklich mit einer Erziehung zur Konfliktfähigkeit<sup>10)</sup>.

<sup>10)</sup> Das gilt auch für die Kritik der Konfliktdidaktik von Assel, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 31/69 und Schaaf, ebenda B 1/1970, die sich vorwiegend mit dem Verhältnis von Konflikt und Ordnung beschäftigen.

Aus folgenden Gründen wird hier die Option „Alternative“ anstelle der (bis 1969 auch vom Vf. gebrauchten) Option „Konflikt“ gewählt:

Es geht nicht primär und nicht allein darum, Konflikte als Motor für Problemlösungen zu bejahen; es geht um die grundsätzliche Möglichkeit und um die reale Chance für Problemlösungsalternativen, durch die auch konkrete *Ursachen und Folgen* von Konflikten in einer — zu regelnden — Art und Weise abgebaut oder beseitigt werden können. Dies freilich ist auch Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Konflikttheorien.

Eine eingehendere Beschäftigung mit dem Verhältnis von Konflikt und Harmonie, mit den wichtigsten Konflikttheorien, mit der Kritik daran und mit der rechten und linken Pluralismuskritik, wie sie für einen rational begründeten Vollzug der Option wünschenswert wäre, kann nur angebahnt werden. Im folgenden werden — thesenhaft — *die Grundprobleme* und die Position skizziert, auf die sich die Option stützt; und es werden einige Argumente und Beispiele zu ihrer Begründung aufgeführt.

### 1. Harmonie oder Konflikt?

Die Frage, ob Gesellschaften durch einen auf gemeinsame Interessen gegründeten Generalkonsensus besser zusammengehalten und gefördert werden oder durch einen Minimalkonsensus über den geregelten Austrag von Konflikten, ist in den neuzeitlichen Staatstheorien und Demokratietheorien verschieden beantwortet worden. Die heute vorherrschende relative Übereinstimmung der Sozialwissenschaften darüber, daß Konflikte nicht „dysfunktional“ wirken, sondern daß ein „Gegeneinander und Miteinander“ (Eschenburg) in demokratischen Gesellschaften ein *normaler* Zustand und daß der Konflikt ein *Instrument* sozialen Wandels ist, wird nur noch von extremen Positionen aus grundsätzlich infrage gestellt. *Kontrovers* aber werden in den Sozialwissenschaften zwei Fragen beantwortet: die nach den *Ursachen von Konflikten* und die nach der *Eignung der bestehenden Institutionen* für eine Regelung und Lösung von Konflikten.

Zur grundsätzlichen Infragestellung der Konflikttheorien:

*von rechts:* Konflikte gefährden Einigkeit und Gemeinwohl, Ruhe und Ordnung und die Über- und Unterordnungsverhältnisse, die als

natürlich angesehen werden; von der *extremen Linken*: „Die bürgerlichen soziologischen Konflikttheorien sind Versuche, die antagonistischen Widersprüche und den Klassenkampf zu verwischen.“<sup>20)</sup>

Die Auffassung, daß mit der Beseitigung des „Antagonismus“ alle Voraussetzungen für eine Identität von Eigeninteresse und gesellschaftlichem Interesse gegeben seien, wird allerdings nicht mehr von allen marxistischen Theoretikern vertreten; es hat sich als möglich erwiesen, „im Interesse der Sache“ (Soltschenizyn) handfeste Partikularinteressen auch dort, und zwar unkontrolliert, durchzusetzen, wo es kein Privateigentum an Produktionsmitteln mehr gibt.

Besonders aus zwei Gründen werden in den Sozialwissenschaften aber auch Konflikttheorien *kritisiert*, die im Konflikt „die Chance der Freiheit“ und „den schöpferischen Kern aller Gesellschaft“ erblicken, eine „Beseitigung von Gegensätzen von der Wurzel her“ jedoch als „immer irgeleitet“ erklären<sup>21)</sup>. Sie verhindern die *Veränderung* von Strukturen, die Ursachen von Konflikten sind; sie geben ferner keine Antwort auf die Frage, wie ein *erkanntes gemeinsames* Interesse bei den bestehenden Machtstrukturen durchgesetzt werden könne. Neuere Theorien beantworten diese Kritik.

## 2. Zur Ursache von Konflikten

*Problematisierung*: Gibt es eine zentrale Ursache für Konflikte innerhalb wie außerhalb von Gesellschaftssystemen — oder gibt es *zahlreiche* strukturelle und andere Ursachen für Gegensätze von Interessen und für Konflikte? Auf diese Frage läßt sich die Kontroverse zwischen Habermas und Luhmann reduzieren: Habermas geht unter Berufung auf Marx davon aus, daß der Widerspruch zwischen Produktionsverhältnissen (als Herrschaftsverhältnissen) und Entwicklungsmöglichkeiten die Hauptursache von Konflikten sei. Luhmann erblickt die Ursache von Konflikten in den Unterschieden zwischen einfachen Systemen und komplexeren Systemen, zwischen wissenschaftlicher Planung und ökonomischen Bedürfnissen usw.<sup>22)</sup>.

<sup>20)</sup> Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, Köln/Opladen 1969, S. 250.

<sup>21)</sup> R. Dahrendorf, Gesellschaft und Freiheit, München 1961, S. 90, S. 235, S. 226.

<sup>22)</sup> J. Habermas, N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, S. 283 f., S. 374 f. Die Positionen werden hier äußerst verkürzt wiedergegeben. Es wird angeraten, die Texte im Original zu lesen.

Bei einer einseitigen Entscheidung für die Position Luhmanns, d. h. mit der *Beschränkung* auf die Lösung und Regelung von Konflikten mit den Mitteln des jeweiligen Systems, entsteht die Gefahr, die *Ursachen außer acht zu lassen*, die in den mit sozialer Ungleichheit verknüpften Herrschaftsverhältnissen liegen. Mit einer einseitigen Entscheidung für die Position von Habermas kann hingegen die Gefahr verknüpft sein, mit dem Blick auf die Herrschaftsverhältnisse *andere Konfliktursachen* zu übersehen, z. B. auch den Sachverhalt, daß die Emanzipation Mittel verlangt, durch die das Ziel infrage gestellt werden kann.

Die Kontroverse läßt die Frage unentschieden, ob zentrale Konflikte (Antagonismen), deren Lösung das System verändern würde, ebenso wie die anderen strukturellen Konflikte *auch innerhalb* eines Systems geregelt werden können. In der Unentschiedenheit (vermutlich: empirischen Unentscheidbarkeit) dieser beiden theoretischen Positionen liegt aber eine wesentliche Begründung für die didaktische Option „Alternative“:

### *These:*

Was in der Theorie kontrovers ist, kann didaktisch nicht entschieden werden — besonders dann nicht, wenn ein Minimalkonsensus angestrebt wird. Jede der beiden Theorien muß bezüglich ihrer Begründungen und Konsequenzen reflektiert und diskutiert werden, zumal sich die je durchaus verschiedenen Konsequenzen politisch nicht ausschließen: Gesetze für die Regelung regionaler Disparitäten (Beispiel: Finanzausgleich) schließen Mitbestimmungsgesetze nicht aus, die langfristig eine andere Struktur der Herrschaftsverhältnisse herbeiführen können.

Mit dieser Offenheit wird nicht etwa eine brillante theoretische Diskussion auf die didaktische Ebene hinuntergeschraubt; komplementäre Verhältnisse entsprechen durchaus dem Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion. Ein derartiges komplementäres Verhältnis schließt jedoch hier die zweite Option für die Überwindung struktureller Konfliktursachen ein.

## 3. Zu Bedingungen und Möglichkeiten adäquater Konfliktregelungen und -lösungen

*Vorbemerkung*: Die nachstehenden Begriffe haben sich zwar in der didaktischen Diskussion noch nicht durchgesetzt; in Heft 4/73 der Zeitschrift „Politische Bildung“ unter dem

Thema: „Politisches Lernen am Konflikt“ werden sie z. B. noch nicht erwähnt. Sie haben jedoch eine erhellende Funktion für die hier vertretene Didaktik des Konflikts.

Eine neuere Konfliktsoziologie<sup>23)</sup>, die sich an der kritischen Theorie orientiert, aber auch Elemente der Luhmannschen Systemtheorie berücksichtigt, begreift das im vorstehenden Teilkapitel skizzierte Problem mit der Unterscheidung von „äquivalenten“ und „adäquaten“ Regelungen und Lösungen von Konflikten.

**Begriffserklärung:** Diese Begriffe, mit denen das demokratische Prinzip der grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Interessen auf die Konfliktregelung angewendet wird, lassen sich kurz (aber in noch zulässiger Weise vereinfacht) so beschreiben:

Von *Aquivalenz*, von äquivalenten Regelungen und Lösungen von Konflikten wird gesprochen, wo Gruppen (Schichten, Klassen), die einen Informationsvorsprung, Eigentum, Macht besitzen, sich bei der Lösung von Überlebensproblemen ohne Nachteile für sich selbst und auf Kosten anderer, schwächerer, beherrschter Gruppen durchsetzen können;

von *Adäquanz*, von adäquaten Regelungen und Lösungen wird gesprochen, wo *alle* Beteiligten ihre *Interessen* erkennen; wo keine Gruppe (Schicht, Klasse) darauf angewiesen ist, ihre ganze Kraft allein auf „Überleben“ zu verwenden; wo keine Gruppe Mittel in der Hand hat, Regelungen und Lösungen anzubieten und durchzusetzen, die ihr selbst nichts abfordern.

*These: Die zweite und die dritte Option zielen auf adäquate Konfliktregelung ab:* Studium und Unterricht sollen durch Aufklärung über Interessen, Möglichkeiten und Bedingungen der Interessenvertretung für immer mehr adäquate Problemlösungen und Konfliktregelungen qualifizieren: nicht „Vorschriften“ von „oben“, sondern rationale Entscheidungen, nicht „vorschreibende“, sondern „kognitive Erwartungen“ sollen vorherrschen<sup>24)</sup>.

Andererseits: Auch adäquate Regelungen beseitigen nicht alle Ursachen für Konflikte. Denn bei Regelungen und Lösungen von Konflikten, bei allen Veränderungen, durch alle Formen sozialen Wandels, werden die Interessen der Beteiligten unterschiedlich tangiert.

<sup>23)</sup> H. J. Krysmanski, Soziologie des Konflikts, Reinbek (rde 362), 1971.

<sup>24)</sup> Vgl. Luhmann, in: Krysmanski, a. a. O., S. 169.

#### 4. Zur Antinomie der Institutionalisierung

**Begriffserklärung:** Antinomie, philosophisch der Widerspruch eines Satzes in sich oder zweier Sätze, von denen jeder Richtigkeit beanspruchen kann; hier: widersprüchliche, jedoch zutreffende Begründungen und Konsequenzen für und von Institutionen; im folgenden Teilkapitel: widersprüchliche Konsequenzen bei der Absicht, die politischen Voraussetzungen für „Emanzipation“ zu schaffen.

Die Option, Institutionen zu schaffen, mit deren Hilfe Konflikte in geregelter Form ausgetragen werden können, kann als unvereinbar mit Adäquanz angesehen werden, solange die Antinomie der Institutionalisierung unbeachtet bleibt.

*Einerseits:* Institutionen sind in Gesellschaften mit sozialer Ungleichheit — d. h. bis heute in allen uns bekannten zivilisierten Gesellschaften — Instrumente, mit deren Hilfe „Adäquanz“ gehindert oder gar verhindert werden kann: „Die Institutionen ermöglichen zwar einen bestimmten Stand des Fortschritts, fixieren ihn aber auch und versperren ihn der weiteren Entwicklung.“<sup>25)</sup> „Die Organisationsvoraussetzungen, die wir fortwährend und notwendigerweise schaffen, gefährden die Autonomie und damit die Souveränität elementar.“<sup>26)</sup>

*Andererseits:* Institutionen ersetzen Willkür und Gewalt. „Wo die Regelungen fehlen, sich als brüchig erweisen, muß der Kampf brutal und inhuman werden; wer *alle* Regeln verwirft, weil er sie für „repressiv“ und von hinterhältigen Interessen diktiert hält, entscheidet sich schon für die Gewalt, für das Freund-Feind-Klischee.“<sup>27)</sup>

Der Willkür abgetrotzt, sind Institutionen oft auch Ergebnis voraufgegangener historischer Emanzipationsprozesse und eines Interessenausgleichs in einer bestimmten Situation.

Beispiele: Wahlrecht; Verfassungen; bei der Montan-Mitbestimmung kam es 1950 durch die starke Stellung der Gewerkschaften fast zu einem Interessenausgleich, wie er 1971 beim Betriebsverfassungsgesetz noch nicht wieder erreicht wurde.

<sup>25)</sup> H. Plesner, Diskussionsbeitrag, in: Das Nürnberger Gespräch, Freiburg i. Br. 1967, S. 98.

<sup>26)</sup> E. Kogon, in: Hess. Hochschulwochen 25/1970, S. 157.

<sup>27)</sup> Chr. v. Krockow, Der fehlende Konservatismus — eine Gegenbilanz, in: Grebing / Greiffenhagen / v. Krockow / Müller, Konservatismus — eine deutsche Bilanz, München 1971, S. 111.

Daher die Option für *neue* Institutionen (zur Regelung von Konflikten, für die Erfüllung neuer Aufgaben...), mit der zugleich gegen Gewalt optiert wird, *wo und solange geregelte Veränderung grundsätzlich möglich ist*: „Finden und Erfinden von Gewaltäquivalenten, von alternativen Problemlösungsmöglichkeiten und von Bedingungen zur Erreichung neuer innerer und äußerer Strukturen, ist die nächste große Aufgabe sowohl der Politik wie der Wissenschaft.“<sup>28)</sup>

Zur Analyse von Institutionen und zum Nachweis der Notwendigkeit für neue Institutionen können in didaktischer Absicht u. a. die folgenden Schlüsselfragen dienen:

Von bestehenden Institutionen aus gefragt: Welches historische Kräfteverhältnis bildet sich in der Institution ab? Welchen Interessen trägt sie mehr, weniger Rechnung? Wieviel Adäquanz setzt sie durch — wieviel nicht?

Von Konflikten her gefragt: Haben in diesem Konflikt alle Gruppen geregelte, adäquate Möglichkeiten, ihre Interessen laut werden zu lassen und zu vertreten? Welche neuen Regelungen können mit Hilfe bestehender Organisationen durchgesetzt werden? Welche bedürfen neuer Ansätze? Welche Modelle gibt es schon dafür?

Mit einer derartigen Analyse von Institutionen wird eine *Institutionenkunde* — als Lehre davon, wie sie *funktionieren* — *verhütet* bzw. auf den Platz einer Information verwiesen, die man heranzieht, aber nicht „lernt“. Worauf es ankommt, ist zu erkennen, *welche Funktion* die Institutionen erfüllen — und welche sie nicht erfüllen.

### 5. Zu den „Antinomien emanzipatorischer Prozesse“<sup>29)</sup>

„Auf der einen Seite erfordern Aufgaben wie die Erschließung und Industrialisierung der Entwicklungsländer, die Potenzierung und Rationalisierung der Agrarproduktion, die Regulierung des Weltwasserhaushaltes und die Weltenergieversorgung monopolistischer Konzentrationen von Macht, wie es sie in der Geschichte der Menschen noch nicht gegeben hat. Auf der anderen Seite stehen alle überlieferten Formen der monopolistischen Organisation von Macht im Widerspruch zu der Entfaltung jener Freiheit, ohne die kollektive Vernunft nicht zur Ausbildung gelangen

kann. Für die Gesellschaft der technischen Welt wird aber *beides*, die Konzentration von riesigen Machtkomplexen wie die Entfaltung von Vernunft und Freiheit, zur Lebensbedingung. Es stellt sich, deshalb in internationalen Dimensionen auf völlig neue Weise das Grundproblem der klassischen Staatstheorie: wie Macht und Freiheit sich vereinigen lassen.“<sup>30)</sup>

Zum dialektisch-antinomischen Verhältnis zwischen erster und zweiter Option: „Die bestehenden dialektischen Spannungen zwischen liberalen und ... sozialen Grundrechten, zwischen Freiheit und Gleichheit, enthebt uns nicht der Verpflichtung, in Freiheit einen Ausgleich zwischen den ... sozialen Grundrechten und den liberalen Grundrechten zu suchen.“<sup>31)</sup>

#### Beispiele:

Antinomisch können sogar sein die beiden mit der zweiten Option gemeinten Ziele „Glück“ (d. h. nach Bloch „mindestens die Abschaffung der Not“) und „Würde“ als „Kategorie des humanen Stolzes“: — die Entscheidungen für mehr Bedürfnisbefriedigung oder für mehr Muße und Entfaltung<sup>32)</sup>. Ein Spannungsverhältnis besteht auch zwischen Selbstbestimmung und Mitbestimmung: Totale Mitbestimmung aller über alles, was jeden betrifft, müßte Selbstbestimmung ausschließen; absolutgesetzte Selbstbestimmung schließt verbindliche Regelungen durch Mitbestimmung aus. Wird dieses Spannungsverhältnis nicht thematisiert, dann können die Begriffe Formeln bleiben, die sich beliebig individualistisch oder kollektivistisch ausfüllen lassen.

*Weitere Antinomien*: „Wohlstand“ (Arbeitsplätze, Gewerbesteuer für Industrieansiedlungen — „Wohlergehen“ (reine Luft, sauberes Wasser); Bindung aller Beschlüsse an die Basis — Funktionsfähigkeit; Planungsnotwendigkeit — Möglichkeiten zur Revision der Planung; Steigerung der Produktion — Erhaltung der natürlichen Reserven.

#### These:

Konflikte, die aus Antinomien erwachsen, dürfen zentrale Ursachen für Konflikte nicht verdrängen. Sie zeigen aber, daß die Option „Alternative“ auch dort notwendig ist, wo

<sup>28)</sup> Fr. Hacker, in: Bergedorfer Protokoll Nr. 33, Bergedorfer Gesprächskreis, Hamburg-Bergedorf 1961 ff.

<sup>29)</sup> Titel eines Aufsatzes von Eugen Kogon, in: Frankfurter Hefte 4/1971.

<sup>30)</sup> G. Picht, Prognose, Utopie, Planung, Stuttgart 1967, S. 127.

<sup>31)</sup> Gerhard Leibholz, Rede zum zehnjährigen Bestehen des Grundgesetzes, 1959.

<sup>32)</sup> E. Bloch, Naturrecht und menschliche Würde, Frankfurt 1972 S. 233.

mehr „Adäquanz“ schon verwirklicht ist; sie schärfen den Blick dafür, welche unterschiedlichen Konsequenzen sich für die je Betroffenen aus Schritten auf dem Wege zur Emanzipation ergeben.

## 6. Zu weiteren Begründungen für die Option „Alternative“

1. Präferenzen sind inkonsistent (d. h. der Vorrang verschiedener Aufgaben läßt sich nicht bzw. nur schwer in Übereinstimmung bringen). Die Dringlichkeit von Aufgaben, die als solche allgemein als notwendig anerkannt werden, kann nur dort adäquat entschieden werden, wo Alternativen möglich sind, z. B. bei: Bildung oder Gesundheit? Umweltschutz oder Renten? Straßen oder Schwimmbäder?

## 2. Wandel ruft neue Konflikte hervor

„Denn das grundlegende Problem im Zeitalter progressiver Fundamentalpolitisierung, der stets erweiterten Machbarkeit, Veränderbarkeit alles Bestehenden liegt ... darin, daß, je mehr verändert werden kann, desto mehr auch umstritten und umkämpft wird, desto mehr eben in die Zone des Konflikts gerät.“<sup>33)</sup>

### Beispiele:

Bei jedem ökonomischen Zuwachs ergibt sich — auch abgesehen vom Problem des Profits

— der Konflikt über das Verhältnis von Verbrauch, Investitionen und Abgaben für gesamtgesellschaftliche Aufgaben. Ein für Veränderungen typischer Konflikt entsteht z. B. bei der durch den Strukturwandel der Wirtschaft bedingten, unabhängig vom Gesellschaftssystem notwendigen Stilllegung von Betrieben. Sie zwingt zum Wechsel von Arbeitsplätzen und zum Berufswechsel. An diesem Problem läßt sich aufzeigen:

— die Wirkung grundsätzlicher institutioneller Konfliktlösungen (Arbeitslosenversicherung, Recht auf Arbeit);

— die Auswirkung von Institutionen auf neue Institutionalisierungen (z. B. das Rationalisierungsschutzabkommen in der Metallindustrie von 1968).

3. Die Entscheidung zwischen Alternativen: eine „Existentialqualität“ des Menschen (eine Eigenschaft, die zur menschlichen Existenz gehört)

Menschliches Handeln ist nicht zu verstehen

<sup>33)</sup> Chr. v. Krockow, in: Grebing u. a., a. a. O., S. 111.

als bloßes Reagieren auf Umwelteinflüsse oder „Feinddruck“<sup>34)</sup>.

Es ist vielmehr ein planendes, d. h. vorausschauendes Handeln, das auf einer Vorwegnahme möglicher Folgen des Handelns beruht. Aristoteles definiert Handeln als „Alternativen haben“; in vergleichbarer Weise spricht Marx von der Fähigkeit des Menschen, Zukunft planend vorwegzunehmen. Die „Antizipation der Konsequenzen von Alternativen“ ist daher die allgemeinste und zugleich eine der wichtigsten Qualifikationen, die der politische Unterricht erreichen soll. Sie schließt die Anerkennung eines historischen Humanisierungsprozesses ein: Anstelle des unmittelbaren (in der Geschichte häufig: vorgeblichen) Feinddrucks<sup>35)</sup>, anstelle unmittelbarer Not, wird *Problemdruck* als Motiv für Handeln erkannt: durch Aufklärung ist es möglich, „Gefahren“ und „Chancen“ vorwegzunehmen.

## 7. Zur „Konflikterziehung“

Für einen Vollzug der dritten Option bestehen in der Bundesrepublik (im Unterschied zu den „alten“ Demokratien) *keine sehr günstigen Voraussetzungen*: Es sprechen sich zwar 89 % der Befragten für die Notwendigkeit einer Opposition aus; 68 % erblicken jedoch ihre Aufgabe in der Unterstützung der Regierung; 67 % lehnen Auseinandersetzungen als schädlich ab<sup>36)</sup>.

Es kann angenommen werden, daß sich die Ablehnung von Alternativen und Konflikten aus drei unterscheidbaren, aber doch miteinander in Verbindung zu bringenden Strängen speist:

— aus der traditionellen *Vorliebe für Einigkeit* und eindeutige Lösungen;

— aus *Versäumnissen in der Grundschule*, in der — sei es aus jener Tradition, sei es in Unkenntnis der kindlichen Denkmöglichkeiten — keine Gelegenheit zu einem Denken in Alternativen gegeben wird<sup>37)</sup>;

<sup>34)</sup> Auf „Feinddruck“ werden gemäß einer neueren Evolutionstheorie Anstöße für die Entwicklung der Arten zurückgeführt.

<sup>35)</sup> Die Begeisterung, mit der im Ersten Weltkrieg bei Langemarck Tausende von Studenten in den Tod stürmten, beruhte z. B. auf einem derartigen vorgeblichen Feinddruck. Übrigens ist Heraklits Wort vom „Krieg als Vater aller Dinge“ ungenau übersetzt. Schon Heraklit meinte mit *polemos* (vgl. „Polemik“) nicht zuerst Krieg, sondern Streit, also auch geistige Auseinandersetzung.

<sup>36)</sup> Vgl. Sozialwissenschaftliches Jahrbuch, hrsg. v. R. Wildenmann, Bd. 2, 1971, S. 255 ff.

<sup>37)</sup> Vgl. Beck / Grauel / Hillingen / Röhner / Scholz, Politische Bildung ohne Fundament, Neuwied 1973, bes. S. 5 f., S. 132 f.

— aus der — wie immer ungeduldrigen — Resignation zumal der Jugend über die zu geringe Fähigkeit einer Gesellschaft, in der Alternativen grundsätzlich möglich sind, strukturelle Ursachen für Konflikte zu erkennen und abzubauen.

Von den beiden Aufgaben, alternatives Denken einzuüben und eine Entscheidung für politische Alternativen zur Gewalt zu verinnerlichen, kann wohl nur die erste vorwiegend durch Unterricht und Aufklärung, durch Gewöhnung an „kontroverses Denken“ angegangen werden. Die großen Möglichkeiten, durch einen entsprechenden Kommunikationsstil die kognitiven Voraussetzungen für den Vollzug der Option Alternative zu schaffen, werden freilich, wie hier nur angedeutet werden kann, noch wenig genutzt: Die „Lust am Anderssein des anderen“, die Förderung von Gelegenheiten, bei denen abweichende Meinungen in ihrer Funktion für bessere Problemlösungen erkannt werden können, ist im Unterricht weitaus seltener als das Abwiegen der Abweichung.

Inwieweit die Fähigkeit einer Entscheidung für Alternativen verinnerlicht wird, hängt in hohem Maße davon ab, ob in der vorschulischen Familienerziehung eine „ambivalente Objektbeziehung“ grundgelegt wird: die Fähigkeit, zu einer Person/Sache sowohl ja wie nein sagen zu können; emotionale Zuneigung zu einer Person z. B. mit kognitiver Distanz verbinden zu können. Nach tiefenpsychologischen Erkenntnissen ist diese Fähigkeit aber zugleich Grundlage für eine Individuation (für die Fähigkeit, ein Individuum zu sein); und sie ist Grundlage für eine Ich-Stärke, die ihrerseits wieder ein Denken in Alternativen ermöglicht<sup>38)</sup>.

Auch von tiefenpsychologischen Erkenntnissen aus läßt sich so die Option Alternative begründen.

## 8. Zusammenfassende Thesen zur Konfliktdidaktik

Eine Didaktik des Konfliktes steht vor der Schwierigkeit, unterschiedliche Konflikttheorien berücksichtigen zu müssen. Was in der Theorie kontrovers ist, muß thematisiert werden. Zugleich ist zu prüfen, worin unterschiedliche Theorien übereinstimmen. In diesem Sinne ist die Aussage erlaubt, daß Auffassungen von einem harmonischen Zustand der Gesellschaft ebensowenig mit dem Stand

<sup>38)</sup> A. u. M. Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern, München 1968, bes. S. 327 f.

der Diskussion zu vereinbaren sind wie Erklärungsmuster, die sich auf ein monokausales, antagonistisches Modell berufen.

Eine Didaktik des Konfliktes muß vielmehr

— einerseits die Gefahr vermeiden, allein von einer rationalen Nutzung vorhandener institutioneller Regelungen schon Lösungen in Richtung auf eine gerechtere und freiere Gesellschaft zu erwarten; konkreter und negativ ausgedrückt: Die Beschränkung auf vorhandene Regelungen läuft Gefahr, strukturelle Konflikte zu vermeiden (vgl. hierzu, was zur Antinomie der Institutionen gesagt wird);

— sie darf andererseits nicht durch ausschließliche Berücksichtigung struktureller Konfliktursachen die Komplexität der Ursachen und die Möglichkeiten zur Nutzung gegebener institutioneller Regelungen verbauen; anders formuliert: sie muß im Blick auf Überlebensfragen auch für vorläufige Regelungen qualifizieren;

— eine Einstellung für „adäquate“ Regelungen und Lösungen ist vor allem dadurch zu ermöglichen, daß Lernende in den Stand gesetzt werden, wohlverstandene Interessen — Gruppeninteressen wie verallgemeinerungsfähige Interessen — zu erkennen und wahrzunehmen;

— hierzu sind Konfliktsituationen besonders geeignet, an denen sich nicht nur die primäre und subjektive Betroffenheit, sondern auch die sekundäre, objektive exemplifizieren läßt.

Die vom Vf. vertretene Auffassung von Konfliktdidaktik hängt eng mit den Optionen zusammen. Dabei steht die Option „Alternative“ für die grundsätzliche Bedeutung von Konflikten und die Notwendigkeit, neue institutionelle Regelungen durchzusetzen, wo die bestehenden Regelungen soziale Gruppen bevorzugen. Die Option für „Überwindung sozialer Ungleichheit“ drückt sich aus in der Forderung nach *adäquaten Konfliktregelungen* und -lösungen d. h. solchen, bei denen alle Beteiligten ihre (wohlverstandenen) Interessen erkennen und bei denen die Lösung nicht schon durch Machtverhältnisse vorentschieden ist. Die Option „Wahrung personaler Grundrechte“ steht für die je im Konflikt anzuwendenden Mittel. Für die Anwendung von Konflikttheorien bedeutet das:

1. Das Erkennen von sozialen Konflikten und die Qualifikation zu ihrer Bewältigung wird als notwendiger Bestandteil des politischen Unterrichts angesehen. Dazu gehört auch die Thematisierung des Verhältnisses von Konflikt und Konsens.



2. Die Frage nach den Ursachen wird nicht alternativ entschieden: Strukturelle Ursachen für soziale Konflikte sind zwar je aufzudecken, aber nicht nach monokausalen Mustern. Auch Antinomien und Disparitäten sind zu thematisieren.

3. Es geht sowohl darum, zur *Regelung* wie zur *Lösung* (konkreter!) Konflikte zu qualifizieren. Das Verhältnis beider ist didaktisch nicht einseitig lösbar: Konfliktvermeidung verhindert Verbesserung, die Utopie der konfliktfreien Gesellschaft bedeutet nicht endenden Zwang.

4. Mittel der Konfliktaustragung sind historisch zu beurteilen: Wo grundsätzlich Möglichkeiten für freie Entscheidung gegeben sind, ist die Skala gewaltloser Mittel auszuschöpfen, zu denen auch gesetzlicher Zwang gehören kann.

Unter den Bedingungen kolonialer Herrschaft oder einer Diktatur kann revolutionäre Gewalt nicht ausgeschlossen werden.

Andererseits gilt für die Situation unserer Zeit die Forderung nach dem „Finden und Erfinden von Gewaltäquivalenten“<sup>39)</sup>.

## V. Zusammenfassende Bemerkungen zu Intention, Funktion und Begründung der Optionen

### Übersicht

1. Die Optionen definieren einen am Grundgesetz orientierten formalen und materialen Minimalkonsensus, als politische Entscheidung für den politischen Unterricht.

2. Durch *Offenlegung* der Grundentscheidung tragen sie der Forderung nach Transparenz und Kritisierbarkeit Rechnung. Dies ist zugleich eine Bedingung für ihre Funktion.

3. Die Optionen sind der Versuch, Normentscheidungen konsensfähig zu machen. Es geht darum, die „verborgene Gemeinsamkeit“ bewußtzumachen (wie es in der idealistischen Sprache des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1955 einmal formuliert worden war) — ohne jedoch strukturelle Ungleichheiten zu verwischen (die dort zu wenig beachtet worden waren). Die Optionen tragen somit dem Grundsatz eines „Überwältigungsverbot“<sup>40)</sup> Rechnung, das gemäß dem Grundgesetz für Richtlinien zu gelten hat.

4. Sie sollen zugleich sein: „oberste Lernziele“ im affektiv-evaluativen Bereich und Kriterien für die Auswahl und Gewichtung (Validierung) von Studien- und Unterrichtsinhalten.

5. Optionen stimmen inhaltlich in gewissem Grade mit neueren Vorschlägen für „grundlegende Einsichten“ und mit „allgemeinen Richtzielen“ für neuere Curricula überein, betonen jedoch stärker den Vorgang einer Entscheidung sowie die Begründungszusammenhänge.

6. Die Optionen sind je nach der erkenntnistheoretischen Methode entweder „vorwissen-

schaftliche“, wengleich politisch, politologisch, historisch und psychologisch begründbare Entscheidungen, oder „erkenntnisleitende Interessen“ im Sinne eines „emanzipatorischen Erkenntnisinteresses“.

### 1. Zum formalen und materialen Gehalt der Optionen

Durch die zweite Option wird in den Minimalkonsensus die Entscheidung für die Richtung des politischen Prozesses einbezogen: eine Parteinahme für fortschreitende Humanisierung. Damit ist im Zusammenhang mit der ersten und dritten Option zugleich etwas über das Verhältnis von Bewahrung und Veränderung, von Bejahung und Kritik des politischen Systems der Bundesrepublik gesagt: Soviel für das Bestehende, daß Gesellschaft und Staat nicht hinter das bisher erreichte Maß an Rechtsstaatlichkeit, Sozialstaatlichkeit und Partizipationsmöglichkeiten zurückfallen; und soviel für eine Veränderung, daß Lernende zur Teilnahme an der Herstellung der Voraussetzungen für mehr Selbstbestimmung und Mitbestimmung und mehr soziale Gerechtigkeit qualifiziert werden, und ohne daß die Wege für eine Veränderung durch ein Denk- oder Frageverbot oder -gebot oder durch einen Alternativen einengenden Entscheidungsdruck festgelegt werden.

Anders formuliert: Es wird für eine Möglichkeit der Veränderung optiert, die zugleich die Revision der Veränderung sicherstellt. Dabei ist die allgemeine Richtung notwendiger Veränderungen durch die zweite Option (Überwindung struktureller Ungleichheit) und die Grenze der Veränderung durch die erste Op-

<sup>39)</sup> Vgl. F. Minssen, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/73, S. 17 f.

<sup>40)</sup> Vgl. Th. Hacker, a. a. O., (FN 28).

tion (Erhaltung personaler Grundrechte) gegeben. Dieser Wechselbeziehung vergleichbar ist das Ergebnis, zu dem Ellwein in seiner Analyse des Regierungssystems der Bundesrepublik gelangt: „Unser Ergebnis läuft mithin auf ein ‚Sowohl-Als-auch‘ hinaus, auf ein Nebeneinander von ‚verbesserungsbedürftig‘, aber auch ‚verbesserungsfähig‘ — und damit auf etwas, was die ‚Entschiedenene‘ aller Lager ablehnen. . .“<sup>41)</sup>

## 2. Zu Funktion der Offenlegung von Normentscheidungen

Normentscheidungen für Curricula sind offenzulegen und zu thematisieren. Offenlegung trägt dazu bei, eigene Entscheidungen reflektiert zu treffen. Das gilt auch gegenüber Schülern. In meinem Unterrichtswerk werden Optionen unter der Überschrift „Worauf es den Autoren dieses Buches ankommt“ in folgender Weise offengelegt: „Die Autoren müssen also sagen, nach welchen Gesichtspunkten sie die Situationen und Informationen ausgewählt, in welcher Absicht sie ihre Fragen gestellt haben, und warum sie die herausgearbeiteten Probleme für grundlegend halten. Nur dann kann der Leser überprüfen, ob es sich dabei wirklich um lebenswichtige Probleme handelt; nur dann hat er aber auch die Möglichkeit, sich gegen die in der Absicht der Autoren steckende politische Grundentscheidung zur Wehr zu setzen.“

Wenn man *nur* dies oder jenes zu veranlassen brauchte, um die gewünschte Lösung herbeizuführen, ist dann aber auch an die Folgen gedacht?

So wird gefragt: Was bedeutet dieser oder jener Lösungsvorschlag:

— für die Würde des Menschen, wie sie in den Menschen- und Grundrechten niedergelegt ist? Wird die Lösung zwar verhältnismäßig perfekt sein — aber um den Preis der Einschränkung schon bestehender und im Laufe der Geschichte erkämpfter Rechte?

— für die Würde des Menschen im Sinne der Emanzipation, also der Entwicklung zur Selbstbestimmung, d. h. für die Chancen, die Bedingungen dieser Würde zu verbessern (im Bildungswesen, am Arbeitsplatz, an der Universität usw.); oder wird diese Lösung die Chancen auf mehr Mitbestimmung im öffentlichen Bereich verringern oder gar verhindern?

<sup>41)</sup> Th. Ellwein, Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Köln / Opladen 1973, S. 17.

— für die Gleichheits-Chancen der Bürger?  
— oder wird diese Lösung nur einer einflussreichen Gruppe zugute kommen, während die Chancen der anderen eingeschränkt werden?

— für das Recht, nicht nur die Konsequenzen einer Lösung zu diskutieren und Gegenvorschläge (Alternativvorschläge) zu machen, sondern auch sich zu organisieren, um solche Alternativen im politischen Kampf zur Wirkung zu bringen? Bleibt dieses Recht etwa einer Gruppe vorbehalten?

Solche Fragen stellen heißt natürlich noch nicht, sie auch beantworten. Wer sie stellt, hat eine politische Grundentscheidung vollzogen — die für Menschenwürde, Emanzipation, Chancengleichheit und die Möglichkeit der Alternative.“<sup>42)</sup>

## 3. Zur Doppelfunktion der Optionen

Die Optionen zielen zunächst auf Verhalten ab: Der Option der Lehrenden soll die der Lernenden folgen. Eine Veränderung von Einstellungen kann nicht allein durch Unterricht erreicht werden; sie ist aber ohne Information nicht möglich. Politische Vorentscheidungen wirken sich auf Inhalte und Auswahl aus: so sind die Optionen ebenso Kriterien für die Gewichtung der Inhalte.

Die Doppelfunktion weist darauf hin, daß Lernziele im emotional-evaluativen Bereich von Lernzielen im kognitiven Bereich nicht säuberlich zu trennen sind: Die durch Inhalte vermittelten Begriffsstrukturen wirken als Selektionskriterium, gleichsam als Sieb, durch das solche neuen Informationen aufgenommen und, sich verstärkend, angehäuft werden, durch die schon vorhandene Informationen und Einstellungen bestätigt oder verstärkt werden.

Als Kriterium für die Gewichtung von Inhalten fungieren die Optionen zweckmäßig mit Hilfe von (heuristischen) Fragen: Welche Situationen, Informationen sind geeignet, Lernende in den Stand zu setzen, die Optionen zu vollziehen? Welche motivieren für die entsprechenden Einstellungen (Dispositionen für das Handeln)? Werden z. B. als Motivation für den Vollzug der zweiten Option Informationen über strukturelle Ungleichheit vermittelt? Wird der Unterschied zwischen gelösten technischen und ungelösten gesellschaftlichen

<sup>42)</sup> Vgl. v. Vf.: sehen — beurteilen — handeln, Les- und Arbeitsbuch zum politischen Unterricht für das 7./10. Schuljahr, Frankfurt 1973<sup>8</sup>, S. 303 f. Der zitierte Passus wurde in Zusammenarbeit mit Rudolf und Margarete Engelhardt geschrieben.

Aufgaben thematisiert? Werden Voraussetzungen für die Gültigkeit der liberalen Grundrechte thematisiert? — usw. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, daß der Pulsschlag von Abstraktion und Rekonkretisierung planmäßig eingeübt wird.

Die Gewohnheit, die Konsequenzen von Alternativen zu antizipieren — je zu fragen, welche Folgen für welche Gruppen diese oder jene Lösungsmöglichkeit mit sich bringt — mündet immer in Entscheidungen aus, die mit Hilfe der Optionen gewichtet werden können.

#### 4. Zum Unterschied von Optionen und „Einsichten“

##### 1. Zum Begriff „Einsichten“

Der Begriff „Einsicht“, zuerst im Sinne des Erkennens religiöser Wahrheiten gebraucht und von Kant und Goethe ins Weltliche gewendet (vgl. auch den positiven Sinn des Adjektivs „einsichtig“), wird von K. G. Fischer und anderen auf *Aussagen* — „Einsichten“ genannt — angewendet, die Ergebnisse von Einsicht sein sollen. Daß „grundlegende Einsichten“ ... „in immer neuen Zusammenhängen gewonnen werden sollten“, wurde (wohl zuerst) vom Vf. 1955 als didaktische Aufgabe der Sozialkunde bezeichnet<sup>43)</sup>; in den Hessischen Bildungsplänen von 1957 wurden zuerst „wesentliche Einsichten“ ausformuliert.

Wallraven und Dietrich kritisieren, daß es den politischen Erziehern nicht gelang, „eine kohärente (zusammenhängende, d. Vf.) Theorie der Einsichten und der Urteilsfähigkeit zu entwickeln, die in sich Momente der kritischen Erkenntnistheorie aufbewahrt hätte“. Darüber hinaus argwöhnen sie, daß die Einsichten „tendenziell konservativ, ja restaurativ“ seien<sup>44)</sup>, ohne allerdings selbst den Versuch einer wissenschaftstheoretischen Widerlegung zu unternehmen.

Fischer sieht, daß „die Anerkennung von Einsichten als Bestandteile des politik- und sozialwissenschaftlichen Denkens eine „wissenschaftstheoretische Frage“ ist. Seine wissenschaftstheoretischen Überlegungen und seine Kritik an einem oberflächlichen Gebrauch des Begriffs Dialektik bleibt jedoch ohne einen ausdrücklichen Bezug auf seinen Gebrauch des Begriffes „Einsichten“. Diese seien vielmehr „Evidenzurteile im Sinne der Philosophie“, die sich „dennoch nicht pragmatisch

beweisen oder widerlegen“ ließen<sup>45)</sup>. In einem gewissen Zusammenhang damit steht, daß Fischer sich 1972 wissenschaftstheoretisch auf „Intersubjektivität als Verifikationshorizont“ (was wahr sein soll, muß sich „vor dem Gerichtshof der allgemein gedachten Vernunft der Menschen ausweisen“) bezieht<sup>46)</sup>. Ausformulierte Einsichten sind aber nicht ohne weiteres intersubjektiv nachprüfbar; sie sind „evident“ nur unter der Voraussetzung, daß eine politische *Vorentscheidung* (für soziale Gleichheit, für die Gültigkeit des Prinzips intersubjektiver Nachprüfung ...) gefällt worden ist. Diese Vorentscheidung wiederum wird von den Vertretern der wissenschaftstheoretischen Positionen, die auf intersubjektive Nachprüfbarkeit bestehen, als eine *vorwissenschaftliche* bezeichnet (die lediglich in bezug auf logische Kriterien untersucht werden könne). Kurz: Ausformulierte Einsichten sind einer wissenschaftstheoretischen Begründung kaum (wenn nicht gar nicht) zugänglich.

##### 2. Warum Optionen statt Einsichten?

Es sind neben diesen erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten zwei weitere Gründe, die mich veranlaßt haben, Optionen anstelle von ausformulierten Einsichten als zusammenfassende Begriffe für politische Normentscheidungen und für emotional-evaluative Zielsetzungen zu verwenden:

1. Die *Reduktion* einer größeren Zahl von Einsichten auf wenige, in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehende Optionen erleichtert nach Ergebnissen der Lernpsychologie den Aufbau einer emotionalen und kognitiven Struktur.

2. Ausformulierte Einsichten können als „Ist“-Aussagen mißverstanden werden (die, ungünstigsten Falles, dann nur verbal reproduziert werden). Die — inhaltlich weithin der zweiten Option entsprechende — Einsicht „Alle Menschen sind von Natur aus gleich“ (K. G. Fischer) drückt zwar aus, was der Lernende am Ende des Unterrichts eingesehen haben soll. *Didaktisch und politisch relevanter* (und zudem realistischer) aber ist der Nachweis der empirischen Ungleichheit als einer weitgehend gesellschaftlich bedingten und für eine Minderheit förderlichen. Wer nicht unter den Folgen der Ungleichheit leiden will, muß für ihre Überwindung optieren.

<sup>43)</sup> K. G. Fischer, Einführung, a. a. O., S. 31, S. 86 ff., S. 108.

<sup>46)</sup> K. G. Fischer, Consensus omnium zwischen Minimum und Staatsgesinnung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29/72, S. 30.

<sup>43)</sup> W. Hilligen, Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt 1955, S. 135.

<sup>44)</sup> Wallraven / Dietrich, Politische Pädagogik, München 1970, S. 36.

## 5. Zu Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer wissenschaftstheoretischen Begründung für die Optionen <sup>47)</sup>

Auch die Optionen werden von Vertretern der empirisch-analytischen Wissenschaften als vorwissenschaftliche politische bzw. politisch-philosophische Wertentscheidungen angesehen werden. Zwar wird von Vertretern des Kritischen Rationalismus das, was hier die Option „Alternative“ genannt wird, als unerläßliche Voraussetzung dafür bezeichnet, daß Wissenschaft überhaupt möglich wird <sup>48)</sup>. Hypothesen aber, die, wie z. B. die der Gleichheit, wegen ihrer Komplexität keiner Mathematisierbarkeit und keiner experimentellen Überprüfung zugänglich sind, lassen sich mit positivistischen Methoden nicht intersubjektiv als „richtig“ oder „falsch“ beweisen. Bis zu einem gewissen Grade nachprüfbar und evident ist nur, daß die ‚Einsicht in die Gleichheit‘ wie die ‚Option für die Gleichheit‘ mehr oder weniger bestimmte, theoretische und praktische Konsequenzen hat.

Dem steht die Auffassung der Kritischen Gesellschaftstheorie (Frankfurter Schule, Horkheimer, Adorno, Habermas) entgegen, „daß die Wissenschaft in Ansehung der vom Menschen hervorgebrachten Welt nicht ebenso indifferent verfahren darf, wie es in den exakten Naturwissenschaften mit Erfolg geschieht“ <sup>49)</sup>. Die wissenschaftliche Frage nach dem Verhältnis von „Einzelheit“ und „Ganzen“ unter den jeweiligen historischen Bedingungen ist ausdrücklicher Gegenstand dieser Theorie. Damit fragt sie nach den Ursachen sozialer Ungleichheit und gewinnt Begründungen für deren Überwindung — für die Verwirklichung der zweiten Option.

Auch mit der Kritischen Theorie läßt sich diese Option nicht ohne weiteres „beweisen“. Sie hat es, wie hier nur äußerst verkürzt angedeutet werden kann, nicht mit „Richtigkeit“ im Sinne der empirisch-analytischen Methoden zu tun, sondern mit wissenschaftlich (hier: hermeneutisch-kritisch unter einem „emanzipatorischen Erkenntnisinteresse“) nachvollziehbarer „Wahrheit“; sie bezieht die Ubereinkünfte ein, die sich in den philosophischen Traditionen und in der Menschheitsge-

schichte eingespielt haben. Von diesen Denkvoraussetzungen aus kann (wie es hier sehr verkürzt und unzureichend skizziert wird) vom „Interesse des einzelnen an Mündigkeit“ auf ein je gleiches „objektives“ Interesse aller und die Notwendigkeit geschlossen werden, dieses Interesse für sich und alle anderen durchzusetzen — oder es gar nicht durchsetzen zu können.

Weil es die Kritische Theorie ermöglicht, die Optionen in einem „emanzipatorischen Erkenntnisinteresse“ der wissenschaftlichen Reflexion zugänglich zu machen, wird ihr eine Leitfunktion zugesprochen. Eine Entscheidung, den Wissenschaftsbegriff der Kritischen Gesellschaftstheorie für die Begründung von Wertentscheidungen zu benutzen, schließt die Verwendung empirisch-analytischer oder hermeneutischer Methoden für alle Probleme, die für diese Methoden zugänglich sind, nicht aus sondern ein.

Der von den drei Theorien grundsätzlich erhobene „Anspruch auf eine kritische und selbstkritische Erkenntnisweise“ <sup>50)</sup> eröffnet die Möglichkeit eines „komplementären Verhältnisses“ zwischen ihnen. So können die je typischen Defizite durch entsprechende Ansätze und Methoden der je anderen aufgewogen werden. Das bedeutet keine Vermischung zu einer „Einheitswissenschaft“ <sup>51)</sup> und auch keine Gleichzeitigkeit verschiedener methodischer Ansätze.

Wo eine Fortentwicklung auf mehr Humanität hin gewollt wird, muß Gesellschaft immer auch anders, „besser“ als die bestehende gedacht werden; andererseits muß, soll nicht die Wunschvorstellung das Mögliche verfehlen, mitgeteilt werden, was sich mit Sicherheit über die bestehende Gesellschaft sagen läßt: Regulative Ideen oder erkenntnisleitende Interessen werden illusorisch, wenn man sie ohne Rückbezug auf das Erfahrbare und ohne Beurteilung des Möglichen in Handeln umsetzt. Eine Didaktik wiederum, die sich auf das empirisch-analytisch Feststellbare beschränkte, müßte auf rationale Begründungsmöglichkeiten für das Bessere verzichten und dieses der Beliebigkeit unaufgeklärter Interessen überlassen. Ihre Aufgabe, Antworten auf die Sinnfrage zu suchen und anzubieten, bliebe gebunden an „instrumentelle Vernunft“ <sup>52)</sup>.

<sup>47)</sup> Die Schwierigkeiten und Möglichkeiten können hier nur angedeutet werden. Für eine ausführliche Begründung wird auf Kap. 1.2 des Studienbuches verwiesen.

<sup>48)</sup> H. Albert, Plädoyer für kritischen Rationalismus, München 1971, S. 96.

<sup>49)</sup> J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt 1971, S. 11.

<sup>50)</sup> Vgl. J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, a. a. O., S. 22.

<sup>51)</sup> K.-O. Apel, Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik, in: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971, bes. S. 7—13; S. 43.

<sup>52)</sup> Vgl. M. Horkheimer, Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt 1967, bes. S. 15 f., S. 335 f.

# „Frieden in Freiheit“: eine zentrale Kategorie politischer Pädagogik

## I.

Eine friedliche Weltordnung hängt weitgehend davon ab, ob es gelingt, verhärtete ideologische und rassische und nationale Konfliktfronten abzubauen und durch Kooperation und Solidarität zu ersetzen. Dazu ist die Beseitigung der Mißtrauensbarriere eine entscheidende Voraussetzung für Gesellschaftsgruppen und politische Systeme. Zusammenarbeit, welche den gegenseitigen Interessen und dem gegenseitigen Nutzen förderlich ist, gehört zum Imperativ der weltpolitischen Stunde. Für Politiker und Pädagogen lautet die Schlüsselfrage: Wie sichern wir Frieden und Freiheit, menschliche Würde und soziale Gerechtigkeit für alle Völker und Menschen dieser Erde? Welche konkreten Maßnahmen sind zu treffen und welche Mittel sind einzusetzen, damit sich die politischen Bewußtseinsformen der radikalen Mutation infolge der technologischen Revolution anzupassen vermögen? Hierfür sind Antworten zu finden<sup>1)</sup>.

Die Wissenschaft, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg zum wichtigsten Produktionsfaktor entwickelte, konnte durch ihren Einfluß den Faktor Arbeit insoweit verändern, als das Know how und qualifizierte Arbeit einen größeren Wert als Handarbeit erhielten. Es kam auf die Mobilisierung von intellektuellen und berufsspezifischen Fähigkeiten an, welche dazu betrogen, daß man den Lebensstandard steigerte. Besonders die westlichen Industriestaaten machten — trotz kritischer Einwände gegen ihre „Überfluß“-Gesellschaften — eine lange Periode der Prosperität durch. Die unterentwickelten Länder waren aber nicht in der Lage, mangels der nötigen Infrastrukturen, mit der rasanten Entfaltung der Produktivkräfte Schritt zu halten. Der Entwicklungsabstand wurde immer größer und verursachte ernste politische Probleme, weil sich revolutionäre Emanzipationsbewegungen bildeten. Aller Fortschritt besaß und besitzt ein ambivalentes Gesicht, denn er bringt Vor- und

Nachteile. Er teilte die Welt in die „Entwickelten“ und „Unterentwickelten“ und vertiefte damit Asymmetrien und Ungleichgewichte. Aber selbst unter Entwickelten und Unterentwickelten waren und sind heterogene Prozesse zu beobachten. Die ökonomische Effizienz und Überlegenheit der ersten (westlichen) Welt gegenüber der zweiten (östlichen) Welt führte zu dem gegenwärtigen Interesse der Sowjetunion, mit den USA, Westeuropa und Japan, vor allem auf wirtschaftlichem Gebiet, zu kooperieren. Was für die Sowjetunion gilt, trifft auf den gesamten Ostblock zu. Auch die Unterschiede zwischen den Unterentwickelten sind gewaltig, denn reiche Rohstoffvorkommen haben seit der Ölkrise die Währungsreserven, besonders bei den Ölproduzenten in der Welt, steil ansteigen lassen<sup>2)</sup>, während die rohstoffarmen Länder noch ärmer als zuvor wurden, so daß man nicht ohne Berechtigung — von einer dritten und vierten Welt spricht, um solche Disparitäten sichtbar zu machen.

Nicht nur das ökonomische Ungleichgewicht zwischen diesen „vier“ Welten spielt eine erhebliche Rolle. Hinzukommt der militärisch-politische Faktor, der durch die Erfindung der Atombombe und ihre erste Anwendung in Japan eine folgenschwere Veränderung erfuhr. Niemals zuvor hatte man das Problem physischer Auslöschung der Menschheit mit in das politische Kalkül einbezogen. Die technologische Entwicklung offenbarte ihre Ambivalenz: sie steigerte die Produktivkräfte und sie perfektionierte — als Kehrseite der Medaille — die modernen Waffensysteme. Man schuf Overkill-Potenzen, die wie ein Damoklesschwert über der Menschheit hängen. Der Rüstungswettlauf hielt und hält noch die Supermächte in Atem. So entstanden Droh- und Gewaltformen, die sich zum „Gleichgewicht des Schreckens“ an die Stelle des Friedens

<sup>1)</sup> Vgl. Arnulf Baring, Gleichgewicht oder Chaos? Neue Tendenzen der Weltpolitik, in: Europa Archiv, Folge 11, 1974, S. 353 ff.; Baring bemerkt, daß die Überflußgelder, die den Ölproduzenten für freie Investitionen zur Verfügung stehen, sich auf 42 Milliarden Dollar in einem Jahr belaufen, d. h. in Wirklichkeit ein „gewaltiger Transfer von Wohlstand aus den Industriestaaten in die Ölländer stattfindet“ (Walter Levy). Andere monopolistische Rohstoffländer können auf diesem Wege folgen! (S. 355).

<sup>2)</sup> Ich habe diese Problemlage in meinem Aufsatz: Innovation oder Revolution? Zum Problem der Friedensstrategien in der politischen Bildung, in: Zeitschrift für Politik, 2. Heft 1973, S. 120 ff. skizziert (künftig als „Innovation“ zitiert).

setzen. Atomares Patt, Rüstungswetlauf und ideologischer Konflikt machten den Frieden im Zeitalter des „kalten Krieges“ prekär, paradox und zerbrechlich<sup>3)</sup>.

Will sich die Menschheit nicht aufgeben, muß sie für Entspannung und Sicherheit, für Kooperation und Frieden eintreten. Die Friedenssicherung nimmt einen hohen Stellenwert in der gegenwärtigen Weltpolitik ein, denn insbesondere die Supermächte wissen, was auf dem Spiel steht. Friedenssicherung wird zum „kategorischen Imperativ“ der Weltpolitik, dem sich niemand — ganz gleich auf welcher ideologischen Seite er steht — zu entziehen vermag. Der Gedanke, daß „Frieden“ als Wert höher steht als alle Ideologien, bricht sich Bahn, aber er wird noch vielerorts angefochten, weil man ideologische Fronten erhalten will. Der Versuch, alle Barrieren für den geistigen und materiellen Fortschritt zu beseitigen, um ungehinderte Austauschprozesse und Kommunikationen zu ermöglichen, stößt auf den Vorbehalt und Widerspruch von Ideologen, welche Einbrüche in ihre weltanschauliche Frontlinie befürchten. Das „eindimensionale Denken“, das für den „Kalten Krieg“ so typisch war, läßt sich nur schrittweise überwinden. Die Nachwehen verhärteter antikommunistischer und antikapitalistischer Haltungen, welche die gefährliche Polarisierung im Weltmaßstab auslösten und zur Dissoziation und Abkapselung führten, bleiben trotz partieller Schritte im wirtschaftlichen und auch atomaren Bereich nach wie vor spürbar. Marxistische Theoretiker in Ost und West klagen die ökonomischen Dominanz-Dependenz-Verhältnisse in aller Welt an, wobei sie die Abhängigkeit der Peripherienationen von ihrem jeweiligen Zentrum besonders eingehend analysieren und „strukturelle Gewalt“ für die Ausbeutung und sozialen Mißstände verantwortlich machen<sup>4)</sup>. Westliche Pluralisten zeigen, daß der sozialistischen Gesellschaft vor allem individuelle Freiheit und Freizügigkeit, freie Meinungsäußerung und ungehinderter Austausch von Waren und Menschen fehlt. Der Westen ist

<sup>3)</sup> Vgl. Hans-Günther Assel, Friedenspädagogik, Bonn 1971 (Heft 88 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung) S. 85 ff.; zur Kritik der Abschreckung und „organisierten Friedlosigkeit“ Dieter Senghaas, Abschreckung und Frieden, Frankfurt 1969, S. 5 ff.

<sup>4)</sup> Vgl. Dieter Senghaas (Hrsg.), Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion, Frankfurt 1972; in diesen Beiträgen wird das Dominanz-Dependenz-Verhältnis und die strukturelle Abhängigkeit der *underdogs* von den *topdogs* eingehend dargestellt.

gewillt, für „menschliche Erleichterungen“ seinerseits ökonomische Zugeständnisse, die vom Osten begehrt sind, zu machen. Gegenseitiges Interesse fördert besonders in Europa ein Koexistenzklima, das den „Eisernen Vorhang“ durchlässiger als je zuvor macht.

Die akute Gefahr einer Anwendung von Overkill-Potenzen kann heute durch eine fortschreitende Entspannungspolitik verhindert werden. Ähnliches läßt sich für die Gefahren „struktureller Gewalt“ erhoffen, weil nicht nur das Kolonialzeitalter zu Ende geht, sondern sich auch das Übergewicht der Industriegegenüber den Rohstoffländern — wie die Ölkrise zeigte — durch Preiserhöhungen für Rohstoffe abbauen läßt. Jedenfalls sind diese Probleme auf dieser Konfliktebene, die durch einseitige Dominanzverhältnisse entstanden, Schritt für Schritt durch neue Kooperationsformen zu lösen oder so zu gestalten, daß der Vorwurf bewußter Ausbeutung in Zukunft ungerechtfertigt ist. Hier gibt es neue Ansatzpunkte, die Fortschritte für mehr Gerechtigkeit im Weltmaßstab erwarten lassen. Neben der militärischen und ökonomischen Konfliktebene spielt ferner die rassistisch-religiöse und die ökologische eine weitere Rolle. Eng verbunden mit rassistischen und religiösen sind nationale Fragen. Der religiös oder rassistisch gefärbte Nationalismus hält die Welt mit ihren nationalen Minderheitenproblemen in Atem. Nationalistische und patriotische Gefühle bilden die Ursache für viele Konflikte und militärische Auseinandersetzungen in der Welt, auch wenn diese sich nur im begrenzten Rahmen ereignen. Die Gefahr einer Eskalation ist jedoch bei solchen Aktionen, die als Bürger- oder Befreiungskriege geführt werden, niemals auszuschließen. Problematisch bleibt die Legitimation solcher Kriege, wenn im Namen der Emanzipation politische Forderungen mit äußerster Brutalität und Unmenschlichkeit durchgesetzt werden. Hierzu gehören Terror- und Erpressungsmaßnahmen von Befreiungsgruppen, die von ihren Regierungen unterstützt, durch Geiselnahme unbeteiligter Personen Gewaltpolitik betreiben. Die Diffamierung bestimmter Menschengruppen und ausgeprägte Feindbilder tragen zum antagonistischen Konfliktdenken bei und verschärfen die Situation, welche man meistens mit Gewalt und ohne Vernunft löst.

Zum Problem der Selbstauslöschung der Menschheit im Atomkrieg sowie zu den Problemen „struktureller Gewalt“ und national-revolutionärer Konflikte tritt eine weitere Menschheitsgefahr als „sublime“ Wachstumsform auf, welche sich in schädlichen Wachstumsformen und in der Auszehrung vor-

handener Rohstoffvorräte in der Welt bemerkbar macht. Raubbau und Vergiftung der Existenzgrundlagen durch Umweltzerstörung lassen die „Grenzen des Wachstums“ erkennen und verlangen nach einer „rationalen Politik“, welche solche Probleme reflektiert<sup>6)</sup>. Wer die Hauptquellen möglicher Katastrophen erkennt und infolge der technologischen Revolution Strukturveränderungen von erheblichem Ausmaß auf uns zukommen sieht, weil sich weder der Westen als Schrittmacher des „technetronischen Zeitalters“<sup>7)</sup> noch der Osten und die Entwicklungsländer sich diesem Sog entziehen können, der wird „politische Rationalität“ und kritischen Realismus als Vorbedingung für eine Friedenspolitik fordern, die sich um adäquate Anpassungsvorgänge zu bemühen hat. Neben den hier skizzierten Gefahren: Atomtod, strukturelle Gewalt, revolutionärer Bürgerkrieg, Rohstoffraubbau und Umweltvergiftung sind Umstrukturierungen in der Gesellschafts- und Berufsschichtung von erheblichem Ausmaß zu erwarten. Im Blick auf das Jahr 2000 hält Ossip K. Flechtheim<sup>7)</sup> folgende Berufsstruktur für möglich: Beschäftigte in der Landwirtschaft noch 2—3 %; Beschäftigte in der Industrie 25—30 % — das einst so starke Industrieproletariat unterliegt demnach einem großen Schrumpfungsprozeß, weil die „Dienstklasse“ zur herrschenden Schicht in den Gesellschaften heranwächst<sup>8)</sup>. Flechtheim schätzt die Beschäftigten in den Dienstleistungsberufen auf 70 %, davon 20 % im Bereich von Wissenschaft und Forschung.

Mögen Zahlen problematisch sein, der Trend des auf uns zukommenden Strukturwandels wird faßbar, auch wenn sich solche Prozesse nicht gleichmäßig und parallel — wegen der Ungleichgewichte in der Entwicklung — vollziehen. Dieser Strukturwandel birgt eine Fülle von sozialen Konflikten in sich, d. h. er kann friedlich nur mit einer reflektierten und ko-

operativen Haltung aller Betroffenen durchgeführt werden. Die Dienstleistungsgesellschaft im postindustriellen Zeitalter, in dem Automaten, Computer und Kybernetik zum Alltag gehören, zeichnet sich in ihren Konturen bereits ab. Wird dieser Umbruch von einer reflektierten und kooperativen Einstellung der Menschen begleitet, so können wir von Problemen befreit werden, welche heftige ideologische Kontroversen in der Vergangenheit auslösten. Der französische Kommunist Roger Garaudy wies auf eine solche Entwicklung hin, indem er die gravierenden Unterschiede betonte, welche sich erkennen lassen, denn „... die qualitativen und intensiven Entwicklungsfaktoren (Anwendung der Wissenschaft, Erneuerung der Technik, Hebung der Qualifikation, Rationalität der Leitung) nehmen überhand gegenüber quantitativen und extensiven Entwicklungsfaktoren (Vermehrung der Maschinen und Arbeitskräfte)“<sup>9)</sup>. Dieser Qualitätsunterschied spiegelt sich in den Begriffen mechanischer und kybernetischer Rationalität. Bedeutsam für eine Sozialphilosophie, welche nicht zuletzt dem Frieden in der Gesellschaft dient, ist die Feststellung, daß das mechanistische Prinzip, das uns lange Zeit beherrschte, den Menschen manipuliert und determiniert, weil er als kleines Rädchen in einem Getriebe eingespant wird, in dem er keine Initiative oder Partizipation besitzt. Das kybernetische Prinzip erfordert andere Strukturen, weil eine Rückkoppelung von unten her — durch Vorschläge, Erfahrungen, Informationen — notwendig ist, so daß neben körperlicher Arbeit auch schöpferische immer dringlicher wird, wozu nicht nur eine höhere Allgemeinbildung und gediegene Berufsausbildung, sondern auch Teamarbeit gehört. Roger Garaudy betont, daß die „technische Revolution“ die „Fähigkeit für Synthese, zum Infragestellen und zur Erneuerung, was eine aktive und nicht passive Teilnahme an Entscheidungen impliziert“, stimuliert. Das heißt, daß in komplexen Gesellschaften Subordination durch Koordination ersetzbar wird. Hierarchien, die eine rigide Befehlsstruktur besitzen und auf diese Weise Herrschaft demonstrieren, lassen sich so umstrukturieren, daß man kreative Einheiten mit gewisser Autonomie aufbaut, die nebeneinander in funktionaler Kooperation wirken. Mit anderen Worten: Kybernetische Rationalität stellt eine Bedingung für freiheitliche Strukturen dar, welche innovative Kräfte freisetzen<sup>10)</sup>.

<sup>6)</sup> Vgl. Arnulf Baring, a. a. O., S. 356/357, der auf das Verdienst der Schrift von Dennis Meadows, Die Grenzen des Wachstums, Stuttgart 1972, hinweist und die Fundamentalthese anerkennt, daß „das Überleben der Menschheit ohne eine weltweit koordinierte Verwaltung aller lebenswichtigen Rohstoffe auf die Dauer nicht garantiert werden kann.“

<sup>7)</sup> Vgl. Zbigniew Brzezinski, Amerika im technetronischen Zeitalter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/1968, S. 9; Brzezinski bemerkt, daß „ein Großteil der strategischen Planung für die innere und internationale Politik“ von der Universität ausgeht. Sie sollte auch eine vorbildliche Institution für politische Rationalität werden!

<sup>8)</sup> Vgl. Ossip K. Flechtheim, Futurologie. Der Kampf um die Zukunft, Köln 1970, S. 372 f.

<sup>9)</sup> Vgl. Ralf Dahrendorf, Konflikt und Freiheit auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft, München 1972.

<sup>9)</sup> Vgl. Roger Garaudy, Die große Wende des Sozialismus, München 1972, S. 25.

<sup>10)</sup> Ebd., S. 27.

## II.

Dieser skizzierten Problemstellung kann sich die politische Bildung nicht entziehen, denn sie soll durch Aufklärung und Transparenz wirken und Heranwachsende vor unreflektierter Parteinahme mit „falschem Bewußtsein“ bewahren. Heranwachsende verfügen zunächst über begrenztes Urteilsvermögen und einen unzureichenden Erfahrungshorizont, so daß politische Erzieher mit ihrem Informations- und Erfahrungsvorsprung die Einstellungen junger Menschen erheblich beeinflussen können. Hier öffnet sich das Verantwortungsfeld des politischen Pädagogen, weil er kritisches, rationales und realistisches Denken ebenso fördern oder unterdrücken kann wie parteilich-ideologisches, antagonistisches und polarisierendes Denken. Auf eine Analyse unterschiedlicher Denkweisen und der dahinterstehenden Intentionen aber kommt es an! Wer einen Ausgleich der politischen und sozialen Spannungen und Konflikte herbeiführen will, um den Frieden zu erhalten und zu stabilisieren, wird nicht einem diktierten Zwangsfrieden einer Partei oder der Diktatur von Funktionären oder Ideologen folgen, die noch nie einen Beitrag zur Erweiterung des Politikverständnisses und zur friedlichen Erneuerung einer Gesellschaft leisteten. Die Erweiterung des Bewußtseinshorizontes im Angesicht der Gefahren und Herausforderungen ist nötig, damit sich jene Lernprozesse vollziehen und der Reifegrad im Heranwachsenden entwickelt wird, der friedlichen Strukturwandel begünstigt. Noch stellen sich viele Hemmungen, Besorgnisse und Zweifel ein, die ideologische Konfrontation zu überwinden und mutige Schritte auf eine ideologische Toleranz hin zu unternehmen. Die ersten Schritte in das Koexistenz-Zeitalter hinein ließen sich auf der pragmatischen Ebene der Politik erzielen — unter Ausklammerung ideologischer Fragen. Konstruktive Zusammenarbeit wird aber erst dann zu zufriedenstellenden Ergebnissen führen, wenn auf eine ideologische Diskriminierung der Partner verzichtet wird. Zum rationalen Interessenausgleich gehört Reziprozität auf allen Ebenen sowie die Beachtung des gegenseitigen Vorteils, d. h. eine Politik des „do-ut-des“. Aber die traditionelle Machtpolitik mit ihrer einseitigen Verurteilung des Feindes und des Widersachers steht einer überzeugenden friedlichen Koexistenz- und Friedenspolitik noch im Wege<sup>11)</sup>. Hier ist politischer Realismus am

<sup>11)</sup> Vgl. Hans-Günther Assel, Tendenzen internationaler Politik und Probleme friedlicher Koexistenz, in: Politische Studien, Heft 216/1974, S. 353. In diesem Aufsatz wandte ich mich gegen eine Euphorie in der Koexistenz-Politik.

Platze. Dennoch wird in Zukunft nicht auf die Devise: Fortschritt und Wandel ohne Krieg und Revolution verzichtet werden können, wenn die Kräfte einer „Politik der Stärke“ nicht über die Kräfte einer „Politik des Ausgleichs“ triumphieren sollen. Anders formuliert: dissoziative Kräfte müssen wieder in assoziative, revolutionäre Kräfte wieder in innovative verwandelt werden.

Dissoziation beruht auf bewußter Abgrenzungs- und Abtrennungspolitik, während Assoziation bemüht ist, Getrenntes zu verbinden und Gegensätzliches zu versöhnen. Weil der Trend, über eine Koexistenzpolitik hinweg eine assoziative Politik zu verfolgen, stärker geworden ist, gibt es auch zahlreiche Stimmen, welche statt einer Versöhnung eine totale Konfliktpolitik propagieren und alle Integrationserscheinungen mißtrauisch verfolgen. Die assoziative Politik trifft der generelle Vorwurf als konfliktüberwindende Strategie allein der Beschwichtigung und Verschleierung, der Manipulierung und Befriedigung zu dienen, ohne die Probleme zu regeln. Diesem massiven Vorwurf sah sich bereits die erste Friedensforschergeneration ausgesetzt, welche in der Mitte der fünfziger Jahre auf dem Höhepunkt des Ost-West-Konfliktes als Protest gegen eine „Politik der Stärke“ die Friedensforschung ins Leben rief. Ein Zusammenstoß der Supermächte mit dem Risiko einer Eskalation zum atomaren Vernichtungskrieg wurde als Anfang vom Ende der Menschheit gebrandmarkt. Die gegenseitige Abschreckung als negatives Prinzip verhinderte den totalen Krieg, obwohl damit nicht der Wille und die Bereitschaft zur Gewaltanwendung ausgeschaltet wurde. Man vermied zwar die direkte Gewalt und setzte die Droh- und Abschreckungspolitik ein, weil ein positiver Konfliktausgleich auf den politisch entscheidenden Ebenen nicht durchsetzbar war.

Dieser negative Friedenszustand bedeutete zwar die Abwesenheit des Krieges; aber auf den Einsatz kollektiver Gewalt wollte man nicht verzichten. Daher konzentrierten sich die Friedensforscher auf Gewaltverhinderung und auf Konfliktlösung, auf eine assoziative und integrative Strategie. Die konservative Haltung, den Schwerpunkt der Aufgabe in der Reduktion und Regelung der Konflikte zu sehen, stieß seit dem Vietnamkrieg und der Renaissance des Marxismus, welcher sich in Protestaktionen artikulierte und für gewaltsame Lösungen eintrat, auf deutlichen Widerstand einer jungen kritischen Friedensforschergeneration<sup>12)</sup>. Für ihre Betrachtungs-

<sup>12)</sup> Vgl. Hans-Günther Assel, Innovation, a. a. O., S. 126 ff.



weise galt der Unterschied von symmetrischen und asymmetrischen Konflikten als fundamental. Obwohl die meisten Konflikte asymmetrischer Natur sind, gingen die analytischen Konzepte vom klassischen Beispiel des Ost-West-Konfliktes aus, d. h. man beschäftigte sich nicht genügend mit dem Nord-Süd-Konflikt und seinen Asymmetrien. Angesichts der unversöhnlichen Gegensätze und krassen Ungleichgewichte wurde rationale Konfliktschlichtung, überhaupt jede Form von rationaler Politik als schiere Unmöglichkeit bewertet, weil die Kluft zwischen Privilegierten und Unterprivilegierten nicht schließbar und überbrückbar war. Damit stellte sie den „kritischen“ Friedensforschern eine neue Kernfrage: Wie überwand man asymmetrische Konflikte? Jetzt ging es nicht mehr um die Verhinderung einer Eskalation, welche die Supermächte veranlassen konnte, einzugreifen, sondern um den Kampf der Unterentwickelten gegen Ausbeutung und strukturelle Gewalt. Deshalb verwarf man jede ungenügende und folgenlose Reformstrategie. Eine rationale Regelung der Konflikte tastete die bestehenden Strukturen nicht an, d. h. man erhielt die gegebenen Abhängigkeiten aufrecht. Die Kategorie der „Abhängigkeit“ spielte in den Analysen unterentwickelter Länder eine überragende Rolle, wobei man die „negative Kovarianz“, d. h. die Gewinne des technologisch überlegenen *topdog* zu Lasten des unterlegenen *underdog*, durch die einseitige vertikale Arbeitsteilung erklärte<sup>13)</sup>. Aber auch andere vertikale Interaktionen spiegelten die Unterschiede im Verhältnis von Zentral- und Peripherienation<sup>14)</sup>.

Als Vertreter dieser neuen Dimension von Friedensforschung traten Herman Schmid und Lars Dencik auf. Das Interesse an Konfliktlösung wurde nun durch Konfliktaktivierung ersetzt. Unmißverständlich plädierten beide für eine Polarisierungstheorie im Gegensatz zu einer Integrationstheorie. Die funktionalistische Perspektive und die unterstellte Interessenharmonie und Interessenidentität wurde explizit abgelehnt, weil man damit die Statusquo-Mächte unterstützte und allein ihren In-

teressen diene<sup>15)</sup>. Schmid arbeitete mit der Begriffsdichotomie: Integration und Polarisierung. Der Integrationsbegriff faßte drei wesentliche Aspekte zusammen: Konsens, Konformität und kompatible Interessen und Ziele. Der Polarisationsbegriff unterschied einen qualitativen und quantitativen Aspekt. Ein polarisiertes System konnte zwei Subsysteme beziehungslos nebeneinanderstellen. Diese statische Situation war im „Kalten Krieg“ eingetreten; sie hatte jede Veränderung sehr erschwert. Dagegen zeigte die Polarisierung in einer dynamischen Situation feindselige und gespannte Beziehungen, wie sie im Bürgerkrieg auftraten. Durch Konfliktverschärfung konnte man bei Anwendung progressiver Gewalt drastische Veränderungen durchsetzen, denn die strukturbedingte Inkompatibilität der Interessen legte den bestehenden Klassenkonflikt frei, der Dissens, Antagonismus und Revolution förderte. Schmid bemerkte: „Ein Klassenkampf z. B. ist nicht deshalb ein Konflikt, weil die Klassen inkompatible Ziele haben, einander bekämpfen und hassen. Vielmehr ist er ein Konflikt, weil die Gesellschaftsstruktur dergestalt ist, daß die eine Klasse verliert, was die andere gewinnt, und dergestalt, daß Ausbeutung profitabel ist.“<sup>16)</sup> Der strukturelle Gesichtspunkt und die „negative Kovarianz“ wurden damit deutlich herausgearbeitet. Das hieß mit anderen Worten: War der Konflikt in die Sozialstruktur eingebaut, so ließ er sich allein durch Strukturwandel bereinigen. Damit stellte sich die Frage, wie man den Strukturwandel vornehmen konnte. Hier kam die Polarisierung ins Spiel. Die Frage nach dem „Wie“ beantwortete Schmid: „Polarisierung ist der Mechanismus, durch den ein Konflikt im Verhalten in Attitüden manifest wird.“<sup>17)</sup> Diese Konfliktperspektive hatten die konservativen Friedensforscher vernachlässigt, weil sie nicht das Problem der Konfliktverschärfung thematisierten, sondern Konfliktschlichtung verlangten. Die Friedensforschung diente nach dieser Auffassung nur denen, welche sich für die Aufrechterhaltung bestehender Machtverhältnisse einsetzten. Friedensforscher, die dieser Intention folgten, strebten nach Schmid Kontrolle, Manipulation und Ausschaltung jeglicher Gewalt an.

<sup>13)</sup> Ebd., S. 135, 136.

<sup>14)</sup> Vgl. Johan Galtung, Eine strukturelle Theorie des Imperialismus, in: Dieter Senghaas (Hrsg.), a. a. O., S. 29 ff., besonderes S. 57, Schaubild 6, S. 74, wo zwischen „spin off“ und „spill-over“ Effekten unterschieden wird. Vgl. auch Alberto Martinelli, Dualismus und Abhängigkeit, ebd. S. 356 ff., der eine sorgfältige Untersuchung der strukturellen Heterogenität der Unterentwickelten als Voraussetzung für die Analyse der Abhängigkeitsstruktur fordert (S. 376).

<sup>15)</sup> Vgl. Herman Schmid, Friedensforschung und Politik und Lars Dencik, Plädoyer für eine revolutionäre Konfliktforschung, in: Dieter Senghaas (Hrsg.) Kritische Friedensforschung, Frankfurt 1971, S. 25 ff. und S. 247 ff.

<sup>16)</sup> Vgl. derselbe S. 44.

<sup>17)</sup> Vgl. derselbe S. 46.

Sie wurden zu Ideologen des Internationalismus, welche Konfliktlösung, Systemintegration und Gewaltlosigkeit propagierten. Diese Art von Friedensbegriff blieb nach Schmid deswegen „negativ“, weil es hier um die Vermeidung der Katastrophe ging, um die Verhinderung von größeren Systemstörungen und um die Stabilisierung und Integration des internationalen Systems. Hierin erblickte Schmid den „ideologischen Aspekt“ der Friedensforschung, weil man die strukturelle Veränderung als Bedrohung der Herrschenden auffaßte und deshalb nur eine „adaptive Veränderung“ befürwortete<sup>18)</sup>.

Ähnlich fragte Lars Dencik: Welche Relevanz hat der Begriff der Revolution für die Friedensforschung? Auch er ging von der Spaltung der Friedensforschung in zwei Lager aus und unterschied zwischen konservativer und revolutionärer Friedensforschung. Er stellte die etwas provokatorische Frage: „Muß Friedensforschung pazifistisch im absoluten Sinne des Wortes sein? Warum wäre das ein Vorteil — und für wen?“<sup>19)</sup>. Auch er kritisierte das Integrationsstreben und den Konfliktreduktionismus, weil man damit nur der stärkeren Seite nütze, denn „strukturelle Gewalt“ könne man nur mit progressiver Gewalt beseitigen. Konfliktbeilegung und Konfliktunterdrückung spiegelten als Begriffe einen wichtigen Sachverhalt. Der beigelegte Konflikt existiere nicht mehr, aber der unterdrückte Konflikt sei noch „latent“ vorhanden: „So stellen z. B. bestimmte Arten von Kompromiß- und Verhandlungslösungen eher eine Unterdrückung als eine Beilegung des Konfliktes dar“, wie Dencik bemerkte<sup>20)</sup>. Fragte man nach den Techniken, welche dazu dienten, so hieß die Antwort, daß jeder Typ der Friedensforschung sich auf die für ihn genuine Art konzentrierte. Lars Dencik plädierte für die Beseitigung unversöhnlicher Interessenkonflikte, wobei er nicht zögerte, daß man die strukturelle „lautlose“ Gewalt, weil sie noch schlimmere Folgen habe — z. B. Ausbeutung —, durch „direkte Gewalt“ beseitige. Er wollte den Pazifismus durch Marxismus, Konfliktlösung durch Klassenkampf, Frieden durch Revolution ersetzen. Bei ihm brach der Marxismus als Denkrichtung in die Friedensforschung ein, in dem er den absoluten Konflikt und die Revolution als Patentlösung empfahl. Dies wurde als ein realistischer Weg zum Frieden bezeichnet, weil man Ausbeutung und soziale Ungerechtigkeit infolge „struktu-

reller Gewalt“ nur durch Revolution überwand. Mit anderen Worten: der Befriedigungsstrategie, die das Konfliktverhalten einfrieren ließ, stand die Revolutionsstrategie gegenüber, die Konflikte „manifest“ machte, um die Unvereinbarkeit der Interessen herauszustellen. Friedensforschung wurde unter diesem marxistischen Aspekt reine Revolutionsforschung. Mit Nachdruck betonte Lars Dencik, daß es „ansonsten vernünftige Friedensforscher“ gab, die sich von dem Gedanken beeindrucken ließen, daß eine Revolution „in sich gefährlich und inakzeptabel sei, weil sie Gewalt als Selbstzweck darstelle“<sup>21)</sup>. Demgegenüber hielt Dencik die Revolution für „eine komplizierte, aber notwendige Methode zur Erlangung einer qualitativen Veränderung der etablierten Machtstrukturen ... Und da die etablierten Machthaber gewöhnlich nicht willens sind, ihre Position kampfflos aufzugeben, ist die Anwendung offener Gewalt voraussagbar. Als Revolutionär muß man darauf vorbereitet sein, solcher Gewalt zu begegnen und sie zerschlagen.“<sup>22)</sup> Hier wurde die Friedensforschung, die sich als „kritisch“ begriff, zum Instrument des Marxismus und seiner Ziele, und die Frage wurde legitim, ob es zwischen konservativer und marxistischer Friedensforschung keine Strategie mehr gab, welche die Probleme auf anderen Wegen löste.

Was die Vertreter der Revolutionsforschung und die Revolutionspädagogen nicht bedachten, war die nüchterne Gegenrechnung der Kosten einer Revolution. Ganz zu schweigen von den postrevolutionären Begleiterscheinungen durch Gleichschaltung der Opposition und Liquidierung der Konterrevolution. Und ferner verschwiegen man die immer wieder auftretende Tatsache, daß die Revolution ihre eigenen Kinder frißt. Gerade darüber verfügen wir über hinreichende Erfahrungen, um den Heranwachsenden eine anschauliche Vorstellung davon zu vermitteln.

### III.

Diese beiden Richtungen in der Friedensforschung haben die Friedenspädagogen beeinflußt, weil die einen den Schwerpunkt auf eine Verhinderung der Eskalation legten und die anderen die „strukturelle Gewalt“, die sich besonders in Südamerika und anderen unterentwickelten Staaten als Skandalon erwies, zum Gegenstand ihrer Kritik machten. So stand These gegen These, Begriff gegen Be-

<sup>18)</sup> Vgl. derselbe S. 51.

<sup>19)</sup> Vgl. Lars Dencik, a. a. O., S. 247 f.

<sup>20)</sup> Vgl. derselbe S. 249.

<sup>21)</sup> Vgl. derselbe S. 263 ff., S. 267.

<sup>22)</sup> Vgl. derselbe S. 267.

griff und jede Richtung veraltete ihren Standpunkt, so daß man von diesen Denkunterschieden ausgehen muß, wenn man sich um neue Ansätze in der Friedensforschung und Friedenspädagogik bemüht. Das scheint aber im Augenblick des Zustandes „gegenseitiger Nicht-Überlebensfähigkeit“ insofern nötig zu sein, weil angesichts der konkreten Weltlage Friedensstrategien wichtiger und dringlicher sind als Kriegs-, Bürgerkriegs- und Revolutionsstrategien. Weil auf die meisten Gesellschaften erhebliche Umstrukturierungen durch die „technologische Revolution“ zukommen, die innenpolitisch zu verarbeiten sind, müssen sich alle politischen Akteure und Gesellschaftsgruppen kooperativ verhalten, um die Probleme zu lösen. Selbst die Supermächte dürfen sich wegen ihres „overcommitment“ kooperativen Prozessen nicht entziehen, denn sie sind nicht mehr in der Lage, überall in der Welt mit Erfolg präsent zu sein. Auch sie unterliegen Sachzwängen, die es untunlich erscheinen lassen, eine bewußte Konfliktverschärfung und Polarisierung herbeizuführen. Hier wird der Unterschied von politischer Praxis und Ideologie signifikant. In der politischen Praxis muß man immer größere Zugeständnisse als in der Ideologie machen. Pragmatische und ideologische Politik erweisen sich als nicht identisch. Starre ideologische Prämissen stellen ein großes Hindernis dar, um zu vertrauensvoller Kooperation und zu loyaler Zusammenarbeit zu gelangen, weil man an abstrakten und fiktiven Formeln festhält, die für die politische Praxis bedeutungslos sind, und weil sie einen realistischen Weg versperren. Weder bloße Systemstabilisierung noch überstürzte Systemüberwindung durch revolutionären Akt tragen dem kritischen Realismus Rechnung, der mit Augenmaß und Nüchternheit Umstrukturierungen vollzieht, um den betroffenen Menschen freien Spielraum in ihrem Wirkungsfeld zu sichern. Eine moderne Organisationsstruktur stellt eine notwendige Voraussetzung für Innovationen und Systemerneuerung dar.

Die technologische Revolution zwingt die politischen Systeme, unabhängig von ihren ideologischen Grundlagen, Systemerneuerung zu betreiben. Das gilt für den Westen ebenso wie für den Osten und noch mehr für alle Unterentwickelten. Zum kritischen Realismus unserer Gegenwart gehört die enge wechselseitige Verflechtung, welche aber auf ideologische Vorurteile stößt. In vielen politischen Systemen setzen sich daher Pragmatiker mit Ideologen über den geeigneten Kurs der Politik auseinander. Nur wenn die Auffassungen

flexibel bleiben — weil auch Ideologien veralten und verkrusten — und sich an den Fakten und Gegebenheiten orientieren, entfalten sich innovative Kräfte. Die drastische Erhöhung des Ölpreises und anderer Rohstoffe korrigiert die Auffassung, daß *topdogs* immer nur *underdogs* ausbeuten. Pointiert ausgedrückt ließe sich heute fast die Gegenthese wagen! Dieser neuen Entwicklung müssen wir rational begegnen. Alle Prozesse, die zu Lasten der einen Seite gehen, sind im Verbund einer interdependenten Welt existenzgefährdend. Aus der Konsequenz dieser grundlegenden Erkenntnis folgt, daß das Prinzip der Gegenseitigkeit höchste Aktualität erhält. Gegenseitiges Interesse und gegenseitiger Vorteil verlangen nach ausgewogenen Kooperationsformen, die eine echte Partnerschaft ermöglichen. *Partnerschaft über ideologische Barrieren hinweg verlangt Risikobereitschaft, denn ideologische Vorurteile sind nicht ad hoc eliminierbar.* Aber angesichts der Herausforderungen unserer Zeit und der Großprojekte, die zur Hebung des Lebensstandards der Völker durchzuführen sind, weil nur so neue Infrastrukturen entstehen, müssen übernationale Funktionsapparate geschaffen werden, die das Know how mit dem nötigen Kapital und den Arbeitskräften verbinden. Aufgaben solcher Größenordnungen sind kaum noch in den engen Grenzen eines ideologischen Blocks zu leisten. Die Größe der Herausforderungen und die Größe der Aufgaben verlangen nach einer Kompromißpolitik, welche ideologische Rivalitäten auszugleichen vermag. Hier stoßen wir auf die Grenzen der Konfliktverschärfungsstrategien, die sich weigern, mit den als Feind erklärten zu kooperieren, obwohl gerade er unschätzbare Dienste zu leisten vermag. Hier wird die Paradoxie der gegenwärtigen Lage transparent und die Notwendigkeit für konstruktive Kompromisse erhärtet.

Im Grunde geht es um die Rückgewinnung des „dialogischen“ Prinzips, um das Miteinander-Sprechen, ohne dabei Druck und Gewalt auszuüben. Jede Trennungs- und Abgrenzungsstrategie sieht den Gesprächspartner als Konfliktgegner. Demgegenüber sind, wie Theodor Wilhelm treffend bemerkte: „Kompromisse . . . Stationen des Konfliktprozesses, die geeignet sind, den Konfliktverlauf zu verändern“<sup>23)</sup>. *Zwischen Konflikt und Partnerschaft stellt sich ein Zwischenzustand ein, der für unsere gegenwärtige Koexistenzphase nicht untypisch ist.* Von der marxisti-

<sup>23)</sup> Vgl. Theodor Wilhelm, Traktat über den Kompromiß, Stuttgart 1973, S. 90.

schen Theorie her gesehen ist der Kapitalist der Feind, den es zu vernichten gilt, aber in der Realität ist er nur „der leibhaftige, unangenehme, aufsässige, böswillige Gegenspieler, den ich, selbst wenn ich wollte, mit keiner Macht der Welt abschütteln kann, den ich aber zu allem Unglück auch gar nicht ernstlich loswerden möchte, weil ich ihn nämlich zur Wahrung meiner Interessen brauche“<sup>24</sup>). Kooperation und Rivalität bleiben erhalten, je nachdem, ob das pragmatische oder ideologische Interesse überwiegt. Dieser Zwischenzustand, der sich mit „Koexistenz“ im großen und ganzen adäquat bezeichnen läßt, aber eine „Koexistenz“ mit ideologischem Vorbehalt beinhaltet, setzt restriktive Bedingungen, welche die Feind-Mentalität nicht überwinden. Daher ist es nötig, zu einem Kodex zu gelangen, der verbindliche Verhaltensformen fixiert, denen sich die politischen Akteure aus politischer Rationalität unterwerfen.

Erst wenn man eine „konstruktive“ Koexistenzphase erreicht, stellt sich das Problem ideologischer Toleranz dringlicher als zuvor. Eine gedeihliche Zusammenarbeit, welche auf der Grundlage nicht-ausbeuterischer Kooperation erfolgt, kann als konkreter Schritt eines Füreinander ein Klima schaffen, das für politische und ideologische Toleranz zur Vorbedingung wird. Politische Rationalität wächst auf dem Boden einer auf Kompromiß und Ausgleich, d. h. auf gegenseitige Zugeständnisse hin gerichteten Politik. Sie wird zu einer neuen Dimension praktischer Friedenspolitik, wenn sie ihr Leitziel nicht auf bloße Erhaltung des Status quo und nicht auf revolutionäre Veränderung bestehender Zustände ausrichtet, sondern sich am Zielwert des dauerhaften und realistischen Friedens orientiert. Das Problem von heute heißt: den Graben von Ost nach West und von Süd nach Norden und umgekehrt durch praktische und friedliche Verhandlungen und Vereinbarungen, die dem Nutzen und Vorteil aller Beteiligten entsprechen, zu überwinden. Gelingt es nicht, eine realistische Friedenspolitik, die sich als nicht-ausbeuterisch und als vorteilhaft für alle Beteiligten erweist, einzuleiten und zum grundlegenden Handlungsaxiom zu machen, verdüstert sich unsere Zukunft.

Realistisch und rational ist eine Friedenspolitik, welche sich folgende Ziele setzt:

1. den Herausforderungen der Zeit: Atomtod, strukturelle Gewalt, Bürgerkrieg, Umweltzerstörung etc. zu begegnen,

2. auf die strukturellen Veränderungen infolge der fortschreitenden technologischen Revolution angemessen zu reagieren,

3. einen höheren Gewinnanteil den Rohstoffländern zu ihrer eigenen Entwicklung und zum Ausgleich erheblicher Disparitäten zu garantieren,

4. eine auf Ausgleich und gegenseitige Kompromisse abzielende Politik einzuleiten, die den gegenseitigen Nutzen mit gegenseitiger Abhängigkeit verbindet, um wechselseitige Sicherheitsbedürfnisse nicht zu verletzen — eine solche Friedensstrategie kann als Alternative zur konservativen und marxistischen Friedensstrategie bezeichnet werden.

Die gegenwärtige Koexistenzperiode wird sich als nützliche Übergangsphase auf diesem Wege erweisen, wenn sie diese Etappe nicht als andere Form des Klassenkampfes propagiert. Solange diese Theorie als Fortsetzung des Klassenkampfes — nur mit anderen Mitteln — verstanden wird, bleibt die ideologische Zwietracht erhalten. Eine realistische Versöhnungspolitik stellt solange ein bloßes Wunschgebilde dar, als es nicht gelingt, die beiden großen Sozialsysteme dieser Welt in eine konstruktive Koexistenzphase zu überführen. Solange das eine oder das andere Sozialsystem hofft, das andere überwinden zu können, solange ist die Vorstellung von „ideologischer Koexistenz“ als dem notwendigen Brückenprinzip, auf dem sich eine realistische Friedenspolitik aufbauen läßt, unreal. Wenn man Koexistenzpolitik nur auf der pragmatischen Ebene vollzieht, wenn man ferner an der Differenzierung der Prinzipien „Koexistenz“ und „sozialistischer Internationalismus“ festhält, dann kann der Eindruck eines vorübergehenden Waffenstillstandes nicht als Friedenspolitik interpretiert werden<sup>25</sup>). Setzt sich dieses Dilemma fort, läßt sich die Entzweiung der Welt auf friedlichen und freiheitlichem Wege nicht mehr überwinden. Der Rückfall in den „Kalten Krieg“, in Klassenkampf und Revolution wäre die Folge. Diese Polarisationsstrategie mit ihrer Argumentation ist ein bewußtes Hindernis auf dem Wege, zu einem „Frieden in Freiheit“ und zur Solidarität über die Blöcke hinweg zu gelangen.

#### IV.

Damit wird die neue Zielrichtung einer Politik, welche „Frieden in Freiheit“ anstrebt, im Gegensatz zu einer ideologisch orientierten

<sup>24</sup>) Vgl. derselbe S. 124.

<sup>25</sup>) Vgl. Hans-Günther Assel, Tendenzen internationaler Politik, a. a. O., S. 360 ff.

Polarisationsstrategie deutlich hervorgehoben. Es gibt für die politische Bildung, die sich an der Kategorie „Frieden in Freiheit“ orientiert, keine bessere Einsicht und kein nützlicheres Engagement, als sich gegen destruktiven Klassenkampf oder den diktierten Zwangsfrieden — in welcher Form auch immer — zu wehren und alle schöpferischen Kräfte der Jugend für den „Frieden in Freiheit“ zu mobilisieren, der in konkreten Schritten durch eine rationale und innovative Strategie zu verwirklichen ist.

Es gibt in der gegenwärtigen schwierigen Situation, die von zahlreichen Konflikten in der Weltpolitik und in den politischen Gesellschaften überschattet wird, keine bessere Entscheidung für Politik und Erziehung, als Feindschaften und Lasten der Vergangenheit durch nicht-ausbeuterische Kooperation und gegenseitige Dependenz abzutragen und für das Daseinsrecht auch ideologisch unterschiedlicher Gesellschaften einzutreten. Nur der Verzicht auf Indoktrinierung, auf Haß und Feindschaft, auf Abgrenzung und Polarisierung wird jene doppelgleisige Politik überwinden, welche das Mißtrauen wachhält und auf *verschiedenen Ebenen der Politik unterschiedliche Verhaltensweisen empfiehlt*. Weil wir uns nicht der Euphorie hingeben, als würde die politische Bildung, die sich an der Kategorie: „Frieden in Freiheit“ orientiert, bereits in der Praxis erprobt, sehen wir mit aller Deutlichkeit die Hypotheken, welche in unserer Zeit zu bewältigen sind. Wir stecken noch tief in einer Reideologisierungsphase drin, die unsere Jugend zu einem ideologischen Monopolismus erziehen will. Die Leitvorstellung, *Frieden durch Zwang* und nicht durch gemeinsames Bemühen aller Betroffenen zu erreichen, wirkt noch stark nach.

Hier liegt der gravierende Unterschied, über den die Gegenwart zu entscheiden hat, ob wir den Frieden auf dem Wege des Zwanges oder auf dem Wege freiwilliger Mitarbeit der Betroffenen organisieren. Eine politische Bildung, welche die Kategorie „Frieden in Freiheit“ als Leitkategorie anerkennt, sieht weder in der „Diktatur des Kapitals“ noch in der „Diktatur des Proletariats“ den Schlüssel für die bessere Zukunft. Sie will die Paradoxien, die heute *vor allem im Osten und Westen* auftreten, durch eine realistische und politisch rationale Strategie, die zu Innovationen führt, überwinden. Dazu ist es nötig, daß diese Paradoxien transparent werden, um die zwielfichtige Situation zu erkennen, die der Struktur eines „Friedens in Freiheit“ entgegensteht.

Für den Osten besteht die grundlegende Paradoxie darin, daß gegenwärtig ohne Mithilfe kapitalistischer Staaten, die auf der ideologischen Ebene heftig bekämpft werden, eine generelle Modernisierung der Infrastruktur der Sowjetunion nicht zu bewältigen ist, weil dazu weder das Know how noch das Kapital ausreichen. Das gilt auch für die übrigen Ostblockstaaten, da das ökonomische Gefälle noch zu groß ist. Andererseits setzt man den ideologischen Krieg fort, um den Westen durch subversive Strategie, welche von den kommunistischen Parteien im Sinne der Zentrale betrieben wird, zu schwächen. Dabei werden die „großen Widersprüche des Monopolkapitalismus“ angeklagt und die „Vorzüge des Sozialismus“ gepriesen, der sich auf der pragmatischen Ebene — wegen seiner Ineffizienz<sup>26)</sup> — zur Koexistenzpolitik genötigt sieht. Diese widersprüchliche Verhaltensweise blockiert den Aufbau einer realistischen Friedensstruktur und zementiert Denkvorstellungen, die aus dem 19. Jahrhundert stammen und die im Blick auf das 21. Jahrhundert und seine Erfordernisse obsolet sind. Dem ideologischen Monopolismus und seiner Intoleranz wird nicht mehr die Zukunft gehören!

Ebensowenig gehört die Zukunft einer imperialistischen Ausbeutungspolitik und ihren superimperialistischen Strukturen, die man bei den großen Weltkonzernen analysieren kann. Kleine Mengen von Kapital reichen aus, um eine erfolgreiche Penetration und Beherrschung von weniger produktiven Nationalwirtschaften vorzunehmen. Die Dominanz der Metropolen, die nur einem attraktiven Investitionsklima folgen, drückt sich in ihrer Strategie aus, solche rückständigen Gebiete zu fördern, die profitable Anlagemöglichkeiten

<sup>26)</sup> Dabei darf man die Leistungen der UdSSR auf dem Rüstungssektor, der Schwerindustrie und der Raumfahrttechnik, in der sie vorübergehend führend war, nicht falsch einschätzen. Aber mit der rasanten Entwicklung im kapitalistischen Welt dreieck: USA-Westeuropa-Japan konnten die UdSSR und die Ostblockstaaten nicht Schritt halten. Botschafter Carl H. Lüders formulierte diesen Sachverhalt prägnant: „Ein Land mit einer sozialistischen Wirtschaft, das den Anspruch erhebt, gerechter und für die breiten Massen effizienter zu wirtschaften als die westliche kapitalistische Marktwirtschaft, kann sich auf die Dauer den Abstand zum Westen auf verschiedenen Gebieten (wie z. B. der chemischen Industrie, der computer-gesteuerten Betriebe, der Elektronik, der Rationalisierung der Arbeit) nicht leisten.“ Vgl. Carl H. Lüders, „Gedanken zur sowjetischen Entspannungspolitik“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21/74 S. 8; Die Freilegung solcher Widersprüche von sozialistischer Theorie und Praxis gehört ebenso zur Aufgabe politischer Bildung wie die Sichtbarmachung von superimperialistischen Strukturen.

ten für das Privatkapital versprechen. Manche vertreten bei solcher Grundhaltung die Ansicht von James O'Connor: „Die unterentwickelte Welt wird noch stärker an ein neues imperialistisches System gekettet ... Eine neue Ära des Imperialismus ist gerade angebrochen, eine Ära, die für die imperialistischen Mächte und ihre zahlreichen Satelliten widersprüchliche Versprechen bereithält.“<sup>27)</sup> Diese neue Ära des Superimperialismus hängt von 2 Hauptfaktoren ab: „von der Widerstandskraft der Völker in den Ländern, wo noch Ausbeutung sich vollzieht, und von der Flexibilität der Struktur des imperialistischen Systems.“ Der eine Faktor würde für eine Befreiungsstrategie als notwendige Bedingung

<sup>27)</sup> Vgl. James O'Connor, Die Bedeutung des ökonomischen Imperialismus, in: Dieter Senghaas (Hrsg.), Imperialismus, a. a. O., S. 123 ff., S. 185/186.

für die Überwindung solcher Strukturen sprechen. Der andere Faktor aber hebt hervor, daß dieser Revolutionsweg eben nicht mit Notwendigkeit zu beschreiten ist, wenn es gelingt, neue Strukturen aufzubauen oder Strukturinnovationen vorzunehmen. Die Chance, eine Struktur des „Friedens in Freiheit“ zu schaffen, wird von James O'Connor damit nicht in Abrede gestellt<sup>28)</sup>. Die westliche Welt wird sich auf nicht-ausbeuterische Kooperationen, nicht zuletzt aus dem Zwang der Verhältnisse, einzustellen haben. Das Denken in Kategorien von Ausbeutung und Höchstprofiten muß der Vergangenheit angehören, denn mit Unterdrückung und Unterprivilegierung läßt sich keine freie Welt gestalten.

<sup>28)</sup> Vgl. derselbe S. 186.

Hinweis:

Der Titel des Aufsatzes von Dr. Hermann Boventer in der ‚Beilage‘ B 13/75 muß statt ‚Emanzipation durch Entwicklung?‘ heißen: ‚Emanzipation durch Curriculum?‘

Die Redaktion

## Wolfgang Hilligen: Ziele des politischen Unterrichts — noch konsensfähig? Drei Optionen als Vorschlag für einen Minimalkonsens im politischen Unterricht

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/75, S. 3—20

Für eine Antwort auf die didaktische Schlüsselfrage: Welche Ergebnisse und Erkenntnisse der Sozialwissenschaften sind von so allgemeiner Bedeutung für das Leben, daß sie jeder (kennen-)lernen muß?, wird hier der Begriff „Leben“ in die beiden — zu unterscheidenden, aber nicht zu trennenden — Dimensionen „Überleben“ und „gutes Leben“ aufgefaltet. „Gutes Leben“ wird bestimmt durch eine (politische, aber auch erkenntnistheoretische) Normentscheidung über das, was sein soll. Diese Entscheidung geht auch dann in die Auswahl von Inhalten ein, wenn Lehrende subjektiv überparteilich sein wollen (oder sollen).

Interessenwidersprüche und zumal die politische Polarisierung scheinen konsensfähige Antworten auszuschließen — ohne die andererseits weder Überlebensaufgaben gelöst noch Verfassungen oder Richtlinien zustande kommen könnten. Mit den drei Optionen: für Sicherung der personalen Grundrechte, für die Überwindung struktureller Ungleichheiten, für die Möglichkeit, Alternativen zu vertreten, wird eine didaktische Antwort versucht, die den Dissens nicht ausschließt, sondern thematisiert.

Für die Begründung der Optionen werden historische, politische/politikwissenschaftliche, didaktische und psychologische Erkenntnisse und Argumente beigebracht. Bei der ersten Option geht es vor allem um die historische Genese und um die Schwierigkeiten der Einhaltung im Ernstfall; bei der zweiten Option um den Nachweis dafür, daß die Benachteiligung einer sozialen Gruppe zugleich ein Strukturfehler des sozialen Ganzen ist. Bei der ausführlicheren Begründung der Option „Alternative“ wird der Zusammenhang mit Konflikttheorien (Dahrendorf, Krysmanski) und kontroversen (aber einander nicht ausschließenden) Theorien über Konfliktursachen (Habermas, Luhmann) hergestellt. Antinomien der Institutionalisierung und der emanzipatorischen Prozesse werden thematisiert; die Entscheidung für adäquate Konfliktlösungen wird begründet, aber nicht absolutgesetzt.

Zum Schluß werden die Optionen gegenüber dem (früher auch vom Vf. benutzten) Begriff „grundlegende Einsichten“ abgegrenzt. Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer wissenschaftstheoretischen Begründung werden unter Hinweis auf die Kritische Theorie skizziert, mit deren Methoden Optionen nicht „bewiesen“, aber als „erkenntnisleitende Interessen“ einer wissenschaftlichen Reflexion zugänglich gemacht werden können.

## Hans-Günther Assel: „Frieden in Freiheit“: eine zentrale Kategorie politischer Pädagogik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/75, S. 21—30

1. Der Beitrag geht davon aus, daß Kooperation, die dem gegenseitigen Nutzen dient, ein Gebot der Stunde geworden ist. Die Produktivkraft Wissenschaft veränderte den Faktor Arbeit. Die Mobilisierung intellektueller Fähigkeiten trägt zur Steigerung des *know how* und des Lebensstandards bei. Die rasante Entfaltung der Produktivkräfte schuf jedoch nicht nur Asymmetrien zwischen „Entwickelten“ und „Untereentwickelten“, sondern auch heterogene Prozesse zwischen ihnen selbst, so daß wir inzwischen von „vier“ Welten sprechen können. Wegen bestehender Ungleichgewichte kommt der Friedenssicherungspolitik ein hoher Stellenwert zu, zumal es erhebliche Gefahrenherde gibt, die sich mit den Stichworten: Atomtod, strukturelle Gewalt, revolutionärer Bürgerkrieg und „Grenzen des Wachstums“ angeben lassen. Der Wandel in den komplexen Gesellschaften verlangt nach einer „rationalen“ Politik, die freiheitliche Strukturen nicht beeinträchtigt.

2. Hier öffnet sich das Verantwortungsfeld des Politik-Pädagogen, den Bewußtseins-horizont auf diese Herausforderungen hin zu orientieren und Lernprozesse für einen friedlichen Strukturwandel zu ermöglichen. Die erste Friedensforschergeneration, die sich für eine assoziative Politik einsetzte, stieß auf die harte Kritik einer neuen Generation, die das Interesse an rationaler Konfliktlösung durch Konfliktaktivierung ersetzte.

3. Beide Richtungen hatten ihren Schwerpunkt: die eine wollte eine Eskalation verhindern, die andere die „strukturelle“ Gewalt beseitigen. Eine neue Dimension wird in der Friedensforschung und -pädagogik gewonnen, wenn sich das Prinzip der Gegenseitigkeit unter Beachtung des gleichen Vorteils und Nutzens vermittels ausgewogener Kooperationsformen durchsetzt. Diese konstruktive Kompromißpolitik, die der praktischen Schritte nicht entbehrt, kann politische Gegensätze und Zwiespälte besser überwinden als konservative Status-quo-Politik und ideologische Revolutionsstrategien, weil sie den Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen entgegenkommt. Eine realistische Friedenspolitik verfolgt vier Hauptziele: (1) Begegnung der Gefahren: Atomtod, strukturelle Gewalt, Bürgerkrieg, Umweltzerstörung; (2) angemessene Reaktion auf den technologischen Wandel; (3) finanzieller Ausgleich zwischen Industrie- und Rohstoffländern; (4) den gegenseitigen Vorteil und Nutzen im Prinzip anzuerkennen und dafür wechselseitige Modelle zu schaffen.