

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Herbert Kühn

Ideologietheorie und Ideologiekritik

Georg Lührs u. a.

Kritischer Rationalismus
und politische Praxis

Erich Kosthorst

Karl-Ernst Jeismann

Dieter Schmidt-Sinns

Deutsche Nation und deutscher Staat
im Unterricht

Thesen — Argumente — Kritik

B 2/77

15. Januar 1977

Herbert Kühr, Dr. phil., geb. 1937; Stud.-Professor für Politikwissenschaft an der Universität Essen (GHS); Studium der Geschichte, Philosophie, Pädagogik und Germanistik in Paderborn und Köln; langjährige Tätigkeit im Höheren Schuldienst.

Georg Lührs, geb. 1941; Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Freiburg i. Br.; Cheflektor bei den Verlagen Neue Gesellschaft GmbH und J. H. W. Dietz Nachf. GmbH.

Thilo Sarrazin, Dr. rer. pol., geb. 1945; Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Bonn; seit 1975 in der Grundsatzabteilung des Bundesministeriums der Finanzen.

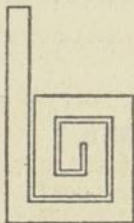
Frithjof Spreer, Dr. rer. pol., geb. 1944; Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Bonn; seit Oktober 1975 im Bundesministerium für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau in der Stabsgruppe für Planungs-, Kabinetts- und Parlamentsangelegenheiten.

Manfred Tietzel, Dr. rer. pol., geb. 1946; Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Bonn; wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Erich Kosthorst, Dr. phil., geb. 1920 in Bocholt (Westfalen); o. Professor für Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte sowie Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Münster.

Karl-Ernst Jeismann, Dr. phil., geb. 1925 in Dortmund; o. Professor für Neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe.

Dieter Schmidt-Sinns, Dr. phil., Regierungsdirektor, geb. 1934, Studium der Geschichte, Anglistik und Leibeserziehung in Göttingen und Heidelberg; Referent in der Bundeszentrale für politische Bildung.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

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

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65,
5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preis 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.

Ideologietheorie und Ideologiekritik

I. Die Problemstellung

1. Vorbemerkungen

Keine der neueren Arbeiten zum Thema „Ideologie“ verzichtet darauf, auf die Mehrdeutigkeit und unterschiedlichen Verwendungsarten dieses Wortes hinzuweisen¹⁾. Wie in den journalistischen und politischen Sprachgebrauch ist das Wort auch in die politische Didaktik eingedrungen. Gleich den Bedeutungsschattierungen und der diffusen Verwendung in jenen Bereichen zeigt der Terminus auch in der politischen Bildung sein Janusgesicht. Da der Weg zu einem wissenschaftlichen Begriff der Ideologie, der auf eine allgemeine Anerkennung der Fachkundigen hoffen könnte, ebenfalls versperrt zu sein scheint, könnte man geneigt sein, „dem Ausdruck kein akademisches Bürgerrecht zuzuerkennen und ihn in die Sphäre der politischen Publizistik zu relegieren“²⁾. Diese Alternative wäre aber ebenso unbefriedigend, einmal, weil im Zeichen des Schlagwortes „Ideologie“ der wissenschaftlichen Forschung und der allgemeinen Bildung ein Problemfeld erschlossen wurde, das bis dahin praktisch eine terra incognita³⁾ war, und zum anderen, weil der Gebrauch dieses Wortes vielfältige Wirkungen auf das gesellschaftliche Situationsbewußtsein und das soziale Verhalten ausübt.

2. Ideologiekritik und politische Bildung

Dieser Sachverhalt gilt insbesondere für die politische Didaktik. Kaum einer der Didaktiker verzichtet auf Ideologie und Ideologiekri-

tik als bedeutsame Kategorie in der politischen Bildung. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob es sich um eine zeitbedingte Modeerscheinung oder um das Resultat vertiefter wissenschaftlich-didaktischer Reflexion handelt. Solange die politische Pädagogik dieser Kategorie einen sicheren Platz in Didaktiken und Schulbüchern einräumt, ist eine Auseinandersetzung um ihren Stellenwert, ihre Funktion und ihre wissenschaftstheoretische Ausrichtung unerlässlich.

Seit Bestehen der Bundesrepublik nimmt die Aufklärung über Ideologie oder ihre Anwen-

INHALT

I. Die Problemstellung

1. Vorbemerkungen
2. Ideologiekritik und politische Bildung

II. Was heißt „Ideologie“?

III. „Ideologie“ in ihren negativen Verwendungsweisen

1. Der Ideologiebegriff bei Karl Marx
2. Ideologiekritik und kritische Theorie
3. Ideologie und Werturteil
4. Das Ideologieproblem in kritizistischer Perspektive

IV. Ideologiekritik und Wissenssoziologie

V. „Ideologie“ in ihren positiven Verwendungsweisen

1. „Ideologie“ als orientierendes und integrierendes Steuerungssystem
2. Der funktionalistische Ideologiebegriff

VI. Schlußfolgerungen

dung, die Ideologiekritik, im politischen Unterricht eine wichtige Rolle ein. Objekte und Methoden der Ideologiekritik haben sich allerdings ebenso wie die Wissenschaftspositionen und -methoden, aber auch wie die politisch-soziale Wirklichkeit der Bundesrepublik

¹⁾ Vgl. z. B.: Jakob Barion, Was ist Ideologie? Studie zu Begriff und Problematik, Bonn 1974³⁾, S. 7; Ernst Topitsch, Begriff und Funktion der Ideologie, in: ders., Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, Neuwied a. Rh. 1971³⁾, S. 15; E. Topitsch/K. Salamun, Ideologie, Herrschaft des Vor-Urteils, München-Wien 1972, S. 7; R. Schlette, Philosophie - Theologie - Ideologie. Erläuterung der Differenz, Köln 1968, S. 42 f.; John Plamenatz, Ideologie, München 1972, S. 11 ff.; Kurt Lenk, Volk und Staat. Strukturwandel politischer Ideologien im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 1971, S. 16 f.

²⁾ Topitsch, Begriff und Funktion der Ideologie, a. a. O., S. 16.

³⁾ Ebd., S. 17.

gewandelt. Reduzierte sich Ideologiekritik in den „quiet years of consolidation and deideologization“⁴⁾ bis in die Mitte der sechziger Jahre in der politischen Bildungsarbeit auf die Analyse totalitärer Ideologien⁵⁾, so wandte sie sich unter dem gestiegenen Problem- und Legitimitätsdruck in der westlichen Welt nunmehr der eigenen, nicht totalitär geordneten Gesellschaft zu.

Charakteristisch für die erste, nahezu zwanzig Jahre dauernde Phase der Bundesrepublik Deutschland ist es, daß das Instrument der Ideologiekritik — vornehmlich im Bereich der politischen Bildung — nur nach außen und für die „Vergangenheitsbewältigung“, nicht aber für die Gegenwartsanalyse der eigenen Gesellschaft gebraucht wurde⁶⁾. So sinnvoll und unerlässlich die Behandlung der Ideologien des 19. und des 20. Jahrhunderts im zeitgeschichtlichen Unterricht auch erscheinen mag, so fragwürdig ist andererseits die Praxis eines Unterrichts, die das herkömmliche und sich als unerschütterlich begreifende Totalitarismustheorem als Seziermesser an eine als „totalitär“ abgestempelte Gesellschaft anlegt und schließlich das freilegt, was vor der Operation schon offenkundig war. Die Unzulänglichkeit des analytischen Instrumentariums der herkömmlichen Totalitarismustheorien bewirkte, daß man letztlich auch dort keinen sozialen Wandel mehr ablesen zu können glaubte, wo faktisch sehr wohl einer auffindbar war⁷⁾. Gleichzeitig führte diese „kritisch-engagierte — oft mehr engagierte als kritische — Beschäftigung mit dem Totalitarismus“⁸⁾ zur Immunisierung der eigenen politisch-gesellschaftlichen Realität und erstarrte im historisch-politischen und philosophischen Unterricht zu einer abstrakten Wert- und Ideenwelt, in der Demokratie zum ontologisch verankerten formalen Ordnungssystem herabsank. Die formale Geltung demokratischer Prinzipien wurde allzugern

⁴⁾ So kennzeichneten S. M. Lipset und St. Rokkan auf der dritten Internationalen Konferenz über Vergleichende Politische Soziologie die Periode 1945—1965, sowohl was die Geschichte der westlichen Demokratien als auch was die Geschichte der internationalen Politischen Soziologie anbetrifft.

⁵⁾ Vgl. Hans J. Rathert, Ideologiekritik als Prinzip des politischen Unterrichts, in: *Gesellschaft/Staat/Erziehung*, 9 (1964), S. 314—323, S. 320.

⁶⁾ Vgl. ebd.

⁷⁾ Darauf weist vor allem Wolfram Burisch hin in seiner Studie: *Ideologie und Sachzwang. Die Entideologisierungsthese in neueren Gesellschaftstheorien*, Tübingen 1971³, S. 3.

⁸⁾ Rathert, a. a. O., S. 320.

mit ihrer gesellschaftlichen Realisierung verwechselt.

War die „Entideologisierung“⁹⁾ des politischen Lebens wie des Unterrichts als eine Periode des Fortschritts empfunden worden, so geriet in der darauf folgenden Phase die Ideologiefreiheit selbst in Ideologieverdacht, ja, sie wurde sogar als Hindernis für eine fortschreitende Entwicklung der Gesellschaft betrachtet. Ideologiekritik avancierte zur zentralen Kategorie politischer Bildung und setzte häufig ihre eigenen Prämissen nicht mehr der Kritik aus¹⁰⁾.

Den veränderten Stellenwert der Ideologiekritik für den politischen Unterricht markierte u. a. die im Rahmen der Frankfurter Arbeiten entstandene empirisch-soziologische Studie von Manfred Teschner, deren Vorbildcharakter für alle weiteren Untersuchungen im Vorwort ausdrücklich von Adorno und von Friedeburg hervorgehoben wird¹¹⁾. Insbesondere seit den Veröffentlichungen von Habermas¹²⁾ rezipierten studentische Minderheiten und andere Autoren die „kritische Theorie“, deren methodischer Ausgangspunkt in der inhaltlichen Konfrontation der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren eigenen Ansprüchen und Versprechungen lag¹³⁾. Die politisch-pädagogische Wirkung blieb allerdings nicht unproblematisch, wie Hermann Giesecke zutreffend hervorhebt¹⁴⁾; denn indem aus-

⁹⁾ Ausgewählte Literatur zur Entideologisierungsthese: Dieter Senghaas, Ideologiekritik und Gesellschaftstheorie, in: *Neue Politische Literatur*, X/4 (1965), S. 341—354; Theodor W. Adorno, Ideologie, in: *Soziologische Exkurse*, Frankfurt/M. 1956, S. 176; Raymond Aron, *Fin de l'Age Ideologique?*, in: *Sociologica*, Frankfurt/M. 1955, S. 210—233; Daniel Bell, *The End of Ideology*, Glencoe 1960; Norman Birnbaum, Ist die Bundesrepublik entideologisiert?, in: *Tribüne*, 4 (1965), S. 1482—1492; Ralf Dahrendorf, *Das Ende der Ideologie*, in: ders., *Die angewandte Aufklärung*, München 1963, S. 2 f.; Léon Dion, *Les origines sociologiques de la thèse de la fin des Ideologies*, in: *Il Politico*, 4 (1962), S. 788—796; Hans-Joachim Lieber, Ideologie, in: *Staat und Politik*, Frankfurt/M. 1957; Edward A. Shils, *The End of Ideology?*, in: *Encounter*, V/5 (1955), S. 52—58.

¹⁰⁾ Vgl. Wolfgang Hilligen, Zur Klärung des Ideologiebegriffs, in: *Gegenwartskunde*, Jg. 24, 1 (1975), S. 71—73.

¹¹⁾ Manfred Teschner, *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der Politischen Bildung an Hessischen Gymnasien* (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 21), Frankfurt/Main 1969², S. 7 ff.

¹²⁾ Einen besonderen Einfluß hat die empirische Untersuchung und ihre theoretische Grundlegung von Habermas' „Student und Politik“ (1961) ausgeübt.

¹³⁾ Vgl. Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, Neue Ausgabe, München 1972⁷, S. 61.

¹⁴⁾ Ebd., S. 44 f.

schließlich gesellschaftsverändernde oder „systemüberwindende“ Gesichtspunkte in den Vordergrund gerückt wurden, geriet jede „system-immanente“ pädagogische Bemühung zwangsläufig in Ideologieverdacht.

Habermas und andere Vertreter der „kritischen Theorie“ hatten zwar die politisch-theoretischen Prämissen tradierter politischer Bildung erfolgreich angegriffen, ihre eigene Position jedoch nicht pädagogisch-theoretisch aufgearbeitet. Ende der sechziger Jahre nahmen sich aus der Studentenbewegung hervorgegangene neomarxistische Autoren dieses Defizits an¹⁵⁾. Bei ihnen herrschten aber politisch-theoretische und vor allem politisch-ökonomische Aspekte vor; das Desinteresse an didaktisch-methodischen Fragestellungen blieb zunächst bestehen¹⁶⁾. Was bei Habermas noch offen und theoretisch nicht bearbeitet war, wurde bei ihnen in der Regel „undialektisch kurzgeschlossen“¹⁷⁾.

Abgeschwächt gilt dies auch für Rolf Schmiederer¹⁸⁾, für den Demokratisierung Emanzipation, Engagement und politische Praxis Hauptziele der politischen Bildung sind, weil sie der „Humanisierung des menschlichen Lebens“, der freien Entfaltung des Menschen und der „Autonomie des menschlichen Lebens“ dienen¹⁹⁾. Nach Schmiederer reichen „die intellektuellen und materiellen Ressourcen... vermutlich schon heute, mit Sicherheit aber in einigen Jahrzehnten für eine weltweite, alle Menschen umfassende ‚Gesellschaft im Überfluß‘“²⁰⁾. Diese Vision einer Gesellschaft im Überfluß verleitet ihn schließlich auch dazu, Herrschaft gegenwärtig und zukünftig für obsolet zu erklären, da sie „ihre Legitimation aus der Ökonomie des Mangels“²¹⁾ verloren habe. Damit wird jede gegenwärtige und zukünftige Herrschaft „zum Selbstzweck, zum Mittel der Aufrechterhal-

¹⁵⁾ Vgl. Klaus Peter Wallraven und Eckart Dietrich, Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung, München 1970; ferner: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, hrsg. v. J. Beck u. a., München 1970.

¹⁶⁾ So auch Giesecke, a. a. O., S. 49.

¹⁷⁾ Ebd.

¹⁸⁾ Rolf Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts (Theorie und Geschichte der politischen Bildung), Frankfurt/M. 1972³; ders., Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt/Main 1972.

¹⁹⁾ Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung, S. 32.

²⁰⁾ Ebd.

²¹⁾ Ebd., S. 33.

tung eines Zwangssystems, das allein auf das Interesse der Herrschenden bezogen funktional und ohne positive Funktion für die Gesamtgesellschaft ist“²²⁾. Politische Bildung, die dem Ziel der Emanzipation des Menschen dient, müsse unter den gegebenen Umständen ausschließlich *Herrschaftskritik* und *Ideologiekritik*, also kritische Aufklärung sein, die insbesondere „auf eine Kritik der politischen Ökonomie verweist“²³⁾. Obwohl Schmiederer in seinen Schriften zur politischen Bildung und Didaktik sich durchgängig an die Position und Reflexionsmethoden der kritischen Theorie anlehnt, stützt er sich doch in der Verwendung des Ideologiebegriffs mehr auf einen orthodoxen marxistischen Ansatz. Ausdrücklich rekurriert er auf den Ideologiebegriff Werner Hofmanns, nach dem Ideologien gesellschaftliche Rechtfertigungslehren sind, die soziale Gegebenheiten absichern und legitimieren, die von konservierender Natur und „Ausdruck der Interessen des überlegenen Teils der Gesellschaft“ sind²⁴⁾.

Auch bei „links-liberalen“ Didaktikern politischer Bildung wie Hilligen²⁵⁾, Fischer²⁶⁾, Giesecke²⁷⁾ und Roloff²⁸⁾, die nach ihrem Selbstverständnis den „Weg der Mitte“ gehen und sich in schöner Regelmäßigkeit üben, die Welt der Didaktiker in „rechts“ und „links“ einzuteilen²⁹⁾, fungiert Ideologiekritik als zentrale Kategorie politischer Didaktik, auch wenn dies in der öffentlichen Diskussion von heute leiser gesagt wird als vor einigen Jahren. Feststellbar ist jedoch, daß auch die Didaktiker, die andere Wissenschaftsrichtungen

²²⁾ Ebd.

²³⁾ Ebd., S. 56.

²⁴⁾ Vgl. Werner Hofmann, Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie, Frankfurt/M. 1971⁵, S. 49 ff.

²⁵⁾ Vgl. Hilligen, a. a. O.; ders., Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1. Wissenschaftliche Voraussetzungen, Didaktische Konzeptionen, Praxisbezug (Schriften zur politischen Didaktik, Bd. 4), Opladen 1975.

²⁶⁾ K. G. Fischer, Überlegungen zur Didaktik des politischen Unterrichts, Göttingen 1972; ders., Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der politischen Bildung in der Gegenwart, Stuttgart 1971².

²⁷⁾ Vgl. Giesecke, a. a. O., S. 169 ff.

²⁸⁾ Ernst-August Roloff, Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik (Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Bd. 1), Göttingen 1974³; ders., Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/71, S. 3–20; ders., Das Grundgesetz als Problem der Didaktik, ebd., B 1–2/72, S. 16–30; ders., Grundgesetz und Geschichtlichkeit. Über das Legitimationsproblem in der politischen Bildung, ebd., B 22/74.

²⁹⁾ Vgl. Roloff, Erziehung zur Politik, a. a. O., S. 46.

als die der kritischen Theorie vertreten und die beispielsweise Roloff auf dem rechten Spektrum der politischen Didaktik ansiedelt³⁰⁾, ebenfalls Ideologie und Ideologiekritik zu den politik-wissenschaftlichen Kategorien einer Theorie der Politik als Grundlage politischer Didaktik zählen³¹⁾.

Resümiert man die Parade der Didaktiker, so ist im Hinblick auf die von ihnen verwendete Ideologie-Kategorie insgesamt festzustellen (ohne daß im einzelnen hier darauf eingegangen werden kann):

1. In einer Reihe gängiger Didaktiken wird der zugrunde liegende Ideologiebegriff nur unzulänglich und notdürftig bestimmt³²⁾.

2. Die in vielen Didaktiken auffallende fachwissenschaftliche Abstinenz fördert den biedermeierlichen Rückzug in die Gesinnungsidylle und -lektüre. Der damit korrespondierende generelle Ideologieverdacht gegenüber allen Abweichungen schafft rivalisierende Meisterschulen, die eher ein Freund-Feind-Denken als eine rationale Ideologiekritik fördern.

3. Fast alle „liberalen“ und „konservativen“ Didaktiker bemühen sich um eine Kombination mehrerer Wissenschaftstheorien. Ohne hinreichende Reflexion der erkenntnistheoretischen und wissenschaftsmethodischen Vereinbarkeit adaptieren sowohl die Anhänger der kritischen Theorie³³⁾ als auch die der normativ-praktischen Philosophie³⁴⁾ zusätzlich den Kritischen Rationalismus. Während die Sinnbedürftigkeit sie auf ihren Ausgangs-

positionen beharren läßt, drängt das Fehlen empirisch-analytischer Methoden zum Ausgriff auf den Kritischen Rationalismus. Wenn auch gegen die Berücksichtigung unterschiedlicher Theorien und Methoden prinzipiell nichts einzuwenden ist, ja sie sogar als sinnvoll erscheint, so ist doch in bezug auf das Ideologieproblem und die Ideologiekritik besondere Aufmerksamkeit geboten.

In Anbetracht dieses Sachverhalts scheint es mir notwendig zu sein, in einer systematischen Betrachtung das Ideologieverständnis der im Widerstreit stehenden wissenschaftlichen Richtungen vorzustellen. Dabei kommt es weniger darauf an, nach Ursprung und Bedeutungswandel des Ideologiebegriffs zu fragen als eine Darstellung und Abgrenzung jener Ideologiekonzeptionen vorzunehmen sowie deren Wahrheitsanspruch zu prüfen. Die kritische Reflexion der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung liefert einmal Maßstäbe für die Analyse der didaktischen Ideologiepositionen und markiert zum anderen den Standort des Verfassers, so daß der Maßstab der kritischen Beurteilung erkennbar wird. Daß nicht alle Varianten der Ideologieforschung berücksichtigt werden können, ist durch den äußeren Rahmen dieser Arbeit bedingt; daß auch nicht alle berücksichtigt werden müssen, ergibt sich aus dem Spektrum der Ideologiebegriffe in der politischen Didaktik. Die Ausführungen selbst sind von dem Interesse geleitet, denjenigen, die sich im Hinblick auf das Ideologieproblem in den Didaktiken vor Schwierigkeiten gestellt sehen, eine kleine Hilfestellung zu geben.

II. Was heißt „Ideologie“?

Für den Versuch, Ideologie in systematischer Weise zu bestimmen, bieten sich mehrere Möglichkeiten an:

1. Da es keine allgemeingültige Definition des Begriffes „Ideologie“ gibt, ließe sich fra-

³⁰⁾ Vgl. ebd.

³¹⁾ Vgl. Bernhard Sutor, *Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung*, Paderborn 1973², S. 128–132; Hans-Günther Assel, *Ideologie und Ordnung als Problem politischer Bildung*, München 1970.

³²⁾ Dies trifft vor allem für Roloff, Giesecke und Hilligen zu, die recht verkürzt und fragmentarisch das Ideologieproblem behandeln, obwohl Ideologiekritik zu den zentralen Kategorien ihrer Didaktik zählt. Erkenntnistheoretische Probleme ergeben sich vor allem bei Sutor und Assel.

³³⁾ Vgl. insbesondere Hilligen, a. a. O.

³⁴⁾ Vgl. Sutor, a. a. O., ferner Assel, a. a. O.

gen, ob bestimmte Bezugsebenen, auf die sich ideologische Bewußtseinsformen beziehen, ob also Merkmale, Ursachen oder Motive, Wirkungen und Funktionen von Ideologien zu ermitteln sind, die alle Ideologiepositionen trotz ihrer sonstigen Unterschiedlichkeit gemeinsam haben³⁵⁾. Wie aus dem Verlauf der weiteren Darstellung hervorgeht, wäre dies allerdings ein recht problematisches Unterfangen.

2. Man könnte den Umfang des Begriffes „Ideologie“ als Kriterium für eine systematische Betrachtung wählen. Dann wäre zwischen einem *weiteren* und einem *engeren* Ideologiebegriff zu unterscheiden. Der *weitere* Ideologiebegriff zielt darauf ab, „Bewußt-

³⁵⁾ Vgl. dazu K. Lenk, a. a. O., S. 17.

sein“, „Denken“, „Vorstellungswelt“ und „Gedankensystem“ synonym zu verwenden, während der *engere* Ideologiebegriff das realitätsinadäquate Denken, also falsches Bewußtsein meint.

3. Als ein weiteres Kriterium für eine Systematisierung könnte die Wertigkeit des Ideologiebegriffs dienen. Dabei ließe sich ein Schema entwickeln, das eine Skala von einer eindeutig negativen bzw. pejorativ gemeinten über eine neutrale bis hin zu einer positivwertigen Fassung des Begriffes zeigt³⁶⁾. Der negative Wertakzent des Begriffes drückt sich darin aus, daß „Ideologie“ in Gegensatz zur Wirklichkeit und Wahrheit gebracht wird, was sowohl im erkenntnistheoretischen als auch im moralischen Sinne gemeint sein kann. Positiv wird „Ideologie“ verstanden,

wenn der Wahrheitsgehalt von Vorstellungskomplexen und Überzeugungssystemen analysiert und als bedeutsam für den sozialen Handlungszusammenhang des Menschen begriffen wird³⁷⁾.

Von den skizzierten Möglichkeiten, die Erörterung der Ideologieproblematik zu systematisieren, soll die dritte gewählt werden, nicht etwa, weil z. B. die Unterscheidung nach dem Begriffsumfang weniger legitim wäre, sondern deshalb, weil die vorzunehmende Kategorisierung der Ideologienlehre in einem funktionalen Bezug zur empirischen Analyse politischer Didaktik steht. Ein erster Überblick aber macht deutlich, daß die Verwendung des Ideologiebegriffes nahezu ausschließlich unter einer Wertakzentuierung erfolgt. Vorherrschend ist ein Ideologieverständnis mit negativem Wertakzent.

III. „Ideologie“ in ihren negativen Verwendungsweisen

1. Der Ideologiebegriff bei Marx

Obwohl es bei Karl Marx keine prägnante Bestimmung und Ausdifferenzierung des Ideologiebegriffes gibt, kann doch der Begriff aus dem Gesamtwerk nahezu verbindlich extrapoliert werden³⁸⁾. Zu den zentralen Prämissen der Marx'schen Erkenntnis- und Ideologiekritik gehört die Annahme, daß die materielle Wirklichkeit unabhängig vom Bewußtsein existiert. Wie für jeden Materialismus hat das Sein vor dem Bewußtsein „ontologische Priorität“. Marx definiert den Grundaspekt des sozialen Seins als denjenigen Teilbereich des Seienden, der die materiellen Produktionsverhältnisse und -bedingungen umfaßt. Soziales Sein ist somit primär als ökonomische Kategorie zu verstehen. Aussagen über Produktion und „Reproduktion der physischen Existenz“ führen zu einer deduktiven allgemeinen Gesellschaftstheorie, die davon ausgeht, daß produktive Aktivität auch soziale Aktivität ist, die entsprechend dem jeweiligen sozialhistorischen Vergesellschaftungsniveau

sich durch die Formen der Arbeitsteilung kennzeichnet³⁹⁾. Arbeitsteilung wiederum bedingt spezifische Eigentumsverhältnisse und Disparitäten in qualitativer wie quantitativer Hinsicht. Die Entwicklung der „Teilung der materiellen und geistigen Arbeit“⁴⁰⁾ bildet den eigentlichen Grund für die „Seinsinkongruenzen“, das Auseinanderfallen von Sein und Bewußtsein — das Stigma des entfremdeten Subjekts.

Häufig wird Marx zu Unrecht von Kritikern verschiedenster Herkunft ein monokausales und einseitig ökonomistisch orientiertes „Verhältnis zwischen objektivem sozialen Sein und mentaler Produktion“⁴¹⁾ nachgesagt. Hier treffen die Kritiker nur die Position von Vulgärmarxismen, die auf einer verabsolutierten Selektion bestimmter Einzelaussagen von Marx beruht.

Nach Marx selbst ist das Individuum immer Produkt *und* Produzent der Gesellschaft. Im theoretischen Kontext von Arbeitsteilung und Entfremdung begreift Marx Ideologie zunächst auch nicht als „falsches Bewußtsein“, d. h. als falschen Reflex von Gegenständen der objektiven Wirklichkeit im Bewußtsein, sondern eher als Nichtbewußtsein der Abhängigkeit des Bewußtseins vom objektiven so-

³⁶⁾ Vgl. ebd.

³⁷⁾ Vgl. J. Barion, a. a. O., S. 160 f.

³⁸⁾ Dies hat Hans Barth, auf den hier außer der Werkinterpretation selbst zurückgegriffen wird, in vorbildlicher Weise geleistet. Vgl. Hans Barth, Wahrheit und Ideologie, Zürich 1945. Eine Einarbeitung des gerade erschienenen Werkes von Ch. P. Ludz: Ideologiebegriff und marxistische Theorie, Opladen 1976, konnte leider nicht mehr erfolgen.

³⁹⁾ MEW, Bd. 3, S. 21.

⁴⁰⁾ MEW, Bd. 3, S. 31.

⁴¹⁾ Vgl. etwa Hans-Peter Meier, Ideologie und politisches Verhalten, Diss. Zürich 1974, S. 55.

zialen Sein⁴²⁾. Allerdings muß gesagt werden, daß Marx den Ideologiebegriff nicht einheitlich gebraucht; insbesondere in den ökonomischen Schriften neigt der Begriff dazu, zum Synonym von Überbau zu werden. Durch eine solche Gleichsetzung jedoch nimmt der Ideologiebegriff den „Charakter eines Alltäglichen“⁴³⁾ an⁴⁴⁾.

In erkenntnistheoretischer Hinsicht gewinnt Marx die Möglichkeit, die Ideen als Ausdruck der materiellen Produktionsverhältnisse zu begreifen, aus dem Axiom, daß das Sein das Bewußtsein bestimmt. Diese Auffassung nun ist aber nicht mit seinen anthropologischen Voraussetzungen zu vereinbaren. Es ist das Verdienst von Hans Barth, darauf ausdrücklich hingewiesen zu haben: „Schon die Meinung, daß das Bewußtsein nichts anderes sei als das bewußte Sein — eine These, die den Ausgangspunkt für die eigentliche Ideologienlehre Marxs bildet —, läßt sich nicht in Übereinstimmung bringen mit jener grundlegend richtigen Erkenntnis, wonach der Mensch dem Gegenstand das inhärente Maß anzulegen wisse. Denn wenn das allgemeine Bewußtsein nur als die theoretische Gestalt dessen gelten kann, wovon das reelle Gemeinwesen die lebendige Gestalt ist, wenn also Inhalt und Form des Bewußtseins abhängen von der Ordnung der materiellen Lebensbedingungen, dann ist zum mindesten jene Fähigkeit des Menschen in Frage gestellt, die es ihm gestattet, sich als Erkennender der Welt gegenüber sachlich zu verhalten... Wenn die materiellen Produktionsverhältnisse das Bewußtsein eindeutig ‚bestimmen‘, so tritt beim Menschen an die Stelle der naturhaften Determination, die im Tierreich wirkt, die soziale Determination, durch welche der Mensch zu einer reinen Funktion der realen Verhältnisse degradiert wird.“⁴⁵⁾

Die Erkenntnis des sozialen Seins aber setzt ein Minimum an Freiheit voraus, die unab-

dingbar für jede Ideologiekritik ist. Die beiden Hauptziele der Marx'schen Ideologiekritik sind die fetischisierten ökonomischen Formen und die scheinautonomen Ideen. Sie sind auf ihren spezifisch menschlichen, d. h. gesellschaftlichen Ursprung hin zu analysieren. Marx geht davon aus, daß nur „tätige und leidende Menschen Träger der geschichtlichen Entwicklung sein können“⁴⁶⁾. Da die historischen Epochen nur „Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft“⁴⁷⁾ sind, weil sie eine Geschichte der Entfremdung des Menschen von seinen Produkten ist, die sich durch die Scheidung von Idee und Wirklichkeit auszeichnet, gilt es nach Marx' teleologischem Geschichtsverständnis, in revolutionärer Tat diese „Unerträglichkeit“ der Entfremdung zu beseitigen. Die „Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft“ ist eine Geschichte antagonistischer Kämpfe, die von interessegeleiteten Menschen ausgetragen werden: „Der Mensch ist der ‚acteur et auteur de son histoire‘“⁴⁸⁾ und nicht die Ideen. Sie haben nach Marx „keine Geschichte, sie haben keine Entwicklung, sondern die ihre materielle Produktion und ihren materiellen Verkehr entwickelnden Menschen ändern mit dieser ihrer Wirklichkeit auch ihr Denken und die Produkte ihres Denkens“⁴⁹⁾.

Das ideologische Verhältnis der Menschen zu den wirklichen Verhältnissen resultiert aus „ihrer bornierten materiellen Betätigungsweise und ihrer daraus entspringenden bornierten gesellschaftlichen Verhältnisse“⁵⁰⁾, d. h. aus der Entfremdung des Menschen von seinen Produkten. Solange aber die Entfremdung des Menschen und die damit zusammenhängenden Klassenantagonismen andauern, kann „falsches Bewußtsein“ nicht aufgehoben werden. Erst die Aufhebung der durch die Arbeitsteilung bedingten gesellschaftlichen Widersprüche schafft die strukturellen Voraussetzungen für die Überwindung „falschen Bewußtseins“⁵¹⁾. Die Ideologie einer bestimmten hi-

⁴²⁾ Dies wird insbesondere in seinen Briefen aus den „Deutsch-Französischen Jahrbüchern“ deutlich, wo es heißt: „Die Reform des Bewußtseins besteht nur darin, daß man die Welt ihr Bewußtsein innerwerden läßt, daß man sie aus dem Traum über sich selbst aufweckt, daß man ihre eignen Aktionen ihr erklärt. Unser ganzer Zweck kann in nichts anderem bestehen, wie dies auch bei Feuerbachs Kritik der Religion der Fall ist, als daß die religiösen und politischen Fragen in die selbstbewußte menschliche Form gebracht werden.“ (MEW, Bd. 1, S. 346). Auf den nicht unbedeutenden Unterschied weist vor allem auch H.-P. Meier, a. a. O., S. 56, hin.

⁴³⁾ Meier, a. a. O., S. 56.

⁴⁴⁾ Vgl. insbesondere K. Marx, Zur Kritik der politischen Ökonomie, Berlin 1972, S. 13.

⁴⁵⁾ Barth, a. a. O., S. 151.

⁴⁶⁾ Kurt Lenk, Ideologie, Ideologiekritik und Wissenssoziologie (Soziologische Texte, Bd. 4), Neuwied/Berlin 1971⁵, S. 35.

⁴⁷⁾ MEW, Bd. 13, S. 9.

⁴⁸⁾ Barth, a. a. O., S. 170.

⁴⁹⁾ MEW, Bd. 3, S. 27.

⁵⁰⁾ MEW, Bd. 3, S. 26 Anm.

⁵¹⁾ Vgl. MEW, Bd. 3, S. 32: „Übrigens ist es ganz einerlei, was das Bewußtsein alleine anfängt, wir erhalten aus diesem ganzen Dreck nur das eine Resultat, daß diese drei Momente, die Produktionskraft, der gesellschaftliche Zustand und das Bewußtsein, in Widerspruch untereinander geraten können und müssen, weil mit der *Teilung der Arbeit* die Möglichkeit, ja die Wirklichkeit gegeben ist, daß die geistige und materielle Tätigkeit, daß der Genuß und die Arbeit, Produktion

storischen Epoche, zu der Marx explizit die jeweils herrschenden Vorstellungen auf dem Gebiet der Politik, der Moral, des Rechts, der Philosophie und der Theologie zählt, ist immer die Ideologie der herrschenden Klasse, denn „die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d. h., die Klasse, welche die herrschende *materielle* Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende *geistige* Macht“⁵²⁾.

Nach Marx ist Ideologie also nicht gleichzusetzen mit überwindbaren individuellen Vorurteilen, die den einzelnen zur Verkennung der Wirklichkeit veranlassen, sondern Ideologie manifestiert sich als falsches Bewußtsein von der gesellschaftlichen Realität als Folge der Selbstrechtfertigung der jeweils herrschenden Klasse, welche die Bedingungen ihrer eigenen Existenz nicht kritisch überprüft, sondern im Partikularinteresse befangen bleibt. Sobald die „Herrschaft von Klassen“ als Form gesellschaftlicher Ordnung zu existieren aufhört, entfällt auch die Notwendigkeit, ein Partikularinteresse als ‚Allgemeininteresse‘ zu deklarieren. Ein ideologiefreier Zustand menschlicher Gesellschaft setzt die Beseitigung kapitalistischer Wirtschafts- und Herrschaftsordnung wie auch die Aufhebung der Arbeitsteilung voraus. Dazu aber ist — wie Marx sagt — „eine massenhafte Veränderung der Menschen nötig . . . , die nur in einer praktischen Bewegung, in einer *Revolution* vor sich gehen kann“⁵³⁾, die als letzte im gesetzmäßig verlaufenden Geschichtsprozeß die kommunistische Gesellschaft gebiert, „wo jeder nicht einen ausschließlichen Kreis der Tätigkeit hat, sondern sich in jedem beliebigen Zweig ausbilden kann, die Gesellschaft die allgemeine Produktion regelt und mir eben dadurch möglich macht, heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden“⁵⁴⁾.

Und weiter heißt es: „Bei einer kommunistischen Organisation der Gesellschaft fällt jedenfalls fort, die Subsumtion des Künstlers unter die lokale und nationale Borniertheit, die rein aus der Teilung der Arbeit hervorgeht, und die Subsumtion des Individuums unter diese bestimmte Kunst, so daß es ausschließ-

und Konsumtion, verschiedenen Individuen zufallen, und die Möglichkeit, daß sie nicht in Widerspruch geraten, nur darin liegt, daß die Teilung der Arbeit wieder aufgehoben wird.“

⁵²⁾ K. Marx, Die Frühschriften, Stuttgart 1953, S. 373.

⁵³⁾ MEW, Bd. 3, S. 70.

⁵⁴⁾ MEW, Bd. 3, S. 3.

lich Maler, Bildhauer usw. ist . . . In einer kommunistischen Gesellschaft gibt es keinen Maler, sondern höchstens Menschen, die unter anderem auch malen.“⁵⁵⁾ Dieses von Entfremdung, Zwang und Spezialisierung freie und sympathische Arkadien, das Marx in der „Deutschen Ideologie“ in den Jahren 1845/46 zeichnet, verträgt sich allerdings kaum mit seiner im Kommunistischen Manifest skizzierten „gesellschaftlichen Regelung“ der „allgemeinen Produktion“, die hier so aussieht: „Vermehrung der Nationalfabriken . . . nach einem gemeinschaftlichen Plan. . . . Gleicher Arbeitszwang für alle, Einrichtung industrieller Armeen . . .“⁵⁶⁾.

Auf eine Kritik der Marx'schen Gesellschaftstheorie soll an dieser Stelle verzichtet werden; statt dessen soll zusammenfassend nach den entscheidenden Aspekten der Ideologiekritik von Marx gefragt werden. Seine Ideologiekritik ist im wesentlichen unter zwei Aspekten zu betrachten:

1. Kritisch ist diese Kritik insofern, als sie eine Desillusionierung der Gesellschaft hinsichtlich ihrer eigenen Praxis vornimmt. Die tatsächliche gesellschaftliche Praxis wird enttäuscht.

2. Kritisch ist diese Kritik auch insoweit, als sie sich von den bestehenden Verhältnissen zu emanzipieren vermag, und zwar deshalb, weil sie ein positives Gegenbild zu dem bestehenden gesellschaftlichen Zustand besitzt. Auf dieses Gegenbild hin hat die Veränderung des Bestehenden zu erfolgen. Diese Veränderung bedarf also einer doppelten Bewußtheit: der Bewußtheit dessen, was ist, und der Bewußtheit dessen, was noch aussteht⁵⁷⁾.

2. Ideologiekritik und kritische Theorie

Die kritische Theorie verdankt ihre Ausprägung der historischen Erfahrung von Faschismus und Stalinismus⁵⁸⁾. Adorno und Horkheimer, die zunächst die kritische Theorie konzipierten⁵⁹⁾, gingen über den älteren Marxismus insofern hinaus, als sie sich von der arbeitswerttheoretischen Grundlegung in der Kritik der politischen Ökonomie lösten und zu einer *Kritik der instrumentellen Ver-*

⁵⁵⁾ MEW, Bd. 3, S. 52.

⁵⁶⁾ MEW, Bd. 4, S. 481.

⁵⁷⁾ Vgl. auch dazu Albert Stüttgen, Kriterien einer Ideologiekritik. Ihre Anwendung auf Christentum und Marxismus, Mainz 1972, S. 17 ff.

⁵⁸⁾ Vgl. Klaus von Beyme, Die politischen Theorien der Gegenwart. Eine Einführung, München 1972, S. 65.

⁵⁹⁾ M. Horkheimer—Th. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Amsterdam 1947.

nunft vorstießen, welche sich nicht mehr allein auf den ökonomischen Sektor konzentrierte, sondern den gesamten Bereich der technischen Zivilisation umfaßte. Ebenso kritisch standen sie aber auch der sich in sozialistischen Ländern ausbreitenden instrumentellen Vernunft als spezifischer Form eines „geheimen Positivismus“⁶⁰⁾ gegenüber, in dem die Autonomie- und Glücksansprüche technischer und bürokratischer Rationalität zum Opfer gefallen waren⁶¹⁾.

Die zahlreichen Varianten dialektischer Theorie, die es nicht mehr erlauben, von einer einheitlichen dialektisch-kritischen Theorie zu sprechen, können im einzelnen hier nicht vorgestellt werden. Deshalb sollen sich die folgenden Darlegungen im wesentlichen auf Jürgen Habermas als den Vertreter der dialektisch-kritischen Theorie beschränken, dessen „systematische Reife“ von keinem anderen Vertreter dieser Richtung erreicht wurde, wie Münch meint⁶²⁾, und dessen Einfluß auf die politische Bildung und Didaktik wohl am größten gewesen ist und immer noch ist.

In seinem Aufsatz „Zwischen Philosophie und Wissenschaft: Marxismus als Kritik“⁶³⁾ führt Habermas gegen Marx vier Fakten an:

1. Die für den kritischen Ansatz von Marx bedeutsame und in der liberalen Phase der kapitalistischen Entwicklung vorhandene Trennung von Staat und Gesellschaft existiert heute — „im Stadium des organisierten Kapitalismus“ — nicht mehr. Das Verhältnis von Staat und Gesellschaft ist vielmehr durch eine „wechselseitige Verschränkung“ gekennzeichnet.

2. Aufgrund des fortgeschrittenen Lebensstandards breiter Bevölkerungsschichten in kapitalistischen Ländern kann sich das Interesse an der *Emanzipation der Gesellschaft* nicht mehr unmittelbar in ökonomischen Kategorien artikulieren. „Entfremdung“ hat ihre ökonomisch sinnfällige Gestalt des Elends eingebüßt. *Herrschaft* als die Kehrseite der Entfremdung hat „den unverhüllten Ausdruck eines im Lohnarbeitsvertrag fixierten Gewaltverhältnisses abgestreift“ und tritt nun in sublimen und nicht einmal in klassenspezifischer Form im Gewande des „anonymen Zwang(es) indirekter Steuerung“ auf. Die auf dem Wege sozialtechnischer Manipulation

übersetzten Anweisungen führen zum Gehorsam der Adressaten, die „im Bewußtsein der Freiheit tun können, was sie tun sollen“.

3. Diese Entwicklung hat zur Auflösung des Proletariats als *revolutionärem Subjekt* der sozialistischen Revolution beigetragen. Zwar ist die Masse der Bevölkerung noch insofern „proletarisch“, als sie keine faktische Verfügungsgewalt über Produktionsmittel besitzt; da dies aber nicht mehr unbedingt mit dem Entzug sozialer Entschädigungen verknüpft ist, wird die Situation subjektiv nicht mehr als „proletarisch“ empfunden. Ein Klassenbewußtsein, erst recht ein revolutionäres, fehlt.

4. Russische Revolution und Sowjetsystem, die nur eine „Funktionärs- und Kaderherrschaft“ bewirkten, haben die Marxismus-Diskussion „gelähmt“ und sind allenfalls als historisches Modell Entwicklungsländern zu empfehlen.

Indirekt läßt sich aus diesen Kritikpunkten erkennen, daß die Emanzipation des Menschen für Habermas das zentrale Anliegen ist. Er unterscheidet zwischen einer „Emanzipation von äußerer Naturgewalt“⁶⁴⁾ und einer „Emanzipation vom Zwang der internen Natur“. Diese realisiert sich in dem Maße, als es gelingt, gewalthabende Institutionen abzulösen „durch eine Organisation des gesellschaftlichen Verkehrs, die einzig an herrschaftsfreie Kommunikation gebunden ist“⁶⁵⁾. In der uneingeschränkten herrschaftsfreien und reziproken Kommunikation bildet sich die Identität des Ich, die „allein durch die von meiner Anerkennung ihrerseits abhängige Identität des anderen, der mich anerkennt, möglich ist“⁶⁶⁾.

Analog zu den naturwissenschaftlichen Theorien, die Produktionswissen bereitstellen, zeigt sich der emanzipatorische Charakter gesellschaftlicher Theorien in ihrem Vermögen, verzerrte Kommunikation, Zwangs- und Herrschaftsverhältnisse aufzuheben⁶⁷⁾. Die „Kritische Theorie“ hat die begrenzten Kommunikationschancen und asymmetrischen Kommunikationsstrukturen aufzuzeigen, bewußtzu machen und einen Zustand herzustellen, in

⁶⁰⁾ A. Wellmer, *Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus*, Frankfurt a. M. 1969, S. 69 ff.

⁶¹⁾ Vgl. v. Beyme, a. a. O., S. 66.

⁶²⁾ Richard Münch, *Gesellschaftstheorie und Ideologiekritik*, Hamburg 1973, S. 115.

⁶³⁾ Enthalten in: Jürgen Habermas, *Theorie und Praxis*, Frankfurt 1971⁴, S. 228—289.

⁶⁴⁾ Vgl. Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse*. Mit einem neuen Nachwort, Frankfurt a. M. 1973, S. 71/72: „Die Emanzipation von äußerer Naturgewalt verdankt eine Gesellschaft den Arbeitsprozessen, nämlich der Erzeugung technisch verwertbaren Wissens (einschließlich der Transformation von Naturwissenschaften in Maschinerie).“

⁶⁵⁾ Ebd., S. 72.

⁶⁶⁾ Jürgen Habermas, *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*, Frankfurt 1971³, S. 19.

⁶⁷⁾ Vgl. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, a. a. O., S. 84—86.

dem gesellschaftliche Entscheidungen in einer von Gewaltverhältnissen befreiten Diskussion getroffen werden. Die sich im emanzipatorischen Prozeß vollziehende Selbstbestimmung oder Identität ist keine material vorweg zu bestimmende Kategorie, weil sich die wahren und gemeinsamen Bedürfnisse der Menschen erst in einer kommunikativ entschränkten Lebenspraxis herausbilden⁶⁸⁾.

Das erklärte Ziel aller Arbeiten von Habermas ist eine „empirische Geschichtsphilosophie in praktischer Absicht“⁶⁹⁾, die sich selbst als bedingtes und bedingendes Element des geschichtlichen Prozesses begreift. Zu den wesentlichen Theorieelementen zählen Geschichtlichkeit, Totalität und Dialektik. Die Analyse historisch-prozessualer Gesellschaft darf nicht auf eine isolierte und additive Betrachtung gesellschaftlicher Einzelphänomene reduziert werden, sondern muß stets im Rahmen einer die augenblicklichen Gegebenheiten transzendierenden gesellschaftlichen Totalität erfolgen. Die der vorgefundenen Realdialektik entsprechende wissenschaftliche Dialektik hat die gesellschaftlichen Widersprüche, die kontingent, jedoch nicht logisch konsistent sind, zu analysieren. Den empirisch-analytischen Varianten sozialwissenschaftlicher Theorie wirft Habermas ein ausschließliches Interesse an technologischer Verfügung über die natürliche und soziale Realität vor, was nichts anderes als ein Interesse an Herrschaft bedeute. Eine sich als kritisch-praktisch verstehende Sozialwissenschaft dagegen übernimmt die Rolle der Aufklärung der Gesellschaft über sich selbst. Ihr „erkenntnisleitendes Interesse“, ein zentraler Begriff bei Habermas, läßt sich in fünf Thesen zusammenfassen⁷⁰⁾:

„1. Die Leistungen des transzendentalen Subjekts haben ihre Basis in der Naturgeschichte der Menschengattung.

2. Erkennen ist im gleichen Maße Instrument der Selbsterhaltung wie es bloße Selbsterhaltung transzendiert.

⁶⁸⁾ Vgl. Habermas, Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, a. a. O., S. 99 f.: „ob wir dasjenige wählen, das wir zum Zwecke der Befriedigung der Existenz wollen können, ist die Frage. Aber sogleich ist hinzuzufügen, daß wir diese Frage nur stellen, nicht antizipatorisch beantworten können; sie verlangt vielmehr jene entschränkte Kommunikation über Ziele der Lebenspraxis, gegen deren Thematisierung der Spätkapitalismus, auf eine entpolitisierte Öffentlichkeit strukturell angewiesen, sich allerdings resistent verhält.“

⁶⁹⁾ Habermas, Theorie und Praxis, a. a. O., S. 244.

⁷⁰⁾ Habermas, Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, a. a. O., S. 159 ff.

3. Die erkenntnisleitenden Interessen bilden sich im Medium von Arbeit, Sprache und Herrschaft.

4. In der Kraft der Selbstreflexion sind Erkenntnis und Interesse eins.

5. Die Einheit von Erkenntnis und Interesse bewährt sich in einer Dialektik, die aus den geschichtlichen Spuren des unterdrückten Dialogs das Unterdrückte rekonstruiert.“

Da nach Habermas ein erkennbares und erkennendes revolutionäres Subjekt, das auf der Agora den herrschaftsfreien und politisch substanziierten Dialog führt, gegenwärtig nicht aufgefunden werden kann, wird der Dialog zunächst zwischen miteinander kommunizierenden Wissenschaftlern stattfinden, denen somit — im Kontext marxistischer Theorie gedacht — die ursprüngliche Rolle des Proletariats zukommt. Diese Annahme stützt sich auf die Habermas'sche These, daß die Wissenschaft zur wichtigsten Produktivkraft in der gegenwärtigen Gesellschaft geworden sei⁷¹⁾. Der kritisch-dialektischen Wissenschaft fällt die Aufgabe zu, die Bedingungen repressiver Gesellschaftsstrukturen aufzuzeigen und Perspektiven für die Neukonstitution und Fortentwicklung einer emanzipativen Gesellschaft zu vermitteln; sie stellt sich wesentlich als Ideologiekritik dar. In einer seinerseits kritischen Analyse der „Kritischen Theorie“ vermutet Rohrmoser, daß „das Vertrauen in die Kommunikationsfähigkeit von Wissenschaftlern, denen es angeblich um objektive Erkenntnis gehe, ... das große Maß an Scharfsinn, Gelehrsamkeit und produktiver theoretischer Kraft (erkläre), das Habermas in die Auseinandersetzung mit der empirisch-analytischen Sozialwissenschaft investiert hat. Ohne seine Konzession an die etablierte Wissenschaft der Gesellschaft wäre die subtile Diskussion über die Methodologie in den Sozialwissenschaften unverständlich.“⁷²⁾

Leider ist ein solches „Vertrauen in die Kommunikationsfähigkeit von Wissenschaftlern“ seit den Tagen des Positivismusstreits⁷³⁾ bisher nicht bestätigt worden. Ob es sich um die tagespolitische, die bildungspolitische oder wissenschaftliche Diskussion handelt, nirgends ist der vermeintliche Dialog frei von Polemik, Emotionalisierung und Unterstellungen. Erst jüngst hat ein renommierter Histori-

⁷¹⁾ Ebd., S. 58 f.

⁷²⁾ Günter Rohrmoser, Das Elend der kritischen Theorie — Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Freiburg 1970, S. 93.

⁷³⁾ Vgl. Th. W. Adorno u. a., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1969.

ker, der die neomarxistisch orientierte „Ideologiekritik“ als Methode auffaßt, „um Wirklichkeit zu bestreiten“, in einer klugen, aber polemischen Streitschrift geschrieben: „Was die Neue Linke heutzutage vorführt, ist in erster Linie ein Spektakel, ein Spiel ‚auf den Brettern, die die Welt bedeuten‘. Aufgeführt wird es zwar nicht in den dafür gedachten Schauspielhäusern, aber nichtsdestoweniger auch in einem Theater, nämlich in unseren höheren Bildungsanstalten. Allein in diesem notwendigerweise künstlichen Binnenraum kann das Klima für den makabren Mummenschanz, wie wir ihn vor und auf dem Katheder nun seit Jahren erleben, gedeihen.“⁷⁴⁾

Es besteht kein Grund, die bunte Palette fruchtloser Polemik und fetischisierter Verbalinjurien gegen die „Kritische Theorie“ hier vorzutragen, es fehlt auch der Platz, die zahlreichen Einwände aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Richtungen hinreichend zu explizieren; deshalb sollen nur die schwerwiegendsten Argumente gegen die „Kritische Theorie“ referiert werden:

1. Wolf-Dieter Narr hat zu Recht darauf hingewiesen, daß das Denken in Totalbegriffen sich der Praxis und konkreten Analyse entzieht und allzuleicht zu einem Verzicht auf begründete Analyse führt. Die mit dem Totalitätsbegriff negativ nachgezeichnete Fassade des bestehenden Systems wird mit der „Irrationalität einer Hoffnung konfrontiert“⁷⁵⁾, deren Konsequenzen durchaus anders aussehen können, als sie von Habermas erwartet werden. Die zunehmende Differenz zwischen negativ verzerrter Wirklichkeit und den Zielnormen einer herrschaftsfreien Gesellschaft erzeugt u. U. Frustrationen, die sich in Aktionsformen entladen können, in denen das Verhältnis von Theorie und Praxis schlichtweg kurzgeschlossen wird. Habermas Auseinandersetzung mit der revolutionären Linken ist ein zeitgenössisches Dokument für den Konflikt über das „richtige“ Verhältnis von Theorie und Praxis⁷⁶⁾.

⁷⁴⁾ Alfred Heuss, Ideologiekritik. Ihre theoretischen und praktischen Aspekte, Berlin—New York 1975, S. 109.

⁷⁵⁾ Wolf-Dieter Narr, Theoriebegriffe und Systemtheorie. Eine Einführung in die moderne politische Theorie, Teil I, Stuttgart 1972³, S. 79 ff.

⁷⁶⁾ Vgl.: Die Linke antwortet Jürgen Habermas, Frankfurt 1969. Insbesondere darin: Jürgen Habermas, Die Scheinrevolution und ihre Kinder. Sechs Thesen über Taktik, Ziele und Situationsanalysen der oppositionellen Jugend, S. 5—15; ferner Wolfgang Jäger, Öffentlichkeit und Parlamentarismus. Eine Kritik an Jürgen Habermas, Stuttgart 1973, S. 75.

Der Vorwurf, die eigene politische und gesellschaftliche Relevanz nicht zu reflektieren, den Habermas gegen die empirisch-analytisch ausgerichteten Sozialwissenschaften erhebt, fällt auf ihn selbst zurück; denn auch in der kritischen Theorie wird der Zusammenhang von Theorie und Praxis nicht zum sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstand erhoben, sondern „nur konstatiert“⁷⁷⁾. Problematisiert wird dieser Zusammenhang beinahe ausschließlich an der empirisch-analytischen Wissenschaft.

Selbst wenn man einmal davon ausgeht, daß sich die Partner des wissenschaftlichen Dialogs über die grundsätzlichen Ziele gesellschaftlicher Entwicklung verständigen könnten, so ist immer noch nicht einzusehen, inwiefern von dieser gelingenden Kommunikation eine Veränderung der objektiven politischen Herrschaftsstrukturen zu erwarten ist⁷⁸⁾.

2. Von seiten der Systemtheorie ist gegen Habermas geltend gemacht worden, daß sein Kontrastmodell zur heutigen Gesellschaft mit den strukturellen Bedingungen moderner Gesellschaften nicht zu vereinbaren sei. Besondere Aufmerksamkeit hat hier der Begriff des „Diskurses“ erfahren. Luhmann verweist auf die Tatsache, „daß ein Thema nur eine begrenzte Kapazität für die Aufnahme von Beiträgen hat und daß die thematische Konzentration des Systems die Beiträge in eine sequentielle Ordnung zwingt“⁷⁹⁾. Ebenso habe der „Diskurs“ einen hohen Zeitbedarf, ein Problem, das Habermas dadurch „wegzufingern“ suche, indem er für den „Diskurs“ als Idealbedingung unendlich viel Zeit fordere. Auch das Prinzip der entschränkten, herrschaftsfreien Kommunikation sei letztlich nicht realisierbar, da sich in Diskussionssystemen neue Rangdifferenzen ausbildeten, weil die „thematische Konzentration der Aufmerksamkeit die Beitragschancen knapp“ (S. 331/332) mache und somit Dominanz „in Diskussionssystemen strukturell bedingt und daher im Prinzip unvermeidlich“ sei. Aus dem Sachverhalt, daß „Diskurs“ weder alle noch die wichtigsten Probleme diskutierender Systeme zu lösen imstande sei, resultiere schließlich, daß auch „Konsens“ „nur in sehr

⁷⁷⁾ Vgl. Jäger, a. a. O., S. 75.

⁷⁸⁾ Darauf weist insbesondere Rohmoser, a. a. O., S. 99, hin. Aus einer marxistischen Position heraus auch Urs Jaeggi, Für und Wider die revolutionäre Ungeduld. Aufsätze und Notizen, Zürich 1972, S. 152 ff.

⁷⁹⁾ Jürgen Habermas/Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt 1974, S. 336.

begrenztem Umfange die Form begründeter Annahme oder Ablehnung von Argumenten haben" (S. 337) könne⁸⁰⁾.

In die gleiche Richtung zielt auch die Kritik von Günter C. Behrmann⁸¹⁾, der darauf aufmerksam macht, daß Habermas' zentrale These eines „kohärenten Gesamtverständnisses“ in modernen Gesellschaften nicht einzulösen sei, weil sie auf einem „invariant gesetzten Verständnis der Welt auf bio-, techno-, anthropo- oder soziomorpher Basis“ (S. 77) beruhe. Solche konsentierten Gesamtverständnisse von Ich, Gesellschaft und Welt seien aus primitiven Gesellschaften oder allenfalls aus spezifischen Schichten hochkultureller Gesellschaften bekannt, aber für komplexe und sich rasch wandelnde Massengesellschaften irrelevant. Die Problematik der Erzeugung von Gesamtverständnissen komme bei Habermas deshalb „nicht in den Blick, weil sein Begriff des guten Lebens und der wahren Gesellschaft auf dem Paradigma eines voll reziproken Bezugs zweier Personen, also der einfachsten sozialen Struktur“ (S. 78), fuße; individuelle Lern- und Handlungsfähigkeit wie auch die Komplexität der Welt erlaubten aber nur eine Problematisierung von Teilbereichen der Wirklichkeit durch das Individuum. Damit seien der Mündigkeit wie auch der Selbstbestimmung Grenzen gesetzt.

Kritik hat auch die Unklarheit des Emanzipationsbegriffes gefunden, und zwar deshalb, weil er zugleich als Zweck, Ziel und Prozeß verstanden werde. Dies führe bei der Einordnung des Begriffes in einen Bezugsrahmen zu einem einfachen Zielmodell, nach dem immer nur eine Variable, d. h. ein Systemelement maximiert werde⁸²⁾. Konsequenter folgt aus derart angelegten ideologiekritischen Strukturanalysen der „Nachweis“ von gesellschaftlichen Antagonismen und Dichotomien, selbst wenn diese empirisch schwer zu erfassen sind.

⁸⁰⁾ Vgl. auch die kritische Auseinandersetzung mit den realistischen Voraussetzungen der Konsens- theorie von J. Habermas bei Ansgar Beckermann, Die realistischen Voraussetzungen der Konsens- theorie von J. Habermas, in: Zs. f. allg. Wissen- schaftstheorie, 3 (1972), S. 63—80; vgl. ebenfalls die scharfsinnige Kritik aus empirisch-analytischer Sicht von Harald Pilot, Jürgen Habermas' empirisch falsifizierbare Geschichtsphilosophie, in: Th. W. Adorno u. a., Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie, a. a. O., S. 307—334.

⁸¹⁾ Günter C. Behrmann, Soziales System und poli- tische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik, Stuttgart 1972, S. 73 ff.

⁸²⁾ Vgl. Wolfgang Behr, Strukturprobleme der poli- tischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 5/73, S. 15.

3. Es ist unschwer auszumachen, daß Habermas in der Tradition Rousseaus steht, sowohl was seinen idealisierten anthropologischen Ansatz und die Vorstellung von einer solidari- schen Gemeinschaft Gleicher angeht als auch was seine Wendung gegen die institu- tionellen Systeme moderner Gesellschaften (der Herrschaft und Ökonomie und der davon abhängigen Träger und Vermittler kultureller Deutung) anbetrifft. Behrmann verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß die inne- ren Unstimmigkeiten und Folgeprobleme nur deshalb nicht sichtbar würden, weil sie ideolo- giekritisch neutralisiert würden und vor allem auf einer zu hohen Abstraktionsebene angesiedelt seien und somit Fragen konkreterer Ebenen nicht aufkämen⁸³⁾. Mit zunehmender Abstraktion nähmen aber auch die Möglich- keiten ihrer Deutung und die ideologische Manipulation zu. Dadurch erwachse, wie Behrmann meint, „eine starke Tendenz zur Legitimation totaler Herrschaft“ (S. 121), weil die Grenzen politischer Herrschaft nur noch schwer zu bezeichnen seien. Die ungenügende Berücksichtigung des Realisierbarkeitspro- blems in der „Kritischen Theorie“, die totale Kritik des Bestehenden und der daraus resul- tierende *Alternativ-Radikalismus* lassen nach Albert, einem der Hauptantagonisten der „Kritischen Theorie“, nur zwei Möglichkeiten offen: *Revolution* oder *Resignation*⁸⁴⁾. Habermas selbst scheint sich gegenwärtig eher bei der zweiten Möglichkeit aufzuhalten.

3. Ideologie und Werturteil

Das Ideologieproblem verdankt seine Existenz im wesentlichen der Einsicht, daß menschi- che Erkenntnis von der sozialen Dimension nicht zu lösen ist. Gegen die marxistische Tradition, in der — in ihren jeweiligen Ver- sionen durchaus recht unterschiedlich — soziologische und epistemologische Fragen mit- einander verschmolzen werden, wurde bald aus positivistischer Perspektive der Einwand

⁸³⁾ Behrmann, a. a. O., S. 121: „So wendet sich die ‚kritische Theorie‘ gegen Partnerschafts- und Ge- meinschaftsvorstellungen, zielt aber mit der ‚wahren Demokratie und dem allseitigen unverzerrten Dialog auf nichts anderes. Sie kritisiert Integra- tionsvorstellungen, betont Konflikte und Partizipa- tion, behandelt sie aber unter dem Ziel einer ge- meinschaftlich integrierten Gesellschaft. Gegenüber einer personalistischen Orientierung hebt sie ... die objektiven Strukturgesetzmäßigkeiten hervor, folgt aber zugleich einem personalistischen Gesell- schaftsideal. Sie will zur Politisierung und zum Erkennen gegensätzlicher Interessenlagen anleiten und erwartet zugleich eine Verringerung, ja, eine Aufhebung der Herrschaft.“

⁸⁴⁾ Vgl. Hans Albert, Plädoyer für Kritischen Ratio- nalismus, München 1971², S. 64.

erhoben, daß unter logischen Aspekten Probleme des Entstehungszusammenhangs und der Gültigkeit von Erkenntnissen auseinandergelassen werden müßten. Dem Positivismus geht es gemäß seinem eigenen Selbstverständnis darum, die Wissenschaft gegen jedweden ideologischen Einfluß abzudichten. Dabei nimmt das Wertfreiheitsproblem eine zentrale Rolle ein; man glaubt, ohne das Aufzeigen von Werturteilen eine Abgrenzung der Wissenschaft von Ideologie nicht vornehmen zu können, d. h., Aussagensysteme werden kritisch im Hinblick auf die offene oder versteckte Existenz von Werturteilen untersucht.

Zu den bedeutsamen Vertretern dieser Ideologiekritik gehört *Theodor Geiger*⁸⁵⁾, für den das Werturteil als paradigmatischer Fall einer ideologischen Aussage gilt. In erkenntnistheoretischer Absicht unterscheidet er zwischen erkenntniszulässigen Aussagen über die Wirklichkeit, die er theoretische Aussagen nennt, und erkenntnisillegitimen, d. h. pseudotheoretischen oder paratheoretischen Aussagen. Erkenntnisillegitime Aussagen sind Werturteile, in denen ein subjektives Verhältnis des Sprechenden zu einem Gegenstand objektiviert und „dieses Pseudo-Objektive zum Aussagebestandteil eines Satzes von der Form theoretischer Sachaussagen (gemacht wird. — H. K.) Dies ist illegitim.“⁸⁶⁾ Geiger will damit aber nicht sagen, daß die Bewertung bestimmter Phänomene illegitim oder gar „falsch im gewöhnlichen Sinne“ sei, sondern nur unvereinbar mit der Wirklichkeitserkenntnis⁸⁷⁾, die er von einer „pragmatischen oder Existentialwirklichkeit“ unterschieden wissen will: „Theoretische oder Erkenntniswirklichkeit ist der Inbegriff der raumzeitlich bestimmten und daher unmittelbar oder mittelbar sinnlich wahrzunehmenden Erscheinungen.“⁸⁸⁾ Als ideologisch werden demnach bei Geiger alle Aussagen bezeichnet, „die ihrer sprachlichen Form und dem in ihnen ausgedrückten Sinne nach sich als theoretische Sachaussagen geben, die aber theoretische, nicht der objektiven Erkenntniswirklichkeit zugehörige Bestandteile enthalten“⁸⁹⁾. Der Ideologiebegriff wird damit ausdrücklich auf den Bereich der Erkenntnis beschränkt. Ideologiekritik avanciert zu einem sprachlogischen und erkenntnistheoretischen Instrument, mit dessen Hilfe die ideologi-

schen von den nicht-ideologischen Aussagen abzugrenzen sind.

Da man allenthalben feststellen kann, daß Aussagen, die eine Mischung von normativen und kognitiven Bestandteilen darstellen, insgesamt auf Erkenntnisanspruch pochen und auf Grund dieser „Legitimation“ Einstellungen und Verhaltensweisen zu beeinflussen und institutionelle Ordnungen zu legitimieren und zu stabilisieren suchen, mag der Versuch Geigers, Wissenschaft und Ideologie in der Weise voneinander zu scheiden, indem er Werturteile als kognitiv maskierte Aussagen ohne kognitiven Gehalt betrachtet, als verständlich erscheinen⁹⁰⁾. Nichtsdestoweniger bleibt das Geigersche Unterfangen, das Ideologieproblem vorwiegend als Abgrenzungsproblem auf der Grundlage einer logischen Analyse zu behandeln, recht unbefriedigend⁹¹⁾. Ferner ist Geiger von verschiedenen Seiten zu Recht vorgeworfen worden, daß seine Illegitimitätsthese schließlich selbst unter die Kategorie der Werturteile falle. Er orientiert sich bei seiner Abgrenzung der Ideologie letztlich an einer These, die selbst als ideologisch zu betrachten sei⁹²⁾. Die beispielhaft durchgeführten Abgrenzungsdemonstrationen, die Geiger in Kapitel IV (Das Werturteil — eine ideologische Aussage) vornimmt, zeigen den Unsinn einer solch sprachlogisch isolierten Betrachtungsweise, wenn z. B. der Satz „Hyazinthen sind wohlriechend“ (S. 47) als ideologische Aussage dargestellt wird. Daß man keinesfalls auf die Analyse des sozialpsychologischen und sozialökonomischen Kontextes verzichten kann, weil der bloße Logizismus für die Erklärung von Phänomenen nichts leistet, verdeutlicht dieses Beispiel recht anschaulich.

In gewisser Weise tendiert Geiger auch mit seinen definitiven Festsetzungen zur Dogmatisierung, weil er den Ideologiekritiker der Notwendigkeit enthebt, mit denen zu diskutieren, deren Produkte er als ideologisch qualifiziert. Die erkenntnistheoretisch und sprachlogisch orientierte Definition von Ideologie hat Geiger zwar den Vorwurf eingetragen, sein Abgrenzungsproblem sei nichts anderes als eine „modern aufgeäumte Variante der essentialistischen Frage nach dem Wesen der Ideologie“⁹³⁾ und „de facto Teil einer typisch ideologischen Fragestellung, des Rechtfertigungsproblems“⁹⁴⁾, andererseits

⁸⁵⁾ Theodor Geiger, *Ideologie und Wahrheit. Eine soziologische Kritik des Denkens*, Neuwied und Berlin 1968².

⁸⁶⁾ Ebd., S. 51.

⁸⁷⁾ Vgl. ebd., S. 57.

⁸⁸⁾ Ebd., S. 44.

⁸⁹⁾ Ebd., S. 58.

⁹⁰⁾ Vgl. Hans Albert, *Traktat über Kritische Vernunft*, Tübingen 1969², S. 81.

⁹¹⁾ Vgl. ebd.

⁹²⁾ Vgl. ebd., S. 82.

⁹³⁾ Ebd., S. 85.

⁹⁴⁾ Ebd., S. 87.

wird aber von eben diesen Kritikern auch auf eine Reihe wichtiger Einsichten Geigers hingewiesen, z. B. in die Art und Weise, wie interessenbedingte Verfälschungen unserer Erkenntnis zustande kommen oder welchen Einfluß berufsbedingte Sichtweisen auf das Denken haben⁹⁵⁾. Wenngleich durch diese Hinwendung zur soziologischen Erklärung auch ein logischer Zusammenhang zwischen diesen beiden Fragestellungen nicht einzusehen und von dem theoretischen Ansatz Geigers her auch nicht herzustellen ist, so steuert doch schon die Akzentuierung des soziologischen Erklärungsproblems in eine Richtung, die für die Ideologieproblematik von größerer Bedeutung ist als das Abgrenzungsproblem. So konzentriert sich Geiger bei der Analyse einzelner Beispiele auf *Verfahrensprobleme* und die Ermittlung von Strategien, die für das ideologische Denken typisch sind.

4. Das Ideologieproblem in kritizistischer Perspektive

Ausgehend von der Überlagerung der beiden Problemstellungen (Abgrenzungs- und Erklärungsproblem) bei Geiger nimmt sich Hans Albert, der wohl bedeutendste Vertreter des Kritischen Rationalismus in der Bundesrepublik, des Ideologieproblems „in kritizistischer Perspektive“ an. Sein Interesse ist primär auf die Erklärung der Verursachung und der sozialen Funktion von Ideologien ausgerichtet. Ähnlich wie Geiger bekennt er sich uneingeschränkt zur Aufgabe der sozial-wissenschaftlichen Intelligenz, die darin besteht, im Rahmen der *Machtkritik* in destruktiver Absicht „die ideologische Propaganda der herrschenden Mächte“ zu bekämpfen⁹⁶⁾, die auf diese Weise gezwungen werden sollen, ihre Interessen mit eigenen Waffen auszufechten, anstatt das „Arsenal des wissenschaftlichen Denkens zu plündern, um ihre Ziele zu rechtfertigen“⁹⁷⁾. Zu den Hauptmerkmalen, die den Ideologie-Charakter eines Aussagensystems ausmachen, zählt Albert die *Unwahrheit* und die darauf beruhende politische *Brauchbarkeit*⁹⁸⁾.

Das Ideologieproblem stellt sich hauptsächlich als methodologisches Problem dar. Der

Kritische Rationalismus verfährt nicht mehr nach dem klassisch-methodologischen Prinzip der zureichenden Begründung, sondern nach dem Prinzip der kritischen Prüfung, dem die Auffassung zugrunde liegt, daß „alle Sicherheiten in der Erkenntnis ... selbstfabriziert und damit für die Erfassung der Wirklichkeit wertlos“⁹⁹⁾ sind. In methodischer Hinsicht bedeutet das für den kritizistischen Standpunkt, daß politische Problemlösungen nur als Hypothesen zu begreifen sind, selbst wenn die „herrschende Ideologie“ sie für sakrosankt erklärt. Der Kritische Rationalismus, der bewußt an Kant anknüpft und so die Tradition der Aufklärung fortsetzt, ist eine „Theorie der Fehlbarkeit menschlicher Vernunft“¹⁰⁰⁾, was zur Folge hat, daß es weder in der Wissenschaft noch im sozialen und politischen Leben nichtrevidierbare Problemlösungen geben kann. Insofern sind für den Kritischen Rationalismus auch Konzeptionen einer herrschaftsfreien, konfliktlosen oder harmonischen Gesellschaftsordnung stets verdächtig, aber nicht deswegen, weil sie gegenwärtig praktizierte Lösungen und Zustände kritisieren, sondern weil sie sich selbst immunisieren und einer kritischen Prüfung widersetzen und schließlich weil von ihnen in der Regel keine realisierbaren Alternativ-Vorschläge zur Lösung sozialer Probleme ausgehen¹⁰¹⁾. Für eine rationale Sozialkritik aber darf das „Problem der Realisierbarkeit“ nicht unberücksichtigt bleiben. Dabei kommt den nomologischen Wissenschaften eine besondere Aufgabe zu, nämlich Funktion und Grenzen der Realisierbarkeit aufzuzeigen — ein Sachverhalt, der sie „bei Verfechten utopischer Auffassungen meist unbeliebt macht“¹⁰²⁾, weil diese nur radikale und meist recht abstrakte Alternativen in Betracht ziehen und propagieren, die weder kritisch zu überprüfen noch auf die Folgekosten (im sozialen Sinne) hin abzuschätzen sind.

Wenn man den Gegenstand der Ideologiekritik allgemein bestimmen will, so wird man untersuchen müssen, wie die sozialen Beziehungen einer Gesellschaftsordnung oder kleiner Teilbereiche innerhalb einer solchen Ordnung geregelt und legitimiert oder wie auch einzelne Handlungen und Tatbestände im Rahmen dieses Systems gerechtfertigt werden¹⁰³⁾. Gegenstand der Ideologiekritik sind

⁹⁵⁾ Vgl. dazu vor allem: Geiger, a. a. O., Kap. VI: „Ursprungsschichten der Ideologie“, und Kap. VII: „Frage-Antrieb und Aussage-Steuerung“; vgl. ferner: Topitsch/Salamun, *Ideologie*, a. a. O., S. 48 f.

⁹⁶⁾ Vgl. Geiger, *Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft*, Stuttgart 1949, S. 74 ff., worauf sich Hans Albert bezieht in: Hans Albert, *Ökonomische Ideologie und politische Theorie*, Göttingen 1972², S. 125.

⁹⁷⁾ Albert, ebd., S. 126.

⁹⁸⁾ Vgl. ebd.

⁹⁹⁾ Albert, *Traktat über kritische Vernunft*, a. a. O., S. 30.

¹⁰⁰⁾ Albert, *Plädoyer für Kritischen Rationalismus*, a. a. O., S. 70.

¹⁰¹⁾ Vgl. Albert, *Traktat über kritische Vernunft*, a. a. O., S. 174 f.

¹⁰²⁾ Ebd., S. 176.

¹⁰³⁾ Vgl. Richard Münch, a. a. O., S. 152.

also Gedankensysteme oder kognitive Theoriensysteme, die eine solche Legitimation leisten. Die Ideologiekritik übernimmt die Funktion, den kognitiven Wahrheitsanspruch bestimmter Gedankensysteme oder Theorien zurückzuweisen und zugleich theoretische Alternativen zu erarbeiten. Zielt allerdings eine politische Theorie z. B. auf den Nachweis der Gerechtigkeit einer sozialen Ordnung, so kann der Ideologiekritiker nur die Unentscheidbarkeit des Wahrheitsanspruches feststellen, weil es sich um eine Leerformel handelt; er dürfte kaum imstande sein, die Theorie als inhaltlich falsch zu erkennen. Dazu müßte er die Frage vielmehr so operationalisieren, daß er — zwar nicht grundsätzlich — die praktische Frage von der technischen unterscheidet. Was heißt das? Während die praktische Frage darauf ausgerichtet ist, ob eine Gesellschaft die Prädikate der Gerechtigkeit auszeichnen sollen, und die singuläre kognitive Frage dahin geht, ob sie sich auch tatsächlich auszeichnen, befaßt sich die allgemeine technische kognitive Frage mit der „Erhaltung, Erweiterung und gleichen Verteilung von Lebenschancen“ und untersucht die gesellschaftlichen Regelungen, die „als Bedingungen ihrer Realisierung zu gelten haben“¹⁰⁴).

Münch sagt mit Recht, daß „das unterscheidende Merkmal der beiden Problembereiche ... die Bedeutungsvarianz der angesprochenen Prädikatszeichen (sei), der zufolge wohl dem Ausdruck ‚Erhaltung, Erweiterung und gleiche Verteilung von Lebenschancen‘ eine präzisere Bedeutung zugeordnet werden (können), während die Bedeutung des Wortes ‚Gerechtigkeit‘ weniger bestimmbar (sei)“¹⁰⁵.

Eine auf eine gerechte Gesellschaftsordnung ausgerichtete Sozialtheorie bleibt so lange ideologisch wirksam, als die Unentscheidbarkeit ihres Wahrheitsanspruches nicht erkannt wird. Um die Resistenz solcher Deutungsmuster zu reduzieren, muß der Informations- und Bedeutungsgehalt dieser Theorien ideologiekritisch überprüft werden. Nun darf aber keine spezifische inhaltliche Gesellschaftstheorie die Grundlage einer solchen Ideologiekritik sein, weil auch sie ihren Geltungsanspruch der Kritik, die sich an der Wahrheit orientiert, auszusetzen hätte¹⁰⁶.

Während für die Ideologiekritik des umfassenden Kritizismus das sogenannte Wertur-

teilsproblem¹⁰⁷) ziemlich irrelevant ist¹⁰⁸), hat der Wahrheitsbegriff eine zentrale Bedeutung. Nicht zuletzt deshalb ist auch von dialektischer Seite eine Reihe von Einwänden gegen ihn vorgebracht worden. Gegen die für den Kritischen Rationalismus konstitutive *Korrespondenztheorie*¹⁰⁹) setzt Habermas die *Konsensstheorie* der Wahrheit¹¹⁰). Zum besseren Verständnis seien beide Wahrheitsbegriffe kurz erläutert: Um die *Korrespondenztheorie* der Wahrheit handelt es sich dann, wenn Realität und Aussage kongruent sind. Zum Beispiel ist die Aussage „Die Bundesrepublik verfügt über eine ungleiche Verteilung der Lasten, Privilegien und Güter“ nur dann wahr, wenn in der Bundesrepublik tatsächlich Lasten, Privilegien und Güter ungleich verteilt sind. Habermas, der die *Korrespondenztheorie* unter die „ontologischen“ Wahrheitsstheorien einreihet¹¹¹), skizziert dagegen eine *Konsensstheorie* der Wahrheit, für welche die Wahrheit einer Aussage erst dann vorliegt, wenn die Diskurs-Teilnehmer in der betreffenden Frage zu einem Konsens gelangt sind¹¹²). Auf unser Beispiel angewandt bedeutet das: Die Aussage „Die Bundesrepublik verfügt über eine ungleiche Verteilung der Lasten, Privilegien und Güter“ ist erst dann wahr, wenn die Teilnehmer eines Diskurses über diese Aussagen einen Konsens erzielt haben¹¹³). Auf die vielfältigen Kontroversen um diese beiden Wahrheitstheorien kann hier im einzelnen nicht eingegangen werden. Für Popper, der es für gänzlich verfehlt hält, anzunehmen, „daß die Objektivität der Wissenschaft von der Objektivität des Wissenschaft-

¹⁰⁷) Einen umfassenden Überblick über diese Diskussion vermittelt der Sammelband von Hans Albert und Ernst Topitsch, *Werturteilsstreit*, Darmstadt 1970.

¹⁰⁸) Vgl. H. Albert, *Traktat über kritische Vernunft*, a. a. O., S. 89: „Was die Frage der Wertfreiheit der Wissenschaft angeht, so ist diese unter ideologiekritischen Gesichtspunkten keineswegs besonders interessant. Zunächst kann eine in Max Webers Sinn wertfreie Wissenschaft ohne weiteres erheblich zur Ideologiekritik beitragen. Die Erklärungen und Analysen von Zuständen, Ereignissen und Wirkungszusammenhängen, die die Wissenschaft zutage fördert, können ins soziale Bewußtsein gebracht und kritisch gegen bisherige Vorurteile verwertet werden.“

¹⁰⁹) Zur *Korrespondenztheorie* der Wahrheit vgl. W. Stegmüller, *Das Wahrheitsproblem und die Idee der Semantik*, Wien 1968².

¹¹⁰) Vgl. J. Habermas/N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, a. a. O., S. 123 f.

¹¹¹) Vgl. ebd., S. 123.

¹¹²) Vgl. die kritische Untersuchung der *Konsensstheorie* bei Ansgar Beckermann, a. a. O.

¹¹³) Das hier angeführte Beispiel findet sich bei R. Münch, a. a. O., S. 172.

¹⁰⁴) Ebd., S. 159.

¹⁰⁵) Ebd.

¹⁰⁶) Darauf verweist auch Münch, a. a. O., S. 170.

lers abhängt" ¹¹⁴), setzt die Korrespondenztheorie der Wahrheit folgende Unterscheidung voraus: Es muß unterschieden werden zwischen

— der ersten Welt der physischen Tatsachen,

— der zweiten subjektiven Welt, zu der die Beziehungen zwischen Personen und Aussagen in der Form ihrer Produktion und Akzeptierung gehören,

— und der dritten Welt der Aussagen, die eigenständige Bedeutungsgehalte darstellen ¹¹⁵).

Die Frage der Wahrheit aber ist ausschließlich an die dritte Welt der Eigenschaften und Strukturen von Theorien zu stellen. Analog der Tarskischen Wahrheitsdefinition, auf die sich Popper bezieht, bedeutet „Wahrheit“, daß die Vorgänge so ablaufen, wie es dem Aussagegehalt entspricht ¹¹⁶).

Zusammenfassend lassen sich die *Aufgaben der Ideologiekritik* aus kritizistischer Perspektive nach Albert nun folgendermaßen bestimmen ¹¹⁷):

— Ideologiekritik darf sich nicht primär als „Sprachreinigungsunternehmen“ zur Diffamierung spezifischer Wort- und Aussagearten verstehen.

— Ideologiekritik hat die Funktion, die Ergebnisse und Methoden kritischen Denkens für die Bildung des sozialen Bewußtseins und der öffentlichen Meinung fruchtbar zu machen, um so die Irrationalität des sozialen Lebens zu verringern.

— Ideologiekritik hat zur Förderung einer *Erziehung zu rationalem Problemlösungsverhalten* und zur Entfaltung eines *Denkstils* nach

¹¹⁴) K. R. Popper, Die Logik der Sozialwissenschaften, zit. nach Münch, a. a. O., S. 176.

¹¹⁵) Vgl. K. R. Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, a. a. O.

¹¹⁶) Vgl. die aus dialektischer Perspektive vorgenommene Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus bei Dirk Hülst, Erfahrung — Gültigkeit — Erkenntnis. Zum Verhältnis von soziologischer Empirie und Theorie, Frankfurt 1975, S. 86 ff.

¹¹⁷) Vgl. Albert, Traktat über kritische Vernunft, a. a. O., S. 88 ff.

dem Modell Kritischer Rationalität beizutragen.

— Ideologiekritik hat Methoden zu lehren, die den einzelnen zu einem selbständigen Urteil befähigen und ihn somit in die Lage versetzen, *Strategien der Immunisierung, der Verdunkelung, Vernebelung und Verklärung, also: dogmatische Verfahrensweisen* zu durchschauen.

— Eine so praktizierte Ideologiekritik stärkt die Immunität der Mitglieder einer Gesellschaft gegen *irrelevante Arten der Argumentation* und macht offen für *echte und relevante Kritik*.

— Der Ideologiekritik fällt die Aufgabe zu, bestimmte Vorurteile, die dem heutigen Stande der Erkenntnis nicht mehr entsprechen, zu korrigieren, insbesondere solche Vorurteile, die sozial und politisch sehr wirksam sind. Dies soll nicht bedeuten, daß die Kritik an herrschenden Werten zugleich auf die Herstellung eines Wert-Vakuums zielt.

— Ideologiekritik muß sich selbst als abhängig vom jeweiligen Stande der Erkenntnis begreifen und darf sich nicht als unanfechtbare und absolut sichere Erkenntnisinstanz gerieren. Eine perfekte Reinigung des Bewußtseins von allen sozial wirksamen Irrtümern ist nach kritizistischer Auffassung unmöglich.

— Im Interesse einer Breiten- und Tiefenwirkung einer so verstandenen Ideologiekritik sollte auch auf Mittel der Literatur und Kunst zur Aufklärung und Bewußtseins-schärfung nicht verzichtet werden.

— Fragen ideologiekritischer Wirksamkeit — also pragmatische und technologische Fragen — sind unter Berücksichtigung psychologischer, soziologischer und politikwissenschaftlicher Gesichtspunkte zu betrachten.

Albert liefert mit seiner wissenschaftstheoretisch und methodologisch begründeten Programmatik der Ideologiekritik entscheidende Voraussetzungen für eine didaktische Kategorie ¹¹⁸).

¹¹⁸) In diesem Sinne äußert sich auch Peter Weinbrenner, Zur Ideologiekritik wirtschafts- und sozialkundlicher Lehr- und Lernmittel, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 35/73, S. 8.

IV. Ideologiekritik und Wissenssoziologie

Während für Marx Ideologie „falsches Bewußtsein“ war, das aus der Selbstrechtfertigung der bürgerlichen Gesellschaft und deren unkritisch akzeptierter eigener Existenz resultierte und sich somit als partikulares, klassenspezifisches Vorurteil darstellte, entwickelte sich die Ideologiediskussion im Anschluß an die Bewußtseinsphilosophie Kants, an Hegel, Marx, Nietzsche, Dilthey sowie an Max Scheler zur Wissenssoziologie, als deren Hauptvertreter *Karl Mannheim* gelten kann, der mit seinem bekannten Werk „Ideologie und Utopie“¹¹⁹⁾ Ende der zwanziger Jahre erhebliches Aufsehen erregte.

Im Gegensatz zu Marx faßt Mannheim Ideologie als Weltanschauung und Denkweise auf, die notwendig mit einem historischen und sozialen Sein verbunden ist. Jedes auf die Gesellschaft bezogene Denken ist damit ideologisch. Der gravierende Unterschied zwischen dem Ideologiebegriff von Marx und Mannheim liegt darin, daß für Mannheim Ideologiefähigkeit jedes Denken kennzeichnet, das nur durch Relationierung unterschiedlicher sozialer Perspektiven überwunden werden kann, während bei Marx die Ideologiefähigkeit des Denkens durch gesetzmäßige und geschichtlich fortschreitende Entwicklung des Produktionsprozesses und der dadurch bedingten gesellschaftlichen Strukturen notwendig aufgehoben wird. Die entscheidende Differenz der Ideologiebegriffe basiert auf der unterschiedlichen Theorie des sozialen Seins als Grundlage des Ideologiebegriffs: Marx begreift soziales Sein vorwiegend als ökonomische Kategorie, Mannheim dagegen hat keine explizite Theorie des Seins. Sein ist bei ihm eher eine metaphysische Kategorie¹²⁰⁾.

Die Ideologiebestimmtheit menschlichen Denkens ist für Mannheim so umfassend und konstitutiv, daß selbst die Annahme der Erkennbarkeit der Wahrheit als Selbsttäuschung erscheint. Einhergehend mit dem immer stärker werdenden Eindringen der Politik in die Öffentlichkeit ist auch das Mißtrauen in jede Vermittlung eines Sachverhalts gewachsen, weil man in ihr stets eine interessenbedingte Verschleierung vermutet. Diese „enthüllende Einstellung“ ist nach Mannheim „ein Grundzug unserer Zeit“, die er als eine „Epoche der Transformation“ versteht, welche schon „mit so vielen, für uns bereits unerträglich gewordenen Hüllen und Formen“ gebrochen hat

¹¹⁹⁾ Karl Mannheim, *Ideologie und Utopie*, Frankfurt 1969⁵.

¹²⁰⁾ Vgl. Meier, a. a. O., S. 59.

und „diese Haltung notgedrungen auf sich nehmen muß“¹²¹⁾. Das Mißtrauen gilt für beide Ideologiebegriffe, die Mannheim unterscheidet: sowohl für den *partikularen* als auch für den *totalen*. Der *partikulare* Ideologiebegriff ist auf der psychologischen Ebene angesiedelt¹²²⁾. Er hat sich ganz allmählich von dem einfachen Begriff der Lüge abgehoben und meint auch nur „einen Teil der Behauptungen des Gegners“. Bei der partikularen Ideologie kann es sich „um eine ganze Skala von der bewußten Lüge bis zur halb-bewußt instinktiven Verhüllung, von der Fremdtäuschung bis zur Selbsttäuschung handeln“¹²³⁾. Die Differenz zur *totalen* Ideologie besteht darin, daß Lügen noch enthüllt und Täuschungsquellen noch geläutert werden können. Der Ideologieverdacht ist letzten Endes noch nicht radikal¹²⁴⁾. Der *totale* Ideologiebegriff dagegen stellt „die noologische Sphäre des Bewußtseins in Frage“¹²⁵⁾ und ist durch „radikalen Zweifel“ und „radikale Destruktion“, die sich auf der ontischen und noologischen Ebene vollziehen, geprägt.

Der totale Ideologiebegriff bezieht sich auf die gesamte Weltanschauung und Bewußtseinsstruktur nicht nur von Individuen, sondern ebenso von Gruppen, Klassen oder historischen Epochen. Es geht nicht mehr darum, Kausalbeziehungen zwischen ideologischen Vorstellungen und Vitalfaktoren aufzuzeigen, sondern „Entsprechungen oder Manifestationsbeziehungen“¹²⁶⁾ zwischen Bewußtseins- oder „Aspektstruktur“¹²⁷⁾ einer Klasse, Gruppe etc. und ihrer „sozialen Seinslage“ herauszuarbeiten¹²⁸⁾.

¹²¹⁾ Mannheim, a. a. O., S. 59 f.

¹²²⁾ Ebd., S. 53 ff.

¹²³⁾ Ebd., S. 53.

¹²⁴⁾ Vgl. ebd., S. 55.

¹²⁵⁾ Ebd., S. 60.

¹²⁶⁾ Topitsch/Salamun, a. a. O., S. 44 f.

¹²⁷⁾ Mannheim, a. a. O., S. 229.

¹²⁸⁾ Vgl. Mannheim, a. a. O., S. 229: „Da im Falle des totalen Ideologiebegriffs der Lügenverdacht nicht mehr in Frage kommt, bedeutet auch im Gebiete der wissenssoziologischen Analyse das Wort ‚Ideologie‘ nichts moralisch Pejoratives (es ist kein Schimpfwort mehr), sondern eine Anzeige für eine Forschungsabsicht, die der Frage nachgehen will, wann und wo in Aussagestrukturen historisch-soziale Strukturen hineinragen, und in welchem Sinne die letzteren die ersteren in concreto bestimmen können. Auch werden wir es im Gebiete der Wissenssoziologie immer mehr vermeiden, den zu sehr belasteten ‚Ideologiebegriff‘ zu benutzen, im wissenssoziologischen Gebrauch werden wir eben von einer ‚seinsverbundenen — oder standortgebundenen — Aspektstruktur‘ eines Denkens reden.“

Die aus der Ideologienlehre sich so entwickelnde Wissenssoziologie hat als „Lehre von dem Phänomen der Seinsgebundenheit des Wissens“¹²⁹⁾ nicht nur das klassenbedingte „falsche Bewußtsein“ des Klassenfeindes zu enthüllen (wie bei Marx), sondern sie hat auch die eigenen Denkgrundlagen als standortgebunden zu erkennen und zu relativieren. An die Stelle der mit politischen Waffen durchgeführten ideologischen Demaskierung möchte Mannheim die historisch-soziologische Forschungsmethode der Wissenssoziologie setzen, nach welcher die Vielfalt von politischen Programmen, Deklarationen, unterschiedlichen Deutungssystemen und der sie tragenden Teilgruppen auf ihre „Seinsgebundenheit“ hin untersucht werden.

Geht man jedoch davon aus, daß jedes Denken als unbedingt standortgebunden anzusehen ist, dann fällt es schwer, noch objektive Kriterien der Gültigkeit für soziales Wissen zu finden. Um der totalen Relativierung allen Denkens zu entgehen, führt Mannheim zwei objektive Gültigkeitskriterien ein: das der *Lebenspraxis* und das des *Relationismus*. Das Kriterium der *Lebenspraxis* übernimmt die Aufgabe zu entscheiden, ob geistige Einstellungen und Haltungen sich für ihre Träger bewähren, Erfolg haben und der Realität entsprechen. Es entscheidet auch darüber, ob es sich bei verschiedenen Deutungs- oder Ideensystemen um Utopien oder Ideologien handelt. Wie Ideologien sind auch Utopien seinsinkongruent; letztere zielen nur auf die radikale Veränderung der Gesellschaft. Das Kriterium des *Relationismus* als Verfahren der Wissenssoziologie bezeichnet nach Mannheim die Gegenüberstellung und den Vergleich unterschiedlicher Teilansichten von Gruppen, deren Geltungsrelevanz noch nichts über ihre „Wahrheitsrelevanz“ aussagt. Durch „Relationieren“ wird allerdings die „Wahrheit“ der sich im historischen Prozeß ablösenden gruppenspezifischen Teilansichten ermittelt¹³⁰⁾. Auf Grund gemeinsamer Bildungsvoraussetzungen und sozialer Distanz zu den festen Gruppeninteressen fungiert die „sozial freischwebende Intelligenz“¹³¹⁾ als analytisches Subjekt, das die disparaten Weltanschauungen deren jeweiligen Trägern vor Augen führt und so die Dynamik von Klassenkämp-

fen entschärft und die widerstreitenden Gruppen auf eine „sozialgeistige Mitte“ hin ausgerichtet¹³²⁾.

Es ist sicher ein Verdienst Mannheims, darauf hingewiesen zu haben, daß individuelle Bezugs-Rahmen, Einstellungen und Überzeugungen in Faktoren des sozialkulturellen Milieus verankert sind¹³³⁾, und es ist ebenso bedeutsam, darauf aufmerksam gemacht zu haben, daß auch das wissenschaftliche Denken sich nicht in einem absolut wertfreien Raume vollzieht und von gesellschaftlichen Einflüssen völlig zu isolieren ist; dennoch muß das nicht bedeuten, daß wissenschaftliche Denkergebnisse von vornherein im Sinne von parteiisch und interessenengebunden ideologisch sind¹³⁴⁾. Dieser wichtige Unterschied bleibt bei Mannheim leider etwas unklar, was nicht zuletzt daran liegt, daß er allzu undifferenziert von „Denken“, „Wissen“ und „Bewußtsein“ spricht, ein Umstand, der es ihm unmöglich macht, zwischen Tatsachenerkenntnis und verschiedenen werthaft-weltanschaulichen Inhalten menschlichen Bewußtseins zu unterscheiden. Insbesondere aus der vagen Bestimmung des zentralen Begriffes „soziales Sein“ und des damit verbundenen totalen Ideologiebegriffes resultiert die Unbrauchbarkeit dieses Ideologiebegriffes als Forschungsinstrument.

Manfred Hättich hat zutreffend darauf hingewiesen, daß ein Ideologiebegriff, „der die Abhängigkeit des Denkens von in der Person des Denkenden und seiner sozialen Situation liegenden Bedingungen“ meint, „eine so allgemeine Tatsache“ trifft, „daß er nicht geeignet ist, ein von anderen Weisen unterschiedenes Denken zu charakterisieren“¹³⁵⁾. Theodor Geiger, einer der schärfsten Kritiker Mannheims, hat diesen gar des „Panideologismus“ bezichtigt¹³⁶⁾, und Topitsch, der die Kritik Geigers zitiert, äußert den wohl nicht unbegründeten Verdacht, daß entgegen den Intentionen Mannheims dieser „Panideologismus“ allzu leicht in den Dienst von Denkbestrebungen gestellt werden kann, die die Idee einer möglichen objektiven Wahrheitser-

¹²⁹⁾ Mannheim, a. a. O., S. 229.

¹³⁰⁾ Vgl. Mannheim, a. a. O., S. 242.

¹³¹⁾ Diesen Begriff übernimmt Mannheim von Alfred Weber.

¹³²⁾ Vgl. auch Klaus-Georg Riegel, Ideologie, in: Handlexikon zur Politikwissenschaft, hrsg. von A. Görlitz, Bd. 1, Hamburg 1973, S. 154–160, S. 158.

¹³³⁾ Vgl. Albert, Traktat über kritische Vernunft, a. a. O., S. 93.

¹³⁴⁾ Vgl. Topitsch/Salamun, a. a. O., S. 46; vgl. ebenso Manfred Hättich, Demokratie als Herrschaftsordnung, Köln 1967, S. 166 ff.

¹³⁵⁾ Hättich, a. a. O., S. 167.

¹³⁶⁾ Geiger, a. a. O., S. 32.

kenntnis überhaupt zugunsten der These von der Ideologiehafteigkeit allen Denkens preisgeben, um auf diese Weise eigene interessengebundene Behauptungen der allgemeinen wissenschaftlichen Kontrolle zu entziehen¹³⁷⁾.

Fraglich in der Ideologiekonzeption Mannheims bleibt auch die „sozial freischwebende Intelligenz“; denn ihre Absolution von der „Seinsgebundenheit alles Denkens“ kann nicht so recht überzeugen.

V. „Ideologie“ in ihren positiven Verwendungsweisen

1. „Ideologie“ als orientierendes und integrierendes Steuerungssystem

Der Schritt von einer neutralen Fassung des Ideologiebegriffes, wie sie bei Mannheim vorliegt, zu einer positiven Verwendung des Begriffes ist nicht allzuweit. Aus der „Energetik der menschlichen Geschichte“ geht für Eugen Lemberg¹³⁸⁾ eindeutig hervor, daß eine Theorie der ideologischen Systeme sich nicht auf bloße Ideologiekritik beschränken darf. Er hält zwar die ständige Kontrolle der Ideologien auf ihren Wahrheitsgehalt hin für notwendig, ist aber im übrigen der Ansicht, daß das „dem Wesen und der Funktion der Ideologien nicht gerecht“ wird¹³⁹⁾. Erst ein „Studium der Funktion“ der Ideologien, das er eine „Konstruktionslehre der ideologischen Systeme“ nennen möchte, führt seiner Meinung nach aus der „Sackgasse der Wissenssoziologie“ heraus¹⁴⁰⁾. Lemberg legt einen Entwurf einer Theorie der ideologischen Systeme vor, der in neun Thesen zusammengefaßt werden kann¹⁴¹⁾:

1. Analog zu den Verhaltensdispositionen der Tiere, die durch Instinkte bestimmt sind, stehen den Menschen neben Resten solcher Instinkte Systeme von Vorstellungen, Werten und Normen zur Verfügung, welche man als ideologische Systeme bezeichnen kann.

2. Diese ideologischen Systeme haben die Funktion, den Menschen in seiner Umwelt zu orientieren, d. h., sie geben Auskunft über Ursprung, Ziel und den Sinn des einzelnen Lebens wie auch der Weltgeschichte. Sie organisieren die Rangordnung der Werte und „grenzen die eigene Gruppe gegen Fremde und Barbaren“ ab und machen damit eine gesellschaftliche Gruppe erst funktionsfähig.

3. Die Wirkung des ideologischen Systems hängt davon ab, daß es geglaubt wird. Jede Gesellschaft betrachtet das in ihr herrschende

ideologische System als die Wahrheit. Ideologische Systeme haben nicht die Aufgabe, den Menschen die Wahrheit mitzuteilen, sondern sie in ihrer Umwelt zu orientieren, zum Handeln zu veranlassen und ihr Verhalten zu steuern. Der Wahrheit kommt nur ein instrumentaler Charakter zu.

4. Es gibt vielfältige Typen solcher ideologischer Systeme. Die Variationsbreite reicht von relativ freien bis zu völlig dogmatischen Systemen. Als die ursprüngliche Erscheinungsform ideologischer Systeme sind die Religionen anzusehen.

5. Ideologische Systeme zeichnen sich durch die ständige Ambivalenz aus, sowohl Integrationsfaktor für große gesellschaftliche Gruppen zu sein und somit eine harmonisierende Funktion auszuüben als auch auf Grund der Wertbetonung und Überbetonung der eigenen Gruppe zu Haß, Fanatismus und Verbrechen zu erziehen. Der Dualismus von Glauben und Wissen erscheint Lemberg als „grundlegendes Konstruktionsprinzip der Gattung Mensch“ (S. 324).

6. Ideologische Systeme erheben Monopolanspruch. Wo aufgrund schwieriger Zivilisationsprozesse die Verbindlichkeit eines Weltbildes und eines Werte- und Normensystems schwindet, treten Desintegrationserscheinungen auf. Als spezifische Folge einer solchen Situation kann die Entstehung einer neuen Ideologie — der auf dem Prinzip der Toleranz fußenden Ideologie einer pluralistischen Gesellschaft — angesehen werden. Für sie wiederum gelten strukturell ähnliche Bedingungen wie für andere ideologische Systeme.

7. Auch die Dominanz eines ideologischen Systems unterliegt einem Wandel, dem ein dialektisches Prinzip zugrunde liegt: die Dialektik der Ideologie.

8. Für den einzelnen ist das ideologische System Medium und Instrument der Sozialisation.

9. Die Kenntnis der Wirkungsbedingungen, Funktionen und Elemente ideologischer Systeme ermöglicht eine „Konstruktionslehre

¹³⁷⁾ Topitsch/Salamun, a. a. O., S. 47.

¹³⁸⁾ Eugen Lemberg, *Ideologie und Gesellschaft. Eine Theorie der ideologischen Systeme, ihrer Struktur und Funktion*, Stuttgart 1974², S. 318.

¹³⁹⁾ Ebd., S. 318.

¹⁴⁰⁾ Vgl. ebd.

¹⁴¹⁾ Vgl. ebd., S. 319 ff.

dieser ideologischen Systeme" (S. 326). Zu entwickeln wäre eine Technologie der ideologischen Systeme.

2. Der funktionalistische Ideologiebegriff

Auch im Rahmen der funktional-strukturellen Theorie sozialer Systeme nimmt die Ideologie einen wichtigen Platz ein. Nach Luhmann ist Denken ideologisch, „wenn es in seiner Funktion, das Handeln zu orientieren und zu rechtfertigen, ersetzbar ist“¹⁴²). Die Ideologie hat als allgemeines Wertesystem zunächst zu regeln, welche Handlungsfolgen beachtlich sind und so dem „Kausalfeld eine Relevanzstruktur“ (S. 59) aufzuprägen. Wirkungsmöglichkeiten werden dadurch eingengt bzw. übersehbar und entscheidbar. Legt man die Folgen des Handelns, die entweder zu bevorzugen oder zu vermeiden sind, wertmäßig fest, so stellt dies zugleich eine Neutralisierung aller übrigen Folgen dar. Zur Veranschaulichung dieses Sachverhalts führt Luhmann folgendes Beispiel an: „Von manchen Nationalökonomern wird zum Beispiel als Mittel für den Zweck der Vollbeschäftigung eine stark progressive Besteuerung der Wohlhabenden empfohlen und die Investierung der dadurch gewonnenen Mittel zur Belebung der Wirtschaft. Solches Vorgehen hätte aber natürlich noch andere Folgen als die bezweckten; insbesondere würde es die gesellschaftliche Schichtung nivellieren. Diese Folgen werden aber nicht als Zwecke zur Rechtfertigung herangezogen, sondern durch ein ideologisches, und zwar ein sozialistisches, Vorurteil in den Schatten gestellt. Und gerade das ist die Funktion der Ideologie.“¹⁴³)

Unter diesem Funktionsaspekt kann nun jede Ideologie anderen Möglichkeiten sowohl des Handelns als auch der Rechtfertigung gegenübergestellt werden. Damit wird die Ideologie selbst kritisierbar, verbesserungsfähig und ersetzbar. In der bekannten Kontroverse zwischen Luhmann und Habermas hat dieser Luhmann vorgeworfen, daß er den Ideologiebegriff des im späten 19. Jahrhundert herrschenden philosophischen Irrationalismus aller Spielarten generalisiert habe. Gleichzeitig hat er darauf hingewiesen, daß Ideologien nicht ersetzt werden können, einmal, weil sie ihre stabilisierende Funktion einbüßen, wenn

sie der Kritik verfallen, und zum anderen, weil Ideologien öffentlich nicht destruiert werden dürfen und ihre Geltung durch eine „systematische Einschränkung der willensbildenden Kommunikation aufrechterhalten“ werden kann¹⁴⁴). Der funktionalistische Ideologiebegriff verfehlt nach Habermas den „Zusammenhang von Kommunikationseinschränkung und Legitimation“¹⁴⁵).

Luhmann begreift Ideologien auch nicht als irrational und gefühlsmäßig; ebenso wäre es recht vordergründig, sie als Willensinstrument oder Waffe im politischen Kampf zu charakterisieren. Ideologien stellen vielmehr eine der Bedingungen rationalen Handelns dar und sind damit „wesentlicher Bestandteil der modernen Sozialtechnik“¹⁴⁶). Ihre charakteristischen Merkmale bestimmen sich als „durchdachte Rechtfertigung“ und als „künstliches Abschneiden anderer Möglichkeiten“. Die durch die künstliche Ausschaltung anderer Möglichkeiten bewirkten Folgen sind jedoch kontrollierbar und prinzipiell angreifbar. Das entscheidende Kriterium für die Eignung einer Ideologie besteht in seinem funktionalen Bezugsaspekt, d. h., das Leistungsvermögen einer Ideologie ist unter der Frage zu betrachten, ob sie der Stabilität einer bestimmten Sozialordnung dient und ein Handeln ermöglicht, „das in dieser Sozialordnung erwartet werden kann, Zustimmung findet, in die gewohnten Rollenmuster paßt und den Beteiligten persönliche Befriedigung verschafft“¹⁴⁷). Mängel einer Ideologie können den Anstoß zu ihrer Änderung, Verbesserung oder gar zu ihrem Austausch geben. Rational ist eine solche Änderung, „wenn sie als Austausch funktional-äquivalenter Möglichkeiten entworfen ist“¹⁴⁸).

In komplexen sozialen Systemen müssen Ideologien sich durch eine hohe Abstraktion und Formalität auszeichnen, einmal, weil sie nur so bei einer großen und differenzierten „Masse“ Zustimmung erzeugen können, und zum anderen, weil sie nur dann imstande sind, Widersprüche zu integrieren und Handlungen mit widersprechenden Wertorientierungen zu koordinieren.

¹⁴⁴) Vgl. Jürgen Habermas, Der systemtheoretische Begriff der Ideologie und Systemtheorie als eine Form der Ideologie, in: Habermas/Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, a. a. O., S. 239–269, S. 247, 258 f.

¹⁴⁵) Ebd., S. 259.

¹⁴⁶) Luhmann, Wahrheit und Ideologie, a. a. O., S. 60.

¹⁴⁷) Ebd.

¹⁴⁸) Ebd., S. 61.

¹⁴²) Niklas Luhmann, Wahrheit und Ideologie, in: ders., Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Bd. 1, Opladen 1972³, S. 54 bis 65, S. 57.

¹⁴³) Ebd., S. 59.

VI. Schlußfolgerungen

Einleitend wurde bereits auf den sich wandelnden Stellenwert der Ideologiekritik in der politischen Bildung verwiesen. Im Gegensatz zu den fünfziger Jahren, in denen die kontroversen Diskussionen um Inhalte und Ziele der politischen Bildung vornehmlich von der Pädagogik bestritten wurden, bestimmten in den sechziger Jahren Soziologie und Politikwissenschaft die Auseinandersetzung um die politische Bildung. Die insbesondere in der Soziologie ausgetragene vehemente wissenschaftstheoretische Kontroverse, die unter dem Namen „Positivismusstreit“ firmiert, hat bis auf den heutigen Tag auch einen nachhaltigen Einfluß auf die politische Bildung im allgemeinen und auf die politische Didaktik speziell ausgeübt. Allerdings spiegelt die Auseinandersetzung in der politischen Didaktik nicht adäquat die Positionen im sogenannten Positivismusstreit wider, denn auffälligerweise hat der Kritische Rationalismus — von seinen Gegnern schlicht als „Positivismus“ etikettiert — im Bereich der politischen Didaktik nur in begrenztem Umfang Aufnahme gefunden. Und selbst dort, wo er in didaktische Konzeptionen des politischen Unterrichts eingegangen ist, erkennt man ihn kaum wieder, da bestimmte Theorieelemente mit der kritischen Theorie vermischt wurden, so daß „moderne“ und „liberale“ Autoren wie Giesecke, Hilligen und Fischer gleich zwei Positionen besetzen, was nach Karin Priester den Vorteil hat, „daß das Adjektiv ‚kritisch‘ gleich in zweifacher Bekräftigung auftaucht“ — eine „Rückversicherung nach zwei Seiten (übrigens der gleichen Medaille)“, welche „die Verwässerung der Positionen allemal“ aufwiege¹⁴⁹⁾.

¹⁴⁹⁾ Karin Priester, Aktuelle Tendenzen auf dem Gebiet der „politischen Bildung“, in: Blätter für Deutsche und Internationale Politik, 19 (1974), S. 260—280, S. 274.

Selbst wenn man sich dieser ironischen Beurteilung der genannten Didaktiker nicht anschließt, so bleibt doch immerhin, daß zwei wissenschaftstheoretische bzw. sozialphilosophische Positionen zueinander in Beziehung gesetzt werden, deren jeweilige Prämissen und letztlich Zielvorstellungen unvereinbar sind. In der politischen Didaktik verläuft die Auseinandersetzung in den letzten Jahren auch nicht zwischen „Neo-Positivismus“ und „Kritischer Theorie“, sondern zwischen der „Kritischen Theorie“ und der „normativ-praktischen“ Theorie, die verschiedentlich auch als ontologisch-normativ¹⁵⁰⁾ oder essentialistisch (Popper) bezeichnet wird. Auch hier ist wieder festzustellen, daß Vertreter der normativ-praktischen Theorie den Kritischen Rationalismus für sich reklamieren, ohne das signifikante Dilemma möglicher Unvereinbarkeit zu sehen.

Solange nicht die erkenntnistheoretische und wissenschaftsmethodische Vereinbarkeit der sehr heterogenen Ideologieansätze und -konzeptionen in den politischen Didaktiken hinreichend geklärt ist, kann Ideologiekritik im politischen Unterricht statt Aufklärung eher Verwirrung stiften. Die bei Hilligen¹⁵¹⁾ angekündigte gründliche Auseinandersetzung mit dem Ideologieproblem darf mit Spannung erwartet werden.

¹⁵⁰⁾ Frieder Naschold, Politische Wissenschaft. Entstehung, Begründung und gesellschaftliche Einwirkung, Freiburg/München 1972², S. 36 f.

¹⁵¹⁾ Vgl. Wolfgang Hilligen, Zur Klärung des Ideologiebegriffs, in: Gegenwartskunde, Jg. 24, 1 (1975), S. 71—73.

Kritischer Rationalismus und politische Praxis

„Politische Rationalität geht von dem Werturteil aus, die Gestaltung der sozialen und politischen Umwelt nach eigenem Willen sei besser, als sich den bestehenden Verhältnissen zu unterwerfen oder dem Zufall auszuliefern.“ Helmut Schmidt

Nur eine kleine Minderheit unter den Staatsbürgern, auch unter den geistig und politisch aufgeschlossenen, interessiert sich für die zahllosen ‚Ismen‘, die von Faschismus bis Kommunismus, von Historismus bis Funktionalismus in politischen Sonntagsreden, Feuilletons und Kulturmagazinen tagtäglich angeboten werden. Und das Desinteresse der Mehrheit ist so unvernünftig nicht. Denn ein großer Teil der ‚Ismen‘ hat nur für jene Zeitgenossen wirklich Bedeutung, die in der Philosophie oder der Abfassung von Feuilletons ihren Broterwerb gefunden haben, während ein anderer Teil durch die inflationäre Verwendung als Mehrzweckwaffe im politischen Tageskampf verschlissen worden ist. Zu Recht achtet der Bürger in erster Linie auf die politischen Inhalte und weniger auf die Etikette, die ihnen in Form irgendeines ‚Ismus‘ von Freund oder Feind aufgeklebt werden.

Mißtrauen gegenüber den Relevanz-Ansprüchen irgendwelcher ‚Ismus‘-Vertreter ist also angebracht, auch dann, wenn der Anspruch — wie in diesem Beitrag — auf der Kreuzung bereits vorhandener ‚Ismen‘ gründet, von denen der eine — Kritischer Rationalismus — als esoterischer *philosophischer* ‚Ismus‘ gilt, während der andere — Sozialismus — als einer

der ältesten *politischen* ‚Ismen‘ durch sich bekämpfende Interpretationsmonopole an Kontur und Aussagekraft stark eingeübt hat.

Es ist den Autoren nicht daran gelegen, durch die Kreuzung von Kritischem Rationalismus und Sozialismus ein neues Interpretationsmonopol zu begründen. Es geht vielmehr darum, zu zeigen, daß zwischen philosophischer Erkenntnis und politischer Praxis enge Wechselbeziehungen bestehen, daß grundlegende philosophische Probleme also nur *scheinbar* esoterisch sind und daß speziell die erkenntnistheoretischen Aussagen des Kritischen Rationalismus die Grundlage einer antitotalitären, demokratischen politischen Philosophie sein können.

Wir gehen zunächst auf die erkenntnistheoretischen Aussagen des Kritischen Rationalismus ein. Sodann legen wir dar, weshalb und in welcher Beziehung die Aussagen des Kritischen Rationalismus auch für politische Grundeinstellungen prägend sind und welche Konsequenzen sich hieraus für Bewertung und Gestaltung der politischen Praxis ergeben. Gleichzeitig setzen wir uns mit den wichtigsten kritischen Einwänden gegen die politische Philosophie des Kritischen Rationalismus auseinander.

I. Der Kritische Rationalismus als Erkenntnislehre ¹⁾

Der *Positivist* sagt: „Die *Erfahrung* ist die Quelle aller Erkenntnis. Sollen unsere Erkenntnisse, darunter auch unsere Theorien, *wahr* sein, so müssen sie auf sinnliche Wahrnehmungen rückführbar sein.“

Der *Rationalist* hingegen behauptet: „Erkenntnis allein aus der sinnlichen Erfahrung ist nicht möglich.“ Als *unkritischer, reiner* oder *naiver Rationalist* verwirft er alle Aussagen, Theorien, Ideen usw., die nicht durch Vernunftargumente gestützt werden können.

Der *Irrationalist* versucht in Abgrenzung zum Rationalisten die Erkenntnis auf emotionale

oder intuitive Gewißheitserlebnisse zu gründen. Die „wesentlichen“ Erkenntnisse, so meint er, ließen sich rational weder erklären noch begründen.

Der *Kritische Rationalist* hält dem *Positivsten* entgegen, daß jede theoretische Aussage den Bereich des sinnlich Erfahrbaren transzendiert und daß andererseits auch jede bloße Aussage

¹⁾ Vgl. die didaktisch ausgezeichnete Darstellung bei J. Kromphardt/P. Clever, Methoden der Sozialwissenschaften I, Studienbrief 2: Erkenntnistheoretische Hauptrichtungen, 1975, Fernuniversität Hagen.

über eine sinnliche Wahrnehmung ein theoretisches Element enthält, daß also Erkenntnis nur aus der Erfahrung nicht möglich ist.

Er hält dem *unkritischen* oder *naiven Rationalisten* entgegen, daß jede Argumentation von Annahmen ausgehen muß, diese aber wiederum gemäß der Lehre des naiven Rationalismus der Begründung durch eine Argumentation bedürfen. Dies gilt auch für das Bekenntnis zum rationalistischen Prinzip. Das rationalistische Prinzip scheitert beim Versuch, sich selbst gemäß dem rationalistischen Prinzip zu begründen; seine Annahme kann also nur auf einer *wertenden Entscheidung* gründen.

Dem *Irrationalisten* erwidert der Kritische Rationalist, daß konsequenter Irrationalismus zwar rein logisch möglich ist, daß aber mit dem Ende rationaler Argumentation auch das Ende konstruktiven Erkenntnisfortschritts gekommen ist.

Der Kritische Rationalist ist sich der *Wertbasis* seiner rationalistischen Einstellung bewußt, und er weiß, daß der Mensch keinen „natürlichen Filter“ für Vernünftiges und Unvernünftiges besitzt. Er bekennt sich deshalb zu einer Einstellung, „die bereit ist, auf kritische Argumente zu hören und von der Erfahrung zu lernen . . ., eine Einstellung, die die Hoffnung nicht leichtfertig aufgibt, daß man durch Argument und durch sorgfältiges Beobachten in vielen wichtigen Punkten zu einer Art Übereinstimmung kommen kann.“²⁾ „Bewußtes Lernen aus unseren Fehlern, bewußtes Lernen durch dauernde Korrektur ist das Prinzip der Einstellung, die ich den ‚kritischen Rationalismus‘ nenne“, formuliert Karl Popper³⁾. Der Kritische Rationalismus hat sich als erkenntnistheoretisches System in der Auseinandersetzung mit den beiden Extrempositionen des reinen Rationalismus und des Positivismus und in der Bemühung um eine Synthese der beiden entwickelt. Anhand der Kerngedanken dieser Auseinandersetzung wollen wir im folgenden die Erkenntnistheorie des Kritischen Rationalismus profilieren.

1. Kritik des reinen Rationalismus

a) Reiner (unkritischer) Rationalismus verleitet durch das Verbot von nicht näher begründeten oder nicht begründeten Annahmen zur Immunisierung und Dogmatisierung gewisser „Grundwahrheiten“ oder „Evidenzen“. Aus diesen „Grundwahrheiten“ konstruiert der un-

²⁾ K. Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. II: Hegel, Marx und die Folgen, Bern-München 1973³, S. 276.

³⁾ Ders., Logik der Forschung, Tübingen 1969, S. IX.

kritische Rationalist rein rational ein System zur Erklärung der Welt. Dieses System ist tautologisch, d. h., seine Wahrheit steht und fällt mit der Wahrheit jener „Grundwahrheiten“. Es ist darum ebenso dogmatisch wie die dogmatischen „Grundwahrheiten“.

b) Reiner Rationalismus möchte die Welt rein rational, insbesondere ohne wesentliche Beteiligung der Erfahrung, erklären und gestalten. Der unkritische Rationalist erkennt richtig, daß jede Theorie den Bereich möglicher Erfahrung transzendiert. Aber er neigt dazu, seine durch „Grundwahrheiten“ dogmatisierten Theorien der Kontrolle durch die Erfahrungswirklichkeit zu entziehen.

c) Da der reine Rationalist nicht „durch Erfahrung klug“ werden will, muß er alle seine Theorien und Annahmen a priori nehmen, d. h. dogmatisieren; sie dürfen nie falsifiziert werden, also nie an der Erfahrung scheitern. Einerseits bedeutet dies den Verzicht auf Erkenntnisfortschritt, andererseits führt diese Strategie in den politischen Utopismus. Der politische Utopist erklärt und gestaltet die Welt *im Sinne* seiner sakrosankten Theorien.

d) Die Absicherung des rationalistischen Systems durch Dogmatisierung erfolgt vielfach über die „Privilegierung der Vernunft“. Man behauptet, die verlangte vernünftige Einsicht sei nicht allen zugänglich. Die solchermaßen weniger Begabten brauchten daher Stellvertreter, eine Führung, eine Partei, eine Elite. Sie werden also potentielle Konvertiten oder aber als Unbelehrbare und Abweichler angesehen. Hier hat die Konspirationstheorie der Gesellschaft ebenso ihren Ursprung wie das Klassendenken.

An die Stelle der logisch nicht vertretbaren Dogmatisierung von „Grundwahrheiten“ mit ihren gefährlichen Konsequenzen setzt der Kritische Rationalismus das *Prinzip der Kritizierbarkeit*. Glaube an die Vernunft und Kritik des Bestehenden ist für Kritische Rationalisten der Motor wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts. Der Brennstoff für diesen Motor ist die Suche nach *Fehlern* in unseren Theorien und sozialen Zuständen. Der Erkenntnisfortschritt vollzieht sich durch die Ausmerzung von an der Erfahrung gescheiterten (falsifizierten) Theorien und ihren Ersatz durch neue Theorien. Dieser Prozeß ist nie abgeschlossen, denn keine Theorie kann je als richtig erwiesen werden. Höchstens durch ständige erfolglose Versuche zu ihrer Widerlegung kann die Vermutung ihrer Richtigkeit erhärtet werden.

Kritischer Rationalismus ist als *Erkenntnis-methode* „die Methode der kühnen Vermutun-

gen und sinnreichen und ernsthaften Versuche, sie zu widerlegen" 4). Kritischer Rationalismus wird daher auch zutreffend als Methode von trial-and-error bezeichnet, um das Zusammenwirken von Spekulativem (Versuche) und Kritischem (durch Erfahrung bestätigter Irrtum) hervorzuheben.

2. Kritik des Positivismus

Es ist ein weitverbreitetes und besonders von neomarxistischer Seite gepflegtes Vorurteil, der Kritische Rationalismus sei eine Spielart des Positivismus. Nun steigt bekanntlich mit der Entfernung die perspektivische Verkürzung, und so mag die beliebte neomarxistische Kennzeichnung des Kritischen Rationalismus als „neopositivistisch“ subjektiv verständlich sein — mit den Tatsachen hat diese Kennzeichnung nicht viel zu tun.

Der Positivismus versucht ein Kriterium für die Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen zu finden, welches abgesichert ist gegen spekulative Beliebigkeit und damit Manipulierbarkeit. Er meint dies Kriterium gefunden zu haben mit der Forderung nach einer empirischen Forschung, die „vorurteilsfrei“ an das empirische Material herangehen solle, um aus ihm *induktiv*, d. h. durch die Beobachtung und Verallgemeinerung von Gleichförmigkeiten, Material zu gewinnen. Jedoch verstößt der Positivismus — ebenso wie der reine Rationalismus — gegen sein eigenes Programm. Er übersieht nämlich, daß Aussagen über „Fakten“ stets *Interpretationen im Lichte von Theorien* sind, zumal schon sprachliche Kategorien wesentlich theoretischer Natur sind.

Auf der einen Seite kann „reines“ Denken wegen der mangelhaften Orientierung an der Erfahrungswirklichkeit zu Theorien führen, die sich kontradiktorisch widersprechen, auf der anderen Seite können auch rein positivistische „Tatsachen“-Aussagen über denselben Gegenstand widersprüchlich sein, z. B. weil sie verschiedene Aspekte unterschiedlich gewichten oder unterschiedlich interpretieren. Von kontradiktorischen Aussagen oder Theorien aber muß eine falsch sein. Beide erkenntnistheoretischen Extrempositionen sind durch die ständige Möglichkeit der Existenz falscher Theorien widerlegt, denn beide stehen zu ihrem Streben nach *begründeter* Wahrheit in Widerspruch.

Der Kritische Rationalismus sucht gleichfalls nach einem Kriterium, mit dessen Hilfe der Wahrheitsgehalt von Aussagen beurteilt wer-

den kann. Aber er erkennt das Streben nach *sicherer* „ewiger“ Erkenntnis über die Wirklichkeit als methodische Sackgasse. An die Stelle des Wissenschaftsideals der sicher begründeten Wahrheit von Theorien setzt der Kritische Rationalist die Forderung nach der *intersubjektiven Kritisierbarkeit oder Überprüfbarkeit* wissenschaftlicher Aussagen. Er setzt sich damit in Gegensatz zum reinen Rationalisten, der die Überprüfung seiner Theorien anhand von Tatsachen oft nicht dulden möchte, und zum Positivisten, der nicht einsehen will, daß auch einfache empirische Aussagen oder Beschreibungen der Wirklichkeit stets Interpretationen im Lichte von Theorien sind.

Kritischer Rationalismus als Erkenntnislehre kann als eine Auffassung verstanden werden, nach der unsere Theorien und Prognosen über Dinge der realen Welt (etwa: Inflation, Umweltverschmutzung, Konsumverhalten usw.) so zu formulieren sind, daß sie an eben diesen realen Dingen scheitern können, daß sie also falsifizierbar sind. Diese Forderung ist eine Konsequenz der kritisch-rationalen Maxime der Intersubjektivität wissenschaftlicher Erfahrung (deren Gegenposition etwa die Theorie elitären oder parteiischen Wissens wäre).

Die Tatsache, daß der Kritische Rationalismus auch von der Kontrolle anhand der Erfahrungswirklichkeit Gebrauch machen möchte, hat ihm, insbesondere von neomarxistischer Seite, den Bannspruch eingetragen, eine Spielart des Positivismus zu sein. Deshalb ist es verständlich, weshalb gerade jene unkritischen Rationalisten, die ihre dogmatisierten Theorien gegen den leisesten Windhauch der Wirklichkeit abzuschotten versuchen, von diesem Bannspruch so reichhaltig Gebrauch machen.

Im Gegensatz zum Kritischen Rationalismus soll jedoch nach der positivistischen Grundidee Erkenntnis über die Realität *allein* über die Erfahrung — genauer gesagt: durch unsere Sinnesorgane — gewonnen werden. Es müsse daher gelingen, durch genaue, „vorurteilsfreie“ 5) und theoriefreie Faktenanalyse *induktiv* zu generellen Gesetzen zu kommen. Unsere

5) In der utopischen Forderung, „vorurteilsfrei“ vorzugehen, treffen sich übrigens die Positivisten mit denjenigen unkritischen Rationalisten, die eine Wissenssoziologie vertreten. „Auch hier wurden nicht selten utopische Forderungen gestellt, die den menschlichen Möglichkeiten nicht Rechnung trugen, wie z. B. die Forderung, den Geist zunächst von allen Vorurteilen zu reinigen, um ihn für die Offenbarung der reinen Wahrheit vorzubereiten, eine Parallele übrigens zu der entsprechenden politischen Forderung nach Herstellung eines institutionellen Vakuums, das dem Aufbau einer neuen Gesellschaft vorausgehen soll.“ (H. Albert, Konstruktion und Kritik, Hamburg 1972, S. 22.)

4) Karl Popper, Objektive Erkenntnis, Hamburg 1973, S. 95.

Theorien und Gesetze müßten auf Beobachtungen bzw. auf ‚Protokollsätze‘ über Beobachtungen zurückgehen und durch diese kontrolliert und schließlich *verifiziert*, d. h. mit ihnen in Übereinstimmung gebracht werden. Der Positivist sieht daher nur Sätze über Erlebnisdaten (Beobachtungsaussagen) und logisch-mathematische Formen der „objektiven“, also bewußtseinsunabhängigen Realität als „sinnvoll“ an.

Nach Auffassung des Kritischen Rationalismus ist positivistisch-theoriefreie Faktenerkenntnis unmöglich. In jedem einzelnen Fall ist leicht zu zeigen, daß bei jeder Erklärung eines realen Vorgangs oder Zustands das spekulativ-theoretische Element eine unverzichtbare Rolle spielt — also das nach positivistischer Auffassung „Sinnlose“. Eine wissenschaftliche Erklärung enthält immer Ursachenereignisse, Folgeereignisse *und* eine oder mehrere Hypothesen über allgemeine Gesetzmäßigkeiten. Erst diese Hypothesen über jeweils zugrunde liegende allgemeine Gesetzmäßigkeiten stellen das logische Band zwischen Ursache und Folge her. Die Aufgabe des Wissenschaftlers ist es nun, solche Hypothesen zu *finden* und sie sodann zu *prüfen*. Für das *Auffinden* von Hypothesen stellt der Kritische Rationalismus überhaupt keine Thesen auf. Z. B. kann uns eine Hypothese im Traum einfallen, in der Diskussion, oder wir finden sie in einem Lehrbuch. Interessant — vom erkenntnislogischen Standpunkt — ist nicht, wie eine Hypothese zustande kommt, sondern wie sie sich *bewährt*.

Eine rein rationale, von der Kontrolle durch die Erfahrungswirklichkeit losgelöste Argumentation erlaubt für sich noch keine Schlußfolgerungen über den Bewährungsgrad konkurrierender Hypothesen. Es wurde ja bereits dargelegt, daß alternative Hypothesen, die jede für sich rein rational und in sich schlüssig entwickelt wurden, aber eben ohne Kontrolle durch die Erfahrungswirklichkeit sich kontradiktorisch widersprechen können, jedoch in der Form, daß aus logischen Gründen eine von beiden falsch sein *muß*. Erkenntnisfortschritt, der in der Sicht des Kritischen Rationalismus identisch ist mit dem Bemühen um erfolgreiche kausale Erklärung, findet nur statt, wenn wir unsere Theorien — wie immer sie zustande gekommen sein mögen — unablässigen *empirischen* Überprüfungen aussetzen, wenn wir also die *Methode von Versuch und Irrtum* annehmen. Jeder Test einer Hypothese bedeutet den Versuch, sie zu falsifizieren, Fehler an ihr nachzuweisen, sie zu revidieren; und in dem Maße, wie uns das gelingt, steigt unser Erkenntnisfortschritt. Ein „Naturschutzpark“ für „sicheres Wissen“ bringt diesen Fortschritt zum Stillstand.

Dieses Programm wäre positivistisch, wenn es *sichere* Erkenntnis verspräche. Der Kritische Rationalismus ist jedoch der Auffassung, daß es *sichere Erkenntnis überhaupt nicht geben kann*. Selbst eine vollkommene Übereinstimmung unserer Theorien mit den Tatsachen, an denen wir sie überprüft haben, kann ihre Wahrheit oder Richtigkeit nicht erweisen. Dies wäre theoretisch erst möglich, wenn wir unsere Theorie an unendlich vielen Fällen überprüft hätten, was natürlich ebenfalls nicht möglich ist. Aber selbst im Falle einer sehr häufigen Überprüfung mit positivem Ausgang können wir der Wahrheit unserer Theorie noch nicht sicher sein. Denn jede erklärende wissenschaftliche Theorie enthält neben Hypothesen auch noch Sätze über Ereignisse oder Beobachtungsaussagen, die nach der antipositivistischen Auffassung des Kritischen Rationalismus ja ebenfalls theoretische Aspekte, also Hypothesen enthalten. In dieser Situation ist es unmöglich, Theorien endgültig zu verifizieren — wie der Positivist glaubt —, es ist allerdings ebenso unmöglich, die Theorien endgültig — sozusagen „richtig“ — zu *falsifizieren*.

Die kritisch-rationale Prüfung durch Versuch und Irrtum kennt also keinen Abschluß. Es gibt keinen methodisch zureichenden Grund, an irgendeiner Stelle der kritischen Prüfung halt zu machen und uns zufrieden zu geben. Die Tatsache, daß aber überhaupt die Erfahrung eine maßgebliche Rolle im Erkenntnisprozeß spielt, hat die „antipositivistischen“ Kritiker des Kritischen Rationalismus veranlaßt, von einer „positivistischen Restproblematik“ (Habermas) zu sprechen. Dieser positivistische Rest im Kritischen Rationalismus bestehe in seinem *Realismus* und der vertrage sich nicht mit der Einsicht, alle Beobachtungsausdrücke seien Interpretationen im Lichte von Theorien. Weiter führe es zum unendlichen Regreß, wenn man Erklärungsansätze aus Hypothesen *und* Tatsachenfeststellungen deduzieren wolle, welche letztere ja zugegebenermaßen ihrerseits theoretische Aspekte enthielten. Außerdem sei es unstimmg, von Annäherung an die Wahrheit zu sprechen (dies tut Popper), wenn ein Begriff der Wahrheit — sozusagen als logischer Bezugspunkt — nicht gegeben werde.

All diesen Argumenten kann in gleicher Weise begegnet werden: Dem Kritischen Rationalismus geht es nicht um *Sicherheit* in der Erkenntnis, sondern um *Intersubjektivität*. Alle Sicherheit der Erkenntnis ist selbst definiert; der Glaube, sie (auch nur annähernd) erreicht zu haben, zeugt von unkritischer Haltung den Produkten unseres Geistes gegenüber und führt zum Dogmatismus. Kritik ist dem Kritischen Rationalismus oberstes Ideal; sie hört

niemals auf. Sie zwingt uns, bei allen Festlegungen, Tatsachenaussagen und Begriffen festzuhalten, daß sie alle revidiert werden können.

Einen Realismus in dem Sinne, daß wir „die Welt an sich“ erfassen könnten, gibt es nach Auffassung des kritischen Realismus nicht. Der Realismus des Kritischen Rationalismus ist das Programm, die *Suche* nach intersubjektiv gültiger Wahrheit nicht aufzugeben. Daß solche Wahrheit — irgendwo, irgendwann — erreicht werden kann oder gar erreicht wurde, kann nicht begründet behauptet werden. Jederzeit kann eine kritische Revision unserer Einsichten und Interpretationen verlangt werden.

Aus dieser Situation folgt auch, daß der Kritische Rationalismus einen Begriff absoluter *Wahrheit* weder geben will noch kann. Wir

kamen vielmehr zu dem Ergebnis, daß all unser Wissen unvollkommen sein muß. Der Begriff empirischer Wahrheit ist fiktiv, solange er mehr charakterisiert als das Bemühen, in unserer Suche nach Fehlern fortzufahren. Hier steht der Kritische Rationalismus in begründetem Gegensatz zu seinen positivistischen und antipositivistischen Feinden.

Unsere Analyse hat ergeben: Der Kritische Rationalismus ist vom Positivismus ebenso weit entfernt wie vom unkritischen Rationalismus; denn bei beiden wird die *Wahrheitssuche* dem Streben nach *Gewißheit* geopfert. Wir wissen nicht, was „Realität“ ist, wir wissen nicht, was „Wahrheit“ ist, aber wir wissen, daß wir beides *suchen* müssen. Bei der Wahrheitssuche müssen wir stets der Tatsache eingedenk sein, daß wir zwar sehr viel, aber nichts *sicher* wissen.

II. Kritischer Rationalismus als politische Philosophie

Es gibt für den Bereich der Naturwissenschaften nicht viele Gegner dieser Erkenntnistheorie. Die meisten Naturwissenschaftler können sicher Karl Poppers Ansicht zustimmen: „Es gibt nur einen Weg, den Weg unserer Irrtümer. Nur aus unseren Irrtümern können wir lernen, und nur der wird lernen, der bereit ist, die Irrtümer anderer als Schritte zur Wahrheit zu schätzen, und der nach seinen eigenen Irrtümern *sucht*, um sich von ihnen zu befreien.“⁶⁾

Die Erkenntnislehre des Kritischen Rationalismus ist jedoch auch Grundlage einer politischen Philosophie. Als Erkenntnislehre gründet der Kritische Rationalismus auf dem Prinzip der ständigen Überprüfung unserer Theorien an der Erfahrungswirklichkeit, als politische Philosophie auf — methodisch begründetem — Zweifel an politischen Wahrheitsmonopolen und Heilslehren. „Die Wissenschaft, und insbesondere der wissenschaftliche Fortschritt, ist nicht das Ergebnis isolierter Leistungen, sondern der *freien Konkurrenz der Gedanken*. Denn die Wissenschaft braucht immer mehr Konkurrenz zwischen Hypothesen und immer rigorosere Prüfungen.“⁷⁾

Auch in der Politik sieht der Kritische Rationalismus die freie Konkurrenz der Anschauungen als die einzig *rationale* Form der politi-

schen Auseinandersetzung an. Und Rationalität des Handelns, so Helmut Schmidt, sei heute, in einer Welt, in der unbedachte Folgen unserer Handlungen die größte Bedrohung unserer künftigen Existenz darstellen, so notwendig wie je⁸⁾.

Rationalist im Sinne des Kritischen Rationalismus „ist ein Mensch, der sich bemüht, Entscheidungen durch Argumente herbeizuführen, in gewissen Fällen durch Kompromisse, aber nicht durch Gewalt. Ein Rationalist ist ein Mensch, der lieber erfolglos bleibt bei dem Versuch, einen anderen durch Argumente zu überzeugen, als erfolgreich darin, ihn durch Gewalt, durch Einschüchterung oder durch Drohung oder auch nur durch propagandistische Überredungskünste zu überwältigen“⁹⁾.

Rationalismus, welcher sich als kritisch versteht, besteht also vor allem in der Bescheidenheit, die Allgegenwart des Irrtums zu akzeptieren, und im Gewahrsein unserer Beschränkungen. Vollständiger, „umfassender“ Rationalismus, wie ihn konservative Harmoniefiktionen und utopische Gesellschaftsentwürfe für sich in Anspruch nehmen, ist dazu keine Alternative, da unhaltbar: Weder Logik noch Erfahrung können eine rationalistische Ein-

⁶⁾ Vgl. Helmut Schmidt, Vorwort, in: Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, hrsg. von G. Lührs, Th. Sarrazin, F. Spreer, M. Tietzel, Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1975, S. VII.

⁷⁾ K. R. Popper, Utopie und Gewalt, in: Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, a. a. O., S. 303 ff.

⁶⁾ Karl Popper, Selbstbefreiung durch das Wissen, in: Der Sinn der Geschichte, hrsg. von L. Reinisch, München 1970, S. 115.

⁷⁾ Karl R. Popper, Elend des Historizismus, Tübingen 1971, S. 121.

stellung begründen, sondern nur eine werten- de Entscheidung.

Vom Irrationalismus in der Politik scheidet den Kritischen Rationalismus das *Werturteil*, es sei besser, die Gesellschaft nach eigenem Wollen zu gestalten, als sich hilflos und blind dem Zufall auszuliefern. *Politischer Rationalismus*, ein Ausdruck, der nur zu oft zur pseudowissenschaftlichen Verbrämung ideologischer Absichten mißbraucht wird, hat hier also einen ganz bestimmten, wohldefinierten Inhalt: In diesem Sinne besteht politischer Rationalismus „im Gewährsein unserer Beschränkung, in der intellektuellen Bescheidenheit ... Er besteht in der Einsicht, daß wir von der Vernunft nicht allzu viel erwarten können, daß Argumente kaum je eine Frage endgültig lösen können“¹⁰⁾.

1. Drei Dimensionen politischer Rationalität

Politische Rationalität erstreckt sich in drei Dimensionen: eine *formale*, eine *inhaltliche* und eine *qualitative*. Die Verwischung dieser Dimensionen oder die Vernachlässigung ihrer Unterschiedlichkeit hat einen Rationalitätsverlust, also einen Verzicht auf aktive Gestaltung zur Folge. Politische Rationalität wird durch jede dieser Dimensionen bestimmt, findet in deren Voraussetzung aber auch ihre Grenzen. Aus der Dimension der *formalen* Rationalität folgen logische Bedingungen an die politische Rationalität: Formal rational ist eine Handlung nur dann, wenn das angestrebte Zielsystem in sich und die zugeordneten Mittel in bezug auf die Ziele *widerspruchsfrei* sind. Den Bedingungen *formaler Rationalität* widersprechen also *instinktives, traditionelles, zufälliges und inkonsistentes* Handeln¹¹⁾. *Konkrete* politische Handlungen werden in den meisten Fällen *nicht* das Erfordernis strikter formaler Rationalität erfüllen, sondern in der Regel Mischtypen zwischen den erwähnten Formen des Handelns darstellen. *Hierin liegt die erste Begrenzung politischer Rationalität.*

Substantielle Rationalität, die zweite Dimension, ist dann gegeben, wenn das Zielsystem des politisch Handelnden so gestaltet ist, daß es mit dem politischen System konsistent ist. Die Wertambivalenz zwischen Individuen und

sozialen Gruppen in einer freiheitlichen, pluralistischen Gesellschaft ist allerdings ausgeprägt, „daß eine einheitliche Auffassung über die anzustrebenden Ziele der Gesellschaft ... nicht besteht“¹²⁾ und auch nicht bestehen kann, solange Pluralität der Handlungsziele und Wertvorstellungen von Individuen und sozialen Gruppen *selbst* ein Ziel ist.

Substantielle Rationalität läßt sich durch eine „*totalitäre Lösung*“, durch *autoritäre Vorgabe eines Zielsystems* erkaufen. Allerdings ist dieser Kauf ein teurer, denn er muß mit der Verletzung eines wichtigen Zieles, nämlich pluralistischer Demokratie, bezahlt werden, und damit befindet man sich nicht mehr in einem (relativen) politischen Rationalitätsoptimum. Die „Kosten“ perfekter, substantieller Rationalität sind damit zu hoch: „... von allen politischen Idealen ist der Wunsch, die Menschen glücklich zu machen, vielleicht der gefährlichste. Ein solcher Wunsch führt unvermeidlich zu dem Versuch, anderen Menschen unsere Ordnung höherer ‚Werte‘ aufzuzwingen“¹³⁾. Selbst die „wohlmeinende“ Diktatur (und sei es die des Proletariats) ist damit irrational zu nennen.

Perfekte substantielle Rationalität politischer Entscheidungen kann also bei *Wertpluralismus nicht hergestellt* werden: Insofern stößt hier politische Rationalität an eine *zweite Grenze*. Allerdings ist eine „beschränkte“ substantielle Rationalität trotz der Offenheit, Pluralität und der weitgehend ungeklärten inneren Widersprüche des politischen Zielsystems durch Bezug auf einen „Bodensatz gemeinsamer Ziele“ möglich. Nur ideale Lösungen, wie sie uns etwa in der herrschaftsfreien kommunistischen Gesellschaft oder einer „natürlichen sozialen Harmonie“ vorgestellt werden, sind idealtypische Fiktionen; sie sind nicht erreichbar.

Die dritte, die *qualitative* Dimension der Rationalität ist an die Voraussetzung geknüpft, daß der Handelnde seine Entscheidungsumwelt in der gleichen Weise sieht wie ein objektiver Beobachter, die Rationalität also *objektiv* und *überprüfbar* ist¹⁴⁾. Objektive Rationalität ist daher zu verstehen als zielgerichtetes Handeln unter Verwendung alles objektiv verfügbaren Wissens.

¹⁰⁾ Ebenda, S. 279.

¹¹⁾ Allerdings können formal-irrationale Handlungen aus *bewährten* Problemlösungsverfahren entstanden, also rationalen Ursprungs sein. Erst wenn die Zielsysteme und die ‚Umweltbedingungen‘ sich stark wandeln, ist die Irrationalität dieses Handelns feststellbar. (Vgl. K. R. Popper, *Towards a Rational Theory of Tradition*, in: ders., *Conjectures and Refutations*, London 1969³, S. 120 ff.)

¹²⁾ H. K. Schneider, Zielbestimmung für die Wirtschaftspolitik in der pluralistischen Gesellschaft, in: H. Besters (Hrsg.), *Theoretische und institutionelle Grundlagen der Wirtschaftspolitik*, Berlin 1967, S. 374.

¹³⁾ K. R. Popper, *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Band II, a. a. O., S. 291 f.

¹⁴⁾ Vgl. G. Gäfgen, *Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung*, Tübingen 1969², S. 33.

Objektive Rationalität ist aber nicht, wie gewisse konservativ- oder revolutionär-utopische Auffassungen glauben machen wollen, absolut, sondern *beschränkt*: Das objektiv verfügbare Wissen, bestimmt durch den Bestand bewährter Gesetzmäßigkeiten über die soziale Realität und die Möglichkeiten einer Prognose der Folgen einer politischen Handlung, ist limitiert, unvollständig und oft zweideutig¹⁵⁾.

Die bekannten Gesetzmäßigkeiten sind nicht nur als (im technologischen Sinne) Freiheitsgrade, sondern, da sie bestimmte Klassen (logisch) möglicher Ereignisse ausschließen, als *Beschränkungen* anzusehen, welche der politischen Planung für Problemlösungen auferlegt sind.

Vollkommene Voraussicht (noch unbekannter) zukünftiger Ereignisse ist eine „*contradictio in adjecto*“, also (aus logischen Gründen) unmöglich¹⁶⁾. Eine Entscheidung wird niemals auf Grund einer vollkommenen Kenntnis der „wahren Welt“ gefällt, sondern auf Grund der Vorstellungen des Entscheidungs-subjektes von der Außenwelt¹⁷⁾. Damit wird die dritte Grenze politischer Rationalität, das Problem der *Realisierbarkeit*, deutlich.

Das *Problem der Realisierbarkeit politischer Rationalität* hat außer dieser wissenschaftslogischen noch eine sozio-kulturelle Dimension: Rationale Politik kann nur dann betrieben werden, wenn man das *Problem der logischen Möglichkeit eines utopischen Funktionsideals einer Gesellschaftsordnung strikt von dem soziologischen Problem der Realisierbarkeit trennt*. Während zum Beispiel im klassischen Liberalismus die Hoffnung auf eine ideale Gesellschaft aus einer ontologischen Deutung des *Seienden* abgeleitet wurde, geschieht ein Gleiches im Marxismus durch Ontologisierung des *Werdenden*. Beide Auffassungen unterdrücken dabei die (fortlaufende) Existenz von Konflikten und Widersprüchen, von Risiko und Unsicherheit und der faktischen Strukturiertheit konkreter und komplexer Sozialverbände, wie sie z. B. die hochindustrialisierte Bundesrepublik Deutschland darstellt. Wer die „Ergebnisse und Methoden des wissenschaftlichen Denkens für die Lösung politischer Probleme fruchtbar machen will, wird (daher) davon ausgehen müssen, daß die

Gesellschaft keine *tabula rasa* ist, die man auf politischem Wege mit beliebigen Mustern versehen kann, sondern daß jede politische Aktion einen Eingriff in mehr oder weniger stark strukturierte soziale Situationen involviert und daß man dabei gut daran tut, das Institutionelle a priori in Rechnung zu stellen, durch das diese Situationen geprägt sind, nicht weil es sich hier um unabänderliche soziale Tatbestände handeln würde, sondern weil darin auf jeden Fall Einschränkungen für mögliche Änderungen liegen, die eine realistische Politik berücksichtigen muß“¹⁸⁾.

2. Rationale Reformpolitik gegen „Alternativ-Radikalismus“

Die Verkennung, das Leugnen dieser Grenzen der sozialen Gestaltungsfreiheit führt oft zu einem utopischen oder konservativen Alternativ-Radikalismus, für den nur die abstrakten Alternativen in Frage kommen, „einerseits das bestehende System mit all seinen Schwächen und andererseits ein vollkommen verändertes System, dessen Zustandekommen eine Umwälzung aller Verhältnisse erfordern würde, wenn man einmal vom Realisierbarkeitsproblem abstrahiert. Die Bewertung dieser beiden Alternativen ist bei den Radikalen und den Konservativen naturgemäß verschieden. Die einen sehen nur die Fehler des bestehenden Systems und plädieren, da sie sich um das Realisierbarkeitsproblem wenig scheren und die Kosten außer acht zu lassen gewohnt sind, für den radikalen Umsturz. Die anderen sehen den utopischen Charakter der radikalen Alternative und die Kosten eines Versuchs, sie zu verwirklichen, und geben sich daher lieber mit dem bestehenden System zufrieden. Die einen werden daher durch ihren Alternativradikalismus zur totalen Kritik verleitet, die anderen durch die gleiche Denkweise zur totalen Anerkennung des gegenwärtigen Zustandes“¹⁹⁾.

Vom Standpunkt des Kritischen Rationalismus muß diesen Denkweisen die faktische Mißachtung der Bedingtheiten menschlichen Handelns, die unkritische Haltung gegenüber den Grenzen, aber auch den Möglichkeiten politischer Rationalität vorgeworfen werden. Darüber hinaus ist die Auffassung, erst der Plan einer vollkommenen Gesellschaft mache rationale Reformpolitik möglich oder nicht erforderlich, nicht nur irrational, sondern zur Maxime politischen Handelns erhoben auch gefährlich als Quelle der Gewalt und Unterdrückung,

¹⁵⁾ Vgl. dazu C. Watrin, *Ökonomische Theorien und wirtschaftspolitisches Handeln*, in: *Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie*, a. a. O., S. 421 ff.

¹⁶⁾ Vgl. z. B. E. Grunberg, F. Modigliani, *The Predictability of Social Events*, in: *Journal of Political Economy*, Band 62 (1954), S. 465 f.

¹⁷⁾ G. Gäfgen, *Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung*, a. a. O., S. 34.

¹⁸⁾ H. Albert, *Traktat über kritische Vernunft*, Tübingen 1971², S. 178.

¹⁹⁾ Ebenda, S. 176 f.

Gläubt man daher, keine politische Gruppe, kein einzelner habe das Recht, anderen die eigenen Ziele aufzuzwingen, ist man der Meinung, daß die Pluralität der Anschauungen schätzenswertes Gut einer humanen Ordnung ist, und hält man die rationale Auseinandersetzung über die Beseitigung konkreter Ungechtigkeiten und Mißstände für fruchtbarer als den Streit über abstrakte Zukunftsvisionen, will man lieber die Ursachen menschlichen Unglücks beseitigen als über die Bedingungen menschlichen Glücks philosophieren, so hat man mit dem Kritischen Rationalismus ein methodisches Prinzip zur Veränderung der Gesellschaft²⁰⁾. Der Kritische Rationalismus will „die praktischen Probleme unserer Zeit mit Hilfe jener theoretischen Methoden ... behandeln, die im Grunde *allen* Wissenschaften gemeinsam sind: mit Hilfe der Methode von Versuch und Irrtum, der Methode der Erfindung von Hypothesen, die sich praktisch überprüfen lassen, und mit Hilfe ihrer praktischen Überprüfung. *Eine Sozialtechnik ist vonnöten, deren Resultate durch schrittweises soziales Bauen überprüft werden können*“²¹⁾. Diese Methode ist nicht so einfach, wie es erscheinen mag.

Das eine Problem liegt darin, daß jeder, der politisch handeln will, zunächst einer Legitimation bedarf. Diese wird in einer Demokratie durch Auswahl von Personen in einem Wahlentscheid erworben. Der politisch Handelnde kann dadurch aber in ein Dilemma geraten, das Helmut Schmidt z. B. darin sieht, daß Politiker einerseits für neue Ziele werben und gleichzeitig den eigenen Ideen kritisch gegenüber stehen sollten²²⁾.

Ein anderes Problem ergibt sich daraus, daß es kaum möglich ist, eine Hypothese über soziale Folgen einer politischen Handlung eindeutig zu falsifizieren, weil sich im Geflecht sozialer Beziehungen die kausalen Zusammenhänge oft nicht eindeutig genug herausarbeiten lassen.

Schließlich muß man erkennen, daß immer nur die Überprüfung möglicher Handlungsfolgen, nie aber die Entscheidung für eine bestimmte Handlungsweise gänzlich rational sein kann. Popper sagt hierzu in der Antwort auf eine Kritik von Lord Boyle: „Ich glaube, daß Lord

Boyle recht hat, wenn er sagt, daß ich, als ich die Rationalität von Vorschlägen betonte, nicht hätte auslassen dürfen, ebenso zu betonen — wie er es jetzt tut —, daß, wie rational ein Vorschlag — in einer Arbeitsgruppe etwa — auch immer diskutiert werden mag, so doch prinzipiell eine Entscheidung, ihn anzunehmen, ebensowenig aus der Diskussion folgen kann wie eine Norm aus einer Tatsache: Die Entscheidung muß ‚gefällt‘ werden. Ich hätte dieses betonen sollen, und gleichzeitig den Unterschied zwischen irrationalen Entscheidungen, die ohne Anhörung kritischer Argumente gefällt werden, und solchen rationaleren Entscheidungen, die gefällt werden, nachdem eine faire Anhörung aller bekannten Argumente gegen sie stattgefunden hat.“²³⁾ „Ich habe betont“, so verteidigte sich Popper, „daß der rationale Politiker ein wachsameres Auge für die unvorhergesehenen und unbeabsichtigten Konsequenzen seiner Entscheidungen haben muß; aber dieses ist nicht genug, um zu zeigen, daß, unvermeidlicherweise, ein *Element von Freiheit* in der Entscheidungsfindung enthalten ist. Aber diese Freiheit kann den Unterschied zwischen der Rationalität kritischer Entscheidungsfindung einerseits und irrationalistischem ‚Dezisionismus‘ andererseits nicht fortwischen oder im geringsten beeinflussen, d. h. den Unterschied zwischen der Forderung nach größter Anstrengung, so weit wie möglich das, was wir tun, vor auszusehen und zu beurteilen auf der einen Seite und im Gegensatz dazu der Behauptung, daß Entscheidungen dank der Unmöglichkeit, sie aus rationalen Diskussionen abzuleiten, immer und in gleicher Weise irrational seien.“²⁴⁾ Obwohl die politischen Entscheidungen selber, logisch gesehen, nicht rational sind, so gibt es doch insofern eine *rationale Politik*, d. h. eine Politik, die sich rationaler Entscheidungsprozesse — im Sinne von Entscheidungsvorbereitungen — bedient.

Die Bedeutung des Kritischen Rationalismus bezieht sich insofern weniger auf die Inhalte der Politik, weder auf die Wertentscheidung noch auf die politischen Vorschläge im einzelnen, sondern auf die Prozesse, in denen diese gewonnen, diskutiert und überprüft werden.

Davon gibt es allerdings eine entscheidende Ausnahme. Dies ist die Forderung nach Freiheit der Argumentation. Freiheit ist konstitu-

²⁰⁾ Vgl. G. Lührs, T. Sarrazin, F. Spreer, M. Tietzel, Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, in: Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, a. a. O., S. 40.

²¹⁾ Karl R. Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde; Band II: Falsche Propheten, a. a. O., S. 272 f.

²²⁾ Vgl. das Vorwort von Helmut Schmidt zu: Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, a. a. O., S. XII.

²³⁾ Karl Popper, Replies to My Critics, in: Philosophy of Karl Popper, Bd. II, hrsg. von Paul Arthur Schilpp, Lasalle, Ill., 1974, S. 1155. Dieses und die folgenden Zitate wurden von den Autoren dieses Beitrages übersetzt.

²⁴⁾ Ebenda.

tiv für eine kritisch-rationale Entscheidungsfindung. Freie, unabhängige Argumentation berührt oft intensive Interessen von einzelnen und Gruppen. Es ist nicht von ungefähr, daß sich der heißeste politische Kampf in Demokratien in und um die Informationsmedien abspielt. Jegliche Machtballung ist dieser Freiheit gefährlich. Die Sicherung einer rationalen Politik kann also nur durch Maßnahmen der Machtentballung und, wo dieses aus der Sicht konkurrierender Ziele nicht sinnvoll ist, der Machtkontrolle (Polizei, Regierung, Parlament) erreicht werden. Die sicherste politische Strategie zur Verteilung und damit Entschärfung von Macht liegt in einer Politik der Gleichheit, wenn man es für richtig hält, daß Machtentfaltung durch Ungleichheit von Einflußmöglichkeiten gestärkt wird. Analog zur Vorstellung, daß neue Ideen strenger Prüfung durch Argumente unterzogen werden sollen, sollten alte Institutionen ihre Existenz ständig neu legitimieren müssen. Beides wäre ein aus der Sicht der Verteilung von Einflußchancen äußerst egalitäres Element. Insofern kann kein Kritischer Rationalist konservativ sein, wenn er neue Ideen ebenso kritisch prüft wie alte Privilegien. Ableitbar aus der politischen Philosophie des Kritischen Rationalismus ist also eine Politik für die Freiheit und soviel Gleichheit, daß die Freiheit erhalten werden kann. Eine Gleichheitspolitik aus dem *Motiv der Gerechtigkeit* ist möglich und von uns gewünscht, aber als Wertentscheidung aus dem Wissenschaftsgedanken des Kritischen Rationalismus nicht ableitbar.

„Aufgabe der Wissenschaftler ist das Aufspüren von Fehlern im Handeln und Denken der Menschen, von Mißständen im sozialen Leben, von Mängeln in Wissenschaft und Praxis, ist ferner die Analyse ihrer Ursachen, Entstehungsbedingungen und Auswirkungen und ist schließlich die Suche nach Mitteln und Wegen zu ihrer Beseitigung.“²⁵⁾

Mehr, das sollte man deutlich sagen, kann aus der einmal getroffenen nicht-rationalen Entscheidung für den Kritischen Rationalismus als Erkenntnis- und Handlungsmaxime nicht rational abgeleitet werden. Politische Inhalte und Werte müssen *gesetzt* werden. Informationen und Argumente können den Entscheidungsprozeß, jedoch nicht die Entscheidung selbst rationalisieren. Deshalb können auch bei gleichem Vorverständnis unterschiedliche Wertungen und Zielsetzungen bei verschiedenen Personen möglich sein. „Es kann hingegen nach Auffassung des Kritischen Rationalismus

nicht Zweck der Wissenschaft sein, eine Lehre zu entwickeln, die konkret angibt, was das Wohl der Menschheit sei, und die die Verwirklichung dieses Wohles fordert.“²⁶⁾

3. Einige Bemerkungen zum Wertproblem

Unbestreitbar ist, daß der Kritische Rationalismus, nachdem für verantwortliches Handeln der feste Halt der Religion verloren gegangen ist, nun auch die Stütze der Gewißheit durch Wissenschaft abbaut. Diese umfassende kritische Relativierung birgt eine Gefahr: „Kritisch-rationales Denken kann die Notwendigkeiten oder die Neigungen des Menschen zur Transzendenz *inhaltlich* nicht bestimmen und befriedigen.“²⁷⁾ Aber daß der Mensch Normen setzen kann, die das gesellschaftliche Leben frei und lebenswert gestalten, ist unbestritten und tröstlich: „Der Mensch hat neue Welten geschaffen — die Welt der Sprache, der Musik, der Dichtung, die Welt der Wissenschaft. Und die bedeutendste von ihnen ist die Welt der moralischen Forderungen — der Forderungen nach Gleichheit, Freiheit und nach Hilfe für die Schwachen.“²⁸⁾ Weil der Mensch diese Welt geschaffen hat, trägt er für sie auch die Verantwortung; und weil die Wissenschaft keine Werte setzen kann, sondern nur der

²⁵⁾ Ebenda. Insofern ist Felix von Cube einem gründlichen Mißverständnis zum Opfer gefallen, als er vor kurzem anlässlich einer Besprechung des Buches ‚Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie‘ in der ZEIT (Felix von Cube, Marx im neuen Gewande, in: DIE ZEIT, Nr. 47, 14. Nov. 1975, Literaturbeilage, S. 8) äußerte, das Buch bedeute eine Abkehr von der pseudowissenschaftlichen Legitimation des Marxismus, nicht aber die Einsicht, daß es keine allgemein-gültigen und -verbindlichen Legitimationsinstanzen gebe. Die Abkehr vom „wissenschaftlichen Sozialismus“ führe vielmehr zurück in die Arme einer metaphysischen Rechtfertigung, eines „ethischen Sozialismus“. Der Kritische Rationalismus erhebt — wie oben dargestellt — in gar keiner Weise den Anspruch (dies wäre ein Widerspruch zu einer kritischen Haltung), politische Ziele *inhaltlich* zu legitimieren und zu normieren; insofern ist er *werturteilsfrei*. Kritisch-rationales Denken kann — wie auch Helmut Schmidt betont — „die Notwendigkeiten oder die Neigungen des Menschen zur Transzendenz *inhaltlich* nicht bestimmen und befriedigen. . . . Kritische Rationalität kann aber unsere Hoffnungen und Erwartungen sehr wohl kontrollieren, ihre Stringenz, Konsistenz und ihre Implikationen überprüfen. Sie öffnet den Blick für den Realisierbarkeitsaspekt. Dergestalt hebt sich die moralische Qualität unserer Entscheidungen, da diese eben nicht bloß durch die Werte des Zieles, sondern nur dann sittlich legitimiert werden können, wenn auch die Folgen einbezogen werden“ (Helmut Schmidt, Vorwort, in: Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, a. a. O., S. XIV). Diese Aussage ist wohl eindeutig.²⁷⁾ Helmut Schmidt, a. a. O., S. XIV.

²⁸⁾ Karl R. Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band I, S. 100.

²⁶⁾ Jürgen Kromphardt/Peter Clever, Methoden der Sozialwissenschaften, a. a. O., S. 26.

einzelne selbst, können auch Entscheidungen nicht durch Wissenschaft allein gewonnen werden. Kritisch rationale Philosophie kann deshalb auch nicht, wie ihr in unqualifizierter Weise z. B. von dem DDR-Marxisten Harald Wessel vorgeworfen wird, „opportunistisch“ sein, denn sie hat keine Entscheidungen zu fällen; Menschen dagegen können bei der Setzung ihrer Werte und bei der Wahl ihrer Entscheidungen sehr wohl opportunistisch sein. Diese Gefahr ist aber für alle Wertsysteme wohl gleich groß, sei es beim Entwurf, sei es bei der Interpretation — den Marxismus nicht ausgenommen (oder sollten wir Lenins wechselnde Interpretation der Marxschen Lehren so mißverstanden haben?).

Auch aus einem anderen Grund ist die Haltung des Kritischen Rationalisten nicht bequem. Er entläßt den Menschen nicht, wie es für Ideologien typisch ist, aus der Verantwortung für die eigene Wertentscheidung durch die Vorgabe eines „offenbaren“ Wertsystems. Untätigkeit kann nicht etwa auf ein „System“, z. B. auf den unpersönlichen Adressaten „Kapitalismus“, geschoben werden. Änderungen können nicht etwa vom „notwendigen“ Verlauf der Geschichte erwartet werden. Wer Veränderungen will, muß selbst damit anfangen zu verändern; die Verantwortung nimmt ihm keine höhere Wertinstanz ab.

4. Kritischer Rationalismus und politische Planung

Poppers „piece-meal social engineering“, nicht ganz glücklich übersetzt mit „Stückwerktechnik“, wird vielfach angesehen als Politik der *kleinen* Schritte. Diese Interpretation wollen wir uns aber, wenn dabei der Nachdruck auf *klein* liegen sollte, nicht zu eigen machen. Es geht nicht darum, daß die Schritte *klein* sind, sondern daß jeweilige Änderungen *schrittweise* herbeigeführt werden, derart, daß die *Auswirkungen von Maßnahmen vorher abgeschätzt und nachher überprüft werden können*. Abgeschätzt und überprüft kann hier — das soll noch einmal betont werden — nicht im Sinne von strenger Prognose und strenger Falsifikation verstanden werden, sondern bedeutet vielmehr: Das Reform-„Stück“ muß abgrenzbar genug sein, um genügend Anhaltspunkte für Argumente zu liefern, die einen rationalen Entscheidungsprozeß ermöglichen und einen Erfolg oder Mißerfolg bestimmbar machen. Wenn eine Vielzahl großer Ände-

rungen gleichzeitig durchgeführt wird (revolutionäre Beschleunigung), sind gute und schlechte Maßnahmen nicht mehr zu identifizieren. Ohne Erfolgskontrolle gibt es aber keinen Lernerfolg. Die genauen Ursachen für Fehler wären nicht erkennbar, die Fehler könnten nicht angemessen korrigiert werden. Rationale Politik würde damit unmöglich.

Es geht also nicht um *absolut geringe* Änderungen, sondern Veränderungen müssen gering sein im Verhältnis zur gesellschaftlichen Totalität. Veränderungserfolge und -mißerfolge und die verursachenden Maßnahmen müssen kausal zugeordnet werden können. Kritische Rationalisten sind deshalb nicht planungsfeindlich, wie ihnen dies oft nachgesagt wird, höchstens hängen Kritische Rationalisten keinem Planungsaberglauben an²⁹⁾. Planungsprozesse können *mehr* oder *weniger* rational sein. Nicht Pläne selbst — auch nicht weitgreifende — sind häufig ein Problem aus der Sicht einer kritisch-rationalen Haltung, sondern die Zuordnung von Verantwortung bei Erfolg oder Mißerfolg in einer Planungsbürokratie (sowohl im Bereich von Politik wie von Verwaltung). Politiker und Beamte sind oft versucht, die Verantwortung auf *viele* Schultern zu verteilen. Das Ideal scheint manchmal zu sein, viele Projekte auf viele Verwaltungsebenen mit Beteiligten aller Parteien so zu verteilen, daß keiner seine Vorstellung durchsetzen kann, niemand eine Mehrheit (die verantwortlich macht) erhält, alle einbezogen sind und jeder den „anderen“ glaubwürdig als Schuldigen vorweisen kann. Wenn negativ betroffene Bürger sich dann wehren wollen, finden sie oft keine entscheidungsrelevanten Adressaten. Wenn aber das Sanktionsrisiko fehlt, besteht kein ausreichender Mechanismus zur Revision von Fehlentscheidungen. Die oft typischerweise folgende Rechtfertigungsphase muß mit Mißtrauen beobachtet werden.

Kritisch-rationale Haltung wendet sich aber nicht gegen Planung, solange die Beweislastregelung für planerische Eingriffe in die freie Entscheidung der Bürger nicht durch Planungsfetischismus aufgehoben wird. Es wird zunehmend wichtig, Planer zu fragen, was, wann, wo, warum, zu wessen Gunsten und unter wessen Verantwortung geschehen soll. Daß planvolles Handeln an Synonym für rationales Handeln ist, bleibt davon unberührt.

²⁹⁾ Die Autoren kommen alle aus Planungstätigkeiten (Entwicklungsplanung, Verkehrsplanung, Regionalplanung, politische Programmplanung u. a.).

III. Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie

In einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Buch „Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie“ kommt Warnfried Dettling zu dem Schluß: „Man kann nicht beides zugleich haben: den kritischen Rationalismus und das Godesberger Programm.“³⁰⁾ Das, meint er, hätten die Autoren gemerkt, wenn sie das Godesberger Programm mit den Grundpositionen des Kritischen Rationalismus verglichen hätten. Dann hätte sich, so Dettling, gezeigt, daß sich im Godesberger Programm offen oder versteckt, explizit oder implizit, jeder Topos wiederfände, den Karl R. Popper und andere ihrer Kritik unterzogen hätten. Er führt dabei an: „Geschichtsglaube und teleologische Geschichtserfassung, Monopolanspruch auf ‚wahre‘ Demokratie, Manifestationstheorie der Wahrheit und Verschwörungstheorie des Irrtums, Privilegierung der Möglichkeit zur Erkenntnis der ‚richtigen‘ Politik usw.“³¹⁾

Dieser These soll hier nur das eine Argument entgegengesetzt werden, daß nämlich *demokratische Programme keine logischen Aussagesysteme sein können*. Denn politische Aussagen sind Entscheidungen. Entscheidungen werden nicht von Tatsachen abgeleitet, sondern gefällt. Dieses ist kein völlig rationaler Vorgang³²⁾. Und besonders wenn Gruppen Entscheidungen treffen müssen, werden diese in ihrer Summe inkonsistent, weil ihre innere Logik durch Kompromißformeln zerstört wird. Dies wiederholt sich auf dem Wege der Delegation von demokratisch organisierten Parteien mehrfach in Stufen von unten nach oben. Es wäre deshalb Unsinn, politische Programme als logische Aussagesysteme zu postulieren und vorhandene Programme daran zu messen. Programme haben eher Satzungs- oder Vertragscharakter. Sie können nicht so sehr festlegen, was in sich schlüssig getan werden soll, als was nicht gewollt werden darf. Sie haben neben ihrer *Mobilisierungsfunktion* eher eine *Abgrenzungsfunktion*. Die politischen Ziele werden durch die sich in diesen Grenzen treffenden Mitglieder einer Partei festgelegt.

Da Mehrheiten in Partei und Gesellschaft nicht geboren werden, sondern durch Koalitionen von Gruppen entstehen, die für sich Minderheiten sind, kann man Programme, die letzt-

lich in diesem Sinne Koalitionspapiere sind, nicht mit logischen Maßstäben der völligen inneren Konsistenz messen.

Es ist daher unserer Auffassung nach ein falscher Ansatz, en detail zu prüfen, ob dieses oder jenes Programm in allen Einzelaussagen kritisch-rationaler Philosophie huldigt; vielmehr muß man prüfen, ob man mit den Koalitionen und Kompromissen dieses oder jenes Programms als Anhänger einer kritisch-rationalen Haltung leben kann. Angesichts der Betonung von Pluralismus und Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität im Godesberger Programm glauben die Autoren, daß dieses möglich ist. Die SPD ist für sie natürlich nicht schlechthin die Partei der Kritischen Rationalisten. Wer aber in dieser Partei für diesen Standpunkt werben will, kann auf viele Personen und Gedanken in der Geschichte dieser Partei zurückgreifen: Es läßt sich eine lange Argumentationskette von den Neukantianern, über Bernstein und die Revisionisten, Georg von Vollmar, die Kant-Fries'sche Schule (Leonard Nelson), bis zu Willi Eichler aufzeigen, die — weiterentwickelt — auf den Kritischen Rationalismus hinweist (nicht hinweisen *muß*; Gerhard Weisser und seine Schüler wehren sich dagegen³³⁾).

In der neueren sozialdemokratischen Geschichte werden einflußreiche Sozialdemokraten mit den Ansichten des Kritischen Rationalismus in Verbindung gebracht. Helmut Schmidt beruft sich in seiner Einführung zum 1. „Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1973 bis 1985“ auf die „Stückwerktechnik“ — eine Formulierung Poppers³⁴⁾. Jochen Steffen, der stellvertretende Vorsitzende der ersten Kommission „Orientierungsrahmen“ der SPD, schreibt: „Praktisch hat Karl R. Popper mit seiner Vorstellung von der ‚guten Theorie‘, die auf ‚Wenn-dann-Beziehungen‘ beruht und Prognosen im ‚Wenn-dann-Sinne‘ stellt, als geistig-methodischer Vater des Entwurfs gewirkt. Auch wenn es die meisten nicht ge-

³⁰⁾ Vgl. u. a. Gerhard Weisser, Philosophischer Kritizismus, Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie und Neomarxismus im Wettbewerb um die geistige Fundierung der Programmatik der SPD, in: Georg Lührs, Thilo Sarrazin, Frithjof Spreer und Manfred Tietzel (Hrsg.), Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, II: Diskussion und Kritik, Bonn-Bad Godesberg 1976, S. 95 ff.

³⁴⁾ Vgl. Helmut Schmidt, Einführung, in: Langzeitprogramm 1 — Texte —, Bonn-Bad Godesberg 1972, S. 18.

³⁰⁾ Warnfried Dettling, Friedliche Koexistenz — Der Konflikt in der SPD, in: SONDE — Neue Christliche Demokratische Politik — 2/1975, S. 44.

³¹⁾ Ebenda.

³²⁾ Vgl. unsere Argumente auf S. 30 dieses Heftes.

merkt haben sollten.“³⁵⁾ (Jochen Steffen ist damit allerdings nicht voll einverstanden: „Das ist sicher ein Fortschritt gegenüber einem unreflektierten Pragmatismus oder der Methode, die Quersumme der artikulierten Forderungen der organisierten Gruppen in den Rang von Gesellschaftspolitik zu erheben. Es ist kein Ersatz für eine Sozialtheorie, deren Inhalt auch aus Sinngabe und Gestaltungsrichtung besteht . . .“³⁶⁾. Heinz Kühn leitet mit einem Popper-Zitat sein Vorwort zu den Beiträgen sozialdemokratischer Theoriediskussion ein³⁷⁾.)

Die Autoren sind nicht nur Anhänger der Erkenntnistheorie des Kritischen Rationalismus, sondern sie teilen auch die *ethischen* Auffassungen Poppers; sie meinen wie der englische Philosoph und Labourabgeordnete Bryan Magee, „daß der junge Popper wie kein anderer vor und nach ihm eine Theorie ausgearbeitet habe, die die philosophische Grundlage des demokratischen Sozialismus sei“³⁸⁾. Popper hat seine Erkenntnistheorie als Mitglied der Sozialistischen Partei Österreichs, wenn auch durch den vorherrschenden Austromarxismus frustriert, entwickelt. Als junger Mann stand er zeitweise dem Kommunismus nahe. Das entscheidende Erlebnis, das ihn sich sowohl vom Kommunismus wie vom Marxismus abwenden ließ, war ein Versuch von jungen unbewaffneten Sozialisten, von Kommunisten angetrieben, einige Kommunisten aus dem Polizeipräsidium von Wien zu befreien. Mehrere junge Sozialisten und kommunistische Arbeiter fanden dabei den Tod³⁹⁾. Er schreibt dazu: „Ich war über die Polizei entsetzt und empört, aber auch über mich. Denn ich hatte das Gefühl, daß ich als Marxist einen Teil der Verantwortung für diese Tragödie trug — zumindest dem Grundsatz nach. Marxistische Theorie verlangt, daß der Klassenkampf intensiviert werden muß, um das Heraufbrechen des Sozialismus zu beschleunigen. Ihre These ist die, daß — obwohl die Revolution Opfer verlangen möge —, der Kapitalismus mehr Opfer fordere als die ganze Sozialistische Revolution. Das war die marxistische Theorie — ein Teil des sogenannten wissenschaftlichen Sozialis-

mus. Ich fragte mich nun, ob eine solche Rechnung jemals von der ‚Wissenschaft‘ unterstützt werden konnte.“⁴⁰⁾

Popper zog aus dieser Erfahrung Konsequenzen: „Ich hatte einen gefährlichen Glauben unkritisch-dogmatisch angenommen.“⁴¹⁾ Dies war ihm Anlaß für seine erkenntnistheoretischen Studien. Nach einigen Jahren glaubte er, den Kern der marxistischen Argumentation in der historischen Prophezeiung verbunden mit dem Appell an das moralische Gesetz „Hilf das Unvermeidliche herbeizuführen“ gefunden zu haben. Dennoch veröffentlichte er seine Kritik nicht, weil Antimarxismus im damaligen Österreich schlimmer war als Marxismus. Da die Sozialdemokraten Marxisten waren, war Anti-Marxismus nahezu identisch mit den autoritären Bewegungen, die später Faschisten genannt wurden. „Natürlich“, so schreibt Popper, „sprach ich darüber mit Freunden. Aber erst 1935, sechzehn Jahre später, begann ich über den Marxismus zu schreiben mit der Absicht, das, was ich schrieb, zu veröffentlichen.“⁴²⁾ In der Folge entstanden zwischen 1935 und 1943 „Das Elend des Historizismus“ und „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“.

Angesichts dieses geistigen Prozesses kann man nicht widersprechen, wenn Willy Hochkeppel sagt: „Denn daran muß vorab doch noch einmal erinnert werden: Popper hat sich entschieden stets als einen Liberalen, im britischen Verstande des Wortes, gesehen, und es ist der Liberalismus, unabhängig von einer parteipolitischen Gestalt des Liberalismus, für den er eintritt und mit dem übrigens seine gesamte Philosophie auch nur in Zusammenhang gebracht worden ist.“⁴³⁾

Nach der Ansicht der Autoren hat nun gerade die *Arbeiterbewegung* — im wesentlichen repräsentiert durch Sozialdemokraten — und *nicht* der Partei-Liberalismus im Deutschen Reich und in der Bundesrepublik das meiste für den wahren Liberalismus, nämlich den Liberalismus des undogmatischen Fortschritts in Freiheit (so wird dieser Begriff im britischen Wortverständnis benutzt), getan und erreicht. Sicher ist es nicht zufällig, wenn erst der sozialdemokratische Bundespräsident Gustav Heinemann mit besonderem Nachdruck die Aufmerksamkeit seiner Zeitgenossen auf die

³⁵⁾ Jochen Steffen, Vorwort zu den ‚Kritischen Stellungnahmen zum Problem einer gesellschaftspolitischen Langzeitplanung‘ der Jungsozialisten, in: Langzeitprogramm 3, hrsg. von Horst Heidermann, Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 16.

³⁶⁾ Ebenda.

³⁷⁾ Vgl. Beiträge zur Theoriediskussion II, hrsg. von Georg Lührs, Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1974, S. 5.

³⁸⁾ Bryan Magee, Popper, London 1974³, S. 84; Übersetzung des Zitats durch die Autoren.

³⁹⁾ Vgl. Karl Popper, Autobiographie, in: Schilpp, a. a. O., S. 25.

⁴⁰⁾ Karl Popper, Autobiographie, ebenda.

⁴¹⁾ Ebenda, S. 26.

⁴²⁾ Ebenda.

⁴³⁾ Willy Hochkeppel, Kritischer Rationalismus als bundesdeutsche Staatsphilosophie — Zur philosophischen Neuorientierung der Sozialdemokratie, Rezension des Buches ‚Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie‘ im Sender Freies Berlin (Das Thema/Redaktion Fred Boguth), S. 7 des Skripts.

großen liberalen Werte und Traditionen der 48er Revolution — dieser bürgerlich-liberalen Erhebung — gelenkt hat. Es wäre auch eine Überforderung der Parteiliberalen, zu verlangen, sie sollten mit dem Geld der Privilegierten die Privilegien der Privilegierten antasten⁴⁴⁾.

Kritisch-rationale Haltung und die aus ihr resultierende „Stückwerktechnik“ in der politi-

⁴⁴⁾ Vgl. dazu die Zahlen aus dem jährlich vorzulegenden Rechenschaftsbericht über die Einnahmen der Parteien nach § 23 des Parteiengesetzes. Laut Frankfurter Rundschau vom 28. November 1975 S. 10, „Das große Geld fließt für die Union“ von Volkmar Hoffmann, finanzierten sich die Sozialdemokraten 1974 zu über 55 % aus Beiträgen, die Freien Demokraten zu 15 %. Bei der FDP standen die Spenden mit Abstand an erster Stelle bei den Quellen der Finanzierung.

schon Praxis sind im übrigen durchaus vereinbar mit der moralischen Entschiedenheit, die als das positive Erbe von Marx die sozialistische Idee so nachhaltig geprägt hat: „Es ist dieser moralische Radikalismus Marxens, der seinen Einfluß erklärt, und das ist, für sich genommen, eine Tatsache, die zu Hoffnungen Anlaß gibt. Dieser moralische Radikalismus ist noch immer lebendig. Es ist unsere Aufgabe, ihn lebendig zu erhalten, ihn davor zu bewahren, daß er den Weg geht, den der politische Radikalismus wird gehen müssen. Der ‚wissenschaftliche‘ Marxismus ist tot. Sein Gefühl für die soziale Verantwortlichkeit und seine Liebe für die Freiheit müssen weiterleben.“⁴⁵⁾

⁴⁵⁾ Karl Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band II, a. a. O., S. 259.

Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten

Wer sich heute über die deutsche Frage äußert, muß mit Verständigungsschwierigkeiten rechnen. So ist auch mein Versuch einer didaktischen Analyse des deutschen Teilungs- und Identitätsproblems (Vorlage für den Historikertag in Braunschweig 1974) auf einige bedauerliche Mißverständnisse gestoßen, wie sich in dem jüngst erschienenen Aufsatz von Dieter Schmidt-Sinns „Mittlere Geschichte im Lernfeld Politik“ (B 41/76) gezeigt hat. Ich sehe mich hier in wesentlichen Punkten fehlinterpretiert. Da in diesem Zusammenhang Repliken und Gegenrepliken nicht weiterhelfen, sei dem Leser Gelegenheit gegeben, sich anhand des Abdrucks meiner didaktischen Analyse), die die bisher im Beiheft zu GWU 1974 veröffentlichten Überlegungen wiederaufnimmt und ergänzt, und die dadurch ermöglichte Gegenüberstellung beider Aufsätze selbst ein Urteil über den Sachverhalt zu bilden. Auf diese Weise mag der Diskussion des deutschen Identitätsproblems am ehesten gedient sein.*

I. Didaktische Analyse

Vorbemerkung

Daß und in welcher Weise dem Thema „Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten“ im Gegenstandsreich des historisch-politischen Unterrichts in den Schulen, speziell in den Abschlußklassen der Sekundarstufe I, ein wichtiger Platz zukommt, dazu bedarf es einer näheren Begründung. Im folgenden wird der Versuch einer solchen Begründung mit einer ausführlichen didaktischen Explikation des gegebenen (aktuellen) politisch-historischen Problems vorgelegt, wie sie einer retrospektiven historischen Analyse vorausgehen muß, die mit präzisen Fragestellungen arbeiten und sich von sachgerechten didaktischen Intentionen (Lernzielen) leiten lassen will.

1. Identitätsfindung als politisch-historische Aufgabe

a) Das deutsche Identitätsproblem

Die Wiedervereinigungsforderung im Kontext der sogenannten deutschen Frage ist in zwei Jahrzehnten mehr und mehr zu einem politisch stereotypen und pädagogisch sterilen Verhaltensideal geworden. Mit dem Abschluß

*) Vorabdruck aus dem Einleitungsteil der demnächst im Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, erscheinenden Unterrichtsreihe von Erich Kosthorst/Karl Teppe, Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten (mit Lehrerheft, Schülerarbeitsheft und Quellenheft).

der Ostverträge sowie des Grundvertrages mit der DDR sind irreversible politische Entscheidungen gefallen, doch sind die daraus sich ergebenden Konsequenzen für die historisch-politische Pädagogik in der Bundesrepublik noch keineswegs geklärt. Es muß also genauer erörtert werden, welcher Art das vorliegende aktuelle Problem ist, das in historischer Retrospektive erschlossen werden soll. Es gibt in Deutschland eine jetzt mehr als 30 Jahre währende Suche nach der Identität. Die Nation hat ihre — 1945 verlorene — Identität auch gegenwärtig noch nicht wieder erlangt, das heißt, weder die Bundesrepublik noch die DDR als die beiden neuen Staaten einer alten Nation haben bisher je für sich ein geklärtes Identitätsbewußtsein gewonnen, noch hat die Nation als ganze sich zu sich selbst in ein rationales Verhältnis zu setzen vermocht: Die Verfassungen beider Staaten enthielten bis vor kurzem ein Bekenntnis zur Einheit der Nation; die DDR hat — vom Abgrenzungstrauma getrieben — 1974 den Artikel 8 (2) ihrer Verfassung eliminiert; in der Bundesrepublik verflüchtigt sich das Wiedervereinigungssaxiom des Grundgesetzes zur irrelevanten Floskel ohne Realitätsbezug.

Wenn die Bundesrepublik und die DDR zwei Staaten mit allen Elementen der Staatlichkeit sind — welchen Charakter hat und wie begründet sich dann die Deklaration der „besonderen Beziehungen“, die u. a. keinen normalen Botschafteraustausch zuläßt? Ist die These

von einer in zwei Staaten auseinandergetretenen, aber weiterhin bestehenden deutschen Nation, wie sie in den nach den Ostverträgen abgegebenen Regierungserklärungen der letzten Jahre und auch in dem den Verträgen nachgereichten „Brief zur deutschen Einheit“ vertreten wurde, realitätsangemessen? Ist sie „Wille und Vorstellung“ oder pädagogische Rückzugsformel einer politischen Absetzbewegung? Ist sie das erstere, dann bedürfte eine solche, auf lange Fristen hin angelegte politische Konzeption einer kritischen politischen Pädagogik. Die dafür verantwortlichen Länderkultusverwaltungen haben aber bisher kaum etwas getan, um einen pädagogischen Kommunikationsprozeß in dieser Frage in Gang zu bringen. Die allgemeine Unsicherheit in der deutschen Frage hat — im Gegenteil — statt zu einem didaktischen Diskurs zu einem pädagogischen *laissez faire-laissez aller* und dadurch faktisch zur Begünstigung eines irrationalen didaktischen Trends geführt. Wenn es richtig ist, daß Individuen und Kollektive ohne klares Identitätsbewußtsein auf die Dauer pathologisch gefährdet und für kompensatorische Abstützungsmechanismen (z. B. Integrationsideologien, manipulatorische Dynamisierungsmythen) anfällig sind, dann darf die deutsche Identitätskrise nicht sich selbst überlassen bleiben — in der Hoffnung etwa auf naturwüchsige Heilkräfte. Politik und Pädagogik sind nach Abschluß der Ostverträge stärker noch als bisher aufgefordert, den geistigen Prozeß voranzubringen, der zur Klärung des eigenen staatlichen und nationalen Selbstverständnisses führt — ein zentrales Lernziel speziell eines solchen Unterrichtsvorhabens.

Dieser Klärungsprozeß darf jedoch nicht mit einer von oben gesetzten und wie auch immer ideologisch motivierten Identifikationsveranstaltung verwechselt werden. Er ist zu verstehen als ein rationaler Diskurs zwischen Politikern und Bürgern, zwischen Lehrern und Schülern, bei dem der geschichtlichen Aufklärung die ihr zugeschriebene identitätsstiftende Funktion (Lübbe) zukommen könnte: Wer wir sind und wo wir stehen, erfahren wir u. a. durch Vermessung des Weges, auf dem wir gegangen sind oder den man uns hat gehen heißen. Identität, das ist nun freilich kein fixierbarer Zustand spannungsloser Integration in immobilen Denkrastern, sondern ein dialektisches Spannungsverhältnis von Elementen wie Distanz und Identifikation, Kritik und Engagement. Identität heißt somit immer kritische Identität¹⁾.

¹⁾ S. dazu Karl Teppe, *Das deutsche Identitätsproblem. Eine historisch-politische Provokation*, in:

b) Leitfrage und generelles Lernziel

In diesem Zusammenhang sind Aufgabe und Funktion einer historisch-politischen Unterrichtsreihe „Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten“ bereits generell erkennbar: Als regulativer Leitfaden kann die Frage gelten, ob die Deutschen noch eine Nation sind, eine Nation sein sollten und sein wollen. Dies schließt einen hypothetischen Sinn-Vorgriff nicht aus (eine Position des Lehrenden), doch muß dieser frei sein von einer antizipierenden Konditionierungsabsicht, sei sie nun „antikommunistisch“ (wie in Unterrichtskonzepten vergangener Jahre) oder „antikapitalistisch“ (wie in diesen und jenen neuen Unterrichtsplänen²⁾).

Generelles Lernziel der Unterrichtsreihe, ihre zentrale Intention ist es, wie oben schon einmal bezeichnet, durch Einsicht in die Bedingungen der Möglichkeit der deutschen Teilung einen von der oben formulierten Leitfrage strukturierten Reflexionsprozeß bei den Schülern der Abschlußklassen der Sekundarstufe I in Gang zu setzen, der eine Voraussetzung für die skizzierte — den Lehrer einbeziehende — Identitätsklärung ist. Insofern ist der intendierte Reflexionsprozeß das Gegenteil eines Adaptionsprozesses von vornherein feststehender oder gesetzter Lernziele; er intendiert eine im didaktischen Kommunikationsprozeß erfolgte Selbstvergewisserung von Lehrern und Schülern durch Rezeption von Informationen (historischen Fakten und Vorgängen) und die Auseinandersetzung mit ihnen. Themen/Inhalte und Lernziele stehen zueinander im Verhältnis der Korrelation. Der Lehrende hat aufgrund seiner historisch-wissenschaftlichen und didaktischen Kompetenz die Aufgabe, günstige Rahmenbedingungen für Analyse und wertende Stellungnahme zu schaffen (u. a. durch Vorgabe und Sicherung der Einbeziehung aller wesentlichen Informationen), aber er ist nicht in der Lage eines bereits „Qualifizierten“, der andere, Jüngere, zu „qualifizieren“ hätte. Schon allein durch die Tatsache verschiedener Generationenlagen können neuartige Erkenntniszugänge und Entscheidungshaltungen eröffnet werden. So wird hier bewußt darauf verzichtet, mit kompletten Lernzielreihen „Qualifikationen“ als gewünschtes Endverhalten eines Lernprozesses zu beschreiben.

Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 20—21/76 v. 22. Mai 1976, S. 29—39.

²⁾ Mögliche politische Arbeitshypothesen werden in den Vorschlägen zur Gestaltung der III. Arbeitsphase vorgestellt.

Ziel des didaktischen Diskurses ist es gewiß auch, politische Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft in einem konkreten Ansatzpunkt vorzubereiten. Doch wird die pädagogische Intention hier formuliert als eine Verhaltensdisposition, die dies, indem sie sich einem konkreten politischen Gegenwartsproblem stellt, vornehmlich durch rationale Aufklärung der historischen Bedingungen der gegenwärtigen Situation versucht und in diesem Rahmen realistisch Handlungsmöglichkeiten erkundet und potentiell Handlungswillen entwickelt. Auf diese Weise werden kognitive und affektive Zielsetzungen zusammengehalten.

2. Nähere Bestimmung des politischen Problems

a) Das Balanceproblem von Staatsbewußtsein und Nationalbewußtsein

Wenn der Lehrende sich im skizzierten Sinne ernsthaft in einen didaktischen Diskurs einläßt und sich nicht als ein Steuermann auf einer festliegenden Lernprozeßroute versteht, so heißt das nicht, daß dieser keiner detaillierten didaktischen Planung bedürfe. Selbstverständlich muß er die möglichen Voreinstellungen der Schüler in ihrem jeweiligen Sozialfeld ebenso bedacht haben wie die Inhaltsproblematik und eine auf diese beiden Gesichtspunkte bezogene Konzeption des „potentiellen Erkenntnisprozesses in seiner konkreten Gestalt, als Einheit von Inhalt und Form, als eine Verlaufskurve, auf der Lehrziele und immanente Problematik des Inhalts koinzidieren“³⁾.

Die Koordinaten für den Ansatz der konkreten didaktischen Planung, die Vor-Zeichnung einer unterrichtlichen Verlaufskurve müssen demnach, über die dargelegten allgemeinen Vorüberlegungen hinaus, in einer näheren Bestandsaufnahme der gegebenen (aktuellen) politischen Problematik und in einer Aufarbeitung des wissenschaftlichen Diskussionsstandes zur Entstehungsgeschichte der beiden deutschen Staaten aufgesucht werden.

Die politische Pädagogik hat, wie G. C. Behrmann nachgewiesen hat, seit eh und je den fatalen Hang, Wünschbarkeiten zu statuieren, ohne diese über die Frage nach dem empirisch Gegebenen mit den Realitäten zu vermitteln. Daß die oben genannte didaktische Leitfrage, ob Deutschland noch eine Nation

sei, eine Nation sein solle und sein wolle, nicht einer — übrigens im Grunde unpolitischen — Wünschbarkeitspädagogik entsprungen ist, zeigt sich, wenn man diese Frage alternativ weiterzuführen versucht: ... oder haben die Deutschen ihre Identität bereits in den beiden separaten Staaten gefunden? Spricht man von den Deutschen in zwei Staaten, dann bleibt für die Staatsbürger in den beiden Staaten ein tertium comparationis, ein gemeinsamer Bezugspunkt — eben die *Gemeinsamkeit des Deutschen* als eine offenkundig historisch begründete Realität. Eine eindeutige Differenzierungs- oder besser: Distanzierungsmöglichkeit ist für den Österreicher oder den Deutsch-Schweizer gegenüber dem Deutschen gegeben, aber nicht oder noch nicht für den Deutschen hüben gegenüber dem Deutschen drüben und vice versa. Aber nicht nur darin (sozusagen in der Sprechsituation) ist diese Realität (der deutschen Frage als einer noch immer offenen Frage) aufgehoben. Daß das Sprechen von einer deutschen Nation keine Fiktion ist, zeigt sich noch auf einer anderen, alltäglichen Ebene. „Wenn sie zusammentreffen, empfinden sie den einen Unterschied nicht, nämlich den, daß der andere nicht auch Deutscher sei ... inmitten anderer Völker — im Westen wie im Osten — werden Ost- und Westdeutsche immer wieder gezwungen, ihre Gemeinsamkeiten, also das Bewußtsein, Deutsche zu sein, zu registrieren.“ Hier ist — wie P. C. Ludz (von dem auch das zitierte Beispiel stammt) feststellt — „eine im Psychologisch-Historischen wurzelnde Realität“ gegeben⁴⁾. Wenn dies die Signatur der deutschen Frage heute ist, dann ergibt sich daraus als didaktische Konsequenz im Rahmen der generellen Fragestellung der Unterrichtsreihe die wichtige Grundthese: Solange die neue Frage, ob angesichts der verfestigten konträren Gesellschaftsordnungen in den beiden deutschen Staaten überhaupt noch von einer Nation gesprochen werden könne, nicht mit einem glatten Nein beantwortet werden muß, solange gilt die alte Frage nach dem Sinn und den Möglichkeiten einer Wiedervereinigung noch. Denn so wenig es ein Naturrecht auf Wiedervereinigung gibt, wie Hermann Heimpel schon 1956 dem Kuratorium Unteilbares Deutschland warnend vor Augen hielt, so wenig sind Nationen politische Augenblicksprodukte, die sich durch staatliche Teilung von selbst wieder verflüchtigen. Wenn es diese Realität einer deutschen Nation unleugbar noch gibt, dann folgt darauf freilich seit den

³⁾ W. Geiger, Lernziele und politischer Unterricht. Über die Grenzen der Lernzielorientierung, in: Gegenwartskunde, H 1 (1974), S. 33.

⁴⁾ Peter Christian Ludz, Deutschlands doppelte Zukunft. Bundesrepublik und DDR in der Welt von morgen, München 1974, S. 100.

Ostverträgen und dem Grundvertrag nicht mehr, daß es keine Identifizierung mit den beiden separaten Staaten geben darf, sondern dann ist beiden deutschen Staaten die Ausbildung einer *stabilen Selbstidentifikation* ausdrücklich frei- und aufgegeben. Die Unausweichlichkeit dieser Erkenntnis ist ein wichtiges Lernziel. Damit ist zugleich aber die Aufgabe einer *nationalen Doppelidentifikation* gestellt, die unter den gegebenen Bedingungen außerordentlich schwierig und auch, wie Lepsius schon 1968 dargelegt hat⁵⁾, wegen des Problems der Balance für die „Teil“-Identifizierung belastend, ja gefährlich ist und als dialektisch-didaktische Aufgabe bisher nicht einmal rational durchdacht, geschweige denn praktisch in Angriff genommen worden ist. Hier sind wir im Zentrum des didaktischen Problems.

Den Versuch einer theoretischen Klärung des Balanceproblems von Gesamtnationbewußtsein und partiellem Staatsbewußtsein mit Hilfe der Begriffe „Staatsnation“ und „Kulturnation“ hält Ludz wegen der mit diesen beiden Begriffen verbundenen Romantizismen und Irrationalismen für verfehlt. Aber es ist noch nicht ausgemacht, ob man in der historischen Didaktik auf diese Definition verzichten kann und sollte. Von den Schatten der Geschichte kann man sich nicht durch Worttabuierung befreien. Wenn eine weiterbestehende Gemeinsamkeit die beiden deutschen Staaten umfaßt, dann ist es eine in langer gemeinsamer Geschichte (gemeinsamer Leiden und Fehler, aber auch gemeinsamer Leistungen) gewachsene Mentalität, eine sprachlich und habituell sich artikulierende Denk- und Ausdrucksweise — eben eine noch immer wirksame und sich gerade in der DDR trotz der dort proklamierten Klassennationalität besonders stark in traditionellen Formen ausprägende gemeinsame Kultur.

So sollte die Didaktik vor einer (kritischen) Verwendung des Terminus „Kulturnation“ nicht zurückschrecken. Im offiziellen Sprachgebrauch der Regierungspolitik treten seine Elemente ohnehin auf. Den Begriff krampfhaft zurückdrängen zu wollen, hieße, die organizistisch-irrationalen Elemente, die historisch sicherlich in ihn eingeschlossen sind, erst recht zu mobilisieren. Warum sollte nicht ein unbefangener Wortgebrauch möglich sein oder möglich werden, der nicht, wie Ludz befürchtet, apodiktisch das Ganze beansprucht (wie es das begriffliche Konstrukt der „Klassennation“ tut), sondern an die im Begriff „Kulturnation“ ebenfalls liegenden histori-

schen Elemente einer „weltbürgerlichen Absicht“ anschließt?

Dies also ist die alle anderen umfassende didaktische Intention der Unterrichtsreihe: sowohl einen klaren Begriff der vollendeten Staatlichkeit in ihrer je konkreten Ausprägung der Bundesrepublik und der DDR zu erarbeiten und ineins damit eine rational-kritische Identifikation zu ermöglichen, als auch mit dem Schlüsselbegriff „deutsche Nation“ das ganze Deutschland im Auge zu behalten und den potentiellen Handlungswillen zu entwickeln, die „besonderen Beziehungen“ zwischen den beiden deutschen Staaten zu erhalten und zu pflegen (die als bloße Regierungsangelegenheit schnell dem Verfall preisgegeben wären).

b) Das Spektrum der Voreinstellungen

In den bisherigen Ausführungen war immanent bereits mehrfach von verschiedenen möglichen Voreinstellungen die Rede, auf welche die didaktische Planung bei diesem Thema besonders sorgfältig bezogen sein muß. Auf einige bemerkenswerte Nuancen im laufenden und potentiellen Prozeß der Entideologisierung und Re-ideologisierung der deutschen Frage hat P. C. Ludz aufmerksam gemacht⁶⁾.

Gegenüber der SED mit ihrem Programm des sozialistischen Patriotismus (als eines integrierenden Bestandteils des proletarischen Internationalismus) und gegenüber ihrem Anspruch, die „besten Elemente“ der deutschen Geschichte zu repräsentieren und das wahre historische Interesse der deutschen Nation zu verfolgen, haben die Parteien in der Bundesrepublik sicherlich kein in gleicher Weise eindeutiges Konzept der Nation anzubieten. Doch hält sich die SED gegenwärtig in ihrer Vorwärtsstrategie zurück, läßt aber mit „solchen Begriffsbestimmungen eine Option für eine Reaktivierung und Reideologisierung der deutschen Frage offen“⁷⁾. In der Bundesrepublik gibt es dagegen nach wie vor ein breites Spektrum von Einstellungen, das sich in der heranwachsenden Generation einerseits spiegelt, andererseits bricht. Neben traditionellen Haltungen einer Bezogenheit auf den alten Kernstaatsgedanken steht als offizielle und von der Mehrheit der sozialliberalen Koalitionsparteien getragene Regierungsentscheidung die Zurücknahme des nationalen Anspruchs der Wiedervereinigung vom ersten auf einen unteren Platz der politischen Prioritätenskala (unter Beibehaltung der dy-

⁵⁾ In: Hochland, August/September 1968, S. 566.

⁶⁾ Peter Christian Ludz, a. a. O., S. 102 bis 144.

⁷⁾ Ebenda, S. 111.

namischen Formel des „Rechtes auf Selbstbestimmung des ganzen deutschen Volkes“). Damit ist die Bundesrepublik nicht mehr die permanente Unruhe in der deutschen und europäischen Uhr, wie es der erste Bundesminister für Gesamtdeutsche Fragen, Jakob Kaiser, wollte; aber das — wenn auch heruntergestufte und auf die Gemeinsamkeit von Sprache, Kultur und Geschichte reduzierte — Bestehen auf der einen deutschen Nation macht ebenso wie die Ablehnung selbst dieser bescheidener gewordenen Kohäsion durch die DDR-Regierung „der Öffentlichkeit, auch der internationalen Öffentlichkeit überdeutlich klar, daß es so etwas wie die eine Nation im Bewußtsein der Deutschen geben muß“⁸⁾.

Hier könnte der Konsens eines unproblematischen didaktischen Ansatzes konstatiert werden, wenn nicht inzwischen ein Teil vor allem der jüngeren Generation zu einer Distanzierung von alledem ansetzt. Ihr erscheinen nach Vollzug der Ostverträge und des Grundvertrages die Geschichte der Bundesrepublik mit ihrem Wiedervereinigungsaxiom und der darauf bezogenen Nichtanerkennungspolitik gegenüber der DDR als ein Prozeß einer grandiosen Wirklichkeitsverleugnung. Abgesehen von einigen Gruppierungen, die mit dem DDR-Postulat der „Klassennation“ sympathisieren, erscheint den übrigen vielfach bereits das Festhalten am Faktum und Begriff der „deutschen Nation“ nicht nur als illusorisch, sondern geradezu als friedensstörend, weil von allen Nachbarn Deutschlands keineswegs wünschbar. In diesem Dilemma — einem in verschiedenen Generationsmentalitäten und Erinnerungslagen, aber auch in der Faktizität selbst begründeten Dilemma — gibt es in unserem pluralistischen Staat keinen einfachen und eindeutigen Ausweg. Angesichts dieses Befundes wird aber vollends deutlich, daß rationale Klarheit über das, was ist und politisch sein kann und sein soll, nicht ohne Einsicht in die Genese der gegenwärtigen politischen Situation erreicht werden kann. Diese Einsicht zu gewinnen und mit ihr zu erkennen, daß man auch als Angehöriger der Generation der Söhne und Töchter nicht aus der Geschichte seines Volkes aussteigen kann, ist eine weitere wesentliche Intention, im Sprachgebrauch der Bildungstheorie ein fundamentales Lernziel der Unterrichtsreihe.

c) Die transnationale Dimension der deutschen Frage

Die Bedeutung der deutschen Frage, in den vergangenen 25 Jahren häufig in provinziell-

⁸⁾ Ebenda, S. 98.

ler, in „germanozentrischer“ Perspektive (Alfred Grosser) verengt und neuerdings im Rahmen „moderner“ politik-pädagogischer Konzepte in ebenso provinzialistischer Problemverkürzung überhaupt über Bord geworfen, ist nur richtig zu ermessen, wenn man sie in einen weiteren politischen Rahmen stellt. Denn die deutsche (nationale) Frage war und ist eingebunden in eine übernationale Problematik — in die Krise der Nationalstaaten in der Epoche transnationaler Ökonomie — und in den damit zusammenhängenden säkularen Trend zu supranationalen Integrationen. So sehr diese Tatsache in zunehmendem Maße alle Staaten berührt, so besaß sie schon für das zonengeteilte Deutschland eine spezifische Aktualität. Und sie gilt nicht minder, als sich nach 1949 zwei deutsche Staaten entwickelten, die sich 1972/73 beiderseits als Staaten anerkannt haben. Jedoch darf man nicht nur die ökonomischen Aspekte sehen; die deutsche Teilung war und ist zugleich die Funktion einer primär machtpolitisch motivierten Polarisierung zwischen der UdSSR und den USA, nicht zuletzt aber auch für einige europäische Nationen (besonders Frankreich, aber auch England) Garant der eigenen nationalen Sicherheit. Man muß gegenüber der oben gemachten Feststellung transnationaler Zwänge hier hinzufügen, daß gleichzeitig der Wille zur Sicherung der nationalen Identitäten weiterbesteht. Es spricht sogar manches dafür, daß die nationalen Identitäten notwendige Medien übernationaler Funktionen bleiben werden. Selbst im Konzept der in jüngster Zeit im Ostblock verstärkt diskutierten „sozialistischen Integration“ (mit dem Ziel der Schaffung eines einheitlichen ökonomischen und sozialen Organismus) bleibt theoretisch und faktisch die Rolle der einzelnen Nationen/Staaten im Spiel.

Für Deutschland ist zu konstatieren: An der Nahtstelle zweier divergenter globaler Systeme waren und sind beide deutsche Staaten einerseits Kreuzungspunkt antagonistischer wirtschaftlicher und politischer Tendenzen, andererseits stehen sie im Sog konvergenter Strömungen. Diesen Standort in einem weiträumigen Bezugssystem gilt es im Auge zu behalten. Daraus folgt als Hypothese für unser Thema: Wenn schon die großräumig-multinationale Verflechtung die Anforderungen an die nationalen politischen Institutionen nicht mindert, sondern (in scheinbarer Paradoxie) möglicherweise noch steigert, dann wäre für eine produktive Entgegnung auf die Herausforderung des jeweils opponierenden gesellschaftlich-ökonomischen Systems für Deutschland erst recht die Klärung des staat-

lichen und nationalen Selbstverständnisses unabdingbar.

Die didaktische Explikation hat mit diesem Abschnitt eine neue Dimension der Analyse der deutschen Frage eröffnet: Wenn die Unterrichtsreihe ein Beitrag zur kritischen Identitätsklärung der Bundesrepublik sein will, dann kann die DDR nicht länger als *quantité négligeable* oder *massiver*: als deutsche Negation gelten (mit dem Ziel der Negation der Negation); dann ist sie nicht nur in ihrer politischen Existenz anzuerkennen, sondern vor allem als gesellschaftspolitische Herausforderung an- und ernstzunehmen. Die deutsche Frage bleibt dann nicht eine bloß nationale Frage (mit regressiven Komponenten), sie wird zugleich zu einer sozialen und demokratischen Frage. Für die didaktische Verlaufskurve bedeutet dies, einen starken Akzent auf die Erörterung der Genese der disparaten ökonomisch-gesellschaftlichen Strukturen in den beiden Staaten zu legen. Wenn die Bewahrung der nationalen Identität bzw. ihre zeitgerechte Erneuerung, wie oben skizziert, trotz und wegen der tiefgreifenden ideologischen und sozioökonomischen Diskrepanzen in beiden deutschen Staaten keineswegs eine restaurative, sondern eine — im ganz unpräzisen Sinne — progressive Aufgabe ist, dann ist in der Tat die retrospektive historische Aufschlüsselung der von der Geschichte gestellten Aufgabe von höchster Bedeutung. Und es ist offenkundig, daß nicht erst die Sekundarstufe II mit dieser Thematik zu befassen ist, sondern auch die Abschlußklasse der Sekundarstufe I, aus der der größte Teil der jungen Generation die Schule verläßt.

d) Zusammenfassung

Der pädagogische Ansatz der Unterrichtsreihe zielt, wie angedeutet, auf die *Ermöglichung* (nicht die Diktierung) einer rational-kritischen Identifikation mit der Bundesrepublik, bei der zugleich die gesamtnationalen und die supranationalen Komponenten mit im Bewußtsein bleiben. Er legt freilich mit der historischen Analyse nur die Bedingungen einer solchen Möglichkeit offen und stellt sie nicht in den Dienst einer platten Legitimierungsfunktion. Auch darf er, um die Zielsetzungen noch schärfer gegen Mißverständnisse abzugrenzen, nicht verwechselt werden mit einer pädagogischen Veranstaltung zur Herstellung einer Status quo-Loyalität, die nichts weiter wäre als die Übertragung der Anerkennung eines erfolgreichen gesellschaftlich-ökonomischen Lenkungssystems auf die staatlichen Institutionen — der Habitus des Wohlstands- oder Schön-

wetterdemokraten. Konkreter: Wenn hier von der identitätsstiftenden Wirkung der historisch-kritischen Beschäftigung mit der Geschichte der Spaltung der deutschen Nation, der Entstehung der beiden deutschen Staaten DDR und Bundesrepublik Deutschland mit ihren konträren ökonomisch-gesellschaftlichen Systemen gesprochen wurde, dann ist eben nicht eine bloß kopfnickende und nichts besagende und nichts bewegende Zustimmung intendiert, sondern der kritische Nachvollzug der transnationalen und nationalen Entscheidungsprozesse gefordert, welche die DDR mit der ihr verordneten Lenkungswirtschaft und die Bundesrepublik mit der ihr zugeschriebenen Marktwirtschaft konstituiert haben. Thema und Lernpotential ist also nicht nur die Bundesrepublik, sondern auch die DDR. Zu diesem Zwecke muß allerdings neben einer Unterrichtsreihe über die deutsche Teilung und die Entstehungsgeschichte der beiden deutschen Staaten als zweite Unterrichtsreihe ein Systemvergleich konzipiert werden.

Es ist zu hoffen, daß in der Durchführung des skizzierten didaktischen Ansatzes die Heranwachsenden nicht nur ein Informationswissen, sondern in und mit den Informationen Kategorien eines eigenen Urteils gewinnen. Durch diese sollen sie in Stand gesetzt werden, mit darüber zu entscheiden, ob das, was ist — diese gesellschaftlich-staatliche Ordnung — auch sein soll bzw. wie sie human verändert und verbessert werden kann. Die nationale Frage erreicht damit die oben skizzierte neue Dimension: eine Aufnahme der gesellschafts-politischen Herausforderung durch das politisch-gesellschaftliche System der DDR. Das, wovon die Jugendlichen objektiv betroffen sind, davon sollten sie auch subjektiv betroffen werden. (Die vielberedete Motivation steht in ihrem vollen Gewicht möglicherweise sogar erst am Ende der Unterrichtsreihe.) Vielleicht gelingt so die Entfaltung eines neuen sozial und demokratisch fest gegründeten Patriotismus, den der Franzose Alfred Grosser den Bürgern der Bundesrepublik wünscht und der nicht zu verwechseln ist mit einem Neo-Nationalismus.

3. Leitziele (generelle Lernziele)

Die Bestandsaufnahme der aktuellen Problematik der Deutschlandfrage hat einige der ihr wesentlichen Implikationen offengelegt und in die ihnen korrespondierende didaktische Dimension zu überführen versucht. Einige Leitziele/Leitfragen/Fragestellungen/Thesen wurden dabei ausdrücklich als Lernziele formu-

liert; weitere immanent in der didaktischen Explikation enthaltene könnten noch fixiert werden. Auf eine ordnende Aufreihung der breits genannten und der weiteren implizierten Ziele/Fragen wird hier verzichtet. Es sollte aber deutlich geworden sein, daß sie eine horizont- und rahmenbildende Funktion haben. Sie sind implizit bereits historisch fundiert, werden aber in einer vom Lehrenden vorzunehmenden historischen Detailanalyse noch näher begründet, ergänzt, differenziert und konkretisiert werden müssen. Dies darf nicht durch Übernahme von tradierten Stereotypen wie etwa einer monolithisch-aggressiven Sowjetunion und der lediglich defensiv reagierenden USA geschehen, sondern in Rezeption und Auseinandersetzung mit der neuesten wissenschaftlichen Diskussion. Im Zusammenhang damit sind ebenfalls Korrekturen des herkömmlichen, in Handbüchern und Schulgeschichtswerken fixierten Bildes der verfassungspolitischen Genese der Bundesrepublik und des ihr zugeschriebenen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems notwendig, ohne daß freilich einem tabula-rasa-Revisionismus Platz gegeben werden soll.

Das Ergebnis dieser im Rahmen der obigen politischen Bestandsaufnahme operierenden (und diese zugleich kontrollierenden) historischen Analyse könnte in folgende unterrichtlichen Intentionen gefaßt werden, in denen die Korrelation von Inhalten und Zielen sichtbar bleibt:

Im Bereich der historischen Analyse

1. Primärursache der deutschen Teilung ist der Aggressionskrieg des NS-Staates.
2. Der Prozeß einer — bereits in den Kriegskonferenzen der Alliierten erwogenen — deutschen Teilung kommt durch die Auflösung der Kriegskoalition gegen das NS-

II. Unterrichtsorganisation ⁹⁾

Die Unterrichtsreihe wird in drei Arbeitsphasen zu je 2—4 Unterrichtsstunden (mit insgesamt 18 Stunden) gegliedert. Die Planung ist nicht auf Einzelstunden, sondern auf Teilstücke von 2—4 Stunden bezogen, so daß „Stoff“-Verteilung und Akzentsetzung variabel

⁹⁾ Die Erarbeitung der Genese der deutschen Teilung wird zu einer Gegenüberstellung der gegensätzlichen sozioökonomischen Systeme in beiden deutschen Staaten führen, ohne daß jedoch in dieser Unterrichtsreihe schon ein grundsätzlicher Vergleich möglich wäre. Zum Zweck eines Systemvergleichs ist eine eigene Stundenreihe erforderlich.

Deutschland und die Entstehung eines bipolaren Mächtesystems in Gang.

Im Bereich des historischen Urteils

3. Die Teilung — eine Funktion des Antagonismus zwischen West und Ost — führt zu einer bis an die Wurzeln gehenden ideologischen, gesellschaftlichen und politischen Divergenz in zwei deutschen Staaten.
4. Der Teilungsvorgang erfolgt in den entscheidenden Phasen gegen den Willen der Deutschen, nicht jedoch ohne ihre Beteiligung (Mitverantwortung).
5. Das im Zusammenhang mit der Teilung Deutschlands sich herausbildende Mächtesystem wird die Grundstruktur des europäischen Kontinents für eine überschaubare Zukunft bestimmen.

Im Bereich der historisch-politischen Wertung und Stellungnahme

Folgerungen/Forderungen, die sich für die im Zentrum des Spannungsherdens stehenden Deutschen ergeben:

6. auf einen Zustand der Entspannung und des Friedens — nicht zuletzt zwischen den beiden deutschen Staaten — hinarbeiten;
7. das Bewußtsein der in der Gemeinsamkeit von Geschichte, Sprache und Kultur begründeten Einheit der Nation erhalten, bis ein Zustand des Friedens erreicht ist, der eine Selbstbestimmung in Freiheit auch für Deutschland ermöglicht;
8. sich weder mit „antikommunistischen“ noch mit „antikapitalistischen“ Parolen und Affekten zu begnügen und die Anstrengung einer rational begründeten Stellungnahme zu den konkreten Problemen und Aufgaben einer sozialen und demokratischen Politik auf sich zu nehmen.

bleibt. Die im folgenden aufgeführten Leit- und Einzelthemen gelten dafür als Anhaltspunkte.

Erste Arbeitsphase: Die „deutsche Frage“ (Problematisierung und Motivation)

— Die Ostpolitik der Regierung der sozial-liberalen Koalition und die nationale Frage

— Die Position der DDR: Die nationale Frage in der Verflechtung mit der sozialistischen Integrations- wie mit der Koexistenzproblematik (2 Stunden)

Zweite Arbeitsphase: Der Prozeß der Teilung Deutschlands

1. Abschnitt:

Das Auseinanderbrechen der Kriegskoalition der Alliierten als Ansatz zur Spaltung Deutschlands 1945—1947

1. Ausgangslage: Die gemeinsame Deutschlandplanung der Siegermächte auf der Potsdamer Konferenz
2. Russische Sicherheits- und Reparationspolitik
 - a) in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) in Deutschland
 - b) in Ostmittel- und Südosteuropa
3. Das Auslaufen der amerikanischen Destruktionspolitik in Deutschland
4. Die Sonderpolitik Frankreichs
(4 Stunden)

2. Abschnitt:

Die Funktion der Teilung Deutschlands und die Wiederbelebung Westdeutschlands im Prozeß der Umpolung der amerikanischen Europapolitik (1947—1949)

1. Die Containment-Politik und das Eintreten in den „Kalten Krieg“: Truman-Doktrin und Marshall-Plan
2. Die Restitution der westdeutschen Wirtschaft (1948): „Soziale Marktwirtschaft“
3. Die Reaktion der UdSSR: Forcierung der Umstrukturierung der SBZ: „Zentrale Verwaltungswirtschaft“
(3 Stunden)

3. Abschnitt:

Die Verfassungskonstruktionen für zwei getrennte deutsche Staaten

1. Die Begründung der Bundesrepublik

Deutschland (Parlamentarische Demokratie nach westlichem Muster)

2. Die Begründung der Deutschen Demokratischen Republik (Volksdemokratie nach östlichem Muster)
(3 Stunden)

4. Abschnitt:

Der Weg der Bundesrepublik vom Besatzungsstatut zur Souveränität im Dilemma zwischen Westintegration und Wiedervereinigung (1949—1955)

1. Europarat, Montanunion, Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)
2. Koreakrieg und Wiederbewaffnung (EVG, Pariser Verträge 1955)
3. Regierungsparteien und Opposition in der Zielantinomie von Westintegration und Wiedervereinigung
(3 Stunden)

Dritte Arbeitsphase: Auswertung und Stellungnahme

Vor-Sprung in die gegenwärtige Situation (zugleich Rekurs auf die Fragestellungen der Anlaufphase). Von den vergangenen Möglichkeiten einer deutschen Politik zu den gegenwärtigen Aufgaben und künftigen Perspektiven: Vom Gegeneinander über ein Nebeneinander zum Miteinander eines gesellschaftspolitischen Wettbewerbs — ohne Euphorie und Illusionen, im Wissen um die Integrationsrealitäten, in der Erkenntnis der Notwendigkeit der eigenen Standfestigkeit und sozialen Erneuerungsfähigkeit.
(3 Stunden)

Es folgen in der UR ausführliche und konkrete Vorschläge zur *Durchführung des Unterrichts* im einzelnen. Im folgenden wird — *zur Illustration der Arbeitsweise* — lediglich ein Auszug aus den Vorschlägen zur Durchführung der Schlußphase der Dritten Arbeitsphase, abgedruckt:

. Dritte Arbeitsphase (Auswertung und Stellungnahme)

Zur Unterrichtsgestaltung

- a) Anstoß für ein Planungsgespräch

...

- b) Konfrontierung mit der Zweistaaten-Konzeption

Bedeutet nun aber die realistische Hinnahme dessen, was ist (so und nicht anders geworden ist), die Anerkennung des Status quo für immer und alle Zeit, d. h. im gegebenen Fall:

das endgültige Sich-Abfinden der Deutschen mit der Teilung ihres Landes in zwei Staaten, die füreinander Ausland sind? Mit dieser Frage könnte der Lehrer das Gespräch auf die Frage nach dem „Stellenwert“ des „Briefes zur deutschen Einheit“ (den Schülern aus der I. Arbeitsphase bekannt) lenken und damit den Diskurs an die — offengebliebene — Frage der I. Arbeitsphase wieder anbinden.

Dabei darf der politische Hintergrund der Frage nicht verschleiert werden: Kaum ein

Staat (außer China) ist an einer deutschen Wiedervereinigung interessiert. Nach den Erfahrungen der beiden letzten Weltkriege halten im Gegenteil die weitaus meisten Länder die Teilung Deutschlands in zwei Staaten mit je verschiedenen Gesellschaftsordnungen und jeweiliger Einbindung in verschiedene supranationale Blocksysteme für das kleinere Übel, weil sie das wirtschaftliche und militärische Potential sowie die politische Dynamik eines wiedervereinigten Deutschland mit rd. 80 Millionen Menschen fürchten. Ein Beispiel für diese Einstellung ist der Leitartikel in der französischen Tageszeitung „Le Monde“ aus Anlaß des Besuches des französischen Staatspräsidenten Giscard d'Estaing in Auschwitz Mitte Juni 1975: „Man begreift auch, daß die Nachbarn Deutschlands — besonders die im Osten, in denen Hitler nur ein Sklavenreservoir sah — sich über die künftige Entwicklung dieser starken Nation befragen. Heute ist sie geteilt. Aber man kann von ihr behaupten, daß ihre wahre Natur besser zu erklären ist durch das Wort ‚werden‘ als durch das Wort ‚sein‘. Wie könnte man diese Entwicklung besser stabilisieren als durch Einfügung in einander ergänzende, kontinentweite Gemeinschaften. Dort kann sie sich entfalten, ohne der Versuchung, Vorherrschaft auszuüben, ausgesetzt zu sein.“

Ist vor diesem Hintergrund die Aussage des „Briefes zur deutschen Einheit“ in ihrer politischen Brisanz voll sichtbar geworden, empfiehlt es sich, die zentrale Frage jetzt in methodischer Umkehrung erneut zu stellen: Wäre es politisch nicht am vernünftigsten, wenn auch wir Deutsche den Status quo, so wie ihn unsere Nachbarn erhalten wissen wollen, endgültig akzeptieren, auf unser Selbstbestimmungsrecht verzichten und die Präambel unseres Grundgesetzes aufgeben? (Zweistaaten-Konzeption)

c) Für oder gegen die Wiedervereinigung (Sammlung und Gewichtung von Argumenten)

Diese so scharf formulierte Frage soll als starker Denkreiz dazu dienen, unmittelbare — sei es bejahende, sei es verneinende — Reaktionen herauszufordern, in denen wahrscheinlich noch unreflektierte Emotionen mitschwingen. In den folgenden Schritten muß der Unterricht die hier gegebenen Antworten rational zu klären versuchen. Zu diesem Zwecke müssen die Argumente für oder gegen die Beibehaltung des Wiedervereinigungsgebotes gesammelt und gewichtet werden. Im Vollzug dieses Denkprozesses muß den Schülern deutlich werden, daß die Option für die eine oder für die andere Alternative

unmittelbare praktisch-politische Bedeutung und Konsequenzen für das politische Verhalten und Sichentscheiden jedes einzelnen hat. Diese Phase verlangt von den Schülern eine Zusammenfassung ihrer Kenntnisse, ihrer konkreten historischen Sachurteile und der durch sie zu begründenden politischen Stellungnahmen. Dieser schwierige Denkprozeß wird am ehesten in einem vom Lehrer geleiteten Klassengespräch zu vollziehen sein. Es ist aber auch denkbar, daß Schüler-Arbeitsgruppen die eine oder die andere Position durchdenken, begründen und in einer Diskussion zu verteidigen bzw. zu korrigieren versuchen.

— Als Argumente für eine Entscheidung, hinfort zwei deutsche Staaten als Ergebnis der Geschichte der letzten dreißig Jahre anzuerkennen, könnten diskutiert werden: das Sicherheitsbedürfnis und die Interessenlage der anderen Staaten; das Vermeiden schwieriger Auseinandersetzungen und Probleme innerhalb Deutschlands selbst; der Hinweis darauf, daß die Bundesrepublik wirtschaftlich und politisch auch ohne eine Verbindung mit der DDR ein großes Gewicht erlangt hat und der DDR auch weiterhin nicht bedarf.

Die Argumente, die gegen das Aufgeben des Wiedervereinigungsgebotes sprechen, liegen in einer tieferen und schwieriger zugänglichen Schicht und bedürfen deswegen einer ausführlicheren Darstellung als die eben skizzierte Argumentenreihe, die sich wesentlich leichter erschließt und sich deswegen schnell in den Vordergrund drängt. Die folgende Darlegung hat daher eine Balance-Funktion und darf nicht als abschließender Versuch einer „Konditionierung“ mißverstanden werden, der dem eingangs skizzierten didaktischen Konzept widersprechen würde. — Diese tiefere Schicht kann aufgedeckt werden, wenn den Schülern vor Augen geführt wird, daß die zuerst genannten Argumente alle eine bestimmte Zeitgebundenheit und Vorläufigkeit besitzen. Hier ist das Gegenargument der Geschichte und der „Langen Dauer“ ins Spiel zu bringen: Eine Nation ist eine historische Größe. Sie zu annullieren hieße, eine Entscheidung zu fällen, die die politische Existenz der kommenden Generationen präjudiziert, indem sie diese von der nationalen Geschichte abschneidet. Es gilt hier die Frage zu erörtern, ob es denkbar, ob es verantwortbar ist, daß eine Generation innerhalb einer Kette von Generationen leichthin auf eine in langer Dauer gewordene, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einschließende historische Form verzichtet.

Das Mittelalter und das Lernfeld Politik

Bemerkungen zur Diskussion über Funktionen des Geschichtsunterrichts

1. Die folgenden Bemerkungen knüpfen an den Aufsatz „Mittlere Geschichte im Lernfeld Politik“ von Dieter Schmidt-Sinns an, den er Wolfgang Hilligen widmet und der als Vorabdruck in „Aus Politik und Zeitgeschichte“, B 41/76, erschien.

Dieser Aufsatz ist bemerkenswert, weil nach langer Zeit das Mittelalter wieder als ein Gegenstand aufgefaßt wird, der nicht nur selektiv für diese oder jene aus der Gegenwart aufgeworfene Fragestellung im Unterricht benutzt werden soll; es erscheint vielmehr in seiner historischen Bedeutung als eine ernst genommene geschichtliche Wirklichkeit im Bildungshorizont der Gegenwart. Damit ist in der Diskussion um die Bedeutung der Geschichte im gesellschaftskundlichen Unterricht die „Schallmauer“ durchstoßen, die das Interesse des politischen Unterrichts an geschichtlichen Epochen als Ganzes nicht über die französische Revolution hinausdringen ließ.

So sehr dieser Intention des Verfassers und einer Reihe von ihm angeführter Hinweise — etwa zur didaktischen Funktion der „Verfremdung“ und den die Gegenwart mitbestimmenden Nachwirkungen der weltgeschichtlichen Epoche des Mittelalters — zuzustimmen ist, so nachdrücklich müßte jedoch die Diskussion der didaktischen Denkfigur nachgehen, die diesen Aufsatz trägt: Die Zuweisung einer breiten Beachtung des Mittelalters im politischen Unterricht zu bestimmten politischen Optionen und Lernzielen.

2. Die Grundfigur dieses didaktischen Ansatzes ist die der Legitimierung einer politischen Grundkonzeption der Gegenwart durch eine Deutung der Geschichte. Die Beziehung zwischen Gegenwartsverständnis und Geschichtsdeutung, eine der wesentlichsten Strukturen aller Historie, bedarf einer sorgfältigen Analyse nicht nur ihres jeweiligen Inhaltes, sondern auch ihrer inneren Konsistenz. Die Frage, die dieser Aufsatz aufwirft, heißt nicht nur: „Was kann im ‚Lernfeld Politik‘ aus der Geschichte des Mittelalters gelernt werden?“, sondern auch, „Wie ist ein

solches Lernen aus der Geschichte möglich und verantwortbar?“

Dazu einige Hinweise: Mit Recht stellt der Verfasser fest, daß die Geschichte des Mittelalters im 19. Jahrhundert und weit bis ins 20. Jahrhundert hinein als politische Geschichte ihre Beliebtheit in der stimulierenden und legitimierenden Funktion besaß, die sie für das Selbstverständnis des deutschen Nationalstaates, des „Zweiten Deutschen Kaiserreiches“, erfüllen konnte. Das politische Ziel der Jahrhundertwende: die Ausdehnung der Einflußsphäre in die Weltmachtdimension, konnte auf die Kaiserpolitik des Mittelalters zurückprojiziert werden und sich damit historisch legitimieren. Daß eine solche Legitimation den „Interessen von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik“ (S. 23) entgegenkam, ist gewiß eine im ganzen richtige Behauptung; man müßte freilich auch die Abweichungen daneben setzen und z. B. konstatieren, daß die Wissenschaft schon damals die Frage nach der Möglichkeit, eine „große Linie“ aus der mittelalterlichen Politik in die Gegenwart des 19. Jahrhunderts zu ziehen, aufgeworfen hat; daß neben der Dominanz der politischen Geschichte im 19. Jahrhundert die Forderung nach einer neuen „Kulturgeschichte“ (Lamprecht) trat, also eine Art Sozial- und Verfassungsgeschichte mit starker Beachtung der mentalen Faktoren gefordert wurde, die diese Legitimationsfunktionen nicht erfüllte.

Dennoch bleibt richtig und aus Lehrplänen und Schulbüchern in aller Massivität nachweisbar, daß „Mittlere Geschichte im Lernfeld Politik“ eine deutliche Funktion der Legitimierung nationaler deutscher Einheits- und Großmachtsansprüche erfüllte. Aus einem spezifischen Gegenwartsverständnis und einem deutlichen Zukunftswollen erfuhr die Geschichte eine ganz bestimmte, zugespitzte Deutung.

Diese Art des „Lernens“ aus der Geschichte ist zwar weitverbreitet, in ihrer Fragwürdigkeit aber längst und immer wieder vergeblich aufgezeigt worden. Unverwischbar prägte freilich die Geschichte des Mittelalters vor-

allem im gesamten kulturellen Bereich den geographischen und mentalen Kernbestand dessen, was man heute noch als „deutsch“ bezeichnet. Schmidt-Sinns ist zuzustimmen, wenn er den Prozeß der Entstehung nationaler Identitäten im Mittelalter ansetzt; diese, durch die Geschichte hindurchreichende, sich auf gemeinsame Erfahrung und Erinnerung, auf gemeinsame Sprache, Kultur, Denk- und Verhaltenstraditionen zurückführende Identität ist auch heute noch eine ebenso schwer und kaum eindeutig zu beschreibende wie wirksame Realität. Aber eine bestimmte Form des nationalen Staates, wie er im 19. Jahrhundert entstand, oder gar bestimmte weltpolitische Konzeptionen, welcher Art auch immer, aus der Geschichte des Mittelalters zu legitimieren, bedeutete kein „Lernen“ der Geschichte, sondern ihren instrumentalen Gebrauch zu gegenwärtigen Zwecken.

3. Die Frage ist nun, ob diese fragwürdige Figur des „Lernens“ aus der Geschichte verschwindet, wenn man ihren Inhalt austauscht. Ist es falsch gelesen, wenn man den Eindruck hat, daß Schmidt-Sinns in seinem Aufsatz nunmehr die mittelalterliche Geschichte heranzieht, um seine These zu rechtfertigen, daß der deutsche Nationalstaat heute ein nicht nur nicht zu realisierendes, sondern auch ein nicht wünschenswertes politisches Ziel darstellt, daß also die Behandlung der Mittleren Geschichte im Lernfeld Politik gerade nicht die Herstellung einer nationalen Identität, sondern die Skepsis ihr gegenüber bezwecken müsse? Wäre aber einem solchen Ziel, das dem Unterricht über das Mittelalter im Lernfeld Politik zugewiesen wird, nicht der gleiche Vorwurf zu machen, der dem instrumentellen Gebrauch eines anders akzentuierten Geschichtsbildes vom Mittelalter im 19. Jahrhundert gemacht wird? Kommt es bei einem bloßen Austausch des „Was“, aber bei einer Beibehaltung des „Wie“ im historisch-politischen Lernprozeß nicht immer zu den prinzipiell gleichen Fehlleistungen? Wird auf diese Weise aus der Geschichte weniger „gelernt“ als vielmehr „entnommen“? Einige Beispiele aus dem Aufsatz von Schmidt-Sinns können diese Bedenken konkretisieren:

— Vorweg: Die Empfehlung, die Identität nicht mehr im Rahmen eines deutschen Nationalstaates, sondern der Bundesrepublik zu suchen, ist ebenso diskutabel wie der Hinweis, daß die Präambel des Grundgesetzes nicht historischen Veränderungen entzogen werden kann. Diese politischen Erwägungen können sich auf eine ganze Reihe von Symptomen im gegenwärtigen politischen und sozial-psychischen Bereich stützen. Aber sie sind nicht

die Konsequenzen von „möglichen Einsichten aus der Geschichte“ (S. 29), die im Lernfeld Politik das Ziel rechtfertigen könnten, von der nationalen Identität Abschied zu nehmen. Die Geschichte des Mittelalters für sich rechtfertigt weder die Gründung noch die Auflösung des deutschen Nationalstaates. Die Hinweise auf die Geschichte des Mittelalters, die als „mögliche Einsichten“ die Abkehr von der nationalen Identität begründen sollen, sind recht schwach:

— Die Grenzen des 10. Jahrhunderts sind keine Grenzen, welche die heutigen Grenzziehungen legitimieren könnten. Der „politisch denkende Betrachter der Geschichte“ (S. 28) wird gerade dies bemerken, wenn er auf die unterschiedlichen Funktionen von Grenzen in unterschiedlichen Epochen achtet;

— daß ein geeinter Staat nicht Normalität, sondern Ausnahmefall der deutschen Geschichte war, ist ebenso richtig wie die Bemerkung, daß sich dies auch auf andere europäische Nationalstaaten in gleicher Weise übertragen läßt und dort dennoch nicht als Einsicht aus der Geschichte in der Politischen Bildung vertreten werden dürfte;

— die Fragwürdigkeit der Verwendung des Begriffes „Staat“ über die Jahrhunderte hinweg braucht nicht eigens betont zu werden; der Slawenaufstand von 983 konnte noch keinen „Staat“ erschüttern;

— die Gründung des deutschen Nationalstaates im 19. Jahrhundert geschah zwar im Zusammenhang, aber keineswegs „in der Folge“ dreier Kriege; sie hatte erheblich tiefere Motivationen;

— wenn das Deutsche Reich nie ein Nationalstaat im strengen Sinne war, so teilte es dies ebenfalls mit anderen Nationalstaaten in Europa; selbst der Paradedfall Frankreich genügt solch strengen Ansprüchen nicht. Bismarcks Reich war im Hinblick auf die Grenzen und die sie umfassenden Stämme keineswegs ein Anachronismus, es sei denn, man bezeichnet die Mehrzahl der europäischen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert als anachronistische Phänomene;

— daß das Zweite Deutsche Kaiserreich „durch seine bloße Existenz“ den Weltkrieg ausgelöst habe, dürfte wohl kaum der wissenschaftlichen Erkenntnis entsprechen. „Immer wird die deutsche Einigung der Schock Europas sein“ (S. 28): Diese Behauptung zeigt, wie das politische Lernziel mit den geschichtlichen Einsichten gleichsam Schlitten fährt. Daß Lothars Panzerreiter, daß der Supremat des deutschen Kaisertums oder die Machtent-

faltung des Zweiten Kaiserreiches anderen Nationen nicht behagte oder ihren Interessen zuwiderlief, sofern sie nicht davon profitierten, ist ein Normalfall der europäischen Geschichte; er findet sich bei allen Nationen, welche vorübergehend in die Rolle der Hegemonialmacht traten. Den deutschen Nationalstaat aus so zusammengeflackten „Einsichten“ der Geschichte generell als „Schock Europas“ (S. 28) zu bezeichnen, ist der gleiche fragwürdige Einsatz der Mittleren Geschichte im Lernfeld Politik, wie wir ihn am 19. Jahrhundert kritisieren.

4. Ist an solchen Argumentationsfiguren, welche die aufklärende und verständnisweiternde, nicht aber determinierende historische Einsicht deformieren, die Einordnung der Geschichte in das politische Lernfeld, die Unterordnung historischer Betrachtung unter politische Ziele schuld? Suggestiert die Einbeziehung von Geschichte ins Lernfeld Politik geradezu die Heranziehung der Geschichte zur Legitimation konkreten politischen Wollens?

Man kann es vermuten, wenn man sieht, wie der Verfasser des Aufsatzes die von ihm herangezogene Literatur selektiv mißverstehet. Hermann Heimpel muß in diesem Zusammenhang als jemand erscheinen, der die politische Einheit Deutschlands in Frage stellte, weil sie ein Ausnahmefall in der Geschichte war; aber gerade Heimpel hat in den von Schmidt-Sinns herangezogenen Aufsätzen aus der Tatsache, daß die deutsche Einheit der Ausnahmefall gewesen ist, mit entgegengesetzter Tendenz darauf hingewiesen, daß der deutsche Nationalstaat, da er nicht naturgegeben sei, gewollt werden müsse: „Deutschland ist unteilbar: das Motto dieser Tagung bezeichnet nicht eine geschichtliche Tatsache, sondern ist Ausdruck eines Willens... womit wir uns nicht abfinden wollen und auch nicht abfinden müssen, daß ist die Teilung Deutschlands“. (H. Heimpel, Kapitulation von der Geschichte? Göttingen 1960³, S. 29.)

Noch gröber ist das Mißverständnis, daß Schmidt-Sinns dem Entwurf einer Unterrichtseinheit von Erich Kosthorst angedeihen läßt. (Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten, in: Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele, hrsg. von J. Rohlfes und K.-E. Jeismann, Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Sonderheft 1974, S. 151—162.) Was Schmidt-Sinns am Ende seines Aufsatzes für sich und andere als die einzige Möglichkeit der Stellungnahme zur nationalen Identität feststellt, wird von Kosthorst in sehr viel vorsichtigerer Weise als Fragestellung historisch aufbereitet. Kost-

horst versucht, die Faktoren, die in der Gegenwart für die in der Präambel zum Grundgesetz ausgesprochene Willenserklärung wirken, ebenso aufzubereiten wie die, welche ihr zuwiderlaufen. Aufgrund einer sorgfältigen Abwägung will er den Schüler zu einer Entscheidung befähigen, sie ihm aber nicht aufdrängen.

Schmidt-Sinns kritisiert nun ausschließlich jene Faktoren, die in Kosthorsts Analyse für die Erhaltung einer nationalen Identität sprechen. Diese Kritik kann aber nicht überzeugen. Daß z. B. der Mecklenburger eine andere Mundart spricht als der Bayer, dürfte die Bedeutung der gemeinsamen deutschen Hochsprache als eines identitätsstiftenden Elementes nicht in Frage stellen. Auch ist der Begriff der „Kulturnation“ keine willkürliche Erfindung, und seine Wiederaufnahme ist kein „Rückfall in das 19. Jahrhundert“ (S. 27). Es ist die Bezeichnung einer aus der Geschichte nicht allein des 19. Jahrhunderts, sondern auch des Mittelalters überkommenen Gemeinsamkeit. Nur auf der Basis der vielfältigen Erscheinungen, die dieser Begriff zusammenfaßt, ist ja die Begründung der Politik der Bundesregierung Brandt sinnvoll, wenn sie die Grenzen zwischen beiden deutschen Staaten durchlässiger machen wollte, um die menschlichen Beziehungen, die verwandtschaftlichen wie die kulturellen, um den Austausch der Meinungen und Informationen enger zu gestalten — in der ausgesprochenen und der Opposition immer wieder entgegengehaltenen Auffassung, daß man nur auf diese pragmatische Weise die Einheit der Nation als Realität über den akuten staatlichen Grenzziehungen erhalten könne.

Schmidt-Sinns scheint die DDR und ihre Menschen offenbar mit dem „Staatssozialismus“ gleichzusetzen (S. 27); das ist eine ungeheuer Vereinfachung der vielfältigen Faktoren, die eine Gesellschaft als solche bestimmen; es ist zugleich ein Abschreiben der DDR als eines mit der Bundesrepublik Deutschland vielfältig verflochtenen Staates aufgrund einer konträren Staats- und Wirtschaftsordnung. Wenn man diese schwerwiegenden und folgenreichen Vorstellungen entwickelt, müßte man sehr viel genauer abwägen, was für sie spricht und auch, was ihnen entgegensteht. So wie es hier geschieht, zeigt sich, daß der Blick in die Geschichte durch das politische Ziel vorgeprägt ist: die nationale Identität aufzugeben, eine BRD-Identität zu entwickeln und diese in das „höhere Lernziel eines weltbürgerlichen Bewußtseins“ (S. 29) einzubetten. Noch einmal: Es wird nicht gegen eine solche

Zielsetzung des politischen Unterrichtes polemisiert; sie ist eine unter möglichen. Aber gerade wenn sie ernst genommen wird, bedarf sie genauer Analyse der ihr zuwiderwirkenden Kräfte, ihrer möglichen Konsequenzen sowie der Abwägung von Gewinn und Verlust. Dazu kann der Blick in die Geschichte auch des Mittelalters helfen, nicht aber zur schnellen Legitimation eines solchen politischen Lernziels.

5. Es ist nicht die Absicht dieser Bemerkungen, Kritik an einzelnen, anfechtbaren Rückgriffen auf die Geschichte des Mittelalters innerhalb der Lernzielbestimmungen des politischen Unterrichtes zu üben. Der kritische Hinweis auf Einzelheiten soll vielmehr die Frage provozieren, ob es ein richtiger didaktischer Griff ist, Geschichte in ein anderes „Lernfeld“ einzuordnen — ob nicht umgekehrt der Weg beschritten werden sollte, andere Lernfelder, zumal das Lernfeld Politik, aus dem historischen Zusammenhang, in dem es notwendig steht, zu strukturieren. Anders gefordert: Es müßten die Beziehungen zwischen politischem und historischem Unterricht aus einem Unterordnungs- und Ableitungsverhältnis befreit und Formen der Kooperation entwickelt werden, welche die Lernmöglichkeiten, ihre Chancen wie ihre Grenzen in der Kooperation erschließen. Diese Kooperation könnte je nach Gegenstand und Zielsetzung von einer sich ergänzenden Eigenständigkeit des Unterrichts bis zur Integration führen.

Ein letztes Beispiel aus dem Aufsatz von Schmidt-Sinns mag zeigen, was verfehlt werden kann, wenn man von der Unterordnung historischer Einsichten unter Lernziele der Politik ausgeht. Von dem gestuften Lernziel, die Identität der Bürger mit der Bundesrepublik und nicht mit einem nationalen deutschen Staat zu entwickeln und sie in das „höhere Lernziel eines weltbürgerlichen Bewußtseins“ einzubetten, bekommt Schmidt-Sinns nicht mit in den Blick, daß „Weltbürgertum und Nationalstaat“ als Postulate miteinander entstanden und vielfältig zusammenhängen. Als Tendenzen der gleichen Epoche sind sie im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert gleichermaßen verschränkt zu bestimmenden

Regulativen unserer eigenen Epoche geworden. Diese historische Einsicht könnte davor warnen, Nationalbewußtsein und Weltbürgerbewußtsein als Alternativen aufzufassen. Zu verflochten und zu ambivalent ist das Verhältnis dieser beiden Identifikationsangebote, als daß man eines von ihnen eliminieren und das andere verabsolutieren könnte. Diese historische Einsicht gibt zwar kein unmittelbares politisches „Lernziel“; sie bewahrt aber davor, politische Lernziele zu unbefangenen und unreflektiert zu setzen; sie zeigt, auf welche Bedingungen und Grenzen politischer Wille stößt, welche Vorgegebenheiten er zu berücksichtigen, welche Nebenwirkungen er einzukalkulieren hat. Eine nicht im Lernfeld Politik als Legitimationssubstanz verplante, sondern eine offene Beschäftigung mit der Geschichte läßt dieses Lernfeld Politik mit seinen Zielen und Inhalten selbst als ein historisches erscheinen, gibt die Möglichkeit zu erkennen, wo der politische Wille herkommt, was er historisch eigentlich „ist“. Diesen politischen Willen, didaktisch als „Lernziel“ formuliert, wird die Geschichte weder rechtfertigen noch widerlegen; sie kann ihn aber klären und zum differenzierteren Verständnis seiner selbst bringen.

Damit leistet Beschäftigung mit der Geschichte allerdings das, was auch Schmidt-Sinns mit Recht erkennt: Sie vermittelt auf indirekte Weise Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Sie kann es aber nur verläßlich tun, wenn sie nicht in einem Lernfeld Politik vorweggesetzten politischen Lernzielen unmittelbar unterworfen wird; das provoziert nur ein täuschendes Echo aus der Geschichte, ist eine Veranstaltung zur Selbstbestätigung. Soll der Geschichtsunterricht die Funktion einer Klärung und Aufklärung politischen Denkens und Verhaltens bewirken, muß er aus politischen und didaktischen Legitimationsfunktionen befreit werden.

Wenn die Diskussion um den Aufsatz von Schmidt-Sinns die in ihm enthaltene didaktische Problematik einer tieferen Erörterung zuführt, wäre dem politischen Unterricht wie dem Geschichtsunterricht ein großer Dienst erwiesen.

Überlegungen zur Behandlung der deutschen Geschichte im Schulunterricht

Vorbemerkung

Die Gelegenheit, meine Vorstellungen zum Lerngegenstand „Die deutsche Teilung“ weiter auszuführen und zu verdeutlichen, ergreife ich auch deshalb gern, weil das dazu schon Gesagte in einem weiteren Zusammenhang und unter dem Zwang räumlicher Beschränkung stand¹⁾. Dabei wird in Absprache mit der Redaktion und dem Autor Erich Kosthorst auf eine Fortsetzung der direkten Auseinandersetzung verzichtet, zumal an Erich Kosthorsts Position nach Veröffentlichung bisher nicht zugänglicher Teile seiner Unterrichtseinheit einige neue Akzente deutlich werden. Statt dessen möchte ich eigene Überlegungen zu dem kontroversen Unterrichtsthema zur Diskussion stellen, vor allem aber auf die Stellungnahme Karl-Ernst Jeismanns eingehen, die mir deshalb so außerordentlich wichtig zu sein scheint, weil sie über die Diskussion der Funktion der nationalen Frage im Unterricht zum zentralen didaktischen Problem durchstößt, nämlich der Frage nach dem Verhältnis der Lernbereiche Geschichte und Politik, und dahinter steht nichts anderes als das alte pädagogische Problem der Bestimmung und Legitimation von Zielen des Lernens überhaupt.

Die deutsche Teilung unter sozialpsychologischem Aspekt

Das deutsch-deutsche Verhältnis im Bewußtsein der Deutschen läßt sich durch eine Szene anschaulich machen, die am 2. November 1976 über den Bildschirm lief. In der ARD-Sendung „Heiteres Beruferaten“ stellte Robert Lembke den Opernsänger Theo Adam vor. Die bei solchen Gelegenheiten übliche Frage „Kommen Sie aus einem deutschsprachigen Land?“ wurde bejaht. „Stammen Sie aus der Bundesrepublik?“ — „Nein.“ „Aus Österreich?“ — „Nein.“ Darauf der nächste Frager schon fast im Brustton der Überzeugung: „Sie

kommen also aus der Schweiz?“ — „Nein.“ Wieder — klick — ein Fünfmarkstück in das Sparschwein des Gastes und betretenes Schweigen in der Runde. Doch der nächste Fragesteller läßt sich nicht verblüffen: „Vielleicht rechnen Sie, im weiteren Sinne, Holland zum deutschen Sprachgebiet?“ — „Nein.“ (Lembke scheint leicht nervös zu werden; schließlich sind die Niederlande seit mehr als drei Jahrhunderten endgültig aus dem Reichsverband ausgeschieden, und Deutsch wird da auch nicht gerade gesprochen.) Schließlich kommt dem Schweizer Teilnehmer Guido, glaube ich, der rettende Einfall: „Dann kommen Sie aus Ostdeutschland.“ Er bleibt auch bei „Ostdeutschland“, obwohl er sowohl von Herrn Adam, einem Sänger an der Staatsoper in Ost-Berlin, wie von Robert Lembke auf „DDR“ verbessert wird. — Ein peinlicher Zufall? Nein, eher ein Symptom dafür, wie weit der Staat zwischen Elbe und Oder dem Bewußtsein der meisten Deutschen entrückt ist. So wird mit Recht vom „Verblässen der gesamtdeutschen politischen Tradition im westdeutschen Meinungsbild“ gesprochen; „die Gesellschaft der BRD ist auf dem Wege, die deutsche Frage als solche zu liquidieren“²⁾.

Im Widerspruch zum öffentlichen Bewußtsein stehen der Auftrag des Grundgesetzes, die offizielle Politik und die öffentliche Erziehung. Zumindest wird man sagen können, daß die Frage nach der nationalen Identität in der breiten Öffentlichkeit eher verdrängt als ausdiskutiert wurde. Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung — wie könnte es anders sein — hat sich in das Gegebene geschickt und empfindet die Bundesrepublik einschließlich West-Berlin als nationales Bezugssystem. Das gilt deshalb verstärkt für die jüngeren Bürger, weil alle nach etwa 1940 geborenen einen

²⁾ E. Kitzmüller/H. Kuby/L. Niethammer, Der Wandel der nationalen Frage in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 33/1973, S. 5 u. 9; die Verfasser stützen sich auf umfassendes Umfragematerial seit 1945. Es zeigt sich, daß außerschulische Sozialisationsfaktoren, hier die politische und gesellschaftliche Realität, Einstellungen wesentlich stärker prägen, als das ein Schulcurriculum kann.

¹⁾ Vgl. v. Verf.: Mittlere Geschichte im Lernfeld Politik, in: Option für Freiheit und Menschenwürde. Festschrift für Wolfgang Hilligen, hrsg. v. K. G. Fischer u. F. Neumann, Frankfurt 1976, abgedruckt in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/1976.

Sozialisationsprozeß durchlaufen haben, in dem das Deutsche Reich als existierende Größe nicht mehr vorkam. Den Älteren dagegen — und dazu gehören die heute noch in Politik und Publizistik tonangebenden Männer und Frauen — wird aus dem gleichen Grunde, nämlich aufgrund ihrer frühen Sozialisation, eine Einstellungsänderung schwer. So gesehen aber ist ein Wandel nur noch eine Frage der Zeit.

Pädagogisch betrachtet fordert diese Situation die Entscheidung, ob eine Erziehung in Richtung auf die in absehbarer Zeit doch nicht zu verwirklichende Einheit der Nation noch verantwortbar ist. Die Gefahren, die das Lernziel „Gesamtdeutsches Bewußtsein“ nach sich zieht, liegen auf der Hand: Entweder sieht die Jugend solche Vorstellungen als leere Lippenbekenntnisse an und tut sie als Unaufrichtigkeiten ab, was zu politischem Zynismus führen würde, oder — und das wäre noch schlimmer — sie nimmt dieses Lernziel wirklich ernst, was ein Irredenta-Klima erzeugen würde, das bei geringem Anlaß zum gefährlichen Ausbruch kommen könnte. Selbst wenn es nur latent vorhanden wäre, hätte es wahrscheinlich bedenkliche Auswirkungen auf die politische Landschaft. Es liegt mir fern, in diesem Zusammenhang das Schicksal der Weimarer Republik zu beschwören, wie das jüngst wieder häufiger geschieht, denn Geschichte wiederholt sich nicht, doch der Aufstieg des Nationalsozialismus und der daraus folgerichtig entstehende Zweite Weltkrieg hatte ohne Zweifel eine seiner wesentlichen Ursachen in der nationalen Frustration der Deutschen.

Als Geschichtsdidaktiker neigt man dazu, den sozialpsychologisch-pädagogischen Aspekt der didaktischen Entscheidungssituation auszublenken. Zu der von Kosthorst vertretenen nationalen Doppelidentifikation, die ich aus psychologischen Gründen für unerreichbar halte, könnte man als Alternative eine gestufte Loyalität für denkbar halten, wie sie Wolfgang Mitter im Hinblick auf einen europäischen Zusammenschluß diskutiert hat³⁾. Solche gestuften Loyalitäten sind aus dem täglichen Leben wohlbekannt. Die regionalen Anhänger eines Fußballclubs wechseln ihre Sympathien, sobald, zum Beispiel im Europapokal, eine andere Mannschaft die nationale Repräsentation übernimmt. Aber die Stufung von Loyalitäten von der regionalen zur nationalen und vielleicht europäischen Ebene setzt voraus, daß die kleinere Einheit jeweils Teil der größeren

³⁾ W. Mitter in einem Arbeitspapier „Zehn Thesen zu einer Internationalisierung der politischen Bildung“, vorgetragen auf der Partnertagung der Bundeszentrale für politische Bildung 1976 in Walsrode.

Ordnung ist, weil sonst kein in-group-Bewußtsein entstehen kann. Eben dies ist im Verhältnis zur DDR nicht gegeben.

Das Thema im Unterricht

Der folgende Vorschlag für eine Unterrichtseinheit geht von der These aus, daß Verständnis für die historischen Ursachen und politischen Möglichkeiten der gegenwärtigen Situation in Mitteleuropa — mit vier bestehenden deutschsprachigen Staaten — nicht erreicht werden kann, wenn nicht der wechselvolle Verlauf der deutschen Geschichte seit 911 und der Wandel des deutschen Selbstverständnisses in dieser Zeit integraler Bestandteil der Unterrichtsreihe ist. Dabei wird gleichzeitig der Versuch unternommen zu zeigen, daß selbst bei einem solchen vorwiegend historisch ausgerichteten Thema wie „Die deutsche Teilung“ ein einziges Fach oder ein Fachbereich, etwa die Zeitgeschichte, allein keinen zureichenden Beitrag zur Entscheidung der didaktischen Probleme leisten kann. Anknüpfend an die Überlegungen zur Behandlung des Mittelalters in der Schule, auf die hier verwiesen werden muß, möchte ich allgemeine Lernziele und Lerngegenstände vorschlagen, die über die zeitgeschichtlichen Ereignisse hinaus zu einem Unterricht über die deutsche Teilung gehören sollten. Eine Operationalisierbarkeit der Lernziele nach dem Verständnis der behavioristischen Lerntheorie ist nicht angestrebt⁴⁾. Der Unterricht könnte in einer 10. Klasse einer Realschule oder eines Gymnasiums, aber auch als Grundkurs in der Sekundarstufe II gegeben werden, ist auch offen angelegt und deshalb leicht auf die jeweiligen Bedürfnisse abzustellen.

Lernziele

- (1) Der Schüler soll die gegenwärtige politische Lage und die tatsächlichen Grenzverläufe in Mitteleuropa als Ergebnis der historischen Entwicklungen und Entscheidungen verstehen können;
- (2) er soll zu einem eigenen Urteil über die politischen Möglichkeiten in Gegenwart und Zukunft kommen.

Daraus sollte folgen:

- (3) die Fähigkeit, aus der gegebenen politischen Situation heraus rational be-

⁴⁾ Zur Kritik des auf den Behaviorismus zurückgehenden Lernzielbegriffs H. Ammon, Zum Begriff des Verhaltens in der Lernzielkonzeption für den politischen Unterricht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/1976.

gründete politische Entscheidungen zu treffen;

- (4) die Befähigung zur Entwicklung eines auf die Bundesrepublik Deutschland bezogenen nationalen Selbstverständnisses.

Unterricht

Auszugehen ist in jedem Falle von der Gegenwart⁵⁾, denn nur so wird für den Schüler erkennbar, was die Ereignisse und Entwicklungen, mit denen er sich befassen soll, für ihn heute und im Hinblick auf die Zukunft bedeuten. Seit jeher krankte der Geschichtsunterricht daran, daß der Gegenwartsbezug vernachlässigt wurde und das historische Geschehen um seiner selbst willen und nicht explizit begründet im Unterricht einfach „vorkam“. In welcher Reihenfolge und Vollständigkeit die im folgenden genannten Themenkreise im Unterricht erarbeitet werden, mag der Lehrer entsprechend den Vorkenntnissen seiner Schüler, der vorgesehenen Arbeitsweise und der Zahl der verfügbaren Stunden entscheiden. Ich stütze mich auf eine eigene Unterrichtsreihe in der 11. Klasse eines Hildesheimer Gymnasiums aus dem Jahre 1962⁶⁾:

- 1) Staaten und Grenzverläufe in Mitteleuropa im 20. Jahrhundert. Klärung der Begriffe Volk, Staat und Nation.
- 2) Die Entstehung des mittelalterlichen deutschen Reiches. Die Entwicklung der Königswahl in Deutschland (919, 936, 1125; das Kurfürstenkollegium) und im Gegensatz dazu in Frankreich (Durchsetzung des Geblütsrechts).
- 3) Die Bildung des jüngeren Reichsfürstenstandes im Zeitalter Friedrich I. Zerschlagung der Stammesherzogtümer Bayern (1156) und Sachsen (1180) und die Durchsetzung der fürstlichen Landesherrschaft im Zeitalter Friedrichs II. (1220, 1232).
- 4) Das Kaisertum und die Kaiseridee Karls des Großen, ihre Wiederaufnahme durch Otto I. und die Romreichsidee Ottos III.

- 5) Mission, Siedlungsbewegungen und staatliche Entwicklungen im östlichen Mitteleuropa zwischen 10. und 15. Jahrhundert.
- 6) Die Nationwerdung Frankreichs und Englands. Das Königtum in Frankreich und in England bis zur Schlacht bei Bouvines (1214). Der Hundertjährige Krieg in seiner Bedeutung für die nationale Entwicklung beider Staaten (beispielhaft: Jeanne d'Arc).

Dabei kommt es vor allem auf die Herausarbeitung der unterschiedlichen Entwicklungen in Deutschland (und Italien) einerseits und in Frankreich und England (wie in Spanien, Polen und Rußland) andererseits an, denn im Westen und Osten beginnt — gegen das Reich — die Staats- und Nationwerdung schon im Späteren Mittelalter. Der Unterricht wäre von dieser Zeit direkt auf die Gegenwart hinzuführen, vielleicht kurz exemplarisch verweilend beim Reich nach 1648, dem „monstrum“ Pufendorfs als Beispiel für die nationale Zersplitterung. Dann wäre zu behandeln das Scheitern der nationalen Einigung auf demokratischer Grundlage nach 1848 und schließlich Bismarcks Reichsgründung⁷⁾.

Nach Abschluß der Unterrichtsreihe müßten die Schüler in der Lage sein, den folgenden Text Hermann Heimpels zu verstehen und im Unterrichtsgespräch zu interpretieren:

„... nicht in allmählicher Entwicklung, sondern in steiler Höhe ergreifen die Deutschen das Erbe Karls des Großen; spät missioniert, am Rande antiker Tradition, machtvolle Stämme im Notbau des Reiches nur vorläufig integrierend: Verfrühung. Gewaltig und zu schwer die doppelte Aufgabe: Vorschieben der Grenze des antik-fränkisch-christlichen Europa nach Osten, Erneuerung des Kaisertums auf dem fränkischen Weg nach Rom: Überanstrengung. Eine vergängliche Schicksalsstunde fordert die deutsche Schwertgewalt über die Kirche: das elfte, das zwölfte Jahrhundert, Frankreich, das Papsttum, bringen die Kirche, nach damaligem Maße: den Geist, zu sich selbst. Nicht ghibellinisch, kaiserlich, sondern guelfisch, päpstlich, staatlich, bürgerlich sollten sich Welt und Weltmeinung entfalten: staufische Größe und — Isolierung. Die erste große Zeit Deutschlands endet mit einem im Namen der zeitgemäßen Weltmeinung geführten Prozeß, nicht in Nürnberg, doch in Neapel: Konradins Ende. Isolierung,

⁷⁾ Als Darstellung für die Sekundarstufe I: D. Schmidt-Sinns, Reichsgründung vor 100 Jahren, Schülertaschenbuch 1970/71, und ders., 1848 — Gescheiterte Revolution, Schülertaschenbuch 1972/73, hrsg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

⁵⁾ Zum regressiv-diachronischen Verfahren s. H. Süßmuth, Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 93, 1972.

⁶⁾ D. Schmidt-Sinns, „Reich“ und „Staat“ im Mittelalter. Versuch, in einer 11. Klasse staatliche Entwicklungen des Mittelalters im Hinblick auf das neuzeitliche Europa darzustellen. Pädagogische Prüfungsarbeit am Staatlichen Studienseminar Hildesheim, 1962 (ungedruckt).

Überanstrengung, dem verfrühten Anfang folgende Verspätung im Werden der Nation sollten lastende Motive der deutschen Geschichte bleiben. Tragische Isolierung 1914, herausgeforderte 1939. Zweimal Überanstrengung gegen eine Welt von Reserven. Am deutlichsten aber wird der Historiker des kommenden Jahrhunderts das ›dritte‹ Reich als die grausamste der deutschen Verspätungen, ja als Teil einer Spätphase überhaupt erkennen. Seit dem dreizehnten Jahrhundert ist entschieden, daß das deutsche Leben sich territorial versplittert; das ›Monstrum‹ von 1648 ist kein Staat wie Frankreich. Die ›Nation‹ der großen französischen Revolution entsteht in Deutschland nicht, auch nicht 1848. Die Ideen von 1789, ein freieres und großzügigeres politisches Leben, kommt nicht der deutschen Nation, sondern den Rheinbundstaaten und als Diktat Napoleons, dann, verwandelt, der großen preußischen Reformzeit, und gegen Napoleon zugute. Die Freiheit als Freiheit mehr nach außen als nach innen, die unvollendete Revolution, bindet die Nationalgeschichte an konservative Kräfte, großartig, und doch unvollendet die kleindeutsch-liberale-konservative-militärische Erfüllung und Bändigung der revolutionären Nationalidee durch Bismarck: keine Einheit von Freiheit und Nation, die deutsche Einigung, weil verspätet, ein Schock Europas. Verspätet auch, ein neuer Stoß für die Weltmeinung, der Anschluß an Weltwirtschaft und Weltpolitik vor 1914. Die letzte tragische Verspätung die Teilung Deutschlands von 1945: sie bindet das deutsche Handeln im zwanzigsten Jahrhundert, statt daß es die Nation als unentbehrliches Bauglied Europas voraussetzen könnte, noch einmal an das Ziel ihrer Verwirklichung, an eine Idee des neunzehnten Jahrhunderts.“⁸⁾

Zur didaktischen Begründung

Karl-Ernst Jeismann hält mir nun eine selektiv entstellende Interpretation des Heimpelschen Standorts vor. Das trifft nicht zu, denn Heimpel ist mir allein Gewährsmann für den historischen Befund. Die Konsequenzen, die er im Jahre 1955 zog, sind andere als die zwanzig Jahre später für unsere Unterrichtsreihe vorgeschlagenen; das historische Urteil ist nicht loszulösen vom Lauf der Politik. Für den Unterricht bleibt wichtig, daß Fakten, Interpretation und Schlußfolgerungen für die Politik vom Lehrer klar als solche unterschieden werden — was allerdings nicht davon entbinden kann, sich für bestimmte Lernziele zu entscheiden.

⁸⁾ H. Heimpel, *Kapitulation vor der Geschichte?*, Göttingen 1960³, S. 9.

Jeismann hat den Eindruck, daß mir die Geschichte des Mittelalters zur Rechtfertigung der These diene, „daß der deutsche Nationalstaat heute ein nicht nur nicht zu realisierendes, sondern auch ein nicht wünschenswertes politisches Ziel darstellt“. Auf die Berichtigung dieses Vorwurfs kommt es mir sehr an: Ich vertrete die Auffassung, daß der deutsche Nationalstaat ein nicht zu realisierendes und *aus diesem Grunde* nicht wünschenswertes, deutlicher: auch pädagogisch nicht anzustrebendes politisches Ziel darstellt. Auch unsere westlichen Verbündeten sind nicht für die deutsche Wiedervereinigung; schon das wirtschaftliche, politische und militärische Kräftepotential der Bundesrepublik wiegt ihnen fast zu schwer. Legt nicht der Verlauf der deutschen Geschichte nahe, daß eine Machtzusammenballung im Zentrum Europas, wie sie die deutsche Einheit immer verkörpern wird, schon durch ihr politisches Gewicht Hegemonieansprüche und damit Gegenreaktionen der anderen Mächte, also sehr unfriedliche Prozesse, auslösen muß? Solche politischen Erwägungen lassen sich nicht ausblenden, wenn die deutsche Teilung zum Unterrichtsgegenstand wird, und damit sind wir bei Jeismanns mit Recht bohrender Frage, „ob es ein richtiger didaktischer Griff ist, Geschichte in ein anderes ‚Lernfeld‘ einzuordnen“, oder ob unter diesen Bedingungen „das politische Lernziel mit den geschichtlichen Einsichten gleichsam Schlitten fährt“.

Jeismanns Position, sein Vorschlag, Formen der Kooperation zwischen Geschichte und Politik zu entwickeln, seine Offenheit „je nach Gegenstand und Zielsetzung von einer sich ergänzenden Eigenständigkeit des Unterrichts bis zur Integration“, wirkt vernünftig und pragmatisch, und er wird daher zunächst die Mehrheit der Pädagogen und Fachhistoriker auf seiner Seite haben. Doch Jeismann fragt weiter, „ob nicht umgekehrt der Weg beschritten werden sollte, andere Lernfelder, zumal das Lernfeld Politik, aus dem historischen Zusammenhang, in dem es notwendig steht, zu strukturieren“. Er beansprucht damit für die Geschichte nichts anderes, als daß sie unabhängig über ihr Lernangebot entscheiden solle, was nur bedeuten kann, die Fachwissenschaft Geschichte liefere auch die Kriterien zur Entscheidung über ihre eigene Repräsentation in der Schule⁹⁾. Nimmt man diese Forderung nach didaktischer Selbst-

⁹⁾ Die Auffassung, die Fachwissenschaft liefere didaktische Entscheidungskriterien, hat Theodor Wilhelm vertreten. S. W. Klafki in: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft II*, Frankfurt 1970, S. 69. Die Gesamtproblematik der Normen, Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens wird hier ausführlich diskutiert.

bestimmung für eine Fachdisziplin ernst, dann hätte beispielsweise auch die Assyriologie zu entscheiden, welche Anteile der Disziplin in der Schule zu lehren wären. Was mancher geneigt ist, Germanisten, Historikern und Mathematikern zuzugestehen, müßte auch für Zahnmediziner, Agronomen und Schiffsbautechniker gelten. Daß das grotesk ist, liegt auf der Hand. Es müßte deshalb Einigkeit darüber zu erreichen sein, daß sich aus den Fachwissenschaften nur in eingeschränktem Maße Kriterien für die unterrichtliche Verwertung finden lassen: Über die grundlegenden Ziele der Erziehung und die obersten Lernziele wird gesellschaftlich entschieden. Solche Entscheidungen, bisher von der Exekutive auf dem Erlaßwege durchgesetzt und auch kaum umstritten, solange die Tradition nicht zu entschieden verlassen wurde, geraten heute, in einer Zeit pädagogischer Reformen und verstärkter politischer Beteiligung der Bürger, zunehmend in die politische Auseinandersetzung und werden mit Recht, auch zur Erhöhung der Transparenz, in die zuständigen Parlamente verlegt. Für unsere Streitfrage heißt das, daß die Geschichte als Wissenschaft gar nicht über ihre eigene Verwendung entscheiden kann, und das liegt keineswegs nur an ihrer Einordnung in ein politisches Lernfeld. Die Lernziele der Unterrichtsreihe, zu deren Begründung wir damit kommen, lassen sich als Antwort auf die Frage formulieren, welche Qualifikationen (unter anderen) ein auch in Grenzsituationen demokratisch handelnder Bürger unseres Staates haben müsse, und auf die zweite Frage, welche Erfahrungen und Erkenntnisse, Einstellungsänderungen und Befähigungen sich aus dem vorgestellten Lerngegenstand gewinnen lassen könnten. Das Verfahren folgt der von Joachim Rohlfes vertretenen Auffassung, daß Lerngegenstände nicht aus Lernzielen ableitbar sind, sondern die Inhalte auf Ziele hin zu konzipieren seien¹⁰⁾. Für die Auswahl von „Bildungsinhalten“ hat Saul B. Robinsohn drei Kriterien genannt: die Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft, ihre Leistung für Weltverstehen und die Möglichkeit der Anwendung im privaten und öffentlichen Leben¹¹⁾. Ob von Robinsohn mit der Reihenfolge Prioritäten angedeutet werden sollten, ist nicht erkennbar; mir schiene es vernünftig zu sein, die letzten beiden eng zusammengehörenden Kriterien als didaktische Suchinstrumente einzusetzen, während das erste,

die Bedeutung des Bildungsinhalts im Gefüge der Wissenschaft, die abschließende Entscheidungsfunktion übernehmen könnte bei der Wahl zwischen mehreren, möglicherweise für Weltverstehen und Verwertbarkeit im Leben gleich wichtigen Lerngegenständen.

In einem solchen Verfahren kommt der Didaktik eine Art Gelenkfunktion zwischen Politik und allgemeiner Pädagogik einerseits und den Fachwissenschaften andererseits zu: Über die Richtziele ist gesellschaftlich zu entscheiden aufgrund der politischen Wirklichkeit und der pädagogischen Wünschbarkeit; die Fachwissenschaften stellen inhaltliche Angebote bereit; die Gewinnung von Lernzielen mittlerer Reichweite und Feinzielen, von Lerngegenständen und Verfahren des Unterrichts erfordern didaktische Entscheidungen, die durch Unterrichtserprobung, wenn möglich Unterrichtsforschung, untermauert sein sollten.

In diesem Sinne ist es den Pädagogen der wilhelminischen Zeit überhaupt nicht vorzuwerfen, daß sie das hochmittelalterliche Kaisertum und den Reichsgedanken in den Mittelpunkt des offiziellen Unterrichts stellten. Ich habe darauf nur deshalb hingewiesen, weil ich den engen Zusammenhang zwischen politischem Wollen und historischem Bewußtsein belegen wollte, dessen Förderung durch den Unterricht so lange legitim ist, als das nicht zu wissenschaftlich unhaltbaren Verfälschungen führt, wobei heute hinzukommt, daß man diesen Zusammenhang, auch in der Schule, transparent machen sollte. So ist es legitim, daß einige lateinamerikanische Staaten die Geschichte einheimischer indianischer Hochkulturen an die Stelle des Kanons setzen, der die klassische Antike und das europäische Mittelalter behandelte¹²⁾. Das gleiche gilt für die Forderung Gustav Heinemanns, den genuin demokratischen Traditionen in Deutschland mehr Aufmerksamkeit — in Forschung und Unterricht — zu widmen¹³⁾. Inwieweit die Geschichte moderner Revolutionen und ihre emanzipationsfördernden und -hemmenden Faktoren im Unterricht in den Vordergrund gerückt werden sollten, wird eine umstrittene Frage sein¹⁴⁾. Die Grenze zur ideologischen Vereinnahmung der Geschichte, wie sie etwa

¹⁰⁾ R. Schörken, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht H 2/1972, S. 85.

¹¹⁾ Ansprache Gustav Heinemanns bei der Schaffermahlzeit im Bremer Rathaus am 13. Februar 1970, in: J. Braun, Der unbequeme Präsident, Karlsruhe 1972, S. 255.

¹²⁾ Zur Behandlung neuzeitlicher Revolutionen im Unterricht s. A. Kuhn, Die Englische Revolution, München 1974, und V. Rothe, Die Russische Revolution, München 1974.

¹⁰⁾ J. Rohlfes, Curriculumentwicklung und Lernzielermittlung, in: Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, hrsg. v. J. Rohlfes u. K.-E. Jeismann, Beih. z. Zeitschr. Geschichte in Wissenschaft u. Unterricht, 1974, S. 9.

¹¹⁾ S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1972², S. 47.

im Germanenkult der Nationalsozialisten und deren Gleichsetzung von germanisch und deutsch zutage trat, wird in den meisten Fällen eindeutig zu ziehen sein.

Das Lernfeld Politik

Es bleibt noch das Lernfeld Politik zu begründen. Die Konferenz der Kultusminister der Länder hat im Grunde nichts anderes gewollt, als sie ein „Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld“ für die Sekundarstufe II einrichtete, allerdings wenig konsequent, indem die dort angesiedelten Lehrgänge weiterhin Fächern zugeordnet bleiben. Immerhin ist die schulorganisatorische Lage gegenwärtig zumindest formal so, daß die wachsende Komplexität und Interdependenz unserer Welt, in der Primarstufe durch die Sachkunde ebenso wie in Sekundarstufe II, durch Überwindung des herkömmlichen Fachprinzips bewältigt werden sollen, während die Sekundarstufe I ausgenommen bleibt. Wie aber können junge Menschen für das Leben lernen, wenn Themen wie „Kernkraftwerksbau“, „Entwicklungsländer“ und eben „Die deutsche Teilung“ nicht als Problemkomplexe in Lebenssituationen, sondern fein säuberlich nach ihren physikalischen, chemischen, soziologischen, geographischen, politikwissenschaftlichen und den vielen weiteren Aspekten in den entsprechenden Fächern vorkommen? Die Fachgrenzen schaffen eine „Scheidung, die mit den Denkobjekten das Denken selbst zerstückelt und deformiert und einer wahrhaft weiterführenden Einsicht geradezu methodisch den Weg verlegt“¹⁵⁾. Über Kooperation und Integration der Schulfächer ist in den vergangenen fünfzehn Jahren so viel geschrieben worden, daß es sinnlos erscheint, angesichts der Schulwirklichkeit dafür noch einen Tropfen Tinte zu vergeuden. Kurt Gerhard Fischer hat kürzlich darauf hingewiesen, daß zahlreiche Pädagogen unabhängig voneinander und von unterschiedlichen Standorten aus immer wieder gefordert haben, den fächerüberlasteten Kanon zugunsten weniger,

¹⁵⁾ W. Hofmann, Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft — Ein Leitfaden für Lehrende, Reinbek 1969, zit. n. R. Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt 1971, S. 139.

breit angelegter Lernfelder zu überwinden; er nennt Hartmut von Hentig, Saul B. Robinsohn, Heinrich Roth und Theodor Wilhelm¹⁶⁾. Daß Integration keineswegs Reduzierung des Anteils der Geschichte — oder welcher Disziplin auch immer — im Gesamtcurriculum bedeuten müsse, gerade dieses beliebte Gegenargument habe ich versucht, mit den Überlegungen zum Thema „Mittlere Geschichte im Lernfeld Politik“ zu widerlegen.

Das jüngste gesamtdeutsche Ereignis, das Schicksal Wolf Biermanns, gibt Anlaß zu einer abschließenden Betrachtung. Auf den ersten Blick könnte das Hin- und Hergeworfensein dieses politischen Bardens zwischen Hamburg und Berlin, zwischen West, Ost und West und die zahlreichen Reaktionen in Deutschland die Endgültigkeit der Teilung in Frage stellen, ja, so etwas wie ein gesamtdeutsches Bewußtsein aufkommen lassen. Genau betrachtet zeigt der Fall Biermann aber, was uns trennt: Jede Seite kann sich die Wiedervereinigung nur als Anschluß vorstellen¹⁷⁾. Marxistisch-sozialistisch oder kapitalistisch-demokratisch lautet die Alternative. Das seit der Französischen Revolution zwischen westlichen liberal-demokratischen und östlichen autoritären Vorstellungen hin und her schwankende Deutschland ist auseinandergebrochen und hat je einen Teil in die entsprechende Einflußsphäre entlassen. Ohne eine Umwälzung weltgeschichtlichen Ausmaßes, vor der jede Seite sich fürchten muß, wird der seit 1945 eingetretene Status nicht grundsätzlich geändert werden können. Deshalb wird man — mit Carl Christoph Schweitzer — „echte Zweifel daran anmelden müssen, daß es geboten scheint, an einem Begriff ‚deutsche Nation‘ festzuhalten...“¹⁸⁾.

¹⁶⁾ K. G. Fischer in: Schule und Arbeitswelt, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 111, Bonn 1976, S. 17.

¹⁷⁾ Dies auch als Argument gegen Jeismanns Vorwurf, ich setzte die Menschen in der DDR „offenbar mit dem ‚Staatssozialismus‘ gleich“. Es ist nicht wahrscheinlich, daß deren Mehrheit unsere Lebensformen, so wie sie sind, würde übernehmen wollen. Die Kritiker der SED in der DDR wollen einen anderen Sozialismus!

¹⁸⁾ C. C. Schweitzer (Hrsg.), Die deutsche Nation, Aussagen von Bismarck bis Honecker (Dokumentation), Köln 1976, S. 613.

Herbert Kühr: Ideologietheorie und Ideologiekritik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2/77, S. 3—22

Seit Bestehen der Bundesrepublik nimmt die Aufklärung über Ideologie oder ihre Anwendung, die Ideologiekritik, im politischen Unterricht eine bedeutsame Rolle ein. Reduzierte sich Ideologiekritik in der ersten, nahezu zwanzig Jahre dauernden Phase der Bundesrepublik im Bereich der politischen Bildung vorwiegend auf die Analyse totalitärer Ideologien, so wandte sie sich unter dem gestiegenen Problem- und Legitimitätsdruck in der westlichen Welt nunmehr der eigenen, nicht totalitär geordneten Gesellschaft zu. Kein Didaktiker verzichtet seitdem auf Ideologie und Ideologiekritik als bedeutsame Kategorien in der politischen Bildung. Die Überprüfung der Verwendung des Ideologiebegriffes und der Ideologiekritik in politischen Didaktiken zeigt jedoch, daß die theoretische Komplexität des jeweiligen Ideologiebegriffes in den Didaktiken allzuhäufig unzulässig verkürzt wird.

Um den Praktikern in der politischen Bildungsarbeit bei der Analyse der ideologiekritischen Position einzelner Didaktiker eine kleine Hilfe zu geben, wird in der vorliegenden Studie das Ideologieverständnis der im Widerstreit stehenden wissenschaftlichen Richtungen systematisch untersucht und auf seinen Wahrheitsanspruch hin kritisch geprüft.

Georg Lührs, Thilo Sarrazin, Frithjof Spreer, Manfred Tietzel: Kritischer Rationalismus und politische Praxis

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2/77, S. 23—35

Überschriften wie „Der Popper-Boom in der SPD“, wie sie von Prof. Bayertz in den „Blättern für deutsche und internationale Politik“ gewählt wurden, sind, bezogen auf die tatsächliche Diskussion in der SPD, sicher übertrieben. Dennoch ist der Kritische Rationalismus in letzter Zeit ein Thema nicht nur in *einer* Partei geworden. Die Autoren dieses Beitrages versuchen, die Grundthesen und -themen des Kritischen Rationalismus deutlich zu machen. Sie grenzen diese Philosophie bzw. erkenntnistheoretische Richtung gegenüber den Auffassungen sowohl des Positivismus ab, indem sie betonen, daß man keine Hypothese zureichend begründen könne, sondern nur die Möglichkeit der Überprüfbarkeit und Widerlegbarkeit darüber entscheide, ob es sich um eine wissenschaftliche Hypothese handle, als auch gegen den reinen Rationalismus, indem sie z. B. aufzeigen, daß es mindestens *eine* Wertentscheidung gebe, die nicht rein rational abgeleitet werden könne, nämlich die, sich rational verhalten zu wollen.

Nach der Darstellung der Grundpositionen des Kritischen Rationalismus wird diese Erkenntnistheorie in den Zusammenhang mit politischen Entscheidungen gestellt. Dabei zeigt sich, daß, obwohl wissenschaftliche Erkenntnisse in den Entscheidungsprozeß eingehen und damit diesen Prozeß mehr oder weniger rational gestalten können, die Entscheidungen selbst aber letztlich keine völlig rationalen Handlungen sein können. Die Unmöglichkeit formaler Rationalität ist die erste Begrenzung politischer Rationalität. Eine zweite Begrenzung ist die substantielle Rationalität.

Zuletzt wird der Zusammenhang mit den politischen Werten der Sozialdemokratie und deren historische Berechtigung verdeutlicht. An den Werten Freiheit und Gerechtigkeit zeigt sich, daß aus erkenntnistheoretischer Sicht, d. h. in diesem Fall aus der Annahme der Positionen des Kritischen Rationalismus, nur ein Teil der sozialdemokratischen Grundwerte rational abgeleitet werden kann, daß die übrigen Wertentscheidungen eben nur aus eigenen Wertentscheidungen begründet werden können. Es wird dabei aufgezeigt, daß eine kritische Haltung im Popperschen Sinne seit Eduard Bernstein und den Neukantianern eine lange Tradition in der SPD hat.

Erich Kosthorst: Die Teilung Deutschlands und die Entstehung zweier deutscher Staaten — Eine didaktische Analyse

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2/77, S. 36—44

In diesem Beitrag wird die seit 1945 neu gestellte „deutsche Frage“, genauer: das seit Abschluß der Ostverträge und des Grundlagenvertrages in eine neue Phase getretene Identitätsproblem unseres Volkes als ein didaktisches Problem zur Debatte gestellt. Es handelt sich dabei um nichts anderes als um die Erörterung der schlichten Frage, wer wir sind, sein können und sein wollen; politisch gesprochen: ob wir noch eine Nation sind und sein wollen. Aus dem hier deutlichen Bezug auf die bekannte Nationsdefinition von Renan (die auch in die Selbstbestimmungsforderung des „Briefes zur deutschen Einheit“ eingegangen ist) kann logischerweise auch die Möglichkeit einer Entscheidung folgen, keine Nation mehr sein zu wollen. Auch dies wäre eine identitätsklärende Entscheidung. Die Bequemlichkeit des Ausweichens vor dem gestellten Problem aber oder die Nachlässigkeit des Laufenlassens der Dinge ist ein geistloser Rückschritt von einem unter Opfern und Leiden einmal erreichten Integrationspunkt. Dabei stehen nicht die politischen Anpassungsprozesse an weltpolitische Realitäten zur Diskussion, die zu den Ostverträgen und zum Grundlagenvertrag geführt haben, sondern jener innenpolitische Prozeß, der als nationaler Bewußtseinsschwund von jenen Verträgen keineswegs in Bewegung gesetzt, jedoch offensichtlich beschleunigt worden ist.

Es geht in der didaktischen Analyse nicht um die Einstimmung in ein Lamento, sondern erstens um die Bestimmung eines innenpolitischen Befundes als wichtiger Voraussetzung für den Ansatz einer realitätsangemessenen politischen Pädagogik; zweitens um die Justierung der Zeitperspektive und das Einbringen der Identitätsfrage in ihren historischen Zusammenhang; drittens um die didaktische Skizzierung eines rationalen Diskurses mit Heranwachsenden im historisch-politischen Unterricht. Ein wesentliches Stück davon ist die retrospektive historische Analyse des Prozesses der Teilung Deutschlands. Die darin liegende zeitgeschichtliche Aufklärung zielt auf die *Ermöglichung* (nicht: „Konditionierung“) einer rational-kritischen Identifikation mit der Bundesrepublik, bei der zugleich die *gesamtnationalen* und *supranationalen* Komponenten mit im Bewußtsein sind und die Zielvorstellung einer für nationale Selbstbestimmung offenzuhaltenden Zukunft erhalten bleibt.

Karl-Ernst Jeismann: Das Mittelalter und das Lernfeld Politik. Bemerkungen zur Diskussion über Funktionen des Geschichtsunterrichts

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2/77, S. 45—48

Am Beispiel des Aufsatzes von D. Schmidt-Sinns (B 41/76) wird die grundsätzliche Frage aufgeworfen, ob die Einordnung des Geschichtsunterrichts in ein „Lernfeld Politik“ und seine Unterordnung unter vorab gesetzte politische Lernziele nicht die Möglichkeit des Lernens aus der Geschichte verfehlt und an ihrer Stelle nur noch die Legitimationsfunktion historischer Rückblicke übrigbleibt. Der Ansatz von Schmidt-Sinns zeigt bei Austausch der Vorzeichen die gleiche Denkfigur, die der Verfasser an der didaktischen Rezeption des Mittelalters im 19. Jahrhundert beanstandet.

Die Gefahr der selektiven Verfälschung „historischer Einsichten“ bei Unterordnung der Fachdidaktik Geschichte unter didaktische Vorentscheidungen im „Lernfeld Politik“ wird an dem kritisierten Aufsatz von Schmidt-Sinns exemplarisch aufgewiesen. Daraus ergibt sich die Aufforderung zur Diskussion über andere, angemessenere Verbindungen zwischen historischem und politischem Unterricht.

Dieter Schmidt-Sinns: Überlegungen zur Behandlung der Deutschen Geschichte im Schulunterricht

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 2/77, S. 49—54

Die Thesen des Verfassers zur Behandlung der deutschen Teilung im Schulunterricht, vor allem seine Ansicht, eine Erziehung zur gesamtdeutschen Nation ließe sich nicht länger rechtfertigen (B 41/76), haben konträre Stellungnahmen ausgelöst. Der Autor setzt sich mit dieser Kritik auseinander und versucht, seine Position zu verdeutlichen.

Die deutsche Teilung wird unter sozialpsychologischem Aspekt betrachtet und es werden, von der Gegenwart ausgehend, Lernziele und Unterrichtsinhalte zur europäischen Geschichte im Mittelalter vorgeschlagen.

In der didaktischen Begründung geht es um die Frage, wie Unterrichtsziele gewonnen werden können und inwieweit Fachwissenschaft, Pädagogik und Politik für die Setzung dieser Ziele zuständig sind. Abschließend wird das Lernfeld Politik als fachübergreifendes, von den Sozialwissenschaften im weitesten Sinne gespeistes Aufgabenfeld beschrieben, das dem Schüler einen Zugang zur immer mehr durch Komplexität und Interdependenz gekennzeichneten Welt eröffnen soll.