



Werner Heil

# Neuzeit

Das 19. Jahrhundert

**Kohlhammer**

# Geschichte im Unterricht

Band 1: Kompetenzorientierter  
Geschichtsunterricht

Band 2: Vorantike und Antike Welt

Band 3: Welt des Mittelalters  
und der Frühen Neuzeit

Band 4: Neuzeit

Band 5: Zeitgeschichte

Werner Heil

Neuzeit

Das 19. Jahrhundert

Verlag W. Kohlhammer

Umschlag: Erklärung der Menschenrechte – Detail  
Französische Schule  
Umschlagkonzept: Peter Horlacher

1. Auflage 2013

Alle Rechte vorbehalten  
©2013 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart  
Gesamtherstellung:  
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co KG, Stuttgart  
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-022144-4

# Inhaltsverzeichnis

	Vorwort und Einführung .....	7
1	Die Französische Revolution .....	12
1.1	Planung der Unterrichtseinheit .....	12
1.2	Voraussetzungen der Revolution .....	13
1.2.1	Die Staatstheorien von Montesquieu und Rousseau .....	14
1.2.2	Langandauernde Krise der Gesellschaft .....	20
1.3	Die Geburt eines neuen Staates und einer neuen Gesellschaft .....	22
1.3.1	National- und Verfassungsstaat .....	22
1.3.2	Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft .....	24
1.4	Die Radikalisierung der Revolution .....	28
1.5	Das Direktorium und der Aufstieg Napoleons .....	32
1.6	Das Ergebnis der Revolution .....	35
2	Die Industrielle Revolution .....	40
2.1	Planung der Unterrichtseinheit .....	40
2.2	Grundlagen der Industrialisierung .....	41
2.3	Die Industrialisierung in England: Textilindustrie und Infrastruktur .....	44
2.4	Die Industrialisierung in Deutschland: Eisenbahn und Schwerindustrie .....	48
2.5	Lebens- und Arbeitsbedingungen während der Industrialisierung: Die Soziale Frage .....	51
2.5.1	Neue Arbeitsbedingungen formen eine neue Gesellschaft .....	51
2.5.2	Lebens- und Arbeitsbedingungen des Industrieproletariats .....	55
2.5.3	Adam Smith: Die theoretische Grundlegung des Wirtschaftsliberalismus .....	61
2.6	Lösungsmöglichkeiten der Sozialen Frage .....	69
2.6.1	Private und kirchliche Hilfen für die Arbeiter .....	69
2.6.2	Gesellschaftliche und politische Ansätze zur Lösung der Sozialen Frage .....	73
2.6.3	Marx radikaler Ansatz zur Änderung der Gesellschaft .....	79
2.7	Bedeutung der Industriellen Revolution .....	82

3	Restaurative und liberale Politik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts .....	84
3.1	Planung der Unterrichtseinheit .....	84
3.2	Neuordnung Deutschlands und Europas durch Napoleon und den Wiener Kongress .....	84
3.3	Die Zeit des Vormärz: Der Kampf zwischen Befreiung und Restauration .....	91
3.4	Die erste demokratische Revolution in Deutschland von 1848/49 .....	95
3.4.1	Der Weg in die Paulskirche .....	95
3.4.2	Zusammensetzung und Arbeitsweise der Nationalversammlung .....	99
3.4.3	Aufgaben der Nationalversammlung .....	100
3.4.4	Gründe und Folgen des Scheiterns der Revolution .....	108
4	Das Deutsche Kaiserreich .....	111
4.1	Planung der Unterrichtseinheit .....	111
4.2	Der preußisch-österreichische Dualismus .....	111
4.3	Die Persönlichkeit Ottos von Bismarck (1815–1898) .....	112
4.4	Bismarcks Ernennung zum Ministerpräsidenten .....	115
4.5	Wandel von Politik und Politikverständnis .....	116
4.6	Die Einigungskriege .....	121
4.7	Die Natur des Deutschen Reiches .....	127
4.8	Die Innenpolitik des Kaiserreichs: Staat und Untertan .....	132
4.9	Die Außenpolitik des Kaiserreichs .....	138
4.9.1	Außenpolitik unter Bismarck .....	138
4.9.2	Außenpolitik unter Wilhelm II. ....	142
4.10	Der Imperialismus .....	146
4.11	Der Weg in den Krieg am Beispiel des Balkans .....	150
5	Der Erste Weltkrieg .....	155
5.1	Planung der Unterrichtseinheit .....	155
5.2	Begeisterung und illusionäre Erwartungen .....	155
5.3	Von der Seeblockade bis zum Kriegsende .....	157
5.4	Der Versailler Vertrag .....	161
6	Gesamtzusammenfassung: Wissensbasis der Orientierungs- und Handlungskompetenz .....	164
	Anhang .....	165

## Vorwort und Einführung

Der vorliegende Band schließt an Band 3 an, der das Mittelalter und die Frühe Neuzeit behandelte. Wie allen vorausgehenden Bänden liegt dem Unterricht das in Band 1 entwickelte Kompetenzmodell zugrunde. Dieses Kompetenzmodell versucht, durch eine systematische Entwicklung und Vernetzung von Domänen, Kategorien und Begriffen zu einer Kompetenzbildung zu gelangen.

Auch in diesem Band orientiert sich die Darstellung an den Bedürfnissen und den Bedingungen des Geschichtsunterrichts am Gymnasium. In den bisherigen Bänden wurde die kategoriale Wissensbasis der Orientierungskompetenz immer weiter aufgebaut. Dieser Wissensaufbau wird in diesem Band mit der Französischen und der Industriellen Revolution abgeschlossen. Die darauf folgenden Unterrichtsinhalte dienen daher vor allem der Vertiefung und der Anwendung der Orientierungskompetenz. Die Anwendung wird in erster Linie in der Beurteilung und Bewertung historischer Phänomene bestehen; die Orientierungskompetenz geht damit in Handlungskompetenz über.

Zur Entwicklung der Kompetenzen sind das konsequente Wiederholen und Vertiefen der Domänen, Kategorien und Begriffe wichtig. Dieses Wiederholen und Vertiefen sollte vor allem im Anwenden der Kompetenzen auf historische Phänomene bestehen. Ein Nachlassen in der Konsequenz führte bei jüngeren Schülerinnen und Schülern umgehend zu einem Absinken des Leistungsniveaus; durch die Wiederaufnahme der Wiederholungs- und Vertiefungsarbeit konnte aber das höhere Niveau schnell wieder erreicht werden.

Man könnte bei oberflächlicher Betrachtung des Modells beklagen, dass es zu einer gewissen Schematisierung der Geschichtsbetrachtung führe. Diese Schematisierung liegt aber keineswegs in der Natur des Kompetenzmodells, sondern in seiner noch unentwickelten Anwendung. Am Anfang werden – insbesondere jüngere – Schülerinnen und Schüler das Modell zunächst in der Tat schematisch anwenden; das ist ganz selbstverständlich und gar nicht zu vermeiden, da ihnen zu Beginn noch keine elaborierte, vernetzte Begrifflichkeit zur Verfügung steht; sie muss ja erst im Laufe der Zeit im Umgang mit den Domänen, Kategorien und Begriffen sowie in der Entwicklung der Kompetenz entstehen. Die schematische Anwendung entspricht den ersten tapenden Gehversuchen eines Kindes, das im Laufe der Zeit seine Beine immer geschickter und natürlicher zu bewegen lernt, wenn die entsprechende Übung dazukommt. Nicht anders ist es im kognitiven Bereich der Kompetenzbildung.

Durch zunehmende Vernetzung und Vertiefung der Begriffe entsteht die notwendige Gewandtheit im Umgang mit ihnen, die das Schematisieren als eine erste Niveaustufe der Entfaltung der Kompetenz hinter sich lässt und zu

Gefahren für den kompetenzorientierten Unterricht

Kompetenzbildung

dem führt, was durch die Kompetenzbildung erreicht werden soll – eine reflektierte und begründete Urteilsbildung, die sich ihrer eigenen Voraussetzungen bewusst ist. Die schematische Anwendung der Begriffe entspricht der Niveaustufe A; sie gibt zu erkennen, dass die historische Begrifflichkeit vorhanden ist, aber noch nicht die notwendige Flexibilität besitzt, die der Vielgestaltigkeit des Geschichtsprozesses gerecht wird. Diese Beweglichkeit des Denkens entsteht auf der zweiten Niveaustufe, auf der die Begriffe, die die Wissensbasis der Kompetenz konstituieren, zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dies geschieht sowohl in zeitlicher wie auch in kausaler Hinsicht. Die Schülerinnen und Schüler kommen dadurch in die Lage, Entwicklungen innerhalb einer Domäne darstellen zu können, z. B. die Entwicklung der Herrschaftsformen von der Stammesherrschaft bis zur heutigen Demokratie. Soll diese Darstellung über die chronologische Genese hinausgehen, muss sie auch kausale Erläuterungen enthalten. Dazu ist nötig, über die Grenzen der Domänen hinauszugehen und die Kategorien anderer Domänen zu Erklärung heranzuziehen. Auch da wird eine solche Erklärung zunächst einfach und unbeholfen ausfallen müssen, da die Schülerinnen und Schüler sich zuerst auf eine oder zwei Domänen stützen werden. So könnten sie die Entstehung der Aristokratie oder Demokratie auf eine Veränderung der Gesellschaft zurückführen. Durch Hinzuziehung weiterer Domänen wie „Wirtschaft“ oder „Religion“ differenziert sich die Erklärung weiter, sodass die Schülerinnen und Schüler allmählich lernen, von einer monokausalen zu einer multikausalen Erklärung überzugehen. Dies bedeutet einen weiteren Schritt in der Ausarbeitung der Kompetenz; wir bewegen uns nun auf einer oberen Graduierung innerhalb der Niveaustufe B.

Wird den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Arbeit bewusst, dass sie zwar gewandt und gekonnt mit den kategorialen Begriffen arbeiten können, dass diese Begriffe aber selbst nur eine Auswahl und damit eine Begrenzung ihrer Urteilsfähigkeit darstellen, dann erreichen sie die Niveaustufe C. Sie sind nun in der Lage, ihre eigenen Überlegungen zu reflektieren und die Grenzen ihrer Urteilsbildung zu erkennen. Auf der Niveaustufe C bewegen sie sich ebenfalls, wenn sie die Kategorien mehrerer Domänen zusammennehmen, um die Rechtmäßigkeit oder Angemessenheit einer historischen Erscheinung zu beurteilen – z. B. die Idee der Volkssouveränität in der Neuzeit.

Der Aufbau der historischen Kompetenz geht also von der Erarbeitung kategorialer Begriffe aus, die dann zunehmend vernetzt und reflektiert werden. Diese Begriffsvernetzung wird dadurch zu einem dynamischen Ganzen, das sowohl selbstreflexiv als auch kreativ ist. In den Bänden 4 und 5 geht es vor allem um diese dynamische und selbstreflexive Anwendung der Orientierungskompetenz. Insofern sie historische Phänomene beurteilt und ggf. Defizite in der historischen Entwicklung feststellt, geht sie in eine Handlungskompetenz über. Sie orientiert sich dabei an den Kategorien, die der anthropologisch-historischen Entwicklung des Menschen entsprechen. Die Kategorien stellen also keine absoluten, sondern relative Wertmaßstäbe dar. Dadurch unterscheiden sie sich von einer Geschichtsphilosophie.

<b>Orientierungskompetenz:</b> Die Schülerinnen und Schüler können sich <b>(a) in der Geschichte orientieren</b> <b>(b) durch die Geschichte orientieren (Standort und Identität)</b>			
<b>Domäne</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Niveaustufe</b>	<b>Operator</b>
• Herrschaft	• Demokratie • Aristokratie • Theokratie • Stammesherrschaft	<b>(a) Reproduktion</b> • Wiedergabe der Domäneninhalte (Wissen, Reproduktion)	<b>(a) Reproduktion</b> Domäneninhalte • benennen • zeitlich einordnen • eigenen Standort beschreiben • Identität benennen usw.
• Gesellschaft	• Bürgerliche Gesellschaft • Ständegesellschaft • Kollektive Gesellschaft		
• Recht	• Rechtsgleichheit • Standes- oder Gruppenrechte • Rechtlosigkeit	<b>(b) Problem-bewusstsein</b> Fragen zu • den Domäneninhalten • ihrer Entwicklung • und ihrem wechselseitigen Zusammenhang formulieren (Reorganisation, Transfer)	<b>(b) Problem-bewusstsein</b> • Den Bezug von Domäneninhalten zueinander erklären • Die Bedeutung des Standorts erläutern • Identität analysieren usw.
• Wirtschaft	• Marktwirtschaft • Merkantilismus • Feudalismus • Kollektivwirtschaft		
• Wirklichkeit	• Sinneswirklichkeit • Symbolische Wirklichkeit • Gedankliche Wirklichkeit • Götterwirklichkeit	<b>(c) Problemlösung</b> • Domäneninhalte beurteilen • Methodische Reflexion (Problemlösefähigkeit, Reflexion)	<b>(c) Problemlösung</b> • Domäneninhalte beurteilen • Ihre Berechtigung begründen • Standort und Identität beurteilen und bewerten • Fremdverstehen methodisch begründen und herleiten usw.
• Selbstverständnis	• Individualismus • Partikularismus • Kollektivismus		
• Religion	• Religionsfreiheit • Monotheismus • Polytheismus		
• Wissenschaft	• Wissenschaft • Interpretation • Mythos		
• Krieg	• Ächtung des Kriegs • Heiliger Krieg • Gerechter Krieg • Krieg als Naturzustand		
<b>Wissen</b>		<b>Können</b>	

Einfache Form der Orientierungskompetenz

Grundlegende Bedenken, die dem Kompetenzmodell entgegengebracht wurden, beruhen auf dem Missverständnis, dass man das Begriffsgefüge des Strukturgitters nicht als dynamische Einheit, sondern als eine Addition abstrakter Begriffe aufgefasst hat. Dies zeugt von mangelnder Vertrautheit mit den lernpsychologischen Grundlagen der Kompetenzbildung. Deren Kenntnis kann ein solches Missverstehen vermeiden; denn unsere Begriffskonfiguration der Orientierungskompetenz wie auch die Konfigurationen aller weiteren Kompetenzen stellen nichts anderes als lernpsychologische Schemata dar, deren Natur nicht Statik, sondern Dynamik ist.

Auch sei nochmals daran erinnert, dass die Niveaustufen essenzieller Bestandteil der Kompetenz sind. Auch sie verdeutlichen, dass man die Kategorien der Domänen nicht als statische Elemente verstehen darf, die die Schülerinnen und Schüler nur zu lernen hätten.

Niveaustufen der Kompetenz		
Niveaustufe	Beschreibung	Operator
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiedergeben (Wissen, Reproduktion)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „nennen, herausarbeiten, beschreiben, charakterisieren“ usw.</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefende Fragen stellen</li> <li>• Probleme erkennen</li> <li>• Wissen und Können auf andere Zusammenhänge übertragen (Problembewusstsein, Transfer)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „erstellen, darstellen, analysieren, einordnen, begründen, erklären, erläutern, vergleichen“ usw.</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstständig Probleme lösen</li> <li>• Das Vorgehen bedenken und begründen (Problemlösefähigkeit, Reflexion)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „überprüfen, beurteilen, bewerten, erörtern, gestalten“ usw.</li> </ul>

Didaktische  
Reduktion

Wie für jeden Geschichtsunterricht stellt eine radikale Reduktion der historischen Inhalte auf grundlegende Strukturen auch für die Kompetenzbildung eine wesentliche Voraussetzung dar. Damit wird ein zweites Ziel des Buches formuliert. Es geht um die Herausarbeitung der inhaltlichen Essenz des Geschichtsunterrichts, nicht um eine methodische Vermittlung der Inhalte, nicht um Arbeits- und Sozialformen. Das inhaltlich Wesentliche herauszufiltern bedeutet die größte Herausforderung für die jungen Kolleginnen und Kollegen, nicht die methodische Vermittlung der Inhalte. Gerade hier wird der Unterschied von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht deutlich: Die Geschichtswissenschaft differenziert und nuanciert, der Geschichtsunterricht reduziert und vereinfacht. Das muss er aus lerntheoretischen Gründen tun. Der oftmals gegen die Reduktion vorgebrachte Einwand, dass die so reduzierten Inhalte „so gar nicht stimmten“, verkennt diese Notwendigkeit. Tragende Stützen sind nicht das Bauwerk; das ist gewiss richtig. Aber ohne tragende Stützen wäre ein Bauwerk nicht möglich.

Die inhaltliche Essenz des Geschichtsunterrichts ist von jeder Methodik unabhängig; die Bedeutung der Revolution von 1848 bleibt unverändert dieselbe – gleichgültig, ob sie schülerzentriert oder lehrerorientiert unterrichtet wird. Die didaktische Reduktion der Inhalte hängt auch nicht von der Frage ab, ob der Unterricht lernzielorientiert oder kompetenzorientiert angelegt ist. Sie stellt eine unerlässliche Prämisse beider Unterrichtsformen dar. Der Unterschied beginnt erst an der Stelle, wo die inhaltlichen Ergebnisse zu einer Kompetenz weiterverarbeitet werden. Daher haben wir bislang eine doppelte Ergebnissicherung durchgeführt: Eine inhaltliche, bei der der lernzielorientierte Unterricht stehen bleiben kann, und eine kompetenzorientierte, wodurch der lernzielorientierte Unterricht in den kompetenzorientierten übergeführt wird. Die zweite benötigen wir, wie schon gesagt, nach der Behandlung der Französischen und der Industriellen Revolution nicht mehr in der elementaren Form, da sie in dieser bereits vorliegt.

Ergebnissicherung

In unsere Darstellung werden immer wieder reflektierende Passagen eingebaut, die in ihrer grundlegenden Fragehaltung in der Geschichtswissenschaft weniger üblich sind. Sie sind der spezifischen Natur des Geschichtsunterrichts und des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts geschuldet. Zum einen muss der Geschichtsunterricht durchgehend problemorientiert angelegt sein; die Schülerinnen und Schüler sollen zum Nachdenken angeregt werden. Sie sollen historische Sachverhalte nicht nur auf der Inhaltsebene kennenlernen (Niveaustufe A), sondern sie auch verstehen und begreifen (Niveaustufen B und C). Dieses Verstehen- und Begreifenlernen führt zum systematischen Aufbau einer historischen Urteilsbildung. Sie findet auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzkategorien statt, die dadurch zu einer reflektierten Basis der Urteilsbildung werden. Durch diese Urteilsbildung wird die Handlungskompetenz entwickelt, die beurteilt, ob ein historischer Sachverhalt, eine Zielsetzung wünschenswert ist oder eher vermieden oder verhindert werden sollte. Dadurch kommt ein normatives Element ins Spiel, das für die Geschichtsentwicklung berechtigt ist, da es in ihr auch um die Entwicklung und Umsetzung von Werten geht. Entscheidend ist dabei allerdings, dass dieses normative Element durch den Bezug auf die historisch-anthropologische Entwicklung des Menschen, nicht nach subjektivem Wähnen und Meinen oder durch ein unreflektiertes Geschichtsbild begründet wird. Grundlagen zur Urteilsbildung zu schaffen, stellt die zentrale Funktion der Kompetenzkategorien dar. Wir kennzeichnen solche Prozesse der Urteilsbildung in den Marginalien als „Kompetenzorientierte Urteilsbildung“.

 Problemorientierung  
 und  
 Handlungskompetenz

Eine Kompetenzüberprüfung findet im Anschluss an jede Unterrichtseinheit in der Weise statt, dass die oben angegebenen Niveaustufen der Kompetenz mit der Frage „Kann ich ...?“ verbunden werden: „Kann ich einen Sachverhalt wiedergeben, erläutern, beurteilen?“ Das entspricht den drei Niveaustufen der Kompetenz. Aufgaben dazu kann jede Lehrerin und jeder Lehrer ohne Probleme selbst erstellen, sodass wir auf ihre explizite Darstellung verzichten. Beispiele dazu finden sich in Band 1 und 2 unserer Reihe.

Kompetenzüberprüfung

# 1 Die Französische Revolution

## 1.1 Planung der Unterrichtseinheit

Planung der Unterrichtseinheit

Zur Planung der Unterrichtseinheit gehen wir wie in den vorausgehenden Bänden wieder von den Domänen aus und fragen, welche Kategorien für die Französische Revolution von Bedeutung sind:

Herrschaft	Recht	Gesellschaft	Religion	Wissenschaft
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratie</li> <li>• Verfassungsstaat</li> <li>• Volkssouveränität</li> <li>• Revolution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ständerechte</li> <li>• Menschen- und Bürgerrechte</li> <li>• Freiheit</li> <li>• Gleichheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ständegesellschaft</li> <li>• Bürgerliche Gesellschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religionsfreiheit</li> <li>• Abschaffung der Religion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturwissenschaft</li> <li>• Empirismus</li> </ul>

Wirklichkeit	Selbstverständnis	Wirtschaft	Krieg
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinnwirklichkeit</li> <li>• Gedankliche Erfassung der Sinneswelt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualismus</li> <li>• Freiheit und Selbstbestimmung</li> <li>• Gleichheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marktwirtschaft</li> <li>• Kapitalismus</li> <li>• Brüderlichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politischer Krieg</li> <li>• Volksbewaffnung</li> </ul>

Wir sehen, dass die Kategorien in den Domänen, die mit der Wirklichkeitserfahrung zu tun und die wir daher als „Wirklichkeitskategorien“ bezeichnet haben, seit Anbruch der Neuzeit konstant geblieben sind. Andere wie diejenigen der Domänen des Rechts, der Herrschaft, der Gesellschaft usw. sind in der Frühen Neuzeit zum ersten Mal sichtbar geworden, wurden aber zurückgedrängt; nun brechen sie mit neuer Gewalt hervor und suchen ihre politische und soziale Verwirklichung. Mit der Französischen Revolution werden sie zu Leitideen eines Zeitalters: Die Ideen der Demokratie, der Menschen- und Bürgerrechte, der Freiheit und der Gleichheit, die zu einer bürgerlichen Gesellschaft führen werden, sowie die Ideen des Verfassungs- und des Nationalstaats. Sie beschäftigen zunächst europa-, dann aber auch weltweit die politischen Köpfe der Zeit, die für sie eine angemessene Staats- und Gesellschaftsform zu schaffen suchen. Hinzu kamen die Ideen der Marktwirtschaft und des

Kapitalismus als neue Wirtschaftsformen. Ihnen haben wir den in der Revolution nur diffus bleibenden Begriff der „Brüderlichkeit“ zugeordnet.

Strukturskizze „Die Französische Revolution“			
Leitthema: Die Französische Revolution – ein unvollendetes Fundament der Neuzeit?			
Voraussetzungen der Revolution	Grundlegende Umgestaltungen	Die Krise der Revolution	Ergebnisse und Aufgaben
<ul style="list-style-type: none"> <li>Geistige Voraussetzungen:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufklärung</li> <li>Staatstheorien</li> </ul> </li> <li>Politische und gesellschaftliche Missstände</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>National- und Verfassungsstaat</li> <li>Bürgerliche Gesellschaft</li> <li>Volksbewaffnung</li> <li>Menschenrechte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Robespierre und der Terreur</li> <li>„Revolutionärer Wahnsinn“</li> <li>Das Direktorium und der „Retter“ Napoleon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragwürdige Errungenschaften</li> <li>Die Problematik der Umsetzung von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“</li> </ul>
Notwendige Veränderungen		Unzulängliche Umsetzung	Defizite und Aufgaben
Die Grundsteine der modernen Welt bedürfen einer weiteren Verarbeitung und Durchdringung			

Strukturskizze

## 1.2 Voraussetzungen der Revolution

Der Absolutismus hatte, wie wir in Band 3 dargestellt haben, gedanklich, politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich ein problematisches Erbe hinterlassen. Die Staatstheorie entwickelte ein strenges Gottesgnadentum, in dem der Herrscher zu einer sakrosankten Person geworden war. Ideen von Mitbestimmung und Gleichheit der Bürger, wie sie zaghaft in der italienischen Renaissance und der deutschen Reformation aufgetreten waren, traten in den Hintergrund oder verschwanden. Finanziell war der Staat ruiniert. Die Hälfte der Staatseinnahmen floss in die Schuldentilgung, ein weiteres Viertel verschlangen die Militärausgaben, 6% gingen an den Hof, 5% waren zur Rentenzahlung für den Ersten und Zweiten Stand nötig; so blieben für die eigentliche Regierungsarbeit gerade 14% des Staatshaushaltes übrig. Der französische Staat hatte eine hegemoniale Stellung in Europa erlangt, deren Verteidigung Geld kostete.

Erbe des Absolutismus

Mit der Aufklärung geriet der Absolutismus gedanklich in die Defensive. Die Aufklärer verlangten Gedanken- und Religionsfreiheit und griffen damit den absoluten Staat in seiner Substanz an. „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“, schrieb Immanuel Kant 1784; er verlangte, dass die Menschen selbst- und eigenständig denken sollten. „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, ist der Wahlspruch der Aufklärung.“<sup>1</sup> Damit war jeder Autorität und jedem obrigkeitlichen Denken der Kampf angesagt; der Mensch war auf sich verwiesen und sollte den Maßstab zur Beurteilung der Dinge allein seiner Vernunft entnehmen. So hatte es bereits umfassend und tiefgründig Pico della Mirandola

Aufklärung

zu Beginn der Frühen Neuzeit formuliert. Kant forderte nichts revolutionär Neues, sondern erinnerte an ein Grundprinzip der europäischen Neuzeit.

### 1.2.1 Die Staatstheorien von Montesquieu und Rousseau

Nachdem eine Neugestaltung des Staatswesens, das den Forderungen nach Freiheit und Gleichheit gerecht geworden wäre, in der Zeit von der Reformation bis zum Absolutismus nicht gelungen war, machten englische Staatstheoretiker wie John Locke die ersten Schritte zur Begründung einer demokratischen Herrschaft. Ihnen folgten französische Denker nach, von denen Charles de Montesquieu und Jean Jacques Rousseau die bedeutendsten waren.

Montesquieu

„Es gibt in jedem Staat drei Arten von Vollmacht: die legislative Befugnis, die exekutive Befugnis in Sachen, die vom Völkerrecht abhängen, und die exekutive Befugnis in Sachen, die vom Zivilrecht abhängen. Auf Grund der ersteren schafft der Herrscher oder Magistrat Gesetze auf Zeit oder für die Dauer, ändert geltende Gesetze oder schafft sie ab. Auf Grund der zweiten stiftet er Frieden oder Krieg, sendet oder empfängt Botschaften, stellt die Sicherheit her, sorgt gegen Einfälle vor. Auf Grund der dritten bestraft er Verbrechen oder sitzt zu Gericht über die Streitfälle der Einzelpersonen. Diese letztere soll richterliche Befugnis heißen, und die andere schlechtweg exekutive Befugnis des Staates. [...] Sobald in ein und derselben Person oder derselben Beamtschaft die legislative Befugnis mit der exekutiven verbunden ist, gibt es keine Freiheit. Es wäre nämlich zu befürchten, dass derselbe Monarch oder derselbe Senat tyrannische Gesetze erlasse und dann tyrannisch durchführe. Freiheit gibt es auch nicht, wenn die richterliche Befugnis nicht von der legislativen und von der exekutiven Befugnis geschieden wird.“<sup>2</sup>

So schrieb Montesquieu 1748. Freiheit war für ihn der zentrale Begriff, um den sich seine Staatstheorie drehte. Um sie zu wahren, hielt Montesquieu eine strenge Gewaltenteilung für erforderlich:

Theorie der Demokratie

Staatstheorie Montesquieus		
Exekutive	Legislative	Judikative
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regierung</li> <li>• König</li> <li>• Minister</li> <li>• Sie führen die Gesetze aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesetzgebung</li> <li>• Volkssouveränität</li> <li>• Volk bzw. Volksversammlung</li> <li>• Sie machen die Gesetze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechtsprechung</li> <li>• Gerichte</li> <li>• Sie prüfen die Rechtmäßigkeit der Regierungshandlungen und der Gesetzgebung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel: Schutz der Freiheit des Einzelnen</li> <li>• Mittel:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strenge Gewaltenteilung</li> <li>• Strenge Unabhängigkeit der Gewalten</li> </ul> </li> </ul>		

Unabhängigkeit der Gewalten

Keine Gewalt durfte allmächtig werden, jede sollte die andere kontrollieren. Das war nur möglich, wenn sie voneinander unabhängig waren. Damit legte Montesquieu das theoretische Fundament der neuzeitlichen Demokratie. Die Teilung der Gewalten ist ein konstitutiver Bestandteil dieses Herrschaftsverständnisses. Jede Demokratie muss sich daran messen lassen, inwieweit ihre

Gewalten geteilt und – noch wichtiger – inwieweit sie voneinander unabhängig sind. Nur eine strikte Unabhängigkeit der Gewalten kann ihre Kontrollfunktion garantieren und die Freiheit wahren.

Montesquieu erkannte auch, dass eine direkte Demokratie in größeren Staatswesen praktisch nicht durchführbar sei; daher trat er für eine repräsentative Demokratie ein, bei der gewählte Vertreter anstelle des gesamten Volkes handeln. Auch verlangte er, dass die gesetzgebende Körperschaft in regelmäßigen und nicht zu großen Zeitintervallen tagen müsse:

„Es gäbe keine Freiheit mehr, wenn die legislative Körperschaft eine beachtliche Zeitspanne nicht zusammenberufen worden wäre.“<sup>3</sup>

Montesquieus Theorie wurde zum Maßstab der europäischen Neuzeit. Die Entwicklung, die der Absolutismus aufgehalten hatte, setzte sich fort. Fragen wir uns, wie sich diese neuzeitliche Form der Gewaltenteilung von der der Antike unterscheidet, wo ebenfalls eine Verteilung der Macht auf unterschiedliche Institutionen und Personen stattfand. Ein zentraler Unterschied liegt in der funktionalen Aufteilung der Macht: Es gibt regierende, gesetzgebende und rechtsprechende Gewalten und Einrichtungen. Jeder wird eine ganz bestimmte Funktion zugewiesen, die nur sie allein ausüben darf. In der Antike konnte eine Person oder Institution mehrere Funktionen ausüben: So konnte ein römischer Konsul auch Kapitalstrafen verhängen, für die in der neuzeitlichen Gewaltenteilung nur ein Gericht zuständig ist. Ebenso durfte eine Volksversammlung auch juristische Funktionen ausüben. Daher kann man sagen, dass in der Antike die Gewalt mehr institutionell, in der Neuzeit mehr funktional geteilt ist. Der entscheidende Unterschied wird deutlich, wenn wir die Domäne „Selbstverständnis“ zurate ziehen. Dort haben wir erkannt, dass sich der antike Mensch als Teil des Staates betrachtete und eine ihm untergeordnete Rolle einnahm. So im Staatsverständnis des Aristoteles und so ganz besonders in der Staatswirklichkeit Spartas.<sup>4</sup> In der Neuzeit dagegen steht der einzelne Mensch im Mittelpunkt. Er ist nicht nur Teil eines Ganzen, sondern selbst ein Ganzes, ein absoluter Wert, den es zu schützen gilt. Seinem Schutz, seiner Freiheit hat die Staatsmacht zu dienen. Die Gewaltenteilung zielt also primär auf den Schutz und die Freiheit des Einzelnen ab. In der Antike dagegen hatte sie die Aufgabe, die Freiheit des Staates, d. h. seine Funktionsfähigkeit zu erhalten.

Zum Schutz des Einzelnen sind eine strikte Funktionsteilung der Gewalten und ihre strenge Unabhängigkeit voneinander erforderlich. Wo eine Gewaltenschränkung besteht, wie z. B. in der Bundesrepublik, ist der Schutz des Einzelnen nicht in dem Maße gewährleistet, wie dies seiner Stellung im Wertekanon als auch im Souveränitätsverständnis der Neuzeit angemessen wäre. Von dem Einzelnen in der Form des Volkes geht alle Gewalt aus, nicht vom Staat.

„Die Begründer des Grundgesetzes haben damit festgelegt, dass das Volk der Souverän ist, der durch Wahlen und Abstimmungen seine Gesamtgewalt aufteilt in «besondere Organe der Gesetzgebung» (Legislative), also Bundestag und Länderparlamente, «der vollziehenden Gewalt» (Exekutive), also Regierung und Verwaltung, und «der Rechtsprechung» (Judikative), also alle Gerichte. Dazu bemerkt

Kompetenzorientierte  
Urteilsbildung

Schutz  
des Einzelnen

Richter Udo Hochschild vom Verwaltungsgericht Dresden: «In Deutschland ist die Justiz fremdbestimmt. Sie wird von einer anderen Staatsgewalt – der Exekutive – gesteuert, an deren Spitze die Regierung steht. Deren Interesse ist primär auf Machterhalt gerichtet. Dieses sachfremde Interesse stellt eine Gefahr für die Unabhängigkeit der Rechtsprechung dar. Richter sind keine Diener der Macht, sondern Diener des Rechts. Deshalb müssen Richter von Machtinteressen frei organisiert sein. In Deutschland sind sie es nicht.»<sup>5</sup>

Repräsentative Demokratie Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt in der Idee der Repräsentation des Einzelnen durch gewählte Vertreter. Die unmittelbare Entscheidungsgewalt und die unmittelbare Entscheidungsfreiheit gibt der Einzelne aus pragmatischen Gründen an Vertreter ab, die an seiner Stelle handeln. Dies ist nicht ganz unproblematisch, wie wir aus der neuesten Geschichte wissen. Denn welcher Schutz bleibt dem Einzelnen, wenn seine Vertreter gegen ihn und seine Interessen handeln? Hier bestehen eine Lücke und ein Bruch im Demokratieverständnis, insofern der Einzelne seinem Vertreter untergeordnet wird. Diese Unterordnung beschreibt nicht nur eine Unlogik, sondern auch einen gefährlichen Punkt der politischen Wirklichkeit, indem der Einzelne auf seine konkrete Freiheit zugunsten einer theoretischen Vertretung verzichtet. Hier wäre eine Institution nötig, die dem Einzelnen ein Widerspruchsrecht und ein Widerstandsrecht gegen solche Entscheidungen „in seinem Namen“ einräumt. Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus der Einsicht, dass in der Neuzeit dem Einzelnen ein oberster und absoluter Wert zukommt, wie wir dies in Band 3 entwickelt haben und bei der Besprechung der Menschenrechte noch sehen werden.

Rousseau Ebenfalls ein Vertreter der Aufklärung und in seinem eigenen Verständnis ein Theoretiker der Demokratie war Jean-Jacques Rousseau. In seiner Abhandlung zum Gesellschaftsvertrag schrieb er 1762:

„Der Mensch wird frei geboren, und überall ist er in Ketten. [...] Auf seine Freiheit zu verzichten heißt auf seine Menschheit, die Menschenrechte, ja selbst auf seine Pflichten zu verzichten. [...] Eine solche Entsagung ist mit der Natur des Menschen unvereinbar, und man entzieht, wenn man seinem Willen alle Freiheit nimmt, seinen Handlungen allen sittlichen Wert.“<sup>6</sup>

Rousseau intonierte hier nicht nur eine Lobeshymne auf die Freiheit, sondern er betrachtete die Freiheit als ein konstitutives Element des Menschseins. Sie ist – wie wir es in Band 3 formuliert haben – eine anthropologisch-historische Komponente des neuzeitlichen Menschseins und damit nicht nur ein politisch oberster und absoluter Wert, sondern eine Komponente der anthropologisch-historischen Evolution, die unantastbar sein muss, wenn die Natur des Menschen nicht zerstört werden soll. Zur Wahrung dieser Freiheit suchte Rousseau eine geeignete Staatsform zu finden.

„Wie findet man eine Gesellschaftsform, die mit der ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes Gesellschaftsmitgliedes verteidigt und schützt, und kraft deren jeder einzelne, obgleich er sich mit allen vereint, gleichwohl nur sich selbst gehorcht und frei bleibt wie vorher? Dies ist die Hauptfrage, deren Lösung der Gesellschaftsvertrag gibt. [...] Jeder von uns stellt gemeinschaftlich seine Person und seine ganze Kraft unter die oberste Leitung des allgemeinen Willens, und wir nehmen jedes Mitglied als untrennbaren Teil des Ganzen auf. [...] Der Verlust, den der Mensch durch den Gesellschaftsvertrag erleidet, besteht in dem Aufgeben seiner natürlichen Freiheit und des unbeschränkten Rechts auf alles, was ihn

reizt und was er erreichen kann. Sein Gewinn äußert sich in der bürgerlichen Freiheit und in dem Eigentumsrecht auf alles, was er besitzt.“<sup>7</sup>

Rousseau verlangte offensichtlich die Quadratur des Kreises: Jeder sollte sich mit allen zusammenschließen und doch nur sich selbst gehorchen. Die Gemeinschaft sollte den Einzelnen schützen und verteidigen, der in dieser Gemeinschaft seinen eigenen Willen pflegen und bewahren sollte. Dieser Wille sollte aber nicht der persönliche, natürliche Wille sein, der seiner Lust, Neigung oder Kraft folgt, sondern ein allgemeiner Wille, der ihm die bürgerliche Freiheit und einen rechtmäßigen Besitz gibt, den Rousseau „das Eigentum“ nennt.

Gesellschaftliche  
Quadratur des Kreises

„Aus dem Vorhergehenden ergibt sich, dass der allgemeine Wille beständig der richtige ist und immer auf das allgemeine Beste abzielt; daraus folgt jedoch nicht, dass Volksbeschlüsse immer gleich richtig sind. Man will stets sein Bestes, sieht jedoch nicht immer ein, worin es besteht. [...] Oft ist ein großer Unterschied zwischen dem Willen aller (volonté des tous) und dem allgemeinen Willen (volonté générale); letzterer geht nur auf das allgemeine Beste aus, ersterer auf das Privatinteresse und ist nur eine Summe einzelner Willensmeinungen.“<sup>8</sup>

Volonté générale

Rousseau erkannte richtig, dass ein Beschluss, der von allen getragen wird, also dem „Willen aller“ entspricht, keineswegs dem Wohl des Ganzen oder seiner Mitglieder dienen muss. Er kann auch aus egoistischen Motiven einer Gruppe gefasst worden sein, die ihre Interessen gegenüber anderen durchsetzen will. Daher führte er noch einen „allgemeinen Willen“ ein, der per Definition auf das „Richtige“ und das „allgemeine Beste“ abzielte. Dies erinnert an die allgemeinen Definitionen eines Aristoteles oder Platon, bei denen die „Tugend“, das „gute Leben“ oder schlechthin nur „das Gute“ und „Gerechte“ als oberste Ziele des Staates benannt wurden. Wir haben bei der Besprechung dieser Vorstellungen in Band 2 erkannt, dass es sich bei diesen philosophischen Wertsetzungen immer um eine Einheit von Intellektualität und Moralität handelte.<sup>9</sup> In der Moralität erhebt sich das Individuum auf eine Stufe der Allgemeinheit ohne sein Einzelsein, seine Individualität, zu verlieren. Diese die Individualität erhaltende Moralität muss auch bei Rousseaus „Allgemeinem Willen“ mitgedacht werden, sonst geschieht es schnell, dass der Allgemeine Wille zu einem diktatorischen Willen wird, der den Einzelnen unterdrückt.

„Damit demnach der Gesellschaftsvertrag keine leere Form sei, enthält er stillschweigend folgende Verpflichtung, die allein den übrigen Kraft gewähren kann; sie besteht darin, dass jeder, der dem allgemeinen Willen den Gehorsam verweigert, von dem ganzen Körper dazu gezwungen werden soll; das hat keine andere Bedeutung als dass man ihn zwingen werde, frei zu sein.“<sup>10</sup>

Der „Allgemeine Wille“ zielt ähnlich wie die antike Polis, die römische Res publica, die ägyptische Maat und der mittelalterliche „Wille Gottes“ auf eine naturgegebene Grundordnung ab, die im Staatsaufbau und in der Staatsordnung zum Ausdruck kommen soll. Diese Grundordnung kann nicht durch einen menschlichen Willen geschaffen, sondern durch entsprechende Einsicht nur erkannt werden. Daher verstanden sich die alten Herrscher bis ins ausgehende Mittelalter nicht als Gesetzgeber, sondern als Richter über das Einhalten dieser Ordnung. Sie lag im „Willen der Götter“, in der „Vernunft“ oder im „Willen Gottes“ begründet.

Allgemeiner Wille  
als Naturordnung