

Günter C. Behrmann

Die Geschichte der politischen Bildung in neuer Perspektive

Die in Deutschland überaus wechselvolle Geschichte der politischen Erziehung und Bildung ist seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts ein fester Gegenstand der Fachliteratur. In diesem Kontext hat der Fachdidaktiker und Politikwissenschaftler Joachim Detjen eine umfangreiche Studie „Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe“ hinzugefügt. Gibt es so viel Zusätzliches oder sogar Neues zur Geschichte und Vorgeschichte der politischen Erziehung und Bildung zu sagen? Ich meine: Ja. Deshalb möchte ich zur Diskussion über die vorherrschenden Sichtweisen anregen, unter denen die Anfänge der politischen Bildung betrachtet werden, die wir heute an den Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen betreiben.

Die Geschichte wird in allen gängigen Handbüchern, so auch jüngst wieder in der Neufassung des Handbuchs „Basiswissen politische Bildung“ (Lange und Reinhardt 2017) behandelt. Wer sich gründlicher informieren wollte, konnte und kann darüber hinaus zu mehr oder minder umfangreichen Gesamtdarstellungen (Kuhn / Massing / Skuhr 1989/1993; Gagel 1994/1995; Detjen 2007/2013; Reinhardt 2004; Sander 1989, 1992, 2004/2013) greifen. Es mag deshalb verwundern, dass der Fachdidaktiker und Politikwissenschaftler Joachim Detjen seinem weit ausgreifenden Lehrwerk „Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland“ nun noch eine Studie zu den Gründerjahren der heutigen politischen Bildung in der Bundesrepublik hinzufügt.

Was der emeritierte Universitätsprofessor und frühere Gymnasiallehrer mit einem Schuss Ironie als „Alterswerk“ bezeichnet, kann man ihm auch als Opus maximum anrechnen und zwar im wortwörtlichen Sinne. Denn diese im vergangenen Jahr unter dem Titel „Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe“ erschienene Studie (Detjen 2016) füllt mit den Anlagen nicht weniger als 568 Buchseiten. Gibt es so viel Zusätzliches oder sogar Neues zur Geschichte und Vorgeschichte der politischen Erziehung und Bildung zu sagen? Ich meine: Ja. Das möchte ich auf den folgenden Seiten im Hinblick auf die bislang vorherrschende Sicht dieser Geschichte begründen.

Vorweg eine kurze Inhaltsangabe: „Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe“ enthält die Ergebnisse eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekts zur Frage, was die am Aufbau ihrer Disziplin beteiligten, daher als ‚Gründerväter‘ oder ‚Gründungsväter‘ (Bleek 2001) der Politikwissenschaft bezeichneten Hochschullehrer für die politische Bildung und in ihr getan haben. Die Wissenschaft von der Politik – die Fachbezeichnung Politikwissenschaft hat sich erst später durchgesetzt – ist zusammen mit der Bundesrepublik als anfangs kleine wissenschaftliche Disziplin entstanden. Daher ist ihre Gründergeneration überschaubar. Über die genaue Abgrenzung lässt sich zwar streiten. Unstrittig ist jedoch, dass kaum mehr als zwanzig neuberufene Professoren von den fünfziger Jahren bis in die sechziger Jahre hinein den Aufbau der Universitätsdisziplin getragen haben (Bleek 2001, S. 265-307; Arendes

2005). Frauen finden sich in der Gründergeneration nicht. Wie zuvor die ‚Staatswissenschaften‘, aus denen sie hervorgegangen ist, war die Politikwissenschaft in der Gründungs- und Aufbauphase eine Domäne von Männern.

Achtzehn dieser Hochschullehrer hat Detjen Einzelkapitel im Umfang von zehn bis fünfzig Seiten gewidmet. Zugrunde liegt ein Analyseschema, das von den „lebensgeschichtlichen Vorprägungen“ bis zur „Beziehung zwischen dem politikwissenschaftlichen Selbstverständnis und politischer Bildung“ alle nur denkbaren institutionellen und konzeptionellen Aspekte zur Beantwortung der Fragestellung umfasst (S. 28f.). Im Gegensatz zu einer in der wissenschafts- und bildungsgeschichtlichen Forschung üblichen Vorgehensweise hat Detjen dabei sehr viel mehr als die in wissenschaftlichen Bibliotheken zugänglichen Schriften genutzt. Neben dem Literaturverzeichnis, das 27 eng bedruckte Seiten füllt, sind im Anhang auf neun Seiten die von ihm genutzten Archivbestände aus 23 Archiven aufgelistet. Und obwohl er sich der ‚amerikanischen‘ Zitierweise bedient, zu den zahlreichen Literaturverweisen also keine Fußnoten benötigt, sind dem Text 861 Anmerkungen beigelegt, die eine Fülle beachtenswerter Zusatzinformationen enthalten.

Das mit beachtlichem Spürsinn und großem Fleiß erschlossene Material bereichert nicht nur unser Wissen von der Institutionalisierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik der fünfziger und sechziger Jahre. Es eröffnet neue Perspektiven auf deren Gründungsgeschichte. Denn Detjen richtet den Blick auf Konzeptionen, Institutionen und Personen, die in den meisten Darstellungen der Geschichte politischer Bildung nicht oder nur am Rande beachtet wurden, aber viel, ja Entscheidendes zu deren Neuorientierung und institutionellen Verankerung beigetragen haben. Deshalb möchte ich zur Diskussion über die Sichtweisen anregen, unter denen die Anfänge der politischen Bildung betrachtet werden, die wir heute an den Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen betreiben.

Ich werde den Blick daher zunächst auf die gängige Darstellung dieser Anfänge richten (1). Sie weist gravierende Einseitigkeiten (2) und Lücken (3) auf. Die Geschichtsschreibung ist darüber auf Seiten- und Abwege geraten.

Neben – und teils vor – der Pädagogik müssen die Anfänge der Politikwissenschaft berücksichtigt werden, die mit amerikanischer Hilfe als Demokratie- und Bildungswissenschaft etabliert wurde (4 und 5). Bezieht man sie ein, so zeigt sich, dass die für die weitere Entwicklung wichtigste Phase in den fünfziger Jahren lag (6-8), und dass die für die konzeptionelle Neuorientierung und die Institutionalisierung der politischen Bildung wichtigsten Akteure Politikwissenschaftler, nicht Pädagogen und auch nicht Didaktiker waren (8 bis 11).

1. Das Narrativ zur Gründungsgeschichte

Jede Erzählung, auch jeder historische Bericht, steht in zeitlichen und räumlichen Bezügen. So wird die Geschichte der politischen Bildung im Nachkriegsdeutschland zumeist durch das „Potsdamer Abkommen“ vom 2. August 1945 eingeleitet. Darin wurden die Militärregierungen der Besatzungsmächte angewiesen, das Erziehungswesen so zu überwachen, „dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird“. Hiervon geht Volker Reinhardt in seiner Geschichte der politischen Erwachsenenbildung nach 1945 ebenso aus wie Walter Gagel in seiner auf die ‚Bonner Republik‘ begrenzten Geschichte der politischen Bildung, einem mehrfach aufgelegten Standardwerk. Auch in der historisch weiter ausgreifenden Literatur wird der Beginn der neueren Geschichte politischer Bildung fast immer auf das Potsdamer Abkommen datiert, so in der von Hans-Werner Kuhn, Peter Massing und Werner Skuhr (= KMS) mit dem Schulerlass Wilhelms II eröffneten und kenntnisreich kommentierten Auswahl programmatischer Texte, auf die ich mehrfach zurückgreifen werde, so auch in Wolfgang Sanders bis in die frühe Neuzeit zurückreichender „kleiner Geschichte“ und in Detjens Gesamtdarstellung der „Geschichte und Gegenwart“ politischer Bildung, die bereits mit dem aufgeklärten Absolutismus einsetzt.

Von der „Erziehung zur Demokratie als Lebensform – Re-education nach 1945“ wird man – ein Beispiel mag hier genügen – über die „Partnerschaftspädagogik oder Erneuerung der staatsbürgerlichen Erziehung“ zu den Anfängen der Fachdidaktik in den „Grundlegende(n) Einsichten als Ziel politischer Bildung“ geleitet (KMS 1993, S. 109, 143, 171). Wir haben es also mit einer Standarderzählung – modischer formuliert: mit einem Narrativ – zu tun. Ablesbar an fachdidaktischen Handbüchern hat es sich gegen Ende des letzten Jahrhunderts verfestigt. Angelegt war es aber schon in älterer Literatur.

Bei Rückblicken auf die Anfänge der politischen Bildung unter den Besatzungsmächten wird heute generell der von amerikanischer Seite eingeführte Begriff Re-education verwandt und in erster Linie mit der von den USA verfolgten Politik in Verbindung gebracht. Im westlichen Nachkriegsdeutschland sprach man hingegen von „Umerziehung“. Gemeint waren schon damals vor allem die amerikanischen Vorhaben und Aktivitäten. Ihnen begegnete man weithin mit kritischer Distanz, teils mit offener Ablehnung. Bei der kritischen Distanz ist es geblieben. So urteilt Sander (2013,

S. 91f.): „Allzu naiv wurde von der planmäßigen ‚Umerziehung‘ der gesamten Bevölkerung ausgegangen; allzu kurzschlüssig wurde der Nationalsozialismus in erster Linie als Erziehungsproblem definiert; allzu schnell wurden amerikanische Vorstellungen von Demokratie und demokratischer Erziehung auf die Situation im besetzten und zerstörten Nachkriegsdeutschland übertragen; allzu unklar waren die amerikanischen Vorstellungen im Detail.“ Es scheint ausgemacht, dass die bildungspolitischen Reformpläne der Amerikaner weitgehend gescheitert sind (KMS 1993, S. 146).

Von grundlegender Bedeutung für die politische Bildung in der Bundesrepublik war demnach nicht die Re-education, sondern die Kontroverse, welche der spätere Kieler Ordinarius für Erziehungswissenschaft Theodor Wilhelm als Gymnasiallehrer unter dem Pseudonym „Friedrich Oetinger“ mit seiner erstmals 1951 erschienenen Programmschrift „Wendepunkt der politischen Erziehung“ und deren zwei Jahre später folgenden Neufassung ausgelöst hat. Auf deren Titelblatt steht in Großbuchstaben doppelt gerahmt „PARTNERSCHAFT“, darunter kleiner: „DIE AUFGABE DER POLITISCHEN ERZIEHUNG“. Diese Aufgabe forderte nach Wilhelms Auffassung einen Bruch mit allen deutschen Traditionen der Staats- und Nationalerziehung sowie der damit von der Weimarer Pädagogik in mehr oder minder enge Verbindungen gebrachten „Erziehung zur Gemeinschaft“ und „Erziehung zur Tat“: Die „große Wendung, die in Deutschland erforderlich ist“, schrieb er (1953, S. 16) mit Blick auf die „Umerziehung“ durch die „alliierten Sieger“, könne „nicht vor allem in der Ersetzung des alten Staatsbilds durch ein neues“ bestehen. Vielmehr müsse sie die „Lebensform der Menschen untereinander“ betreffen. Das versprach er sich (ebd. S. 89) von „partnerschaftlichen“ Beziehungen und Verhaltensweisen als einer besonderen, genuin demokratischen „Weise in der politischen Gemeinschaft zu stehen“, einer Weise, die „von der Selbstbezogenheit der humanistischen Persönlichkeit wie von der Anonymität des kollektiven Daseins“ gleich weit entfernt sei. Hierbei bezog er sich vor allem auf eine ihm durch den Philosophen und Soziologen Eduard Baumgarten vermittelte Sicht des amerikanischen Pragmatismus. Obwohl die Partnerschaftspädagogik damit auf einer der Linien lag, welche sich auch in amerikanischen Programmen zur Re-education ausmachen lassen, hat erst sie die theoretisch-konzeptionelle Diskussion in der deutschen Pädagogik wieder in Gang gebracht: Während bis dahin „bestenfalls Ansätze oder theoretische Versatzstücke politischer Bildung die Diskussion beherrschten, wird hier zum ersten Mal seit 1945 eine Arbeit veröffentlicht, die den Anspruch erhebt, die pädagogischen Grunderfahrungen der Kriegsgeneration in einen systematischen Zusammenhang zu bringen und über die Erteilung von praktisch-pädagogischen Ratschlägen hinaus den Versuch zu unternehmen, „eine neue Theorie der politischen Erziehung zu entwerfen“ (KMS 1993, S. 114, Zitat im Zitat aus dem Vorwort Wilhelms).

Begründet war dieser Anspruch in einer doppelten Negation der Staats- und Nationalerziehung. Für Wilhelm, der sich hinter dem Namen eines protestantischen Theologen

aus dem 18. Jahrhundert verbarg, hatte sie – uneingestanden auch ihn selbst – tief in die „Irre“ nationalsozialistischer Politik und Pädagogik geführt. Nach seiner Ansicht war die staatsbürgerliche Pädagogik jedoch auch unabhängig davon an ein Ende gekommen. „Die sogenannte *staatsbürgerliche* Erziehung der Epoche vor 1933“, heißt es bereits im Vorwort zu „Partnerschaft“, könne „nicht ohne weiteres das Fundament abgeben für die politische Erziehungsaufgabe der Gegenwart“. Das richtete sich vor allem gegen die in der entstehenden Bundesrepublik wieder einflussreichen Vertreter der ‚geisteswissenschaftlichen‘ Weimarer Pädagogik, insbesondere gegen Erich Weniger, Theodor Litt und Eduard Spranger.

Zumal Weniger und Litt sahen sich dadurch herausgefordert. Sie warfen Wilhelm ihrerseits eine bedenkliche Irreführung vor, weil er das Politische „ins Soziale, ja Allgemeinemenschliche“ verlege und so den „politischen Kampf zu einer Verirrung stempelt, die zugunsten des Prinzips friedlicher Kooperation zum Verschwinden gebracht werden müsse“. Was diese Theorie „in Gestalt des politischen Kampfes verneint“, schrieb Litt in einem Essay zu „Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung“, „das ist nichts geringeres als das Lebensprinzip der Demokratie. Den Kampf der politischen Überzeugungen nicht zu verleugnen, sondern in seine Rechte einzusetzen: das liegt im Sinne der Staatsform, die uns zuzubilden die geschichtliche Stunde uns zur Pflicht macht.“ „Nur im Rahmen und auf dem Boden der Lebensordnung, deren Zuverlässigkeit einzig und allein durch den Staat garantiert wird, kann das gesellschaftliche Leben jene Formen der Verständigung und Zusammenarbeit hervorbringen und betätigen, die wegen ihrer „Friedlichkeit“ des Beifalls der Wohlgesinnten sicher sind“ (zitiert nach KMS 1993, S. 167f.).

2. Einseitigkeiten des Narrativs

Was ist, wenn man Detjens Studie dagegen hält, gegen dieses Narrativ einzuwenden? Auf 500 Seiten einer Einzelstudie lässt sich ungleich mehr behandeln als in sehr viel kürzeren Überblicksdarstellungen. Kritik kann deshalb nur bei der Linienführung des Narrativs ansetzen. Gegen diese Linienführung ist einzuwenden, dass sie a. programm-, b. schul-, c. pädagogiklastig ist, also in mehrfacher Hinsicht einen ‚bias‘ aufweist.

ad a: Allein über pädagogische Programme ist nicht zu erschließen, wie politische Bildung im Bildungswesen eingeführt, also ‚institutionalisiert‘ wurde. An pädagogischen Konzeptionen, bildungspolitischen Erklärungen, Lehrplänen etc. festgemachte und deren Wandel verfolgende Narrative bieten deshalb bestenfalls eine halbierte Geschichte der politischen Bildung.

ad b.: Die Schule ist nur eine ‚Agentur‘ politischer Sozialisation, das Schulwesen nur eine der Großorganisationen, worin die politische Erziehung und Bildung institutionell verankert und systematisch gefördert werden können. Die Schulzeit umfasst auch nur zwei der Altersphasen, in denen sich politische und politisch relevante Verhaltens- und

Denkweisen herausbilden und mehr oder minder dauerhaft verfestigen. Wie zumal die im ‚Dritten Reich‘ angestrebte Erfassung aller Alters- und Berufsgruppen durch parteistaatliche Massenorganisationen zeigt, wusste man das auch schon in der Zeit, in der die modernen totalitären Systeme entstanden sind, also in den zwanziger und dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts. Man lese dazu nur die kurze Passage aus jener Rede, worin Adolf Hitler 1938 mit den Worten „sie werden nicht mehr frei sein ihr ganzes Leben, und sie sind glücklich dabei“ die lebenslange erzieherische „Behandlung“ aller Volksgenossen in NS-Organisationen beschwor (KMS 1993, S. 90). Gerade weil die Fachleute in den Stäben der Westalliierten die Menschen aus einer solchen totalen Vereinnahmung befreien wollten, war ihnen bewusst, dass die Re-education eine „Long-Range-Policy“ erforderte, die sich nicht auf die Schulerziehung beschränken konnte und auf erzieherische Zwangsmaßnahmen verzichten musste.

ad c: Der Einwand, das Narrativ sei pädagogiklastig, mag verwundern, muss es in der Bildungsgeschichte je nach Wahl und Verständnis der Begriffe doch um Erziehung und/oder Bildung, jedenfalls um Pädagogik gehen. Dies ist unbestritten. Bestreiten lässt sich aber, dass der Nationalsozialismus und dessen Überwindung auf amerikanischer Seite „in erster Linie als Erziehungsproblem definiert“ wurden. Ich halte das für eine pädagogisch verengte Wahrnehmung der amerikanischen Politik, selbst der Re-education, die sehr viel breiter angelegt war (Gerhardt 1999). Diese Engführung setzt sich fort, wo der Blick nach der Behandlung der Re-education vor allem auf die Kontroverse über die Partnerschaftspädagogik und damit auf die akademische Pädagogik wie später dann so auf die Fachdidaktik gerichtet wird, als seien allein sie von grundlegender Bedeutung gewesen.

3. Von der Re-education zur Re-orientation: adie Lücke im Narrativ

Neben diesen Einseitigkeiten weist das Narrativ eine Lücke auf. Wenn man, was ich für richtig halte, davon ausgeht, dass die politische Entwicklung im westlichen Nachkriegsdeutschland und im Westteil Berlins ungleich stärker durch die USA als durch Großbritannien und Frankreich beeinflusst wurde, müssen zwei folgenreiche Richtungsentscheidungen der amerikanischen Politik beachtet werden: die Abkehr von der über das Kriegsende hinaus angestrebten, aber an ideen-, ordnungs- und machtpolitischen Gegensätzen scheiternden Kooperation mit der Sowjetunion und in deren Folge die zielstrebige Förderung einer neuen Staatsbildung im Gebiet der westlichen Besatzungszonen. Mit ihr veränderte sich auch die Politik der Re-education. Peter Massing hat im Anschluss an die am Ende der achtziger Jahre vorliegenden Einzelstudien sogar vier durch Kurswechsel gekennzeichnete Phasen unterschieden (KMS 1993, S. 111f.). Deren übliche Darstellung konzentriert sich allerdings auf die ersten beiden Phasen, in denen das amerikanische Office of Military Government (OMGUS) mit Direktiven agierte und dabei zeitweise auf die Ablösung des bestehenden Schulsystems durch Gesamtschulen nach amerikanischem Vorbild drang.

Vor diesem Hintergrund kann es scheinen, als hätten die Amerikaner auf eine Einflussnahme verzichtet, als sie davon abließen, deutschen Bildungsverwaltungen weitreichende Vorschriften zu machen. Tatsächlich haben sie nur die Mittel der Einflussnahme verändert, indem sie zur Förderung der angestrebten Demokratisierung auf indirektem Weg übergangen. Hierbei ist ihr Einfluss, betrachtet man ihn längerfristig, nicht geschwunden, sondern gestiegen (Mueller Shafer 1964).

Dazu sollte man sich die sozialen Verhältnisse nach dem Kriegsende vor Augen führen. Wenn überhaupt werden sie nur sehr kurz als „Probleme des akuten materiellen und personellen Notstands“ (KMS 1993, S. 114) oder als „Zwang, zunächst für das bloße Überleben im Alltag und für die Sicherstellung der notwendigsten materiellen Arbeitsbedingungen in der Schule sorgen zu müssen“ (Sander 2013, S. 87) erwähnt. Generationen, die im Wohlstand und Frieden aufgewachsen sind, sagt das wenig. Ihnen ist nicht gegenwärtig, dass viele der Schülerinnen und Schüler ausgebombt, teils noch als Flakhelfer und an Kriegsfrenten eingesetzt oder aus ihrer Heimat vertrieben worden waren, in überfüllten Notunterkünften hausten, beim Dauerfrost des Winters 1946/47 auch dort oft erbärmlich froren und sich zeitweise notdürftig von Kohlrüben als Grundnahrungsmittel ernähren mussten. Wie auf zahlreichen anderen Gebieten mangelte es im Schulbetrieb an vielem, in Großstädten sogar an allem, an Schulraum, an Lehrpersonal, ja selbst an Tafeln, Kreide, Schreib- und Rechenheften sowie an Schulbüchern. In meiner südbadischen Dorfschule haben wir beispielsweise noch 1947 in Schulfilmbeln des untergegangenen ‚Dritten Reichs‘ lesen gelernt, aus deren Bebilderung eine Gemeindegeliebte mit Hilfe von Rasierklingen aus dem Bestand des neuen Bürgermeisters, meines Großvaters, die zahlreichen NS-Symbole herausgeschnitten hatte.

Nach dem erlebten ‚Zusammenbruch‘ war der Nationalsozialismus mitsamt dem bis zum ‚totalen Krieg‘ gesteigerten Militarismus weithin diskreditiert. In der überalterten, in hohem Umfang NS-belasteten Lehrerschaft wie in großen Teilen der Elternschaft fehlten indes sowohl die für ein politisch-pädagogisches Umdenken notwendigen mentalen Voraussetzungen als auch die für einen fundamentalen Strukturwandel erforderlichen materiellen und organisatorischen Mittel. Die Militärregierungen konnten zwar nach den militärischen Verbänden auch alle NS-Organisationen auflösen, die Entnazifizierung mit massenhaften Entlassungen und mit Gerichtsverfahren vorantreiben, noch vorhandene Rüstungsbetriebe abbauen und notdürftig die öffentliche Ordnung wiederherstellen. Sie konnten aber keinen soziokulturellen Wandel herbeiführen.

Dies hat man in der kritischen Diskussion, welche die Pädagogik der Re-education in den USA von Anfang an begleitet hat, auch schon früh gesehen. ‚Re-education or education from the outside‘, sei ‚a fallacy, even an arrogant fallacy‘, erklärte beispielsweise der von den Nationalsozialisten aus Deutschland vertriebene Staats- und Verfassungsrechtler Karl Loewenstein im März 1946 in einem Vortrag vor Veteranen der US-Army: ‚Democracy must grow, it cannot be

instilled, rammed down the throat of an unwilling people‘ (Detjen 2016, S. 37).

1946 war dies noch eine Minderheitsmeinung. Doch schon drei Jahre nach dem Potsdamer Abkommen entschied man sich in Washington zu einem radikalen Kurswechsel: ‚Die Anwendung totalitärer Methoden zur Hervorbringung demokratischer Ideale‘, erklärte der neue Direktor der Education Division von OMGUS im Oktober 1948 in Berchtesgaden, ‚ist unvereinbar mit den Grundprinzipien, die wir für alle Menschen anstreben. Wir sollten uns nicht dadurch schuldig machen, dass wir versuchen, das amerikanische Erziehungssystem nach Deutschland zu bringen‘. (KMS 1993, S. 113).

Das war kein Signal für einen Rückzug aus der Erziehungs- und Bildungspolitik. Vielmehr änderten sich die politische Strategie und mit ihnen auch die Akteure. An die Stelle von ‚Educators‘ in Offiziersuniform traten Professoren als Ratgeber, statt mit Befehlen und Anordnungen wurde mit ‚positive assistance and aid‘ operiert und ‚Geburtshilfe‘ gewährt. Statt auf die Anweisung deutscher Behörden setzte man ‚on these groups, organizations and institutions which have demonstrated their devotion to democratic ideals and practices and on individuals who are in a position of leadership or are likely to take part in the reconstruction of German community life‘ (zitiert nach Plé 1990, S. 247).

Obwohl man schon zuvor verschiedentlich von Re-orientation statt von Re-education gesprochen hatte, halte ich es für sinnvoll, diesen Begriff für die so neu ausgerichtete Politik zu reservieren. Sie sollte von der Fremdbestimmung weg und zur Selbstbestimmung hinführen. Damit war allerdings nicht jene ‚Selbsterziehung‘ gemeint, für die sich später Theodor Litt aussprach. Wie Weniger, Spranger und viele andere Repräsentanten der akademischen Pädagogik hat er an spezifisch deutschen Denktraditionen festgehalten. Aus der stark von Dewey beeinflussten amerikanischen Sicht waren diese Traditionen hingegen demokratiefremd und -fremd. Über sie konnten die Deutschen demnach nicht für die freiheitliche Demokratie gewonnen werden. Neben der Förderung von demokratisch gesonnenen Gruppen, Verbänden, Institutionen und einflussreichen Personen sollten deshalb Möglichkeiten genutzt werden, Deutschen die ‚westlichen‘ ‚democratic ideals and practices‘ über Wissenschaften und politische Bildung nahe zu bringen.

Die darauf gerichtete Politik ging vor allem vom amerikanischen Außenministerium aus, das sie auch koordinierte. Sie verband sich mit dem im Frühjahr 1948 vom Kongress beschlossenen, nach dem Außenminister kurz als Marshall-Plan bezeichneten European Recovery Program. Mit ihm sollten der wirtschaftliche Wiederaufbau in Europa vorangetrieben, so die freiheitlichen Demokratien stabilisiert und die drei westlichen Besatzungszonen Deutschlands als wirtschaftliche wie politische Einheit in das westliche Europa integriert werden. In der Folge wurde der Aufbau neuer Streitkräfte erwogen und die ‚Denazification‘ beendet, die ‚Democratization‘ als Ziel des in Deutschland den Marshall-Plan flankierenden Programms der Re-orientation hingegen weiter aufgewertet.

Beide Programme, also der ‚materielle‘ und der ‚intellektuelle‘ Mashallplan, waren auf vier Jahre angelegt. Ihre Laufzeit reichte somit von der Endphase der ‚Besatzungszeit‘ bis in die ersten Jahre der Bundesrepublik. In dieser Zeit wurden die amerikanisch-britische „Bizone“ durch Einbeziehung der französischen Zone zur „Trizone“ erweitert und dort am 20. Juni 1948 mit der „Währungsreform“ die D-Mark eingeführt. Weiterhin wurden in dieser Zeit die auf westlicher Seite bis dahin vor allem von Frankreich eingeforderten Reparationen beendet, die Militärregierungen durch Hochkommissare abgelöst, mehr und mehr staatliche Kompetenzen wieder Deutschen übertragen, die Beratungen für eine staatliche Verfassung aufgenommen, nach der Verabschiedung des „Grundgesetzes“ am 23. Mai 1949 im August der erste Bundestag gewählt und die erste Bundesregierung gebildet. Als bald folgte die Aufnahme der Bundesrepublik in die Organization of European Economic Cooperation und den Europarat, 1950 dann die Gründung der „Montanunion“. Angesichts der zunehmenden Verschärfung der Gegensätze zwischen der UdSSR und den Westmächten drangen die USA spätestens nach der sowjetischen Berlin-Blockade (Juni 1948 bis Mai 1949) und dem Ausbruch des Korea-Kriegs darüber hinaus auf die Bildung eines westlichen Verteidigungsbündnisses und die Einbeziehung der Bundesrepublik.

In diesem Zeitraum unterstützte der „High Commissioner of Germany“ (HICOG) mit beträchtlichen Mitteln einzelne Einrichtungen, so die Universitätspartnerschaft zwischen der University of Chicago und der Universität Frankfurt, das aus den USA nach Frankfurt zurückkehrende Institut für Sozialforschung (Behrmann 2015, Albrecht u. a. 1999) und die Errichtung einer Hochschule für internationale pädagogische Forschung, das heutige Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung am gleichen Ort. Weiterhin initiierte und finanzierte HICOG eine Serie von Konferenzen zu einzelnen Disziplinen (Soziologie, Sozialpsychologie, empirische Sozialforschung, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft) sowie zu den „Social Studies“ im Unterricht allgemeinbildender Schulen und dem „Studium generale“ an Universitäten.

4. Die Gründung der Politikwissenschaft

Als eine der ersten dieser Konferenzen fand am 10./11. September 1949, also wenige Monate nach der Gründung der Bundesrepublik, im Odenwaldschloss Waldleiningen eine Konferenz zur „Einführung der politischen Wissenschaften an deutschen Hochschulen und Universitäten“ statt (zum Folgenden Mohr 1988, S. 97-121; Detjen 2016, S. 44-51). Sie sollte, wie es in der Einladung hieß, denjenigen Anregungen geben, „die die politische Erziehung und Bildung zu fördern bestrebt sind“, aber auch diejenigen „überzeugen, die heute die Notwendigkeit einer besonderen politischen Erziehung bezweifeln oder noch nicht bejahen“ (KMS 1993, S. 144). Veranstaltet wurde sie von der hessischen Staatsregierung, die dazu Vertreter der Kultus- und Justizministerien aller Bundesländer, Universitätsrektoren und interessierte Lehrkräfte aus den Hochschulen eingeladen hatte. Promotor der Waldleiningener Konferenz war jener Karl Loewenstein, der in

den USA früh als Kritiker der Re-education hervorgetreten war und nun HICOG beriet. Zwar sprachen in Waldleiningen auch Repräsentanten der beiden anderen Westmächte. Den Ton gaben aber Loewenstein und der hinzugeladene Präsident der American Political Science Association Quincy Wright an. Bald wurde deutlich, worum es ihnen ging. Sie warben für die Einführung einer Wissenschaft von der Politik als einer an deutschen Universitäten neuen Disziplin.

Vor allem auf sie – hierauf hob insbesondere Loewenstein ab – sollte die politische Bildung einer demokratischen Bürgerschaft gründen. Wie aus der Einladung hervorgeht, war ihm und dem ihn tatkräftig unterstützenden hessischen Kultusminister Stein dabei bewusst, dass sie bei diesem Vorhaben nicht auf allgemeine Zustimmung rechnen konnten. Doch begegnete ihnen nicht nur die erwarteten Zweifel. Sie stießen auch auf entschiedenen Widerspruch, ja Widerstand. Die kurz zuvor gegründete Westdeutsche Rektorenkonferenz nahm die Waldleiningener Konferenz und eine in Hessen bereits beschlossene Einrichtung politikwissenschaftlicher Lehrstühle zum Anlass von Protesten gegen äußere Eingriffe in das universitäre Fächerspektrum. Vertreter der von Politik handelnden älteren Disziplinen reklamierten ihre Zuständigkeit und erklärten, eine gesonderte Wissenschaft von der Politik hinge theoretisch wie methodisch in der Luft, weshalb es auch kein dafür qualifiziertes Personal geben könne.

Angesichts der im universitären Establishment verbreiteten Gegnerschaft bleibt erstaunlich, dass der Versuch, in Deutschland eine disziplinär selbständige Politikwissenschaft aufzubauen, nicht schon im ersten Anlauf scheiterte. Er wäre kaum gelungen, hätten sich nicht HICOG, der hessische Kultusminister und Loewenstein zusammen mit anderen aus Deutschland emigrierten Sozialwissenschaftlern weiter beharrlich dafür eingesetzt. Der Waldleiningener Tagung folgten eine zweite große Tagung in Königstein und mehrere Zusammenkünfte Interessierter in kleinerem Rahmen. Dabei konstituierte sich im Februar 1951 eine „Deutsche Vereinigung für die Wissenschaft von der Politik“ (DVWP). Der hieran interessierte Personenkreis hatte sich teils schon bei der Errichtung und Planung außeruniversitärer Hochschulen für Politik, insbesondere der Wiedegründung der im ‚Dritten Reich‘ aufgelösten Deutschen Hochschule für Politik in Berlin, gebildet. In Waldleiningen und auf den Nachfolgekongressen war er angewachsen. Gleichwohl blieb er noch geraume Zeit klein. Dennoch vermochte sich die Vereinigung zu behaupten. Zur Hilfe kamen ihr dabei die fortdauernde Unterstützung durch HICOG, die mit 50.000 DM einen damals beachtlichen Betrag für einen Forschungsfond bereitstellte, und die Aufnahme in die unter der Ägide der UNESCO gegründete International Political Science Association.

5. „Lehrfach“ und „Lehrstühle“

Bei der Gründung der ‚Bonner Republik‘ sollten die Fehler und Versäumnisse vermieden werden, die dazu beigetragen hatten, dass sich die Weimarer Republik nicht zu festigen vermochte und nach wenig mehr als zehn Jahren scheiterte.

Im Hinblick auf die politische Erziehung und Bildung drohten sich diese Fehler und Versäumnisse jedoch zu wiederholen.

„Ist es zweckdienlich und ausreichend,“ hatte Paul Rühmann 1920 in Leitsätzen für die Reichsschulkonferenz gefragt, „den einzelnen Unterrichtsgebieten, vor allem der Geschichte, aber auch der Erdkunde, dem Religionsunterricht, dem bürgerlichen und angewandten Rechnen, der Naturkunde usw. die einzelnen Teilgebiete des Staatslebens zu gelegentlicher Unterweisung zu überlassen oder ist es notwendig, gesonderten staatskundlichen Unterricht mit besonderen Lehrstunden, erteilt durch besonders vorgebildete Lehrer, zu schaffen?“ Er fügte hinzu, die Frage sei „rein akademisch nicht zu lösen, da beide Wege sich mit guten Gründen verteidigen lassen“, verwies aber zugleich darauf, dass diese „alte Streitfrage“ durch § 148 Abs. 3 der Weimarer Reichsverfassung (WRV) „vorläufig“ (!) zugunsten des besonderen „Lehrfachs“ entschieden sei. (KMS 1993, S. 62f.)

In der Bundesrepublik, in der die Kulturhoheit in Reaktion auf die NS-Diktatur vollkommen an die Länder übergegangen war, schien sie wieder offen. Nur zwei der elf Landesverfassungen enthielten ähnliche Regelungen wie die WRV. Nach § 11 der Landesverfassung von NRW vom 28.6.1950 sollte „Staatsbürgerkunde Lehrgegenstand und staatsbürgerliche Erziehung verpflichtende Aufgabe“ aller Schulen sein. Und der § 21.2 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11.11.1953 lautet: „An allen Schulen ist Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach.“ (Reuter 1979, S. 35-41) Etwas weiter ging die bereits 1948 gegründete Kultusministerkonferenz mit ihren 1950 beschlossenen „Grundsätzen zur politischen Bildung an den Schulen und Hochschulen“. Im dritten dieser Grundsätze heißt es, die politische Bildung erfordere „Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens“. Die KMK empfahl daher, „zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr an Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen.“ Dies war allerdings ein sehr weich formulierter Grundsatz. Er wurde noch dadurch abgeschwächt, dass die KMK die politische Bildung zum „Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten“ erhob und dem Geschichtsunterricht, „der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden“ müsse, eine „besondere Verantwortung“ zuschrieb. (KMS 1993, S. 151)

Nach allem was man darüber weiß, wurden die Grundsätze in den meisten Schulen nicht eingelöst (KMS 1993, S. 144). Man könnte sie als ein typisches Produkt bildungspolitischer Leerformelproduktion übergehen, hätten die Kultusminister nicht wenige Wochen vor der Königsteiner Konferenz zum Aufbau einer Wissenschaft von der Politik erklärt, dass für die politische Bildung die „Ausbildung und Fortbildung der Lehrer, die Einrichtung von Lehrstühlen und Dozenturen oder die Erteilung von Lehraufträgen für Politik und Sozialwissenschaft an Hochschulen aller Art und die Bereitstellung geeigneten Lehrmaterials“ erforderlich sei (Reuter 1979, S. 71). Obwohl über haushaltspolitisch relevante Forderungen

bekanntlich nicht Kultusminister entscheiden, eröffneten sie damit den Sozialwissenschaften, insbesondere der „Politik“ als Wissenschaft, Entwicklungschancen, im politikwissenschaftlichen Jargon gesprochen ein „window of opportunity“.

Weit offen stand es allerdings nicht. Solange es kein Gymnasialfach gab, musste an Universitäten auch kein Studiengang eingerichtet werden. Man konnte daher die Einrichtung von Lehrstühlen auf die Einführung eines Gymnasialfachs, die Einführung des Gymnasialfachs auf die Einrichtung von Lehrstühlen und so beides auf den Sankt-Nimmerleins-Tag verschieben.

6. Wendepunkte

Über Jahre tat sich im Schulunterricht und der Lehrerbildung wenig. Unter einem darauf verengten Blickwinkel kann es daher so scheinen, als sei die politische Bildung bis zur Mitte der fünfziger Jahre kaum vorangekommen. Indes wurde nach der vorangegangenen Gründung mehrerer Landeszentralen 1952 eine nach dem Weimarer Vorbild noch „Bundeszentrale für Heimatdienst“ genannte Bundeszentrale für politische Bildung eingerichtet, in Baden-Württemberg die Verfassung mit dem oben zitierten Artikel zu einem Schulfach „Gemeinschaftskunde“ beschlossen und im September 1953 als Sachverständigenrat zur Beratung der Länder und des Bundes der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ konstituiert.

Kaum beachtet wird in den gängigen Darstellungen ihrer Geschichte, dass die politische Bildung bei den Planungen zum Aufbau von Streitkräften eine auch politisch wahrgenommene hohe Bedeutung gewann und damit zugleich eminent fragwürdig wurde (Klein 2014). Da die „Wiederaufrüstung“ außerordentlich umstritten war, drang vieles an die Öffentlichkeit, was nur intern behandelt oder mehr noch: geheim gehalten werden sollte. So wurden seit dem Jahre 1952 die Probleme einer neuen Wehrverfassung auch außerhalb der damit befassten „Dienststelle Blank“ öffentlich diskutiert. Am Ende des folgenden Jahres wurde publik, dass die Reformer um den Grafen Baudissin, die unter dem Leitbild des „Bürgers in Uniform“ die zukünftige Erziehung und Führung der Soldaten von Grund auf verändern wollten, in dieser Dienststelle auf einen wachsenden Widerstand stießen. Nach Meinung ihrer Gegner mussten Soldaten unter bewährten militärischen Leitsätzen geführt werden, weil sich anders keine schlagkräftige Truppe aufbauen lasse. Damit waren Fragen von allgemeiner Bedeutung aufgeworfen. Denn mit militärischen Traditionen stand die nationale Geschichte, mit dem Verständnis des soldatischen Dienstes das Verhältnis von Bürgern und Staat in Frage (Weniger 1953). Ein Staat, der als Frontstaat des Kalten Krieges starke Streitkräfte aufstellen sollte und dies auch plante, konnte kaum mehr als ein provisorisches staatliches Gebilde betrachtet werden, das nur bis zum Nahziel „Wiedervereinigung“ bestehen sollte. Dieses Ziel wurde zwar nicht aufgegeben. Es wurde im Gegenteil ständig beschworen und blieb ein Verhandlungsgegenstand der vier Mächte. Es rückte jedoch zusehends ferner, womit

zunehmend bewusster wurde, dass sich die Bundesrepublik nicht mehr als Provisorium im nationalpolitischen und -geschichtlichen Wartestand legitimieren konnte.

Dass die Bemühungen um die Institutionalisierung der politischen Bildung 1955 sichtlich voranschritten, kann nicht allein auf die 1955 mit dem Beitritt der Bundesrepublik zur Nato beginnende Aufstellung von Streitkräften zurückgeführt werden. Ohne Einbeziehung der Kontroverse über die „innere Führung“ der Wehrpflichtigen und Berufssoldaten in der Bundeswehr lässt sich dieser Schub aber kaum erklären. Dies zeigt sich im ersten Gutachten des Deutschen Ausschusses, das der „Politischen Bildung und Erziehung“ gewidmet war (22.1.1955), und dessen „Empfehlungen aus Anlass des Aufbaus der Bundeswehr“. Auf das Gutachten konnte sich sowohl der vom Kultusminister des Landes Baden-Württemberg 1954 eingesetzte „Ausschuss für Staatsbürgerliche Erziehung“, der zu Beginn des Jahres 1955 die Beratungen zu Lehrplänen für das in der Landesverfassung vorgesehene Fach Gemeinschaftskunde aufnahm (Detjen 2016, S. 174-179), als auch der Arbeitskreis berufen, der am 31. Juli 1955 in der Sporthochschule Grünwald für den bayrischen Kultusminister ein Gutachten „Über die Gründung einer Akademie für politische Bildung“ erstellte (ebd., S. 114f.). Wenngleich Heimvolkshochschulen, Bildungsstätten von Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, die Bundeszentrale und einige Landeszentralen für „Heimatsdienst“ in dieser Zeit bereits Beachtliches für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung geleistet haben, wurde erst in diesen beiden Gremien und über ihre Arbeitsergebnisse eine ‚Wende‘ in der politischen Bildung herbeigeführt. Denn damit wurden auf wissenschaftlicher Grundlage mit wissenschaftlich professionalem Personal arbeitende, von Parteien und Verbänden unabhängige, alle Heranwachsenden erreichende bzw. Erwachsenen offen stehende spezifische Institutionen politischer Bildung geschaffen. Das brauchte freilich auch deshalb Zeit, weil es auf ähnliche, teils auf gleiche Widerstände stieß wie zuvor schon die Errichtung von Universitätslehrstühlen für Politikwissenschaft und die neuen Prinzipien der ‚inneren Führung‘ der Streitkräfte. So vergingen Jahre, bis die bayrische Akademie für politische Bildung als bald – und auch heute noch – bundesweit bedeutendste Einrichtung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung im oberbayrischen Tutzing ihre Arbeit aufnahm. Da die Einführung eines neuen Schulfachs immer langwierig ist, dauerte es noch länger, bis die „Gemeinschaftskunde“ – die Fachbezeichnung Politik ließ sich nicht durchsetzen – in Baden-Württemberg als auf der gymnasialen Oberstufe unterrichtetes Fach etabliert war. Die ‚Wende‘ war um die Mitte der fünfziger Jahre somit zwar angebahnt, aber noch längst nicht geschafft. Mit der Umsetzung der Konzeption für eine bayrischen Landesakademie und mit der Erprobung der in Baden-Württemberg vom Ausschuss für staatsbürgerliche Erziehung erarbeiteten Lehrpläne waren dann aber praktische Nachweise für die zuvor vielfach bestrittene Möglichkeit einer nicht partei- und richtungsgebundenen, wissenschaftlich fundierten, auf die Politik in der modernen pluralistischen Demokratie zentrierten politischen Bildung erbracht. Daher konnte über die Akade-

mie für politische Bildung Tutzing eine auf die bundesweite Einführung des sozialkundlich-politischen Fachunterrichts zielende, am baden-württembergischen Vorbild orientierte Entwicklung vorangetrieben werden. Diese Entwicklung schritt in den frühen sechziger Jahren unerwartet rasch, ja geradezu sprunghaft fort, weil sich die Länder und der Bund sehr viel entschiedener als zuvor der politischen Bildung annahmen, nachdem an den Weihnachtstagen des Jahres 1959 in Köln eine der ersten in Deutschland wiedereröffneten Synagogen mit Hakenkreuzen und antijüdischen Parolen beschmiert worden war. Das hatte weltweit Aufsehen erregt. Als Täter wurden alsbald jugendliche Anhänger einer rechtsradikalen Splitterpartei identifiziert. In der hierfür bereits sensibilisierten Öffentlichkeit wurde daraus auf eine mangelhafte historisch-politische Bildung der gesamten jungen Generation geschlossen. Bund und Länder kamen deshalb eilends überein, insbesondere den Fachunterricht an den Schulen sowie die sozialwissenschaftliche und zeitgeschichtliche Forschung an den Universitäten zu verstärken.

7. Zur Ausgangslage: konkurrierende Leitvorstellungen

Wo kein Staat besteht, kann es keine auf dessen politische Ordnung bezogene schulische Erziehung und Bildung geben. Die Fragen, die sich in der Weimarer Republik gestellt hatten, stellten sich daher in Deutschland erst wieder 1949, nun in zwei deutschen Staaten. Wenngleich davon in den Schulen noch wenig ankam, geriet in der Bundesrepublik um 1950 einiges in Bewegung. Ich nenne teils in Wiederholung die wichtigsten Daten: 1949 fand in Waldleiningen die von der HICOG initiierte Konferenz zur „Politischen Erziehung und Bildung in Deutschland“, 1950 in Heidelberg gleichfalls von der HICOG gefördert, die „Tagung zur Gestaltung des sozialkundlichen Unterrichts“ statt. Erich Weniger wies 1949 „Neue Wege im Geschichtsunterricht“. 1951 äußerte er sich „Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung“. Im gleichen Jahr erschien Theodor Wilhelms (Friedrich Oetingers) „Wendepunkt der politischen Erziehung“. Im Juni 1949 erließ Hessen „Richtlinien für den politischen Unterricht“. Im Jahr darauf beschloss die KMK „Grundsätze zur politischen Bildung“. (KMS 1993, S. 154f., S. 151)

Damit standen drei Konzeptionen (schulischer) politischer Erziehung und Bildung zur Diskussion:

- Theodor Wilhelms primär im Schulleben zu verwirklichende, alle Fächer übergreifende Erziehung zur „Partnerschaft“ als sozialer Lebensform in einer genossenschaftlich verstandenen Demokratie,
- eine politische Bildung der künftigen Bürger, die vor allem von einem gegenwartsbezogenen, sozialwissenschaftlich fundierten sozialkundlich-politischen Fachunterricht getragen werden sollte und
- der Geschichtsunterricht als durch Staatsbürgerkunde nur ergänztes Leitfach.

Die KMK verstand es, in ihren Grundsätzen jede dieser drei Konzeptionen zu berücksichtigen und so einzubeziehen, als seien sie vereinbar. Tatsächlich differierten sie aber be-

trächtlich: „Politischer Unterricht“, hieß es im Vorwort zu den hessischen Richtlinien, „darf nicht mit Staatsbürgerkunde verwechselt werden. Wer dies tut, füllt Wein in alte Schläuche. [...] Die Staatsbürgerkunde alten Stils mochte in einer Welt souveräner Staaten gerade noch ausreichen. Heute [...] ist die nationalstaatliche Souveränität erschüttert. [...] Welthandel, Weltwirtschaft und Technik haben die „Eine Welt“ geschaffen, eine einzige, große arbeitsteilige Gesellschaft, die Völker und Nationen als Glieder umfasst. Es ist höchste Zeit, dass die Menschen ihr politisches Denken und Verhalten diesen Tatsachen anpassen.“ (KMS 1993, S. 154).

Das konnte so in der Präambel zu einem hessischen Lehrplan stehen. Es war aber keineswegs konsensfähig und in der Aussicht auf einen „Weltbundesstaat mit zwischen- und überstaatlicher Rechtsordnung“ schlicht utopisch. Trotzdem ist diese frühe Absage an die Staatsbürgerkunde höchst bemerkenswert. Denn sie markiert die Scheide- und Konfliktlinie, die sich durch die in den fünfziger Jahren folgende pädagogische Diskussion und die politischen Auseinandersetzungen über die politische Erziehung und Bildung durchziehen lässt. Die Präambel lässt auch erkennen, wer deren Um- und Neuorientierung wo vorangetrieben hat. Es war das in der amerikanischen Besatzungszone neu gebildete, bis 1950 von einer großen Koalition regierte Land Hessen, das als erstes – und einziges – späteres Bundesland bereits vor der Gründung der Bundesrepublik einen auch so bezeichneten politischen Unterricht eingeführt und Professuren für Politikwissenschaft eingerichtet hat (Zilien 1997). Kein anderes westdeutsches Land war auch in der Folgezeit so offen für Initiativen im Rahmen des amerikanischen Programms einer Re-orientation und damit für die Förderung der Sozialwissenschaften als Demokratie- und Bildungswissenschaften.

8. Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften

Beim Rückblick auf die Nachkriegszeit gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass auf vielen Feldern der Innenpolitik, so auch in der Bildungspolitik, der Wiederaufbau Vorrang vor anderen Zielen hatte. Das erklärt zu einem großen Teil, weshalb sowohl in der Schul- als auch in der Hochschulpolitik konservative Tendenzen vorherrschten. Sie zeigen sich insbesondere in Beschlüssen der KMK und den Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Im Gegensatz zur weiteren Öffentlichkeit fanden die Sozialwissenschaften dort wie auch in der Hochschulpolitik der meisten Bundesländer wenig Beachtung.

Noch am Ende der fünfziger Jahre war weder die Politikwissenschaft noch die Soziologie an allen Universitäten vertreten. Wenn man von den Sonderbedingungen im Westen Berlins absieht, wo zu den Professuren an der 1948 neu gegründeten Freien Universität mit der Integration der bald darauf wieder gegründeten Deutschen Hochschule für Politik weitere politikwissenschaftliche Professuren hinzukamen, war die Politikwissenschaft, soweit überhaupt vorhanden, ein kleines, oft nur von einem Professor gelehrtes Fach (Arendes

2005). Auch das Fächerspektrum der Schulen beschränkte sich in den meisten Bundesländern auf Fächer mit geistes- und naturwissenschaftlicher Basis.

„Von modernem sozialem Denken sagte man uns nichts [...] Von gesellschaftlichen Klassen und überhaupt von ‚Gesellschaft‘ als Phänomen und Problem erfuhren wir nichts [...] Dass und auf welche Weise gesellschaftliche Veränderungen die menschlichen Grundbeziehungen völlig verändern können, hat man uns nicht gelehrt.“ Das schrieb Carlo Schmid (1979, S. 36) in Erinnerung an seine Schulzeit im Kaiserreich. Viele derjenigen, die in den fünfziger Jahren Gymnasien besucht haben, zu schweigen von Schülerinnen und Schülern der Volks- und Realschulen, könnten ihm im Rückblick auf die eigene Schulzeit beipflichten. In den sechziger Jahren hat sich dies dann unerwartet rasch geändert, am sichtbarsten an den Hochschulen, wo die Sozialwissenschaften stark ausgebaut wurden, wo zugleich die Zahl ihrer Studenten gerade auch im Lehramtsstudium sprunghaft anstieg, weniger sichtbar an den allgemeinbildenden Schulen, wo der sozialkundlich-politische Fachunterricht nun an Boden gewann.

Dies geschah wie beschrieben aus einem äußeren Anlass. Dass die Sozialwissenschaften in Verbindung mit einem Fachunterricht zu Leitwissenschaften der schulischen Allgemeinbildung erhoben wurden und in dieser Funktion die Geistes- und Nationalgeschichte mit einem darin gründenden Deutsch- und Geschichtsunterricht abgelöst haben, lässt sich aber nicht allein aus diesem Anlass, also aus der politischen Nachfrage in einer politisch problematischen Situation erklären. Es musste auch ein problemadäquates, ‚Lösung‘ versprechendes Angebot vorliegen. Wie es entstanden und beschaffen war, beschreibt Detjen für die Politikwissenschaft: „Ohne die Re-education-Politik“, so seine Ausgangsthese (S. 33), „gäbe es keine Politikwissenschaft. Es wäre möglicherweise auch zu keiner politischen Bildung gekommen, die diesen Namen verdient. Vielmehr wäre aller Wahrscheinlichkeit nach dem Geschichtsunterricht in den Schulen das Monopol zur Vermittlung des Politischen zugesprochen worden.“

Als Neugründung stieß die Politikwissenschaft auf starke Widerstände. Doch war sie zu ihrem Vorteil im Unterschied zu den älteren von Politik handelnden Wissenschaften nicht durch Traditionen und auch nicht durch eine mehr oder weniger bereitwillige Einfügung in den nationalsozialistischen Staat und dessen Bildungswesen belastet. In keinem anderen Fach war der Anteil der Hochschullehrer, die im ‚Dritten Reich‘ emigriert oder im Widerstand aktiv gewesen waren, so hoch wie in der Gründergeneration dieser freilich noch kleinen Disziplin.

„Die das Denken der Gründergeneration formenden politischen Urerlebnisse“, so wiederum Detjen (S. 25f.), „waren der Erste Weltkrieg, die Etablierung des Kommunismus in Russland, das Scheitern der Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Bei den Emigranten kam das Erleben freiheitlicher Demokratien hinzu. In der Nachkriegszeit erlebte die Generation dann den Kalten Krieg

zwischen den Weltmächten mit seiner scharfen ideologischen Konfrontation. Alle diese Momente bildeten eine generations-spezifische Herausforderung an die politikwissenschaftliche Bemühung. Sie bestand darin, die Scheu vor einer normativen Unterscheidung guter und schlechter Ordnung zu verlieren, die institutionellen und kulturellen Lebensbedingungen der Demokratie zu erforschen und den Gedanken der Demokratie in der Bevölkerung zu verbreiten, um diese gegenüber totalitären Versuchungen zu immunisieren. Das geeignete Mittel hierfür hieß politische Bildung.“

9. Die Akteure

Aus der so treffend beschriebenen zeitgeschichtlichen Problemlage und Aufgabenstellung ließ sich allerdings nicht kurzerhand ableiten, wie bei deren wissenschaftlicher und pädagogischer Bearbeitung vorzugehen sei. Die Gründerväter hatten mehrheitlich Staatswissenschaften mit rechts- oder wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt, teils auch Geschichte studiert. Sie waren in diesen Wissenschaften ausgewiesen, wollten im Bewusstsein der sichtbar gewordenen Grenzen und Defizite, auch des politischen Versagens ihrer Herkunftsdisziplinen aber neue Wege gehen. Diese mussten sie selbst finden. Denn die nur in den USA schon als eigenständige Disziplin voll entwickelte Political Science konnte angesichts der spezifisch deutschen Problemlagen und der noch großen Unterschiede der Wissenschaftskulturen kaum als Modell dienen.

Immerhin konnte man sich in vertrauten institutionellen Strukturen universitärer Lehre und Forschung bewegen. Der Bildungsauftrag wies hingegen weit darüber hinaus in Felder, die den meisten Gründervätern fern lagen. Er war daher, wie Detjen erstmals im Einzelnen nachweist, in der Disziplin selbst umstritten und wurde anfangs primär, teils auch ausschließlich auf die politische Bildung der Studentenschaft bezogen (S. 469ff.). Die schulische politische Erziehung und Bildung galten als Domänen der Pädagogik, die denn auch bis weit in die fünfziger Jahre hinein in darüber geführten Diskussionen dominant blieb.

Mit wenigen Ausnahmen hatten sich die Gründerväter der Politikwissenschaft niemals mit Fragen der Schulerziehung und des Schulunterrichts samt ihrer Pädagogik und Didaktik beschäftigt. So hat sich nach den Kriterien in Detjens Analyseschema in der Gruppe der Gründerväter auch nur ein Drittel stark für die politische Bildung engagiert. Ein zweites Drittel war immerhin interessiert. Das dritte Drittel nahm eine unauffällig reservierte Haltung oder war eindeutig desinteressiert (S. 475-478).

Zur Gruppe der Engagierten zählt er Wolfgang Abendroth (Univ. Marburg), Arnold Bergstraesser (Univ. Freiburg), Ernst Fraenkel (Deutsche Hochschule für Politik/FU Berlin), Theodor Eschenburg (Univ. Tübingen), Otto Heinrich von der Gablentz (Deutsche Hochschule für Politik/FU Berlin) und Eugen Kogon (TU Darmstadt). Aus dieser Gruppe, in der wie man sieht nur Hochschullehrer aus zwei westdeutschen Bundesländern und Berlin (West) vertreten sind, hebt er Bergstraesser und Fraenkel als „hochengagiert“ hervor:

„Sie waren in allen Anwendungsfeldern der politischen Bildung aktiv. Sie publizierten häufig zu Fragen der politischen Bildung. Sie wirkten in einschlägigen Gremien mit. Sie steuerten konzeptionelle Ideen zu den Inhalten der politischen Bildung bei. Sie kümmerten sich um die Lehreraus- und -weiterbildung. Sie bezogen ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht ausschließlich aber doch auffällig stark auf die politische Bildung. Und sie bekannten sich explizit zum Bildungsauftrag der Politikwissenschaft.“ (S. 475f.)

An der konzeptionellen Neuorientierung und der breiten Institutionalisierung der politischen Bildung war somit nur eine Minderheit der ohnehin kleinen Gruppe von Gründervätern in hohem Maße beteiligt. Ihr würde ich aus sogleich zu erläuternden Gründen noch Dolf Sternberger (Univ. Heidelberg) zurechnen. Und in den hier vorrangig interessierenden fünfziger Jahren müsste das Duo Bergstraesser-Fraenkel durch Eschenburg zu einem Trio erweitert werden.

Was, so bleibt abschließend zu fragen, haben die Engagierten und insbesondere die Hochengagierten Politikwissenschaftler für die politische Bildung und in ihr geleistet? Da Abendroth, Bergstraesser, Fraenkel, Eschenburg und Sternberger im unlängst erschienenen Handbuch „Deutsche Politikwissenschaftler – Werk und Wirkung“ (Jesse/Liebold 2014) ausführlich gewürdigt werden, kann hier auf Angaben zu den Personen verzichtet, die Frage also auf konzeptionelle und institutionelle Neuerungen begrenzt werden.

10. Zur konzeptionellen Fundierung der politischen Bildung

Wer 1949 Bürger der Bundesrepublik Deutschland wurde, hatte kaum oder nie Erfahrungen mit Politik in einer funktionierenden Demokratie gemacht. Den meisten Älteren stand die zeitlich noch nahe Weimarer Republik mit ihren wiederkehrenden ökonomischen und politischen Krisen vor Augen. Die Angehörigen der nach dem ersten Weltkrieg geborenen jüngeren Jahrgänge hatten allenfalls noch die große Wirtschaftskrise, den Aufstieg der Nationalsozialisten, die Notstandspolitik der Präsidialkabinette und dann allesamt die Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur mit ihren bis in die ersten Kriegsjahre hinein tatsächlich oder scheinbar großen Erfolgen erlebt. Vom demokratischen Verfassungsstaat und Lebensformen in der Demokratie hatten sie oft keine oder nur überaus vage Vorstellungen.

Wo in der entstehenden Politikwissenschaft „Politische Bildung als Wissenschaftsaufgabe“ begriffen wurde, dachte man deshalb nicht nur und zumeist auch nicht in erster Linie an Schulunterricht. Detjen hat in seiner Studie erstmals eine Fülle von Daten zum weiten publizistischen Wirkungsfeld der Gründerväter, zumal der für die politische Bildung engagierten Gründerväter zusammengetragen. Kogon gründete mit Walter Dirks und anderen die „Frankfurter Hefte“ als erste und in der frühen Nachkriegszeit mit Spitzenaufgaben bis zu 70.000 Exemplaren erfolgreichste kulturpolitische Monatszeitschrift. Viel beachtet wurde auch die von Sternberger mit herausgegebene „Wandlung“. Später schrieb er häufig Kommentare für

die FAZ. Bekannt wurden Kogon und Sternberger auch durch ihre Beiträge für den Hessischen Rundfunk, Kogon schließlich bundesweit als Moderator in der Frühzeit des Fernsehmagazins „Panorama“. Abendroth verfasste mehr als 200 Artikel für die verschiedensten Periodika, Eschenburg Kolumnen für rund 300 Ausgaben der Wochenzeitung „Die Zeit“, Bergstraesser große Essays für die gleichfalls viel gelesene Wochenzeitung „Christ und Welt“. Hinzu kamen oft Rundfunkvorträge und eine rege außeruniversitäre Vortragstätigkeit zu einer beeindruckenden Vielfalt von Themen (Einzelangaben zu Abendroth S. 84, Bergstraesser S. 116f., Eschenburg S. 170, Fraenkel S. 220f., von der Gablentz S. 294, Gerhard Leibholz S. 371, Carlo Schmid S. 392f. und 396, Sternberger S. 436).

Abstrahiert man von den oft auf die ‚Tagespolitik‘ bezogenen Themen, so lässt sich als Grundzug die Hinwendung zu einem zugleich realistischen und normativ gebundenen, in beiderlei Hinsicht kritisch reflektierten Demokratieverständnis ausmachen. Beispielhaft hierfür sind Eschenburgs großes Lehrwerk „Staat und Gesellschaft in Deutschland“ (1956) sowie das von Ernst Fraenkel mit Dietrich Bracher konzipierte und herausgegebene, in mehreren hunderttausend Exemplaren verbreitete Fischer-Lexikon „Staat und Politik“ (1957).

In Eschenburgs Titel wurde eine heute so kaum mehr wahrgenommene, gleichwohl entscheidende Wende angezeigt: Die Weimarer Republik war zum „Volksstaat“ erklärt worden. In der „Volksgemeinschaft“ sollten die viel beklagten Spaltungen und inneren Gegensätze der modernen kapitalistischen Gesellschaft überwunden werden. Was in der Republik nicht gelang, versprachen die Nationalsozialisten. Sie führten die Nation damit in die Irre und schließlich in die Katastrophe. Mit der begrifflichen Wende von „Volk“ zu „Gesellschaft“ verband sich in der Politikwissenschaft hingegen eine wachsende Einsicht in die Differenzen von Gesellschaft und Staat und damit in die Bedingungen demokratischer Politik in der sozial wie kulturell heterogenen modernen Gesellschaft. Die insbesondere von Ernst Fraenkel in „Deutschland und die westlichen Demokratien“ (1964) ausgearbeitete Pluralismustheorie wurde konstitutiv für das Selbstverständnis der sich auch politisch-kulturell in den ‚Westen‘ integrierenden Bundesrepublik und die politische Bildung.

Mit den Staats- und Kulturwissenschaften war die Schulerziehung seit der Reichsgründung national-staatlich orientiert. Man sah, so der Historiker Friedrich Meinecke, in der „Liebe zu Vaterland und Nation“ einen „unerschütterlichen elementaren Urwert“, „der das Handeln in der Tiefe bedingt und rechtfertigt“. Auch die Weimarer Staatsbürgerkunde und sich der Republik zuwendende geisteswissenschaftliche Pädagogik verblieb in Traditionen der National- und Staatserziehung. Die patriotische Identifikation mit der Nation, dem Nationalstaat und einem darauf fokussierten Geschichtsbild ist, wie sich in Deutschland gezeigt hat und derzeit weltweit wieder zeigt, als solche jedoch mit den unterschiedlichsten politischen Systemen und Regimen und nahezu jedweder Politik in einem vorrangig ‚nationalen‘ Interesse kompatibel.

Theodor Wilhelms („Friedrich Oetingers“) Kritik an der National- und Staatserziehung war insoweit ebenso schlüssig begründet wie seine Forderung nach einer ‚Wende‘. Die Partnerschaftserziehung hat als Tugenderziehung in der Demokratie ihre Berechtigung, eröffnet allerdings noch kein Verständnis der Politik. Litt und Weniger haben dies in ihrer Gegenkritik zu Recht moniert. Hierbei hielten sie am engen Bezug der politischen Bildung auf den Staat, weniger teils auch auf „Volk“ und Nation, fest. Es war vor allem Bergstraesser, der unter den pädagogisch engagierten Gründervätern der Politikwissenschaft die Diskussion mit Wilhelm wie mit Weniger suchte, um anders anzusetzen.

Nach dem Entzug der Lehrbefugnis an der Universität Heidelberg hatte er 1937 in die USA emigrieren können, von wo er in den frühen fünfziger Jahren als amerikanischer Staatsbürger zurückkehrte. Sein Politikverständnis und seine Weltsicht hatten sich dort stark verändert. Während auch viele seiner neuen Fachkollegen die Innenpolitik nach wie vor von der Außenpolitik schieden und sich auf die Innenpolitik konzentrierten, war diese Unterscheidung für ihn in der „weltpolitischen Dynamik der Gegenwart“ (Bergstraesser 1965) zumal in der Bundesrepublik obsolet. So wenig wie die Politik konnte nach seinem Verständnis die politische Bildung national-staatlich zentriert bleiben. Das richtete sich nicht gegen ein Staats- und Nationalbewusstsein. Bergstraesser band es aber an das Bewusstsein der Einbindung der Staaten und Nationen in die „eine Welt“ wie der Notwendigkeit europäischer Integration und des transatlantischen Bündnisses.

Er leitete die Ziele und Inhalte politischer Bildung auch nicht mehr in deutscher Tradition von einer ‚Idee‘ oder ‚Theorie‘ der Nation, des Staats, der Demokratie ab. Im Hinblick auf die Politikwissenschaft und die politische Bildung setzte er sehr viel fundamentaler bei der Freiheit der aufeinander verwiesenen Menschen an, immer wieder unter mehreren Handlungsmöglichkeiten entscheiden zu können, und der Not, entscheiden zu müssen: „Aus dieser Freiheit und Not entscheiden zu müssen, und zwar, wenn es um eine politische Entscheidung geht, jeweils für ein soziales Ganzes entscheiden zu müssen, erwächst die Fragestellung, die für das wissenschaftliche Denken von Politik konstitutiv ist. Sie entspringt dem aufeinander Verwiesensein der Menschen, weil eben dem Menschen statt der Durchführung einer vorgegebenen Ordnung die Konzeption und Verwirklichung einer zu denkenden Ordnung zugewiesen ist.“ (Bergstraesser 1966 [1957/58], S. 20)

Die Freiheit, über die Ordnung und in der Ordnung entscheiden zu können, lässt sich nicht allein institutionell sichern. Gefordert sind auch „mündige Bürger“, die „auf politische Entscheidungsfragen adäquat und zugleich produktiv einzugehen“ vermögen und bereit sind, sich politisch im demokratischen Gemeinwesen zu engagieren (Bergstraesser 1960, zitiert nach Detjen, S. 141). Aus Bergstraessers von den engagierten Gründervätern geteilten Sicht war daher „Politik als Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip und als Gegenstand der Erwachsenenbildung“ notwendig und musste

„hinsichtlich ihrer geistigen Grundlagen und ihres Verfahrens neu durchdacht“ werden (Bergstraesser 1956 in einem Gutachten zur Errichtung eines Lehrstuhls für Theorie und Praxis der politischen Erziehung an der FU Berlin, zitiert nach Detjen S. 108).

11. Die Politikwissenschaft und die Institutionalisierung der politischen Bildung

Entgegen einem davon abstrahierenden Bildungsideal war das Studium an deutschen Universitäten auch nach den ‚humboldtschen‘ Reformen zu einem hohen Teil berufsbezogen. Die Universitäten bildeten vor allem Ärzte, Pfarrer, Juristen, Gymnasiallehrer und andere Beamte für den Staatsdienst und in wachsendem Maße auch für nicht-staatliche Tätigkeitsbereiche aus, in denen eine wissenschaftliche Qualifikation erforderlich war. Der Frage, für welchen Beruf oder welche Berufe das Fachstudium qualifizieren konnte und sollte, kam deshalb beim Aufbau der Politikwissenschaft eine hohe Bedeutung zu.

Die Antwort, für die politische Bildung, welche durch die Politikwissenschaft gefördert werden sollte, seien ein eigenes Schulfach und damit auch Fachlehrer notwendig, hätte auch deshalb nahe gelegen, weil die Staatsbürgerkunde, die nach Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung an allen Schulen unterrichtet werden sollte, im Unterschied zu den bestehenden Schulfächern kein Bezugs- und ‚Ankerfach‘ besaß. Sie wurde auf den Gründungskonferenzen aber kaum angesprochen. Denn denjenigen, die sich im Interesse an der politischen Bildung für die Politik als wissenschaftliche Disziplin einsetzten, war bewusst, dass die Forderung nach einem Schulfach die Interessenvertreter anderer Schulfächer und ihrer Bezugsdisziplinen auf den Plan rufen würde.

Gleichwohl wurden die Vorbereitungen zur Einführung eines Fachunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg dann wie beschrieben zum Wendepunkt in der konzeptionellen und institutionellen Entwicklung der politischen Bildung. Erstmals war im damit betrauten Ausschuss für staatsbürgerliche Erziehung die akademische Pädagogik nicht vertreten. Als Vorsitzender war Eschenburg, als dessen Vertreter war Bergstraesser berufen worden. Vor allem sie hatten als Politikwissenschaftler die Aufgabe und auch genutzte Chance, die Lehrgestalt des Schulfachs und des Studiums der Fachlehrer zu bestimmen, konnten die politikwissenschaftlich fundierte politische Bildung also sowohl konzeptionell als auch institutionell doppelt verankern.

Leicht fiel dies keineswegs. Bei einer ersten Besprechung im Kultusministerium, so hat Eschenburg später einmal berichtet, sei er „mit vielen Referenten, dem Vorsitzenden des Lehrerverbandes, den Vereinigungen von Geographen, Historikern, Alt- und Neuphilologen und so fort“ konfrontiert worden, die sich in der Ablehnung des neuen Fachs einig waren. Der Minister bemängelte daraufhin, dass der Ausschuss ein Unterrichtsfach fordere, aber „keine Vorschläge über die Verwirklichung der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip und über die Gestaltung der Schulgemeinschaft erarbeitet

habe“. Zusätzlich schlug er in einem Schreiben an Eschenburg nur noch vor, „die Abiturienten in den Wochen zwischen der Reifeprüfung und der Schulentlassung zu staatsbürgerlichen Kursen“ zusammenzufassen, welche tunlichst in Landschulheimen stattfinden sollten (Detjen S. 176f.).

Eschenburg ließ sich dadurch nicht beirren. Er riskierte den Konflikt mit dem Minister bis hin zu einer möglichen Auflösung oder Neubesetzung des Ausschusses und hatte Erfolg. Wenngleich anfangs nur probeweise und auch nur an ausgewählten Gymnasien wurde der vom Ausschuss geforderte zweistündige Fachunterricht in „Gemeinschaftskunde und Politik“ eingeführt. Wären er und Bergstraesser in Baden-Württemberg gescheitert, wäre Hessen mit dem dort weit weniger ambitionierten Fachunterricht wahrscheinlich isoliert geblieben.

Die Einschätzung der längerfristigen Folgen muss notwendig spekulativ bleiben. Mit einiger Sicherheit lässt sich aber sagen, dass erst mit der Entscheidung für eine politische Bildung der „Staatsbürger in Uniform“, der Einführung des gymnasialen Fachunterrichts in Baden-Württemberg und der Errichtung einer Landesakademie für politische Bildung in Bayern, an denen aus der Politikwissenschaft jeweils Bergstraesser und Eschenburg maßgeblich beteiligt waren, eine institutionelle Grundlage geschaffen war, auf die dann konzeptionell und institutionell gebaut werden konnte.

Literatur

- Albrecht, C. / Behrmann, G. C. / Bock, M. / Homann, H. / Tenbruck, F. H. (1999): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/M.: Campus
- Arendes, C. (2005): Politikwissenschaft in Deutschland. Standorte, Studiengänge und Professorenschaft 1949-1999, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Behrmann, G. C. (2006): Bildungsexpansion und demokratische Mission: Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik, in: Acham, K. / Nörr, K.W. / Schefold, B. (Hg.): Der Geltungsanspruch der Wissenschaft. Aufbruch und Ernüchterung in den Rechts-, Sozial und Wirtschaftswissenschaften auf dem Weg von den 1960er zu den 1980er Jahren, Stuttgart: Steiner, S. 395-446
- Behrmann, G. C. (2010): Politikwissenschaft und politische Bildung, in: Gerlach, Irene u.a. (Hg.): Politikwissenschaft in Deutschland, Baden-Baden: Nomos, S. 73-95
- Behrmann, G. C. (2015): Wie Adorno zum Pädagogen, die Soziologie zur Bildungswissenschaft und die Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft wurde, in: Rademacher, S. / Wernet, A. (Hg.) (2015): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist, Wiesbaden: Springer VS, S. 221-229
- Bergstraesser, A. (1960): Die Lehrhalte der politischen Bildung an den Höheren Schulen, Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst
- Bergstraesser, A. (1965): Weltpolitik als Wissenschaft. Geschichtliches Bewusstsein und politische Entscheidung, Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag

- Bergstraesser, A. (1966): Politik in Wissenschaft und Bildung. Schriften und Reden, (2. Auflage), Freiburg: Rombach
- Bleek, W. (2001): Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland, München: Hanser
- Detjen, J. (2004/2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München: Oldenbourg
- Detjen, J. (2016): Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung, Baden-Baden: Nomos
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks und D. Knab, Stuttgart: Klett
- Eschenburg, Th. (1956): Staat und Gesellschaft in Deutschland, Stuttgart: Curt E. Schwab
- Fraenkel, E. (1964): Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart: Kohlhammer (zahlreiche weitere Auflagen)
- Fraenkel, E. / Bracher K. D. (1957): Staat und Politik: Fischer
- Gagel, W. (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 12 Lektionen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, überarbeitete und erweiterte Auflagen, 1995, 2005 ohne den Zusatz 12 Lektionen
- Gerhardt, U. (1999): Re-education als Demokratisierung der Gesellschaft Deutschlands durch das amerikanische Besatzungsregime: ein historischer Bericht, in: Leviathan, Jg. 27, S. 365-385
- Jesse, E. / Liebold, S. (Hg.) (2014): Deutsche Politikwissenschaftler – Werk und Wirkung. Von Abendroth bis Zellentin, Baden-Baden: Nomos
- Klein, C.-I. (2014): Arnold Bergstraesser als Vermittler zwischen Wissenschaft, Politik, Militär und Öffentlichkeit in den 1950er Jahren, in: Brandt, S. u.a. (Hg.): Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis ca. 1970), Stuttgart: Steiner
- KMS = Kuhn, H. W. / Massing, P. / Skuhr, W. (Hg.) (1989): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. erweiterte Auflage 1993, Opladen: Leske+Budrich
- Lange, D. / Reinhardt, V. (Hg.) (2017): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder der politischen Bildung. Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den politischen Unterricht, Band 1, Hohengehren: Schneider Verlag
- Litt, Th. (1953): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Bonn, Schimmelbusch. Ab 1954 Bundeszentrale für Heimatdienst, zahlreiche Auflagen
- Mohr, A. (1989): Politikwissenschaft als Alternative. Stationen einer wissenschaftlichen Disziplin auf dem Wege zu ihrer Selbständigkeit in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1965, Bochum: Brockmeyer
- Mueller Shafer, S. (1964): Postwar American Influence on the West German Volksschule, Dissertation University of Michigan
- Oetinger, F. (1953): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart: Metzler
- Reinhardt, V. (2004): Aspekte politischer Bildung nach 1945: Politische Erwachsenenbildung unter dem Einfluss schulischer politischer Bildung, Hamburg: Krämer
- Plé, B. (1990): Wissenschaft und säkulare Mission. „Amerikanische Sozialwissenschaft“ im politischen Sendungsbewusstsein der USA und im geistigen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart: Klett-Cotta
- Reuter, L. R. (1979): Normative Grundlagen des politischen Unterrichts. Dokumentation und Analyse, Opladen: Leske+Budrich
- Sander, W. (1989): Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung: Allgemeinbildung und fächerübergreifender Unterricht, Marburg: SP-Verlag
- Sander, W. (1992): Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozess: eine Einführung in ihre geschichtliche Entwicklung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Sander, W. (2004): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, 3. aktualisierte Auflage 2013, Marburg: Schüren
- Schmid, C. (1979): Erinnerungen, Bern, München, Wien: Scherz
- Weniger, E. (1952): Politische und mitbürgerliche Erziehung, in: Die Sammlung, Jg. 7, S. 304-307
- Weniger, E. (1953): Bürger in Uniform, in: Die Sammlung, Jg. 8, S. 158-160
- Weniger, E. (1954): Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung. Zwei Denkschriften, Würzburg
- Zilien, J. (1997): Politische Bildung in Hessen von 1945 bis 1965. Gestaltung und Entwicklung der politischen Bildung als schulpolitisches Instrument der sozialen Demokratisierung, Frankfurt/M.: Lang