Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung

Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung im Jahre 1962

Günter C. Behrmann

Professor Dr. Günter C. Behrmann
Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Potsdam

Wie in den Standardwerken zur Geschichte der politischen Bildung wird der Blick auch in den bildungsgeschichtlichen Einzelstudien vor allem auf die wechselnden pädagogischen Leitvorstellungen, ‚Konzeptionen' und Programme gerichtet. Die Schulen und die außerschulischen Bildungseinrichtungen, die zur politischen Bildung beitragenden Schulfächer, die Bezugswissenschaften, die Lehrerausbildung, kurz: jene Institutionen, welche die politische Bildung tragen und fördern, werden dort weit weniger, teils auch gar nicht beachtet. So ist selbst vielen Fachleuten nicht bewusst, dass bereits in der Mitte der 50er Jahre, also vor nun einem halben Jahrhundert, mit „*Aus Politik und Zeitgeschichte*" und „*Gesellschaft Staat Erziehung*" zwei Periodika gegründet wurden, die zusammen mit der 1966 zu einer Fachzeitschrift für die politische Bildung umgewandelten „*Gegenwartskunde*" entscheidenden Anteil an der Institutionalisierung und Neuorientierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik hatten.

1. Einleitung

Hans-Hermann Hartwich, der auf rekordverdächtige 40 Jahre intensiver Tätigkeit im Herausgebergremium der unlängst in *Gesellschaft Wirtschaft Politik* umbenannten *Gegenwartskunde* zurückblicken kann, hat im letzten Heft dieser Zeitschrift in großen Zügen deren Geschichte nachgezeichnet und an Hand herausgehobener Einzelbeiträge dargestellt, wie sich das Verhältnis zwischen der politischen Bildung und ihren ‚Bezugswissenschaften' – der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Ökonomie – in den letzten vier Jahrzehnten entwickelt und gewandelt hat (Hartwich 2006). Ich möchte aus zwei Gründen hieran anschließen: Zum einen hat uns Hartwich vor Augen geführt, dass – und auf welche Weise – man eine Fachzeitschrift wie die *Gegenwartskunde* als historische Quelle nutzen kann.[1] Die Geschichte der politischen Bildung spiegelt sich wohl nirgendwo so genau, so detailliert und in solcher Breite wie in ihren Periodika. Auch die Lektüre älterer Jahrgänge kann sich deshalb lohnen.

Bezugswissenschaften

Fachzeitschrift als historische Quelle

Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) Heft 2/2006, S. 271-291

Zum anderen wird durch Hartwichs von vier Jahrzehnten politischer Bildung handelndem Beitrag die Frage nahegelegt, wie es in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu der von ihm beschriebenen Neuorientierung gekommen ist. Im Anschluss an seinen Bericht möchte ich zunächst verdeutlichen (2), dass diese „erste große Wende" in der politischen Bildung jedenfalls dann auch heute noch besondere Beachtung verdient, wenn man im Sinne Max Webers „die uns umgebende Wirklichkeit des Lebens in ihrer Eigenart" – d.h. „den Zusammenhang und die Kulturbedeutung ihrer einzelnen Erscheinungen in ihrer heutigen Gestaltung" sowie die „Gründe ihres geschichtlichen So-und-nicht-anders-Gewordenseins" – verstehen will (Weber 1968: 170f.). Sodann soll im Hinblick auf die 1962[2] von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Richtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien gezeigt werden, dass damit bereits zu Beginn der sechziger Jahre ein Richtungswechsel von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung eingeleitet wurde (3). Diese ungewöhnlich innovative Entscheidung lässt sich weder durch die dafür zumeist angeführten Gründe noch mit den subtileren Mitteln der Policy-Forschung hinreichend erklären (4). Sie fordert eine neue Betrachtung und Bewertung der Entwicklungslinien politischer Bildung in den fünfziger Jahren (5/6).

2. Die *Gegenwartskunde* und die „erste große Wende" in der politischen Bildung

Hartwichs Bericht lässt sich entnehmen, dass die mittlerweile im 55. Jahrgang erscheinende *Gegenwartskunde* 1951 von einer Volkswirtschaftlichen Gesellschaft mit Sitz in Hamburg und einer in Bad Harzburg errichteten privaten Wirtschaftsakademie für Lehrer als – so der Untertitel – *Zeitschrift für Wirtschaft und Schule* – gegründet worden ist. Es sei hinzugefügt, dass das offenkundig mehr Unternehmer- als Gewerkschaftsinteressen dienende, aber keineswegs gewerkschaftsfeindliche Periodikum wenn nicht im Inhalt, so doch im Umfang, der Aufmachung und anfangs auch der Papierqualität sehr viel mehr Vereinsblättchen als einer Fachzeitschrift glich. All das änderte sich 1966, als der auch in der FDP aktive Verleger Friedrich Middelhauve (Westdeutscher Verlag, Verlag C.W. Leske) beschloss, neue Herausgeber – darunter den jungen Politikwissenschaftler Hartwich – zu berufen und die *Gegenwartskunde* in eine thematisch sehr viel breiter angelegte unabhängige sozialwissenschaftliche Fachzeitschrift für den schulischen, insbesondere den gymnasialen Sozialkundeunterricht umzuwandeln.

Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung und die gymnasiale Gemeinschaftskunde

Folgt man Hartwich, so entsprach die weitreichende Umgestaltung der *Gegenwartskunde* Anforderungen, die sich aus Beschlüssen der Kultusministerkonfe-

renz, insbesondere der Saarbrücker „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien", ergeben haben. Wie bekannt, ist hierdurch die Sozialkunde als eigenständiges Schulfach in den Fächerkanon der Gymnasien aufgenommen und auf der gymnasialen Oberstufe mit Geschichte und Geographie zur Fächergruppe „Gemeinschaftskunde" verbunden worden. Wer sich einmal mit der Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik beschäftigt hat, weiß, dass die Einführung des Sozialkundeunterrichts und die Bildung dieser Fächergruppe in einem Zusammenhang mit jenen Maßnahmen gestanden haben, mit denen die Politik zu Beginn der sechziger Jahre auf eine auch international großes Aufsehen erregende Welle von Hakenkreuzschmierereien reagiert hat.

Gemeinschaftskunde

„Die Neuordnung der Zeitschrift vor 40 Jahren", so Hartwich, „war die Konsequenz dieser ersten großen Wende in der schulischen, vor allem der gymnasialen politischen Bildung. Und sie spiegelte zugleich noch die Verhältnisse der Vergangenheit wider, in denen sich die Gesellschaft nur schwer von der Vergangenheit lösen konnte ... Die neue *Gegenwartskunde* war in diesem Sinne eines der Instrumente einer wirklichen Neuorientierung im Bildungsbereich. Ein anderes wurden nun die einschlägigen ‚Bezugswissenschaften', die schon in den fünfziger Jahren wieder konstituierte Soziologie und die „neue" Politikwissenschaft. So war es auch kein Zufall, dass in den ersten Jahren der Zeitschrift eine enge Verbindung zu diesen beiden Sozialwissenschaften bestand, die Teile der Wirtschaftswissenschaften und im weiteren Sinne Geschichte und Geographie einschloss" (Hartwich 2006: 121).

3. Ein „revolutionärer Schritt"[3]

Wer dies aus heutiger Sicht liest, wird allenfalls bei der Nennung der Wirtschaftswissenschaft, der Geschichte und der Geographie aufmerken. Denn wenn nicht schon seit den sechziger, so steht doch seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts weithin außer Frage, dass nicht nur der „wissenschaftspropädeutische" Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, sondern auch der Unterricht auf anderen Schulstufen und in anderen Schultypen „wissenschaftsorientiert", d.h. vor allem politikwissenschaftlich und soziologisch fundiert sein muss. Dies ist indes – das zeigt sich im bildungsgeschichtlichen Rückblick ebenso wie beim internationalen Vergleich – keineswegs selbstverständlich. In den meisten Staaten, auch in vielen Demokratien, sind die Schulerziehung und -bildung sehr viel stärker auf eine national-staatliche Integration der Heranwachsenden, auf patriotische Gefühle, Gesinnungen und Haltungen als auf eine Befähigung zu politischer Partizipation, gesellschaftlicher Teilnahme und wirtschaftliche Teilhabe durch die Vermittlung des dazu erforderlichen Orientierungs- und Handlungswissens ausgerichtet. Obwohl die Anhänger einer mehr oder minder traditionellen National- und Staatserziehung im westlichen Nachkriegsdeutschland immer in der Minderheit geblieben sind, waren auch hier die meisten Programme politischer Bildung auf Erziehungsziele wie Mitmenschlichkeit, Gemeinsinn, Mitverantwortung, Partnerschaft zentriert. Ein gesondertes Schulfach ließ sich von hier kaum legitimieren. Politische Bildung konnte zwar zu einem allgemeinen Bildungsziel und fächerübergreifenden ‚Unterrichtsprinzip' erhoben wer-

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip

den. Die Frage, was sie sachlich beinhalte, was also um der politischen Bildung willen zu lehren und zu lernen sei, ließ sich so aber nicht beantworten.

Erst vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb Hartwich im Hinblick auf die Saarbrücker Rahmenvereinbarung und die im Sommer 1962 von der KMK beschlossenen Richtlinien für die Gemeinschaftskunde[4] in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien von der „ersten großen Wende" in der schulischen politischen Bildung spricht. Ich meine, dass man sogar noch weiter gehen und von der entscheidenden Wende in der Geschichte der politischen Bildung sprechen kann. Denn obwohl sich die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz nur auf den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe bezogen haben, konnte die politische Bildung, die dort vermittelt werden sollte, in einer Demokratie schwerlich anders denn als Allgemeinbildung – also nicht exklusiv – definiert werden. Wenn es in den Richtlinien hieß, „in der Gemeinschaftskunde soll der junge Mensch in einem angemessenen Umfang lernen, unsere gegenwärtige Welt in ihrer historische Verwurzelung, mit ihren sozialen, wirtschaftlichen und geographischen Bedingungen, ihren politischen Ordnungen und Tendenzen zu verstehen und kritisch zu beurteilen" (Kuhn/Massing 1990: 190), so musste dies im Hinblick auf alle jungen Menschen, sprich: für alle zukünftigen Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik, gelten.

Richtlinien für die Gemeinschaftskunde

Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung und die Richtlinien für die Gemeinschaftskunde hatten damit entscheidenden Anteil an

- der bundesweiten Etablierung der Sozialkunde als einem neuen Schulfach, das nach den Richtlinien „in die Ordnung des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens" einführen, „Kräftegruppen und Spannungsfelder und Bedingungen der gesellschaftlichen Neuordnungen" aufzeigen sollte,
- der sachlichen und fachlichen Eingrenzung der ‚Domäne' politischer Bildung auf die Unterrichtsfächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde,
- der Veränderung der Zielrichtung und Inhalte der schulischen politischen Bildung.

Die Bildungsinhalte einer sozialwissenschaftlich-weltbürgerlichen Bildung

Hiervon zeugen insbesondere die in den Richtlinien genannten sieben „Stoffbereiche": „Grundlegende politische, wirtschaftliche und soziale Kräfte und Bewegungen in Europa (1), totalitäre Ideologien und ihre Herrschaftsformen (2), Deutschland, seine Stellung in Europa und sein Verhältnis zur Welt (3), Europa und die Welt von heute (4), Europäisierung – Enteuropäisierung der Erde – Entwicklungsländer (5), der Mensch in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat (6), die Eine Welt – Wege zur Sicherung des Weltfriedens (7)" (Kuhn/Massing 1990: 191).

Das waren zwar sehr allgemein gehaltene, weit gefasste und somit unterschiedlich ausfüllbare thematische Vorgaben. Mit seiner strikten Ausrichtung auf Europa und die Welt, auf Weltkenntnis, das Verständnis sozialer, wirtschaftlicher und politischer Kräfte und Bewegungen sowie auf das in Sach-

kenntnis gründende kritische Urteil hob sich dieser Katalog von Unterrichtsinhalten gleichwohl signifikant von den bis dahin formulierten Programmen politischer Bildung ab. Wenn auch nur grob, war damit ein Rahmen abgesteckt, in dem sich die schulische politische Bildung auch heute noch, ja angesichts einer fortschreitenden europäischen Integration und ‚Globalisierung' mehr denn je bewegt.

Mit den älteren Programmen politischer Erziehung und Bildung, mit der Erziehung zur Gemeinschaft, zur Mitmenschlichkeit und partnerschaftlicher Kooperation, der Einübung von Spielregeln für die gesellschaftlich-politische Mitwirkung, der Kunde von den Einrichtungen des Gemeinwesens und deren Aufgaben sowie von den Rechten und Pflichten der Bürger, selbst mit jenen grundlegenden Einsichten, mit deren Bestimmung die entstehende Didaktik der politischen Bildung versucht hat, das soziale mit dem politischen Lernen zu verbinden, hatten die Richtlinien der KMK nicht mehr viel gemein. Für eine Erziehung zur Partnerschaft, die Institutionenkunde, die Einübung politischer Spielregeln und die Vermittlung fundamentaler politischer Einsichten brauchte man keine Soziologie, keine Politik- und keine Wirtschaftswissenschaft, auch kein breites Wissen von der Welt jenseits des Nahraums der Schülerinnen und Schüler, der als ihr Erfahrungsraum galt. Ein Unterricht, der im Gegensatz zur „törichten" (J. Knoll) Bezeichnung Gemeinschaftskunde von grundlegenden politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kräften und Bewegungen in Europa, von totalitären Ideologien und Herrschaftsformen, von der Europäisierung und der Enteuropäisierung der Erde, von Entwicklungsländern und der Sicherung des Weltfriedens handeln sollte, ließ sich ohne Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie hingegen schlechterdings nicht bestreiten.

Bei einer Bewertung solch unterschiedlicher pädagogisch-politischer Leitvorstellungen müsste allerdings bedacht werden, dass sich ihre ‚Zielgruppen' – die noch kleine Minderheit der Gymnasiasten im 12. und 13. Schuljahr einerseits und die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den oftmals noch mit dem 8. Schuljahr endenden Volkschulen sowie den Realschulen andererseits – beträchtlich unterschieden haben. Zudem ist fraglich, ob die Gemeinschafts- oder zumindest die Sozialkunde nach den Vorgaben der KMK unterrichtet worden ist. Die meisten Bundesländer haben in der ersten Hälfte der sechziger Jahre zwar die Sozialkunde als neues gymnasiales Fach eingeführt. In den dazu vorliegenden Lehrplänen wurde das Programm der Richtlinien aber abgeschwächt und bereits gängigen Vorstellungen von sozialkundlich-politischem Unterricht angepasst. Der längst etablierte Geschichts- und Geographieunterricht verharrte ohnehin zumeist in fachlichen Traditionen und Konventionen. Den nicht oder nur unzureichend vorgebildeten Lehrern und Lehrerinnen fehlte in der Regel auch das Sachwissen, das für einen Unterricht nach den KMK-Richtlinien notwendig gewesen wäre.

Zudem ist fraglich, ob die Gemeinschafts- oder zumindest die Sozialkunde nach den Vorgaben der KMK unterrichtet worden ist.

Um so mehr muss jedoch verwundern, dass die Kultusminister 1962 ein Bildungsprogramm beschlossen haben, das weit über die damals vorherrschenden Vorstellungen von politischer Bildung hinausgegangen ist. Daher stellt sich die Frage, wie es zu diesem höchst ungewöhnlichen KMK-Beschluss gekommen ist. Allein mit den in der Fachliteratur (Gagel 1994: 127, Kuhn/Massing 1990: 221)

gängigen Verweisen auf die Welle der Hakenkreuzschmierereien im Winter 1959/60 und die dadurch ausgelösten bildungspolitischen Aktivitäten lässt sich jedenfalls nicht erklären, weshalb die Kultusministerkonferenz 1962 Inhalte und Ziele einer politischen Bildung definiert hat, die – das sei nochmals wiederholt und betont – im Unterschied zu allen älteren staatlichen Programmen politischer Erziehung und Bildung in den allgemeinbildenden Schulen nicht primär oder ausschließlich

- auf Erziehungsziele, die eigene Nation, den Nationalstaat und die Nationalgeschichte,
- sondern auf eine sozialwissenschaftlich fundierte Bildung, die Gesellschaft, die Gegenwart, Europa und die außereuropäische Welt bezogen war.

Denn nach allem, was sich über die teils noch jugendlichen Täter in Erfahrung bringen ließ, war kaum zu erwarten, dass sich diese Jugendlichen über ein neues Unterrichtsprogramm für die gymnasiale Oberstufe erreichen ließen.

4. Die lose Kopplung politischer Probleme und Problemlösungen aus Sicht der Policy-Forschung

Aus der Policy-Forschung ist freilich bekannt, dass zwischen politischen Problemen und den zu ihrer Bewältigung ergriffenen Maßnahmen nicht selten nur eine lose Verbindung besteht (Cohen/March/Olsen 1972; Jann/Wegrich 2003). Vieldeutige Probleme lassen sich nicht eindeutig lösen; die Erfolgschancen verfügbarer Mittel können selten sicher prognostiziert werden. Eine gleichsam technische Zweck-Mittel-Rationalität ist unter solchen Vorbedingen nicht herstellbar. Die Rationalität politischer Maßnahmen wird auch durch den Zeitdruck eingeschränkt, unter dem oftmals gehandelt werden muss. Wie die Problemlagen lassen sich die zu ihrer Bewältigung angebotenen Problemlösungen vielfach nur grob einschätzen, wenn die Politik durch die öffentliche Wahrnehmung unerwartet auftauchender Probleme unter Handlungsdruck gesetzt wird.

Geht man dieser Spur nach, so lässt sich auch ohne die noch ausstehende detaillierte Untersuchung der Entstehung der KMK-Richtlinien soviel feststellen: Die „Bewältigung der Vergangenheit“ war 1958 mit dem Ulmer Prozess gegen eine der Einsatzgruppen, die an der massenhaften Erschießung von Juden in den von der deutschen Wehrmacht eroberten mittel- und osteuropäischen Regionen beteiligt gewesen waren, und mit der Gründung der Ludwigsburger „Zentralstelle der Landesjustizverwaltungen zur Verfolgung nationalsozialistischer Gewaltverbrechen“ in eine neue Phase eingetreten. Die bis dahin vielfach als Sondermaßnahme von Teilen des NS-Machtapparats betrachtete Vernichtung der europäischen Juden wurde mehr und mehr als ein Hauptziel der nationalsozialistischen Politik und Kriegführung wahrgenommen. Medien und Öffentlichkeit, zumal die Medien und die Öffentlichkeit in den USA und anderen mit der Bundesrepublik verbundenen Staaten, reagierten deshalb mit beträchtlich vermehrter Sensibilität auf die Entdeckung antisemitischer Parolen an einer der ersten in

Bewältigung der Vergangenheit

Deutschland wiedererrichteten Synagogen und die nachfolgende Welle von Hakenkreuzschmierereien. Das mühsam geweckte, noch längst nicht wieder gefestigte Vertrauen in die zweite deutsche Demokratie und die Politik der Bundesrepublik wurde merklich erschüttert. Da jene Täter, die sich dingfest machen ließen, im Nachkriegsdeutschland aufgewachsen waren, also nicht den unverbesserlichen ‚alten Nazis' zugerechnet werden konnten, wurde das politisch zunächst Außenverhältnisse berührende Problem bald auch zu einem pädagogischen Problem erklärt. Wenn Nachgeborene in Judenhass befangen waren, antisemitische Parolen verbreiteten und jüdische Synagogen und Grabmäler schändeten, so hatten Schulerziehung und -bildung allem Anschein nach versagt. Wie die vielfältigen politischen Reaktionen zeigen, sind indes schon die Problemdefinitionen und die Ursachenzuweisungen weit auseinandergegangen. Deshalb fielen auch die Antworten auf die Frage, was zu tun sei, recht unterschiedlich aus. So wurden u.a. die Einführung neuer Straftatbestände, die Verschärfung des Strafrechts, ein besserer Schutz jüdischer Einrichtungen, mehr Geschichtsunterricht, eine andere Lehrerausbildung, eine Revision von Lehrplänen und Schulbüchern gefordert. Wie so häufig in der Politik gab es also

Wenn Nachgeborene in Judenhass befangen waren, so hatten Schulerziehung und -bildung allem Anschein nach versagt.

- Probleme, die darauf gewartet haben, bearbeitet zu werden (die ‚Bewältigung der Vergangenheit', den Fortbestand antisemitischer Einstellungen, die Anfälligkeit von Jugendlichen für rechtsextreme Parolen und Aktionen),
- eine Situation, die politische Entscheidungen erfordert und ermöglicht hat (die ansteigende Welle von Hakenkreuzschmierereien, die sich im In- und Ausland verbreitende Befürchtung, Nazismus, Rassismus, Antisemitismus lebten in Deutschland wieder auf),
- politische Akteure, die nach Gelegenheiten suchten, in Entscheidungsprozessen eine gewichtige Rolle zu spielen (im Bundestag und in der Bundesregierung wurde die Ausweitung der Bundeszuständigkeiten in der Bildungspolitik gefordert),
- Lösungen, die nach Problemen suchten, auf die sie angewandt werden können (etwa bildungspolitische Reformvorstellungen allgemeiner Art wie die schon geraumer Zeit vor den Hakenkreuzschmierereien in der KMK und Expertenkreisen diskutierten Vorschläge zu einer Reform der gymnasialen Oberstufe).

Den meisten Bildungsexperten und -politikern kamen allerdings anfangs nur altbekannte Standardlösungen in den Sinn. Der zur Beratung der Länder und des Bundes geschaffene Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gab am 30. Januar 1960 eine „Erklärung aus Anlass der antisemitischen Ausschreitungen" ab, worin er sich zunächst auf fünf sehr allgemein gehaltene kurze „Grundsätze zur politischen Bildung an den Schulen" der KMK aus dem Jahre 1950 (!) berufen hat. Sodann hieß es in der Erklärung des „Deutschen Ausschusses", es gelte den „jungen Menschen" zu „sagen und zu deuten, was dem deutschen Volk im letzten Jahrhundert widerfahren ist und was es zu verantworten und zu bewältigen hat. Wenn ausgeschöpft wird, was die Schulverwaltungen teils zur Pflicht, teils doch wenigstens möglich machen, kann die

Aufgabe in der Schule gelöst werden“ Kuhn/Massing 1990: 229f.): Auch die KMK reagierte auf höchst konventionelle Weise, indem sie gleichfalls ihre alten „Grundsätze“ beschwor und von der Lehrerbildung bis zu den Unterrichtsmedien alle Bereiche benannte, in denen eine gründlichere Behandlung der „nationalsozialistischen Zeit“ möglich war und geboten schien.

Man kann daraus wohl folgern, dass in der KMK oder deren Umfeld in der recht kurzen Zeit zwischen den ersten Reaktionen auf die Hakenkreuzschmiereien und den Beschlüssen zur „neuen“ Gemeinschaftskunde neue Akteure Einfluss gewinnen und der Politik neue Lösungen nicht neuer Probleme nahe zu legen vermochten. Aber wer waren diese Akteure und woher haben sie ihre Lösungsvorschläge bezogen?

5. Die Sozialwissenschaften und die Institutionalisierung der politischen Bildung

Politikwissenschaftlich versierte Leser dürften bemerkt haben, dass im Hintergrund der in den Rahmenrichtlinien zur Gemeinschaftskunde genannten Stoffgebiete auch eine transatlantisch orientierte Politikwissenschaft aufscheint. Die von den Kultusministern auch noch andernorts geforderte Behandlung totalitärer Ideologien und Herrschaftsformen konnte nur auf jenen Totalitarismustheorien fußen, welche europäische Emigranten in den vierziger Jahren in den USA entwickelt und zu einem festen Bestandteil der Regimelehre in der amerikanischen Political Science gemacht haben. Mit der „Einen Welt“ wurde zudem ein Leitbegriff der ‚idealistischen‘ Richtung innerhalb der amerikanischen Außenpolitik und dafür wegweisender Theorien in das Ziel- und Inhaltsspektrum der politischen Bildung übernommen.

transatlantisch orientierte Politikwissenschaft

Es spricht also einiges für die Vermutung, dass die Sozialwissenschaften oder zumindest einige Sozialwissenschaftler als neue Akteure auf das Feld der Bildungspolitik vorgedrungen sind und dass sie dort mit neuen Problemlösungen Fuß fassen konnten. So wurden, wovon auch Hartwich als einer der hieran maßgeblich beteiligten Politikwissenschafter berichtet, nach der Verabschiedung der KMK-Richtlinien zunächst das Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin als damals weitaus größtes politikwissenschaftliches Institut und dann auch die Deutsche Vereinigung für politische Wissenschaft als Fachgesellschaft aktiv, um die Möglichkeiten auszuloten, die sich den Sozialwissenschaften in der Schul- und Lehrerbildung eröffnet haben oder auch nur zu eröffnen schienen (Hartwich 1963). Diese Aktivitäten mündeten schließlich in einem „Vorschlag“ einer Vereinigten Kommission der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft zur Frage der Sozialkunde im Rahmen der Gemeinschaftskunde (GSE 1965: 71-85). Er enthielt neben einigen allgemeinen Zielsetzungen einen umfangreichen Stoffplan für den gesamten sozialwissenschaftlichen Fachunterricht an Gymnasien sowie die sich daraus ergebenden An-

Vereinigte Kommission der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft

forderungen an die fachlich-wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Der Vorschlag der Vereinigten Kommission war freilich eine Folgewirkung, nicht eine Voraussetzung des KMK-Beschlusses. Obwohl nicht ganz auszuschließen ist, dass im KMK-Gerangel um die fachlichen Bezüge der Gemeinschaftskunde[5] und das Verhältnis der daran zu beteiligenden Fächer kurzfristig gleichsam durch die Hintertür ganz neue Elemente in diesen Beschluss hineingekommen sind, ist dies doch unwahrscheinlich. Wo so viele Akteure aus Politik und Verwaltungen an Entscheidungen mitwirken wie in der KMK, müssen Lösungsvorschläge bereitliegen, die den schließlich getroffenen Beschlüssen zumindest nahe kommen.

Wer deshalb nach sozialwissenschaftlichen Quellen jener neuartigen politischen Weltkunde sucht, die sich unter der Bezeichnung Gemeinschaftskunde verborgen hat und dabei die Literatur zur Geschichte der politischen Bildung zu Rate zieht, muss indes den Eindruck gewinnen, ein solches Unternehmen sei aussichtslos. Weder Walter Gagels erfahrungsgesättigte Geschichte der politischen Bildung noch die mit großer Sorgfalt edierte und kommentierte Quellensammlung von Hans-Werner Kuhn und Peter Massing enthält Hinweise, die in dieser Hinsicht weiterführen könnten. Die von Kuhn und Massing ausgewählten Quellentexte aus den 50er und frühen 60er Jahren stammen, soweit sie Personen zugerechnet werden können, ausschließlich von Pädagogen, soweit es sich um programmatische Erklärungen und Beschlüsse handelt, ausschließlich von staatlichen Instanzen und vom Gremien, in denen keine Sozialwissenschaftler vertreten waren.

Passive Fachgesellschaften

Weil die politische Bildung der fünfziger Jahre in ihrer Programmatik wie in ihrer Praxis primär pädagogisch, nicht sozialwissenschaftlich ausgerichtet war, ist allerdings denkbar, dass vorhandene Anzeichen der späteren sozialwissenschaftlichen Wende, etwa Aktivitäten der dann mit dem Vorschlag zu einem Stoffplan für die Sozialkunde hervorgetretenen Fachgesellschaften, bislang schlicht übersehen wurden. Auch Recherchen auf diesem Terrain erbringen jedoch wenig. Nach allem, was sich dazu in Erfahrung bringen lässt, haben sich in den fünfziger Jahren weder die Deutsche Gesellschaft für Soziologie noch die Deutsche Vereinigung für politische Wissenschaft systematisch um eine Förderung und richtungsweisende Beeinflussung der schulischen und außerschulischen politischen Bildung bemüht.

Die Diskussion über Ziele, Inhalte und Methoden wurde fast ausschließlich zwischen Pädagogen geführt. Als Experten galten zumal jene ‚geisteswissenschaftlichen' Pädagogen, die wie Theodor Litt, Eduard Spranger und Erich Weniger bereits in der Weimarer Republik die akademische Diskussion über die staatsbürgerliche Erziehung und historisch-politische Bildung stark beeinflusst hatten. Sie nahmen nun Schlüsselstellungen in der freilich noch unterentwickelten ‚Politikberatung' ein. In der ohnehin kleinen Gruppe der Soziologen waren nur wenige an politischer Bildung interessiert. Selbst die zur Förderung der po-

litischen Bildung ins Leben gerufene, gleichfalls noch kleine Vereinigung der Politikwissenschaftler überließ dieses Feld weitgehend Pädagogen. Wie in der auch „Vereinsoffizielle Mitteilungen" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie enthaltenden *Kölner Zeitschrift für Soziologie* finden sich in der 1954 von der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft wiederbelebten *Zeitschrift für Politik* nur vereinzelt Mitteilungen und Stellungnahmen zur politischen Bildung. Auf Probleme der politischen Bildung im Nachkriegsdeutschland bezogene größere Beiträge wird man in diesen beiden Fachzeitschriften vergeblich suchen.

Das Wachstum des Institutionensystems

Fündig wird man erst, wenn man sich der Institutionengeschichte zuwendet. Dies ist allerdings ein weites Feld, das sich hier nur in raschen Schritten durchmessen lässt. Dabei zeigt sich immerhin dreierlei:

1. Die Trägerinstitutionen der politischen Bildung, das Schulfach Sozial- oder Gemeinschaftskunde, die Bildungsstätten und anderen Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die Landeszentralen für politische Bildung und die Bundeszentrale, das System der „Inneren Führung" in der Bundeswehr, die Hochschulen für Politik, nicht zuletzt auch die wissenschaftlichen Einrichtungen der späteren Bezugswissenschaften Soziologie und Politikwissenschaft, sind zumeist schon in der Nachkriegszeit geschaffen oder wieder errichtet worden.
2. Die Sozialwissenschaften waren früh in diesen Wieder- und Neuaufbau involviert. Obwohl er keinem festen Plan gefolgt ist, konnte er in den fünfziger Jahren doch so zügig voranschreiten, dass das Institutionensystem der politischen Bildung zu Beginn der 60er Jahre zwar noch längst nicht voll ausgebaut, aber doch voll ausgeformt war.
3. Auch in der Institutionengeschichte gab es eine große Wende. Sie ist mit der programmatischen Wende zusammengefallen. Danach expandierte die politische Bildung zu einem mit beträchtlichen Mitteln geförderten Großunternehmen. Da mit den Bildungsreformen der sechziger Jahre immer auch Ziele politischer Bildung verfolgt wurden, lässt sich sogar sagen, dass die politische Bildung zum Motor der Bildungsreformen der sechziger und siebziger Jahre wurde.

Obwohl das System der teils von den Ländern und/oder dem Bund, teils von den Kirchen und großen Verbänden, teils von zivilgesellschaftlichen Gruppierungen getragenen Institutionen politischer Bildung aus einer Vielzahl von Einzelinitiativen hervorgegangen und in der gegen Ende der fünfziger Jahre auslaufenden Aufbauphase ziemlich kontinuierlich gewachsen ist, lassen sich im Hinblick auf die hier verfolgten Fragen doch verschiedene Schübe und Schubkräfte unterscheiden: So müsste am Anfang einer Geschichte der politischen Bildung, die die „große Wende" zu ihrem Angelpunkt macht, nicht ein Kapitel zur „Reeducation" in den verschiedenen Besatzungszonen, sondern ein

politische Bildung als Motor der Bildungsreformen der sechziger und siebziger Jahre

Kapitel zu dem von der amerikanischen Militärregierung nach den bildungspolitisch enttäuschenden Ergebnissen der ersten Reeducation-Programme gegen Ende der vierziger Jahre gestarteten Programm einer „Reorientation“ stehen.

Reorientation

Mit großem personellem und finanziellem Aufwand wurde u.a. eine bis 1952 andauernde Konferenzserie gestartet, die zum Ziel hatte, die Sozialwissenschaften, von denen man sich einen entscheidenden Beitrag zur politisch-kulturellen Um- und Neuorientierung erwartete, an den Universitäten, im gesamten Bildungswesen und in der außeruniversitären Forschung zu etablieren. (Behrmann 2006: 411ff.). Auf das amerikanische Förderprogramm lassen sich die Einrichtung von Lehrstühlen für die Wissenschaft von der Politik, die Gründung der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft, die beträchtlich Stärkung der Soziologie durch neue Forschungsinstitute, die Wiedererrichtung des Frankfurter Instituts für Sozialforschung und der Deutschen Hochschule für Politik – des späteren Otto-Suhr-Instituts der Freien Universität – zurückführen. Wenngleich es im ‚Dritten Reich‘ auch eine in Teilen dem Regime dienende Sozialforschung und Sozialwissenschaftler gegeben hat, waren durch die nationalsozialistische Politik doch die große Mehrheit der Sozialwissenschaftler ins Exil getrieben und die meisten sozialwissenschaftlichen Einrichtungen ruiniert worden. Ohne die amerikanischen Aufbauhilfen hätten sich der Wiederaufbau und die Neuformierung der Sozialwissenschaften wohl noch lange hingezogen, wahrscheinlich auch in andere Richtungen bewegt. Denn indem sie die empirischen Sozialforschung, den Aufbau einer fachlich selbständigen Politikwissenschaft, die Remigration vertriebener Sozialwissenschaftler sowie Amerikastudien von Nachwuchswissenschaftlern gefördert haben, konnten die damit betrauten amerikanischen Stäbe die Sozialwissenschaften auf einen Weg leiten, der aus den noch weithin dominanten Traditionen eines kulturnational orientierten geisteswissenschaftlichen Historismus und eines um Sinnfragen und -deutungen kreisenden Theoretisierens herausführte.

Ohne die amerikanischen Aufbauhilfen hätten sich der Wiederaufbau und die Neuformierung der Sozialwissenschaft wohl noch lange hingezogen.

Woher die Schubkraft – oder die Schubkräfte – des nachfolgenden zweiten Schubes herkamen, ist schwer zu erkennen. Offenkundig ist nur eine merkwürdige Parallelität von Entwicklungen in der sich formierenden Bundesrepublik. So ist um die Mitte der fünfziger Jahre vom Land Bayern die Akademie für politische Bildung in Tutzing gegründet, in Baden-Württemberg von dem durch die Politikwissenschaftler Arnold Bergsträsser (Freiburg) und Theodor Eschenburg (Tübingen) beratenen Kultusminister die „Gemeinschaftskunde“ als neues gymnasiales Schulfach eingeführt, in Hessen die schon länger bestehende Sozialkunde durch neue Lehrpläne fachdidaktisch untermauert, im Bundestag das Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“ in der Wehrgesetzgebung verankert, von Bund und Ländern der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen als Beratergremium eingesetzt, vom Deutschen Ausschuss eine erste Empfehlung zur politischen Bildung erarbeitet, in der westdeutschen Rektorenkonferenz die Diskussion über die politische Bildung wieder aufgenommen, an der Universität Frankfurt der erste Diplomstudiengang für Soziologie eröffnet worden.

Das pädagogische Come-back der Soziologie

Bei näherer Betrachtung der zu dieser Zeit an den meisten Universitäten noch randständigen, oft nur mit einer Professur, teils auch gar nicht vertretenen Sozialwissenschaften fällt auf, dass um die Mitte der fünfziger Jahre rund zehn mehr oder minder umfangreiche Werke erschienen sind, die ihren Lesern die Soziologie und deren Teilgebiete erschließen sollten (Behrmann 2003: 180ff.). Neben mehreren Einführungen in das Fach und einem über 1000 Seiten füllenden Handbuch der Soziologie zählten hierzu ein von Arnold Gehlen und Helmut Schelsky herausgegebenes „Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde", das in kurzer Zeit vergriffen war und mehrfach neu aufgelegt wurde (Gehlen/Schelsky 1955) sowie ein handliches „Wörterbuch der Soziologie" (Bernsdorf/Bülow 1955), von dessen späterer Taschenbuchausgabe mehr als 200.000 Exemplare verkauft wurden. 1958 kam René Königs „Fischer Lexikon: Soziologie" hinzu, das gleichfalls noch lange auf dem Markt war und mit einer Gesamtauflage von über 400.000 Exemplaren zu einem Bestseller wurde (König 1958).

Soweit sie dort überhaupt beachtet wurden, sind die Erziehungs-, Bildungs- und Schulsoziologie in diesen Werken auf dem Stand der dreißiger Jahre dargestellt worden. Das zeigt noch einmal, wie wenig die wenigen Soziologen im westlichen Nachkriegsdeutschland hieran interessiert waren. Die engen Bindungen der Weimarer Soziologie an die Erwachsenen- und die Lehrerbildung waren zerrissen, Karl Mannheims zu Beginn der dreißiger Jahre ausgearbeitetes Programm eine Soziographie für die Schule vergessen.

Auch das änderte sich vor fünfzig Jahren. Helmut Schelsky, der wohl produktivste Soziologe seiner Generation, verfasste für den Deutschen Ausschuss ein umfangreiches Gutachten zur Schulreform. Der mit verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen und Reformschulen verbundene Rechtsanwalt Hellmut Becker bewegte die Deutsche Gesellschaft für Soziologie dazu, einen Ausschuss für eine – genau besehen noch gar nicht existierende, sondern erst zu schaffende – Schul- und Bildungssoziologie einzurichten. Und im Frankfurter Institut für Sozialforschung (IfS) erkannte Theodor W. Adorno, dass eine von der westdeutschen Rektorenkonferenz mehrfach erbetene Aufbereitung älterer Daten zu politischen Einstellungen von Studenten dem Institut den Zugang zu einem neuen Forschungsfeld – der empirischen Forschung zur politischen Bildung – und zu Drittmitteln eröffnen könnte. So entstand jenes von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Forschungsprojekt zum politischen Bewusstsein der Studenten, das unmittelbar und mittelbar die Neuorientierung der politischen Bildung, die Studentenbewegung und letztlich auch den Wandel des Demokratieverständnisses in der Bundesrepublik beeinflusst hat (Habermas u.a. 1961).

6. Institutionelle und kommunikative Vernetzung: Die Fachzeitschriften

Student und Politik (SuP)

Die erste Publikation zur Studie „Student und Politik“ (SuP) ist 1959 unter dem Titel „Zum Einfluss von Schul- und Hochschulbildung auf das politische Bewusstsein von Studenten“ im vierten Jahrgang der Zeitschrift *Gesellschaft Staat Erziehung* (GSE) erschienen. Verfasst hat diesen Beitrag einer der zahlreichen an der Studie beteiligten Nachwuchswissenschafter, der einige Jahre zuvor von der Bonner geisteswissenschaftlichen Philosophie zur ‚kritischen‘ Frankfurter Soziologie, Sozial- und Kulturphilosophie übergelaufene Jürgen Habermas. Soweit ich sehe, ist der Aufsatz im GSE dessen erste sozialwissenschaftliche Veröffentlichung. Jedenfalls enthält er schon viele der Thesen, die dann in den „Reflexionen zum Begriff der politischen Beteiligung“, dem Theoriekapitel von „Student und Politik“, ausgearbeitet wurden. Die erst partiell erschlossene Entstehungs- und Wirkungsgeschichte dieser Studie ist nicht nur im Hinblick auf die ‚kritische Theorie‘ und die ‚Frankfurter Schule‘, sondern auch im Hinblick auf die große Wende in der politischen Bildung höchst aufschlussreich. Denn man kann in dieser Geschichte verfolgen, wie die politische Bildung in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre zunächst zu einem Hauptgegenstand sozialwissenschaftlicher Empirie und Theorie wie damit verbundener bildungs- und wissenschaftspolitischer Bestrebungen, sodann zu einem der großen bildungspolitischen Reformprojekte der sechziger Jahre und zum Motor der folgenden Bildungsreformen und schließlich zu einem ideen-, schul-, wissenschafts- und parteipolitischem Kampffeld wurde. Selbst wenn es sich nicht so verhielte, wäre SuP in mehrfacher Hinsicht beispielhaft für die in der politischen Bildung seit Mitte der fünfziger Jahre einsetzenden Wandlungen:

1. In der rasch anschwellenden Literatur mehrten sich geradezu sprunghaft Autoren, die wie Jürgen Habermas, Ludwig von Friedburg und andere an SuP beteiligten Wissenschaftler im Dritten Reich und im Nachkriegsdeutschland, nicht wie die meisten ihrer akademischen Lehrer im Kaiserreich, aufgewachsen und akademisch ‚sozialisiert‘ worden waren.
2. Die an der politischen Bildung interessierten Angehörigen dieser Generation wandten sich auch dann, wenn sie wie die meisten späteren Fachdidaktiker oder der die sozialwissenschaftliche Wende in der Erziehungswissenschaft proklamierende Heinrich Roth nicht Soziologen oder Politikwissenschaftler wurden, wie Jürgen Habermas den Sozialwissenschaften zu.
3. Die psychologisch-introspektive oder phänomenologische Betrachtung der ‚Jugend‘, die in der Jugendarbeit und Pädagogik der frühen fünfziger Jahre noch vorgeherrscht hatte, wurde von der empirischen Jugendforschung abgelöst. Nach Helmut Schelskys „Die skeptische Generation“ (1957), deren Titel bald in aller Munde war, hatte empirische Jugendforschung zumal dort Konjunktur, wo nach den politischen Kenntnissen, Einstellungen, Denk- und Verhaltensweisen von Jugendlichen gefragt wurde.

4. Wie Jürgen Habermas ging es auch anderen jungen Sozialwissenschaftlern – und -wissenschaftlerinnen – zugleich, wenn nicht vorrangig, um eine neue theoretische Orientierung, die dann vielfach über die Rezeption der in den amerikanischen Sozialwissenschaften ausgearbeiteten Gesellschafts-, Demokratie-, Schichtungs-, Sozialisationstheorien etc. sowie in kritischer Auseinandersetzung mit diesen Theorien gewonnen wurde.
5. Die zuvor erwähnten Institutionen politischer Bildung waren anfangs oft in hohem Maße von der Initiative und dem Engagement einzelner Personen abhängig. Sie waren vielfach auch noch nicht – oder nur schwach – vernetzt. So gelangte das IfS an die Mittel für die Studentenstudie, weil etwa vier Personen in Schlüsselpositionen ihre bereits bestehenden Beziehungen ‚spielen ließen'. Als die ersten Ergebnisse der Studie in GSE veröffentlicht wurden, hatte sich dies bereits geändert. Binnen weniger Jahre war ein institutionelles Netzwerk mit mehreren Knotenpunkten entstanden. Zu diesen Knotenpunkten zählten die Bundeszentrale für politische Bildung, die nach ihrer Weimarer Vorläuferinstitution immer noch „Bundeszentrale für Heimatdienst" hieß, die Akademie für politische Bildung in Tutzing und ein noch lockerer Verbund von in Frankfurt angesiedelten Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen. Da solche Netzwerke ohne eine nicht ausschließlich an einzelne Personen gebundene kontinuierliche Kommunikation weder ent- noch bestehen können, brauchen sie Medien. Im Institutionalisierungsschub der mittfünfziger Jahre sind denn auch erste spezifische Periodika entstanden. Es ist bezeichnend für die beschriebene Ausgangslage, dass wie auf anderen Feldern auch auf diesem Felde zugleich verschiedene Einrichtungen und Personengruppen, nämlich

   – die in pädagogisch-programmatischer Hinsicht noch ganz auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik setzende Bundeszentrale,
   – der sich mit Protagonisten der hessischen Sozialkunde verbindende Schulbuchverlag Diesterweg
   – sowie der Schulbuchverleger Klett mit einer in der baden-württembergischen Gemeinschaftskunde engagierten Gruppe von Pädagogen

initiativ wurden.

Aus Politik und Zeitgeschichte

Die uns allen vertraute, vor Jahr und Tag vor verfehlten Sparmaßnahmen gerettete APuZ ist 1954 mit acht Beiträgen gestartet. Seit der ersten Woche des Jahres 1955 liegt sie regelmäßig der Wochenzeitung *Das Parlament* bei. Die Zahl der Beiträge in den einzelnen Heften variierte von Anfang an ebenso wie deren Umfang. Im Schnitt wurden jährlich rund 100 Beiträge im Gesamtumfang von ca. 800 Seiten publiziert. In der Regel handelte es sich um Einzelbeiträge aus der Feder von Experten. Diese Regel wurde jedoch häufiger als in neuerer Zeit durchbrochen. So enthielten die ersten Jahrgänge programmatische Reden von Politikern wie Churchill und Dulles, Gedenkreden zu Anlässen von nationaler Bedeutung, Handbuchartikel, z.B. 16 Artikel aus dem Handbuch des Weltkommunismus (1957), Dokumente und dokumentarische Berichte, darunter auch

Aufzeichnungen von Häftlingen aus dem sibirischen Straflager Workuta (3 Beilagen 1955; 3 Beilagen 1961) und dem KZ Dachau (3 Beilagen 1956).

Eine gründliche Inhaltsanalyse ist hier nicht möglich, aber auch nicht erforderlich, denn schon eine Klassifikation der in den ersten zehn Jahrgängen behandelten Themen zeigt, dass das gesamte Themenspektrum zwar recht breit war, dass aus den wiederholt behandelten Themen aber zwei herausragen: der deutsche (militärische) Widerstand gegen Hitler und die Auseinandersetzung mit Ideologie und Politik des ‚Weltkommunismus'. Mit nahezu fünfzig Beiträgen nimmt das Thema Widerstand mehr Raum ein als die Gesamtheit aller anderen auf die Themen Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Verfolgung der Juden bezogenen zeitgeschichtliche Beiträge. Bei Auszählung aller Beiträge zur Zeitgeschichte ergeben sich die folgenden Relationen NS zu Widerstand ca. 1 : 5, Verfolgung und Vernichtung der Juden zu Widerstand ca. 1 : 10.

Wenngleich die auf die gegenwärtige Politik bezogenen Beiträge thematisch nicht ebenso ungleich verteilt sind, wird in der Beilage doch fast ausschließlich die internationale Politik mit den Schwerpunkten weltpolitische Lage, Außen- und Weltpolitik der Weltmächte USA und UdSSR, Weltkommunismus/Sowjetideologie/Marxismus, Deutschland - England -Frankreich und Europa, China, die Weltmächte und die Weltpolitik im pazifisch-asiatischen Raum behandelt. Afrika wird aus dieser Perspektive nur am Rande, Mittel- und Südamerika nicht, das im sowjetischen Machtbereich liegende Mittel- und Osteuropa mitsamt der DDR, der „sowjetischen Besatzungszone", nur gelegentlich wahrgenommen. Die Suche nach Beiträgen zur Analyse politischer Systeme, den Feldern der Innenpolitik, den gesellschaftlichen Wandlungen und wirtschaftlichen Entwicklungen bringt nur wenig zu Tage. Unter den Autoren – und wenigen Autorinnen – sind denn auch die Experten der Internationalen Politik, darunter so prominente Autoren wie Raymond Aron, George Kennan, Henry Kissinger und die Zeithistoriker stark, andere Disziplinen nur schwach oder gar nicht vertreten.

Im Vergleich zu allen anderen auch mit der politischen Bildung befassten Periodika hatte – und hat – die APuZ eine ungleich größere Reichweite. Trotz der insgesamt nur wenigen programmatischen Beiträge – ihr Anteil liegt im gesamten Zeitraum bei 2% – ist deshalb bemerkenswert, dass die Bundeszentrale der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer Monopolstellung verholfen hat. Zumal Theodor Litt, der damit so etwas wie der Staatspädagoge der jungen Bundesrepublik wurde, konnte mit seinem Aufsatz „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes" (APuZ 3/55), der in der zugleich damit eröffneten „Schriftenreihe" der Bundeszentrale noch mehrfach aufgelegt wurde, und weiteren fünf Beiträgen in die Breite wirken.

Freiheit und Verantwortung

1956, also ein Jahr nach dem Start der APuZ, kamen gleichzeitig *Gesellschaft Staat Erziehung* als Zeitschrift für politische Bildung und Erziehung und *Freiheit und Verantwortung* als Zeitschrift für Gemeinschaftskunde und politische

Bildung auf den Markt. Nach eigenem Bekunden war in den beiden beteiligten Verlagen nicht bekannt, dass sie nicht allein die Publikation einer Fachzeitschrift für die politische Bildung planten. Beide Zeitschriften wollten zum „Kristallisationspunkt aller Bemühungen um eine echte politische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule“ werden (Vorwort 1. Heft FuV). Sie mussten angesichts schon etablierter Periodika wie *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* und *Deutsche Jugend* aber vor allem auf die politische Bildung im Sozial- bzw. Gemeinschaftskundeunterricht und dessen Lehrkräfte setzen. Dieser Markt war für zwei Periodika noch zu schmal. 1957 vereinbarten die beiden Verlage die Gründung eines Gemeinschaftsverlags und die Vereinigung der beiden Zeitschriften.

Trotz einiger auch heute lesenswerter Beiträge – so Arnold Bergsträssers Vortrag „Das Wesen der politischen Bildung“, der den ersten Jahrgang eröffnet hat, und einer kritisch-systematischen Würdigung der ‚Partnerschaftspädagogik‘ durch Wolfgang Hilligen im gleichen Jahrgang – blieb FuV doch stark zeitgebundenen Vorstellungen von der „Gemeinschaftskunde“ verhaftet. Die Herausgeber – der Ministerialrat Günther Frede, der Oberstudiendirektor Felix Messerschmid, der bald darauf erster Direktor der Akademie für politische Bildung in Tutzing wurde, und der Schulrat Otto Seitzer, der eines der ersten Schulbücher für die Gemeinschaftskunde verfasst hat – wollten den Lehrern vor allem sachliche und methodische Hilfestellungen bieten. So schrieben in FuV vor allem Schulmänner – ein weiblicher Vorname ist in den Autorenverzeichnissen nicht zu entdecken – für Schulmänner. In den rund siebzig vorliegenden Aufsätzen wurden einerseits allgemeine Fragen des Fachunterrichts, andererseits Unterrichtsthemen, -medien und -methoden behandelt. Den breitesten Raum nahmen rechtskundliche Themen (Grundrechte) ein. Mehrfach thematisiert wurden zudem der Staatsaufbau der Bundesrepublik, einzelne politische Institutionen und Aufgabenbereiche sowie die – auch schon so genannte – DDR. Zu Wirtschaft und Gesellschaft findet man hingegen nur je einen gehaltvollen Beitrag.

Gesellschaft Staat Erziehung

Beim Zusammenschluss der beiden Zeitschriften wurde ein neues Herausgebertrio aus Messerschmid, Seitzer und dem im Hessischen Kultusministerium für die politische Bildung zuständigen Oberregierungsrat Friedrich Minssen, einem der Mitbegründer von GSE, der zu ihrem spiritus rector wurde, gebildet. An dem von GSE eingeschlagenen Kurs hat sich damit aber nur wenig geändert. Zwar erklärten beide Seiten wiederholt, die Vereinigung der beiden Zeitschriften wäre nicht zuletzt deshalb geboten gewesen, weil sie sich in „Haltung und Zielsetzung nur unwesentlich unterschieden hätten (GSE: „Zum dritten Jahrgang“ GSE). Tatsächlich war man in Frankfurt aber mit einer anderen Haltung und auch mit anderen – weiterreichenden Zielsetzungen – an die „Aufgaben einer planvoll aufgebauten und konsequent durchgeführten politischen Erziehung und Bildung“ (Vorwort FuV 1. Jg.) herangegangen als in Stuttgart. Und die dabei vorgezeichnete Generallinie bestimmte den Kurs von GSE auch nach dem Zusammenschluss.

Davon zeugen schon Formalia. FuV war auf fünf Hefte pro Jahr angelegt. GSE erschien bei etwa gleichem Gesamtumfang (400 Seiten pro Jahr) mit Aus-

nahme von zwei Ferienmonaten monatlich. Für „Nachrichten“, kurze Kommentare („Schlaglichter“), „Bücherschau und Einzelbesprechungen“ waren in FuV neben den Aufsätzen nur wenige Seiten reserviert. GSE bot „Meinungen“, „Berichten“ und „Diskussionen“ mehr Raum. Sie war schon dadurch die politischere Zeitschrift. Das zeigt sich in Artikeln von teils verblüffender Aktualität. So eröffnete der auch in GSE sogleich präsente umtriebige Bildungsreformer Hellmut Becker eines der ersten Hefte mit einem Leitartikel unter dem Titel „Primat der Außenpolitik? – Primat der Bildungspolitik!“, worin er die aus seiner Sicht falsche politische Prioritätensetzung und den bildungspolitischen Attentismus kritisierte. Der Mitherausgeber Friedrich Minssen, im Hauptberuf weisungsgebundener Kultusbeamter, zog nach und umriss – untertänigst „Um die Konzeption einer deutschen Bildungspolitik ersuchend ...“ (1/1956) eine bildungspolitische Agenda, die das Reformprogramm der späten 60er Jahre vorweggenommen hat und auch heute noch aktuelle Forderungen enthält.

GSE war indes auch die wissenschaftlichere Zeitschrift. Im breiten Rezensionsteil wird dies noch deutlicher als im Hauptteil, den „Beiträgen“. Jährlich wurden rund 50 Neuerscheinungen aus den Sozialwissenschaften, der neueren Geschichte und der Zeitgeschichte sowie der Pädagogik sachkundig besprochen. In den frühen sechziger Jahren kamen noch große Sammelbesprechungen zeitgeschichtlicher, soziologischer, politik- und wirtschaftswissenschaftlicher Literatur hinzu. Kein anderes Periodikum hat eine solche Übersicht über die für eine wissenschaftlich-politische Bildung relevante Literatur vermittelt.

GSE sollte, wie es in dem „An den Leser“ gerichteten Vorwort des ersten Heftes hieß, in „neuer Zusammenschau“ als „Organ der Fachgruppe Geschichte, Geographie und Sozialkunde über deren Grundlagen unterrichten“ und unter den Fragestellungen der politischen Bildung „die in den einzelnen Wissenschaftszweigen sich anbahnende Entwicklung verfolgen“. Den „Lehrern aller Schulgattungen wie den Mitarbeitern in der freien Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung“ sollte alles im Zusammenhang der politischen Bildungsarbeit „notwendige und wichtige Material“ bereit gestellt werden. Das ist nicht gelungen und konnte in der sich sachlich wie institutionell rasch ausdifferenzierenden politischen Bildung auch nicht gelingen.

GSE gelang aber etwas anderes: Sie hat die sich neu formierenden und orientierenden Sozialwissenschaften an die schulische politischen Bildung und die schulische politische Bildung an die sich neu formierenden Sozialwissenschaften, vor allem an die sich sozialwissenschaftlich orientierende Politikwissenschaft herangeführt. Bereits in den ersten Jahrgängen, deren Herausgeberquartett Thomas Ellwein und Iring Fetscher angehört haben, finden sich unter den Autoren der Hauptbeiträge neben ‚Gründervätern‘ der westdeutschen Soziologie und Politikwissenschaft wie Theodor W. Adorno, Arnold Bergsträsser, Theodor Eschenburg, Ernst Fraenkel, Siegfried Landshut, Hellmuth Plessner, Eric Voegelin zuhauf Angehörige der ersten Generationen von Nachwuchswissenschaftlern, die dann bis zum Ende des letzten Jahrhunderts die Entwicklung der Politikwissenschaft und der Soziologie weithin bestimmt hat.

Man muss dazu wissen, dass die Soziologie und die Politikwissenschaft gegen Ende der fünfziger Jahre an den meisten Universitäten allenfalls mit einer Professur vertreten waren. Die Lehrgestalt beider Fächer war noch reichlich dif-

fus. Die Lehrgehalte unterschieden sich von Universität zu Universität ja von Professor zu Professor beträchtlich; geforscht wurde an den Universitäten noch wenig. Während die Soziologie mit der *Sozialen Welt* und der von der René König neu ausgerichteten *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* über zwei profilierte Fachzeitschriften verfügte, repräsentierte die wiederbelebte *Zeitschrift für Politik* eine Politikwissenschaft, mit der sich viele Nachwuchswissenschaftler nicht identifizieren konnten. GSE leistete so auf drei Feldern Pionierarbeit: Sie wurde – auch das muss nochmals betont werden – bereits in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre zum Leitmedium einer sozialwissenschaftlich fundierten schulischen politischen Bildung und ihrer die geisteswissenschaftliche politische Pädagogik ablösenden Fachdidaktik[6], die als solche dann erst in den sechziger Jahren institutionalisiert wurde. Und sie erfüllte zumindest bis zur Gründung der *Politischen Vierteljahresschrift* (1960) auch Funktionen einer politikwissenschaftlichen Fachzeitschrift.

GSE: Leitmedium einer sozialwissenschaftlich fundierten schulischen politischen Bildung

Die in Fachzeitschriften immer noch ungewöhnliche Vielfalt der Formate, die weite Streuung der Themen, die sachlichen Überschneidungen zwischen „Beiträgen“ und zahlreichen „Unterrichtsbeispielen“, die Mischung von Grundsatzartikeln, sachbezogen-fachwissenschaftlichen Abhandlungen, allgemeinen und speziellen Beiträgen zur Didaktik wie zur Methodik des Unterrichts erschweren die nachträglich Strukturierung des Inhalts von GSE. Gleichwohl lassen sich einige Tendenzen herausschälen: So wurde schon in den ersten Jahrgängen vorausgesetzt, dass die Sozialkunde ebenso wie der Geschichts- und Geographieunterricht Bezugswissenschaften – Politikwissenschaft und Soziologie – besitzt. Damit war eine neue Ausgangslage geschaffen. Man konnte unabhängig von den Traditionen, in denen Litt, Spranger, Weniger und andere gestanden haben, auch unabhängig von der mit diesen Traditionen brechenden ‚Partnerschaftspädagogik‘ eigene Wege gehen. Das haben schon die Älteren – ich nenne nur Bergsträsser und Landshut –, vollends aber die Jüngeren, so Ellwein, Besson, Hennis, Sontheimer getan.

Das hat die politische Bildung noch nicht revolutioniert, ihr aber schrittweise neue Perspektiven eröffnet. Die politische Pädagogik von GSE ist nicht von einem Ideal her und auf ein Ideal hin entworfen worden. Sie bewegte sich auch nicht mehr im Rahmen mehr oder minder revidierter überkommender Vorstellungen von Staat, Nation, Volksstaat und Volksgemeinschaft. Vielmehr ging sie von Analysen der sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Verhältnisse, der Verfassungswirklichkeit einer modernen Massendemokratie und der Politik im Parteien- und Verbändestaat aus. Dies gilt beispielsweise schon für Wilhelm Hennis’ Sicht auf das „Modell des Bürgers“ (GSE 7/57), Siegfried Landshuts Analyse der „Schwierigkeiten der politischen Erziehung in der Massengesellschaft“ (7/57) und einen Beitrag Waldemar Bessons über „Politische Bildung im Zeitalter der Gruppengesellschaft“ (7/58). Es war demnach nur konsequent, dass soziologisches Wissen über die Gesellschaft und deren Wandlungen in die politische Bildung selbst einbezogen wurde und in GSE einen sichtlich höheren Stellenwert gewann als in der APuZ und FuV.

Die Mitte des ersten Heftes von GSE nahm ein Aufsatz Andreas Hillgrubers über „Zeitgeschichte als Aufgabe des Geschichtsunterrichts“ ein. Auch die fol-

genden Hefte und Jahrgänge enthielten regelmäßig Beiträge zum zeitgeschichtlichen Unterricht und zu zeitgeschichtlichen Sachthemen. Im Rezensionsteil wurden – vor allem von Hillgruber – häufig zeitgeschichtliche Werke besprochen. „Immer wieder", so hatten die Herausgeber in ihrem „Wort an die Leser" erklärt, solle die Frage aufgegriffen werden, „ob und in welchem Maße der Geschichtsunterricht einen Anteil an der politischen Bildung nehmen kann, indem er sich der Zeitgeschichte stellt". Das war offensichtlich kritisch gemeint und zielte auf die unterrichtliche Behandlung der jüngsten Geschichte, vielleicht auch auf die Geschichtswissenschaft selbst.

Sich der Zeitgeschichte stellen, hieß in GSE jedenfalls fortan etwas anderes als in A*us Politik und Zeitgeschichte*, nämlich: „Soziale und ideologische Ursachen des Antisemitismus in Deutschland" ergründen (3/1957), im Unterricht die „Todesfuge" von Paul Celan (5/1957) behandeln, den Blick auf „Schule und nationalsozialistische Vergangenheit" richten (6,7/1959), das Bild untersuchen, das Obertertianer von der Vergangenheit haben (5/1959), und fragen: „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit?" (1/1960).

Dass ein Einzelbeitrag auch vom „Soldatentum im politischen und geistigen Raum des Volkes" (7/1959) handelt, soll nicht verschwiegen werden. Ein solches Thema und solche Begriffe waren aber weit von jener Linie entfernt, die der Zeithistoriker und Politikwissenschaftler Waldemar Besson weiter ausgezogen hat, als er in einem Vortrag „Zur gegenwärtigen Krise der deutschen Geschichtswissenschaft"1962 erklärte, dass die Politik, nicht die Geschichte im Mittelpunkt der politischen Bildung stehen müsse, weil die Nationalgeschichte nach dem Bruch mit dem vorausgegangenen Zeitalter ihren Orientierungs- und Bildungswert verloren habe. „Die Reflektion über das Politische und Soziale", so Besson, „muss eine eigenständige und eigengewichtige Bemühung sein, wenn die gegenwärtige Politik und die gegenwärtige Gesellschaft rational aufgehellt werden sollen ... Einige aus der herkömmlichen Historie gewinnbare Grundeinsichten über die Natur des Menschen, über das Wesen der Macht und des Staates lassen sich auch anderswo her ableiten und reichen überdies nicht mehr hin, um sich in einem komplizierten und unüberschaubaren Prozess, wie etwa der gegenwärtigen Weltpolitik, zurechtzufinden" (GSE 3/1963: 168).

7. Ergebnis

Die von der KMK im Sommer 1962 beschlossenen Richtlinien zur „Gemeinschaftskunde" markieren die Scheidelinie zwischen den beiden Hauptphasen deutscher Bildungsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wenn nicht den Kultusministern so war doch den Protagonisten des Programms einer weltbürgerlichen Bildung in neuen – demokratischen – gesellschaftlichen Ordnungen vollauf bewusst, dass damit nicht nur in der politischen Bildung, sondern in der gesamten Allgemeinbildung ein Paradigmenwechsel vollzogen wurde. Die Sozialwissenschaften haben die Philosophie, eine noch in ihr verankerte Pädagogik und die historischen Kulturwissenschaften als richtungsweisende Bildungswissenschaften abgelöst. Die bis dahin an den meisten Universitäten randständigen Fächer

Politikwissenschaft und Soziologie wurden für die rasch expandierende Lehrerbildung stark ausgebaut. Sie übernahmen in den folgenden Bildungsreformen Leitfunktionen. Sozialwissenschaftliche Bildung wurde zu einem Bestandteil der Allgemeinbildung. Sehr viel stärker als die vielfach in ältere Bahnen geleiteten ersten Lehrpläne der Länder zur Sozialkunde haben zwei neue Lehrwerke die Intentionen des neuen Bildungsprogramms aufgenommen und zur Geltung gebracht: „Politik im 20. Jahrhundert" (Hartwich u.a. 1964) – nach Angaben in der Neuauflage von 1984 war das Werk bis dahin in 500.000 Exemplaren verbreitet! – und „Deutsche Gesellschaft im Wandel" (Bolte u.a. 1966/1970). All das wäre nicht möglich gewesen, wenn sich die Sozialwissenschaften zuvor nicht selbst neu formiert, neu orientiert, Bildungsproblemen zugewandt und ein neues Bildungsverständnis entwickelt hätten. Das ist an verschiedenen Orten, vor allem aber in dem 1956 erstmals erschienen Leitmedium *Gesellschaft Staat Erziehung* geschehen, das später mit der *Gegenwartskunde* verbunden wurde, also in *Gesellschaft Wirtschaft Politik* weitergeführt wird.

Anmerkungen

1 Das ist, wie beispielsweise die fachgeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft (Horn 2003) zeigt, natürlich keine neue Erkenntnis.
2 Der Beschluss ist am 5.7.1962, nicht, wie bei Hartwich angegeben, am 5.7.1961 gefasst worden.
3 So auch schon die zeitgenössische Einschätzung von Friedrich Minssen in GSE (3/1962).
4 Die KMK hat die in einigen Ländern, etwa Baden-Württemberg, schon gebräuchliche Fachbezeichnung Gemeinschaftskunde auf die Fächergruppe Geschichte, Geographie, Sozialkunde in der gymnasialen Oberstufe übertragen. Was gemeint ist, geht aus dem folgenden Text hervor.
5 Nicht die ‚Vergangenheitsbewältigung', sondern mit Fachinteressen verbundene unterschiedliche Vorstellungen von ‚Bildung' bestimmten die lebhafte, z.T. auch hitzige akademische und außerakademische Diskussion über die KMK-Beschlüsse (Knoll 1965; Mickel 1967).
6 Nahezu alle späteren Professoren für Didaktik der politischen Bildung haben früh und wiederholt in GSE publiziert, deren erster Schriftleiter Kurt Gerhard Fischer war und zu deren späteren Herausgebern Wolfgang Hilligen zählte.

Literatur

Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C./Bock, Michael/Homann, Harald/Tenbruck, Friedrich H. (1999): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/New York 1999.

Behrmann, Günter C. (1998): Die Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik; Gründung und Begründung einer neuen Fachwissenschaft, in: Acham, Carl/Nörr, Knut Wolfgang/Schefold, Bertram (Hrsg.): Erkenntnisgewinne, Erkenntnisverluste. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften zwischen den zwanziger und fünfziger Jahren, Stuttgart, S. 443-478.

Ders. (2006): Bildungsexpansion und Demokratische Mission: Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik, in: Acham, Carl/Nörr, Knut Wolfgang/Schefold, Bertram (Hrsg.): Der Gestaltungsanspruch der Wissenschaft. Gegenstände, Methoden und Ziele – Annäherungen an die Zeit zwischen 1965 und 1985, Stuttgart, S. 395-455.

Bernsdorf, Wilhelm/Bülow, Friedrich (Hrsg.): (1955): Wörterbuch zur Soziologie, Stuttgart.
Bolte, Karl Martin u.a. (1966/1970): Deutsche Gesellschaft im Wandel, zwei Bände, Opladen.
Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. (1972): A. Garbadge Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly 17 (1952), S. 1-25.
Gagel, Walter (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1998, Opladen.
Gehlen, Arnold/Schelsky, Helmut (Hrsg.): (1955) Soziologie. Ein Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde, Düsseldorf.
Habermas, Jürgen u.a. (1961): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten, Neuwied.
Hartwich, Hans-Hermann (2006): Sozialwissenschaften und politische Bildung 1966-2006 im Spiegel der Zeitschrift Gegenwartskunde/Gesellschaft-Wirtschaft-Politik, in: GWP 56, S. 119-134.
Ders. (Hrsg.): (1963): Sozialkunde und Sozialwissenschaften, Berlin.
Ders. u.a. (1964): Politik im 20. Jahrhundert, Braunschweig.
Jann, Werner/Wegrich, Kai (2003): Phasen, Modelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle in: Schubert, Klaus/Bandelow, Nils C. (Hrsg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München/Wien, S. 71-104.
Knoll, Joachim H. (Hrsg.): (1965): Gemeinschaftskunde. Methoden-Ansichten-Erfahrungen, Heidelberg.
Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (1990): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung-Stand-Perspektiven, Opladen.
Mickel, Wolfgang (1967): Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965, Stuttgart.
Weber, Max (1968): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftlehre, Tübingen S. 146-214.