

Walter Gagel

# Geschichte der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 - 1989/90

**Walter Gagel**  
**Geschichte der politischen Bildung**  
**in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989**

Walter Gagel

**Geschichte  
der politischen Bildung  
in der Bundesrepublik  
Deutschland 1945-1989  
Zwölf Lektionen**

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 1994

# *Für Hilde*

ISBN 978-3-663-10156-7

ISBN 978-3-663-10155-0 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-663-10155-0

© 1994 by Springer Fachmedien Wiesbaden

Ursprünglich erschienen bei Leske + Budrich, Opladen 1994

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Vorwort

Diese Geschichte der politischen Bildung ist ein Ergebnis der deutschen Einheit. Das epochale Ereignis hat mein Interesse an der historischen Betrachtung meines Fachgebietes geweckt. Darüber gibt die erste Lektion Rechenschaft. Die Entstehung des Buches hingegen ist einer Gelegenheit zu verdanken. Es basiert auf einer Vorlesung, die ich während eines Gastsemesters an der Universität Halle-Wittenberg im Sommer 1991 gehalten habe. Bis zur vorliegenden Endfassung habe ich diese Vorlesung gründlich überarbeitet und stark erweitert. Es blieb aber die didaktische Konzeption: die Gliederung in zwölf, thematisch abgeschlossene Einheiten und die Absicht zu belehren. Vor Augen standen mir jetzt bei der Arbeit an der Endfassung nicht nur Leser aus den neuen Bundesländern, sondern Interessenten aus dem ganzen Deutschland. Ich wollte versuchen, den in der Geschichte ruhenden Bestand an Ideen und Erkenntnissen zum politischen Unterricht und zur politischen Bildung zu vergegenwärtigen, – auf daß nicht immer wieder alles in Vergessenheit gerät, wenn Generationen von jüngeren abgelöst werden.

Als Autor bin ich zugleich Miterlebender. Seit meiner zweiten Staatsarbeit von 1957, spätestens aber seit Beginn meiner Tätigkeit in der Lehrerfortbildung 1963 war ich ausschließlich mit politischer Bildung und politischem Unterricht beschäftigt. Die persönlichen Erfahrungen prägen ein Geschichtsbild. Insoweit ist in diesem Buch auch viel Subjektives enthalten, und so gilt hierfür in Abwandlung das Wort von Emile Zola über die Kunst: Geschichtsschreibung bietet Ereignisse, gesehen durch ein Temperament. Das mögen diejenigen tolerieren, die mit der Sichtweise nicht einverstanden sind oder auch Wichtiges zu vermissen meinen.

Wegen der thematischen Konzentrierung in zwölf Lektionen habe ich eine Vollständigkeit gar nicht erst angestrebt. Dafür arbeite ich exemplarisch, und hierzu habe ich die didaktischen Konzeptionen der politischen Bildung ausgewählt, die auch in dieser Geschichtsdarstellung einen Schwerpunkt bilden. Für mich sind sie nach wie vor der wichtigste Ertrag der vierzigjährigen Entwicklung politischer Bildung in der alten Bundesrepublik. Mit den Lektionen versuche ich daher, in die geschichtliche Betrachtung und in ausgewählte Konzeptionen einzuführen. Ihr Verständnis soll durch Unterrichtsbeispiele der jeweiligen Autoren und durch die immer wiederholte Frage nach dem

biographischen Hintergrund des jeweiligen Autors, nach der „Grunderfahrung“ erleichtert werden.

Für die folgende Darstellung habe ich eigene Vorarbeiten genutzt. Es sind dies der historische Abriß „Theorien und Konzepte“ in dem Handbuch zur politischen Bildung, hrsg. von Wolfgang W. Mickel und Dietrich Zitzlaff (Opladen: Leske + Budrich 1988), die exemplarische Studie „Politisierung der politischen Bildung. Erfahrungen und Perspektiven“ in Umbrüche in der Industriegesellschaft, hrsg. von Will Cremer und Ansgar Klein (Opladen: Leske + Budrich 1990), ferner „Zeitdiagnose und existentieller Bezug. Zur Entstehung und Entwicklung der didaktischen Konzeption Wolfgang Hilligens“ in Herausforderungen Antworten, Festschrift für Wolfgang Hilligen zum 75. Geburtstag, hg. von Bernhard Claußen, Walter Gagel und Franz Neumann (Opladen: Leske + Budrich 1991), und eine Reihe weiterer Aufsätze. Vom Wochenschau Verlag erhielt ich die Erlaubnis, meine Schrift „Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer“ (Schwalbach/Ts. 1991) zu verwenden. Mein Beitrag „Geschichte der politischen Bildung in der alten Bundesrepublik bis 1989“ in dem Band Politische Bildung im vereinten Deutschland, hg. von Adolf H. Noll und Lutz R. Reuter (Opladen: Leske + Budrich 1993), enthält den Stand meiner Überlegungen im Jahre 1991, in dem ich jenes Manuskript abgeschlossen hatte.

Um die Verwendung des folgenden Lehrtextes zu verbessern, wird durchgehend auf zwei Bücher verwiesen, die durch die Bundeszentrale und die Landeszentralen weit verbreitet sind: Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Werner Skuhr (Hg.), Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Aufl., Opladen 1993, die Quellensammlung zur Geschichte der politischen Bildung; Gotthard Breit, Peter Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Schriftenreihe Bd. 305 der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1992, ein umfassendes „textbook“ mit authentischen Texten zur Didaktik und Praxis der politischen Bildung.

Es bleibt mir noch, Unterstützung zu erwähnen: Hilde Gagel hat das ganze Manuskript gegengelesen und mich auf manche Verbesserungsmöglichkeit aufmerksam gemacht. Von Dr. Gotthard Breit erhielt ich wertvolle Anregungen für die Textgestaltung. Den Studentinnen und Studenten in Halle danke ich dafür, daß sie mir die Gelegenheit gaben, über die Geschichte der politischen Bildung im Zusammenhang nachzudenken.

Die hier vorliegende geschichtliche Darstellung schließt mit dem Jahre 1989 ab, dem Jahr der „Wende“ in der DDR und dem ersten Schritt zur deutschen Einheit. Ich habe mir versagt, Perspektiven für eine politische Bildung im vereinten Deutschland auch nur anzudeuten. Daher gibt es kein Nachwort. Ich denke, daß Autoren meiner Generation, die so lange mit der politischen Bildung der alten Bundesrepublik verbunden waren, dazu schweigen dürfen. Umso mehr kann ich die bis dahin führende Entwicklung als ein abgeschlos-

senes Ganzes betrachten. Aber ich meine, daß sie damit nicht abgelegt und archiviert ist. Soweit auch das künftige Deutschland ein der westlichen Welt verbundenes demokratisches Land sein wird, was ich hoffe, wird die politische Bildung der alten Bundesrepublik weiterwirken können.

# Inhalt

<b>Vorwort .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Geschichte der politischen Bildung in der alten Bundesrepublik: Ist sie noch zeitgemäß? Einleitende Überlegungen zum Sinn einer historischen Betrachtung .....</b>	<b>15</b>
1.1 Funktionen einer geschichtlichen Betrachtung .....	16
1.2 Theoretisches Vorverständnis .....	18
1.3 Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten .....	19
1.3.1 Die gemeinsame geschichtliche Tradition .....	19
1.3.2 Verschiedenheit: Zwei politische Kulturen .....	21
1.4 Das Verständnis der „Wende“: Konsens oder Dissens? .....	24
1.4.1 Nationale Einheit als Ziel der „Wende“? .....	25
1.4.2 Der „Dritte Weg“ als Ziel? .....	26
1.4.3 „Wende“ als Westorientierung? .....	26
1.5 Leitlinien der folgenden Lektionen .....	28
<b>2. Umorientierung von außen: Re-education durch Reform des Bildungswesens 1945-1949 .....</b>	<b>31</b>
2.1 Das Bildungsprogramm der Siegermächte .....	31
2.2 Das amerikanische Programm der Re-education .....	32
2.2.1 Kritik am deutschen Bildungssystem .....	32
2.2.2 Das neue Unterrichtsfach .....	35
2.3 Bildungspolitik der Engländer und Franzosen .....	37
2.4 Die Wirkung von Bildungsreform und Umerziehung .....	39
2.4.1 Widerstände bei den Deutschen .....	39
2.4.2 Gründe für das amerikanische Einlenken .....	43
2.5 Erfolg oder Scheitern der Umerziehung? .....	45
2.6 Das Problem des Kulturtransfers .....	47
<b>3. Pragmatismus und philosophische Demokratietheorie: Die Kontroverse um die Partnerschaftspädagogik zwischen Oetinger und Litt 1951-1955 .....</b>	<b>49</b>
3.1 Die Anfänge der Bundesrepublik .....	49
3.1.1 Merkmale des neuen Staates .....	49
3.1.2 Bildungspolitik und politisches Bewußtsein .....	50
3.2 Friedrich Oetinger .....	51
3.2.1 Der Ansatz: Die Sonderwegproblematik .....	52
3.2.2 Die Konzeption der Partnerschaftspädagogik .....	55



3.2.3	Politische Bildung als Sozialerziehung .....	57
3.2.4	Exkurs: Der amerikanische Pragmatismus .....	59
3.2.5	Partnerschaft als Modell für „zivileres“ Verhalten .....	62
3.2.6	Die NS-beeinflußte Rezeption des Pragmatismus durch Oetinger .....	64
3.2.6.1	Die Grunderfahrungen .....	64
3.2.6.2	Rezeption des Pragmatismus in der NS-Zeit .....	65
3.2.7	Oetingers „halbe“ Westorientierung .....	68
3.3	Theodor Litt: Staats- oder Politikerziehung? .....	69
3.3.1	Der Gedanke der „Selbsterziehung“ .....	69
3.3.2	Lernen .....	71
3.3.3	Staat, Politik, Demokratie .....	72
3.4	Die Unterschiede zwischen Oetinger und Litt: einander ausschließend oder komplementär? .....	74
<b>4.</b>	<b>Gemeinschaftserziehung und Antikommunismus 1950-1960 .....</b>	<b>77</b>
4.1	Das Gutachten des Deutschen Ausschusses 1955 .....	78
4.1.1	Die Zeitdiagnose .....	79
4.1.2	Die Empfehlungen: ein genetisches Konzept .....	81
4.1.3	Die Dominanz der Gemeinschaftserziehung in den 50er Jahren .....	82
4.1.3.1	Synthese von Oetinger und Litt .....	83
4.1.3.2	Gemeinschaftserziehung .....	83
4.1.3.3	Verhalten der Lehrer .....	85
4.1.3.4	Ambivalenz des Politischen .....	86
4.1.3.5	Obrigkeitsstaatlicher Charakter der Schule .....	87
4.1.4	Zusammenfassende Würdigung .....	88
4.2	Antikommunismus .....	90
4.2.1	Latenter Antikommunismus im Gutachten des Deutschen Ausschusses .....	90
4.2.2	Der Antikommunismus in der Geschichte der Bundesrepublik .....	91
4.2.3	Noch einmal Theodor Litt: westliche gegen östliche Philosophie .....	93
4.2.4	Antikommunismus in der Schule. ....	95
4.2.5	Kritische Stimmen und Alternativen .....	97
4.2.6	Ein Rückblick von heute aus .....	98
<b>5.</b>	<b>Zeitdiagnose auf dem Hintergrund des Existentialismus: Wolfgang Hilligen 1955 und später .....</b>	<b>101</b>
5.1	Einleitung .....	101
5.2	Der Zusammenhang zwischen Zeitdiagnose und Lernaufgaben: „Plan und Wirklichkeit“ 1955 .....	102
5.2.1	Zeitdiagnose .....	103

5.2.1.1	Deutungen .....	103
5.2.1.2	Zeitdiagnose und Lernaufgaben .....	105
5.2.2	Die Grunderfahrung: Existentialismus als Hintergrundphilosophie .....	107
5.2.2.1	Krisenbewußtsein .....	107
5.2.2.2	Der Einfluß der Existenzphilosophie .....	109
5.2.3	Die Fortentwicklung der didaktischen Konzeption Hilligens .....	111
5.2.3.1	Vom Situationsbewußtsein zum „Existentiellen“ .....	111
5.2.3.2	Von der Zeitdiagnose über die „fundamentalen Erkenntnisse“ zu den „fundamentalen Problemen“ .....	113
5.2.3.3	Betroffenheit .....	114
5.3	Hilligens erster Entwurf im Rahmen der didaktischen Diskussion .....	115
5.4	Die spätere didaktische Konzeption: Das Bedeutsam-Allgemeine .....	117
5.4.1	Ein Unterrichtsbeispiel .....	118
5.4.2	Inhaltsauswahl .....	120
5.4.3	Der existentielle Bezug .....	122
5.4.4	Zusammenfassung .....	122
5.5	Grenzen des zeitdiagnostischen Ansatzes .....	123
<b>6.</b>	<b>Die Konstituierung der Fachdidaktik 1960 – Kurt Gerhard Fischer .....</b>	<b>125</b>
6.1	Die Bundesrepublik zu Beginn der 60er Jahre .....	126
6.2	Bedeutung des Generationenwechsels in der Fachdidaktik .....	128
6.3	Die „didaktische Wende“ .....	132
6.3.1	Begriff der Didaktik .....	132
6.3.2	Konstituierung der Fachdidaktik .....	134
6.4	Kurt Gerhard Fischer .....	135
6.4.1	Die Grunderfahrung .....	136
6.4.2	Ein Unterrichtsbeispiel .....	137
6.4.3	Demokratievorstellung .....	140
6.4.4	Die Funktion der „Einsichten“ .....	143
6.4.4.1	Didaktische Funktion: Ziele und Auswahlkriterien .....	143
6.4.4.2	Politische Funktion: Legitimation .....	144
6.4.5	Das Begründungsproblem .....	145
6.5	Fischers Konzeption im zeitgeschichtlichen Horizont .....	147
<b>7.</b>	<b>Erschließung der Wirklichkeit: Sozialwissenschaftliche Orientierung – Hermann Giesecke 1965 .....</b>	<b>151</b>

7.1	Das Problem der Verwissenschaftlichung .....	151
7.2	Die Rezeption der Sozialwissenschaften .....	153
7.2.1	Wissenschaftsgeschichtliche Bedingungen .....	153
7.2.2	Wichtige Inhalte der Bezugswissenschaften .....	156
7.3	Hermann Giesecke .....	158
7.3.1	Zur Entstehung seiner Didaktik: die Grunderfahrung .....	158
7.3.2	Konflikt als Definition von Politik .....	159
7.3.3	Das didaktische Modell .....	160
7.3.3.1	Ein Beispiel für Konfliktanalyse .....	160
7.3.3.2	Hilfen zur Bewältigung von Komplexität .....	163
7.3.4	Eine demokratische Vorstellung von Politik .....	165
7.3.5	Fachwissenschaft und politische Didaktik .....	166
7.3.6	Der Pragmatismus bei Giesecke .....	168
7.3.7	Gieseckes Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Orientierung der politischen Bildung .....	171
7.4	Nachfolgende Kontroversen .....	172
7.4.1	Der Positivismusstreit .....	172
7.4.2	Diskussionen in der Fachdidaktik .....	174
<b>8.</b>	<b>Die Politisierung der politischen Bildung 1968 .....</b>	<b>177</b>
8.1	Die Protestbewegungen 1967/68 .....	178
8.1.1	Außerparlamentarische Opposition .....	178
8.1.2	Wirkungen .....	180
8.1.3	Schülerbewegungen .....	181
8.1.4	Interessenvertretung in der Schule? .....	182
8.2	Die „Antwort“ der Bundesregierung vom 23. 9. 1968 .....	184
8.2.1	Ursachen .....	184
8.2.2	Ziele der politischen Bildung .....	186
8.2.3	Rezeption der politischen Didaktik .....	187
8.2.3.1	Demokratievorstellung .....	187
8.2.3.2	Entdeckung des Konfliktes .....	188
8.2.3.3	Abklingen des Antikommunismus .....	190
8.2.3.4	Veränderung und Demokratisierung .....	191
8.2.4	Die „Feuerwehrfunktion“ der politischen Bildung .....	192
8.3	Bildungspolitische Reformen .....	194
8.3.1	Mitbestimmung .....	194
8.3.2	Gesamtschule .....	195
8.4	Die „zweite Demokratiegründung“ .....	196
<b>9.</b>	<b>Differenzierung didaktischer Konzeptionen und Polarisierung in der Zeit der sozialliberalen Koalition 1970-1980 .....</b>	<b>199</b>
9.1	Problemaufriß .....	199
9.2	Die Ausdifferenzierung didaktischer Konzeptionen .....	201
9.2.1	„Verständnis“ .....	201

9.2.2	Exkurs: Rezeption der Kritischen Theorie .....	203
9.2.2.1	Partielle Übernahmen .....	203
9.2.2.2	Bedeutung der Kritischen Theorie .....	205
9.2.3	„Abwehr“ .....	207
9.2.4	Differenzierung, nicht Polarisierung .....	208
9.3	Konflikte um politische Bildung und Polarisierung .....	211
9.3.1	Regierungswechsel 1969 und innenpolitische Polarisierung .....	211
9.3.2	Bildungspolitische Aktionen der CDU .....	212
9.3.3	Parteilpolitische Instrumentalisierung der politischen Bildung .....	214
9.3.4	Kritische Theorie als Feindbild .....	215
9.4	Die Wiederherstellung des wissenschaftlichen Diskurses in der politischen Didaktik .....	218
9.5	Auswirkungen .....	221
<b>10.</b>	<b>Die „pragmatische Wende“: Rolf Schmiederer 1971 und 1977 ....</b>	<b>223</b>
10.1	Didaktik als Programm der Gesellschaftsveränderung .....	223
10.1.1	Zielvorstellungen .....	224
10.1.2	Politische Bildung und politische Praxis .....	225
10.1.3	Leistung des Unterrichts .....	226
10.1.4	Die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen .....	229
10.1.5	Einordnung in die Diskussion .....	231
10.2	Die Wirtschaftskrise 1973-1977 und ihre innenpolitischen Auswirkungen .....	233
10.2.1	Ölkrise, Fortschrittskrise .....	233
10.2.2	Neue Wege zu politischer Beteiligung .....	234
10.3	Die neue Didaktik Schmiederers: Schülerorientierung .....	236
10.3.1	„Pragmatische Wende“ .....	236
10.3.2	Kritik und Gegenentwurf .....	238
10.3.3	Ziele und Inhalte .....	240
10.3.4	Voraussetzungen und Probleme .....	241
10.4	Die Repädagogisierung der politischen Bildung .....	242
<b>11.</b>	<b>Drei Stile politischer Didaktik: Ernst-August Roloff,     Bernhard Sutor, Bernhard Claußen .....</b>	<b>247</b>
11.1	Das Phänomen der Vielfalt .....	247
11.2	Ernst-August Roloff .....	250
11.2.1	Das Gesamtcurriculum .....	250
11.2.2	Ein Unterrichtsbeispiel: Religionsmündigkeit .....	251
11.2.3	Betroffenheit und Entscheidung als Auswahlkriterien .....	254
11.2.4	Existentialismus versus Pragmatismus .....	255
11.2.4.1	Kontroverse zwischen Roloff und Sutor .....	255
11.2.4.2	Grunderfahrungen .....	256

11.2.4.3 Didaktische Funktion der „Arbeitsteilung“ .....	258
11.3 Bernhard Sutor .....	259
11.2.1 Die Aufgabenfelder .....	260
11.2.2 Ein Unterrichtsbeispiel .....	262
11.2.3 Nähe zum Pragmatismus .....	264
11.2.4 Verständigungsschwierigkeiten in den 70er Jahren .....	265
11.4 Bernhard Claußen .....	268
11.4.1 Zum Selbstverständnis der Kritischen Politikdidaktik .....	269
11.4.2 Strukturierung des Lernprozesses .....	270
11.4.2.1 Dialektische Bezüge .....	270
11.4.2.2 Ein Strukturmodell? .....	271
11.4.3 Kategoriale Bildung .....	274
11.4.4 Generationenerfahrung und Systemkritik .....	276
11.5 Die Ergänzungsfunktion didaktischer Stile .....	278
<b>12. Lebenswelt als neuer Bezugspunkt der politischen Bildung 1980-1989 .....</b>	<b>281</b>
12.1 Zur Lage der politischen Bildung .....	281
12.1.1 Rahmenbedingungen .....	282
12.1.2 Politische Didaktik und Politische Wissenschaft .....	283
12.2 Politische und gesellschaftliche Wandlungen .....	285
12.2.1 Zusammenhänge zwischen Außen- und Innenpolitik .....	285
12.2.2 Soziale Wandlungen .....	287
12.3 Die Orientierung an der Lebenswelt .....	288
12.3.1 „Expansion des Subjektiven“ .....	289
12.3.1.2 Der subjektive Faktor .....	289
12.3.1.2 Das Syndrom des Subjektiven .....	290
12.3.2 Die „Brücke“ zwischen Lebenswelt und Politik .....	292
12.4 Handlungsorientierung: Der „halbe“ Pragmatismus? .....	295
12.4.1 Ein Beispiel .....	295
12.4.2 Handlungsbegriffe .....	297
12.4.2.1 Politisches Handeln .....	297
12.4.2.2 Realbegegnung und Simulation .....	298
12.4.2.3 Handlungsprodukt .....	300
12.4.3 Pragmatismus als Diagnosehilfe .....	300
12.5 Zeitdiagnose und Schlüsselprobleme .....	302
12.5.1 „Risikogesellschaft“ .....	302
12.5.2 „Schlüsselprobleme“ .....	303
12.5.3 „Zukunftsdidaktik“ .....	305
12.6 Zukunft der Demokratie .....	306
<b>Literatur .....</b>	<b>311</b>

# 1. Geschichte der politischen Bildung in der alten Bundesrepublik: Ist sie noch zeitgemäß?

## Einleitende Überlegungen zum Sinn einer historischen Betrachtung

Wer heute eine Geschichte der politischen Bildung schreiben will, die sich auf die Entwicklung in der alten Bundesrepublik beschränkt, gerät in einen **doppelten Rechtfertigungszwang**. Er muß sein Vorhaben einerseits gegenüber Lesern aus den alten Bundesländern und andererseits gegenüber denjenigen aus den neuen Ländern begründen. Bei den Lesern aus dem Westen wird ihm die Rechtfertigung wahrscheinlich leichter gelingen, weil er bei ihnen mit der Überzeugung rechnen kann, daß sie etwas über die „eigene“ Geschichte erfahren. Denkt er jedoch an Reaktionen ostdeutscher Leser, dann könnte ihn dies sehr verunsichern. Waren doch skeptische Einwände zu hören: Sollen wir einen „Schnelldurchlauf“ durch die Geschichte der politischen Bildung in Westdeutschland absolvieren, ehe wir als kompetent angesehen werden? Sollen wir in das Korsett einer uns fremden geschichtlichen Entwicklung eingezwängt werden? Vernehmlich wurde der Wunsch geäußert: Wir müssen unseren eigenen Weg finden.

Das scheint einleuchtend zu sein, aber vielleicht doch nur auf den ersten Blick. Nach der Vereinigung sind wir nicht mehr jeweils selbständige Gesellschaften, die sich in Abgrenzung gegeneinander definieren, wie es vierzig Jahre lang geschah. Wir stehen vielmehr vor der Aufgabe, die Teile einer Nation langsam wieder zusammenwachsen zu lassen. Wir müssen **Annäherungen** versuchen auf allen Gebieten, auch im Bereich der Mentalitäten, dem Bewußtsein. Und da politische Bildung vor allem „Bewußtseinsbildung“ ist, liegt hier eine vordringliche Aufgabe. Daraus folgt der Versuch, das für alle zumutbare **Gemeinsame** herauszufinden. Für Westdeutsche erfordert dies eine Selbstvergewisserung der eigenen Tradition und die Frage, was an ihr erhaltenswert ist. Für Ostdeutsche bedeutet dies einen Weg zum Verstehen dessen, was sie nach dem Fall der Mauer an Vorschlägen zur politischen Bildung im Westen kennengelernt haben. Und für beide liegt darin die Möglichkeit, in der geschichtlichen Betrachtung nach Gemeinsamkeiten zu suchen, die sich für die Zukunft als tragfähig erweisen.

So richten sich die folgenden Ausführungen über die Funktionen einer geschichtlichen Betrachtung zunächst an die ostdeutschen Leser. Dann aber will ich in der Hauptsache den Weg zu den Gemeinsamkeiten suchen. Und hierbei wird es auch um die Klärung des **beiderseitigen Selbstverständnisses** gehen, für welche die deutsch-deutsche Vereinigung einen neuerlichen Impuls gegeben hat.

## 1.1 Funktionen einer geschichtlichen Betrachtung

Die Öffnung der Mauer 1989 hat für viele der in der DDR in Wissenschaft und Bildung Tätigen wie das Öffnen einer Schleuse gewirkt: Eine **Fülle neuer Informationen** stürmte auf jeden ein. Die Bundesrepublik erschien als das Vorbild auf jedem Gebiet, also galt es nachzuholen. So war auch der Bedarf an Information über die politische Bildung in Westdeutschland groß. Doch muß die Ratlosigkeit nicht gering gewesen sein. Denn an der Mauer hatten sich die Gedanken von 40jähriger Arbeit aufgestaut. Wer konnte dies alles so schnell aufnehmen? Die Fülle der Schriften, die gelesen sein wollten, bot **Unübersichtlichkeit** und erzeugte Verwirrung. Kennzeichnend ist ja für die Wissenschaft in der pluralistischen Gesellschaft die Vielfalt der Richtungen und Strömungen. Für diejenigen, die das geordnete und einheitliche gedankliche System gewohnt waren, brachte dies eine befremdliche Erfahrung.

Den Ratsuchenden half kein Ordnungssystem für die vielen didaktischen Vorschläge und Konzeptionen auf dem Gebiet der politischen Bildung. In der Tat gab es hier keine Systematik, sondern allenfalls Klassifizierungsversuche nach der „politischen Geographie“, also eine Einordnung nach politischen Richtungen wie konservativ, altliberal, linksliberal, sozialistisch usw. Jedoch helfen diese Etiketten nicht sehr viel. Denn unter dem Aspekt der politischen Orientierung kann immer nur eine von mehreren Seiten der jeweiligen Konzeption getroffen werden. Ein anderes Klassifikationssystem würde eine ganz andere Anordnung hervorrufen. So interessant auch die politische Zuordnung in bildungspolitischer Hinsicht sein mag, – für das didaktische Nachdenken bringt sie wenig Gewinn. Beispielsweise wird die Bedeutung von Rolf Schmiederer für die Entwicklung eines schülerorientierten Unterrichts von der Tatsache kaum berührt, daß er politisch als demokratisch-sozialistisch klassifiziert wurde. Die Frage nach den **Funktionen geschichtlicher Betrachtung** hilft jedoch weiter.

Die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung kann zunächst als **Orientierungshilfe** dienen. Die Gliederung des Verlaufs in Etappen oder Phasen der politischen Bildung bringt eine gewisse Übersichtlichkeit in die Vielfalt. Beispielsweise grenzen Hans-Werner Kuhn u.a. (1993) folgende Phasen voneinander ab:

1. Erziehung zur Demokratie als Lebensform – Re-education nach 1945
2. Partnerschaftspädagogik oder Erneuerung der staatsbürgerlichen Erziehung
3. Grundlegende Einsichten als Ziel politischer Bildung
4. Der Konflikt als Grundbegriff der politischen Bildung
5. Emanzipation oder politische Rationalität – Bildungsziele im Widerstreit
6. Pragmatische Wende, Pluralisierung und neue Ansätze

Es gibt andere Phaseneinteilungen; auch meine eigene, die den folgenden Kapiteln zugrundeliegt, wird davon abweichen. Ungeachtet der mehrfachen

Möglichkeiten: Auch diejenige von Kuhn u.a. ist hilfreich, weil sie die inhaltlichen Schwerpunkte in den jeweiligen Zeitabschnitten hervorhebt und dadurch eine Zuordnung von Konzeptionen ermöglicht.

Wichtiger erscheint mir aber eine andere Funktion der geschichtlichen Betrachtung: Sie bietet zugleich eine **Verständnishilfe**. Politische Bildung ist immer an Wissenschaft gebunden gewesen, zunächst an die Pädagogik, später an die Fachdidaktik. Wissenschaft ist ein ständiger Diskurs. Insofern standen und stehen die Pädagogen und Didaktiker der politischen Bildung in einem Diskussionszusammenhang miteinander. Das einzelne Werk, die einzelne Schrift kann eigentlich nur aus diesem Zusammenhang verstanden werden. Ich führe als Beispiel den sog. „Beutelsbacher Konsens“ an. Er wird in Schriften ostdeutscher Autoren häufig zitiert. Er enthält drei Prinzipien, die der politischen Bildung zugrundeliegen sollten: 1. Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schülern eine Meinung aufzuzwingen; 2. Prinzip der Kontroverse: Was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden; 3. Fähigkeit zur Interessenvertretung: Schüler sollen fähig werden, ihre Interessen selbständig zu analysieren und zu vertreten (s. 9.4; unten S. 219).

Manchmal entsteht der Eindruck, als diene dieser Beutelsbacher Konsens als Rettungsring: Angesichts der Vielfalt, angesichts der Kontroversen in der Didaktik der politischen Bildung ist dies wenigstens etwas Unbestrittenes, an das man sich halten kann. Jedoch muß man die Vorgeschichte kennen, um zu verstehen, warum dies und nichts anderes Inhalt des Konsenses ist. Warum steht da nicht z.B. „Erziehung zu den Menschenrechten“ oder „Fähigkeit zu moralischer Urteilsbildung“? Und man muß wissen, daß diesem Beutelsbacher Konsens kein Beschluß, keine förmliche Abstimmung zugrundeliegt, daß er vielmehr eine *Konsenshypothese* darstellt. Aus diesem Grunde läßt er sich nicht wie einen Lehrsatz verwenden, an dem es nichts zu deuteln gibt. Man muß immer wieder erklären, was damit eigentlich gemeint ist. Und vor allem: Man muß seine Vorgeschichte kennen (dazu 9.3; unten S. 211ff.), um ihn nicht falsch aufzufassen. Insofern verhilft die geschichtliche Betrachtung zum Verstehen von didaktischen Positionen in der politischen Bildung.

Geschieht dies nicht, dann erscheinen die Schriften der Didaktiker, die nach der Öffnung der Mauer bekannt wurden, als zufällige Gebilde, als ein unzusammenhängendes Vielerlei. Erst die historische Tiefendimension stellt den Zusammenhang her, der Verstehen ermöglicht.

Eine dritte Aufgabe der geschichtlichen Betrachtung liegt in ihrer **Aufklärungsfunktion**. Die Geschichte der politischen Bildung in Westdeutschland stellt eine Art Labor dar, in welchem man Abläufe beobachten kann, die denen, welche einen Neuanfang machen, vielleicht noch bevorstehen. Denn beide, die Deutschen im Westen wie im Osten, befanden sich damals und befinden sich heute in einer ähnlichen Situation: Sie versuchten und versuchen einen demokratischen Neuanfang nach totalitärer Herrschaft, und sie bemüht-



ten und bemühen sich um politische Bildung als Mittel zur Schaffung einer demokratischen Gesellschaft. Das geschichtliche Labor der alten Bundesrepublik enthält die Versuchsanordnungen, die Abläufe der Experimente, aus denen Nachfolgende gelernt haben. Tatsächlich läßt sich wie in einer Computersimulation im Schnellgang gedanklich nachvollziehen, was in der alten Bundesrepublik Jahrzehnte gedauert hat. Die Chance liegt darin, daraus Anwendungsmöglichkeiten zu gewinnen, daraus zu lernen, ohne daß man erst die Irr- und Umwege selber beschreiten muß, welche die Geschichte aufweist.

Geschichte der politischen Bildung in der alten Bundesrepublik ist folglich nicht das künstliche Aufwärmen von längst Vergangenen, sondern bietet die **Gegenwart der Vergangenheit**, zu der man sich selbst und seine eigenen Bemühungen permanent in Beziehung setzen kann. Insofern muß bei der geschichtlichen Betrachtung immer auch die Gegenwart im Blick sein. Geschichte ermöglicht dadurch eine Art Selbstaufklärung.

Diese drei Funktionen, Orientierungshilfe, Verständnishilfe und Aufklärung, führe ich zur Begründung für die geschichtliche Betrachtung an. – Wie aber steht es mit den Gemeinsamkeiten? Der Weg zu ihnen geht über das theoretische Vorverständnis der geschichtlichen Betrachtung.

## 1.2 Theoretisches Vorverständnis

Geschichte kann man nicht einfach nacherzählen. Sie stellt immer eine Art Rekonstruktion im gegenwärtigen Bewußtsein dar. Daher ist es erforderlich, die **Prinzipien der Rekonstruktion** offenzulegen.

Bei uns ist bisher nur eine Geschichte der politischen Bildung erschienen: Rolf Schmiederer, *Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945* (1972). Dieses Buch enthält eine sozialgeschichtliche Analyse. Der Zusammenhang zwischen den in der Bundesrepublik wirksamen Ideologien und der ökonomischen Struktur und Funktionsweise ihrer Gesellschaft wird dargestellt, wenn auch nur annäherungsweise, wie der Autor sagt (1972: 10). Schmiederers Analyse war von dem Erkenntnisinteresse geleitet, durch Bildungsreform die Reform der Gesellschaft zu bewirken, in der Hoffnung, der kapitalistische Staat würde sich in einen Staat des demokratischen Sozialismus umwandeln. Inzwischen haben die geschichtliche Ereignisse der „Revolution in Europa“ des Jahres 1989 unmöglich gemacht, diese Fragestellung zu wiederholen.

Die „Wende“ vom Herbst 1989 und der sich anschließende Einigungsprozeß haben mich zu einem neuen Nachdenken darüber angeregt, was in den 40 Jahren politischer Bildung in der alten Bundesrepublik eigentlich geschehen

ist (hierzu und zum Folgenden vgl. Gagel 1991c u. 1992). Was ist unter gegenwärtigen Bedingungen an Unverzichtbarem geblieben? Mit welchem Recht erwarten wir von den neuen Bundesländern, daß sie die westliche politische Bildung übernehmen? Die Antwort folgt aus einer umfassenderen Geschichtsbetrachtung. Die Geschichte der Bundesrepublik ist die erste **Westorientierung** eines deutschen Staates in der deutschen Geschichte seit dem 19. Jahrhundert. Die Entwicklung der politischen Bildung seit 1945 verstehe ich dementsprechend als den Versuch, diese Westorientierung im Bildungsprozeß nachzuvollziehen. Dies sehe ich als einen mühsam erarbeiteten Gewinn, der in Zukunft nicht verspielt werden darf.

Der Schriftsteller Peter Schneider, der in seinen Büchern die deutsch-deutschen Beziehungen vielfach beschrieben hat, hält den Raum zwischen Rhein und Oder für eine Art Großlabor, in welchem Zwillingsstudien ähnlich wie diejenigen amerikanischer Forscher gemacht werden könnten. Man müßte nur die Macht der Gene durch Worte wie „Tradition“ und „Nationalcharakter“ ersetzen (Schneider 1990: 124). Man braucht dies nicht wörtlich zu nehmen, um den fruchtbaren Gedanken zu erkennen, daß es nämlich eine gemeinsame oder, um im Bilde von Schneider zu bleiben, „genetische“ Disposition der Deutschen gibt. Denn uns stellt sich ja die Frage: Wie sollen wir zwischen Ost und West über politische Bildung sprechen? Für dieses Gespräch benötigen wir einen **gemeinsamen Bezugspunkt**. Um ihn zu finden, müssen wir in die geschichtliche Tradition vor der Teilung Deutschlands zurückblicken, also in die Zeit vor 1945. Der gemeinsame Bezugspunkt für die Betrachtung der Geschichte der politischen Bildung in der alten Bundesrepublik liegt in der Antwort auf die Frage, **was eigentlich „deutsch“ ist**. Erst dann können wir überlegen, wie die gegenwärtig sichtbaren Verschiedenheiten zu beurteilen sind.

## 1.3 Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten

### 1.3.1 Die gemeinsame geschichtliche Tradition

Die gemeinsame geschichtliche Tradition ist der **Sonderweg**, auf dem die Deutschen sich seit dem 19. Jahrhundert vom westlichen Europa getrennt haben. Diesen „Sonderweg“ haben zwei Autoren untersucht, die mit dem Deutschtum leidvoll verbunden waren: Helmut Plessner und Norbert Elias, beides Soziologen und beide während der Zeit des Nationalsozialismus emigriert. Sie wurden von der Frage getrieben, wie NS-Herrschaft und menschenverachtender Terror in Deutschland überhaupt möglich geworden sind.

Plessners Thema in seinem Buch „Die verspätete Nation“ ist „Deutschlands ideelle Entfremdung von der westlichen Welt“ (Plessner 1988: 58), die sich seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts vollzog. Westlich ist für Plessner die von der Aufklärung geprägte Kultur, ist für ihn der Staatsgedanke, „der um des Menschen willen den Menschen zum Träger der freien Ordnung macht.“ (ebda.: 54) „Der Staat als Vertrag im Sinne der Übereinkunft zwischen freien Bürgern ist spezifisch westliches Ideal.“ (ebda.: 63) In Deutschland verhinderte das Auseinanderfallen in Einzelstaaten die Herausbildung einer Nation als politisches Gebilde, das sich in einem Staat wiederfinden konnte. Es fehlte das durch den 30-jährigen Krieg dezimierte Bürgertum, das eine politische Tradition politischer Selbstbestimmung hätte aufbauen können. Aus der Traditionslosigkeit flüchtete sich die Intelligenz in die Geschichtsentwürfe, beispielsweise in den marxistischen Geschichtsentwurf und zuletzt in die biologischen Stammbaumkonstruktionen auf der Grundlage des Darwinismus. Die Wirkung dieser Geschichtsentwürfe liegt nach Plessner in ihrem Potential an objektiver Erklärungen, welche die subjektive Sinnggebung ersetzen können; dadurch nehmen sie schließlich dem geschichtlichen Handeln „den Druck der Verantwortung, d.h. sie setzen an Stelle der Freiheit den Weltlauf“ (ebda.: 117).

Norbert Elias leitet aus der politischen Schwäche und Ohnmacht der Deutschen ein Bewußtsein ab, das von den „kumulativen Erfahrungen der Zersplitterung“ geprägt ist. Daraus ergab sich der „glühende Wunsch nach Einheit“ als Leitmotiv der Geschichte, ein Selbstbild von Zwietracht und Streit und daraus folgend eine „Sehnsucht nach einem Souverän, einem starken Führer, der sie zur Einheit und Freiheit bringen könnte“ (Elias 1992: 413). Darin wurzelte die ablehnende Haltung gegenüber dem Parlamentarismus. Deutsch war nach Elias das „Verlangen nach Fremdkontrolle“ (ebda.: 414), ein Verständnis von Einheit als eine „totale Einheit ohne jede Spur von Zwietracht“ (ebda.: 415) und daher die Ablehnung des Pluralismus. Dem entsprach der Verhaltenskanon der Deutschen: „Seine Anforderungen waren kompromißlos und unbedingt. Nichts Geringeres als totale Übereinstimmung mit den Normen verschaffte Befriedigung“. In den Jahrhunderten absoluter Herrschaft entstand das Verlangen nach Idealen und Glaubensdoktrinen, „denen man absolut gehorchen konnte“ (ebda.: 422).

Besonders in den „Ideen von 1914“ (vgl. Lübke 1974: 171-235) hat sich das **Sonderbewußtsein der Deutschen** gegenüber den westeuropäischen Nachbarn manifestiert. Mit ihnen beschrieb die geistige Elite des damaligen Kaiserreiches ihre politische Deutung des ersten Weltkrieges.

Der Krieg wurde nicht lediglich als Auseinandersetzung zwischen Großmächten verstanden, sondern als Angriff auf die deutsche Identität. Der Feind, so äußerte der Philosoph Rudolf Eucken, setze in Unverständnis deutsches Wesen herab; Eucken stellte dem entgegen: Inmitten äußerlicher Zivilisation die Kultur der Seele zu retten – das ist des Deutschen Beruf, den er gerade in diesem Krieg erfüllt (Lübke 1974: 182, 183). Der Historiker

Georg von Below schrieb: „Die Ideen der Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit sind durch die deutschen Ideen von 1914, Pflicht, Ordnung, Gerechtigkeit überwunden.“ (v. Krockow 1990: 100) Der Philosoph Wilhelm Wundt wertete 1918 die Demokratie ab: „Zwischen dem deutschen und dem demokratischen Geist gibt es keine Vermittlung... Demokratie ist recht eigentlich der Triumph der toten Zahl über die lebendige Form.“ (ebda.: 100f.) Der Schriftsteller Thomas Mann vollzog in seinem Buch „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von 1918 die schmerzliche Auseinandersetzung mit seinem Bruder Heinrich und seine eigene Selbstvergewisserung als Dichter und Deutscher. Dort heißt es: „Ich will nicht Politik. Ich will Sachlichkeit, Ordnung, Anstand... Ich bekenne mich tief überzeugt, daß das deutsche Volk die politische Demokratie niemals wird lieben können... und daß der vielverschiedene »Obrigkeitsstaat« die dem deutschen Volk angemessene, zukünftliche und von ihm im Grunde gewollte Staatsform ist und bleibt.“ (ebda.: 101) In der Publizistik und in der Literatur wurde der Gegensatz zwischen den Deutschen und dem Westen mannigfach umschrieben; für Thomas Mann war der Bruder nicht Dichter, sondern „Zivilisationsliterat“, weil er den westlichen Ideen in seinen Werken Raum gab. Weitere Schlagwörter, die den Gegensatz hervorhoben, wurden gebraucht: Deutscher Geist stand gegen Westeuropa, Helden gegen Händler, Soldaten gegen Demokraten, Idealismus hier und Egoismus der „anderen“ (ebda.: 164). Nach dem Weltkrieg fanden diese Gedanken ihre Fortsetzung in den Vorstellungen der „Konservativen Revolution“ Moeller van den Brucks und in den Schriften Oswald Spenglers, der 1919 schrieb: „Parlamentarismus in Deutschland ist Unsinn und Verrat“ (Felken 1988: 107).

In derartigen Äußerungen ist der „Sonderweg“ oder das „Sonderbewußtsein“ (vgl. Lorig 1987) erkennbar, die für viele Deutsche politische und kulturelle Richtschnur gewesen sind und die deutsche Geschichte seit dem 19. Jahrhundert geprägt haben.

Gegenüber dieser Tradition stellt das Jahr 1945 eine tiefeinschneidende Zäsur dar. Vorbei war es mit der Mittellage, welche die Politik Deutschlands bisher bestimmt hatte. Besatzungsrechte, Kalter Krieg und Eiserner Vorhang teilten das Land in zwei ungleiche Hälften. Die dann selbständig werdenden beiden deutschen Staaten drifteten auseinander: Westorientierung bei dem einen, Ostorientierung bei dem anderen.

### *1.3.2 Verschiedenheit: Zwei politische Kulturen*

Betrachten wir das Ergebnis. Vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte war in der **Bundesrepublik** die Entscheidung Adenauers für eine **Westbindung**, wie er sie schon in der ersten Regierungserklärung 1949 ausgesprochen hatte, nicht nur politischer Opportunismus, sondern auch die Überzeugung, daß, wie er sagte, „wir nach unserer Herkunft und nach unserer Gesinnung zur westeuropäischen Welt gehören“ (zit. nach Schwarz 1981: 55). Hier sprach der Katholik und Rheinländer, der schon in der Weimarer Zeit mehr dem Westen als dem Osten zugewandt war. Aber er stand mit dieser Einstellung nicht alleine. Bemerkenswert ist, daß es von Anfang an in der Bundesrepublik kein verbreitetes antiwestliches Ressentiment gab, wie es noch die Weimarer Republik prägte. Die Folge war eine auf die Dauer nicht angezwei-